

Mamadú Djaló

**RELAÇÕES SUL-SUL: A COOPERAÇÃO BRASIL –
GUINÉ-BISSAU NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO
PERÍODO DE 1990 – 2011**

Tese submetida ao
Programa de Pós-
Graduação em
Sociologia Política da
Universidade Federal de
Santa Catarina para a
obtenção do Grau de
doutor em Sociologia
Política. Orientadora:
Prof^a. Dr^a.Elizabeth
Farias daSilva

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca
Universitária da UFSC.

Djaló, Mamadú

Relações Sul-Sul: A Cooperação Brasil – Guiné-Bissau Na Educação Superior No Período de 1990 – 2011 / Mamadú Djaló; orientadora, Elizabeth Farias da Silva – Florianópolis, SC, 2014.

273 p.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política.

Inclui referências

1. Sociologia Política. 2. Relações Sul-Sul. 3. Cooperação. 4. Brasil – Guiné-Bissau. 5. Educação Superior. I. Silva Elizabeth Farias da. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. III. Título.

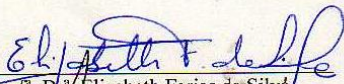



Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política
Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Campus Universitário - Trindade
Caixa Postal 476
Cep: 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
E-mail: ppgsp@cfh.ufsc.br

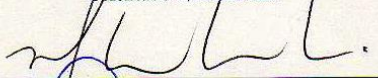
***Relações Sul-Sul: a cooperação Brasil - Guiné-Bissau na
Educação Superior no período de 1990 - 2011.***

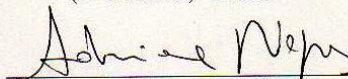
Mamadú Djaló

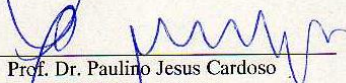
Esta tese foi julgada e aprovada em sua forma final pela
Orientadora e pelos demais membros da Banca
Examinadora, composta pelos seguintes professores.

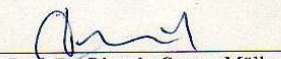

Prof.^a. Dr.^a Elizabeth Farias da Silva
(PPGSP/UFSC)
Orientadora/Presidente


Prof.^a. Dr.^a. Antonella Maria
Imperatriz Tassinari
(PPGA/UFSC) - membro


Prof.^a. Dr.^a Marcia da Silva Mazon
(PPGSP/UFSC) - membro


Prof.^a. Dr.^a. Adriane Nopes (Centro
Universitário Estácio de Sá de Santa
Catarina) - membro


Prof. Dr. Paulino Jesus Cardoso
(UDESC) - membro


Prof. Dr. Ricardo Gaspar Müller
Coordenador

FLORIANÓPOLIS, (SC), Fevereiro de 2014.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho: Aos meus pais, Aua Mako e Bobó Djaló; Aos meus irmãos, Eng^o Serifo Mako Djaló, Saico Mako Djaló (In memorian) e sobrinho Omar Aruna Mako Djaló (In memorian). Nesta aventura do mundo acadêmico, pela solidariedade e apoio incondicional com que pude contar sempre ao longo do desenvolvimento desta Tese. Apesar de que, por motivos da força superior, algumas dessas amadas pessoas não puderem presenciar o desfecho da Tese. Deixo aqui o meu inestimável agradecimento onde quer que estejam.

AGRADECIMENTOS

Uma longa jornada começa com um primeiro passo. Eu o dei há alguns anos e, incansavelmente, dei todos os outros, imprescindíveis para chegar aqui. Terminei o Curso de Doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina com a sensação de dever cumprido e de muita gratidão. A concretização deste grande sonho só foi possível, graças ao apoio prestado por muitas instituições e pessoas das quais endereço os meus mais sinceros votos de agradecimentos. Um trabalho deste porte representa um esforço e um elevado investimento, cujo resultado é fruto de contributos de índole e proveniência diversa que se deve reconhecer e agradecer pela importância de que se revestiram. Sou grato:

À Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Nível Superior – CAPES pelo financiamento da bolsa de estudo;

Ao governo brasileiro pela minha estada durante a formação e oportunidade para prosseguir meus estudos superiores;

À Universidade Federal de Santa Catarina, em especial ao Departamento de Sociologia e Ciência Política pela oportunidade e acolhimento durante toda minha formação acadêmica e intelectual.

Esta caminhada acompanhada com etapas definidas ao longo das quais se consentem interrupções, conversas informais afáveis, troca de opiniões, análises críticas, orientações firmes, clarificadas, elucidativas e encorajadoras. Assim me senti durante todos esses anos, sob a orientação da Professora Doutora Elizabeth Farias da Silva, em quem encontrei sempre a inspiração e apoio pessoal. Por tudo isso, a minha sentida gratidão à Professora Doutora Elizabeth Farias da Silva, na sua dupla qualidade de orientadora e amiga, pelo incentivo, através das suas críticas, sugestões e estímulos para que eu chegasse aqui.

Aos meus colegas do Núcleo da Pesquisa Prof^{ra} Dr^a Adriane Nopes, Doutoranda Maristela Fabro, Prof^{ra} Dr^a Silvana Bitencourt, Dr^a Eliane Rangel, Prof^o Dr^o Fagner Carniel, Mestrando Carlos Eduardo Bao, Mestranda Mônica Ribeiro, Mestranda Elaine Silva e Graduanda Natalia, que se mostraram interessados, estimulando-me a progredir na construção desta Tese.

A todos os colegas guineenses (estudantes e ex-estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC) que colaboraram gentilmente nesta investigação, permitindo-me o acesso às suas percepções e práticas, com as quais foi possível traçar os objetivos e finalidade deste trabalho. E a todos os colegas docentes e gestores da Universidade Lusófona da Guiné: seu magnífico Reitor Prof^o Dr^o Rui Jandi, Doutorando Augusto Beteba, Prof^o Dr^o Joel Alô Fernandes, Prof^o

Mestre Julinho Bras da Silva, Prof^o Mestre Abdulai Sombille Djaló e Mestranda Sandra Marise Melicis.

Um agradecimento particular ao Mestrando Cirilo Sanhá, Economista Leontino Luis Abubana e Prof. Mestre Genésio de Carvalho, colegas, amigos, parceiros de longos anos nesta vida acadêmica, com os quais partilhei momentos, situações, angústias, ideias e uma convivência fraternal que em muito valorizou este trabalho.

Um agradecimento especial aos meus pais Aua Mako e Bobo Djaló, ao meu irmão Eng. Serifo Mako Djaló, Amadú Mako Djaló, Adulai Mako Djaló, às minhas irmãs Fatumata Binta Mako Djaló e Mariatu Mako Djaló, minhas sobrinhas Catia Monteiro Mako Djaló, Suraia Rubiato Mako Djaló, Cadija Mako Djaló, Alima Mako Djaló, Aissatu Mako Djaló. Ao meu sobrinho Carlitos Mako Djaló, pela compreensão da minha ausência dos convívios familiares durante dez anos em que estive fora, vivendo como “peregrino” do saber; e por tudo que me ensinaram para decifrar a minha missão enquanto ser humano. Os meus agradecimentos também são extensos à Mariama Paicum Djaló e Kaíky Djaló Furtado pelo amparo da convivência incondicional, com quem sempre pude contar nos momentos mais angustiantes desse árduo trabalho. Meu muito obrigado.

Meu estimável agradecimento às pessoas que aqui me fizeram sentir em casa, mesmo sabendo que estava fora dela. Sou grato à Catiane Vicente, Pedro e Luciano Vicente pela leitura, transcrições das entrevistas e sugestão da tese. Obrigado Cati, obrigado meu Deus, por me permitir concretizar este sonho tão importante da minha vida.

EPÍGRAFE

A educação é a arma
mais poderosa que
você pode usar para
mudar o mundo.
(NelsonMandel
a, 1994).

RESUMO

Este estudo teve como tema as “Relações Sul-Sul: a Cooperação Brasil – Guiné-Bissau na Educação Superior no Período de 1990-2011”, em que abordou e analisou a influência dessa cooperação para a disseminação de formação superior na Guiné-Bissau para a possível consolidação da esfera da educação no âmbito universitário do país. Optei por trazer as experiências e trajetórias dos sujeitos beneficiados por essa formação superior da cooperação no Brasil. De modo que construí, a partir das suas falas, os percursos históricos ligados aos Programas de Convênios Educacionais entre esses dois países, como também os processos da formação educacional e profissional desses entrevistados, a fim de elaborar o objeto da pesquisa – que seria: inferir a possível formação da identidade nacional guineense unificada sob a ótica do ensino universitário. Compreende-se que esses sujeitos fazem parte dessa construção; a partir desta perspectiva, procurei entrevistá-los. Normalmente, é um grupo muito heterogêneo, formado por ex-estudantes do Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) e do Programa de Estudante Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) da Guiné-Bissau e da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. As entrevistas foram feitas com 10 estudantes de Graduação e Pós-graduação, dos quais três são graduados e sete de Pós-Graduação. As entrevistas decorreram em duas cidades: Florianópolis –Brasil e Bissau – Guiné-Bissau, sendo que a escolha desses sujeitos, para a entrevista, foi feita de forma aleatória. A pesquisa bibliográfica foi realizada, orientando-se pelo referencial de debate do Estado-Nação, Educação e a pluralidade da diversidade étnica, bem como as relações de cooperação internacional, consultando bibliografias do pensamento africano e outras afins. A tese ofereceu não só uma visão global e histórica sobre as medidas, em matéria de política da cooperação educativa entre esses dois países, mas, também, expôs um panorama sobre a condição e o lugar da África na historiografia universal, o que foi, aliás, decisivo para que o continente africano se tornasse apenas um “objetivo de estudo”, tendo uma visão externamente distorcida, um continente sem referência nenhuma e vitimado. Mostrou-se, sim, que esse continente muito antes da invasão colonial tinha sua estrutura econômica, político, social e cultural que, na maioria das vezes, sequer aparece na história universal, sendo ocultada sua história. Portanto, concluindo a tese com uma sensação de dever cumprido, em que houve muitas sugestões, muitas leituras, muitos arremates precipitados até chegar ao que se apresenta agora. Espera-se que este trabalho possa contribuir para a mudança da

dura realidade do ensino guineense na definição de uma política de cooperação educacional mais assentada às realidades da Guiné-Bissau, tendo em conta as suas necessidades sociais e culturais, a fim de que seja promovida a construção de Estado nacional pluriétnico para a consolidação da tão sonhada unidade de identidade nacional em uma sociedade pluriétnica.

Palavras-chave: Educação Superior. Brasil. Guiné-Bissau. Cooperação. Estado-nação. Unificação identitária.

ABSTRACT

This study has as its theme, "South-South Relations: Brazil-Guinea-Bissau Cooperation on Higher Education during the period 1990-2011", in which the impact of this cooperation on the dissemination of higher education in Guinea-Bissau towards a possible consolidation of university education in the country were discussed and analyzed. I chose to bring the experiences of people who benefited from this higher education cooperation with Brazil, and constructed from their talks the history of the Educational Agreement Programs between these two countries and their educational and professional training processes. This, in order to determine the research objective, which was: to infer the development of a possible Guinea national identity united under the perspective of higher education. I therefore sought to conduct the interviews from this perspective given that these participants were part of this development. It was a very heterogeneous group, comprised of former students of the Educational Agreement Program for Undergraduate Students (PEC -G) and the Educational Agreement Program for Graduate Studies (PEC- PG) from Guinea-Bissau and the Federal University of Santa Catarina – UFSC. Interviews were conducted with 10 students, of whom three were undergraduates and seven were postgraduate students. The interviews took place in two cities: Florianopolis, Brazil and Bissau, Guinea-Bissau and the selection for interview was done randomly. The literature review was guided by discussion of the nation state, education and the plurality of ethnic diversity, as well as international cooperation. Bibliography reflecting the African point of view and alike were consulted. The thesis not only offers a comprehensive and historical view of measures in the field of educational policy cooperation between these two countries but also presents an overview of the condition and the place of Africa in world historiography, which was incidentally decisive for the continent having become a mere "research objective", having an externally distorted view point, a continent with no reference and victimized. It is evidenced that this continent, long before the colonial invasion, had its political, social, cultural and economic structure, that in most cases don't even appear in world history, concealed from its history. The thesis is concluded with a sense of accomplishment, having had many suggestions, readings, trimmed edges, etc; before arriving at this point. It is hoped that this work will contribute to changing the harsh reality of the Guinean educational system, and assist in defining an educational cooperation policy that better suits the realities of Guinea-Bissau, taking into account

its social and cultural needs in order to promote the development of a multi-ethnic nation-state, towards the consolidation of the envisioned national identity unit in a multiethnic society.

Keywords: Higher Education. Brazil. Guinea-Bissau. Cooperation. Nation State and United Identity.

RÉSUMÉ

Cette étude a eut pour thème les " Relations sud-sud : la coopération Brésil - Guinée-Bissau dans le domaine de l'enseignement supérieur au cours de la période 1990-2011 ", dans lequel il a abordé et analysé l'influence d'une telle coopération à la propagation de l'enseignement supérieur en Guinée-Bissau et la direction de la formation sur la question de l'unification identitaire dans le pays. J'ai choisi de présenter les expériences et trajectoires de ceux qui ont bénéficié de cet enseignement supérieur de la coopération au Brésil. Afin de construire, à partir de ses discours, les parcours historiques liés aux Programmes d'Accords d'Education entre ces deux pays, ainsi que les processus d'enseignement et de formation professionnelle des personnes interrogées, afin d'établir l'objet de la recherche, la formation de l'identité nationale guinéenne unifié de l'enseignement universitaire. Il est entendu que ces personnes font partie de cette construction; j'ai essayé de les interroger, à partir de ce point de vue. Normalement, c'est un groupe très hétérogène, formé par les ex-élèves du Programme d'échange de Licence (PEC-G) et du Programme d'échange de Master et Doctorat (PEC-PG) de la Guinée-Bissau et de l'Université Fédérale de Santa Catarina. Les entrevues ont été menées avec 10 ex-étudiants universitaires, dont trois sont étudiants en Licence; cinq en Master et deux en Doctorat. Les entretiens ont été menés dans deux villes: Florianópolis - Brésil et Bissau, Guinée-Bissau , étant donné que le choix de ces sujets, pour l'entrevue, a été fait de manière aléatoire. La recherche documentaire a été guidée par cadre théorique du débat de l'État-Nation, l'Education et la pluralité de la diversité ethnique, ainsi que les relations de coopération internationale, avec la consultation des bibliographies de la pensée africaine et les autres. La thèse a offert non seulement une vision globale et historique sur les mesures, dans le domaine de la politique de la coopération dans le domaine de l'éducation entre ces deux pays, mais également un panorama sur la condition et la place de l'Afrique dans l'historiographie universelle, qui a été, en fait, d'une importance cruciale pour le continent africain ne serait plus alors qu'un "objet d'étude", ayant une vision déformée en externe, un continent sans aucune référence et rendu victime. Il s'est avéré que ce continent longtemps avant l'invasion coloniale avait sa structure économique, politique, sociale et culturelle, qui la plupart du temps, apparaît peu dans l'histoire universelle, son histoire étant cachée. Par conséquent, l'achèvement de la thèse avec un sens du devoir accompli, dans lequel il y a de nombreuses suggestions, de nombreuses lectures,

de nombreuses touches de finition précipite jusqu'à ce que vous obteniez à ce qui est présenté aujourd'hui. Il est à espérer que ce travail puisse contribuer au changement de la dure réalité de l'éducation guinéenne dans la définition d'une politique de coopération dans le domaine de l'éducation plus assis aux les réalités de la Guinée-Bissau , en tenant compte de leurs besoins sociaux, culturels, politiques et économiques, afin de promouvoir la construction de l'État national pluriethnique pour la consolidation de la tant rêvée unité de l'identité nationale.

Mots Clés : Enseignement Supérieur. Brésil. Guinée-Bissau.
Coopération. État-nation. Unification identitaire.

RESUMU

Asuntu ki tratadu na es tarbadju i “Relasons Sul – Sul: I Coperason Brasil – ku Guiné-Bissau na aria i trajetu di Iducason Supirior entri 1990 – 2011”. Na es tarbadju no fala e no djubi cal ki influencia de es cooperason na desevolbimentu di formason supirior na Guiné-Bissau pa pudi mindjoria aria de iducason universitariu di terra. N´dici tici spiriencia e caminho de djintis ku beneficiado ku es formason supirior ku e tipu de coperason ku Brasil. I a partir di es combersas ku no tene qui es istudantis – concretamenti quilis ku beneficiadu di Programa PEC-G i PEC-PG, pa no pudi construi a partir di qui ke e falanu, suma exemplu: ce prucedimentu di formasoniducacional i profesional, pa no pudi kumpu objetu de es trabadju – ku cedu: posível nível di formason di guinendadi de es guineensis ki sta ligadu ku universidadi. I di es manera ku no papia ki elis. I um grupu di manga, djintis ki sedu antigus istudantis di kil prugrama ku no rifiri ba dja la tras (PEC-G – PEC-PG) ku sta na tarbadja dja na Guiné-Bissau i tambi ku kilis ku sta inda na studa na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). combersa facido ku 10 (dece) studantis (Graduason i Pós-Graduason) divididu di e manera: tris graduadus e sete pós graduadus. Intrivista facidu na duce tera: Florianópolis – Brasil i Bissau – Guiné-Bissau. Djintis ku papiadu kel e cudjido pa sorteio. Pesquisa bibliográfica facidu, di acorduku referencial di dibati di um asuntu ku no n´tindi Cuma i tene garandi importância qui Istado-nason, iducason, manga di rasas, asim suma tambi di relason di coperason internacional, nunde ku no konsulta tarbadjus de garandis pensaduris africanus i utrus, e da nu um vison global i storicu sobri mididas ku cudjido na ambitu di política di coperason, iducativo entri Brasil ku Guiné-Bissau, ma tambi, i facidu um tarbadju sobri condison i lugar di África na storiografia di mundu, um di motivus ku leba pa dicidi pa faci com ki continenti africanu pudu suma objetu di studu dividu di kil manera disturcidu ki e ta odja pa África – e taconsideral um continenti sim nada. Asim, tarbadju ku facidu mostra ku ma África antis di i colonizadu i sta ba diritu di forma econômica, política, social i cultural, asuntus ku ka pudi odjadu na storia iscrita di mundu pa bia di preconceitus di alguns djintis suma contaduris di storia. Pabia di kila N´na sinti contenti pa manera ki N´caba es tarbadju, pabia N´cumpri um obrigason – dipus di manga di cunsidju, manga di leituras, tok ki n´consigui tchiga te fim. N´na spera ki e tarbadju na pudi djuda pa muda realidadi kansadu ku ensinu universitariu na tarbesa na es mumentu – na manera di fasi um pulitica

di coperason iducacional di acordu ku rialidadi di Guiné-Bissau voltadu pa satisfazi si mistida social e cultural, ku sintidu di pudi kumpu um stado nacional nundé ku tudu rasas na pudi sta djuntu.

Palabras – Tchabi: Iducason Supirior. Brasil. Guiné-Bissau. Coperason. Stado-nason. I djunta rasas.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA – 1 Mesa de partilha do continente africano entre potências europeias.....	37
FIGURA – 2 duas mapas da África a primeira ilustram a partilha e a segunda dominação do continente completo.....	38
FIGURA – 3 Atual mapa da Guiné-Bissau.....	88
FIGURA – 4 Mapa da divisão político e administrativo.....	81

LISTA DE QUADROS

QUADRO - 1 N° de Guineenses nos Cursos de Graduação na UFSC por ano e situação.....	22
QUADRO – 2 N° de Guineenses nos Cursos de Pós-Graduação na UFSC por ano e situação.....	23
QUADRO – 3 A evolução da densidade populacional por regiões na Guiné-Bissau.....	89
QUADRO - 4 Cronologia dos acontecimentos políticos na Guiné-Bissau.....	94
QUADRO – 5 Estrutura de Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G)	160
QUADRO – 6 Estrutura de Programa de Estudante Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)	161
QUADRO – 7 quadro números de recursos humanos para a administração pública guineense disponível.....	176

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros e Negras
ACP-EU – Assembleia Parlamentar Paritária União Europeia
BAD – Banco Africano do Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Pessoal de Nível Superior
CENFA – Centro de Formação Administrativa
CEESANP – Comissão Especializada de Educação e Saúde de Assembleia Nacional Popular
CRMI – Centro de Reabilitação Motora Infantil
CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa
DECIME – Departamento de Cooperação Internacional do Ministério da Educação
DPV – Destacamento Pedagógico Vanguarda
ENED – Ensino Nacional de Educação Física e Desportos
ENS – Escola Nacional de Saúde
EU – União Europeia
EUA – Estados Unidos da América
FCSH – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
FMB – Faculdade de Medicina de Bissau
FMI – Fundo Monetário Internacional
FLING – Frente de Libertação Nacional da Guiné
LEISC - A Lei do Ensino Superior e da Investigação Científica
IES – Instituições de Ensino Superior
INDE – Instituto Nacional de Ensino
ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
MRE – Ministério das Relações Exteriores Itamaraty
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PEC-G – Programa de Estudante Convênio de Graduação
PEC-PG – Programa de Estudante Convênio de Pós-Graduação
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
ULG – Universidade Lusófona da Guiné
UAC – Universidade Amílcar Cabral
UCB – Universidade Colinas de Boé
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UNIVALE – Universidade do Vale Itajaí
UCAD - Universidade Cheikh Anta Diop de Dakar
PAIGC – Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde
PRS – Partido de Renovação Social
RGB-MB – Resistência da Guiné-Bissau Movimento Bafatá

PALOP – Países da Língua Oficial Portuguesa
PIB – Produto Interno Bruto
OMC – Organização Mundial do Comércio
OIT – Organização Internacional do Trabalho
UEMOA – União Econômica Monetária Oeste Africana
UMOA – União Monetária Oeste Africana
MERCOSUL – Mercado Comum do Cone Sul
SADC – Comunidade Desenvolvimento da África Austral
CEDEAO – Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental
CEEAC – Comunidade Econômica dos Estados da África Central
EDUFBA – Editora da Universidade Federal de Bahia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
CLACSO – Conselho Latino Americano de Ciências Sociais
DENARP – Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza
INEC – Instituto Nacional de Estatística e Censo
ESASU – Evolução Seguridade Alimentar e Situação de Urgência
OMS – Organização Mundial de Saúde
RDA – República Democrática de Alemanha
OPLOP – Observatório Países de Língua Oficial Português

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	5
1.1 JUSTIFICATIVA E APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO	12
1.2 OBJETIVOS E <i>LÓCUS</i> DA ENUNCIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	17
1.3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	19
1.4 ESTRUTURA DA TESE	26
1.5 REVISÃO DA LITERATURA	27

PRIMEIRA PARTE A INVESTIGAÇÃO DA TRAGÉDIA DO SISTEMA COLONIAL NA ÁFRICA

CAPÍTULO – I

2 A ÁFRICA E A TRAGÉDIA DO SISTEMA COLONIAL.....	32
2.1 A PARTILHA DA ÁFRICA E A DELIMITAÇÃO DAS FRONTEIRAS TERRITORIAIS DE ATUAIS NAÇÕES AFRICANAS.....	32
2.2 PAN-AFRICANISMO E A NEGRITUDE: MOVIMENTOS PARA A UNIÃO CULTURAL E POLÍTICA PARA A DESCOLONIZAÇÃO AFRICANA	40
2.3 AS CONSEQUÊNCIAS DE UMA DESCOLONIZAÇÃO DESASTROSA NO SOLO AFRICANO	45
2.4 ÁFRICA MARCADA PELOS SALDOS NEGATIVOS E POSITIVOS NA VIRADA DO MILÊNIO DE SÉCULO XXI	48
2.5 OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E AS MARCAS DO COLONIALISMO NO ESPAÇO AFRICANO.....	52

2.6	REPENSANDO A CRÍTICA DO PENSAMENTO AFRICANO AO COLONIALISMO	57
2.7	PORTUGAL E EX-COLÔNIAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: MARCAS DE UMA COLONIZAÇÃO PERIFÉRICA	61

SEGUNDA PARTE DA TESE SOBERANIA GUINEENSE E A COOPERAÇÃO EDUCACIONAL

CAPÍTULO – II

3	GUINÉ-BISSAU: A PROCURA DA SOBERANIA.....	67
3.1	A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU.....	67
3.2	A LUTA DA GUERRILHA - PAIGC E OS CAMINHOS PARA A EMANCIPAÇÃO POLÍTICA E SOBERANA.....	70
3.3	NACIONALISMO, CULTURA E A LÍNGUA: ELEMENTOS DE AFIRMAÇÃO DE ESTADO NAÇÃO <i>GUINEENSE</i>	73
3.4	IDENTIDADE <i>VERSUS</i> ETNIA RESSIGNIFICAÇÃO NA DELIMITAÇÃO E CONFORMAÇÃO DE ESTADO NACIONAL DA GUINÉ-BISSAU	81
3.5	BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA POPULAÇÃO GUINEENSE – SITUAÇÃO SOCIAL E DE MOGRÁFICA	86
3.5.1	Situação Geográfica	89
3.5.2	Guiné-Bissau contexto democrático caracterizado pela vicissitude política	91
3.5.3	Sistema econômico e parceiros internacionais	99
3.5.4	Sistema nacional de saúde	101
3.6	GUINÉ-BISSAU: SISTEMA SOCIETÁRIO ABALIZADO PELA CONJUNTURA DO MOSAICO ÉTNICO	101
3.7	A CULTURA COMO ELEMENTO “CHAVE” NA FORMAÇÃO DA NAÇÃO BISSAU GUINEENSE	107
3.8	A DIVISÃO SOCIAL DE TRABALHO ENTRE ETNIAS GUINÉ-BISSAU	109
3.9	DA DIVERSIDADE RELIGIOSA: A QUESTÃO EM ANÁLISE.....	114

3.10	A ELITE POLÍTICA NATIVA E A QUESTÃO NACIONAL	118
3.11	ETNICIDADE, POLÍTICA E EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: A PROCURA DE UMA SINTONIA DO DIÁLOGO	122

CAPÍTULO – III

4	GUINÉ-BISSAU E A RELAÇÃO DA COOPERAÇÃO EDUCACIONAL.....	131
4.1	ORIGENS E LAÇOS DE RELAÇÕES BRASIL-ÁFRICA	131
4.2	RELAÇÕES BRASIL E A COMUNIDADE DE PAÍSES DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ÁFRICA – CPLP	135
4.3	BRASIL-GUINÉ-BISSAU COOPERAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS CONVÊNIOS DE PEC-G E PEC-PG	138
4.4	POSSIBILIDADES E A INFLUÊNCIA DE ENSINO UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO E A DISSEMINAÇÃO DA FORMAÇÃO SUPERIOR NA GUINÉ-BISSAU	146
4.5	DIÁLOGOS DE ALUNOS E EX-ALUNOS DE PEC-G E PEC-PG DA UFSC A EXPERIÊNCIAS E PERCURSOS DA FORMAÇÃO	158
4.6	A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE FORMAÇÃO DE UM “ALANTE” NOVO	166
4.7	AS NOVAS DEMANDAS E EXIGÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS PARA A FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS: CASO ESPECIAL DA GUINÉ-BISSAU.....	173
4.8	PRINCIPAIS PROBLEMAS E ENTRAVES DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU	177

CAPÍTULO – IV

5	EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU.....	180
	ENSINO COLONIAL PORTUGUÊS <i>VERSUS</i> ENSINO	180
5.2	AS INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS GUINEENSES E A FORMAÇÃO LOCAL	185

5.3	O ENSINO SUPERIOR: UM DESAFIO PARA AFIRMAÇÃO DA GUINEENSE	188
5.4	UNIVERSIDADE: UM ESPAÇO DE REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO DE SABER	191
5.5	AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO SUPERIOR GUINEENSE	194
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
	REFERÊNCIAS	207
	APÊNDICE - I ROTEIRO PRELIMINAR DAS ENTREVISTAS	225
	ANEXOS	227
	ANEXO - I AJUSTE COMPLEMENTAR AO ACORDO BÁSICO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA E CIENTÍFICA ENTRE O GOVERNO BRASILEIRO E O GOVENRO DA GUINÉ-BISSAU	227
	ANEXO - II MAPA DA ÁFRICA	253
	ANEXO - III MAPA DA GUINÉ-BISSAU	254

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como *leitmotiv* o Programa de Estudante Convênio de Graduação – PEC-G e do Programa de Estudante Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG, acordo que o governo brasileiro mantém de cooperação com os países denominados atualmente “em via de desenvolvimento”, sobretudo com os países africanos e latino-americanos. É por meio desse programa de convênio educacional que a Guiné-Bissau forma majoritariamente seus quadros no ensino superior. No entanto, o meu interesse na pesquisa da educação guineense começou após alguns de trabalhos e análises feitas sobre a educação e domínio colonial no século XX, que resultou no meu estudo final de conclusão do Curso de graduação. Desde então, interessei-me pelo campo da educação; essa monografia me fez compreender que a origem das mazelas da educação guineense, as quais começam desde o ensino básico, estendendo-se ao ensino complementar e superior, germinaram a partir da estrutura do ensino colonial português herdado. Esse ensino tinha objetivos restritos para a educação dos nativos guineenses. Nas outras pesquisas feitas, no mestrado intitulado “A Interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau: a Dimensão da Educação Básica – 1980-2005”, observei que o objetivo dessa estrutura do ensino colonial acentuava em educar um número reduzido de nativos que poderiam colaborar na manutenção da administração colonial como funcionários, de modo a despistar a Comunidade Internacional a sua verdadeira intenção, a de legitimar ainda mais a dominação colonial; essa educação era altamente seletiva e discriminatória para com os nativos, bem como, constatei, a bifurcação do sistema de ensino herdado do período de “libertação nacional” e do pós-independência.

Compreendia-se, de fato, que, para os nativos guineenses, quanto mais tivessem acesso a esta educação, mais estariam munidos de condições para estar frente a esta dominação colonial; isso para o sistema colonial era ameaçador. No entanto, foram essas estratégias e táticas que fizeram com que o sistema colonial deixasse o índice de 98% de analfabetismo. Portanto, essa porcentagem, representou desafios enormes ao Estado pós-independência, não só em termos de educação, mas também para a construção do Estado Nacional da Guiné-Bissau, que tinha de reprogramar a sua estrutura enquanto Estado emergente. Algo que exigia, tanto recursos econômicos, como humanos. Quarenta anos mais tarde, os indicadores da educação na Guiné-Bissau

melhoraram; os dados do último censo de 2012 apresentavam 45% de índice de analfabetismo. Melhoraram os dados, sim, mas há, ainda, muito para ser feito, sobretudo na educação superior.

Assim sendo, eu, guineense, educado num contexto sociocultural historicamente determinado, o qual exerceu inevitavelmente a influência de todo um modo de vida, mais ainda quando, por força das circunstâncias sociais, políticas e culturais que assolaram o processo histórico de transição de uma sociedade colonial para uma sociedade pós-colonial da qual faço parte, cuja orientação ideológica se identifica, acredito que investimento no ensino superior seria o melhor rumo para o desenvolvimento do meu país. À vontade e o impulso de contribuir para a transformação social do meu país, condicionaram o meu envolvimento enquanto pesquisador em educação, trilhar esse caminho. Tive o privilégio de ter a minha formação acadêmica com todas as vantagens, mas bastava olhar em volta de mim e assistir à angústia de muitos pais e encarregados familiares, labutando todos os dias para verem seus filhos com uma formação superior. Eu cresci e vivi nessa sociedade que chamo de “sociedade pós-colonial”, onde a formação superior é tida como privilégio. Por isso, não podia ficar sem traçar esses desafios enfrentados pela sociedade pós-colonial guineense em termos de formação acadêmica e intelectual. Sabendo desses enormes desafios, eu simplesmente reassumo isso, dizendo que obedeci a minha consciência no desenvolvimento de uma tese de doutorado com esse objetivo. Compreendo, também, de certa forma, que para disseminar esse conhecimento, por intermédio de cooperação na educação superior entre Brasil-Guiné-Bissau, em prol da formação superior, representou um desafio enorme para mim como pesquisador.

Escrever uma tese de doutoramento requer sempre muito trabalho; quando idealizei a pesquisa desta temática, tinha em mente uma realidade social, econômica e política do país; acima de tudo, procurava entender o caminho que seguia o ensino universitário e destacar o papel que o mesmo podia desempenhar na mediação da questão da pluralidade étnica no país, algo visto ainda para muitos estudiosos de assuntos guineenses como um “*tabu*”; com isso estabeleci metas e pistas sobre a unificação identitária, por meio da cooperação educacional no âmbito da formação superior. Desta forma, para compreender o processo de formação de quadros superiores da Guiné-Bissau no viés da política de cooperação educacional com o Brasil no período de 1990 – 2011, sua bifurcação na questão étnica e Estado-nação, traçamos a experiência e a trajetória de estudantes da Guiné-Bissau que se beneficiaram dessa formação via entrevista, suas chegadas

ao Brasil como estudantes universitários, revelando caminhos comuns ao de muitos estudantes que aqui migram à procura de formação intelectual e universitária. Procuramos compreender também o impacto dessa formação junto à sociedade guineense. Esse para nós é um universo onde circulam as experiências diferentes, mas que se entendem entrelaçadas entre os entrevistados, já que elas expõem os caminhos da constituição de uma pluralidade cultural homogênea. Esse deveria – como pressuposto – ser o marco da análise sobre a problemática que analisei no decorrer deste estudo. Deste ponto é que comecei a minha análise sobre a unificação da identidade da “*guinendade*”.

A unificação da identidade guineense foi elaborada ao longo do século XX, isto é, durante o processo de desencadeamento da luta pela independência do país que acabou criando um patriotismo ligado a um pertencimento e aprisionamento cultural-étnico, pautado na mistura étnica que fundamenta a base da nação guineense. Portanto, toda a educação nacional se ajustou a ideia homogeneizante da “*guinendade*”; por meio dela é que as limitações de culturas étnicas de indigenato poderiam ser superadas; o termo “indigenato” foi criado pela colonização para inferiorizar os nativos. Então, creio que a partir deste estudo, inverter essa realidade da colonização e criar a possibilidade e o progresso de superação desses termos para, posteriormente, construir uma sociedade de pluralidade étnica homogênea. Para isso, é factível aqui, compreender essa matriz que trato como “fundamental” - a “*matriz indigenato*”, cujas culturas foram consideradas em processo de extinção até, ao menos, meados do século XX.

Ao considerar as diferenças étnicas no país, por intermédio dos seus interlocutores, foi interessante observar o quanto a proposta de um Estado pluriétnico e de uma educação multicultural é fundamental para a análise de estudo; é algo que considero chave nesta discussão, pois ela é ferramenta mediadora das interações entre os grupos étnicos que compõem a sociedade da Guiné-Bissau. Neste caso, procuramos levantar a preocupação de observação de nossos entrevistados de que as instituições de ensino teriam o papel relevante na homogeneização das culturas étnicas. Também consideraram que as políticas de formação de quadros têm uma forte contribuição para esta homogeneização, sobretudo no âmbito das políticas públicas nacionais, voltadas à harmonização dos povos de etnias diferentes que lá vivem.

Deste modo, volto a afirmar que a Guiné-Bissau já começa com a formulação de um Estado pluriétnico desde o começo da guerrilha para a independência, isto, aliás, é o que orientava o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) na base de sua

mobilização camponesa. Amílcar Cabral já havia formulado esta possibilidade na base de mobilização da camada camponesa, para fins da aderência da luta armada pela independência. Isso, certamente, após a ascensão da independência, serviu como modelo inicial para a formulação de um Estado Nacional pluriétnico, considerado a marca fortemente homogeneizadora dos Estados Nacionais emergentes na África. Há indícios que esta possibilidade tenha sido pensada por outra corrente denominada “por uma Guiné melhor” durante o período de 1969/1973, em que predominava a política “por uma Guiné Melhor” – concebida e protagonizada pelo General Spínola¹, na sua derradeira tentativa de reverter a situação com armas políticas, uma vez que já havia a plena convicção da derrota no plano militar –; convém referir, ainda que sucintamente, as intenções em que se assentava essa política; era mais uma tentativa estratégica do governo colonial português para dividir os nativos guineenses, pondo um contra o outro, a fim de melhor reafricanizar ainda mais as estruturas tradicionais (históricas) da Guiné. Na análise de Brito:

A política Por Uma Guiné Melhor surgia, segundo argumentos de Spínola, em reação ao processo que a antecedeu, de europeização das estruturas administrativas e da decapitação das estruturas tradicionais. Por isso, a política assentava fortemente no princípio da Africanização das Estruturas da Guiné, segundo a qual a Guiné devia ser ministrada pelos seus naturais (Guinéus) no quadro de uma comunidade portuguesa. As linhas fortes dessa política foram definidas com muita prudência e assentavam em componentes muito sensíveis, se atender à situação que se vivia na Guiné nos anos setenta, com a intensificação da luta armada. (BRITO, 2005, p.270).

No entanto, o estudo que apresentei nesta tese de doutoramento tem como enfoque de pesquisa a “*Cooperação Brasil - Guiné-Bissau na área de educação, primordialmente na formação superior dos quadros guineense*”²; indagou-se sobre a questão da pluralidade e diversidade étnica tendo, como pano de fundo da investigação, categorias como:

¹ Ex-governador da província ultramarina da Guiné Portuguesa do regime colonial português.

² Quadros superiores – expressão utilizada em Guiné-Bissau para referir a guineenses com formação superior.

Estado-Nação, nacionalismo, educação e a etnicidade, com base referencial nos estudos das teorias de “Estado-Nação”, “nacionalismo” “educação” e *ethnicity*. O objetivo da pesquisa é a formação de quadros guineenses por meio da cooperação educacional, a fim de servirem na construção do Estado nacional da Guiné-Bissau, sobretudo na área de desenvolvimento do ensino superior e formação de quadros locais na manutenção e unificação da identidade nacional.

O horizonte temporal da pesquisa abarca o período de 1990 a 2011; esse período foi marcado pela entrada em massa de estudantes da Guiné-Bissau nas Universidades Federais brasileiras e também destacado como de fundamental importância na história da Guiné-Bissau. Porém, marca o início de intensos debates sobre a questão da pluralidade cultural e a diversidade étnica no país que exigiria a procura de seus reflexos e alicerces no campo da educação. Evidenciamos, de forma concisa, a experiência da cooperação brasileira na educação superior, para analisar o processo nesse período considerando que, durante o princípio da década de 1990, o Brasil se tornou referência para estudantes da Guiné-Bissau que procuravam cada vez mais suas Universidades para formação superior.

Uma série de questões relacionadas com a educação na Guiné-Bissau foi levantada, principalmente no que diz respeito ao ensino universitário e como os Programas de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) e de Pós-Graduação (PEC-PG) dispõem de possibilidades ao diálogo que se fez entre Estado-Nação e a pluralidade da diversidade étnica. De forma geral, a partir da enunciação de falas de nossos entrevistados (estudantes), analisamos a importância desse Convênio educacional para a sociedade da Guiné-Bissau. Verificou-se, ainda, que muitos estudantes são docentes que atuam nas universidades e faculdades da Guiné-Bissau, bem como os profissionais atuantes na administração pública - os formadores de opinião e tomadores de decisão -, os quais tiveram suas formações acadêmicas no Brasil, no abrigo desse convênio educacional existente entre esses dois países. Isso me possibilitou afirmar, através de base estatística (ver anexo I), que a Cooperação Brasil-Guiné-Bissau é a maior que o país tem no campo da educação para a formação de seus quadros superiores, de onde podemos também constatar a intermediação de conhecimento, saberes, experiências distintas de intercâmbio cultural.

Segundo Paulo Freire (1996, p.25), “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção”. Sendo assim, o conhecimento é um produto de interação entre sujeitos, e o processo do conhecimento é essencialmente ativo.

Deste modo, no atual contexto educacional do ensino superior da Guiné-Bissau, fala-se muito em construção e desenvolvimento de saberes, de maneira que é destacada a importância do docente universitário, o qual trouxe à baila debate sobre a possibilidade de disseminação do ensino universitário guineense por intermédio dos convênios educacionais brasileiros. Nesta perspectiva, compreendo, como pesquisador, que o docente é aquele que procura identificar quais condições ideológicas e práticas estão relacionadas ao seu contexto ou em qual está inserido, a fim de desenvolver suas atividades de conhecimento objetivamente. O docente universitário, ao elaborar a concepção de intelectual transformador, segundo Giroux:

Precisa ter uma visão mais ampla. Partindo dessa reflexão, a postura do docente universitário como intelectual transformador será a de utilização das formas de ensino que incorporem interesses sociais e emancipatórios, ou seja, que faça uso dos recursos de ensino que criam o espírito crítico, que favoreça um conhecimento problematizador, que vivencie o diálogo crítico e afirmativo do seu local de enunciação. (GIROUX, 1997, p.101).

Também procurei compreender e repensar a questão da seleção dos candidatos à bolsa de estudos para o Brasil; como é feita a partir da percepção dos sujeitos entrevistados, percebe-se pelas suas falas que muitos fizeram cursos que não eram do seu interesse, alegando que as vagas oferecidas pelo governo brasileiro, na maioria de vezes, não interessam ao candidato, mas é obrigado a aceitá-la. Observa-se que isso, normalmente, está ligado à própria fragilidade e desorganização do Estado da Guiné-Bissau, que deveria criar uma base estatística da área de formação de que o país precisa, evitando que esses candidatos façam a escolha de seus cursos aleatoriamente. De certa maneira, isto é algo que requer atenção especial do Estado guineense, o qual deve rever esses acordos políticos de cooperação entre os dois países, já que, normalmente, há cursos que não são oferecidos a esses candidatos.

Para reforçar o diálogo entre Estado-Nação, nacionalismo e educação, para a consolidação e reconhecimento de uma sociedade pluriétnica entre “tradição” e modernidade, procurou-se tecer diálogo entre tradições culturais étnicas, Estado-Nação e nacionalismo. Entretanto, a investigação procurou colmatar a situação dos quadros guineenses formados no Brasil e a disseminação dessa formação para a

construção identitária. Com esses dados foi possível extrair a importância dessa cooperação educacional entre esses dois países. Essa experiência nos trouxe oportunidades ímpares em diversos momentos e a partir de diferentes ângulos para lidar de perto com as questões relacionadas aos objetivos da pesquisa, sobretudo no que diz respeito à questão da “tragédia” do sistema colonial na África, qual estrutura e fragilidade lhe rendeu a classificação de um continente “sem história”. Procuramos, na medida do possível, fazer outra leitura, (desconstruindo) dessa visão eurocêntrica que criou a partir do encontro da Europa com a África, que acabou sendo esmagada pelo projeto da civilização pela colonização em termos políticos, econômicos e sociais. É importante salientar que muito antes da colonização, a África já tinha sua estrutura “tradicional” de organização, que foi se desfazendo com a colonização e entrando em outro modelo de organização ocidental, atualmente visto como modelo universal de organização social; com essa mudança trágica, o continente africano ganhou nova forma de socialização que lhe mereceu até a delimitação das suas fronteiras territoriais.

Portanto, resumidamente, destaquei sobre as origens das relações entre o Brasil e o continente africano em termos históricos, sociais, culturais e econômicos; sobretudo os processos relacionados à colonização, que convergiram em alguns aspectos espontâneos e apontaram desafios comuns para a superação da condição em que a colonização o colocou.

Para compreender a Relação Sul-Sul a cooperação Brasil – Guiné-Bissau na educação Superior no período de 1990 – 2011, optamos pelas entrevistas com as falas de nossos informantes e fizemos cotejamento teórico à luz desta elite formada no Brasil. Observamos e analisamos o que eles falaram sobre a questão étnica, a do Estado-nação, a da educação e a questão de PEC-G e PEC-PG. Notamos, também, como as falas dos nossos informantes repercutiram no processo de coalizão do período colonial e pós-colonial. Dialogamos com categorias de “Educação”, “Estado-nação” e “etnia”. Reunimos bibliografias que, de forma direta ou indireta, contribuíram na compreensão do exame em questão; tematizamos os assuntos como: o “*local da Cultura*” Hommi Bhabha (1998), o “*saber local*” Clifford Geertz (1989), a “*importância do locus da enunciação*” Walter Mignolo (2003), a “*alteridade, a construção simbólica das etnias e a imaginação da nação*” Barth e Anderson (1998 - 2008), os “*estereótipos reducionistas do juízo de valor*” Said (1995), as “*relações entre a cultura e o poder*” Stuart Hall (2003), a “*sociedade multiétnica*” Giovanni Sartori (2001), “*nações, culturas e o fascínio da raça*” Paul Gilroy,(2007), Boaventura Santos

(1998), Hobsbawm (2002). A bibliografia mobilizada apontou para a possibilidade de estudos culturais como um campo fértil para a compreensão do trabalho. Já, no diálogo da educação, trabalhamos com os autores como Durkheim (1952) e Wallerstein (2006).

A escolha do tema “Relações Sul-Sul a Cooperação Brasil – Guiné-Bissau na Educação Superior no Período de 1990-2011” teve dois momentos importantes: No primeiro momento, destacamos que é a partir desse convênio educacional que a Guiné-Bissau forma seus quadros superiores majoritariamente, e essa elite formada no Brasil, hoje em dia, forma o corpo administrativo do país como formuladores da opinião pública, gestores e corpo docente nas Universidades do país; no segundo momento, evidenciamos o período que marcou mais a vinda de estudantes guineenses para o Brasil – recorte para a Universidade Federal (UFSC) se justifica de fato que, na abertura desses acordos educacionais, somente as Universidades Federais eram visadas.

1.1 JUSTIFICATIVA E APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

O ponto de partida das justificativas é o relato da experiência e trajetória pessoal deste pesquisador, desde a Guiné-Bissau até sua chegada ao Brasil como estudante universitário, revelando trajetórias comuns aos de muitos estudantes guineenses.

Foi na cidade de Bissau (capital) que tive a oportunidade de prestar o concurso para a obtenção da bolsa de estudos, a fim de prosseguir os estudos em Ciências Sociais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Após a minha chegada ao Brasil, em 2002, no curso de graduação e num ambiente acadêmico, conheci professores e professoras do departamento de Sociologia Política; uma delas, a Prof^ª. Dr^ª Elizabeth Farias da Silva, orientadora no Doutorado.

Terminada a graduação, ingressei no mestrado em 2007, como bolsista do governo brasileiro no Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, obtendo o grau de mestre em Sociologia Política em 2009. Em junho de 2009, regressei para Guiné-Bissau onde pude dirigir o departamento de Ciências Humanas da Universidade Lusófona da Guiné (ULG). Lá, como docente e Coordenador, vivenciei problemas e dificuldades enfrentados pela ULG em termos de recursos humanos para manter a formação local dos quadros guineenses; fato decisivo na escolha da temática da minha pesquisa.

Em 2010, ingressei como bolsista do governo brasileiro no Programa de Pós-Graduação de Doutorado em Sociologia Política da UFSC, com o objetivo de dar continuidade aos estudos realizados no mestrado; investiguei as “Relações: sul-sul Cooperação na educação superior Brasil – Guiné-Bissau 1990-2011” por ter compreendido que essa Cooperação contribui na disseminação do ensino universitário da Guiné-Bissau, colaborando, dessa forma, na questão da unificação identitária.

No contexto dessa pesquisa, emergiram novas possibilidades significativas que permitiram descobertas expressivas para pensar deslocamentos e finalidades dos quadros que fazem o curso superior no Brasil. E, ainda, reflete amiúde sobre o papel da educação na construção de uma identidade unificada em uma realidade muito heterogênea nos termos culturais e étnicos.

No segundo momento, a escolha do tema da pesquisa está relacionada ao fato de eu ser guineense, entendendo que pesquisar uma tese de doutorado sobre o meu país contribuiu significativamente, tanto no campo da educação, como no âmbito de relações sul-sul, também chamando a atenção de países envolvidos (Brasil e Guiné-Bissau), a fim de que sejam ampliados os acordos de cooperação educacional na área de pós-graduação na formação especializada de quadros guineenses. Porém, a situação que vive o ensino guineense é precária e angustiante, tendo problemas advindos da herança colonial.

Segundo Alexandre Brito Ribeiro Furtado (2005, p.2), a consequência, a precariedade da situação herdada agravou-se por causa das deficiências acumuladas que se transformaram em obstáculos estruturais. Vários fatores contribuíram para esta situação:

- i) as profundas crises econômicas impostas por fatores internos e pela conjuntura internacional;
- ii) as constantes convulsões e instabilidade políticas que atingiram o nível de confrontações e de conflitos armados;
- iii) a fuga para o exterior dos melhores quadros e o conseqüente déficit em termos de recursos humanos qualificados, tanto para a docência como para a administração;
- iv) a degradação das infraestruturas educativas sob o enorme peso da procura social da educação e a rigidez das medidas de estabilização econômica;
- v) as fracas medidas de expansão da rede e do sistema;
- vi) e, como corolário, o divórcio do sistema educativo face às realidades sociais e às

necessidades de desenvolvimento do país.
(FURTADO, 2005, p.23).

Concentrei-me no âmbito da cooperação educacional entre o Brasil e a Guiné-Bissau, dos chamados Programas de Estudante convênio de Graduação (PEC-G) e Programa de Estudante Convênio de Pós- Graduação (PEC-PG), mas, ao mesmo tempo, foram referenciadas outras áreas de cooperação. Os ensinamentos universitários, desde as suas origens, tiveram papel fundamental para o crescimento científico e tecnológico entre outros motivos, porque, à diferença dos níveis de ensino que os precedem, estão voltados à produção do conhecimento e do aprendizado, inclusive de como produzir novos conhecimentos. Consequentemente, o surgimento do ensino universitário guineense trilhou esses caminhos, teve seus momentos aflitivos e também inquietantes, conforme ocorreu na origem de diversos ensinamentos universitários em diferentes partes do mundo até chegar aos seus períodos de solidificação.

Em breve retrospectiva de um passado colonial recente, são trazidas as lembranças de que a independência proporcionou condições necessárias para que, hoje, pudesse falar a respeito da luta de libertação como cerne da construção do Estado nacional de República da Guiné-Bissau. Atualmente, este Estado se encontra organizado politicamente e com o controle de seu território, conforme demanda a Organização das Nações Unidas³ (ONU, 1974). O controle se faz por meio da demarcação de seus limites fronteiriços e pelo reconhecimento internacionalmente. Ainda, a fim de zelar pela sua soberania, pela inviolabilidade de suas fronteiras, pela paz interna e mediação dos conflitos sociais, a Guiné-Bissau precisou organizar Forças Armadas.

Até o ano de 1997, o Estado guineense mantinha uma das características mais importantes de um Estado soberano, a tripartição dos poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário. Além disso, para o bom funcionamento das instituições, as instâncias dos três poderes devem ser respeitadas e manter uma convivência de forma harmônica. Nos dias atuais, por conta de um golpe de Estado, acontecido no ano de 1998, provocando um conflito político-militar durante onze meses, resultou na assinatura de um acordo de paz em Abuja, capital da Nigéria. Desde então, a tripartição desses três poderes não é mais a mesma, tornando-os cada vez mais frágeis.

³Mais detalhes, consultar manual de Organizações de Nações Unidas. (1974).

No entanto, as suas divisões estão compostas da seguinte forma: ao poder Executivo cabe o gerenciamento do Estado, por meio da administração econômica e social, com base nas leis que foram criadas e aprovadas pelo Poder Legislativo. Esse gerenciamento fica a cargo do primeiro-ministro como chefe do governo; Ao presidente da república, é reservado o papel de fiscalizador do governo e a representação do país no exterior; Ao Poder Judiciário, o julgamento dos desvios no cumprimento das leis em todos os níveis da sociedade. Nesse sentido, a República da Guiné-Bissau se caracteriza pelo Estado semipresidencialista.

O surgimento e a consolidação da identidade nacional ao longo da história passaram pela conjunção desses três poderes. O peso de cada um deles, além da etnia com seu idioma, costumes e religião, habitando determinado território é importante entre outros fatores e, na maioria dos casos, o desenvolvimento, a criação de um exército, a definição de uma língua nacional, a implantação de um sistema nacional de educação são bases fundamentais para a construção da identidade e da cidadania. É sabido que, não raramente, numa sociedade pluriétnica, os valores da etnia mais influente ou dominante são refletidos. Esse fato não se distancia da realidade da Guiné-Bissau. Aí, é que vale destacar o papel de Estado coeso, que deve ter a base da sua atuação na educação para a mediação e reconhecimento das diferenças étnicas, definindo a atuação do Estado não pelo que ele é, mas pelo que faz, a fim de que a ordem seja mantida. Nessa perspectiva, o Estado é a instituição abrangente usada pela nação para promover seus objetivos políticos ou, em outras palavras, é o instrumento por excelência de ação coletiva da nação ou da sociedade civil. Eric J. Hobsbawm (2002, p.27) Descreve “a característica básica da nação moderna como tudo que a ela está ligado é sua modernidade”.

Dessa forma, nota-se que a ideia de nação é um conceito histórico, mutável no tempo, cuja constituição ocorreu muito recentemente e foi consolidada nos meados do século XIX. “Tudo que a ela está ligado”, isto é, o vínculo com uma territorialidade, com um Estado constituído, com determinado grupo étnico e mesmo com uma língua comum, foi sendo construído no contexto do desenvolvimento do capitalismo e do imperialismo e, igualmente, das relações entre Estado e sociedade civil na modernidade.

É a partir deste contexto que foi encaixado o debate sobre Estado-Nação, nacionalismo e educação em uma sociedade pluriétnica e o papel do ensino neste processo de manutenção e conservação da identidade de “*guinendade*”.

O desenvolvimento do ensino universitário guineense ocorreu em duas grandes correntes: uma referindo-se ao ensino colonial português e, a outra, ao ensino das zonas libertadas⁴ que, posteriormente, dariam origem ao ensino pós-independência, o qual se abordou. A importância que se atribuiu à educação pós-independência pode ser verificada nas políticas que foram programadas, tanto na educação básica como na superior. Nelas foram discutidos os desafios colocados ao desenvolvimento nacional e o papel que caberia à educação como um dos meios para sua consecução. Essa proposta, corroborada logo após a independência, apresentou como princípio o conhecimento à articulação teoria-prática. Foi neste domínio que, segundo Moema Parente Augel (2009, p.51), “formam criadas o gabinete de estudos e orientação pedagógica que, mais tarde, em 1993, resultou na criação da Faculdade de Direito, Escola Normal Superior “*Tchico-Tê*” e a Escola Nacional de Educação Física e de Desportes”.

Atualmente, a Guiné-Bissau conta com duas Universidades principais. Ambas começaram suas atividades no ano 2003. Tal ano foi um marco histórico muito importante para o ensino universitário guineense com o início das atividades da Universidade Amílcar Cabral (UAC) e a Universidade Colinas de Boé (UCB). A primeira foi fundada em 1999, por meio de um protocolo de cooperação entre o governo da Guiné-Bissau e a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia de Portugal. No entanto, seu funcionamento efetivo ocorreu somente em 2003. A Universidade Colinas de Boé teve sua criação pela iniciativa de um grupo de intelectuais guineenses em colaboração com o Instituto Politécnico de Leiria, Portugal.

Moema Parente Augel (2009) observa que a Universidade Amílcar Cabral, até novembro de 2008 era pública, e a Universidade Colinas de Boé é uma instituição de direito privada, mas sem fins lucrativos. Entretanto, com o aparecimento das Universidades, a oferta da formação de nível superior na Guiné-Bissau tornou-se mais sobrecarregada, deparando-se ainda com a falta de recursos humanos (docentes).

As perguntas que nortearam esta pesquisa foram: qual a perspectiva desta elite formada no Brasil nos Programas do convênio educacional para a reorganização do Estado da Guiné-Bissau? De que

⁴ Referem-se dois tipos de ensinos opostos: o ensino português é da responsabilidade do governo colonial português; o ensino de zonas libertas era o ensino controlado pelo partido do PAIGC, período 1960. Para acentuar detalhar consultar: DJALÓ (2009).

maneira a experiência brasileira na formação de quadros superior da Guiné-Bissau pode proporcionar um debate a respeito da questão da educação, Estado-nação e a questão étnica? Quais as possibilidades desses acordos educacionais serem disseminados para o desenvolvimento das universidades na Guiné-Bissau? Visamos, aqui, à compreensão e a responder estas questões; a pesquisa foi articulada entre a construção e o debate a respeito da cooperação educacional, Estado-nação e etnia na Guiné-Bissau, e algumas leituras e observações trazidas pelas entrevistas.

1.2 OBJETIVOS E *LÓCUS* DA ENUNCIÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

Nosso objetivo, através deste trabalho, consistiu na análise da experiência do acordo bilateral entre Brasil e a Guiné-Bissau no âmbito da Educação Superior - formação dos quadros superiores guineenses que foram relacionados com a conformação do Estado-nação e as peculiaridades da diversidade cultural na delimitação deste território. Investigou-se a compreensão e percepção desses quadros de PEC-G e PEC-PG da Guiné-Bissau e UFSC sobre os acordos educacionais entre o Brasil e a Guiné-Bissau, enquanto quadros superiores; como podem contribuir na construção nacional para a formação de identidade de *guinidade*? A resposta dessa e outras perguntas, anteriormente, levantadas foram respondidas no decorrer da pesquisa.

Em primeiro lugar, o *lócus* da enunciação, ou seja, do universo em que a investigação foi realizada atende a uma abordagem complexa, não só pela questão da identidade, mas, sobretudo pela diversidade de origens sociais e étnicas desse universo; os entrevistados com suas trajetórias históricas singulares revelaram novos ângulos da indagação. No segundo momento, criei a expectativa de contribuir para a nova abordagem de diálogos e indicadores, dos quais emergiram novas possibilidades, permitindo descobertas significativas para pensar o deslocamento e a finalidade de formação no Brasil e, ainda, amoldei uma reflexão sobre o sentido dessa formação, qual seja a construção da identidade oferecida por ela à Guiné-Bissau na sua possível formação identitária unificada.

Os referenciais pelos quais esta tese se mobiliza vêm contribuindo para a constituição de meus modos de pensar, não apenas sobre a educação, mas também sobre a minha atuação e formação continuada como docente e pesquisador em educação. E compreender que *lócus* da enunciação da investigação assenta, na arena onde vivem

culturas diferentes, um mosaico étnico. Segundo Thompson (1998, p.17), é um campo onde acontecem mudanças e disputas, no qual os interesses opostos apresentam reivindicações conflitantes.

Ao longo da década de 1990 e penetrando pelo século XXI, verifica-se um fenômeno inusitado, compondo aquilo que chamamos de “educação”. A partir de então, as palavras “diversidade”, “homogênea” e “reconhecimento” estiveram na agenda da “educação para todos”. Educação na perspectiva da modernidade, como apresenta Lunardi:

[...] o sujeito inacabado, incompleto, alcançará através do projeto educativo moderno – e aí está a educação para efetivá-lo – sua plenitude, sua essência, constituindo-se assim no modelo instituído pela filosofia ocidental: um sujeito consciente, centrado, reflexivo, crítico. Já que o projeto moderno opera no sentido de fabricar o sujeito de seu projeto. (LUNARDI, 2001, p.28).

Entretanto, para ter uma investigação bem sucedida, primeiramente, é preciso reconhecer que há um desconhecido, um diferente, mesmo quando o pesquisador pertence ao mesmo grupo social ou étnico como é o caso aqui. Segundo Paulo Cesar Machado:

Se manifesta postulando que há uma diferença de *lôcus* de enunciação na construção do saber. O outro se torna exótico pelo simples fato de eu pretender estudá-lo. Além disso, a perspectiva teórica provoca o estranhamento necessário na situação de pesquisa”. Nessa perspectiva, ao se falar de *lôcus* da enunciação da pesquisa, é falar também da cultura, esta, remeteria à essência de um sujeito centrado, mas em culturas diferentes, de diferentes grupos sociais, que representam a forma como as pessoas desses grupos dão significado ao mundo. (MACHADO, 2009, p.31).

No entanto, o entendimento sobre a cultura destacado aqui é no sentido apresentado na linha do pensamento de Stuart Hall (1997), que está preocupado com a produção e o sentido das práticas, com a troca de significados entre os membros de uma sociedade. Em qualquer cultura, porém, há uma extensa variedade de significados sobre as coisas, eventos ou pessoas e várias formas de interpretá-las e significá-las. De

acordo com Machado (2009), as interpretações e significados variam, sem dúvida, em função das nossas posições de sujeitos, das nossas identidades e das hibridizações culturais constituídas.

1.3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Falar do procedimento metodológico implica desenhar a trajetória feita através desta tese. Depois de um longo período de profundas crises de instabilidade política na Guiné-Bissau, culminou num atentado, causando a morte de duas eminentes figuras políticas no ano 2009. Após dois anos desses acontecimentos, o país continuava vivendo numa instabilidade política, profunda, mas, como o desejo e a vontade de realizar esta pesquisa eram muito grande, então encarei esta caminhada. Mesmo sabendo do perigo que lá se vivia, arrisquei-me a viajar para esta finalidade; lá chegando, alguns amigos e colegas de formação me orientaram para procurar as informações na Embaixada do Brasil e no Ministério da Educação sobre os acordos de cooperação entre os dois Estados na educação superior; em princípio, pensei que a discussão desses acordos passava pela Comissão Especializada da Educação e Saúde da Assembleia Nacional Popular (CEESANP), mas o que observei, na pesquisa de campo, é que eles são feitos e firmados entre governos, obrigando-me a descartar a possibilidade de procurá-los junto ao poder legislativo – (ANP); sendo assim, procurei o Departamento de Cooperação Internacional do Ministério da Educação (DECIME) para colher informações e prosseguir na análise dos documentos da cooperação.

No primeiro momento da pesquisa, devido às dificuldades enfrentadas na coleta de dados documentais da literatura específica sobre os objetivos da cooperação, optei por trazer as experiências e trajetórias dos sujeitos beneficiados por essa formação superior da cooperação no Brasil. De modo que construí, a partir das suas falas, os percursos históricos ligados aos Programas de Convênios Educacionais entre esses dois países, como também os processos da formação educacional e profissional desses entrevistados, a fim de elaborar e analisar o objeto da pesquisa – a questão de educação e formação superior e a questão étnica e Estado-nação. Compreende-se que esses sujeitos fazem parte dessa construção; a partir desta perspectiva, procuramos entrevistá-los. Normalmente, é um grupo socialmente heterogêneo, formado por estudantes do Programa de Estudante

Convênio de Graduação (PEC-G) e do Programa de Estudante Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) da Guiné-Bissau e da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. As entrevistas foram feitas com 10 estudantes de Graduação e Pós-graduação, dos quais três são graduados e sete de Pós-Graduação; cinco mestres e dois doutorados. As entrevistas decorreram em duas cidades: Florianópolis – SC –Brasil e Bissau – Guiné-Bissau, sendo que a escolha desses sujeitos, para a entrevista, foi feita de forma aleatória.

Para facilitar o trabalho de mapeamento das entrevistas, adotamos o procedimento de dividi-los em dois grupos: primeiro grupo é o que caracterizamos como o grupo de não retornados que, após suas formações superiores não voltaram e permanecem no Brasil, aperfeiçoando suas formações de Pós-Graduação e outras atividades; segundo grupo é aquele entrevistado em Bissau, caracterizado como retornados, o qual é formado por estudantes guineenses com curso superior feito na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC - Brasil que, após a formação superior, voltaram ao país de origem para atuarem como quadros. A respeito desse segundo grupo, tivemos grande dificuldade de entrevistá-los, motivo pelo qual conseguimos aplicar só quatro entrevistas. O principal obstáculo com que nos deparamos com este grupo de retornados, está ligado à própria situação da instabilidade política, decorrência do golpe de Estado de 12 de abril de 2012. Pois, quando marcávamos hora e local das entrevistas, os que lá apareciam, quando percebiam que se tratava de uma entrevista com gravador de voz, demonstravam não gostar, lamentando-se; no entanto, em seguida, concediam a entrevista. Outros sequer marcavam presença no local combinado para a entrevista. Devido a essa situação de intenso clima que descrevemos, achamos por bem salvaguardar a imagem dos sujeitos entrevistados para esta tese. Portanto, para evitar constrangimento e o risco de serem identificados, optamos por apresentar o perfil desses informantes a partir de suas áreas de formação por período. No universo de 10 entrevistados, três fizeram graduação na UFSC; um em Economia em (2008), um em Engenharia de Aquicultura em 2013, e outro, Engenharia Sanitária Ambiental em 2013; os de Pós-Graduação, cinco fizeram Mestrado na UFSC um em Direito (2011); uma em Serviço Social (2011); outro em Sociologia Política (2013). Dois fizeram Doutorado na UFSC; um em Direito (2012) e outro em Engenharia Civil (2013). A justificativa da escolha da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC deu-se devido à alta concentração de estudantes da Guiné-Bissau espalhados em diferentes cursos no âmbito de Graduação

e Pós-Graduação – segue quadro 1 e 2 de Estudantes guineenses nos cursos de Graduação e Pós-Graduação – UFSC

Quadro 1: N° de Guineenses nos Cursos de Graduação na UFSC por ano e situação

Nível	Graduação				
	Formados	Estudando	Eliminados Abandonados	Transferidos Troca de Curso	Total
ANO					
1988	01	-	-	-	01
1989	01	-	-	-	01
1993	01	-	-	-	01
1996	-	-	01	-	01
2000	01	-	-	-	01
2001	02	-	-	-	02
2002	03	-	-	-	03
2003	02	01	-	-	03
2004	-	02	02	01	05
2005	06	02	01	-	09
2006	01	02	01	01	05
2007	-	02	01	-	03
2008	-	-	-	01	01
2009	-	05	01	01	07
2010	-	05	-	01	06
TOTAL	18	18	08	05	49

Fonte: Núcleo de Processamento de Dados – UFSC, 2011.

Quadro 2: N° de Guineenses nos Cursos de Pós-Graduação na UFSC por ano e situação

Nível	Pós-Graduação				
	Formados	Mestrado	Estudando	Doutorado	Total
ANO					
2004	01	01	-	-	02
2005	-	-	-	01	01
2006	01	01	-	-	02
2007	-	-	-	-	-
2008	-	-	-	01	01
2009	01	01	-	-	02
2010	-	01	01	01	03
2011	02	02	01	-	05
TOTAL	05	06	02	03	16

Fonte: Núcleo de Processamento de Dados – UFSC, 2011.

Sendo assim, essas dificuldades nos obrigaram a adotar as diferentes formas e técnicas de coleta de dados: começando pelo levantamento dos documentos de dados estatísticos, análises bibliográficas, entrevistas semiestruturadas, entrevistas abertas, questionários de identificação e a pesquisa qualitativa. Nesta perspectiva, perfilam as autoras Maria Célia Moraes, José Augusto Pacheco e Maria Olinda Evangelista (2003, p. 19): “as fases de recolha de dados são etapas que permitem traçar diversas linhas metodológicas no campo de investigação em educação”.

Compreendemos que a pesquisa na área da educação ligada à cooperação bilateral exige a elaboração de elementos, como planejamento, diagnóstico e o uso de técnicas de informação para, finalmente, executar as sínteses. Esse procedimento de pesquisa no campo da educação não é fundamental, mas é necessário. Na análise da Shiroma:

O fato fundamental da pesquisa no campo da educação é que o estudo deste campo não se esgota com estudo minucioso de apenas um documento. Muito pelo contrário, é preciso sondar ou saber se há documentos sobre a temática em estudo e providenciar condições de acesso as suas fontes primárias, isto é, textos originais e, se possível, em várias versões. Outro ponto indicado pela autora na pesquisa no campo da educação refere-se a destacar claramente o período que a

pesquisa vai cobrir e justificá-lo, selecionando os textos que podem contribuir para lapidar a temática escolhida e identificando os critérios da escolha. Para esta autora, a análise propriamente dita começa após o material ter sido selecionado, sem estar totalmente ausente ao longo dessa seleção. (SHIROMA, 2004, p.43).

No entanto, a pesquisa documental serviu de ponto de partida para observar os documentos da cooperação internacional entre os dois Estados, o do Brasil e o da Guiné-Bissau. Tais discussões, planos de médio e longo prazo, assim como os documentos do plano de trabalho dão ênfase à Cooperação na educação superior. Para melhor sintetizar e compreender em que contexto esses acordos com o Brasil foram elaborados, expõe-se a análise e técnicas da pesquisa documental de Pimentel:

Apresenta-nos as possibilidades para o uso desse procedimento metodológico. Segundo esta autora a utilização da análise documental em uma investigação [...] São descritos os instrumentos e meios de realização da análise de conteúdo, apontando o percurso em que as decisões foram sendo tomadas quanto às técnicas de manuseio de documentos; desde a organização e classificação do material até a elaboração das categorias de análise. (PIMENTEL, 2001, p.179).

Concomitantemente, procuramos direcionar a metodologia, pois a pesquisa bibliográfica foi realizada orientando-se pelo referencial de debate do Estado-Nação, Educação e a pluralidade da diversidade étnica, bem como as relações de cooperação internacional, consultando bibliografias do pensamento africano e outras afins. Após a conclusão dessa etapa, entrei no segundo momento da pesquisa, as entrevistas.

A opção de entrevistas como uma das escolhas metodológicas dessa tese surgiu após tantas dificuldades para definir o objeto da pesquisa e, também, com muito diálogo com minha Orientadora, a qual facultou a compreensão desse procedimento que era fundamental para a análise. Howard S. Becker (2007, p.7) descreve e fornece em sua obra intitulada “Segredos e truques da pesquisa”, uma grande contribuição sobre como colher os dados e escolher os lugares e as pessoas que podemos entrevistar. Para este autor, situam-se “conceitos e ideias e

uma série de coisas a serem feitas para ajudar o trabalho a avançar”. Pensando nisso, apesar das dificuldades encontradas nas entrevistas, procurei organizar algumas informações ou elementos que contribuíram para o desenvolvimento da Tese.

Conforme Becker (2007, p.8), “quando se opta pelo uso das entrevistas como caminho metodológico, é pertinente que se tenha em mente a sua aplicação a pessoas de posições diferenciadas, ou seja, com “outras opiniões”, e com pessoas situadas em outras posições nas organizações ou na sociedade que lhe darão outra visão”. Foi, na verdade, a partir daí que defini a escolha dos sujeitos que entrevistaria: Graduados, Mestres e Doutores para obter uma visão diferenciada a partir de suas posições, trajetórias e experiências.

O trabalho de campo foi de extrema importância, pois permitiu que chegássemos ao objetivo inicialmente proposto, o das entrevistas. Na forma histórico-conceitual da enunciação dos entrevistados, foi possível verificar o processo de disseminação com suporte de entrevista do tipo “história oral temática”. Segundo Adriane Nopes (2013, p.22), a técnica de pesquisa do tipo “história oral temática” permite que o entrevistado formule e reformule, no processo de formação do ser social e intelectual, continuidades e rupturas do tema abordado.

A duração das entrevistas variou entre trinta e cinco minutos e uma hora. Importante, frisar que alguns informantes foram entrevistados em Bissau e devido ao clima intenso lá vivido, o uso do gravador de voz era temido por motivos de insegurança política. Porém, durante o processo da entrevista, os entrevistados ganharam a confiança de que não correriam risco, como também que a pesquisa não tratava de crise político-militar e sim que tratava mais da questão da cooperação educacional. Já, os informantes que foram entrevistados em Florianópolis - SC – Brasil não demonstraram a mesma preocupação e deixaram fluir a pesquisa. Interessante salientar que os entrevistados, tanto em Bissau como em Florianópolis-SC – Brasil é um grupo bastante heterogêneo em viés de origem étnica.

No decorrer da “conversa”, fomos percebendo que as diferenças de origem social ou étnica foram atenuadas, postando-se o interesse sobre trabalhos profundos da questão étnica, questão do Estado-nação e a questão da educação e, na fala de alguns, foi debatida a questão sobre o “projeto de unidade nacional de Amílcar Cabral”, que não tem sido aproveitado pela nova geração da elite política guineense referente à organização do Estado.

Todos os entrevistados consideram a educação um campo fundamental para a sociedade guineense; outros já percebem a

necessidade de ampliar os acordos educacionais brasileiros como uma solução para a formação de quadros superiores da Guiné-Bissau. Nos relatos de experiência na formação no PEC-G e PEC-PG, muitos expressaram as dificuldades que tiveram de enfrentar para estudar no Brasil, sobretudo em relação à adaptação. Alguns não contiveram elogios relacionados ao acolhimento e humildade do povo brasileiro, sobretudo no âmbito da academia; há os que fazem parte da geração pós-independência, muito vinculados ainda à ideologia revolucionária. Comumente dialogamos com duas gerações de quadros, entrevistados nascidos nos anos 1970 e 1980. Nas falas dos da geração anos 70, a educação é pensada como meio para atingir a unidade nacional, já que ainda estão muito impregnados da memória revolucionária; já, a geração dos anos 80 ao que parece pelas suas falas, a educação é voltada ao mercado; isto foi muito bem observado nas entrevistas, sobretudo nos entrevistados das áreas exatas como engenharia.

O resultado da pesquisa de campo foi muito relevante e positivo, pois, por meio dela, conseguimos chegar ao objetivo da proposta das entrevistas para este trabalho. Na forma de referência teórica e à luz da fala desta elite formada no Brasil e pela enunciação dos entrevistados, foi possível verificar o processo de disseminação e experiências desse convênio educacional, sua importância para a mudança da dura realidade dos Ensinos Universitários da Guiné-Bissau na questão da formação local de quadros superiores. Esta etapa da pesquisa foi dimensionada através de roteiro de entrevistas semiestruturadas (ver Apêndice I) para análise qualitativa, captando a repercussão das falas e o processo de coalizão do período pós-revolucionário, na visão dos informantes beneficiados desse convênio educacional. Não obstante, para facilitar a leitura da tese, entendemos necessário que, quando se tratar de uma citação do depoimento dos sujeitos entrevistados, a entrevista em citação estará em classificação de números, a fim de evitar qualquer tipo de identificação dos nossos informantes.

No entanto, o cruzamento e intersecção das análises da formação de quadros superiores e “disseminação” do conhecimento nas Universidades da Guiné-Bissau, bem como as observações sobre a questão étnica, a questão do Estado-nação com a pesquisa documental e o trabalho de campo (entrevistas, relatos e experiências), acreditamos ter atingido o objetivo axial da pesquisa, que visou compreender, primordialmente, o processo de Formação de quadros superiores da Guiné-Bissau, a partir da cooperação sul-sul com o Brasil no de 1990 – 2011.

1.4 ESTRUTURA DA TESE

A tese está constituída por duas partes fundamentais, além da introdução: foi desenvolvido um quadro teórico em que foram abordados os aspectos da escolha da temática e alguns conceitos básicos relacionados à problemática da pesquisa, assim como o *locus* de sua enunciação, procedimento metodológico e a revisão da literatura.

Na primeira parte, foi apresentada uma abordagem sucinta de desdobramento da “tragédia” do sistema colonial na África, fornecendo mais informações que possam ajudar a situar melhor este acontecimento – sobretudo, no que diz respeito aos principais componentes de lutas que resultaram na descolonização africana. Foram também expostas as principais marcas de saldos negativos e positivos na virada do milênio do Século XXI, herdadas do colonialismo e as dificuldades que isso representou para a atual situação das nações africanas. Foram levantadas, também, a preocupação e a observação sobre as questões relevantes, relacionadas às críticas do pensamento africano ao colonialismo do século XX.

A segunda parte foi dedicada à análise da soberania guineense e à cooperação educacional. Iniciou com a caracterização do Capítulo II, a Guiné-Bissau à procura da soberania, destacando os acontecimentos das políticas marcantes da colonização portuguesa naquele país – as lutas de emancipação política. E, no Capítulo III, expôs-se a relação da cooperação educacional, tendo, como destaque, a cooperação do Brasil na educação superior, por meio do Programa de estudante convênio de graduação – PEC-G e do Programa de estudante convênio de Pós-Graduação – PEC-PG. No Capítulo IV foi abordada a educação e formação superior na Guiné-Bissau, apontando as principais causas de estrangulamento do ensino universitário guineense, a partir de dois ensinamentos diametralmente opostos: o ensino colonial português e o das zonas libertadas, recorrendo um pouco sobre a formação das Universidades guineenses e seus papéis na construção e afirmação da identidade de *guineidade*, fechando, assim, a tese com as estratégias de desenvolvimento do ensino superior e consequentes decisões políticas. O desenvolvimento desses cinco capítulos e as considerações finais mobilizou esta tese.

1.5 REVISÃO DA LITERATURA

Segundo Immanuel Wallerstein (1996), embora a educação tenha assumido perspectivas teórico-metodológicas distintas, nos diferentes momentos, alguns componentes comuns podem ser identificados:

(1) Estados-Nação como referência para a análise dos sistemas educativos, 2) a ideologia; do progresso; 3) a crença na ciência e no conhecimento objetivo para a compreensão dos fenômenos; 4) os princípios comuns e universais sobre o funcionamento dos sistemas educativos. No entanto, isso ocorreu ao longo do século XX, tendo em vista contribuir para a solução e prevenção de problemas de ordem pedagógica e administrativa, nisso, desempenhou um papel importante na organização dos sistemas educativos nacionais. Fornecendo aos governos informações que orientam a tomada de decisões políticas, e que contribua para a melhoria dos sistemas de ensino. (WALLERSTEIN, 1996, p.118).

Malet (2004, p. 130), por sua vez, afirma que: na atualidade, a educação enfrenta novos desafios: “o crescimento de problemáticas educativas transculturais, o enfraquecimento dos Estados-nação que acompanha o crescimento dos territórios identitários supranacionais (como a Europa) ou infranacionais, como as regras e fenômenos de expansão e interdependência cultural (globalização)”. A renovação da área e a adoção de novas perspectivas se devem, em grande parte, a esses desafios. (MALET, 2004, p. 130).

Em meio à variedade de posicionamentos sobre os rumos desse campo de estudos, destacam-se dois pontos relevantes. Configura-se uma perspectiva global, cujos autores, mesmo divergindo a respeito da dimensão e do alcance dos processos de globalização sobre a educação, analisam as relações entre educação e globalização como um fenômeno que ocorre além do âmbito nacional.

Já, Madeira (2008, p. 7) assegura que “nesse campo, alguns entendem que as mudanças na economia capitalista mundial são a força diretora da globalização que, operando transnacionalmente, rompe ou ultrapassa as fronteiras nacionais e, ao mesmo tempo, enfraquece o

poder dos Estados-nação e atinge a soberania nacional”. Entretanto, esta autora argumenta “que o papel subalterno do estado, na definição dos objetivos educacionais, afeta a transmissão de ideias nacionais tornando inviável a criação de uma cultura nacional e identidade unificada”. (*Idem*, p. 7-8).

Roger Dale (2004, p. 441) defende a ideia de uma “Agenda Globalmente estruturada para a Educação”. Segundo esse autor, as agendas nacionais para a educação, que até recentemente eram determinadas em âmbito nacional, paulatinamente, passam a ser elaboradas de acordo com as agendas definidas pela economia global, ou seja:

De uma forma muito crítica, neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-econômicas nacionais. E é por estas vias indiretas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais. (DALE, 2004, p. 441).

Contudo, o reconhecimento de que os efeitos da globalização variam de lugar para lugar faz com que os autores chamem a atenção para a natureza e as implicações de tais efeitos nacionalmente. Segundo Schriewer (1995, p. 269), “esses estudos apontam para o contraste entre a difusão global dos modelos educacionais transnacionalmente padronizados e a persistência das diversas redes de inter-relacionamento sócio cultural”, resultando não em uma conversão crescente, mas numa diferenciação dos sistemas. Para Silva:

A educação escolarizada e pública sintetiza, de certa forma, as ideias e os ideais da modernidade e do iluminismo. Ela corporifica as ideias de progresso constante através da razão e da ciência [...], de universalismo, [...] de autonomia e liberdade [...]. Ela não apenas resume esses princípios, propósitos e impulsos, ela é a instituição encarregada de transmiti-los, de torná-los generalizados, de fazer com que se tornem parte do senso comum e da sensibilidade popular. A escola

pública se confunde, assim, com o próprio projeto da modernidade. É a instituição moderna por excelência (SILVA, 1996, p. 251).

Perante este contexto complexo de regulação, a globalização impõe novos termos de pensar multiculturalidade e os traços afirmativos de territórios locais. Segundo crítica dos autores Maria Célia Moraes, José Augusto Pacheco e Olinda Evangelista (2003, p. 22-23), a “identidade profissional docente é cada vez mais olhada por critérios de globalização, internacionalização e externalização de modelos de formação, favorecida, aliás, pelas teorias de reflexão que invadem os documentos de acordos internacionais, de modo a tornar possível a existência de um modelo transnacional de formação”. Ou seja, para as referidas autoras, a identidade docente é fabricada primeiramente no território-nação, embora o sistema mundial tenha cunho significativo. Não obstante, ainda a identidade docente simbolize o sistema e a nação que o criou. De acordo com essas autoras, isso reflete a comunidade imaginada da nação em momentos em que é crucial para o estabelecimento ou reformulação dos seus objetivos econômicos ou sociais, tal como se encontram definidos pelo Estado.

Contreras (2002, p. 125) parte da mesma linha investigativa, afirmando que:

Conceituar ou identificar um docente universitário como intelectual transformador é compreender o seu trabalho como intelectual, isso requer, desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo como se relaciona com a ordem social, assim como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social e do ensino. Porém, isso é fundamental no processo de reflexão crítica que permite avançar num seguimento de transformação da prática do conhecimento, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos. (CONTRERAS, 2002, p. 125).

Portanto, o docente intelectual transformador diverge dos demais pela sua procura constante de conhecimento e atitudes transformadoras.

Isso é verificado, através da formação continuada e interdisciplinar no processo fundamental para a intelectualidade e não deve ser entendido como o meio de reprodução de conhecimento, mas como um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade profissional de interação mútua. Diante desse contexto, é visada, neste estudo, à ampliação de possibilidades para a formação dos quadros guineenses críticos na construção de uma identidade guineense. Sendo assim, abordemos as questões do nacionalismo e nação.

Guibernau (1997, p. 109), em sua obra intitulada “nacionalismos: o Estado Nacional e o Nacionalismo no Século XX” expõem três abordagens principais do nacionalismo: “A primeira focaliza o caráter imutável da nação como essencialismo; para o autor, a concepção essencialista não é efetivamente uma teoria do nacionalismo, mas uma interpretação com frequência incorporada aos próprios símbolos nacionalistas”. Ela provém de autores como Herder (1969, p.201), assim como do romantismo e considera a nação uma entidade natural, como que eterna criada por Deus. Uma língua e cultura particular encarnam o papel que cada nação tem a desempenhar na história. A ênfase é colocada mais nos aspectos emocionais e idealizada da comunicação do que em suas dimensões econômicas, sociais e políticas. “A segunda e a terceira abordagem desrespeitam o nacionalismo em função da modernização. Em seu argumento, as economias dos Estados industrializados dependem de uma alta cultura homogênea, da instrução das massas e de um sistema educacional sob o controle do Estado”.

Para Guibernau (1997, p. 10), “o homem industrial pode ser comparado a uma espécie produzida ou procriada de forma artificial que já não pode respirar eficientemente na atmosfera oferecida pela natureza, só pode funcionar e sobreviver de modo efetivo em um novo ar ou meio especialmente harmonizado e artificialmente mantido”. Isto é “[...] ele requer uma fábrica especializada”. Essa fábrica, segundo o autor, “é um sistema nacional de educação eficiente e de uma comunicação”. Além disso, “É único guarda e protetor eficaz da sociedade e do Estado”.

Entretanto, entende-se que isto é algo fundamental e decisivo à criação de um senso comum de identidade nacional e moral para uma sociedade pluriétnica harmoniosa. Portanto, nas lutas políticas e sociais contemporâneas, assiste-se à nação como produto da imaginação coletiva. A identidade nacional, nesse caso, consiste em sentimentos e a pertença étnica, ou seja, “Afetos profundos”. A Guiné-Bissau, com seu mosaico étnico e conseqüentemente multiplicidade cultural, é um espaço onde, mormente muitas identidades convivem e se entrelaçam. Esse país

que tão recentemente se descolonizou, não se vê ainda como um todo unificado, como identidade nacional consolidada.

Smith (1991, p.133) realça a importância da identidade nacional como a influência mais poderosa e duradoura das identidades culturais coletivas conhecidas. O autor argumenta que “a necessidade de imortalidade e dignidade coletiva, o poder da história étnica, o papel das novas estruturas de classe e a dominação dos sistemas interestatais no mundo moderno asseguram a continuidade da identidade nacional no comando das rejeições humanas por um longo tempo ainda, mesmo quando outras formam em escala maior”. No entanto, é possível afirmar para o caso da Guiné-Bissau, um país pluriétnico e ainda tão jovem, que há a indagação sobre a legitimidade do conceito de nação. Eric Hobsbawm (2002, p.99) aponta as identidades como “tradições inventadas”. Por sua vez, Anderson (1980) partilha do ponto de vista similar e define a nação como uma “comunidade imaginada”, limitada, soberana e digna de sacrifícios. Nessa ótica, o nacionalismo precisa ser compreendido ao ser associado, não com ideologias políticas constrangidamente mantidas, mas com grandes sistemas culturais que o precederam e a partir dos quais ele passou a existir.

Ainda, Nação e nacionalismo são, para Smith (1991, p.120), fenômenos culturais e não apenas políticos e ideológicos, de acordo com a noção de identidade coletiva cultural. Para o autor, a nação não se confunde com comunidade étnica, embora ele partilhe com certos elementos étnicos, não se confina forçosamente em um território, e os seus elementos nem sempre compartilham uma cultura, uma divisão de trabalho, uma unidade econômica ou um código legal. O autor sublinha, também, que o nacionalismo da época moderna é, forçosamente, uma reinterpretação ideológica da nação, indo buscar as raízes profundas nos traços e sinais deixados pelas etnias demóticas verticais “pré-modernas”, destacando que os nacionalismos étnicos existentes no século XX se assemelham aos do século XIX. Trata-se de movimentos demóticos de mobilização e politização cultural, assumidos pela camada intelectual, em reação de oposição à desigual distribuição do poder, exercido pelas etnias dominantes e o seu estado, lutando fervorosamente pela criação de um novo homem com raízes no passado histórico.

CAPÍTULO – I

2 A ÁFRICA E A TRAGÉDIA DO SISTEMA COLONIAL

2.1 A Partilha da África e a Delimitação das Fronteiras Territoriais de Atuais Nações Africanas

Como propõe o poeta antilhano Aimé Césaire, o “colonialismo e o nazismo possuíam” posições simétricas; o que o burguês cristão do século XX, não perdoa a Hitler, não é o crime em si, não é a humilhação em si, é o crime contra o homem branco [...] por ter aplicado à Europa métodos colonialistas que até então somente os Árabes, os Coolies da Índia e os Negros da África recebiam” (Aimé Césaire, apud, DJALÓ, 2009, p.43).

A partilha de um continente normalmente ocorre quando várias potências estrangeiras se põem de acordo para colocá-lo, inteira ou parcialmente, sob sua soberania. Isso supõe, portanto, rivalidades e negociações entre os partilhantes e incapacidade de resistir por parte do dividido. (BRUNSCHWIG, 2006, p.13).

Muito pouco se sabe acerca do ocorrido na Conferência de Berlim. Relato os grandes acontecimentos ocorridos na Europa que muito influenciaram o rumo do continente africano. Refiro-me – à revolução industrial na Grã-Bretanha e à francesa, ambas no século XVIII. “Estes dois acontecimentos”, segundo Jamisse Uilson (2010), “constituem marco muito importante para a compreensão da história contemporânea”. Ainda na observação de Jamisse:

A revolução industrial, por sua vez, mudava radicalmente a forma de produção, as fábricas passavam a propiciar aos operários uma tecnologia nunca antes vista e isso se refletiu sobremaneira no processo produtivo, tendo impacto na economia europeia assim como na introdução de novas formas de relações sociais. Por seu turno, a revolução francesa representou o rompimento com a ordem aristocrata, dava uma nova dimensão política de formas de governação, do Estado e dos cidadãos, do qual se acordou a chamar democracia. (JAMISSE, 2010, p.27).

A apreensão dessa observação é fundamental para o entendimento da história contemporânea africana, pois esses dois acontecimentos inauguram novas formas de relação entre povos pautados na construção da história universal. Jack Goody (2008, p.23) ressalta que “a construção da história do mundo tem sido controlada pela Europa Ocidental, que registrou sua presença no resto do mundo como resultado da conquista colonial e das revoluções inglesa e francesa”. Esses acontecimentos, nesta ocasião, impulsionaram novas formas de relação, tanto sociais como econômicas, resultando na crescente procura pela matéria prima no continente africano. As expedições colonialistas enfrentaram grandes desafios e dificuldades na penetração do território africano. O exemplo dessa resistência de penetração é o da etnia *Balanta*, que nunca aceitou a presença colonial na Guiné-Bissau. Como ressalta Jamisse:

A África continuava virtualmente imune à penetração militar europeia [...]. Ainda assim a rápida e sempre crescente expansão maciça do comércio e do empreendimento capitalista europeu minava a ordem social dessas civilizações; na África, com a intensidade sem precedente do terrível tráfico de escravos, em todo o continente com a penetração das potências colonizadoras rivais e no Oriente Médio e próximo através do comércio e do conflito militar. Já então a conquista europeia começava a avançar de modo significativo para além da área há muito ocupada pela colonização pioneira dos espanhóis e dos portugueses no século XVI e pelos colonizadores brancos norte americanos no Século XVII (HOBSBAWM, APUD, JAMISSE, 2010, p. 29).

Para melhor compreensão, vale à pena se referir às Áfricas que jamais foram faladas na literatura universal. Sabe-se que muito antes da campanha pela extensa costa africana, lá viviam os povos que tiveram os primeiros contatos com os navegadores europeus. Essa fase inaugura o primeiro momento chamado África Pré-colonial. Esse contexto, Djaló (2009, p.68) nos dá uma classificação da África em três momentos históricos importantes: “África pré-colonial⁵ África colonial⁶ e África

⁵África de grandes impérios tal como império de Gana que se formou no século IV e existiu até o século

pós-colonial⁷”. Pelo menos, a primeira África, nesta classificação que citamos, jamais foi abordada na história universal; normalmente, a historiografia ocidental, que é hegemônica também, aborda a história africana a partir das duas últimas Áfricas – a colonial e a pós-colonial que marcaram o encontro do continente africano com o dito ocidente. A partir daí é que foi criada uma história reducionista da África. Em alguns casos, é afirmado que a África, antes de seu encontro com o “ocidente”, isto é, o colonialismo, não tinha uma história própria, sendo visto como um continente vitimado que vive no escombros de uma obliteração da sua originalidade histórica dos seus grandes impérios, por conta de ideários de um projeto de invasão colonial.

Observamos em Comitini (1980, p.11) que este “projeto colonial de invasão”, pelo qual o continente africano foi dominado, começou pela extensa costa africana. Ceuta (1415), ao norte do continente, foi a primeira “agraciada”; depois seguiram as ilhas da Madeira (1425), Açores (1427) e Cabo Verde (1434). Posteriormente, Senegal, Serra Leoa (1441), Guiné-Bissau (1446) e a Costa de Ouro, hoje Gana, de onde se estenderam pelo Congo (1482), contornando o Cabo da Boa Esperança (1488), cidade de Cabo na África do Sul até atingir a Índia e culminar, em (1500), com a invasão do Brasil.

Séculos mais tarde, em consequência de guerras entre potências colonialistas pela disputa das terras africanas, fez-se necessária a delimitação territorial entre essas potências, sendo traçadas as fronteiras com um mapa-múndi que modificou profundamente a história universal; e, para os povos que lá viviam foi trágico, já que mudou suas concepções e conhecimentos geográficos.

Dopcke (1999) argumenta “sobre o desconhecimento do conceito de fronteira na África pré-colonial”. Dopcke descreve:

Que as populações africanas antes da colonização conheciam o conceito de fronteira como “zona” e não “linha”, conforme autor, isso mostra para sublinhar que para o continente como um todo. A “fronteira importada não representava uma novidade”. Mas sim como uma longa trajetória de dominação econômica e política para a exploração de recursos humanos e naturais das suas terras. Contudo as fronteiras pré-coloniais separavam

XI, após a extinção surgiu o império de Mali no século XIII a XV.

⁶ África dominada pelas grandes potências ocidentais e saqueada em seus recursos naturais e humanos.

⁷ A África totalmente dependente do ocidente [...].

entidades políticas, de diversos tamanhos, e não entidades linguísticas, étnicas ou culturais. “Em regra, as entidades políticas, sejam elas pequenas chefias ou grandes impérios, eram menores ou maiores do que as identificações étnicas ou culturais.” (DOPCKE, 1999, p.80).

Dentro dessa lógica, nas fronteiras de alguns Estados ou Impérios, não havia apenas uma “identidade cultural”, mas outras; o Estado era, contudo definido politicamente e não culturalmente. Na base dessa linha geral é que se projetou a Conferência de Berlim.

A Conferência de Berlim, realizada entre 19 de Novembro de 1884 e 26 de fevereiro de 1885, objetivou a organização, na forma de regras, da ocupação da África pelas potências coloniais, resultando numa divisão que não respeitou nem a história, nem as relações sociais e étnicas. Segundo Leila Hernandes:

Esse teve seu início na segunda metade do século XIX. Porém, foi em (1885 – 1886) que a delimitação das fronteiras da África atingiu seu ponto máximo. Nesta conferência foram decididas normas a serem obedecidas pelas potências colonizadoras. Apesar do intuito inicial da reunião ter sido o de acertar os limites de interesse econômicos destes países na região, não foi possível alcançar um equilíbrio entre as ambições imperialistas de cada nação. A partilha da África foi decidida por Rússia, EUA e 14 países da Europa. (HENANDES, 2005, p.60-61).

Segue-se a figura – I, a mesa de partilha do continente entre potências europeias.



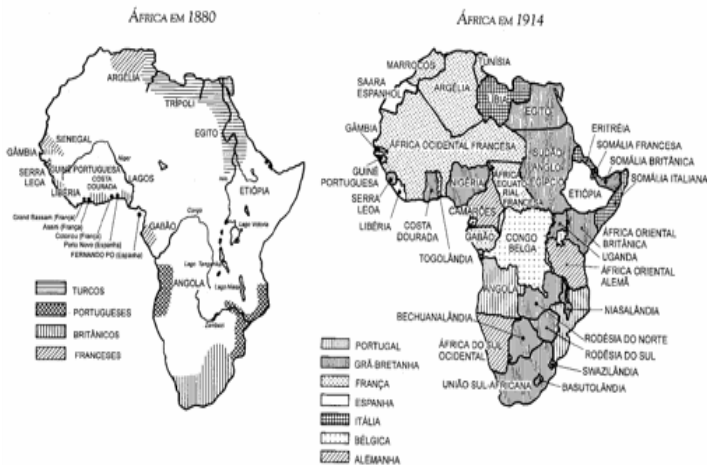
Fonte: www.encyclopedia.com.pt

Leila Hernandes (2005) com muita propriedade nos fornece pistas importantes sobre a origem da Conferência de Berlim, destacando quatro pontos fundamentais:

1) refere-se aos interesses do Rei Leopold II da Bélgica, em fundar um império ultramarino; 2) foram sem dúvida, a frustrada corrida de Portugal por seus interesses em torno do já fato conquistado suas colônias; 3) motivo do expansionismo política francesa expressa na participação da França com a Grã-Bretanha no controle do Egito, em 1879; 4) por fim, o quarto motivo foram os interesses em torno da livre navegação e do livre comércio nas bacias do Níger e do Zaire manifestado de forma explícita, sobretudo pela Inglaterra. (HERNANDES, 2005, p.60-61).

Nessa corrida da partilha da África, a Grã-Bretanha procurando, acima de tudo, a liberdade do comércio, receando as altas tarifas praticadas pela França, pendeu por Portugal, uma potência considerada de segunda ordem; sentindo-se cada vez menos possibilitada de recursos econômicos, lançou, então, uma conferência internacional. De acordo com Joseph Ki-Zerbo (1972, p.75), “Bismark aproveitou-se logo desta oportunidade para comunicar a iniciativa à Grã-Bretanha” e, assim, a

Conferência de Berlim foi projetada e realizada; foram negados a Portugal os seus direitos históricos. Essa divisão mudou radicalmente o rumo e o destino do continente africano. Conseqüentemente, as razões desta agitação eram de ordem econômica. Seguem as duas figuras – 2 e 3 que ilustram momentos importantes da divisão da África; a primeira representa a partilha e, a segunda, a dominação completa do continente.



Fonte: www.encyclopedia.com.pt

Essa divisão, feita de acordo com os interesses coloniais, de uma forma ou outra, influenciou nos conflitos que afligem a sociedade africana, tais como: problemas étnicos, econômicos e políticos. O atual trajeto das linhas retas divisórias entre os Estados africanos e suas conseqüências são sentidos até os dias atuais. Conforme Wolfgang:

Esse impacto da divisão das fronteiras dos Estados africanos, no cotidiano pode ser abordado em dois sentidos: Em primeiro lugar, pode ser estudado o impacto nas populações que vivem nas proximidades das fronteiras e que, muitas vezes, foram divididas entre duas colônias; Em segundo a alegação de que as fronteiras coloniais e pós-coloniais impediriam a migração das comunidades africanas que tanto caracterizava a situação pré-colonial. (WOLFGANG, 1999, p.95).

Essa partilha foi acelerada num gesto inequívoco de violência geográfica, por meio do qual todo o espaço no solo africano foi recortado, ganhando um mapa para ser explorado e submetido ao controle da geopolítica Internacional. Para Leila Leite Hernandez (2005, p.182), a “demarcação das fronteiras prosseguiu, estendendo-se até a data presente”. À Conferência de Berlim seguiram-se os tratados bilaterais europeus para efetivar alguns acertos complementares a essa grande partilha.

Na esfera social, a dominação europeia levou os valores tradicionais africanos e costumes para o ocultamento. A propagação do Cristianismo pelos missionários europeus também afetou a sociedade africana, já que perdeu a originalidade das suas crenças religiosas, suas culturas tradicionais [...]. No âmbito político, foram adotados os sistemas de regimes ocidentais de governação que não encetaram e terminaram em fracassos. Exemplo é a crise permanente vivida pelos Estados africanos, tanto econômicos como políticas e a sequência de golpes de estado que resultou nas falências das instituições estatais no continente. A intervenção europeia criou rivalidade e a divisão entre os povos africanos. A divisão e a partilha das terras africanas pelas potências europeias foram feitas sem consideração das fronteiras étnicas e culturais que levaram a uma série de conflitos étnicos em muitos países africanos. Porém, séculos mais tarde, as elites políticas, à frente dos movimentos de independências africanas, não encontraram a solução para lidar com esta complexa e complicada questão.

Por essa razão, ressalta Hernandez (2005, p.185), “as condições de formação e desenvolvimento, poucas vezes colocaram em discussão o desmantelamento das fronteiras coloniais”. Observa-se que, mesmo ciente de que estas divisões territoriais não correspondiam à lógica das estruturas políticas e culturais africanas, abrindo espaço para vagas migratórias decorrentes de catástrofes naturais, conflitos armados ou mesmo como consequência de perseguições políticas e religiosas, continuam como marcas de uma tragédia para a África. No entanto, constatamos e observamos que os traçados das fronteiras coloniais permanecem no seu conjunto até os dias de atuais.

Motivos como esses, segundo o escritor moçambicano Mia Couto (2005), no prefácio da obra “*A África na sala de aula visita a história contemporânea*”, levam-nos a afirmar que o continente africano “vive uma tripla condição restrita”, prisioneiro de um passado inventado por outros, amarrado a um presente imposto pelo exterior e, ainda, refém de metas que lhe foram construídas por instituições internacionais que comandam a economia. Para Mia Couto:

A esse mal-entendido se somou outra armadilha: assimilação da identidade da razão. Alguns africanos mordeam esta isca. A afirmação afrocentrista sofre, afinal, do mesmo erro básico do racismo branco: acreditar que os africanos são uma coisa simples, uma categoria uniforme, capaz de ser reduzida a uma cor de pele. Ambos os racismos partilham o mesmo equívoco básico. Ambos se entre ajudaram numa ação redutora e simplificadora da enorme diversidade e complexidade do continente. Ambos sugerem que o ser africano não deriva da história, mais da genética. E no lugar da cultura tomou posse a Biologia. Porém, outro lugar-comum nestes exercícios de dar rosto ao continente africano é o peso concedido às tradições, como se o passado, nesses outros lugares, não marcasse o passo do presente. Os africanos tornam-se, assim, facilmente explicáveis. Basta invocar razões antropológica, étnicas ou em etnográficas. Os outros, europeus ou americanos, são entidades complexas, reservatório de relações sociais, históricas, econômicas e familiares. (COUTO, 2005, p.35).

Entretanto, esta ideia reducionista e legitimada pela literatura universal sobre a África e os africanos é a ideia habitualmente aceita, por ter sido largamente difundida pela literatura colonial, como afirma Joseph Ki-Zerbo (1972 p.82-83): a “África era uma espécie de vazio político onde tinha livre curso a “anarquia”, a “selvageria” sangrenta e garantia à escravização, à ignorância bruta, à miséria”. Os agentes de ocupação europeus, neste esquema, eram considerados unicamente como civilizados. Essa ideia é instalada e perpétua na historiografia universal, situando a África sempre como objeto de estudos.

A nossa observação é no sentido de olhar a África e ampliar os incipientes conhecimentos sobre a historiografia e saber desse continente, bem como, fragmentar e desmistificar o olhar pejorativo lançado ao longo de séculos. Porém, desse olhar construído equivocadamente por viajantes, historiadores e pesquisadores ocidentais, tendo na base das suas referências a cultura ocidental como principal modelo de referência e tida também como hegemônica, criou-se um imaginário universal da África como sendo um continente sem história

onde os homens vivem sem referências. Para tal, foram colocadas na instrumentalização do objeto de pesquisa.

2.2 PAN-AFRICANISMO E A NEGRITUDE: MOVIMENTOS PARA A UNIÃO CULTURAL E POLÍTICA PARA A DESCOLONIZAÇÃO AFRICANA

No final do século XIX, surgiu, nas Américas, um movimento cultural que lutava pela afirmação da identidade negra o qual, liderado por intelectuais negros, nasceu no período de transição entre o fim do comércio negreiro e da escravatura (praticados no decorrer dos séculos XV e XIX) e o colonialismo, uma nova forma de dominação imposta pelas nações europeias, principalmente sobre a África, que duraria até as últimas décadas do século XX. No entanto, o pan-africanismo entra de forma massiva no continente africano como movimento político e cultural, ao qual se aliaram as ideologias das lideranças africanas para a descolonização.

O Movimento Pan-Africanismo⁸ nasceu nas Antilhas nos princípios do século XIX, resultado de uma manifestação de solidariedade entre negros das ilhas inglesas e do sul dos EUA. Segundo Augusto Luís (2005, p.22) esse movimento apostava numa união de todos os africanos num só Estado e trabalhou a favor da melhoria da etnia negra em todo o mundo. Para alcançar esse resultado, apostava-se no desenvolvimento das capacidades tanto econômica como política, intelectual e moral dos negros.

Na África, antes do aparecimento dos movimentos nacionalistas dos anos 50 e 60 do século XX, já havia o que Smith (1991, p.109) denomina “resistência primária”. São movimentos dos nativos que se opunham à resistência e à dominação. Segundo Guibernau, esses movimentos não representavam o conceito da “nação”, mas eram basicamente organizados para não ceder à dominação europeia. Para o autor:

Agiam frequentemente com uma conduta consciente para a divulgação de ideias pan-negristas e um sentido de dignidade africana e redenção que sustentavam a tendência dos sentimentos pan-africanos e ajudavam a instruir

⁸ A palavra Pan, de etimologia grega, tem por significado todo no sentido de totalidade. Somada à palavra africanismo (ideologia de África), formam a palavra composta pan-africanismo. (PAIAM,2010, p.59).

uma nova geração de líderes religiosos africanos imbuídos das ideias de consciência negra. (GUIBERNAU, 1997, p. 130).

Esses movimentos das resistências africanas, conforme a tese levantada por Guibernau (1997) denunciavam a penetração europeia e contribuíram para o crescimento dos sentimentos nacionalistas, apesar de carecerem de uma ideologia secular e de um conceito de “nação”.

Na segunda metade do século XIX, o pan-africanismo transita na África num momento conturbado de luta, marcado pela ideia de civilização do “centro” Europeu em relação à “periferia”, países colonizados, sobretudo os países africanos, isso falando a partir do movimento pan-africanismo, surgido nas Américas e compartilhado entre pensadores africanos. Suas ideias influíram em diferentes lugares do solo africano. Este véu, em princípio se consolidou como um mecanismo de luta para a afirmação da consciência do homem africano, frente às atrocidades cometidas pela colonização e também de afirmação da identidade africana.

Ao longo do tempo, os pressupostos iniciais do movimento pan-africanismo foram fortemente influenciados pelo pensamento europeu, principalmente na França e na Inglaterra (colonizadores), que não o viam com bons olhos, criando-lhe rupturas e causando a fragmentação do pan-africanismo em três vertentes: movimento pan-africanismo inglês⁹, movimento pan-africanismo francês¹⁰ e movimento pan-africanismo português.

De acordo com Djaló (2009, p.52) o “pan-africanismo, enquanto movimento político, cultural e ideológico organizado se forma, na verdade, fora do continente africano”. E ganha força através dos negros da diáspora, que se unem contra a discriminação e subjugação a que estavam sujeitos nas colônias americanas, ainda no século XIX.

⁹ Pan-africanismo de vertente inglesa e portuguesa tinham duas principais preocupações: a construção de uma identidade que fizesse frente às mazelas do colonialismo e fundamentação intelectual e política que viabilizasse futuramente a “emancipação política” (DJALO, 2009, p.52).

¹⁰ Pan-africanismo da África Francófona difere da colonização britânica em pelo menos três aspectos, primeiramente o pan-africanismo nessa região foi elaborado mais tardiamente em relação ao outro, sendo este no período entre guerras. Além de permanecer mais contundentemente em Paris do que propriamente no continente africano, ficou mais restrito a um seleto grupo de intelectuais, artistas e políticos africanos com formação europeia. Pode-se destacar desta vertente a participação fundamental da obra literária como difusora das realidades da atuação colonial francesa em África, tornando-se assim um instrumento de denúncia na Europa (DJALO, 2009).

Na análise de Devés-Valdés:

[...] em 1920 acontece uma ruptura no pensamento africano, assim como no de outros lugares: os impactos da Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa possibilitaram o surgimento de uma nova geração, desenvolve-se o “*juvenilismo*”, que antes em alguns lugares, da África, América Latina e Ásia viram proliferar os agrupamentos de jovens predominantemente educados no novo sistema universitário. (DEVÉS-VALDÉS, 2008, p.85-86).

Esses agrupamentos funcionavam nos países do centro, onde residem os estudantes periféricos e, decerto, em seus próprios lugares de origem. Segundo autores Djaló e Nopes (2011, p.11), o “movimento pan-africanismo contribuiu para a expressão de africanos de diferentes partes que se fizeram presente através deste movimento”. Mesmo que pelos conceitos traçados e legitimados pelos novos movimentos sociais por viés do eurocentrismo, o pan-africanismo foi ocultado e colocado como um movimento marginalizado e periférico.

Segundo Djaló (2009, p.41): para os “africanos, o movimento pan-africanismo teve uma importância vital para a história da África, bem como à formação da Organização da Unidade Africana e de sua sucessora, a União Africana”. Esse movimento foi crucial na constituição da identidade negra, tendo sido um instrumento de unidade de luta por reconhecimento, direitos humanos, igualdade racial e depois como elemento agregador na luta pela independência, através de seus congressos e, posteriormente, pela institucionalização dos interesses. Portanto, no segundo momento destacaremos a importância do movimento negritude e sua influência na luta de emancipação da África.

Como houve diferenças no processo de colonização da África entre as colônias britânicas, francesas e portuguesas, ocorreu também uma diferença na forma que o movimento pan-africanismo foi desenvolvido: os dois blocos terão seus papéis definidos no período antecedente a suas independências.

Conforme Devés-Valdés (2008, p.55), a “partir dos movimentos pan-africanistas foi gerada uma consciência da identidade africana, ou seja, da solidariedade de pan-negrista além das fronteiras coloniais e continentais”. Mas, isso representou uma forma de lutas emancipatórias e de reconhecimento. A partir daí, começou-se a protestar contra o monopólio das terras comunitárias dos “nativos” pelos europeus na África. Por outro lado, suas ideias deram continuidade aos seus intentos

de pensar as conexões entre os negros de diversos lugares do mundo, aumentando os laços de solidariedade entre eles. Na análise de Espírito Santo:

Propunha-se promover o progresso moral e social da raça negra, sobretudo, africana, defender os direitos e legítimos interesses dos indivíduos da África portuguesa; federar todos os movimentos da guerrilha africanos existentes nas colônias portuguesas, servindo de laço de união fraternal de todos seus entes naturais; promover a renovação de todas as leis de exceção na África portuguesa e a promulgação de leis tutelares dos direitos de propriedade dos nativos, não apenas contra sua própria imprevisão, como também a avidez dos elementos colonizadores nacionais e estrangeiros (SANTO, 2001, p.295).

Para os negros da diáspora, a condição econômica da história universal encarregou de dividi-los, por causada existência de múltiplas culturas de colonização no continente, distanciadas da terra de origem, onde havia, às vezes, pessoas da mesma raça; parecia vital e inevitável o reencontro pela identidade perdida nesta terra, onde o que contava sempre mais era a cultura do homem branco. São esses elementos que motivaram o desenvolvimento dos movimentos pan-africanismo e negritude.

O Intelectual negro Du Bois de origem africana, que viveu nos Estados Unidos, compreendeu estas aspirações, tomando sob sua responsabilidade a tarefa de estudar e compreender a África como terra de origem, retomando em parte a formação desses movimentos.

Segundo Elisa Larkin Nascimento (1980, p.73), o Pan-africanismo era a teoria e a prática da unidade essencial do mundo africano, reivindicando a unificação da África e a aliança concreta e progressista com uma diáspora unida. O movimento era constituído por parte daqueles “[...] intelectuais negros [...]” formado nos Estados Unidos.

Esta unidade foi fomentada pelo Movimento Pan-africanismo e pela Negritude, que deram o impulso inicial para o debate a respeito da descolonização e também da identidade africana. Obviamente, muitos fatores, sejam internos ou externos, contribuíram para a ideia da necessidade de formação da identidade africana, que foi alcançada por meio de uma luta pela descolonização do continente no período colonial.

Fatores esses, nomeadamente: o Pan-africanismo e Negritude engajaram muito através dos seus expoentes, lideranças intelectuais e políticas como: Nkrumah, (Gana), Edward Blyden, (Caribe), Senghor (Senegal), Aimé Césaire (Antilhas), Frantz Fanon (Martinica), Julius Nyerere (Tanzânia), Sekou Touré (Guiné-Conacri) e Amílcar Cabral (Guiné-Bissau) entre outros, contribuindo para a formação da consciência africana em torno da necessidade de desenvolver uma identidade própria e livre da dominação colonial a que o continente africano estava sujeito.

Franz Fanon (1961, p.115), na obra “*Os Condenados da Terra*”, “registra sobre o complexo de inferioridade que se instalou na cultura africana e contra a valorização dos hábitos e costumes europeus como sinal de progresso e igualdade”. A luta pela autodeterminação da população colonial negra trouxe, ao cenário político-cultural do continente africano, dois elementos importantes: o movimento de negritude e o movimento Pan-africanismo que foram fundamentais no processo da descolonização. Este impulso já havia iniciado nos acontecimentos em torno da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

As potências colonizadoras mobilizaram grandes recursos humanos e matérias do solo africano em sua luta contra o nazismo pela inferioridade das raças. A luta contra tais tipos de discriminação levou as potências aliadas a prometer, na carta do Atlântico, que depois da guerra elas assegurariam a toda a nação, grande ou pequena, o desfrute ao direito à autodeterminação. O que, posteriormente, culminou com a carta de ONU de 1945, que deu uma contribuição essencial à proliferação e ascensão de movimentos nacionalistas na Ásia e na África, reconhecendo o direito de todos os povos à autodeterminação das novas nações.

Não obstante, foi nesta perspectiva que o quinto congresso do Pan-Africanismo, que aconteceu em Manchester – Inglaterra no ano de 1945, “apontava o direito de todos os povos a controlar seu destino”; nesta altura, a exigência da autonomia e independência para os países africanos representava uma mudança radical em relação aos encontros anteriores, em que a independência jamais fora tratada como uma possibilidade real.

2.3 AS CONSEQUÊNCIAS DE UMA DESCOLONIZAÇÃO DESASTROSA NO SOLO AFRICANO

Falando atualmente do continente africano, limita-se ao norte pelo Mar Mediterrâneo, ao oeste pelo Oceano Atlântico e ao leste pelo Oceano Índico. De uma maneira simplista, podemos dividir em duas zonas absolutamente distintas: centro-norte, que é dominado pelo imenso deserto de Saara (8.600.000 Km²), enquanto que o centro-sul, depois de densas savanas, é ocupado pela floresta tropical africana. Segundo Nei Lopes:

Geograficamente a África está dividida em cinco macrorregiões: a África do Norte que se estende do atlântico ao mar vermelho; a África Ocidental que se situa na região Oeste do continente, abaixo do Saara e do deserto da Líbia; África Central, que se localiza abaixo de uma linha imaginária que vai de Duala, nos Camarões, até a região do grande lagos; a África Oriental; que se situa a leste e abaixo do planalto da Etiópia e África Austral, que comporta países que se situam mais ao sul do continente. (LOPES, 1988, p.127).

Além dessas divisões, o continente é dividido por uma classificação imposta pela literatura universal em duas regiões: a África Branca e a África Negra. A primeira compreende a região norte do continente e é habitada majoritariamente pela população de origem árabe. Por outro lado, a chamada África Negra é zona situada ao sul do Saara com uma população em grande parte negra. Sua descolonização foi dolorosa, deixando marcas profundas, sentidas até nos dias atuais. José Jobson de Arruda assinala:

Que as transformações que ocorreram na segunda guerra mundial, à crise das velhas economias europeias, a ascensão dos Estados Unidos e da União Soviética, a disputa pela hegemonia internacional entre esses grandes potências, o embate entre socialismo e o capitalismo. Esses são uma das marcas essenciais da conjuntura internacional do século XXI, acarreta ainda, o surgimento de numerosas novas nações, como fruto do processo de libertação das colônias da

Ásia e da África em relação às metrópoles europeias. (ARRUDA, 1985, p.373).

Esse movimento de emancipação política das antigas colônias é o que Arruda chama de “descolonização”, cujos os acontecimentos históricos deixaram marcas profundas no território e na civilização africana. A estrutura da sociedade tradicional foi destruída sem que as sociedades assimilassem completamente o modo de vida do qual foram obliterados, cujo nome a civilização ocidental, que jamais concretizou por completo o seu projeto, denominou de “modernidade”. O processo de descolonização, uma vez que não se concretizou de modo pacífico, criou e desenvolveu uma política de assimilação entre os nativos africanos, que assumiu uma dimensão totalmente diferente, apontando para a criação de uma elite de (des) africanização; os movimentos das independências das nações africanas, sua ideologias imperavam na questão da reafricanização¹¹.

Segundo Erika M'Bokolo (2009, p.380), a “colonização na sua perspectiva de longa duração, o tráfico e a escravatura dos africanos imprimiram nos espíritos, nas consciências e nas sensibilidades traços muito duradouros que se revelaram, principalmente, na fase do sistema colonial na África, cuja pregnância continua invisível nos debates atuais a respeito da África”.

A descolonização não conseguiu suprimir o rumo das mazelas provocadas pelo colonialismo, tampouco conseguiu alcançar a transformação social e o desenvolvimento do continente africano. Porém, o colonialismo, hoje em dia, deslocou-se para o neocolonialismo. Observa Kwame Nkruma:

O colonialismo e neocolonialismo são expressões do capitalismo e das aspirações econômicas da burguesia. O neocolonialismo não pode, pela sua própria natureza, resolver os seus problemas e as suas contradições. O neocolonialismo é o colonialismo agonizante, e a intensidade das suas contradições internas conduz a sua destruição. (NKRUMA, 1976, p.85).

¹¹Este termo foi empregado pela primeira vez, pelo Amílcar Cabral no Congresso do Partido do PAIGC em 1964 na Madina de Boé. O termo designa retribuir os africanos e africanas o direito que a colonização havia os retirado – a dignidade e direito de ser africano.

Os acontecimentos ocorridos no continente africano, como o início da guerrilha na Argélia, em 1952, ou a independência de Gana, em 1957, sem dúvida foram importantes para o continente, marcado por quatrocentos anos de escravização e séculos de dominação colonial. Nos anos cinquenta, os povos africanos tomaram consciência de que podiam reassumir a direção dos seus próprios destinos, sem deixar outros tomarem decisões por eles.

A revolta anticolonial no continente era vital e, portanto, um objetivo prioritário irrenunciável. Conforme Djaló (2009, p.31), a “situação colonial havia deixado o africano na escolha entre o animal e humano, pois não existia senão para satisfazer as necessidades do colonizador”. O que menos importava era o modelo de colonização, como ressalta Albert Memmi (1967) em sua obra o “*Retrato do Colonizado*”. Segundo este autor, como pode alguém se atrever a comparar as vantagens e os inconvenientes da colonização?

Neste sentido, observamos em Djaló (2009, p.54) que os “aprendizes dos ideários das lideranças intelectuais e políticas africanas, como Kwame Nkrumah, Patrice Lumumba, Jomo Kenyatta, Tom Mboya, Julius Nyerere e o influente pensador antilhano Franz Fanon observaram, com clareza, que a soberania não era um fim em si mesmo, mas um meio”. As independências das nações africanas foram concebidas e reclamadas como passo inicial para atingir a liberdade e o desenvolvimento, uma vez que os negros da África vinham sofrendo não só uma marginalização histórica como contínuos *vexames*.

O período entre 1955-1961 foi um marco histórico no continente africano. Pode-se considerá-lo fundamental na luta anticolonial da África. Segundo Augusto Jone Luís:

A difusão da filosofia pan-africanista e anticolonialista dos nacionalistas da África Ocidental, de Kwame Nkrumah da Gana e de Nandi Azikini da Nigéria, contribuíram para que os intelectuais de vários pontos do continente tivessem consciência da natureza do colonialismo em África. O ano de 1957, por exemplo, foi marcado pela criação de organizações políticas internas e externas, resultados da intensificação da exploração colonial. (LUÍS, 2005, p.22).

A década de 1970 marcou a fronteira entre nacionalismo e liberdade, consolidando uma disposição de espírito que, com o decorrer do tempo, tornar-se-ia irreversível. Assim foram alcançadas as

independências que a justo título significam o repensar local das barreiras sociais e raciais, da desmistificação da inferioridade natural dos africanos e o desmantelamento da velha superioridade natural do homem ocidental. As independências representaram um momento de ruptura entre o passado de humilhação, de desumanização, de exploração marcada pelos longos tempos de escravidão, visualizando um futuro diferente a ser construído.

2.4 ÁFRICA MARCADA PELOS SALDOS NEGATIVOS E POSITIVOS NA VIRADA DO MILÊNIO DO SÉCULO XXI

Quando se fala do continente africano, é preciso entender que estamos falando de um continente com dimensão muito vasta e com grandes diversidades culturais e étnicas, distribuídas em 56 países, centenas de culturas, de línguas e religiões. No entanto, o continente africano vive experiências históricas comuns que oferecem algumas possibilidades para compreendê-lo como totalidade complexa, sem se afogar na generalização, identificando as peculiaridades das nações e povos nele contidos. Segundo Kabengele Munanga:

A África hoje é nada mais que o resultado histórico de cerca de cinco séculos consecutivos que atravessou carregando sempre na entrada do século XXI, os saldos positivos e negativos dos séculos anteriores. Visto desse ângulo, suas perspectivas no contexto do novo milênio e da globalização realizar-se-á com base nesses saldos positivos e negativos provindos aos séculos passados, seja em termos acumulativos, ou seja, em termos de rupturas. (MUNANGA, 2007,86).

Os saldos negativos, provindos do “tráfico negreiro”, tiveram entre outras consequências, além da violência social-cultural e econômica, abalo nos resultados de seu desenvolvimento humano e deturpação das estruturas políticas tradicionais de modelos próprios de organização e, para romper com essas devassidões de explorações colonialistas, os africanos pegaram em armas e lutaram pela sua independência. Segundo Munanga (2007), do total de 56 nações no continente africano, apenas dezessete conseguiram alcançar a independência formal na década de 1960 e 39, por meio de lutas de

guerrilha; somente entre a década de 1960 a 1970 tornaram-se independentes.

De uma forma concisa, convém lembrar este tempo em que se estabelecem as nações africanas que são produto político, econômico e geográfico de séculos de colonização e exploração. O longo período que separa o momento de chegada da ocupação dos europeus na África é uma história distante, mas ainda muito recente, sobretudo aos africanos. A emancipação “soberana” das nações africanas foi guiada por uma necessidade de libertar-se da mais absurda condição em que foi colocada a sociedade africana como a violência, o atraso, a miséria, etc. Apesar do esforço inegável dos trabalhos científicos de alguns estudiosos africanos e latino-americanos, desmistificando e desafiando o que era tido até então como intocável a respeito do espaço africano e ser africano no mundo globalizado, começa a ser desvendado. Esta postura não desapareceu inteiramente da formação corriqueira.

O período histórico considerado como de maior ênfase da história do continente africano, a escravização, como marco inicial dos anos do imediato tráfico de escravos, ou seja, comércio triangular; seguido por duas grandes guerras mundiais, deixaram suas marcas, desde os fins dos anos 1940, estendendo-se até o início do século XXI. Esse período, aparentemente, apresenta o marco inicial da emancipação das nações africanas. Acredito que, ao longo da nossa análise, recuaremos sempre nas datas históricas, se for importante para o entendimento da totalidade concreta e conjuntura atual do continente africano. A ideia é contribuir para a compreensão de que a África, o que é atualmente, deriva da forma de como se constituiu no passado.

É evidente que, saindo dessa situação complicada dos referidos acontecimentos históricos, a África estava totalmente despreparada para a virada do milênio do século XXI, já que nessas décadas que sucederam esses conflitos foram produzidas mudanças notáveis no cenário geopolítico mundial. É fulgente que o ritmo e o caráter dessas transformações apresentam um alto grau de não uniformidade e de heterogeneidade nas diferentes partes do mundo, sobretudo no que se refere ao continente africano.

No entanto, para além do simples ato de lembrar o lugar ocupado pela África no “sistema-mundo moderno”, reconstitui, aqui, a trajetória das representações elaboradas sobre africanos ao longo dos séculos, do contato entre as sociedades do continente com outros povos. É factível e apropriado, também, percorrer de forma complementar, esclarecedora e que articule o objetivo da investigação com outros pontos, anteriormente, abordados sobre a questão da “desmistificação” sobre a

África e os africanos pela historiografia universal – ocidental; e as reflexões acerca dos movimentos da Negritude e Pan-africanismo ligados à construção da identidade africana como meio para a união e descolonização da África.

A África, hoje em dia, nada mais é do que um continente vulnerável, com problemas oriundos de um processo de colonização e desastrosa descolonização de seus elementos e fim dos impérios coloniais; da guerra-fria, da intensificação do processo de regionalização; da globalização e da crescente interdependência entre os Estados que resulta nas multifacetadas dinâmicas tecnológicas e a consciência do tempo e do espaço; de uma nova ordem mundial do pós-guerra fria e conflitos intraestatais, identitários e nacionalismo; são elementos que deixaram profundas crises ao continente africano nos dias atuais.

Immanuel Wallerstein (2002, p.23) afirma que “duas características devem ser destacadas: uma é que as descrições geoculturais negativas sobre a África não são novidades; elas apenas retomam o olhar com que a Europa tem contemplado esse continente por, no mínimo, cinco séculos. A segunda característica a dizer é que o que mudou entre os anos 60 e os anos 90 não é nem tanto a África, mas o sistema internacional como um todo”.

A expressão da crise da dívida apareceu em 1988 no México; o FMI recomendou a todos os países a redução de seus gastos¹². Essa estratégia do FMI tinha o objetivo de forçar a doação desta recomendação pouco apetecível de retornar ajuda de curto prazo fornecido por todos os governos ocidentais; se um determinado país não programasse a política do FMI, daí a perspectiva de inadimplência governamental. Um após o outro, os países africanos que, majoritariamente, eram recém-independentes iam cedendo à pressão.

Neste sentido, de acordo com Immanuel Wallerstein (2002, p.76), essa crise da dívida traduziu-se na África em muita coisa desagradável: fome, desemprego, deterioração da infraestrutura, guerras civis e desintegração da máquina produtiva estatal.

Não obstante, também acarretou um dos dilemas que até então vive o continente. Esses dilemas enfrentados pelo continente africano podem ser traduzidos em quatro aspectos cruciais; para abordá-los, é

¹²Menores importações e menos bem-estar social para a população e aumentassem as exportações mantendo baixos os salários ou reduzindo reorientando-a a produção, diminuindo a incidência dos bens para consumo interno para privilegiar tudo o que fosse imediatamente vendável no mercado externo (Immanuel Wallerstein, 2002).

preciso que se coloque cada um num contexto amplo. Como observa Immanuel Wallerstein:

1) Primeiro é o insucesso dos movimentos de libertações nacionais. Em quase todos os países, surgiu um movimento, na época colonial, representando os anseios dos africanos pelo controle autônomo de seu destino, o qual conduziu a luta política na direção desta meta. Esses movimentos foram uma forma de integração nacional, mobilizando a população em nome de uma vida melhor e um mundo mais justo. Eles opunham-se particularismo que causassem divisões dentro do país, mas defendiam a afirmação cultural nacional e africana no sistema internacional. E eram movimentos de modernização e democratização, e eram fontes da esperança; 2) quando os movimentos começaram afundar, quando os objetivos pelos quais eles lutavam parecerem sumir no horizonte, esses dirigentes se dispersaram e cada um tentou salvar-se como pode. Os compromissos ideológicos ficaram para trás, altruísmo do período da luta nacionalista foi abandonado e muitos se engalfinharam numa disputa sem limites claros entre o legítimo e o ilegítimo; 3) está ligado à desintegração das estruturas estatais. A perda de legitimidade dos estados, que resulta no colapso dos movimentos de libertação nacional, é a primeira parte desta questão. A nova postura ante estado das antigas classes dirigentes, ameaçadas com decadência social econômica, é outra parte. Mas o problema mais fundamental é a incapacidade estrutural de assegurar um desenvolvimento equitativo, quanto crescem incessantemente as demandas por democratização; 4) a crise do sistema internacional é a oportunidade para o sistema todo e, talvez, especialmente para a África. (WALLERSTEIN, 2002, p.73-75).

Na contemporaneidade, os problemas que o continente africano passa são, em parte, os mesmos que afligem a totalidade dos países “periféricos” que aqui chamamos de economias “vulneráveis”. Segundo Munanga:

[...] ainda na África, isso se trata, essencialmente, das consequências da política internacional praticada pelas potências econômicas, tecnológicas e industriais, tendo como princípio fundamental, o neoliberalismo tornado como doutrinação obrigatória e imposto aos países pobres e/ou em desenvolvimento, através das mesas de negociação de empréstimos e subvenções; em outros casos, através do apoio a políticas ditatoriais comprometidas com essas potências. (MUNANGA, 2002, p.68).

Para concluir essa indagação, é importante frisar a fortalecimento de blocos econômicos africanos e a organização da União Africana, no sentido de coligar interesses e demandas comuns a todo o continente, de atingir uma uniformidade relativa de direcionamentos políticos em prol do desenvolvimento, sem que isso represente qualquer descaracterização das especificidades das diferentes nações culturais que o compõem.

2.5 OS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS E AS MARCAS DO COLONIALISMO NO ESPAÇO AFRICANO

Afinal de conta, qual a reflexão que “os Estudos Pós-coloniais” têm com o “Espaço Africano¹³”? O que o espaço africano representaria para esse campo de estudo? Essa interrogação está aí para perseguirmos sua compreensão, através da nossa reflexão sobre os estudos pós-coloniais em relação ao espaço africano. Em todo caso, essa formulação, nas perspectivas de estudos pós-coloniais, é para indicar todo tipo de produção teórica, não apenas ao conhecimento ocidental como cerne do desenvolvimento, também que busque organizar um discurso caracterizado pela crítica do eurocentrismo.

Como alerta Sérgio Costa (2006, p.128), “não há uma matriz teórica única nesses diversos discursos, que se unificam pela crítica aos essencialismos que marcaram a imaginação moderna”. Por sua vez,

¹³ Espaço que se refere ao estudo da sociedade africana ao longo da dominação colonial, e de pós-independência.

Edward Said (1978, p. 101) analisa as “estruturas discursivas presentes na literatura europeia, mostrando como elas contribuíram para constituir o “subalterno”, o “outro” supostamente exótico e culturalmente homogêneo”. A afirmação de Said traz outro elemento central nesse contexto histórico, em termos de tempo-espaço associado ao pós-colonialismo: as novas nações africanas, surgidas após os processos de descolonização dos anos de 1950 e 1960. Como se a libertação nacional só se completasse historicamente, por intermédio de uma descolonização mental e cognitiva. Nesse sentido, valeria à pena afirmar que “gnosiologia - *gnose*”, ou seja, o pensamento liminar, proposto por Walter Mignolo (2003), é uma resposta em teoria e política ao mundo criado pela expansão europeia.

O filósofo ganês mais renomado na atualidade, Kwame Appiah (1997, p.128) discute o estatuto do pensamento africano no cenário teórico contemporâneo. Ciente das armadilhas essencialistas contidas nos discursos sobre negritude, pan-africanismo, pan-negrismo e africanidade, Appiah, ainda assim, procura localizar as contribuições filosóficas e culturais singulares que os intelectuais africanos podem dar ao debate. O autor discute os perigos do nativismo, apontando duas armadilhas muito comuns ao campo de estudos literários, no qual os teóricos, muitas vezes, descambavam para perseguir uma matriz africana supostamente autêntica. Essas duas armadilhas seriam a fixação da alteridade e a procura de uma correspondência entre teoria literária europeia e poética africana tradicional. Creio que essas advertências podem ser de fundamental importância para os estudos pós-coloniais no espaço africano.

Segundo Appiah (1997, p. 112), a cultura “africana” na modernidade é tida como uma entidade civilizatória distinta e singular, a ser revelada pelo trabalho crítico da descolonização. Ora, a produção poético-literária, feita na África, não seria a tradução de um espírito nacional ou continental ao melhor estilo herdeiro, mas sim o resultado de um encontro colonial. Nesse sentido, não se trata de delimitar uma essência supostamente singular, mas sim de evidenciar as geografias desse violento encontro, cujos efeitos se disseminaram pelo espaço africano; sobretudo, na ocultação de outros saberes.

Walter Mignolo (*idem*, p.23) observa que, no século XVI, os missionários espanhóis julgavam e hierarquizavam a inteligência e civilização dos povos, tomando como critério o fato de dominarem a escrita alfabética. Este seria o marco inicial para a configuração da diferença colonial moderna. Portanto, nesta perspectiva, o pensamento

liminar será procurado para compensar esta configuração estabelecida à diferença colonial. Para Mignolo:

Essa diferença estabelecida, ao se aproximar o fim do século XVIII e o início do Século XIX, o critério de avaliação já não era a escrita, mais a história. Os povos sem história situavam-se em um tempo anterior ao presente. Os povos “com história sabiam escrever a dos povos que não tinham. (MIGNOLO, 2003, p.23).

Entretanto, percebe-se que a expansão colonial de que fala Walter Mignolo não significou apenas um jogo de soma zero. Nos espaços africanos, estabeleceu-se uma fronteira epistemológica, lugar liminar de discurso, a partir do qual seria possível falar “de dentro” e “de fora” da modernidade. Essa experiência que chamaria de “aquisição”, como resultado do violento encontro colonial, foi marcada pela possibilidade de desafiar os pressupostos universalistas do discurso eurocêntrico. Trata-se de uma suposta proposta do pensamento liminar, aproximando-se da ideia de “dupla consciência”, trabalhada por Paul Gilroy (2001) em seu estudo sobre o Atlântico Negro. Isso, falando do contexto entre o local e o global onde apenas tradições locais vivem ocultadas frente ao global.

O sistema de pensamento tradicional no espaço africano, como observa Valentin Mudimbem, referenciado por Walter Mignolo (2002, p.23): “esse pensamento opunha-se à “filosofia” da mesma forma que o sistema moderno ao tradicional que se tornou um instrumento para a subalternização de formas de conhecimento fora de suas fronteiras disciplinares”. Observamos o pensador africano Mudimbem que introduziu a palavra *gnose* para captar uma ampla gama de formas de conhecimento que os saberes ocidentais (Europa) haviam descartado: a apreensão da complexidade do conhecimento sobre a África.

Neste sentido, afirma Matthieu Renault (2011, p. 20-21) que o “pós-colonial primeiramente foi designado como uma condição histórica”, significando que as relações coloniais do poder e saber não se limitaram somente à dominação colonial; atualmente, traduz-se em poderes imperiais que permanecem após as independências, não sendo sinônimos de descolonização de poder e de mente; o significado do termo pós-colonial excede este horizonte do tempo para além do que é espaço designado; tem significado geográfico, geopolítico e as políticas à imaginação colonial do espaço. Então já é o suficiente para assinalar

que a Europa seria o local de projeção pura da negação e exclusão de outros saberes.

Stuart Hall (2003, p. 89) faz importantes observações interrogativas acerca do uso da expressão pós-colonial. O “que deveria ser incluído e excluído dos seus limites? Onde se encontra a fronteira individual que o separa de seus outros (o colonialismo, o neocolonialismo, o Terceiro Mundo, o Imperialismo) e em cujos limites ele se define incessantemente, sem superá-lo em definitivo”. Tais questionamentos levam o autor a pensar o pós-colonialismo como conceito fundamental para auxiliar a “descrever ou caracterizar a mudança nas relações globais que marcam a transição da era dos Impérios para o momento da pós-independência ou da pós-colonização.” Pode ser útil, segundo o autor, na identificação do que são as novas relações e disposições do poder que emergem nesta nova conjuntura.

As novas perspectivas de análise dos estudos pós-coloniais permitem um novo diálogo entre teoria e práticas sociais do “outro” e oferece alternativas na direção de rever, reavaliar, repensar ou mesmo “impensar”, conforme propõe Wallerstein (2006), os agentes sociais que historicamente lutam por sua visibilidade e reconhecimento de direitos. Segundo Djaló e Nopes:

Os debates e questionamentos aos paradigmas eurocêntricos e universalizantes referem-se, principalmente a três fatores; a) a crítica aos ideais de modernidade, enquanto teleologia da história; b) a hegemonia do saber estabelecido a partir de um lócus de enunciação privilegiado, ocultando a diversidade de cosmovisões e, c) a concepção de um sujeito único histórico (homem, branco, heterossexual, cristão e europeu) tornando invisíveis os diversos agentes sociais. A crítica ao conhecimento eurocêntrica elaborada pelos defensores do pressuposto da necessidade de descolonizar os saberes incorporando os saberes subalternos no processo de produção e análises do conhecimento emergem justamente dos saberes silenciados, ignorados e subalternizados pelos saberes dominantes. Observam que salvo raras exceções, a maioria dos teóricos pós-coloniais vem do campo das humanidades, de áreas como a literatura, a retórica e os estudos culturais. Cujas propostas igualmente representam a descolonialidade do saber, na perspectiva do

diálogo com o saber hegemônico e a inclusão da diversidade de saberes, rompendo com a ideologia de um pressuposto universalismo (de qualquer natureza). Portanto, a colonialidade do saber, vem da mesma matriz de dominação da colonialidade do poder, ou seja, A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial do poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. (DJALÓ E NOPES, 2011, p.14).

Assim, somente após quase quinhentos anos de dominação surge, gradativamente, a ideia de descolonizar os saberes, principalmente dos cânones eurocêntricos, abrindo a perspectiva de diálogo entre as múltiplas e heterogêneas formas do pensar, admitindo a ideia de negociação entre as diversas “narrativas”. Neste sentido, Grosfoguel (2010, p. 457) elenca três aspectos relevantes para que se construa uma abordagem descolonial do pensamento fundamentalista:

1) exige um cânone de pensamento mais amplo do que o cânone ocidental (incluindo o cânone ocidental de esquerda); 2) [...] não pode basear-se num universal abstrato (um particular que ascende a desenho – ou desígnio – universal global), antes teria de ser o resultado de um diálogo crítico entre diversos projetos críticos políticos/éticos/epistêmicos, apontados a um mundo pluriversal e não a um mundo universal; 3) [...] exigiria levar a sério perspectiva/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/ sexuais subalternizados. (GROSGOUEL, 2010)

A descolonialidade do saber ou “descolonialidade do poder/conhecimento”, conforme expressa Djalo e Nopes:

Refere-se, portanto em lançar um novo olhar sobre os diversos agentes históricos como partícipes ativos da história universal moderna.

Neste sentido, os estudos pós-coloniais propõem uma revisão crítica na dimensão dos diversos agentes sociais históricos, e apresentam algumas contribuições, as quais podem destacar-se, as propostas de Mignolo (2003) com o pensamento liminar, Dussel (2005) com a proposta da transmodernidade ou filosofia da libertação, Quijano (2005) e o projeto de socialização do poder; e, as propostas dos pensadores culturalistas como Hall (2003), Bhabha (1994), somente para citar alguns, tendo em vista que ainda não se conseguiu resolver as demandas necessárias de uma análise detalhada de cada enfoque, de estudos Pós-coloniais. (DJALÓ e NOPES, 2011).

Frantz Fanon (2008, p.8), na obra “Pele negra máscaras brancas”, faz um discurso de caráter epistemológico quando critica os conceitos; tem um caráter didático quando explica mecanismos sociológicos e divulga conhecimentos científicos; tem um caráter político quando incita à ação e denuncia a exploração e a opressão; tem um caráter poético quando conta de modo comovente o drama do homem discriminado.

Porém, a amplitude de estudos pós-coloniais ou pós-colonialidade representa um aliado do espaço africano no que se refere ao “pensamento periférico¹⁴” em diálogo no âmbito acadêmico. Trata-se de uma aliança crítica que tende a se juntar a uma perspectiva de deslocar o pensamento eurocêntrico do mundo ocidental dos não ocidentais.

2.6 REPENSANDO A CRÍTICA DO PENSAMENTO AFRICANO AO COLONIALISMO

Procurou-se, nesse item, estudar como o pensamento africano é exclusivamente visto como periférico, lidando com a crítica ao colonialismo de forma simplista; a maneira pela qual esse pensamento assumiu a crítica em direção aos estudos pós-coloniais, exigindo pensar e repensar a questão do colonialismo no continente africano que, desde o início do seu “projeto de navegação” sempre refletiu interesses econômicos, sobretudo no contexto do desenvolvimento do sistema

¹⁴Entende-se por “pensamento periférico” o que é produzido por uma parcela da intelectualidade que pensa em relação ao centro e que grosso modo, se move na disjuntiva “ser centro” “ser como nós mesmos”. Uma intelectualidade periférica (VALDÉS, 2008).

capitalista. Há fortes indícios de que, durante muito tempo, a historiografia, ainda pautada em um pensamento eurocêntrico, tenha ignorado a África no contexto da história universal; elementos como o próprio colonialismo nos permitem entender a importância deste continente na dinâmica do desenvolvimento da história humana.

Para compreender o processo pelo qual esse pensamento assume esta crítica, trouxemos uma passagem interessante feita por Edward Said. Segundo este autor:

A invocação do passado constitui uma das estratégias mais comuns nas interpretações do presente. O que inspira tais apelos não é apenas a divergência quanto ao que ocorreu no passado e o que teria sido esse passado, mas também a incerteza se o passado é de fato passado, morto e enterrado, ou se persiste, mesmo que talvez sob outras formas. Esse problema alimenta discussões de toda espécie - acerca de influências, responsabilidades e julgamentos, sobre realidades presentes e prioridades futuras. (SAID, 1995, p.34).

Hannah Arendt (1989) identifica três aspectos fundamentais do “colonialismo” europeu na fase de 1884 a 1914, apresentando-os como pré-figurações dos fenômenos totalitários do século XX, quais sejam: o nazismo e o stalinismo. A caracterização do fenômeno em Arendt está em afirmar que o “colonialismo” apresenta, como traços fundamentais, o expansionismo, a burocracia colonial e o racismo.

Observa-se que a compreensão do colonialismo transcende a esfera da dominação por ser um “objetivo permanente e supremo da política”, no entanto, a ideia central do colonialismo está na esfera política, contendo uma esfera econômica também, cujo suporte é a força política da exploração de outras nações.

É importante ressaltar que, de uma ou outra forma, o “iluminismo ocidental” atribui à África um papel de mero apêndice na história da civilização ocidental. Uma vez sendo defensor de uma organização de pensamento racional, considerando a única origem de conhecimento, terá auxiliado o projeto colonial, no sentido de impor a organização política, econômica, social e cultural ocidental, de forma a dominar outros territórios.

Em sua análise, Edward Said (1995, p. 111) “confirma a ideia de que o colonialismo não acabou, não se tornou “passado” com os

processos de descolonização e a desmontagem dos impérios clássicos”. De acordo com Ligia Osorio Silva (2003), os “vínculos entre antigas colônias e antigas metrópoles continuam a demandar atenção especial, e o papel de superpotência desempenhado pelos Estados Unidos, hoje, mostra que, apesar do novo arranjo nas linhas de força, o colonialismo continua a ser o traço marcante das relações Norte-Sul, no sentido de neocolonialismo”. Para Silva:

É essa situação que mantém a necessidade ideológica de consolidar e justificar a dominação em termos culturais, como tem sido o caso desde pelo menos o século XIX. Segue-se que o papel primordial dos intelectuais dentro e fora das universidades, tanto do Norte quanto do Sul, é resistir a essa ideologia que disfarçada de conhecimento objetivo deturpar para mais facilmente subordinar os povos. (SILVA, 2003).

O pensamento africano se formou exatamente nessa ótica. Para Eduardo Valdés (2008), durante a segunda metade do século XIX, surge na África Sul-Saariana a intelectualidade que vai dar origem ao pensamento africano, no sentido literal da palavra. Trata-se de uma intelectualidade que assume a disjuntiva periférica: “ser como os do centro ou ser eles mesmos”. Portanto, de acordo com Valdés:

Essa intelectualidade se expressa em idiomas ocidentais, é herdeira de algumas trajetórias culturais e de pensamentos diferentes das dos povos originários, admite ao menos parcialmente a existência do sistema mundo, pensa em termos da “África” e não apenas de comunidade ancestrais e insere-se em uma institucionalidade e em formas de comunidades modernas. Ou seja, vai constituindo como intelectualidade profissional e como intelectualidade periférica. É no marco da disjuntiva periférica que elabora uma reflexão sobre a civilização, a defesa da raça e da cultura, a exploração, a imigração, a educação e muitos outros temas. (VALDÉS, 2008, p.21).

Esse remanejamento conjuntural se constituiu um dos principais mecanismos de materialização do pensamento africano e, ao repensar a crítica ao colonialismo que a dinâmica da elite letrada africana,

conhecida pela geração de 50 ou da diáspora africana, criou consciência e introduziu críticas à negação do colonialismo, servindo de pré-condição para o reconhecimento da sua liberdade, organizando as lutas de guerrilha para a conquista da terra que, antes, por motivos da colonização havia sido perdida para as potências europeias, as quais adotaram o princípio da ocupação efetiva das colônias no continente.

A partir dessa base, a diáspora africana reforçou os fluxos intercontinentais, adquirindo como nova motivação a fuga e a luta contra o colonialismo. Desta perspectiva é que se desenvolve a categoria diáspora a que tem vindo a ser requalificada, sobretudo ao longo da modernidade tardia¹⁵, à luz dos princípios flexíveis que regulam a identidade humana; um trabalho científico em que muito tem participado a “inteligência da diáspora”. Neste novo conceito de diáspora africana, segundo Joseph Harris (1998, p.2001) é questionado a rígida conexão vincular entre pessoas, território nacional específico e cor, conferindo, assim, uma dimensão complementar à ideia de “diáspora negra”.

Foi no transcurso desses reordenamentos do quadro relacional que o processo de construção das críticas ao colonialismo atinge o seu ponto culminante, surgindo, no seio dessas contradições, o pensamento da elite letrada e intelectual africana, como verdadeiros pioneiros do processo de funcionalização identitária, que tem erguido uma barricada contra a veledade do poder do sistema colonial no continente.

Neste sentido, alega Eduardo Devés-Valdés:

Tematizar as forças motrizes significa descobrir e formular conceitualmente aquelas intenções ou objetivos ou desígnios tópicos que fazem o pensamento africano se movimentar e que permitem entender o sentido do seu movimento. (DEVÉS-VALDÉS, 2008).

Porém, os motivos são aqueles elementos recorrentes que se vão modulando matrizes em lugares ou épocas por pessoas diferentes e que fazem reconhecíveis como reiteradas preocupações no espaço sul-saariano, já que compartilharam com outros pensamentos, especialmente os vindos de outras intelectualidades que pensam perifericamente.

¹⁵O conceito de «modernidade tardia» é da autoria de Anthony Giddens e refere-se ao “nosso mundo de hoje”, dentro da sua concepção reflexiva, dinâmica, dos ambientes do conhecimento. Cf. (Giddens, 2001).

A evolução dessa consciência e intelectualidade conduziu à reconfiguração organizada de estratégias de luta nos quadros revolucionários das nações africanas, e o sonho das independências nacionais se aproximou da sua realização, compondo-se e espelhando a preocupação em representar o processo de formação do pensamento africano sobre as novas nações independentes em África.

A ideia concebida sobre a África e a sociedade africana como vulnerável, incapaz de sustentar qualquer que seja o desenvolvimento, consolidou uma série de equívocos sobre o continente, fazendo com que o vissem sob a ótica da informação colonialista. A função básica de tais explicações da sociedade africana era a de justificar, ora o tráfico negro e a escravização, ora a ocupação e colonização do continente.

2.7 PORTUGAL E EX-COLÔNIAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: MARCAS DE UMA COLONIZAÇÃO PERIFÉRICA

A nossa posição, aqui, é a de especificar de qual colonização periférica da África falamos, pela própria temática abordada; a nossa tendência é a de nos aproximarmos da chamada “África da Comunidade da Língua Portuguesa” em detrimento de outros espaços e contextos africanos. Portanto, nos últimos 50 anos, vários pesquisadores se esforçaram na tentativa de desmistificar os argumentos tendenciosos formulados ao longo da colonização portuguesa para esses países, procurando de forma equivocada legitimar sua dominação, que teve como resultado a trágica e esmagadora decadência de parte da sociedade africana. E desse mesmo processo foram criadas as categorias de “colonizador e colonizado”, de “metrópole e periferia”. A nossa contribuição seguiu no sentido de compreender esta articulação tendenciosa.

A nomenclatura desta classificação consiste num sistema antagônico de dois termos: o do colonizador (Metrópole) e o do colonizado (periferia). As origens, as estruturas econômicas, sociais, políticas e ideológicas e o significado das formações coloniais são condicionados pelos interesses e ações de suas Metrópoles. A importância metodológica dessas categorias, tanto para colonizador como para colonizado, sempre foi condicionada por relação dialética. Pois, para o colonizado, a periferia representa menos autonomia e mais exploração; para o colonizador, a periferia representa lugar submisso e exploração.

A análise que segue, inicia-se a partir do estudo da história da colônia, pois, em primeiro lugar, faz-se necessário traçar a compreensão das razões pelas quais certas nações precisaram colonizar outras nações, classificadas como periféricas. Entretanto, a suposição levantada por nós, que motivou o interesse da colonização na África, em especial da comunidade da língua portuguesa, a exemplo da Guiné-Bissau, no nosso entender são os mesmos interesses que estimularam a ocupação das outras colônias, por exemplo, de Angola, Cabo Verde, Moçambique, S. Tome e Príncipe. Interesses, na maioria das vezes, vistos como econômicos. A partir deste ponto de vista, contribuímos para a explicação destas questões, identificando registros diferenciados da realidade colonial, através da leitura dos estudos historiográficos, destacando elementos como “metrópole” e “periferia”. A diversidade destas categorias nos possibilitou extrair confronto de posições diferenciadas perante o colonialismo português nos finais do século XIX.

Cabe-nos destacar os efeitos que correram no início dos anos 50, o conceito de província ultramarina¹⁶ que não se coadunava com as formas tipicamente coloniais de exploração dos territórios africanos. Segundo Djaló (2009, p.58) “O entendimento das colônias como extensões naturais do território metropolitano tinha, forçosamente, de levar o governo da província ultramarina portuguesa a autorizar a instalação da exploração nas colônias”, intensificando, assim, a economia através da exploração do trabalho forçado do negro africano nas suas colônias, como forma de sustentar, para demonstrar à comunidade internacional que o Governo Central se empenhava no fomento econômico das suas “províncias ultramarinas” para legitimar este conceito de colônias.

Na observação de Freudenthal (2001): “algumas colônias mais críticas, importava corrigir a má administração, a letargia do governo, o esbanjamento de fundos, a ingerência abusiva do Estado em todos os setores da vida da colônia, ao mesmo tempo em que devia ser assegurada a exploração dos recursos naturais pelos elementos mais dinâmicos da população”.

Neste sentido, Alfredo Bosi (1992, p.11), em sua obra “*Dialética da Colonização*”, investiga a origem da palavra colônia e chega à conclusão de que a palavra deriva do verbo latino “colo”, significando, na língua de Roma, “eu moro”, “eu ocupo a terra”. “Tomar conta, neste

¹⁶ Mais informação consultar:

www.resumos.net/files/imobilismopoliticoecrescimentoenomico.doc

sentido básico de “colo”, importa não só em mandar, mas também em cuidar”. Porém, em se tratando do sistema colonial, antes da independência o que era facilmente verificado era que a colônia era tão somente espaço da exploração econômica, da produção e da sujeição dos nativos obliterados da sua lógica da vida. Criando, assim, dependência do centro – (metrópole) e periferia – (nível local).

Parece-me conveniente distinguir o sentido em que usamos “metrópole” e “periferia”; designa-se, aqui, o corpo de ideias filosóficas e políticas que deram coerência global e forneceram justificação ao expansionismo de Portugal para com suas colônias na África. Tratou-se verdadeiramente de uma “ideologia”, já que não se limitou a formulações e reflexões teóricas em círculos restritos, mas produziu um conjunto de convicções básicas que impregnaram a maneira de ver o mundo pelos diferentes grupos sociais. Essa ideologia, centrada na superioridade da “metrópole” legitimou as guerras de conquista, a exploração a favor da metrópole, a sujeição das maiorias colonizadas, tornando-se “natural” aos olhos dos colonizadores e, muitas vezes, aos colonizados a desigualdade de direitos e a discriminação racial.

É interessante observar como a colonização, por meio das Metrôpoles, aplicava critérios de “dialética de predestinação” para esses povos; a maneira como os governavam. Os sistemas de relações sociais e interétnicas se configuravam por uma série de leis e decretos que constituíam o regime administrativo e judicial, conhecido por indigenato.

Para Comitini (1980, p.12), “pelo indigenato, 99% da população africana legalmente se designavam com nome de “nativos”, classificação equivalente ao de um menor ou tutelado”. Essa classificação, conforme Comitini:

Estabeleceu-se por uma lei típica de descendência racial, cuja versão moderna foi o Estatuto indígena das províncias de Guiné Portuguesa- hoje Guiné-Bissau e Moçambique, de maio de 1954: indivíduos de raça negra ou seus descendentes que nasceram ou residiam habitualmente nas ditas províncias e que ainda não possuem a cultura e os hábitos sociais e individuais pressupostos pela lei pública e privadas do cidadão português são consideradas indígenas. (COMITINI, 1980).

Então, vale afirmar que ser indigenato significava estar legalmente sem cidadania e efetivamente sem direitos civis, com

obrigação a um conjunto detalhado de processos e controles administrativos que limitavam sua liberdade de afirmação identitária. Maria da Conceição (1997, p.339) perfila a tese de que a política da dominação colonial aplicou essa ideologia em diferentes momentos, pois tinha um significado lato, englobando também a atuação concreta dos agentes coloniais. Inclui as leis e medidas político-administrativas e o modo de sua aplicação, assim como as práticas sociais que elas “enquadravam” - portanto, o estudo da política colonial portuguesa ou do colonialismo português, neste sentido, implica a análise do complexo universo de relações colonizador-colonizado, ou seja, metrópole-periferia. Para Maria da Conceição:

O estudo dos discursos teóricos coloniais, juntamente com a análise da legislação produzida a nível central e (não menos importante) a nível local, dá outra dimensão à interpretação da política colonial portuguesa, revelando claramente que a colonização portuguesa na primeira metade deste século não foi tipicamente assimilacionista, mas segregacionista, gerando sociedades onde a cor da pele era como muito bem sabe quem viveu antes das reformas de 1961, um dos fatores determinantes da posição social dos indivíduos. A existência de mestiços foi ao longo da maior parte desse período tratado como um problema e de modo algum glorificada como marca da identidade portuguesa. E isto, não representando novidade, apenas terá de ser repetido enquanto houver quem sustente o contrário. (CONCEIÇÃO, 1997).

Evidentemente, não podemos neste Capítulo dar solução ao problema, mas podemos chamar a atenção dos interessados para alguns elementos, isto é, qualquer análise da situação colonial em relação a esses países como a Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tome e Príncipe deve ser levada em conta. Refere-se aos princípios mais específicos e aos métodos, estratégias e opções administrativas donde, obviamente, a existência de doutrinas coloniais diversas, por vezes, encontra-se em contradição aberta.

Porém, a doutrina colonial dominante determinou, em cada fase, as formas de relacionamento econômico e político entre a metrópole e as periferias, assim como o quadro legal em que se moviam colonizadores

e colonizados. Particularmente determinante das mudanças na estrutura social e das tensões entre colonizados e colonizadores foram as questões relacionadas à concessão ou recusa do estatuto de cidadania aos colonizados, cujos critérios dependiam precisamente da doutrina colonial em vigor.

Dessa forma, argumenta Gabriel Fernandes (2002, p.19): o “contato de doutrina colonial com os indígenas, outrora, era utilizado para acentuar diferenças e reforçar seu status de dominação, sendo reinterpretados e processados, passando a funcionar como fator de aproximação dos colonizados e de criação de novos focos de identificação”. Isso caracterizava a relação diádica e assimétrica entre colonizador e colonizado. Porém, no âmbito dessas discussões, Albert Memmi (2007, p.90) descreve com precisão a fisionomia e o comportamento do colonizador e do colonizado, bem como o drama que os ligava, concluindo que, raramente, nessas relações há uma saída para os colonizados, a não ser sua ruptura e independência.

Nessa relação dialética, a ideologia da dominação criou estereótipos que estigmatizavam o dominado, os quais eram fabricados pela sociedade dominante; o dominado os interiorizava como se fosse inerente a sua própria “natureza”. Recusar a negação gerada pela ideologia dominante é o primeiro passo para se afirmar positivamente, e então se inicia o processo de construção de uma consciência crítica. A negação da sua negação, neste movimento dialético, significa, a um só tempo, a afirmação da sua identidade e a negação da identidade do dominador.

Ora, as consequências tumultuadas da dominação colonial a esses países da comunidade de língua portuguesa na África, como os acontecimentos de revolta em S. Tome e Príncipe, em 1951, foram violentamente reprimidas. Em Angola, ocorreu greve de estivadores do porto de Lourenço Marques em 1956; o “massacre do *pidjiguiti*”, em 1959, na Guiné-Bissau. Tudo isso refletia a verdadeira manifestação da consciência libertária do colonizado.

No entanto, fechando este item, vale apenas lembrar que, após a independência nos anos 70, na Guiné – PAIGC, Moçambique – FRELIMO, Angola - MPLA herdaram e governaram os seus países numa situação difícil. Portugal deixou as suas colônias numa situação muito difícil de construção do Estado, afirmando que o fenômeno da descolonização deixou os novos Estados nascentes, despreparados politicamente.

Segundo Livonildo Francisco Mendes (2010, p.55), “se colonizar era dominar, fazia-se sentir não criar, nem deixar criar condições para

que o povo sujeito se libertasse desse domínio”. Entretanto, as ferramentas dessa política são a ignorância, o subdesenvolvimento, a erradicação à nascença das pragas emancipadoras, cujos remédios privilegiados residiam em poucas escolas, nenhuma universidade, licenciados dois ou três para amostra, os interesses mascarados de proteção, a dissolução das identidades travestidas de tutela.

SEGUNDA PARTE DA TESE SOBERANIA GUINEENSE E A COOPERAÇÃO EDUCACIONAL

CAPÍTULO – II

3 GUINÉ-BISSAU: A PROCURA DA SOBERANIA

3.1 A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU

A apresentação que quero fazer é traçar o panorama da colonização portuguesa na Guiné-Bissau, e como ela afetou e continua afetando a sociedade guineense. Descrever este processo demanda fazer um recorte histórico em direção ao espaço temporal de longas tradições de guerras, quedas e ascensões de grandes reinos e impérios que a África possuía. Isso remonta ao século XII até o século XVI. Portanto, a extinção desses impérios tornou o continente africano muito vulnerável para que fosse apoderado pelas potências europeias que acabaram colonizando o continente. Segundo Carlos Lopes (1989, p.223), observa-se que, “após uma fase de movimentos migratórios, de contatos com os árabes que tinham uma relação de comércio e troca de utensílios africanos, de certo modo, traduziu realizações sociopolíticas elevadas para o continente”.

No entanto, este contexto se refere à África pré-colonial, onde havia os grandes impérios, dos quais, podemos destacar o império do Gana e o do Mali. Entretanto, o império do Gana foi o primeiro da África negra a ser conhecido na historiografia universal; seu apogeu foi no século IX e X; geograficamente, localizava-se ao norte do Senegal e do Níger e abrangia a cidade de *Aukar* ao norte e a cidade de *Hodh* ao sul; ambas as cidades do Níger. Após a extinção deste império, nasceu o império do Mali com a etnia mandinga, manifestando sua hegemonia somente ao âmbito da submissão econômica o que, posteriormente, rendeu-lhe consequências da extinção.

Porém, esta decadência do império Mali coincide com as navegações marítimas, que resultaram na invasão da maior parte do continente africano, no qual se destaca a Guiné Portuguesa, atual território da Guiné-Bissau. Este território foi colonizado por Portugal, que lhe prestou o nome da Guiné Portuguesa, cujos navegadores, no âmbito de um projeto de “descobrimientos” marítimos, foram os primeiros europeus a desembarcar nestas costas em 1446.

Inicialmente, o nosso processo de análise histórica da colonização portuguesa na Guiné-Bissau começa a partir de 1446. O território da atual Guiné-Bissau sempre foi habitado por grupos étnicos, identificados como “Guinéus” e classificados na visão eurocêntrica de indígenas; esses grupos étnicos sempre foram descritos pelos colonizadores como exóticos e culturalmente homogêneos; constituíam-se de quatro diferentes grupos etnoculturais no litoral e dois no interior. Os que habitavam o litoral eram os grupos: dos *Diulas e Balantas* o dos *Manjacos*, incluindo os *Papéis* e os dos *Banhus*; os *Beafadase Nalus*; e os dos *Bijagós Cocolise Padjadincas* que habitavam o arquipélago de Bijagós. Esses grupos étnicos, na sua estrutura identitária, tinham a família como sua unidade política e econômica, caracterizando, assim, as sociedades como horizontalizadas. Já, no interior, ficavam os *Maninkés* e os *Fulas*.

Para refazer a história no ano 1446, o navegador português Nuno Tristão chegou às Terras da Guinéus. Observamos o cronista Gomes Eanes Zura *apud*: Esteves, (1988, p.24), no projeto da navegação, Nuno Tristão chega ao Cabo Branco e a Arguim, pontos destacados como fundamentais de partida para a exploração dos rios do Guinéus. Dez anos mais tarde, Diogo Gomes e Cadamosto exploram o rio Grande. Na segunda viagem de Cadamosto por aquelas passagens, chegou a Bijagós.

Esses lugares faziam parte de um amplo espaço territorial com fronteiras fluídas, a *Senegambia*¹⁷, caracterizada por movimentos migratórios em várias direções. Abrangia diversas organizações políticas capazes de gerar complementaridade entre as diferentes zonas ecológicas do Saara, da floresta e da savana. Após esta invasão do projeto da navegação de 1446, foram organizadas diversas expedições de caráter comercial para a costa Ocidental africana.

Segundo Djalo (2009), foi em 1455 que, com fins mercantis, realizou-se a primeira viagem do veneziano Cadamosto, mas que não ultrapassou a Gâmbia. No ano seguinte, o mesmo navegador chegou a Geba. De acordo com o autor, ainda em 1454, a expedição de Diogo Gomes que, segundo Maria Luisa Esteves (1988, p. 25) precedeu a de Cadamosto, esteve na Geba e Gâmbia, onde colheu informações de caráter comercial, tendo chegado à região de Cantôra, importante mercado do ouro que se transformaria em um dos principais eixos do tráfico aurífero.

¹⁷ Junção de territórios de Senegal, Guiné-Bissau e Gâmbia, que fazia parte também de império de Gabú.

Estabeleceram-se, a partir de 1455, contatos contínuos com entrepostos na Costa Ocidental da África, ou seja, a costa da Guiné, como aparece na histografia universal. A primeira povoação portuguesa nessa época foi Cacheu¹⁸, fundada em 1588, mas sujeita administrativamente ao arquipélago de Cabo Verde. Até o ano de 1880, a presença portuguesa resume-se a entrepostos comerciais. De acordo com Djaló (2009, p.23), só a partir da Conferência de Berlim de 1884 que começa uma ocupação efetiva, que não seria fácil ou rápida, implicando diversas campanhas de “pacificação” iniciadas no final do século XIX e estendidas ao longo das duas primeiras décadas do século XX.

As resistências dos Bijagos, que ocupam o arquipélago com o mesmo nome, só foram derrotadas em 1936. Assistiu-se a forte resistência à colonização por parte dos grupos étnicos costeiros (Balantas e Papeis), por oposição aos chefes Fula que sempre eram vistos como aliados de colonizadores. Quanto à conquista do território, como descreve Leila Hernandez (2005, p.137), foi pontilhada de guerras de “pacificação” ou “domesticação”, sobretudo contra os *Papeis* que não se identificavam com a presença colonial portuguesa no território, o que inclusive foi decisivo para que a Guiné Portuguesa passasse de província a distrito militar autônomo, com poderes concentrados nas mãos de governadores escolhidos pela metrópole portuguesa.

Essa transformação radical levou *Bissau, Cacheu, Geba e Buba a se tornarem “comandos militares”*, decisão justificada, porque “[...] a civilização era apenas incipiente e os hábitos, pode dizer-se primitivos da grande massa da população indígena, que requeria procedimentos normais e simplificados [...]”. Assim a justificava o colonialismo português para pôr sua legitimação de dominação.

Após a efetivação da dominação, foi retomado o povoamento, tendo-se construído as povoações de Farim e Zinguinchor. A colonização portuguesa se iniciou a partir da foz dos rios Casamansa, Cacheu, Geba e Buba. Durante os séculos XVI e XVIII, o território foi um ponto estratégico para o tráfico de escravos, ou seja, do comércio triangular usado com o formato de um triângulo – Costa da Guiné – Europa – Américas.

Segundo Djaló (2009, p.24), nos finais do século XVIII foi construída a Fortaleza da cidade de Bissau; nesta altura o governo colonial da Inglaterra começa a reivindicar que a Guiné-Bissau fosse sua colônia. O Governo colonial português começou a se sentir ameaçado

¹⁸ Cidade situada no norte da Guiné-Bissau.

para com os seus interesses na Guiné e também para não perder esta colônia ultramarina. Para este impasse foi preciso acionar uma arbitragem internacional, resolvida a favor de Portugal para encerrar a questão. Em 1879 foi separado administrativamente de Cabo Verde e passou a ter sua própria administração e ganhou também um nome - a Guiné Portuguesa.

No entanto, esta dominação estereotipada da colonização portuguesa aos nativos, à medida que ia crescendo a população nativa, cresciam também os nativos letrados que objetivavam escrever um novo rumo para sua história da colonização. No final dos anos 1950 e início dos anos 1960, os nativos guineenses já começavam a reivindicar seus direitos sociais, civis e políticos. Foi nesse sentido que se criou o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde – PAIGC, cujos objetivos eram a conquista da liberdade para a criação de um Estado novo e soberano.

3.2 A LUTA DA GUERRILHA - PAIGC E OS CAMINHOS PARA A EMANCIPAÇÃO POLÍTICA E SOBERANA

Após um breve contexto histórico da colonização portuguesa na Guiné-Bissau, necessariamente, vem à tona a questão que eu considero fundamental para o processo de emancipação política e soberana. A luta de PAIGC, sua tática à emancipação política para um Estado soberano, trouxe a identidade guineense face ao colonialismo português.

Após a Segunda Guerra Mundial, muitos movimentos de independência surgiram em toda a África. Em 1956, os líderes nacionalistas africanos da Guiné Portuguesa fundaram o Partido Africano pela Independência da Guiné e de Cabo Verde (PAIGC). Amílcar Cabral chefiou o partido de 1956 a 1973, quando foi morto. O PAIGC, durante a década de 1960, tinha por prática recrutar seus quadros dentre o campesinato e lhes dedicar treinamento em táticas de guerrilha. A experiência desse Partido Africano da Independência da Guiné e do Cabo Verde (PAIGC), na luta armada contra o colonialismo português, foi decisiva para a construção do Estado nacional guineense.

Nesta lógica estratégica da dominação e tática do dominado, há um jogo, no qual alguém ganha e soma e o outro perde. Porém, isso, no âmbito da teoria, a crítica pós-colonial tem por intuito desvelar os substratos ideológicos através da prática contra discursiva, há, evidentemente, no âmbito da literatura precedente, textos que revelam esta natureza engajada. São textos que, contrapondo-se ao discurso hegemônico disseminado pela ideologia eurocêntrica, procuram

desestabilizar significados estereotipados, ao colocar em cena povos - colonizados e subjugados pelo poder colonial, mas que, não aceitando a própria situação degradante, rebelam-se mediante táticas de resistência. Isso se reflete particularmente em textos, cujos autores colocam em primeiro plano a identidade e a subjetividade do sujeito colonial que, antes silenciado pelo colonizador, conquista voz e luta em defesa da preservação da própria cultura.

Gabriel Fernandes (2005) afirma que a emancipação do colonizado começa pelo seu calculado aprisionamento à nação, que supõe rompimento de laços de dependência para com os tradicionais representantes da mesma, com os quais passa a interagir e, por vezes, a competir. Segundo ele:

Uma vez que o colonialismo se nutre da exacerbação da diferença (para a qual contribuem de forma decisiva não só os traços da cultura, mas também, e, sobretudo, da raça), seus agentes demonstram grande relutância em permitir que o discurso proselitista da nação altere esse traço do sistema de dominação colonial. Nesta base, qualquer convergência nacional de que constitutivamente contraditória. Na verdade, existe uma tensão teoricamente intransponível entre, de um lado, o colonizador, para quem a sua identidade nacional constitui um dos principais recursos simbólicos de legitimação do mando, e, do outro, o colonizado, para quem a aquisição dessa identidade nacional supostamente alheia representa um importante recurso emancipatório. Ou seja, se para o colonizador sua pertença e lealdade nacionais funcionam como um ponto de partida para a dominação dos outros, para o dominado elas são a meta de cuja tangibilidade depende sua constituição como sujeito e, portanto, a sua libertação. Por isso, no quesito nacional, colonizador e colonizado estão definitivamente embrenhados num jogo de soma nula, em que se um ganha o outro tem de perder (FERNANDES: 2005, p.35).

Neste sentido, discorrendo sobre a descolonização das mentes, Bonnici (2000) sublinha que, na crítica pós-colonial, não se discute apenas a função da literatura ocidental sob o viés da perspectiva

imperialista, mas também o papel da literatura nacional para o povo colonizado. Segundo esse autor:

Nessa literatura, em que o oprimido investe-se de armas para responder à metrópole, detectam-se grosso modo três fases: 1) fase de assimilação, em que o nativo, através da imitação dos temas e de formas literárias do poder colonizador, mostra ter incorporado a cultura europeia; 2) fase cultural nacionalista, em que o nativo reage contra a dominação do império, mas sua reação não obtém êxito visível por prevalecer ainda o ponto de vista do europeu; e 3) fase revolucionária e nacionalista, em que o nativo realmente toma contato com as realidades da opressão colonial, e luta em prol de uma democratização da conscientização, bem como da expressão cultural e literária. Sendo assim, descolonizar significa, no entender do colonizado de oferecer resistência à dominação através do desmascaramento e da desmistificação da autoridade colonizadora e de suas normas, visando à recuperação ou criação de identidades ou normas próprias. (BONNICI, 2000, p.69).

Frisou Bhabha (1998, p. 184), um discurso anticolonial nunca deve ser “lido” tendo como base apenas sua oposição às estratégias do colonizador, pois tal discurso “requer um elenco alternativo de perguntas, técnicas e estratégias no sentido de construí-lo”. Nesse sentido, o discurso anticolonial não existe isolado e independentemente do discurso colonial, pois, para Bhabha, a alteridade colonial consiste na “sombra amarrada” do sujeito, visto que a existência do colonizador implica necessariamente a existência do colonizado e vice-versa. Em outras palavras, colonizador e colonizado constituem duas faces da mesma moeda, na medida em que ambos se constituem dialogicamente.

A vontade de libertar-se do “jugo” colonial e o suporte que disso resultou foi fundamental para o processo de emancipação soberana. Sem dúvida, seria inadequado imaginar a Nação-Estado na Guiné-Bissau sem associá-la a revoltas de alguns grupos étnicos que nunca a aceitaram ou sem reportá-la, entre outros, às lutas de libertação desencadeadas pelo partido do PAIGC na Guiné-Bissau que constituíram o seu principal alicerce político. Tendo em conta que, em sua totalidade, as tais bases

culturais e político-militares da Nação-Estado foram empreendimento exclusivo dos grupos étnicos nativos.

Para Connor (1988, p.89), o fator-chave da existência da soberania é exatamente a consciência de si, do grupo que o separa de todos os outros. Esta afirmação, no entanto, é vinculada a uma definição prévia do tipo de grupo em questão. Nesse sentido, associa-se a nação como um grupo, ao qual as pessoas creem estar ligadas por uma ancestral afinidade. (Apud: DJALO, 2009, p.55).

3.3 NACIONALISMO, CULTURA E A LÍNGUA: ELEMENTOS DE AFIRMAÇÃO DE ESTADO NAÇÃO *GUINEENSE*

Nesta parte da tese, disseminamos três processos interligados, mas contrastantes, os quais foram separados para melhor esclarecimento. Trata-se do nacionalismo, cultura e língua, entendidas como mecanismos relevantes no processo de formação de Estado-nação guineense. Para explorar analiticamente o assunto, partimos do conceito e estudos de nacionalismo, identidade, cultura e língua. Hoje em dia, os estudos culturais tematizam dialeticamente a confrontação dessas “categorias”.

Paulo Gilroy (2007, p.55) contextualiza o termo identidade e suas múltiplas associações. “Para ele, a identidade alcançou, em tempos recentes, grande ressonância, tanto dentro quanto fora do mundo acadêmico”. Ele oferece muito mais do que uma maneira óbvia e de senso comum para se falar sobre individualidade, comunidade e solidariedade, proporcionando um modo para se entender a interação entre as experiências subjetivas do mundo e os cenários culturais e históricos, onde se formam essas objetividades frágeis e significativas, sobretudo aos pensares sobre nação.

Hommi Bhabha (1998, p.79) se propõe a pensar a “nação a partir de suas discontinuidades; trata-se de uma recusa da narrativa unitária da nação, construtora de sentido e ordenadora do caótico a partir de um discurso moralizante”. Portanto, Bhabha – segue neste ponto uma série de teóricos, como Said (1995), B. Anderson (2008), Hobsbawn (2000), entre outros –, do nacionalismo do século XIX, revelando sua arbitrariedade ao construir discursos monolíticos, como se a nação tivesse uma fonte única. Os conflitos são deixados de lado – sendo até mesmo condenados –, em detrimento de uma concepção unidimensional da cultura, percebida como um conjunto de legados imemoriais. “É de fato, ressalta Bhabha, somente no tempo disjuntivo da modernidade [...] que questões da nação como narração vêm a ser colocadas”. O discurso

do nacionalismo, neste sentido, é articulado por um tipo de narrativa que privilegia a coesão social.

Sendo assim, percebe-se que Antonia Pereira de Souza (2011, p.49) procura pensar a nação a partir de suas margens, ou seja, as vivências das minorias, os conflitos sociais, o arcaísmo, chocando-se com o moderno. Trata-se, em suas palavras, do questionamento da “visão homogênea e horizontal associada com a comunidade imaginada da nação”. Observamos, também, Bhabha discutir o caráter performativo da apropriação singular do nacionalismo. Diz ele:

Que só há nação porque há apropriação, e toda apropriação é uma quebra de sentido; logo, uma quebra da coerência narrativa. Ao considerar a escrita da nação como a base na ideia de cisão o autor apresenta a própria recusa de narrá-la. Pode-se ser escrita a partir de cada ato performativo – o qual atualiza o geral como singularidade, sem que está se subsuma a um sentido unitário anterior à experiência – a nação como objeto de narrativa atar-se-á à pedagogia da sabedoria moralizante. (BHABHA, 1998, p.123).

Não obstante, a construção de uma nação implica a consideração da pluralidade étnica, as diferenças culturais que permanecem entre as diversas etnias que convivem no território; ainda, na superação das divergências que embaçam a percepção da complexidade de suas organizações e vivências e que contribuem para a manutenção de relações entre ambas, sobretudo no campo da cultura.

Clifford Geertz (1989, p.13) defende que o conceito de cultura é semiótico, ou seja, “acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assume a cultura como essas teias”. A análise dessas teias pode ser feita por uma ciência interpretativa que se encarregará de explicar, analiticamente, os significados e não por uma ciência experimental que busca leis. Geertz argumenta, ainda, que o comportamento humano é, conseqüentemente, resultado da ação simbólica. Neste ponto, o autor se aproxima bastante de Max Weber (2000) que, em sua análise, procura o entendimento e a apreensão do sentido das ações sociais.

Entretanto, a classificação que segue é pautar, no âmbito nacional e situacional com arranjo na unificação das próprias diferenças, fator visto como relevante na formação da identidade nacional da Guiné-Bissau, a qual é vista como múltiplas identidades dos sujeitos na

dimensão das línguas étnicas. As definições de soberania, democracia, igualdade, liberdade, território, língua, raça, religião, etnia, fronteiras territoriais, culturais e identidades serão citadas ao longo do trabalho. Pois, seria impossível falar de Estado-nação sem falar desses conceitos. Eles deram suporte teórico para as infundáveis discussões dos estudiosos clássicos sobre o conceito de nação que, pela sua abrangência, dificulta que se chegue a uma única definição, já que cada contexto histórico exige uma maneira específica de pensar sobre nação. Por isso, na análise em questão, optaremos pelos termos da língua e a respectiva identidade em sua ressignificação no processo de formação do Estado-nação guineense.

Daniele Ellery Mourão, apud, Djaló (2011, p.35) “ênfatiza que políticos, juristas, filósofos, posteriormente, sociólogos e antropólogos trataram de questões como a constituição do Estado e da nação”. Os primeiros foram, inicialmente, os principais responsáveis pela construção das primeiras ideias nacionalistas. Uma parte desses estudiosos privilegiava a formação do Estado-nação, tomando como base o território e as fronteiras políticas; outros sublinham o entendimento dos sentimentos e os elementos simbólicos que eram acionados pelos “povos” na construção do pertencimento, enfatizando a vontade e o consenso na construção do sentimento nacional que formaria a nação. Entre os teóricos do nacionalismo moderno do Ocidente, é praticamente consensual a ideia de que a nação foi uma criação da modernidade, algo novo, um resultado histórico com razões profundas.

Vale à pena dar destaque ao fato de que, antes da independência da Guiné-Bissau, não havia referência a uma identidade guineense, muito menos ainda se ouvia falar da nação guineense. De acordo com Djaló, observamos que:

Os indivíduos nascidos na Guiné-Bissau identificavam-se por identidade portuguesa, numa referência à Guiné portuguesa, em razão das políticas coloniais de incorporação dos nativos. Com ascensão da independência ganhou-se uma nova nação, o povo passou a afirmar uma identidade guineense que no período colonial não lhes era permitida. Essa identidade é dada com a constituição do Estado nacional da Guiné-Bissau, legitimada pela lei e pelo direito, pautada no modelo ocidental de Estado-Nação, a partir dos ideários do nacionalismo. (DJALÓ, 2011, p.45).

O surgimento do nacionalismo, segundo Anderson (2008, p.98) está “relacionado ao declínio dos sistemas tradicionais de governabilidade, monarquia ou administração colonial na África, Ásia e América e à construção de uma nacionalidade baseada na identificação da pertença étnica, racial ou cultural”. Porém, esta identificação possuiria um projeto comunitário de união baseado nas diferenças de um povo para o outro. A soberania nacional, deste modo, é um símbolo de liberdade frente às estruturas de dominações antigas.

Entretanto, para que haja uma nação, ou seja, nacionalismo, no sentido apontado por Anderson, num país em que a pertença étnica tem uma representação bastante significativa, é preciso utilizar uma estratégia de incluir identidades e línguas étnicas num patamar, ou seja, num nível compatível a todas. Uma vez que o sistema colonial usava a estratégia de dividir os indivíduos, jogando um contra o outro de línguas ou etnias diferentes, com tradições culturais distintas, em contínuo contato dentro de um mesmo território, pondo em evidência as diferenças e produzindo desigualdades e relações de poder. Este fato era visto como desafiador e reproduzidor de desigualdades sociais por Amílcar Cabral e alguns nacionalistas guineenses e era preciso uma saída para tal. Aí é que se começou a pensar no poder da língua como mecanismo de unificação nacional. A partir de então, entra a língua crioula como uma língua estratégica para a unificação e formação da nação guineense. O crioulo é a língua comum, falada entre os guineenses e considerada segunda língua, já que a primeira é a língua materna de cada etnia. O Português é reconhecido como a língua oficial no país.

Identidade cultural, a língua tem sua ressignificação no processo da expressão do nacionalismo e a sua influência na construção da nação guineense, tendo como base as investigações sobre o processo de constituição das nações, a partir das renovações teórico-epistemológicas. Pensar, então, a história da Guiné-Bissau após a independência, é pensar que este país precisou se adequar ao modelo de Estado-nação por imposição de um cenário político mundial. Precisou da fixação de uma língua única e homogênea praticada em um contexto marcado pela pluralidade linguística.

A questão da constituição da língua passa pela construção da história da língua do país. Segundo Luiza Kátia (2011, p.29), “estabelecer relações entre os acontecimentos históricos que deram origem ao Estado-nação tem suas bases na constituição de suas línguas maternas – nacionais”. No caso da Guiné-Bissau, ela passa pelas línguas étnicas, crioulo e português. Portanto, isso nos permite refletir sobre o

discurso da história, no qual se procura os sentidos que estão nas identidades culturais. Porém, português, língua institucional e oficial do país e o crioulo, língua falada no território, e as línguas étnicas e também maternas constituem os sujeitos guineenses.

Segundo Moema Parente Augel (2007, p.83), a língua crioulo se expandiu durante as lutas de libertação. A mensagem política dos revolucionários era transmitida em crioulo; essa sua função emprestou-lhe a aura de língua da unidade nacional, de detentor sociolinguístico do conceito de independência e que, também, constituirá a identidade de *guinendade*.

Para Carlos Lopes (1982, p.53), a criação do “Estado na Guiné-Bissau como na África em geral, procedia-se pela criação de uma nação”. Aqueles poucos indivíduos que tomaram as redes do país, depois das lutas libertárias, tiveram a tarefa de reunir um patrimônio territorial e de unificar, ao mesmo tempo, integrar as populações, assegurando uma orientação política comum, pautada no sistema moderno-colonial de Estado-nação.

Na análise proposta por Walter Mignolo (2003, p.123) sobre a formação do sistema moderno-colonial, é analisado como se constitui o imaginário ao longo da formação do sistema moderno/colonial, mostrando que ocorreu uma verdadeira colonização epistemológica pautada no etnocentrismo, no eurocentrismo arraigado no seio da modernidade, tanto na filosofia, literatura, religião, como na ciência. O autor revela como os autores referenciais do pensamento moderno compartilhavam dessa visão preconceituosa, arrogante e prepotente, na qual, somente determinados homens, a partir de determinados lugares, culturas e línguas, têm o direito ao pensamento, à filosofia, à ciência. Segundo Mignolo:

Essa perspectiva de leitura do imaginário do sistema moderno/colonial que tem como primeiro plano a colonialidade do poder e a diferença colonial aponta para um processo de descolonização epistêmica pautada em novos *loci* de enunciação a partir dos saberes subalternos em confronto com as formas de saberes hegemônico. Este processo resulta numa outra forma de pensamento, numa outra epistemologia, um *pensamento liminar* que opera a partir e entre as diversas histórias locais, redefinindo a geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2003, p.124).

No entanto, essa diferença colonial do mundo moderno, ou seja, do colonialismo global reproduz a diferença colonial sem localizar-se em determinado Estado-nação. Finalmente, a decisão de referenciar Mignolo nesta análise é para situar a situação linguística vivida em Guiné-Bissau que, atualmente, é de tensão entre os guineenses, a língua materna dos guineenses e a língua oficial- o português. A língua crioula é falada em todo o território nacional, com suas variantes por todos os guineenses desde que nascem. A língua oficial, em contrapartida, entra de forma institucional na vida dos guineenses a partir da idade escolar.

Observa-se que para Luiza Kátia (2011, p.28), “essa preocupação não se dá apenas pelo português ter uma relação demasiada com o passado colonial da sociedade ultramarina portuguesa”. No caso dos guineenses, ela, ainda, permanece como um fator de desigualdade em uma sociedade, na qual muitos de seus membros não dominam a língua oficial e hegemônica por resistência ou por falta de escolaridade.

Ao falarmos da língua nacional, vale à pena explicitar o conceito de nação com que estamos referindo, pois, para a sociedade do século XIX, como observa Luiza Kátia (2011, p.29), “que o sentido de nação reboca o sentido de uma língua”. Nesse pressuposto, pensar, então, a história da Guiné-Bissau, após a independência, é pensar que este país precisou adequar-se ao modelo de Estado-nação por imposição de um cenário político mundial. Necessitou da fixação de uma língua única e homogênea, tendo um contexto marcado pela pluralidade linguística. Porém, a questão da língua, nesse caso, mostra como ela pode constituir uma união adequada do país ao modelo de organização social, política, econômica e cultural, representado pelo Estado-nação na atualidade. Essa adequação pressupõe, a adoção de uma língua que preencha todos os requisitos.

De acordo com Mamadú Djaló:

A língua crioula da Guiné-Bissau parece servir a um imaginário de nação como resistência, união e força de luta; é uma língua sobre a qual se constrói uma identidade nacional. Os discursos dos guineenses sobre a construção da nação guineense ressaltam, além da grandiosidade e da importância do crioulo na formação do Estado-nação guineense, a necessidade de adotar uma política de bilinguismo e uma efetivação do projeto de fixação da língua crioula na escrita, de modo que as duas línguas tenham o mesmo status. (DJALÓ, 2011, p.11).

Entretanto, no período pós-independência, as etnias na Guiné-Bissau convivem sem a existência de conflitos “visíveis”; cada região tem a predominância de uma determinada etnia e não há problemas dessa ordem. As diferenças foram atenuadas em prol da língua crioula, entre os grupos étnicos que passaram a fazer uso dela para afirmar a identidade nacional como forma de pertencimento a uma nação. Carneiro da Cunha descreve a:

Importância da língua na construção de identidades, mostrando como os governos nacionais tentaram reforçar uma homogeneidade linguística no interior dos Estados-nação, com o intuito de conter conflitos por afirmação de diferenças, a língua é um sistema simbólico que organiza a percepção do mundo de um povo. Não é à toa que os movimentos de libertações enfatizam dialetos e o polilinguismo dentro de suas fronteiras (CUNHA, 1986, p.100).

Conforme Cunha (1986, p.102), o sistema político e social, para construir Estados nacionais, passou a se voltar à difusão de línguas oficiais para que todos pudessem entender e partilhar dos mesmos sistemas de valores e crenças impostos pela soberania nacional. No caso da Guiné não foi diferente, pois isso se deu através do intermediário do crioulo e do português.

Como propõe Benedict Anderson:

O fim da era dos movimentos de libertação nacional bem-sucedida nas Américas coincidiu com o início da era do nacionalismo na Europa. “Esses novos nacionalismos” foram diferentes em dois aspectos: 1) As Línguas nacionais foram de impressão central, ideológica e política 2) Nação tornou-se algo capaz de ser conscientemente pretendido, desde o início, devido aos modelos estabelecidos pelos pioneiros crioulos. Portanto, a língua é mais do que uma continuidade entre um poder externo e o falante humano, pois se tornou um campo interno criado e usado, mutuamente, pelos usuários da língua. Essas descobertas levaram a Filologia, com os seus estudos de gramática comparada, à classificação das línguas

em famílias e à reconstrução de “protolínguas”, que o raciocínio científico tirou do esquecimento. O que dará a origem da consciência nacional (ANDERSON, 2008, p.111).

E as “origens” dessa consciência nacional, para Anderson, estavam no capitalismo editorial. Com a língua, sendo unificada em cada Estado-nação, a imprensa difundida, não mais só falada, e o conhecimento sendo disseminado entre todas as pessoas, o tempo passa a ter outra conotação, com os indivíduos tomando a consciência de uma simultaneidade dos acontecimentos e, como afirmou Anderson (2008), isso foi possível graças às realizações do capitalismo industrial que possibilitou a viabilização do capitalismo editorial. Essa nova concepção de tempo simultâneo é vista como importante para Anderson, considerando duas formas de imaginar que floresceram no século XVIII: o romance e o jornal, veículos para a difusão da informação em grande escala.

Com isso, ressalta-se a questão da língua, mostrando que, com a invasão de povos não europeus no século XVI, parafraseando Anderson ocorreu uma paridade linguística:

Os viajantes levavam dicionários com palavras não europeias para suas viagens, o que desenvolveu bastante a atividade de gramáticos, lexicográficos, filólogos e literatos, com outras línguas ocorrendo, como se denomina a revolução lexicográfica que disseminaria a convicção de que as línguas na Europa eram de propriedade de grupos – membros de comunidades que falavam cotidianamente aquela língua – e esses grupos deveriam ter direito à autonomia. (ANDERSON, 2008, p.115).

Portanto, todos esses fatores foram importantíssimos à ascensão de nacionalismos do século XIX, na Europa, implicando a ideia de que cada comunidade nacional deveria ter a sua língua.

Assim, iniciam-se os nacionalismos oficiais, definidos por Anderson (2008, p.112), como “medidas políticas conservadoras adaptadas ao modelo dos nacionalismos populares linguísticos, uma forma de aliar a naturalização de cada comunidade com a sua língua e sua nação”. Portanto, tanto a língua como a educação teve, para o autor, um papel fundamental na idealização e construção desses nacionalismos que pretendiam a universalidade e homogeneidade na formação da identidade nacional.

Na Guiné-Bissau, a consolidação da língua crioula espelha a afirmação de um povo de alma e de uma nação de origem, cuja história se constituiu a partir de uma cultura mestiça, de um híbrido, fruto de cruzamento entre povos e culturas diferentes, em termos da procura de uma nação homogênea com uma identidade cultural própria, que passa pela manifestação do nacionalismo.

Essa posição na procura de manter a origem da cultura e língua como a expressão do nacionalismo, assumindo a constituição da nação como - ato de cultura - através de conflitos culturais de diferentes espaços e sujeitos: cultura europeia, sobretudo a portuguesa, culturas africanas, principalmente, a de Guiné que é o nosso alvo de pesquisa.

Portanto, a definição de nação proposta por Anderson (2008) também se afasta da essencialidade e assume o papel de comunidade-imaginada, porque, mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão ou sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles (2008, p.32).

Confirma-se, assim, a tese de que o nacionalismo guineense nasceu da confrontação do colonialismo que fortaleceu a união da diversidade cultural e da língua crioula, embasada no nacionalismo que deu espírito à nação guineense. Que tem a ver com a ideia de nação como comunidade imaginada, veiculada por Benedict Anderson (2008) no começo dos anos 1980, cuja síntese se dava em oposição aos primordialistas, que viam na nação a concretização de um desejo e um desígnio metafísico, de uma nação como constructo histórico, senão de todo arbitrário, ao menos contingente e relativo.

3.4 IDENTIDADE *VERSUS* ETNIA RESSIGNIFICAÇÃO NA DELIMITAÇÃO E CONFORMAÇÃO DO ESTADO NACIONAL DA GUINÉ-BISSAU

Objetivamos, nesta parte da tese, à exploração, extensamente, da identidade e etnia, falando de forma expressiva sobre a etnia no contexto social da Guiné-Bissau. Obviamente, a identidade e etnia são debates que, ao longo de tempo, foram feitos no campo da teoria social, sobretudo a questão da identidade e sua fragmentação nos seus aspectos de pertencimento étnico e de construção nacional.

Augel (2007, p. 233) enfatiza que na “Guiné-Bissau, assim como na África em geral, a questão da identidade é onipresente, mesmo não expressamente nomeada”. O passado colonial, a escravização e o tráfico negroiro, a dominação estrangeira, inúmeras línguas faladas e a etnia de

cada um¹⁹ penetram ou estão latentes em todas as relações humanas e em todas as decisões particulares e políticas, sem que isso implique, obrigatoriamente, a discriminação ou preconceito. Deste modo, é óbvio que as diferentes nações atribuem pesos desiguais à questão da identidade. Manuel Castells perfilha da mesma percepção, apontando que:

Na perspectiva sociológica, todas as identidades são construções. A construção de identidade se faz com a matéria prima tirada da história, da geografia, da biologia, de instituições produtivas e reprodutivas, da memória coletiva e de fantasias pessoais, assim como dos aparatos de poder e da experiência religiosa. (CASTELLS, 2002, p.23-24).

As identidades culturais, conforme afirma Boa Ventura Santos de Souza (2001, p.135), “não são rígidas, muito menos imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação”. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que, de época para época, dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso.

O argumento que é desenvolvido a seguir direciona-se no sentido da cultura, etnia e nacionalidade que sempre facilitou a compreensão do indivíduo e sua interação social. Essas interações também estão mudando as identidades pessoais e coletivas, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um “sentido de si” que em algumas ocasiões Stuart Hall (1999, p.35) aponta como “deslocamento ou descentralização do sujeito”. Diante desse atilamento, pode considerar-se identidade cultural como algo inacabado, que se encontra em constante construção, e ressaltar que a identidade nacional, apesar de ser aparentemente sólida, está em constante processo de transformação.

Para Stuart Hall (1999, p.9), as identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social estão em declínio. Isso, conforme Stuart

¹⁹ Caso da Guiné-Bissau é muito comum ouvir-se a pergunta de que raça ele é ou de que raça que ela é no sentido da pertença étnica. (AUGEL, 2007, p.233).

Hall faz surgir novas identidades e, ao mesmo tempo, fragmentando o indivíduo moderno que Hall denomina de “sujeito unificado”. Essa crise da identidade, segundo Stuart Hall, é vista como parte de um processo mais amplo de mudança que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. Conforme Stuart Hall:

Esse duplo deslocamento – descentralização dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma crise de identidade para o indivíduo, parte do ponto de vista que a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza (HALL, 1999, p.9).

Argumenta-se, entretanto, que a identidade nacional na Guiné-Bissau está se tornando fragmentada, composta não de uma única identidade, mas de várias, algumas vezes, contraditórias, sobretudo pela influência externa; consequentemente, as identidades que compunham as passagens sociais e culturais guineenses e que, por longo tempo, asseguravam a objetividade da identidade guineense, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais num mundo cada vez mais globalizado.

Para Stuart Hall (1999, p. 69) a “representação cultural se multiplica e é confrontada por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais os sujeitos se identificam – ao menos temporariamente”.

Ao tentar compreender os elementos que cercam os processos recentes de formação dos Estados nacionais africanos, caso específico da Guiné-Bissau, é ter por base estruturadora de sua compreensão certa noção de identidade nacional, como algo inacabado. Segundo Boletim de Observatório dos países de Língua Oficial Portuguesa – OPLOP:

Asingularidade de inúmeros casos africanos reside na relação entre o passado colonial, o período pós-independência e as questões étnicas que permeiam os desenvolvimentos recentes daquilo que, comumente, é tratado como processos formadores das nações. (OPLOP, 2011, p. 47).

Guiné-Bissau, por exemplo, é um país composto por diversas etnias. Algumas fontes afirmam existir entre 27 e 40 grupos étnicos no território guineense. As mais importantes, numericamente, são: os Balantas, aproximadamente 30% da população, os Fulas, 20%, Maníacas, 14%, Mandingas, 13%, e os Papéis, com cerca de 7%. De modo óbvio, a diversidade étnica não representa em si um problema. Ademais, Guiné-Bissau não é um país reconhecido por conflitos étnicos. Em 2009, por exemplo, Philip Havik, especialista em estudos guineenses, formulou em um evento realizado na Universidade do Porto, disponível – OPLOP (2011, p.49), “ter muitas etnias não é um problema da Guiné-Bissau”. A afirmação de Havik consistia em interpretar o período colonial e os recentes conflitos no país sem colocar a questão étnica como elemento central.

Esta imagem é corroborada pelo processo de libertação nacional. Na luta contra a opressão colonial, sob a organização do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), construiu-se uma identificação - que envolvia os dois territórios – em oposição ao “outro”, o Estado nacional português. A identidade, assim arquitetada, dos “confrades” contra o colonizador, sob a orientação de um partido único aglutinador das forças político-militares, acabou por colocar em segundo plano as diferenças étnicas. Aí, nessa percepção, argumenta Stuart Hall (2003, p.49) que “as identidades nacionais não são coisas com as quais os sujeitos nascem, mas são formadas e transformadas no interior da representação”. As identidades nacionais não são heranças genéticas. As pessoas não são apenas sujeitos sociais, legais de uma nação; elas participam da ideia da nação tal como representada em sua cultura nacional. Nesse sentido, vale a reflexão de Paulo Freire:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. [...] E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. (FREIRE, 1984, p.43).

Deste modo, observamos em Santana e Facco (2011, p.25), que o sujeito de uma nação é importante instrumento para a construção da identidade nacional, porque, ao ser inserido e integrado no mundo, produz cultura e configura a história da sua época. Além do sujeito, segundo Hall (2003, p.11), “o mais importante símbolo nacional é sem dúvida a língua. As dúvidas acerca da língua oficial envolvem também importantes questões acerca da identidade nacional”.

Considerando-se isso, no que se refere à identidade nacional, a África merece destaque, não somente pelo seu contexto histórico, mas, também e, principalmente, pelo seu contexto linguístico-cultural, tendo em vista a diversidade de línguas faladas neste continente. Neste contexto africano, restringir-nos-emos, neste trabalho, à República da Guiné-Bissau, antiga colônia portuguesa independente desde 1973, quando se constituiu como Nação e passou a procurar a reconstrução da sua identidade nacional, ao que Boaventura Sousa Santos (2001, p. 90) define como “conjuntos de relações sociais que se traduzem na intensificação das interações transnacionais, sejam elas práticas interestatais, práticas capitalistas globais ou práticas sociais e culturais transnacionais”, que permitem que se tenha em conta, na análise deste processo, as múltiplas dimensões que o caracterizam “econômica, social, política e cultural”.

Nos Estados Pluriétnicos, caso específico de local da enunciação da pesquisa, a Guiné-Bissau, a articulação entre “Cultura”, “Estado”, “Nação” e “Etnia”, em que, o conceito de cidadania multicultural tem papel relevante, procurando salvaguardar os direitos das culturas nacionais com o intuito à preservação e afirmação identitária, o que, por sua vez, passa pelo direito de autogovernança e garantido o direito ao exercício de uma cidadania diferenciada no quadro dos chamados direitos pluriétnicos para a formação da cultura nacional. Entretanto, para Hall:

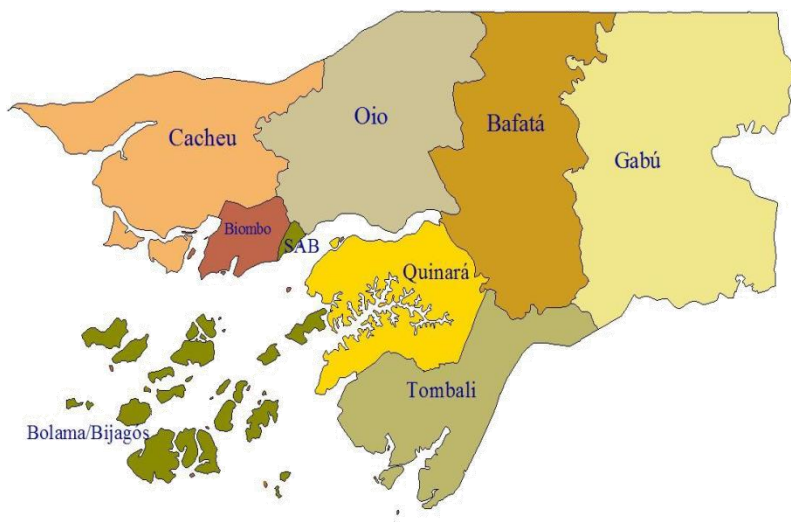
A formação de uma cultura nacional de uma forma ou outra contribui para criar padrões de alfabetização universais, e na generalização de uma única língua vernáculas como o meio dominante de comunicação em toda a nação, e dá facilidade para criação de uma cultura homogênea e manter instituições culturais nacionais, como por exemplo, um sistema nacional de educação (HALL, 1999, p.50).

Dessa e de outras, a cultura nacional se torna uma característica-chave do princípio contemporâneo e um dispositivo da modernidade. Sendo assim, há outros aspectos da cultura nacional que a empurram numa direção diferente, trazendo à tona o que Bhabha (1990) chama de “ambivalência particular que assombra a ideia da nação”.

Sartori (2001, p.98) “vê não só uma clara descontinuidade, mas, sobretudo uma profunda contraposição entre pluralismo e os projetos de multiculturalismo que acha estarem na base de uma política verdadeira e genuinamente liberal”, por favorecer tendências insulares e isolacionistas que contrariam a interação cultural inerente a todo o verdadeiro e autêntico pluralismo. Afirma, assim, que “a política de reconhecimento não se limita a ‘reconhecer’: na realidade, fabrica e multiplica as diferenças, metendo-as na cabeça”, acrescentando que “a política do reconhecimento não só transforma em reais identidades potenciais, mas se dedica também a isolá-las como num gueto e a encerrá-las em si mesmas”.

3.5 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA POPULAÇÃO GUINEENSE – SITUAÇÃO SOCIAL E DEMOGRÁFICA

Segundo Djaló (2009, p.52), “a população da Guiné-Bissau hoje está estimada em pouco mais de 1.449.230 milhões de habitantes. A sua densidade populacional é de 29,4 hab/ km² e a taxa de crescimento demográfico anual é de 2,12%.” Não obstante, a exiguidade territorial é diminuta em termos populacionais, sua configuração física, aliada à história da sua formação de nação enquanto entidade política conferiu-lhe notável diversidade cultural e étnica, com cerca de trinta etnias, cada uma com sua língua e matrizes culturais próprias. Administrativamente, a Guiné-Bissau está distribuída em oito regiões, cabendo a cada região albergar uma ou mais etnias. Segue-se a figura – 4 mapa da atual divisão administrativa da Guiné-Bissau:



Fonte: Instituto Nacional Estatísticas e Pesquisa – INEP da Guiné-Bissau, 2009.

Vale à pena destacar, ainda, segundo Maria Manuela (2000, p.160) que, antes da atual divisão administrativa na Guiné-Bissau, havia uma divisão administrativa, em 1978, que reagrupou as regiões para efeitos de Projetos de Desenvolvimento em quatro “Zonas de Desenvolvimento”: Zona de desenvolvimento I, correspondendo à Província Norte; Zona de Desenvolvimento II, correspondendo à Província Leste; Zona de Desenvolvimento III (Tombali e Quinara na Província Sul) e Zona de Desenvolvimento IV (Bolama e Bijagós também na Província Sul).

Atualmente, o país se encontra dividido em nove regiões administrativas, incluindo o setor autônomo de Bissau, a capital e 36 setores. A aproximação dos dados demográficos à divisão política e administrativa do território faz transparecer duas características importantes deste país. Em primeiro lugar, a maioria dos habitantes continua a viver no mundo rural. Em segundo, observa-se uma forte atração por Bissau e seus arredores, que albergam mais de um quarto de toda a população do país. Ver quadro III, a evolução da densidade populacional por região²⁰.

²⁰ Região equivale aos Estados na classificação brasileira.

Evolução da densidade por região: Censos de 1991 e 2009					
Região	Superfície km ²	População residente		Densidade hab/km ²	
		1991	2009	1991	2009
Guiné-Bissau	36.125	979.203	1.449.230	27,11	40,12
Tombali	3.737	71.065	91.089	19,02	24,38
Quinara	3.138	42.966	60.777	13,69	19,37
Oio	5.403	155.312	215.259	28,74	39,84
Biombo	839	59.827	93.039	71,32	110,92
B/Bijagos	2.624	26.891	32.424	10,25	12,35
Bafará	5.981	145.088	200.884	24,26	33,59
Gabú	9.150	136.101	205.608	14,87	22,47
Cacheu	5.175	146.570	185.053	28,32	35,76
BISSAU	78	195.389	365.097	2521,15	4710,93

Fonte: Instituto Nacional Estatísticas e Pesquisa – INEP da Guiné-Bissau, 2009.

Portanto, conforme aponta um estudo da Revisão dos Sectores Sociais proposto pelo Banco Mundial em 2009, dentro destes habitantes supracitados, a maioria é jovem. “Estima-se que 41.7 por cento (0.58 milhões de pessoas) tenham menos de 14 anos de idade. A população tem crescido a uma média anual de 2,12 por cento – a partir de 900.000 habitantes em 1991”. A grande proporção da população juvenil constitui um enorme desafio para o setor de educação, já que deve acomodar um número considerável e crescente de novos alunos nas escolas. Porém, a população urbana tem aumentado regularmente devido à rápida urbanização e à migração. Segundo Instituto Nacional de Estatísticas e Pesquisa (2009, p.98), atualmente, “30 por cento da população vivem nas zonas urbanas, comparado com 18 por cento em 1991. A densidade média da população é de 30 habitantes por km², distribuídos de forma irregular entre diferentes áreas geográficas, com maior concentração na

zona costeira. Bissau, a capital, concentra cerca de 30 por cento da população do país, gerando uma intensa pressão em relação à procura de serviços sociais básicos”.

Percebe-se, ainda, que cerca de 80 por cento da população trabalha no setor primário, sendo a maior parte ativa nos trabalhos intensivos da agricultura de subsistência. O fraco grau de diversidade agrícola, o isolamento relativo de muitas comunidades e o baixo nível de monetização da economia nas áreas rurais confere aos agricultores pouca margem para investimento em bens de capital ou para efetuar poupanças contra choques externos. A degradação dos campos de arroz, a predominância da cultura de caju e as práticas das colheitas refletem a baixa capacidade agrícola. No entanto, segundo dados de Evolução de Segurança Alimentar em Situação de Urgência - ESASU (2006, p.21), “esta vulnerabilidade é agravada pelas perdas cíclicas das colheitas, devido ao baixo nível pluviométrico, pelo avanço das águas salgadas nos campos de arroz”.

Esta vulnerabilidade atinge a maioria da população Guineense, sobretudo a vulnerabilidade estrutural, devido à pobreza e ao baixo nível de recursos econômicos; alguns grupos da população são particularmente vulneráveis a um ou vários riscos por estarem proeminentemente expostos aos choques ou por não possuírem recursos adequados para lidar com esses riscos. Entre os grupos mais vulneráveis, encontram-se as crianças, jovens e idosos, segundo os Dados de Evolução Seguridade Alimentar e Situação de Urgência (ESASU), 2006.

3.5.1 Situação Geográfica

A Guiné-Bissau é um pequeno país com 36.125 km², situado na costa ocidental do continente africano, entre o território do Senegal que lhe serve de fronteira ao norte; a república da Guiné-Conacri delimitando leste e sul e com o Oceano Atlântico a oeste. Sua independência é bastante recente. Segundo Djaló (2009, p.11), o país ainda sofre as consequências de uma dominação colonial prolongada por cinco séculos. Tornou-se independente de Portugal, antiga potência colonizadora, em 24 de setembro de 1973, depois de onze anos de uma dura luta armada pela sua libertação, que terminaria com o reconhecimento da sua soberania pela antiga metrópole portuguesa, após a queda do regime fascista salazarista em 25 de abril de 1974. Entre 1974 a 1991, o país viveu sob uma adaptação do regime marxista-leninista, inspirado e apoiado na União Soviética.

O clima é tropical úmido, com uma temperatura média anual de 27° C e umidade média anual de 67%, com duas estações bem demarcadas: a estação das chuvas que decorre de maio a outubro e a estação seca durante os restantes meses do ano. Frisou Dominigues (200, p.157) as terras cortadas por rios, penetradas por braços de mar e avançadas por ilhas²¹ que, da antiga “Senegâmbia”, cabem à atual Guiné-Bissau, do ponto de vista das características dos solos, relevo e clima integram duas áreas ecológicas: a planície litoral e o planalto do interior. Na planície de baixa altitude do litoral o mar avança pela terra, consoante as marés até distâncias consideráveis da costa, originando extensões semimersas de terras denominadas de mangue²². Ver figura 5 a mapa da Guiné-Bissau.



Fonte: AtlasiKwaShuleZaMsingi.1987. Tanzania, The MacMillan Publishers

Nas terras emersas, a vegetação é diferenciada de norte a sul, acompanhando os índices de pluviosidade que crescem em direção ao sul, dando origem respectivamente à savana (no norte) e à floresta (no

²¹ Além da área continental integram ainda o país, algumas dezenas de ilhas do arquipélago dos Bijagós.

²² O mangue corresponde a terrenos lodosos costeiros, alagados na praia-mar por água salgada, tipicamente de cobertura vegetal de matas de mangueiras.

sul). Segundo Instituto Nacional de Meteorologia da Guiné-Bissau – INMGB (2009) a pluviosidade anual média é de 16000 milímetros por metro quadrado, diminuindo no sentido norte-este (região de Gabu, Bafatá) sob a influência da zona do Sahel²³. O planalto do interior, de clima sensivelmente idêntico, mas mais seco, com uma elevação média de 50-100m (os pontos mais elevados não ultrapassam os 300 metros de altitude e constituem os primeiros contra fortes do maciço do Futa-Djalon), é recortado pelos rios Geba e o Corbal. Embora existam florestas no interior, a paisagem dominante é a savana arbustiva, cuja densidade vai diminuindo para leste.

3.5.2 Guiné-Bissau Contexto Democrático Caracterizado Pela Vicissitude Política

O sistema político guineense configura numa república constitucional, tendo a primeira constituição sido aprovada em 16 de maio de 1984 e revisada em maio de 1991, embora tenha seguido um regime de partido único até dezembro de 1990. Atualmente, a Guiné-Bissau tem uma “democracia representativa”.

Desde a sua implantação aos nossos dias, o processo democrático guineense vem suscitando inúmeras crises políticas, instabilidades e acesos debates. Por um lado, alguns acadêmicos assumem que a democracia é inadequada à realidade Bissau guineense, pelo fato de ser um ideal de construção da nação nos moldes europeus e que transcende a história e as necessidades nacionais, invalidando com isso o passado das experiências e aprendizagens do governo do partido único. Carlos Lopes (1982, p.85) descreve que o regime do Estado único na Guiné-Bissau ignorou os direitos dos grupos sócios culturais e fomenta a sua marginalização, portanto, o futuro dos Estados como a Guiné-Bissau deve ter a sua lógica dentro dos regimes democráticos e do Estado-nação, para se adequar ao imaginário social dos diversos grupos étnicos que povoam o país.

Os estudos sobre a democracia na Guiné-Bissau tem em comum a posição segundo a qual, apesar do ambiente turbulento a que está mergulhado o processo democrático guineense, devem ser entendidos como desafios pelos quais o país está atravessando na instalação do regime democrático, razão pela qual entende que a própria sociedade é chamada a fazer democracia e ser democrática, sem abdicar do

²³ É a região da África situada entre o deserto de Saara e as terras mais férteis a sul que forma um corredor quase ininterrupto do atlântico ao mar vermelho.

contributo da experiência de outros povos, mas sem querer assumir essas outras “culturas estrangeiras”. No entanto, a democracia nos moldes em que está sendo implantada na Guiné, apesar de fomentar a marginalização social, ela é um regime adequado ao país, sendo tais obstáculos conotados como um desafio da sua efetivação. Dizem os grandes estudiosos republicanos que a democracia não é a melhor forma de governação, mas, melhor de que ela ainda não há.

Jürgen Habermas, em *Consciência moral e agir comunicativo* (1989, p.89), “propõe uma teoria da comunicação crítica da sociedade, de modo que a ação comunicativa entre os interlocutores sociais é analisada segundo suas relações”. O conceito agir comunicativo corresponde, a nosso ver, à democracia, pois as ações orientadas para o entendimento mútuo em que o ator social inicia o processo circular da comunicação é produto dos processos de socialização que o formam, em vista da compreensão mútua e consensual. Paralelamente, o conceito democracia que, etimologicamente, remete ao governo do povo pressupõe que os atores sociais possam, através da democracia, falar e agir em consenso pelo aspecto intersubjetivo do discurso (relação dialogal), além do aspecto lógico-argumentativo (explicação e discussão para a fundamentação das pretensões de validade problematizadas).

Para Norberto Bobbio (1987, p.155), o processo de alargamento da democracia na sociedade contemporânea não ocorre apenas da integração da democracia representativa com a democracia direta, mas também, através da extensão da democracia – entendida como instituição e exercício de procedimentos que permitem a participação dos cidadãos.

Apesar do reconhecimento de maior parte dos cidadãos do direito de exercer a cidadania e de se associarem livremente em partidos políticos, para contribuir com o método democrático na determinação da política nacional, para a formação de uma vontade coletiva numa sociedade caracterizada pela pluralidade de grupos étnicos e por fortes tensões sociais que, cada vez mais, caracterizam-se como palco de constantes golpes de Estados, há crises institucionais, tendo como resultado a perda das funcionalidades do aparelho do Estado. Portanto, é dessas crises que caracterizamos exaustivamente e analisamos profundamente o processo histórico e político guineense. Entendemos que para dar a melhor compreensão aos nossos leitores, seria importante traçar a cronologia das crises políticas e golpes de Estados que a Guiné-Bissau já sofreu desde a sua invasão, passando pela sua independência, pós-independência até os dias atuais, especificando detalhadamente as

causas da constante instabilidade política no país. Seguem, no quadro IV, os acontecimentos que tanto caracterizaram os processos históricos e políticos da Guiné-Bissau:

Ano	Acontecimento	Situação	Regime
1446	<i>Invasão do território atual Guiné-Bissau</i>	<i>Colonialismo Português</i>	<i>Imperialismo</i>
1936	<i>Guerra de “Pacificação” das Etnias na Guiné Portuguesa</i>	<i>Dominar Completamente o Território</i>	<i>Fascista Salazarista</i>
1956	<i>Criação do Partido de PAIGC</i>	<i>Exploração e Repressão do Povo da Guiné</i>	<i>Colonialismo Português</i>
1959	<i>Massacre de Pindjiguiti</i>	<i>Greve de Estivadores do Porto de Pindjiguiti por Melhores condições de Trabalho e foram massacrados</i>	<i>Colonialismo Português</i>
1963	<i>PAIGC Declara Guerra Contra Colonialismo Português</i>	<i>Marca o Início de Luta de Guerrilha</i>	<i>Colonialismo Português</i>
1973	<i>Líder de PAIGC Amílcar Cabral Morre Em Conacri num atentado</i>	<i>PAIGC Sofre Sua Primeira Ruptura</i>	<i>Colonialismo Português</i>
1973	<i>PAIAGC Declara a Independência da Guiné-Bissau Unilateralmente Em Madina de Boé Leste do País</i>	<i>Discussão Sobre a Primeira Constituição do Novo País</i>	<i>Pós-independência</i>

1974	<i>ONU Reconhece a Independência do Novo País</i>	<i>Discussão Sobre a Construção do no País a Guiné-Bissau</i>	<i>Partido Único PAIGC</i>
1975	<i>Independência de Cabo Verde</i>	<i>Continuação de União da Guiné e Cabo Verde Em Único Estado</i>	<i>Partido Único PAIGC</i>
1980	<i>País Conhece seu Primeiro Golpe de Estado Protagonizado Por Ex-Presidente João B. Nino Vieira</i>	<i>Essa situação cria rompimento com Cabo Verde</i>	<i>Partido Único PAIGC</i>
1985	<i>Ex-Presidente João B. Nino Vieira alega uma tentativa de golpe contra seu Governo</i>	<i>Crise volta a Solar o País e Assassinatos de Intelectuais e de Oficiais Militares Majoritariamente da etnia Balanta</i>	<i>Partido Único PAIGC</i>
1991	<i>Abertura de Pluralismo Política</i>	<i>Proliferação de Partidos Políticos</i>	<i>Democrático</i>
1994	<i>Ocorreram As Primeiras Eleições Multipartidárias</i>	<i>Ex-presidente João B. Nino Vieira Vence Eleições</i>	<i>Democrático</i>
1997	<i>País sofre Crise de Instabilidade Política e Acusações Contra Ex-Presidente João B. Vieira da Corrupção e Venda de Armamentos Para Rebeldes de Casamance</i>	<i>Ex-Presidente é Chamado Perante Poder Legislativo a dar Esclarecimento</i>	<i>Democrático</i>
1998	<i>Guerra Civil</i>	<i>Crise político – militar</i>	<i>Democrático</i>

2000	<i>Pela primeira vez Chega ao Poder um Partido de Oposição</i>	<i>Situação Caracterizada de Pós-Conflito Político-Militar</i>	<i>Democrático</i>
-------------	--	--	--------------------

<i>Ano</i>	<i>Acontecimento</i>	<i>Situação</i>	<i>Regime</i>
2008	<i>Teve mais uma tentativa do golpe de Estado liderado pelo capitão de mar e de guerra Americo Bobo Na Tchuto</i>	<i>As forças Armadas se dividem</i>	<i>Democrático</i>
2009	<i>Houve Morte de Chefe de Estado Maior das Forças Armadas, General Tagme Na Waie no dia 1 de março e do Presidente da República João B. Vieira em 2 de março</i>	<i>País volta a viver numa crise generalizada com falência das instituições estatais</i>	<i>Democrática</i>
2009	<i>Houve novos assassinatos de políticos os Ex- ministros da defesa Helder Proença e BaciroDabó</i>	<i>Figuras Políticas são perseguidas e Mortas</i>	<i>Democrática</i>
2010	<i>Houve sequestro do primeiro ministro Carlos Gomes Junior por militares, depois da intervenção de Comunidade Internacional, acabou libertado e foi reconduzido ao cargo</i>	<i>País volta a ficar sem referência do governo em alguns dias</i>	<i>Democrática</i>
2012	<i>Falecimento de Presidente da República vítima de uma doença</i>	<i>País volta a ficar abalado, perde a sua maior</i>	<i>Democrático</i>

		<i>referência.</i>	
2012	<i>Houve novo golpe de Estado protagonizado pelo comando militar</i>	<i>Escrutínio de segunda volta das eleições foi interrompido</i>	<i>Democrático</i>
2013	<i>Guiné-Bissau atualmente opera com um governo de transição</i>	<i>País sofre com forte bloqueio de Comunidade Internacional</i>	<i>Democrático</i>

Fonte: Djaló Mamadú. A interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau: a dimensão da educação básica – 1980 – 2005. Florianópolis, 2009. (Dissertação).

Após a cronologia traçada sobre datas históricas dos acontecimentos que ocorreram na Guiné-Bissau, retomamos, de forma sintética, a criação do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde - PAIGC, como fator culminante para o nosso ponto de partida. O ano de 1956, ano da criação do PAIGC, desencadeou-se uma luta armada de libertação nacional contra o colonialismo português até atingir a independência do país, em 1974; seguidamente, parte-se para a década de pós-independência; o país encetou um projeto de construção de caráter socialista, alimentado pelo Amílcar Cabral, ainda no decorrer da luta armada; após a morte de Cabral perde-se a orientação do ambicioso desenvolvimento, sobretudo no campo político e representando pós-independência um palco de sucessivos golpes de Estado. Porém, o primeiro golpe de Estado ocorreu em novembro de 1980.

No ano de 1984, o país sofre a deterioração econômica, aderindo, em 1985, ao FMI e ao Banco Mundial; a gravidade da situação levou o país a adotar o ideário neoliberal como pré-condição para angariar recursos junto às entidades e tentar combater a deterioração econômica. A pré-condição era a abertura ao multipartidarismo que culminou com as primeiras eleições gerais multipartidárias da Guiné-Bissau em 1994, marcando um conflito político-militar em 1998. Um novo quadro de pós-instabilidade se desenha, no qual o aprofundamento da cidadania e o aprendizado democrático constituem desafios para a classe política guineense.

Segundo Djaló (2009, p.45), “frente a tantos problemas que se desenhava após a independência nacional, a classe política sentia-se comprometida com toda a sociedade guineense”. Tinha consciência de que organizar a luta armada por libertação nacional significava criar, ao

povo, o mais rápido possível, condições para uma vida livre e de bem estar social.

PAIGC, por ter sido o único movimento voltado, de forma estruturada, à luta pela libertação nacional, não permitiu espaço para a atuação de outros movimentos independentistas, os quadros do PAIGC chegaram à independência política, constituindo-se como a única elite do poder competente para assegurar as tarefas de reconstrução do país. O poder e as posições principais foram arrebatados por pessoas oriundas de “camponeses e assalariados” que, na maior parte dos casos, tiveram menos possibilidades para se educar durante o período colonial. Isso por sua vez criou contingências e exclusão de alguns membros do partido, dando origem ao golpe de Estado de 1980, intitulado “Movimento Reajustador”.

Frisa Carlos Cardoso (2006, p.14) o “Movimento Reajustador”, de 14 de Novembro de 1980 como ficou conhecido, soube explorar, em benefício próprio, a velha e profunda clivagem entre as elites negras e mestiças na Guiné. O ressentimento face aos cabo-verdianos nasce com a história e o modelo de dominação colonial.

Por causa da origem sociocultural e do acesso à educação de que puderam se beneficiar os cabo-verdianos, colaboraram ativamente com o poder colonial, tendo-se revelado como preciosos auxiliares e intermediários entre os autóctones e as autoridades coloniais na gestão da administração e na supervisão dos trabalhos forçados. Mesmo levando em conta que os mestiços forneceram aos movimentos nacionalistas os seus melhores quadros, este passado incômodo ressurgiu logo que a elite mestiça cabo-verdiana começou a ganhar posição depois da conquista da independência. De acordo com Djaló (2009, p.27), “a sequência do referido Golpe de Estado de 1980, o sonho de união entre Cabo Verde e a Guiné foi sufocado. Bissau desapareceu de vez. O Golpe provocou o corte das relações entre os dois países”.

Em Janeiro de 1991, ocorreu a abertura do início da democratização do país, tendo para o efeito sido alterada a Constituição, de modo a permitir o pluralismo político, a liberdade de expressão, associação, reunião e de imprensa²⁴.

Entre 1992 e 1993, assistiu-se ao nascimento e proliferação de várias formações partidárias, tendo concorrido 13 partidos legalizados às eleições legislativas de 1994. Destes, apenas dois, a Frente de

²⁴Nesta revisão constitucional foi abolido o artigo n.º4, o qual consagrava o PAIGC como força política dirigente da sociedade e do Estado. A nova Constituição entrou em vigor a 9 de Maio de 1991.

Libertação Nacional da Guiné (FLING) e a Resistência da Guiné-Bissau – Movimento Bá-fatá (RGB-MB), não eram resultado das decisões ou dissidências do PAIGC ou criados por antigos militantes ou dirigentes.

É um fato que a constituição de várias formações políticas na Guiné-Bissau desde 1991 foi também caracterizada por conflitos de interesses e várias dissidências, reforçando o argumento da lógica do conflito na história recente deste país. No entanto, o contexto da instabilidade política e social guineense tem-se deteriorado e se fragilizado rapidamente, tendendo para a instabilidade permanente, à pobreza generalizada e ao caos. O Estado guineense é frágil em sua organização²⁵.

3.5.3 Sistema Econômico e Parceiros Internacionais

Falar das políticas econômicas de um país com falências das instituições estatais, como o caso da Guiné-Bissau, não foi tarefa fácil.

Djaló (2009, p.99) argumenta que as políticas econômicas levadas nos primeiros trinta anos da existência do país, como um Estado soberano, principalmente no período de 1973-86, foram marcadas por uma gestão centralizada, orientada para o mercado interno, privilegiando o intervencionismo econômico do Estado em detrimento da promoção de iniciativas privadas. O incentivo ao desenvolvimento industrial, procurando através de uma política de substituição de importações, desde o período de 1986 a datas presentes, caracterizando o incipiente setor comercial, financeiro, não foi apto a impulsionar o crescimento econômico.

A economia da Guiné-Bissau depende, sobretudo, da pesca e da agricultura. É um país eminentemente agrícola. Segundo Djaló (2009), a agricultura emprega cerca de 80% da força de trabalho e tem como principais produtos de exportação a castanha de caju, que abastece 30% de orçamento do Estado, a madeira e peixe. Concernente aos recursos naturais, há ainda a exploração de reservas de bauxita, fosfato e petróleo.

Não obstante, uma recessão nos meados do ano de 1998 atingiu o país, devido ao conflito político militar que assolou o país. Após, o referido período de recessão no início de 2000, finalmente são evidentes os sinais de crescimento, seguido de uma ligeira recuperação em 2007; a economia da Guiné-Bissau entrou numa nova dinâmica de crescimento a partir de 2008. Assim, apesar de um ambiente desfavorável

²⁵ Ver Índice do Desenvolvimento Humano, PNUD (2005).

(instabilidade política e institucional, graves carências de infraestruturas econômicas básicas, incluindo energia e transporte, o impacto das crises econômicas internacionais e petróleo), a taxa média de crescimento real foi de 3,1% entre 2008 e 2009, uma melhoria acentuada em relação a 2006 e os resultados de 2007 (1,2%), mas abaixo da meta de 5% estabelecido pelo primeiro Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza - DENARP; em 2010, esta taxa atingiu 3,5%. Este crescimento foi impulsionado principalmente pela agricultura (6,3% em 2009), com uma influência notória do setor de caju. Embora crescesse uma construção de 30% em 2009 no preço da castanha de caju pra exportação impacto nas receitas de exportação foi compensado por um aumento no volume de exportações²⁶.

Segundo DENARP (2011, p.116), durante o período 2006-2010, a taxa de crescimento real do PIB foi de 3,2% em média. Este crescimento é caracterizado por um progresso lento, mas positivo, marcado pelo dinamismo do setor terciário, ainda dominado pelo setor primário (44% do PIB). O dinamismo do setor terciário, neste período, cujo crescimento de 4,4% em termos reais em média, ajudou mitigar o impacto de um crescimento negativo no setor secundário (0,4%), enquanto que o crescimento do setor primário se manteve baixo (2,4%).

Vale à pena destacar, ainda, conforme DENARP (2011, p.20) que o crescimento do setor terciário contribuiu no bom desempenho na economia da Guiné-Bissau no período 2006-2010, com 4,4% da taxa de crescimento anual em média. Ele é impulsionado principalmente pelos subsectores dos Transportes e Telecomunicações que registraram um aumento de 10,3%, 10% da produção do setor do comércio e 7,4% em média ao longo do período, pesando 53,8% da produção do setor. O fraco desempenho nos subsectores dos serviços financeiros (-3,7%) e, principalmente, dos serviços públicos (-2,6%) que pesam 22% do setor, limitaram o desempenho do setor terciário.

De acordo com o Instituto Nacional de Estatística e Senso - INEC (2009), os rendimentos provenientes dos impostos da pesca, tributação aduaneira, contribuição fiscal, exportação da castanha de caju e da madeira, são entre outras as principais fontes de receita que, muitas das vezes, não cobrem o orçamento geral do Estado.

Entre seus principais parceiros internacionais estão o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), União Europeia (UE), UNESCO, UNICEF, Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização Internacional do Trabalho (OIT), União Econômica

²⁶ Ver dados de Departamento Nacional de Redução a Pobreza (DENARP), 2010-2011.

Monetária Oeste Africana (UEMOA), União Monetária Oeste Africana (UMOA) e Banco do Desenvolvimento Africano (BAD) entre outros.

3.5.4 Sistema Nacional de Saúde

O setor de saúde na Guiné-Bissau é considerado, dentre as instituições estatais, o mais fragilizado, exigindo uma análise muito cuidadosa. Este setor permanece ainda débil devido à instabilidade sócio-política constante e às más condições de saneamento básico que facilitam a propagação de algumas doenças infecciosas, particularmente o cólera.

Como diria Lígia Monteiro Dias (2006, p.54), a “saúde é uma condição indispensável para manter o equilíbrio macroeconômico e assegurar o desenvolvimento do país. A política da saúde faz parte integrante da política global da Guiné-Bissau”. Entre os problemas dos setores sociais, o governo prioriza a educação e a saúde, cujo objetivo é o de “assegurar à população os serviços de saúde de base de qualidade fornecendo cuidados materno infantis, curativos, preventivos e promocionais” no quadro dos cuidados primários de saúde, e a política inclui ainda, entre os grandes objetivos, a participação comunitária e a medicina tradicional.

Segundo Cá Tomé (1999, p.91), o sistema nacional de saúde comporta três níveis: “central, regional (distrital) e local. A central elabora as políticas e estratégias, regulamenta e fiscaliza as atividades, assim como mobiliza e coordena as “ajudas externas”. Também lhe são atribuídas as orientações técnicas e o apoio operacional e logístico aos níveis regionais e locais no âmbito de diferentes atividades sanitárias”.

Ainda há outros dois hospitais e cinco centros especializados de referência nacional. Os Hospitais são: Hospital Nacional Simão Mendes e Três de Agosto. Os centros especializados são: Hospital Raoul Fillereau (tuberculose), Hospital de Hanseníase de Cumura (leprosar), Centro Mental (psiquiatria), Centro de Reabilitação Motora e Centro de Referência Materno e Infantil (CRMI). Com exceção do Hospital de Hanseníase²⁷, localizado em Cumura, setor de Prábis da Região de Biombo, acerca de 10 km de Bissau, os outros estabelecimentos se encontram na capital.

²⁷ Mais esclarecimento consultar Ca Tome. Determinantes das diferenças de mortalidade infantil entre as etnias da Guiné-Bissau, 1990-1995. (Mestrado) Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública; 1999.

Além dos hospitais citados, o nível regional conta, em geral, com as regiões administrativas. A este pertencem os hospitais e centros regionais de cuidados primários de saúde. Exerce a função de traduzir as políticas nacionais em estratégias e atividades operacionais. O nível local, comumente denominado ‘áreas sanitárias’, comporta hospitais setoriais, centros de saúde e unidades de saúde de base. Este nível visa à prestação dos cuidados de saúde mais imediatos à comunidade.

Ainda, conforme Tomé Cá (1991, p.58), o maior problema do sistema de saúde na Guiné-Bissau é o financiamento do setor. O orçamento ordinário do Ministério da Saúde Pública se encontra totalmente determinado pela disponibilidade de recursos, isto é, depende da oferta dos financiadores externos e não de avaliação analítica das necessidades definidas em função da dimensão dos programas e das suas prioridades e do financiamento requerido para as operações e manutenções.

De modo óbvio, a maior parte desses problemas é oriunda do conflito político militar que assolou o país em 1998-1999. Pois, segundo Ligia Monteiro Dias (2006, p.9), durante este conflito a maior parte das infraestruturas de prestação de cuidados médicos e de apoio que existiam, principalmente do setor autónomo de Bissau ficaram danificadas, devido às bombas e a atos de pilhagens e vandalismo. Como consequência da guerra, um número significativo de quadros técnicos do setor da saúde se viu obrigado a abandonar o país e a procurar refúgio no estrangeiro. Terminada a guerra, poucos foram os que regressaram ao país. Enquanto isso, o setor continua a se deparar com a falta de recursos, tanto humanos como econômicos.

3.6 GUINÉ-BISSAU: SISTEMA SOCIETÁRIO ABALIZADO PELA CONJUNTURA DOMOSAICO ÉTNICO

A investigação sobre o processo de conjuntura do mosaico étnico e sistema societário na Guiné-Bissau passou por um longo tempo pelo processo da colonização portuguesa, tendo a sua recente renovação pós-independência.

Segundo Moema Perante Augel (2007, p. 125), a ocupação das terras africanas pelos poderes coloniais desmantelou as estruturas sociais existentes, embaralhou os sistemas de referências, aniquilou as bases culturais do continente africano. Porém, no mesmo sentido, perfila Fanon (1961, p.30), afirmando que a “descolonização não passa jamais despercebida, pois ela modificou totalmente as sociedades e culturas africanas, criando rupturas entre as mesmas”.

Entretanto, por sua vez, obrigou atualmente que o sistema societário da sociedade africana, no caso da Guiné-Bissau, a conviver com o “sistema moderno” e o “sistema tradicional”, ambos imbuídos dentro do tecido social e abalizados pelo mosaico étnico. Alguns pesquisadores, como por exemplo Barth (1998, p.128), vê a questão da etnicidade como um “fenômeno universalmente presente na época moderna”, especialmente por se tratar de um produto do desenvolvimento econômico, da expansão industrial capitalista e da formação e do desenvolvimento dos Estados-Nação.

A nossa análise e a reflexão que ora fazemos da conjuntura do sistema societário guineense, em termos de mosaico étnico na interação social da sociedade tem, como cerne, a cultura étnica enquanto sentido das coisas. Para Jean-Pièrre Hiernaux, apud Odete Semedo (2010, p.83) a cultura, em termos do mosaico étnico, constitui essencialmente as “maneiras de ver as coisas, os tipos ou sistemas de percepção”. Nessa ótica de pensamento, a cultura étnica é o sentido da coisa; no meu entender, é o material que exprime; é a baliza a essa conjuntura social étnico da Guiné-Bissau. Sem a qual, seria impossível compreender a interação social entre indivíduos desse país.

O termo étnico tem tido uma utilização completamente nova na literatura científica francófona; sendo sido empregado para designar a consciência de presença de um grupo étnico. Embora ele tenha sido introduzido no meio acadêmico francês já no início da década de 1980, durante uma mesa-redonda organizada por François Morim no âmbito da Associação Francesa de Antropologia, permaneceu inevidente até hoje no vocabulário sociológico daquele país e só agora começa a ser explorado nos estudos sobre imigração, racismo, nacionalismo ou violência urbana.

Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart (1998, p. 23-24) utilizam “o termo etnicidade para designar não o étnico, mas os sentimentos que lhe estão correlatos”, o sentimento de formar um mesmo povo, partilhado pelos membros de subgrupos no interior das fronteiras nacionais ou o sentimento de lealdade, manifestado em relação aos novos grupos étnicos urbanos pelos africanos destribilizados. Neste sentido, afirma Barth:

O termo etnicidade só irá realmente impor-se nas Ciências Sociais americanas a partir da década de 1970, e irá conhecer desde então o sucesso crescente, comprovada pela criação de uma revista especializada (*ethnicity*, criada em 1974) e por um

número impressionante de obras, a maioria das vezes coletivas, que o fazem surgir em sua titulação. No decorrer da década, os colóquios, as conferências, os programas de pesquisa organizados sobre o tema irão multiplicar-se, a tal ponto que se pode caracterizar esse período como o da emergência da indústria acadêmica da etnicidade (BARTH, 1998, p. 24).

Todavia, a imposição do conceito entre a modernidade e o sistema tradicional da sociedade africana no decorrer dos anos passou, precisamente, à necessidade de abranger o que têm em comum todos esses fenômenos de competição e de conflito, nos quais os grupos se opõem em nome de sua pertença étnica. Trata-se da necessidade de investigação do que faz a pertença étnica e a cultura uma realidade onipresente do mundo contemporâneo.

Nesta expectativa, vários estudiosos contemporâneos, dentre os quais se destacam Stuart Hall (2001), Peter McLaren (2001), Boaventura Santos (1998), Homi Babha (2001) apontam para a possibilidade de estudos culturais, como um campo fértil para a compreensão das complexas dinâmicas sociais, políticas e econômicas que conformam as relações atuais, por serem tais estudos acolhedores da pluralidade e da polissemia, justamente por sua interdisciplinaridade.

O *lócus* da pesquisa proporcionou condições possíveis de registros de algumas características consideradas como investida relevante na interação social entre grupos étnicos no país de culturas diferentes; normalmente cada grupo étnico tem sua especificidade cultural. Descrevi, aqui, com o intuito de compreender de forma mais complexa e abrangente os sentidos e efeitos societários desse mosaico étnico e cultural, sua influência na formação da nação e da consciência das pessoas guineenses. São aspectos que representam uma visão mais geral da estrutura e funcionamento do sistema societário guineense. São características transversais, são tendências organizativas, ainda muito presentes no cotidiano da sociedade da Guiné-Bissau.

Na sua composição, a sociedade guineense apresenta um elevado número de grupos étnicos. Ao longo da sua evolução, a sociedade conheceu influências marcantes: a dos Mandingas, entre os séculos XII e XIV; a dos Fulas, a partir do século XIV, coincidindo com a dos Portugueses. Estas influências deixaram marcas ainda bem visíveis na sociedade guineense no seio da qual ainda se distinguem, segundo Lepri (1989), três grupos bem nítidos:

O grupo os mais heterogêneo, representado por grupos étnicos com valores, organização e modo de produção própria, que podem ser agrupados em dois subgrupos: i) os de organização social de tipo horizontal, comunitária: os Balanta e os seus subgrupos; os Banhus, os Felupes e os Baiotes (Diolas), os Biafadas; ii) os de organização de tipo tributária, do grupo dos Manjacos e Papéis. Os Bijagós, embora pertençam ao subgrupo com organização social de tipo horizontal, têm características próprias, pois são os únicos que se baseiam no sistema matrilinear. Os Bijagós encontram-se no processo de transição para sociedades classistas. (LEPRI, 1989, p.26).

Segundo Lopes, (1987, p.26) “outro grupo afetado por essa aculturação foram os Banhus, hoje praticamente em desaparecimento”. Os grupos étnicos representados nos dois subgrupos praticam religiões africanas e foram designados genericamente por “animistas”, pelos europeus, não possuindo uma escrita própria.

No primeiro grupo, os Balantas são os mais numerosos e representam uma sociedade tipicamente horizontal em que a autoridade máxima é o chefe da tabanca (Lepri, 1989, p.25). Porém, as suas prerrogativas não são superiores aos outros membros. São também os maiores produtores de arroz. Uma grande parte dos Balantas foi sujeita ao fenômeno de mandinguização, convertendo-se ao Islão e adotando o nome de Manés, daí os Balantas-Manés. Sendo assim, descreve Moema Parente Augel:

A Guiné-Bissau é um país, como quase todos os países africanos, constituído por grupos populacionais de origens diversas. O mosaico étnico da Guiné-Bissau é muito variado, tendo sofrido no decorrer dos séculos muitas alterações. A migração, as guerras de conquista e da pacificação entre outras, e de certo modo, a colonização desempenhou um papel culminante na redistribuição e nos entrecruzamentos populacionais. (AUGEL, 2007, p.60).

No entanto, apesar da pequena extensão territorial, ali vivem dezenas de grupos e subgrupos étnicos muito heterogêneos, com suas

culturas próprias, suas línguas em grande parte muito diferentes umas das outras. Conforme Augel as suas interações interétnicas:

São hoje em dia pacíficas, constatando-se um vínculo em geral positivo, interligando os vários grupos num sistema social englobante, controlado por um sistema estatal dominado por uma identidade unificada, havendo espaços para a diversidade cultural, sobretudo no que diz respeito às atividades religiosas e domésticas. (AUGEL, 2007, p.77).

Ao descrever os princípios e a dinâmica da modernidade, Boaventura Santos, Souza (1998, p. 75) faz uma completa racionalização e linearidade da vida coletiva e individual, que visava garantir harmonia de valores sociais e culturais entre seres humanos.

Em linhas gerais, esta mestiçagem citada havia sido apontada por Gabriel Fernandes (2006, p.84) na sua discussão sobre a “solução mestiça, ou de como equacionar região, nação e colonização”. Para Fernandes, “este teria papel de detentor de uma técnica de harmonização de antagonismos ou de ajustamento de estilos diferenciados”. Nos dois, enfatizam-se o caráter poroso da mestiçagem e a capacidade do mestiço em operar em síntese e romper com o binarismo, sugerindo a obsolescência ou a não factibilidade, no território, de qualquer tipo de luta exclusivista, baseada em polarização.

Em termos políticos, apesar de o político ter aproveitado para tirar vantagens e dividendos na arena política, ciente de que a mestiçagem ainda é fermento conciliador, representa um antídoto natural contra quaisquer projetos que possam alterar esta unificação identitária. No entanto, isto é expressão, enquanto na Guiné-Bissau se conseguiu contornar os efeitos perversos do sistema, não pela ruptura, mas sim por ajustamento.

Essa função latente da cultura de mestiçagem é a reconciliação pela otimização dos elementos unificadores e pela mitigação das eventuais tensões no campo político. E isso é apodítico²⁸ que não apenas destaca o papel “nivelador e dissolvente da mestiçagem pela capacidade de pulverizar arestas destoantes e de integrar os valores essenciais numa expressão comum”, como também postula um estreito vínculo entre hibridização e o espírito de “procura instintiva de uma forma comum”. Essa procura se impunha como imperativo moral, uma vez que, “no fundo, o que separa os homens e os povos não são os pontos essenciais,

²⁸Mais informações: ver Fernandes, 2006, p.218.

mas sim antes os incidentes, os pormenores erigindo quase sempre comodismo mental em motivos fulcrais”.

Assim sendo, desta perspectiva, revela-se a desconstrução de binarismo e de reabilitação do contingente, do ambivalente e estranho. Todavia, no âmbito das lutas coloniais, baseadas na exacerbação das diferenças, essa abordagem centrada na mestiçagem ter-se-á prestado menos ao tentar a nação guineense que reafirmar a acomodação nacionalista sem a distinção da etnia ou raça.

Afirma Max Weber (2000, p.273) que a crença na afinidade de origem, somada à semelhança dos costumes, é apropriada para favorecer a divulgação da ação comunitária assumida por uma parte dos “eticamente” unidos entre o resto dos membros, já que a consciência de comunidade fomenta a “imitação”.

É nesse contexto que a pertença étnica passa a funcionar em detrimento de reconhecimento do vínculo nacional, com todas as implicações que isso possa ter sobre o tecido social, sobre a arena de interação e sobre o jogo de correlação de forças entre os supostos membros étnicos. Os argumentos étnicos, segundo Fernandes (2006, p.126) ganham centralidade, passando a taticamente legitimar a hierarquização dos privilégios da nação.

3.7 A CULTURA COMO ELEMENTO DE APRISIONAMENTO DA NAÇÃO BISSAUGUINEENSE

Sentimos que para fazer uma reflexão relevante sobre a cultura, como elemento de aprisionamento da nação, faz-se necessário trazer uma fundamentação dialética da concepção do processo civilizatório que tenha como pressuposto a aproximação da cultura e a nação. Para isso, elegemos a Teoria da Cultura de Darcy Ribeiro (1995, p. 86) para o questionamento da cultura como elemento da formação do sentido das identidades da nação. Na perspectiva de Darcy Ribeiro, que “apresenta o processo pelo qual a humanidade se transforma e se configura como etnias e povos, é processo resultante da evolução sociocultural dado em intercâmbio com o ambiente natural”. Observamos a revisão crítica da teoria evolucionista proposta pelo autor de que o processo de formação étnica e cultural na América Latina e no Brasil, em particular, ocorreu de forma histórica.

Eric Hobsbawm (2000, p.123) na sua discussão sobre “etnia e nacionalismo na Europa de hoje” postula que as nações sem passado

cultural²⁹ são uma contradição em termos. Para ele, o que faz uma nação é o passado, o que justifica uma nação em oposição à outra é o passado e os contextos culturais dos que vivem nela.

Acompanhamos a descrição histórica das sociedades humanas como processos resultantes de revoluções tecnológicas e da organização das relações internas dentro dos grupos humanos, constatando que nesse processo constante de evolução, o ser humano, em seu esforço contraditório entre o humano e a natureza, acumula na consciência conhecimentos que são transmitidos de uma geração a outra, convertendo as lembranças e imagens em ideias e, aos poucos, consolidam o mundo da cultura que vai identificar e singularizar os diferentes grupos humanos.

Parte-se da reflexão sobre o processo de formação das nações nos países emergentes na luta contra a dominação colonial portuguesa, no caso da Guiné-Bissau que não se encontra ainda sistematizada. Pois, durante a fase da luta armada, delinear-se abordagens parceladas, algumas delas em torno da integração cultural e étnica. Amílcar Cabral reservara o aprofundamento da matéria para a pós-proclamação do Estado guineense.

Amílcar Cabral (1968, p. 77), na fundação do PAIGC, faz uma análise e percebe imediatamente que “a cultura era elemento agregador da ligação e união entre os militantes nacionalistas de seu partido, só ela poderia fecundar uma luta de libertação”. Deste modo, o movimento nacional representava, para Cabral, “a expressão política organizada da cultura do povo em luta”. A direção da luta se centralizava no foco de conhecimento da cultura. Perceber a sociedade como portadora e criadora da cultura e do caráter popular da cultura é um fator da nação.

Prevalece destacar, então, que a nação, conforme afirma Amílcar Cabral, é fruto da história e da cultura, reflete a cada momento a realidade material e espiritual da sociedade, do homem-indivíduo e do homem – ser social, face aos conflitos que opõem à natureza e aos imperativos da vida em comum. Daí que qualquer cultura pode comportar elementos essenciais e secundários, forças e fraquezas, virtudes e defeitos, aspectos positivos e negativos, fatores de progresso e estagnação ou regressão. “Igualmente que a cultura – criação da sociedade e síntese dos equilíbrios e soluções que elabora para resolver os conflitos que a caracterizam em cada fase da história – seja uma

²⁹Mais esclarecimento: ver ERIC HOBBSBAWM. In: **Um mapa da questão nacional** – organização Gopal Balakrishnan; introdução Benedict Anderson; tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, 2000, p.271.

realidade social independente da vontade dos homens, da cor da pele ou da forma dos olhos”. (CABRAL, 1968, p.113).

A cultura é o processo pelo qual o ser humano acumula as experiências que vai sendo capaz de realizar, fixando-as com efeito favorável e convertendo essas lembranças e imagens em ideias. A princípio, essas ideias se manifestam coladas à experiência que as gerou, mas, aos poucos, generalizam-se. “Assim, o mundo da cultura se consolida, na medida em que se destaca do mundo material e começa a tomar contornos definidos no pensamento”. (RIBEIRO, 1987).

Carlos Lopes é um dos principais sociólogos da Guiné-Bissau e estudioso de assuntos africanos; em sua obra intitulada “A Construção da nação em África” (1989), analisa sobre o tema das alteridades e das diferenças com as relações interculturais e interétnicas que constituem um aspecto fundamental de várias nações contemporâneas, sendo parte integrante da formação da sua estrutura social da nação. Lopes (1989) afirma que as relações interétnicas e suas consequentes entidades culturais não podem ser vistas apenas como tipos organizacionais compostos de indicadores diacríticos, que se afirmam sobre conteúdos culturais próprios, nem como expressões fossilizadas de ordem cultural passada:

Mas em muitas nações, particularmente na África, elas constituem manifestações ativas de uma diversidade cultural acentuada e até desalienadora, capaz de se expressar politicamente, articulando as relações de poder no conjunto da nação. Sem se entrar no detalhado exame numa ética antropológica, dois tipos de problemas se afiguram e podem ser vistos ao se abordar esta questão: a constituição do conceito da etnia e a passagem para o plano da identidade étnico – cultural; as relações que essas identidades mantêm com a chamada identidade nacional e as possibilidades e limites dessa articulação e formação da gênese da nação. (LOPES, 1989, p.79).

Portanto, é desse aprisionamento cultural-étnico que é formada a nação, na concepção moderna do termo, no sentido da sociedade africana. Segundo Maria Antónia Barreto (2011, p. 23), significando um grupo humano homogêneo com uma organização social homogênea, um espaço geográfico delimitado, com uma forte interdependência e

solidariedade entre os seus elementos que garantem a sua manutenção e desenvolvimento como uma entidade política. E se transforma numa nação dentro desse mesmo espaço, um processo que acontece quando os laços de solidariedade e interdependência cultural-étnica forem paulatinamente substituídos por laços de solidariedade e interdependência nacionais, quando as suas organizações sociais e políticas fundirem numa só organização social e política nacional, quando existir uma intercomunicação social acentuada, transformando os grupos heterogêneos em uma nação a partir das bases culturais.

3.8 A DIVISÃO SOCIAL DE TRABALHO ENTRE ETNIAS DA GUINÉ-BISSAU

Tendo vivido durante toda a minha vida na Guiné-Bissau, pude perceber que o conteúdo da cultura, a diversidade e a divisão social de trabalho são elementos tidos como aspectos da vida de uma sociedade, os quais exerceram em mim uma enorme responsabilidade de compreender este país desde o início da minha caminhada acadêmica, tentando descobri-lo nas outras pesquisas anteriormente feitas; com a dissertação de mestrado e devido à falta de tempo suficiente, descartei a possibilidade.

Quis o acaso que a minha pesquisa no campo da cooperação educacional me proporcionasse uma ocasião, ao ser-me proposta a elaboração do conjunto de possibilidades sobre diversos aspectos da divisão social de trabalho entre etnias que vivem na Guiné-Bissau. Foi com base nesse aspecto que decidi desenvolver o item nesse capítulo, de modo a se tornarem conhecidos alguns aspectos daquilo que é hoje a realidade deste pequeno país, em território, mas imenso na sua diversidade e riqueza cultural, sobretudo a divisão social de trabalho dos que vivem nele.

De modo óbvio, há diferenças marcantes da divisão social de trabalho entre etnias da Guiné-Bissau que se distinguem entre os povos do litoral e os do interior. Para Moema Parente Augel (2007, p.27) os primeiros, já nos séculos XIII e XIV foram alvo do poder expansionista das etnias islâmicas de origem *mandé*, a chamada *malinkização* ou *mandinguização*³⁰, tendo havido uma grande influência, sobretudo os povos de estrutura social vertical sobre os demais.

Os *Fulas e Mandingas* foram islamizados e se converteram à religião islâmica, diferindo fundamentalmente dos povos do litoral pela

³⁰São termos usados para especificar a islamização no império Mali.

sua organização política, pois se baseiam numa forma hierárquica de sociedade, com um poder central e clara divisão vertical de classes. Sua divisão social de trabalho está centralizada na dedicação do comércio, enquanto as etnias costeiras são compostas de agricultores, praticando uma religião natural, baseada no culto aos antepassados, possuindo uma organização social horizontal, onde a família é ainda a única unidade política e econômica. No entanto, as mais importantes etnias do litoral são os *Balantas*, com vários subgrupos, dedicados à criação de gado bovino e ao cultivo do arroz nas bolanhas³¹ alagadas, sendo o grupo étnico mais ativo e em expansão. Na costa estão também os *Brames*, subdivididos em *Mandjaco*, *Papel* e *Mancanhe*.

Conforme Augel (2007, p. 40), esses povos, a base econômica era e continua sendo, essencialmente, uma produção agrícola e agropecuária de subsistência. O excedente da produção de cada etnia – o vinho de palma dos *Mandjaco*, arroz dos *Balanta*, os artesanatos dos *Fula*, os tecidos dos *Mandiga* – são geralmente trocados por outros produtos.

Essa interdependência das especialidades da divisão de trabalho social provoca efeitos relevantes, não só no plano de intercâmbio econômico, mas também político e cultural como tem sido o modo de convivência das etnias animistas e comunitárias do atlântico em face da dominação e influência das etnias do interior. As práticas animistas penetram nos cultos islâmicos, assim como alguns grupos se convertem ao islamismo e seu modo de convívio é harmonioso.

A sociedade guineense, portanto, é composta de diferentes etnias e indivíduos que desempenham diversos papéis que dão suporte ao funcionamento do seu tecido societário. Quando essa estrutura se consolida como um todo, há a presença das instituições compondo a sociedade. Quando se considera que etnias e indivíduos desempenham papéis e que há outros indivíduos dando suporte aos papéis desempenhados, há de se pensar a respeito de como esses indivíduos se relacionam entre si. Em uma sociedade que não reúne condições de modos ocidentais – civilizada e desenvolvida, as relações são guiadas e geradas de acordo com a necessidade dos que vivem nela, da divisão social de trabalho. Dessa forma é que a sociedade guineense se agiganta, e os papéis desempenhados dentro dela, os processos de interação social assumem formas de processos formais entre as instituições estatais.

Temos visto nos estudos dos clássicos das Ciências Sociais que se debruçaram tanto sobre a temática e, dentre os estudos realizados, destacando-se as análises de Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim.

³¹ São locais de cultivo de arroz.

Cada um deles procurou analisar os papéis e relacionamentos entre papéis da sociedade conforme a ótica particular. Portanto, pegaremos suas categorias de trabalho prestado. Segundo Marx (1989, p. 119), “a divisão social do trabalho segue todo um arranjo de tal forma que sempre haja classes dominantes e classes dominadas e que, necessariamente, essas classes estão em conflito entre si”.

Diante das péssimas condições de vida dos trabalhadores de sua época, Marx, cuja sociologia não se limitava apenas à análise científica, mas se estendia à ação de modificação social, propõe que a classe subjugada (o proletariado) tomasse a posição de destaque na sociedade. Isso seria feito quando a divisão social do trabalho fosse modificada, não havendo a propriedade privada dos meios de produção. Esse arranjo burguês de divisão do trabalho – o da propriedade privada – seria o motivo da subserviência da classe trabalhadora. (MARX, 1989, p. 125).

Finalmente, para Durkheim (2004, p. 98) “a sociedade era um organismo constituído por partes identificáveis e com relações bem definidas entre essas partes; a divisão social do trabalho significava o funcionamento, a princípio harmônico, desse organismo”. Uma divisão sistemática da sociedade e dos trabalhos que cada divisão desempenharia se traduziria em uma melhor compreensão da sociedade e, portanto, uma forma de melhorá-la como um todo. O indivíduo não teria importância nesse contexto de análise, já que ele não constrói a sociedade e suas instituições, mas as herda e deve se adequar ao contexto que elas proporcionam. Dessa forma, o indivíduo não influencia na divisão social do trabalho, apesar de executá-la. (DURKHEIM, 2004).

Entretanto, a organização do trabalho entre etnias da Guiné-Bissau está ligada à organização societária de cada grupo étnico. Por este motivo, a divisão do trabalho social é rudimentar e muito efetiva. São visíveis as vantagens em termos de subsistência do grupo e da sua racionalização, resultantes da divisão intersetorial e hierárquica do trabalho. Porém, essa estrutura é reforçada por um sistema igualitário de normas – de alguns grupos étnicos.

Para melhor compreensão, destacaremos os laços que unem a divisão social de trabalho ao grupo, que constituem a solidariedade orgânica e mecânica destacada por Durkheim (1993). A concentração da população, a formação das cidades, o aumento da natalidade e das vias de comunicação e transmissão rápida e em quantidade que, suprimindo ou diminuindo os vazios que separam os segmentos sociais, aumentam a densidade da sociedade e multiplicam as relações intersociais, levam ao progresso da divisão do trabalho. À medida que se acentua a divisão do

trabalho social, a solidariedade mecânica se reduz e se forma uma nova: a solidariedade orgânica ou derivada da divisão do trabalho.

Foi instituído, também, um processo de individualização. Os membros são então solidários, porque têm uma esfera própria de ação, uma tarefa e, além disso, cada um dos demais depende das outras partes que compõem a sociedade. A função da divisão do trabalho é a de inteirar o corpo social, assegurar-lhe a unidade. É, portanto, uma condição de existência da sociedade organizada; uma necessidade.

Segundo Amílcar Cabral (1968, p.77), a divisão social de trabalho da sociedade tradicional Balanta estaria numa fase de “desagregação de sistema do comunismo primitivo”, uma sociedade sem classes e sem Estado, onde a terra, que é base da vida, pertence a todos os indivíduos que nela habitam; uma família Balanta cultiva a sua bolanha, mas não a pode vender; sua bolanha pertence, como todas as demais, à tabanca ou conjunto de tabancas³².

A produção também é essencialmente coletiva, pois todas as operações agrícolas, desde a preparação dos terrenos até a colheita, são combinadas pelo conjunto dos chefes de família. Neste sistema, o trabalho produtivo, sem perder a dimensão familiar, tem sempre características comunitárias, o mesmo acontecendo com o usufruto dos bens produzidos, administrados coletivamente.

Em contraste com este modelo econômico-social dos Balantas, há outra sociedade tradicional representativa na Guiné-Bissau, os Fulas. Situam-se no polo oposto e suas sociedades são fortemente hierarquizadas, com estratificação de classes, com Estado; suas sociedades se encontram organizadas em pirâmide, no topo da qual se encontra o regulo³³, ligado a uma espécie de corte de sacerdotes e nobres; em seguida, encontram-se as classes médias compostas por artesãos e comerciantes e, finalmente, os camponeses com um estatuto análogo ao de servos.

Neste modo de produção da sociedade fula encontram-se características do feudalismo. Neste sentido, segundo Amílcar Cabral (1968, p.93), muitos estudiosos dos assuntos africanos implicaram-no como se fosse feudalismo, mas não é. No feudalismo, conforme Cabral, os senhores são donos da terra, há propriedade privada da terra,

³²Tabanca é o termo local para designar as aldeias habitadas por estes.

³³Chefes tradicionais, que são representantes máximos do Estado Fula têm seus elementos de informação, sua guarda, seus administradores, porque pode ter vários sítios onde ele tenha que representar-se, conta ainda com estruturado sistema de segurança para defender aquele domínio de classe. Ele é ligado a altos sacerdotes, nobres, gente de casta superior, que, em geral, não precisam “trabalhar” e dedicam sua vida às rezas, e a supervisionar a engrenagem social.

enquanto na sociedade tradicional fula não há propriedade privada da terra. A terra pertence à população inteira e, quando muito, à aldeia ou tabancas. O chefe é o encarregado por Deus de gerir a terra, que pertence a toda a gente.

Grupos étnicos ou etnias podem ser entendidos enquanto um grupo de indivíduos ligados por um complexo de caracteres comuns – antropológico, linguístico, político histórico, etc. – cuja associação constitui um sistema próprio, uma estrutura essencialmente cultural: uma cultura um coletivo social relativamente coeso e durável, enraizado num passado mais ou menos mítico; um grupo que se baseia na crença coletiva de uma ascendência, mais ou menos longínqua, comum; uma comunidade que partilha um nome coletivo, um mito de origem comum, memória histórica comum, particularidades culturais comuns, uma mesma origem geográfica e um sentido de solidariedade para com esta comunidade; ou, ainda, um grupo diferenciado cujos membros reivindicam para si próprios à pertença a tal grupo.

Vale à pena, mais uma vez, destacar a relação mútua entre essas etnias no que tange as suas especialidades da divisão de trabalho social. A diversidade de modos de produção neste pequeno território resultou no desenvolvimento de uma rede de dependências mútuas, de modo que, os Manjacos, especialistas na extração do vinho de palma, não o produzem apenas para seu consumo, mas o vendem também aos Balantas. O óleo de palma pode ser dado aos Fulas em troca dos produtos dos famosos artesãos de Bafatá ou de Gabú. As etnias do norte vêm também trocar os seus produtos agrícolas pelos têxteis dos Mandingas; assim vão construindo suas relações de dependência, a partir da divisão social de trabalho.

3.9 DA DIVERSIDADE RELIGIOSA: A QUESTÃO EM ANÁLISE

Começo este item do capítulo, destacando o termo “diversidade” em sua conotação religiosa, como forma de explicitar sua origem, a fim de poder dar melhor compreensão aos nossos leitores. Segundo Buarque (1999, p.18), a palavra “diversidade” origina-se do latim, significando: diferença, dessemelhança, dissimilitude. Essa definição do termo como diferença nos permite afirmar que a diversidade significa o contrário da homogeneidade, conotando a questão da diversidade religiosa.

Dentro desse contexto, faz-se necessário o entendimento de um pouco mais sobre a diversidade religiosa para, em seguida, compreendê-la na interação social da sociedade da Guiné-Bissau. A palavra religião

significa Religar, ou seja, ligar, unir as pessoas com o Sagrado, com o transcendente e com os seus próximos.

Observamos em Junqueira:

A religião pode ser considerada como um comportamento, característico do homem, cujas manifestações são observáveis através dos tempos em todas as diversas culturas, a partir da procura da compreensão de si mesmo e do mundo, da consideração em relação aos fatos inconsoláveis e desconhecidos. (JUNQUEIRA, 2002, p.88).

As religiões, portanto, fazem parte da cultura humana, presentes em todos os povos, em todas as épocas históricas. Portanto, cada religião é peculiar por expressar diferentes linguagens, diferentes formas de acreditar, de celebrar, de rezar e de se relacionar com alteridade de simbolizar formas diferentes desses fenômenos religiosos, vivenciados pelos membros de cada cultura. A partir desse pensamento é que destacaremos como opera este processo na Guiné-Bissau, visto ainda como um tabu; cabe aqui dar destaque a este assunto em questão.

Uma vez que as religiões fazem parte das manifestações culturais, elas não podem ser mecanismos de discriminação, ou seja, como lugar para discriminação e hierarquização de valores e de culturas religiosas, já que as religiões não podem ser comparadas, hierarquizadas. Apesar da sua diversidade, em quase todas as partes, como fenômenos individuais e sociais, encontram-se as seguintes características: crenças no sobrenatural, no Sagrado (Deus, Ser Supremo).

Nessa ótica afirma Silveira (2010, p. 22), o sagrado é evocado por meio de rituais ou celebrações, (utilizando-se vestimentas, instrumentos, livros sagrados, etc., que são dotados de simbolismo, ou seja, de significado religioso), realizadas em lugares sagrados como igrejas, templos, terreiros, mesquitas, etc.; não quis, nesta análise, profundar, ou seja, falar no âmbito geral sobre as diversidades e religiosidades que imperam na Guiné-Bissau. Mas a nossa atenção é destacar as principais religiões praticadas no país, sejam elas: Catolicismo, Islamismo e Animismo, em suas diversidades.

Durkheim (1993, p. 29) tratava de saber por que os homens se mantinham em sociedade, ou seja, por que os agrupamentos humanos não costumavam desfazer-se facilmente e, ao contrário, lutavam contra ameaças de desintegração. Conquanto não tenha sido o primeiro a apresentar explicação para o problema, ele elaborou um conceito – de solidariedade social – e procurou mostrar como ela se constituía e se tornava responsável pela coesão entre os homens e de que maneira

variava, segundo o tipo de organização social, dada a presença maior ou menor da divisão do trabalho e de uma consciência mais ou menos similar entre os membros de uma sociedade.

Segundo Durkheim (1993), a consciência coletiva é um sistema de ideias, sentimentos e de hábitos que exprimem em nós [...] o grupo ou os grupos diferentes de que fazemos parte; tais são as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões coletivas de toda espécie. Seu conjunto forma o ser social com intermediação religiosa. (DURKHEIM, 1993, p.25.)

O Islamismo é praticado pelos grupos de influência árabe, constituído pelas etnias Fulas e Mandingas, cujas organizações mais impressionaram no ponto de vista da organização. Os Fulas e Mandingas utilizam uma escrita com caracteres árabes. São grupos de religião muçulmana e as suas sociedades funcionam com base nos princípios do Alcorão³⁴. Esses grupos representam sociedades organizadas e hierarquizadas, baseados em princípios familiares, político-religiosos e profissionais. (LEPRI, 1989, p.23).

Entretanto, dessa tradição religiosa é tido como conhecimento que se transmite implicitamente, através da observação e da imitação de posturas, de atitudes, de regras. É a modalidade tradicional da experiência que preside as visões do mundo que, ainda hoje, em todas as sociedades, a tradição islâmica continua a dar sentido, conferindo legitimidade aos discursos e às ações espontâneas da vida quotidiana e do senso comum, enriquecendo a experiência do homem inserido na sua comunidade de pertença religiosa.

Salientamos que a Guiné-Bissau foi parte do Império Mali, localizado no noroeste da África, tendo seu apogeu durante os séculos XIII e XIV; um dos três grandes Impérios Africanos que dominaram a região.

O primeiro foi o Império de Songhai que dominou a região do rio Níger. O segundo o de Gana que foi desaparecendo com a imposição dos berberes e muçulmanos até que, em 1240 antes do cisto (AC), o rei do Mali, Sundiata Keita os conquistou, erguendo o Império de Mali, considerado o maior de todos os impérios medievais africanos, tendo seu apogeu no início do século XIV com o governo de Mansa Mussa, que converteu todo o Império ao Islamismo.

Em sua peregrinação a Meca (como costume de um islã), Mansa Mussa fez-se acompanhar de cerca de quinze mil homens, 100 camelos e uma expressiva quantidade de ouro; ele trouxe para o Mali vários

³⁴ Livro sagrado dos muçulmanos.

mercadores e sábios que ajudaram na divulgação da religião islâmica. Aos poucos, a capital do Império passou a ser um grande centro comercial e grande centro de estudos religiosos. O Império Mali controlava as rotas comerciais transaarianas da costa sul ao norte. Dentre os principais produtos comercializados estavam o ouro, o sal, o peixe, o cobre, escravos, couro de animais, nós de cola e cavalos.

Este é ponto chave para a expansão do islamismo na Guiné-Bissau que, atualmente, distingue-se em três grupos sociais. Um indígena (africanos animistas), outro de influência árabe (islamizados pelos árabes almorávidas desde os séculos XII-XIII) e outro de influência europeia (cristianizados). Perto de 55% são indígena – animosidade, 40% islamizados e 5% cristãos (estes concentrados, quase exclusivamente em Bissau) (DJALÓ, 2009). Porém, a religião animista entendida por muitos estudiosos como religião tipicamente tradicional africana é, exclusivamente, praticada pelas etnias de origens Brames, dos quais se destacam Balantas, Mancanha, Papeis Manjacos e Bijagós.

Animosidade confere a dicotomia entre o visível e o invisível; o sagrado e o profano; o espiritual e o material; a arte e a técnica; a cultura e a religião; o político e o social; o indivíduo e a comunidade; a economia e a política; o conceito e a realidade; a terapia e a comunidade.

Os praticantes da religião animista, ou seja, da animosidade, detêm uma visão concêntrica do mundo em que tudo se mantém tudo se integra. Nesta perspectiva, a vida, a força a existência são uma realidade idêntica. Os especialistas da magia, os anciões, a comunidade, os animais, os vegetais, o mundo orgânico, os fenômenos naturais, os astros – e o mundo invisível – Deus, os gênios, os ancestrais – formam um todo. Eles estão intrinsecamente ligados numa simbiose de vida indestrutível.

A este propósito, Domingos da Fonseca (1997, p.15-16) afirma que o universo sócio cósmico é composto dessa energia divina; está presente na obra de criação de tal maneira que os homens, as criaturas vivas e até os fenômenos naturais estão impregnados dela.

Não obstante, nesta visão do mundo, os seres são hierarquizados, tendo Deus como a fonte de explicação de tudo o que existe, enquanto que o homem é o centro da criação. Os espíritos e os ancestrais são os intermediários entre Deus e o homem, o qual está em contato permanente com o mundo invisível dos ancestrais, dos espíritos, dos gênios e com as forças da natureza. Deste ensinamento e aprendizado, tanto da religião islâmica como da religião animista, suas relações e

diversidades refletem na educação e interação harmoniosas de ambas as religiões no país.

Esta harmoniosa relação da diversidade religiosa que impera no país está sendo cada vez mais minada pelo proveito de dividendo dos políticos, com convicção política mal orientada, dando tratamento diferenciado e privilegiando algumas religiões. A constituição da Guiné-Bissau orienta o país como um Estado laico, onde normalmente vivem religiões diferentes sem que haja discriminação. Desse assunto, pode destacar-se a estratégia do Ex-presidente da República e do segundo maior partido³⁵ político na Guiné-Bissau – Koumba Yala.

Esse foi outro aspecto que ficou igualmente observado por Kowdawo. Conforme Fafali Kowdawo (2009, p.7), a conversão de Kumba Yala, independentemente das razões pessoais que o levaram a mudar de credo religioso, acabou de fato por não surtir os efeitos desejados. Mohamed Kumba Yala pretendia, com essa sua conversão religiosa, não só assegurar a sua base étnica e política de apoio, mas também um piscar do olho a uma franja islâmica da população. Porém, visto desse prisma, o mesmo seria dizer que independentemente da motivação religiosa, por detrás da conversão de Kumba Yala, ao Islão, os dividendos políticos que Mohamed Kumba Yala pretendia assacar, dessa opção religiosa, acabaram por ficar aquém do desejado. Mas, nas nossas análises sociológicas, mesmo sendo assim, é algo que ainda merece atenção, porque vai disseminando e criando bases que, posteriormente, poderão gerar consequências indesejáveis no campo religioso.

3.10 A ELITE POLÍTICA NATIVA E A QUESTÃO NACIONAL

Para a análise e a compreensão da questão da elite política nativa e sua procura de entrosamento com a identidade nacional na atual conjuntura política guineense, ora marcada pela proliferação do campo político de uma forma muito significativa, asfixiando do que chamo aqui de “questão nacional”, “identidade dos grupos étnicos” que compõem a nação e o nacionalismo guineense, destaco os processos da formação dessa elite. Essa elite política nativa começou se formar a partir da mobilização para fins da independência e, de forma massiva, intensificou-se muito pós-independência, sobretudo depois da entrada no país do pluralismo político – representativa; de lá para cá se assiste cada

³⁵ PRS – Partido da Renovação Social que governou o país entre 2000-2003 quando foi derrubado pelo um golpe de estado.

vez mais rupturas de continuidades e descontinuidades dessa elite, principalmente no âmbito da nação e nacionalismo.

Ricardino Dumas (2010, p.2) enfatiza que o debate em torno do conceito de “nação e nacionalismo³⁶”, na Europa, foi concebido a partir de uma gama de abordagem teórica que conjuga diferentes dimensões, tais como socioculturais, histórico-sociais, socioeconômicas e sociopolíticas, nas quais diferentes grupos sociais e culturais constroem suas visões de mundo. Portanto, longe de ser uma abordagem homogênea, seus conceitos são diferenciados e contraditórios. Entretanto, para Ricardino Dumas Teixeira:

Os arranjos de nação e do nacionalismo, pela sua ambivalência, colocam enormes desafios aos estudiosos que procuram compreender ou criticar de forma coerente os fundamentos político-ideológicos que dão suporte ao discurso da identidade nacional. Vários teóricos tentam enfrentar esse desafio e colocam alguns postulados básicos para a formação e a definição conceitual da nação e do nacionalismo. Um deles é o critério de laços de sangue, que tem subjacente a crença na superioridade de uma raça, ao defender, em bases biológicas, a ideia da inferioridade e/ou da superioridade de determinados povos ou grupo de pessoas sobre outras populações ou indivíduos. (TEIXEIRA, 2010, p.3).

Partindo desse pressuposto de que esse quadro referencial se processou em contextos históricos e sociopolíticos específicos, que não só tornaram possível falar do nacionalismo guineense, a sua montagem e sua análise enquadraram-se num esforço de compreensão mais abrangente que inclui, tanto a explicação dos condicionalismos históricos subjacentes, como a caracterização do cenário político subsequente.

Como analisou Amílcar Cabral (1968), a camada que assumiu a missão de dar à Guiné-Bissau a independência foi uma facção da pequena burguesia³⁷, que não só era consciente dos seus interesses e da

³⁶ Mais esclarecimento ver: Consciência nacional, democratização e conflito político: semelhanças e diferenças entre Guiné-Bissau e Moçambique. Texto foi apresentado o 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos, em Lisboa de 9 a 11 de Setembro de 2010, no painel nº 19.

³⁷ Grupo minoritário letrado, mas com uma limitação da experiência administrativa.

sua situação, como também foi capaz de organizar a luta. Esta mesma camada que emergiu ainda na época colonial revelou-se à altura de dirigir o processo político de descolonização.

Carlos Cardoso (1999, p. 16), em sua tese, argumenta que a história de formação da elite política guineense é feita de continuidades e descontinuidades, mas é marcada, sobretudo por rupturas sucessivas, consubstanciadas em três momentos importantes: 1) a implantação efetiva do colonialismo 2) o fim da luta armada e os primeiros esforços de construção nacional e 3) a vaga de liberalização que teve início nos anos 80 e culminou com a abertura ao pluralismo político. Dessa tese, enfatiza Cardoso:

Assim, estes processos fizeram com que, após a luta de libertação nacional, se criasse um conflito entre aqueles que, embora tivessem uma instrução acadêmica limitada e experiência administrativa incipiente, eram supostos ser os melhor preparados politicamente para dirigir o Estado e as novas instituições políticas e aqueles que, não tendo embora uma preparação política adequada, se julgavam aptos a dirigir o novo aparelho de Estado porque possuíam uma melhor instrução acadêmica e maior experiência da administração pública. A correlação de forças na altura ditou que o conflito ficasse resolvido a favor do primeiro grupo, isto é, dos que vinham das matas³⁸. (CARDOSO, 1999, p.18).

Essas rupturas de continuidades e descontinuidades da elite política que refere o Cardoso eram acompanhadas também com projetos e processos da unificação da identidade nacional, que acabou sendo sufocada pela ambição de uma parcela dos que lutaram pela independência, que reivindicam como verdadeiros nacionalistas. A este respeito, dizia Amílcar Cabral³⁹, unir todos estes povos, todos estes grupos étnicos de maneira a formarem uma só identidade, para conservar e fortalecer essa grande arma da luta de guerrilha que é a unidade nacional do povo guineense de todos os seus grupos étnicos, todos os seus estratos sociais para a formação da consciência nacional como arranjos da nação.

³⁸ No termo local, trata-se dos que lutaram guerrilheiros – antigos combatentes.

³⁹ Amílcar Cabral. Apud: Davidson, B. *Libertação da Guiné*. 1975, p.209.

Neste sentido, argumenta Otto Bauer (2000, p.67), a nação é como comunhão de caráter que rege a ação de seus membros, mesmo que eles não estejam conscientes de sua nacionalidade. Para Otto Bauer, a nacionalidade do indivíduo é um dos meios pelos quais as forças sociais e históricas regem as decisões individuais. Mas ele só se conscientiza dessa determinação pela nacionalidade quando se reconhece como pertencente a uma nação. Só a consciência nacional faz da nacionalidade uma força motriz do comportamento humano, principalmente no campo da política.

Por isso, no caso da Guiné-Bissau, concretamente, realço a importância da consciência nacional para a preservação da essência da nação. Nela é que, justamente, encontramos as características construtivas da sonhada unidade nacional, pautada na totalidade das pessoas que têm consciência de fazer parte dela e reconhecer sua diferença em relação às outras. A identificação com o grupo nacional, a construção de uma imagem personalizada da nação, o passado glorioso dessa personalização passa a ser vivido como parte da memória individual dos cidadãos, e suas vitórias alcançadas são ressentidas ainda pertencentes a uma nação.

Nesta possibilidade, destacar uma gama de constelações sociais em ação das tarefas políticas, ou seja, do nativismo político, pois expõem um projeto de natureza distinta, em condições de que, tipicamente há uma rápida troca das classes políticas que especificam concluir a estrutura social da nação, identificando-se como nacionais da primeira linha, e a demanda política dessa elite ganha destaque no projeto nacional, tornando-se um campo disputado para a conquista do poder no âmbito das lideranças nacionais.

Como destaca Cardoso (1999, p.20), “as tarefas políticas se tornam cada vez mais complexas. A classe da elite política usa uma estratégia para esconder a sua falta de superação”. Nos anos 70, proclamam-se intocáveis todos os que estiveram na luta e se escondem cada vez mais atrás de uma legitimidade histórica conquistada pela luta da libertação. A fase pós-independência foi a de constituição de uma elite política e de lideranças elitistas, tornando-se prisioneira da sua alienação a um poder político exclusivista na sua relação com o campo da interação social.

O nacionalismo Guineense manifestou-se como uma profunda corrente ideológica que serviu à manifestação gananciosa dos que nela se afirmam cidadãos da primeira linha, “os verdadeiros nacionalistas⁴⁰”,

⁴⁰ Geração dos que lutaram pela independência (antigos combatentes) sobretudo os militares.

mas que também inspirou a interação construtiva da elite política nativa. Torna-se necessário enquadrar o nacionalismo guineense como uma coisa ambivalente. A atitude revolucionária nesta perspectiva consistiu em interpretar os vários aspectos da interação do universo da vida social, distinguindo o valor diferenciado que assume forma dialética. É a partir desta análise sociológica que compreendo como de fato o nacionalismo guineense define as suas estratégias de afirmação.

Para Carlos Lopes, (1989, p.258) inspirar uma união em torno de um objetivo comum cria as condições para o nascimento de um reencontro unificador das diferenças étnicas. Mas, caso contrária a destruição dessas estruturas étnicas e comunitárias, a consolidação e a integração nacional processaram-se de forma extremamente contraditória. Isso, por sua vez, mina simultaneamente a consolidação da consciência nacional, ou seja, da unidade de identidade nacional.

Não há como negar que essa geração da elite política nativa – do nacionalismo primário como eles mesmos se identificam, em termos políticos, sua orientação ideológica, além de levar à criação do PIAGC e à adoção do princípio da unidade entre Guiné-Bissau e Cabo Verde, dando início a um dos mais importantes exemplos de união entre dois povos acabaram sendo sufocados pelos seus protagonismos políticos.

3.11 ETNICIDADE, POLÍTICA E EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: A PROCURA DE UMA SINTONIA DO DIÁLOGO

Atualmente, a grande preocupação da Guiné-Bissau como um Estado soberano é travar um diálogo entre esses três elementos: a educação, etnia e a política. Mas, para que haja a sintonia desses elementos, é importante que o Estado assuma o papel de facilitador. É importante frisar que a Guiné-Bissau é um Estado pluriétnico, o que facilita a sintonia desses elementos, afim de que a sociedade guineense sossegue, já que tais elementos são vistos como a base da estrutura social. Hoje em dia, muitos países sofrem com a falta de um diálogo sintonizador entre esses elementos, principalmente no contexto dos países africanos que se tornam cada vez mais fragilizados nas suas instituições, tanto políticas, como étnicas e educacionais.

Como sabemos que a Guiné-Bissau se depara com problemas institucionais, os quais não funcionam normalmente, nota-se que a própria classe política não está sabendo lidar com tais problemas. No processo da luta armada pela independência, o protagonismo e a sua ideologia pautavam na superação de diferenças étnicas, substituindo-as para a “unidade nacional”. Portanto, a questão da raça ou etnia passou

por um tempo isolada na história da Guiné. No entanto, no lugar da etnia passou a vigorar a unidade, isso pelo menos vigorou pós- independência, até os anos 90. Com a abertura do pluralismo político – “democracia” percebe-se que a sociedade guineense como um todo, sobretudo a camada política, mostrou-se “despreparada” com o novo regime democrático. Sendo assim, a questão étnica volta ao cenário político, só que desta vez, usada como dividendo político pela elite. Devido a esses problemas, percebemos que o momento é muito oportuno para fazer esse debate, trabalhar e distinguir estes termos, procurar compreender cada um deles, destacando a sua importância nesse diálogo. Segundo a observação do nosso entrevistado:

Na nossa população em geral temos muito mais analfabetos do que propriamente as pessoas letradas, por isso a questão étnica consegue-se influenciar, consegue-se ganhar importância rapidamente, uma vez que há políticos que tentam apropriar das questões étnicas e tribais pra com isso atingir os seus próprios objetivos, por exemplo, fazem campanha se identificando como etnia, fazendo com que as pessoas dessa etnia votam no próprio candidato sem se interessar, saber qual programa o projeto do candidato após as eleições, se vencer o que vai fazer o que não fará os candidatos muitas das vezes conseguem ganhar eleição sem sequer apresentar um projeto pra após as eleições. Diria que o problema fundamental daqui seria o estado da Guiné-Bissau investir na educação, porque certamente a educação ajudaria as pessoas a se distanciarem um pouco mais dessas questões tribais ou coisas relacionadas, pois em geral é muito difícil fazer uma pessoa que digamos um licenciado, ou um pós-graduado, ou no mínimo uma pessoa que já tenha o ensino secundário concluído seguir a política de um candidato cegamente só porque o candidato o é da própria etnia, mas o problema é que os candidatos sabendo que a maioria da população nacional não letrada aproveita logo da questão étnica dizendo, por exemplo, no período da campanha ”votam em mim porque tão a tentar eleger a pessoa da etnia diferente e eu é que sou da sua etnia, ganhando a eleição tu és o meu parente”, tu és coisas relacionadas daí conseguem

puxar votos só com base nessas falsas ideologias de ser do mesmo grupo étnico com alguns indivíduos que de jeito nenhum vão pensar em outras coisas, em problemas maiores da nação, senão focar naquilo que o candidato diz, ”somos da mesma etnia então votem em mim”, por isso é que eu acho que a educação de base, a educação sobre tudo, o investimento na educação é primordial na Guiné-Bissau porque é com base na evolução mental das pessoas com a ajuda da educação que podemos superar esses problemas étnicos que muitas das vezes acabam por dar conflito, choques de interesse, até conflitos que travam o evoluir da nação por causa do interesse de duas ou três pessoas que pegam das questões tribais pra fazer, ou pra manchara própria reputação da nação. (ENTREVISTA 1).

Nessas circunstâncias, segundo José de Sousa Miguel Lopes (2010, p.75) “a necessidade de recorrer às origens étnicas – quando o problema da construção da nação se coloca de maneira dramática no discurso político -, não visaria criar mecanismos de dominação, por parte do poder”. Pois a valorização das etnias não acabou, desembocou, contraditoriamente, num fenômeno que os protagonistas da luta pela independência sempre condenaram.

No entanto, na observação de um de nossos entrevistados, não podemos deixar de dar atenção aos perigos que podem advir do dividendo político, concebido etnicamente que acaba contribuindo mais para “*djunta gintes*” (desunir) liquidar para sempre a unidade do povo guineense, pela qual Amílcar tanto trabalhou. Há vinte cinco anos não se ouvia falar da questão étnica ou tribalismo no âmbito político no país; as diferenças étnicas eram atenuadas por “unidade nacional”, merecendo até lema da bandeira nacional da Guiné-Bissau: “Progresso e a Unidade Nacional”, o que por muito tempo fortaleceu a rigidez das fronteiras étnicas que os distinguiram e dificultou, por muito tempo, o uso da questão étnica na política. Portanto, atualmente, na Guiné-Bissau o uso da política no campo étnico é uma preocupação constante para os intelectuais guineenses.

De acordo com Lopes (2010), afirmação cultural, étnica, racial ou nacional envereda, então, por um recolhimento em si, um fechamento e ameaça desviar-se para a exclusão da autoridade, desembocando nos projetos de “purificação étnica”, na xenofobia, no racismo e na

violência. Porém, a questão étnica não é o problema, até por que, no caso da Guiné-Bissau, a diversidade étnica é uma grande riqueza para o país. O problema reside quando a elite política, “*na usa raça ou etnia*”, mistura a questão étnica à política. Nesta controvérsia é importante frisar o papel da educação; ela é instrumento que poderá capacitar cidadãos e a sociedade em geral de visão expandida para perceber as diferenças do que pode trazer-lhes benefícios ou ser prejudicial, acelerando ou atrasando seu desenvolvimento. Em qualquer sociedade, a política é fundamental para a sobrevivência do ser humano; por meio dela é que se administram os meios de subsistência. Mas, para que haja uma boa administração desses “meios de subsistência”, ela precisa da educação na preparação de homens e mulheres em prol do melhoramento da condição da vida humana.

No pós-independência, o desafio que se colocava era a construção da unidade nacional. Não se tratava de entender as questões étnicas, mas de criar uma nova nação, novas condições, envolvendo outros fatores sociais num espaço diferenciado, o espaço de um país que se fazia nação. Aí é que podemos ver a importância da luta armada pela independência. Ela promoveu certo grau de coesão no seio da sociedade em torno de um objetivo comum – a organização da nação guineense – criou laços de solidariedade e interdependência entre as diferentes etnias; criou os fundamentos, os alicerces da nação, sendo criadas as condições para transformar uma sociedade multiétnica numa sociedade nacional. Na análise e observação de nosso entrevistado:

Nossa abertura política então a nossa cultura, como é que eu podia dizer a nossa miscigenação cultural ainda não era forte está se fortificando cada vez mais, mas isso não era problema porque a diversidade deveria ser aproveitada como um potencial, ele deixou de ser aproveitado como um potencial, porque a diversidade é uma riqueza, não podemos comparar aos países europeus porque eles já vieram de outro tipo de história nós somos africanos temos a nossa história. (ENTREVISTA 2).

Não resta dúvida que na procura de organizar a nação – via unidade é uma das formas mais eficazes de conferir a legitimidade de uma nação frente às outras e frente aos grupos internos do que é pretendido unificar; além disso, acrescentam-se fatores como: social, econômico, político, cultural e educacional. Segundo autoras Maria

Luiza Heilborn, Leila Araújo, Andreia Barreto (2010, p.36), essa unificação deve ter uma dimensão territorial, bem como uma dimensão econômica: formação da economia nacional, criação de forças produtivas, de um mercado consumidor interno. Do ponto de vista político e administrativo, exige o reordenamento de grupos sociais, regionais e classistas sob um comando legítimo – por meio da consolidação das monarquias e depois repúblicas ou pactos civis e unificação burocrático-administrativa.

Na unificação étnica – por intermédio da unidade nacional ou da sobreposição da nação e da disseminação da educação imprensa e da criação de símbolos nacionais e cívicos – cria aquilo que Anderson (1989) chamou de “comunidade imaginada”, ou seja, um sentimento difuso, mas profundo de pertença que supera as relações tradicionais de pequena escala, então baseadas nas relações face a face ou de linhagem. Essa “comunidade imaginada” se constrói, principalmente, a partir da produção e do reconhecimento de uma história comum, permitindo que pessoas se reconheçam como pertencentes a um grupo étnico. De acordo com o nosso entrevistado:

Então eu diria que a base fundamental de toda nação, sem a educação pra mim não existe desenvolvimento, e muito menos a unidade é necessário que exista educação para que possa haver casamento entre estado nação e nacionalismo e a partir dessa ferramenta que eu estou querendo enfatizar que educação é facilmente, é visivelmente que povo nação saiba respeitar a pluralidade, a diversidade étnica, moral, religiosa e social de qualquer nação se não existir isso praticamente, sempre vai existir conflito, sempre vai existir conflito no sentido conflito de ideias, conflito de interesses de não respeitar o próximo, de não respeitar a cultura do outro etc. (ENTREVISTA 3).

Dentro dessa linha de pensamento da organização e origem da nação Norbert Elias (1993), sobressaem-se dois modelos principais de Estado-Nacional. Um que baseia seu pertencimento por meio do suposto de uma origem comum (fundamento ético de nação) e outro que declara o fundamento da nação pela lealdade dos cidadãos a um aparato jurídico-territorial (fundamento civil de nação, cujo símbolo está na ideia de “contrato social”). Esses modelos encontram seus respectivos

“tipos ideais” na Alemanha e na França. Entretanto, historiadores/as e antropólogos/as concordam que em toda formação nacional há sempre algum argumento de tipo étnico, orientado por um mito de origem que funda a nação sob uma base cultural, histórica, redundando na origem da nação. Na observação do nosso entrevistado:

Bem para iniciar essa questão é um pouco difícil responder é muito aberto, mas enfim de meu ponto de vista a educação é uma pedra fundamental para estado-nação e de nacionalismo e com relação a pluralidade ou diversidade étnica na Guiné claro que pela falta de educação dada a situações políticas que tem estado na Guiné-Bissau é devido à falta de educação, maior parte da nossa população é analfabeto é de fácil manipular devido à falta de educação por isso eu chamo inicialmente que educação é uma pedra fundamental. Os políticos eu diria que, ou seja, os políticos eu considero maior parte também são analfabetos funcionais porque “Cabral” citou uma vez também que existem doutores analfabetos, banalizam questão de pluralidade étnica na Guiné-Bissau sentido de beneficiar-se a si mesmo pela falta de educação, por isso a educação é pedra fundamental, tem que ser atacado de ponto de vista de estado para construção, ou seja, para edificação de um estado coeso, sólido para que assim podemos começar engatinhar, começar caminhar e andar para o desenvolvimento. (ENTREVISTA 3).

Como observamos em alguns relatos, Amílcar Cabral era líder revolucionário da guerrilha, foi também dos primeiros homens letrados guineenses. Cabral afirmava que a luta era “fator da cultura”, juntando-se a outros grandes líderes africanos das colônias francesas e portuguesas com a ideia de exigir a independência das suas colônias. Portanto, Amílcar Cabral e todos os outros combatentes da liberdade da pátria se tornaram dignos do maior respeito, da maior admiração de todos os guineenses. Segundo Cristina Mandau (2009, p.58), é nessa ordem de ideia que se deve situar o fato de o PAIGC ter dado o melhor empenho às tarefas educacionais depois que foram libertadas as primeiras regiões do país. Durante a luta armada na Guiné Portuguesa, a

educação estava integrada em todas as atividades restantes e era sentida como um aspecto da luta. Como relata um de nossos entrevistados:

Bom eu partiria de um ponto depois da nossa independência jovem muito não queriam nem ir para estudar na Europa por quê? Porque o país estava um pouco sólido, você sentia orgulho, muitos sentiram orgulho de ser Cabral entende, mas o que nos arrastou até esse ponto? Não é só o político é crise econômica do próprio país, crise estrutural do próprio país, essa crise estrutural começa depois da nossa própria independência, o país não conseguiu fazer uma administração boa, o país não conseguiu criar condições para os seus jovens então à crise que vem se arrastando eu diria de uma forma mais específica aquilo que vem aprofundando, a crise tem a ver com os golpes de estado de 1980, aqueles que assumiram a liderança do país não conseguiram dar recado do próprio país, administração foi se esquivando dos problemas maiores do país se agravaram, então quando agravaram na década de 1990 com a abertura política o estado não deu conta da crise social, então essa crise social o que se fez, ela se migrou na nossa abertura política, então as pessoas se sentiam marginalizadas ao mesmo tempo, alguns quadros se sentiam chocados porque não foram absorvidos pelo próprio estado entende ao mesmo tempo o estado não consegue responder as necessidades da própria juventude que ele tem que vem se crescendo porque a população aumenta entende, então que aconteceu na é outra entende, mas só que tendo em conta a colonização com a união da escola há vários anos existe pouco número dos esclarecidos e você tem problemas sociais que o estado não conseguiu responder, você cria esse tipo de comportamento, os jovens vão ser atraídos pelos políticos frustrados porque eles não foram absorvidos pelo estado, o estado não dá também condição um jovem que precisa se desenvolver você não tem a Educação não funcionam, as universidades não funcionam para que aproxime a população, tem esclarecimento, porque quando você é mobilizado por uma pessoa que te induz uma coisa que você

não tem capacidade de discernir aquilo você reproduz de uma forma errada, é o que nos trouxe aqui para o multipartidarismo que devia ser uma coisa tão importante não foi aproveitado como deveria ser, alguns políticos se aproveitaram disso como dividendo, então nesse cenário eu acho que a educação é fundamental alavanca, dá oportunidade as pessoas, formação criativa que o cidadão se reconhece como cidadão enquanto cidadão do estado se orgulha enquanto a sua nacionalidade é de você ter o patriotismo e o nacionalismo, o nacionalismo e o patriotismo no estado não se separam, porque as condições que criam disso, por que o americano se orgulha de ser americano? Porque se sente feliz, se sente amparado pelo Estado, enquanto na Guiné-Bissau não, o estado não consegue amparar, a sociedade não consegue dar recado daquilo que deveria ser feito nem em educação nem em saúde, então como a sociedade não consegue se estruturar melhor as pessoas se aproveitam da própria condição e nos separam no que não deveriam separar isso nos enfraquece invés de nos fortalecer, às vezes também que eu compreendo às vezes as opiniões que muitos de nós temos muitas vezes a gente se expressa de uma forma radical talvez, as pessoas entendem não é isso talvez seja o desejo de ver o país da melhor forma possível, você vendo que vocês tem todo mundo tem muita oportunidade, mas as pessoas estão torcendo as coisas de uma maneira que não dá entendemos então nós devemos também pegar essas duas partes a crítica, não só porque a crítica é uma maneira também de alta defesa, eu acho que a construção, eu penso que a educação tem um papel fundamental principalmente nas faculdades porque ali se constrói opinião pública, ali se constrói as cabeças, os cidadãos que já sabem o que vão construir outro tipo de cidadania que tem a ver com a liberdade e a libertação da própria sociedade. (ENTREVISTA 2).

É importante salientar a observação sobre a crise econômica e estrutural do país a que se refere o nosso entrevistado. A Guiné-Bissau, logo após a sua independência, mergulhou em problemas que são, em

parte, consequências da desestruturação socioeconômica do seu passado. As dificuldades que vêm aumentando conduzem os dirigentes do país na busca das alternativas imediatas para a resolução dos seus problemas sociais e econômicos nos organismos multilaterais. Segundo Djaló (2009, p.25), após os processos de independência política, a economia dos países africanos passou a ter duas características básicas, ambas ligadas à sua história colonial. De um lado, o caráter de extroversão e, do outro, o de desarticulação interna, derivados de sua formação econômica voltada aos interesses das antigas colônias. O agravamento da situação econômica do país culminou na liberalização e privatização do Estado em 1985. Já, nessa altura, o ordenamento do orçamento geral do Estado não satisfazia as necessidades econômicas e sociais do país. O Estado, neste sentido, tem um papel fundamental a cumprir no que diz respeito aos objetivos da sociedade. Partindo do pressuposto de que a educação possui uma função social, o Estado deve ocupar-se dela, a bem do interesse público. O Estado tem um papel fundamental a desempenhar no que diz respeito aos objetivos da sociedade e educação.

CAPÍTULO – IV

4 GUINÉ-BISSAU E A RELAÇÃO DA COOPERAÇÃO EDUCACIONAL

4.1 ORIGENS DOS LAÇOS DA RELAÇÃO BRASIL-ÁFRICA

Para falarmos da origem e laços da relação do Brasil e o continente africano, optamos por não refazer uma contextualização histórica, mas, apenas, relembrar momentos mais conturbados dessa relação que marcaram profundamente estes dois países. Refiro-me à escravização e à colonização; estes fenômenos embora entendidos, hoje em dia, como processos de destruição e desumanização dos povos africanos e brasileiros, marcaram a história da humanidade nos tempos mais remotos do mundo contemporâneo. O continente africano será abordado em termos sociais, culturais, econômicos, políticos e históricos. Porém, observamos que, deste modo, apesar das suas histórias particulares e características específicas, tanto sociais e econômicas, quanto culturais, o Brasil e a África convergem em alguns aspectos espontâneos, apontando para desafios comuns, principalmente no que se refere à colonização.

Antes de expor sobre o continente africano, é factível compreender que estamos tratando de um continente com dimensão muito vasta e com grandes diversidades culturais e étnicas, distribuídas em 56 países, centenas de culturas, de línguas e religiões. No entanto, o continente africano vive experiências históricas comuns que oferecem algumas possibilidades para compreendê-lo como totalidade complexa, sem ser afogado na generalização, identificando as peculiaridades das nações e povos nele contidos. A nossa análise começa a partir dos anos sessenta, os quais observamos ser de grande importância no marco histórico do continente africano, justificando-se a nossa escolha por esses anos, justamente, por caracterizar a luz das mudanças iniciadas nesse período. O ano de 1960 marcou a fronteira entre nacionalismo e liberdade, consolidando a disposição de espírito que, com o decorrer do tempo, tornar-se-ia irreversível, isto é, a luta pelas independências que a justo título significam o repensar local das barreiras sociais e raciais, da

desmistificação da inferioridade natural dos africanos e o desmantelamento da velha superioridade natural do homem ocidental. As independências representaram um momento de ruptura entre o passado de humilhação, de desumanização, de exploração marcada pelos longos tempos de escravização e colonização que, atualmente, visualizam um futuro diferente a ser construído. Essa etapa foi muito importante, pois foi nela que começou a inscrição de um novo rumo histórico contemporâneo para a África e alguns países e, também, o Brasil.

Portanto, a origem da relação do Brasil com as nações africanas, além de ser de afinidade histórica, guiou-se pelos “interesses comerciais”; claro que quando se trata de uma relação entre duas nações, sempre há interesses submersos e não foi diferente entre o Brasil e a África. É importante frisar os tipos de relações. Soubemos que o contexto de descolonização da África transformava as potências mundiais entre ganhadores e perdedores. Entretanto, os perdedores são colonizadores que sentiam a perda de suas colônias; já, os ganhadores são os países que viam nessas novas nações emergentes uma oportunidade de estreitar relações, tais como: comerciais, sociais, educacionais, econômicas, etc. Desta perspectiva é que examinamos a política externa brasileira para com o continente africano. Segundo Jerry Dávila:

O desenvolvimento das relações com os países africanos também expôs desavenças entre os círculos intelectuais em várias regiões do Brasil. As primeiras experiências no desenvolvimento de uma política externa com relação à África revelaram os conflitos que os brasileiros, ao encontrar uma África que existia quase que inteiramente em sua imaginação, tiveram de enfrentar. Essa experiência, conforme o autor foi fruto da política externa levada a cabo pelo presidente Jânio Quadros, em 1961, e continuada por seu sucessor, João Goulart entre os anos de 1961 a 1964. (DÀVILA, 2011, p.99).

Assim, a fim de expandir seu alcance diplomático e sua capacidade de estreitar relações, Jânio Quadros fundou, em 1961, a primeira embaixada brasileira no continente africano, em Acra, Gana. Um ano após, foram criadas outras em Dakar, Senegal e em Lagos, Nigéria. De acordo com Dávila (2011, p.112), o presidente Jânio

afirmava que o Brasil era uma potência mundial emergente e que a África era sua esfera de influência natural. Assegurava, ainda, que a democracia racial era seu cartão de visita. Neste sentido, a relação com a África ajudaria a impulsionar o Brasil industrialmente e a torná-lo mais independente das potências da guerra fria. De fato, sentia-se que a descolonização da África era a oportunidade de atrelar o Brasil à dinâmica da mudança mundial.

Para Jerry Dávila (2011, p.27)

África era um símbolo da mudança em um meio intelectual comprometido com medidas desenvolvimentistas que iam da industrialização até a reforma agrária, e que definiam sucesso como capacidade do Brasil sair da sombra dos Estados Unidos e se tornar um líder por conta própria”.

Nesta perspectiva, a política externa de Jânio Quadros se adequava a essas aspirações, significando a distribuição de novos recursos e a redistribuição dos já existentes, dando à imagem do Brasil, transmitida por Jânio Quadros, a de uma potência mundial emergente. A África seria, então, o palco para a expansão da influência brasileira no âmbito mundial.

No escombro dessa abertura, frisa Dávila que o Brasil tinha objetivos claros:

Instalar o imperialismo brasileiro para que se criassem oportunidades e competição por recursos, também trazendo ressentimentos, pois uma ordem presidencial criou bolsas de estudo, a fim de trazer estudantes universitários africanos para o Brasil, contudo, o financiamento dessa oferta se fez à custa do corte de salário do corpo diplomático. (DÁVILA, p.55).

Assim sendo, as bolsas estudantis representavam um gesto típico da visão de governança; além disso, foram o elo que, posteriormente, resultou na expansão e desenvolvimento do que se chama, atualmente, de Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) que abordaremos no decorrer desse capítulo.

A percepção de que a África poderia representar uma dimensão privilegiada para a política externa brasileira emerge de forma emblemática na década de 1960, no quadro da Política Externa Independente, inaugurada pelo governo Jânio Quadros e prosseguida por

João Goulart. Esta política externa brasileira entra no seu segundo momento nas décadas dos anos 80 e 90.

De acordo com Claudio Ribeiro:

Transição para a década de 1990 representou um momento particularmente difícil para as nações africanas. O término da Guerra Fria, simbolizada pela queda do muro de Berlim (1989) e pela superação do mundo bipolar, implicou profundas transformações na ordem internacional, conseqüentemente, no padrão de atuação internacional dos Estados. (RIBEIRO, 2012, p.290)

No entanto, os processos de globalização econômica e cultural, acompanhados da ampliação do comércio internacional, levaram as nações africanas à necessidade de repensar e de redefinir os pressupostos essenciais de suas políticas e relações exteriores. Desse processo conjuntural, o sistema internacional passou a operar na forma de políticas indefinidas, impondo mais desafios e necessidades para a África de construir, com rapidez e urgência, novas demandas e estratégias à inserção internacional de seus países. Ademais, somou-se, ainda, a necessidade de promover ações que lhe garantissem a capacidade de adaptação ao novo contexto internacional concomitante à defesa do mecanismo de novas relações, as quais, no passado, foram estreitadas pelo presidente Jânio Quadros e seu sucessor, João Goulart; continuadas nos governos Collor e Itamar Franco, de modo quase invisível.

Segundo Cláudio Oliveira Ribeiro (2012, p.45), “a invisibilidade desta relação foi influenciada substancialmente e condicionada pela crise internacional que atingiu o Brasil e os Estados africanos na década de 1980”. O que, por sua vez, implicou pouco interesse por este continente, ainda com uma economia vulnerável. Portanto, nesta análise das relações Brasil-África, percebeu-se que, nesse período, a política externa brasileira para o continente africano não encontrou subsídios governamentais que lhe garantisse maior espaço de ressonância, resultando na falta de entrosamento com o continente africano. Porém, a África, no âmbito das suas relações, passou a se aproximar dos países do hemisfério norte.

Conforme foi observado por Ribeiro (2012, p.19) neste marco temporal, houve nítido empenho diplomático para o estabelecimento de vínculos mais estreitos e sólidos do Brasil com os EUA, com o bloco Europeu e com países da América do Sul, garantindo a continuidade do

processo de regionalização em que havia ingressado a política externa brasileira ainda no governo Sarney.

Por este motivo, a política externa em relação ao continente africano não encontrou uma saída para o fortalecimento da cooperação com o continente, apesar de algumas mudanças nas relações Brasil-África que, até então, estavam submersas em profundas alterações. Essas relações foram reconhecidas no governo Jânio Quadros, marcando, tanto pela criação de uma política eficiente para a África no cenário da política externa brasileira, como pela abertura de algumas embaixadas e consulados brasileiros no continente. Mas, no decorrer do processo foram abortados.

Esses diálogos atlânticos⁴¹ interrompidos que, de forma concisa, procuraram retomar o Ex-presidente brasileiro Luís Inácio Lula da Silva, que aqui destaco como “segundo momento das relações África – Brasil”, seguindo um percurso no decorrer dos anos 2003 a 2005, reabilitando e caracterizando as aproximações pelos fluxos migratórios em ambos os sentidos – retomando as relações Brasil e África.

Segundo Anderson Ribeiro Oliva (2007, p.153), apesar de algumas evidentes mudanças de posturas em relação à aproximação com a África, algumas iniciativas ou posições do governo e da diplomacia brasileira preservam ainda questões dúbias ou não assertivas acerca de seu relacionamento com a África.

4.2 RELAÇÕES BRASIL E A COMUNIDADE DE PAÍSES DA LÍNGUA PORTUGUESA NA ÁFRICA – CPLP

Retomamos parcialmente a discussão das relações do Brasil sobre a África só que desta vez com atuais nações das Comunidades de Países da Língua Portuguesa – CPLP, especialmente de Ex-colônias de Portugal na África, pois tomamos a liberdade de, no segundo item do capítulo quatro, dedicar e explorar as relações do Brasil com os países da comunidade de língua portuguesa na África, especificar o papel e a influência do Brasil, ao mesmo tempo, objetivando e avaliando a dimensão da CPLP nas circunstâncias dessas relações.

Se partirmos do pressuposto da geopolítica internacional, observaremos que as relações internacionais contemporâneas são marcadas pelas afinidades linguísticas, reivindicações identitárias e dinâmicas de comunicação, etc. Neste âmbito, esta parte da África de

⁴¹ Apenas refiro-me diálogo do Brasil com países africanos, portanto não se trata do hemisfério sul em geral.

“Comunidade de Países da Língua Portuguesa - CPLP” parece ainda confinada a um conjunto de imaginação – focalizado de estereótipos e informações superficiais, como se fosse algo ainda parado no tempo. Portanto, o papel da CPLP é de fundamental importância para a aproximação das nações nela contida. No entanto, a criação da CPLP está condicionada a diversos motivos.

Segundo Joveline Alfredo (2006, p.22), o “sentimento da “comunidade” surgido no Brasil após a independência, que viria a se repetir mais de um século mais tarde nas ex-colônias portuguesas na África, indicou a motivação da criação da CPLP nos anos 80”. Henrique Botequilla (1993, p.120) parte da mesma análise, afirmando que “o espírito da criação de uma comunidade andou sempre no ar, presente em cada um que fala português”. Mas, as iniciativas para a sua institucionalização nunca eram concretizadas. Há mais de um século, tanto no Brasil como em Portugal, personalidades várias defendiam maior aproximação entre os povos, o que, provavelmente, criou uma relação estável entre os seus Estados membros.

Atualmente, essa Organização da CPLP integra Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Observamos que a proposta de criação da CPLP remonta ao primeiro encontro realizado entre chefes de Estado e governos de língua portuguesa, em novembro de 1989, em São Luis do Maranhão – Brasil, iniciada pelo então presidente José Sarney. Nesta ocasião, segundo Joveline Alfredo (2006, p.36) foram discutidas as necessidades de aprofundamento das relações entre seus membros, beneficiando-se de laços históricos e culturais comuns. “Que acabaram por indicar três pontos essenciais: 1) a concertação político-diplomático; 2) a cooperação em todos os domínios; 3) a promoção e difusão da língua portuguesa”. Não obstante, todos estes países, de acordo com Joveline Alfredo:

Pertencem a espaços próprios: o Brasil, tendo em vista a diversidade de parceiros econômicos, pela sua inserção regional no Mercado Comum do Cone Sul (MERCOSUL); Angola e Moçambique, pela sua inserção na Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC); Cabo Verde e Guiné Bissau, pela sua inserção na Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO), São Tomé e Príncipe, pela sua inserção na Comunidade Econômica dos Estados da África Central (CEEAC) e, finalmente,

Timor, no espaço do Pacífico. (ALFREDO, 2006, p.40).

Intercedemos na perspectiva de haver uma relação estável e coesa entre o Brasil e CPLP; é fundamental ao considerar isso que o contexto internacional requer uma interação mais profunda entre as Nações, quer no campo da cooperação econômica, quer na pesquisa técnico-científica, bem como nas Ciências Humanas e Sociais. O marcante traço de união da Comunidade, a utilização de um idioma comum deve ser considerado como fator chave para o incentivo à comunicação e às trocas, permitindo a superação de diferenças existentes.

Parece necessário encetar a discussão acerca da funcionalidade dessa relação com a comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), situando-a no mundo que a envolve. Vale à pena passar em revista alguns aspectos que alimentam as discussões em torno das relações internacionais contemporâneas que, de algum modo, determinam o lugar da CPLP na sua relação com o Brasil.

Para Jovelina Alfredo (2006, p.13) uma boa forma de procurar a compreensão dessa relação da funcionalidade da CPLP para cada um dos seus membros e o seu lugar no sistema internacional parece ser a de passar em revista as suas dificuldades. Superá-las implica a construção da própria identidade da CPLP como instituição dotada de personalidade jurídica, internacional e de valor intrínseco para as sociedades e Estados que a geraram.

Creio que, no momento oportuno vivido pelo Brasil no cenário internacional, seria factível a CPLP tê-lo como aliado na resolução de obstáculos que criam entrave para seu funcionamento. Pois, o Brasil representa aliado forte na busca de alternativas para soluções dos problemas que impedem o diálogo Sul-Sul que possam criar entrosamento entre países membros do CPLP ou chamados de PALOP.

Não obstante, o Brasil por conta de seu maior território, maior economia e maior população entre todos os outros membros da CPLP, sua posição ascende e lidera a Comunidade, ocupando o lugar que a história daria a Portugal por ter sido um dia a metrópole colonizadora, mas que, na realidade, os números, a lógica e o destino dão ao Brasil.

Para tal, torna-se imperiosa a necessidade de intensificar as relações no âmbito dos países da CPLP. Conforme Roberto Pacheco Leandro (2011, p.48), criam-se mecanismos de apoio mútuos nos mais diversos setores de suas sociedades e de suas economias, fazendo-os inseridos nos seus respectivos espaços regionais, mas também inserindo o Brasil dentro de sua afirmação continental e planetária.

De certa forma é possível ressaltar a ideia da “comunidade”, que enaltece a flexibilidade cultural do português na formação de uma comunidade estável em suas relações com os seus membros Brasil, Portugal e ex-colônias portuguesas na África. Com certeza, traria mais benefícios para sua população.

4.3 BRASIL - GUINÉ-BISSAU COOPERAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OS CONVÊNIOS EDUCACIONAL DE PEC-G E PEC-PG

Os Programas de PEC-G e PEC-PG existem no Brasil desde o início do século XX com a presença de estudantes estrangeiros nos cursos de graduação das instituições de Ensino Superior – IES, sendo o intercâmbio estudantil um instrumento da política brasileira de aproximação cultural com seus vizinhos, os países latino-americanos. Segundo Maria Celeste Ribeiro (2007, p.25), a partir da segunda guerra mundial, as relações brasileiras com esses países foram intensificadas, gerando interesses comuns e facilitando o intercâmbio estudantil. Com o aumento em massa do número de estudantes estrangeiros no Brasil, verificou-se a necessidade de celebrar os convênios bilaterais de cooperação educacional e cultural. É importante salientar que, normalmente, este convênio educacional e intercâmbio culturais opera mais entre os países “em via de desenvolvimento”. Como relata um de nossos entrevistados:

Este acordo normalmente abrange muito mais os países em via do desenvolvimento. Isto é, países da América Latina e a África que mais beneficiam deste acordo, que são considerados do hemisfério sul por isso digo, que este acordo é geralmente para os países em via do desenvolvimento. (ENTREVISTA 4).

Desde então, criou-se, em 1965, o decreto nº 55.613 que torna obrigatório o registro de estudantes estrangeiros beneficiários de convênios culturais; o estudante conveniado passaria a ingressar em curso de graduação das IES brasileiras na condição de estudante-convênio, como aluno especial, dispensado do “vestibular” no Brasil e isento de taxas escolares. Nesta altura, os países africanos da ex-colônia portuguesa ainda se encontravam no processo das suas independências.

Após a independência, (1974), “o país encontrou-se, de repente, perante um gigantesco dilema”, a construção de uma nova nação que emergia por conta da descolonização; para isso, precisava, no mínimo, delinear aquilo que seria fundamental para construir essa nova nação emergente, um novo sistema educativo para um novo contexto social, orientado para objetivos estremos, decorrentes dos novos ideais político-ideológicos, projetados durante a luta da libertação nacional, enfrentando limitações em termos de experiência, de recursos humanos qualificados, de infraestruturas, de meios financeiros, embora contando com a colaboração e solidariedade da comunidade internacional, dos países e organizações não governamentais para, posteriormente, livrar-se de um sistema educativo herdado, fruto, dominação colonial, altamente discriminatório e seletivo, introduzindo nele modificações pontuais para refazer o novo sistema educativo. A partir deste período a Guiné-Bissau se inscreveu no convênio educacional. De acordo com Furtado:

Perante a precariedade da situação e as fortes pressões políticas e sociais (próprias dos legítimos sentimentos alimentados pela euforia da independência), os dirigentes políticos/governantes, inexperientes, mas fortemente motivados e decididos do ponto de vista político, enveredaram por medidas políticas que favoreceram a manutenção do velho sistema, mas com um forte compromisso político de introduzir, gradualmente, algumas reformas pontuais para não paralisar as escolas e de preparar, quanto antes, um novo projeto educativo. (FURTADO, 2005, p.2).

A pós-independência na Guiné-Bissau representou desafios para as lideranças revolucionárias. Segundo Paulo Freire (1985), no processo da independência foram apresentadas duas possibilidades da linha política em que foram implantadas com a chegada ao poder do grupo nacional. A primeira seria, por exemplo, a de romper com o colonialismo, e cair, porém no neocolonialismo, que é colonialismo adocicado. A outra opção política é a ruptura completa com o colonialista e a partida para um tipo de sociedade soberana. Essas opções, conforme Paulo Freire:

Significava, por exemplo, a mais desafios a classe revolucionário, uma vez, que as demandas dos interesses de grupos europeus, privados e públicos, de estados, chegando diariamente ao aeroporto de Bissau para trazer propostas de desenvolvimento. Em Cabo Verde era a mesma coisa, havia propostas de desenvolvimento que não tinham na sua maioria, nada com o desenvolvimento, que interessasse aos povos independentes. (FREIRE, 1985, p.118).

Essa liderança revolucionária, como um todo, tinha uma larga experiência da guerrilha, mas a experiência como a diplomática, a discussão da economia, a construção da educação e a compreensão do planejamento voltado ao povo, isso tudo tinha de ser criado, inclusive o que custava a Guiné-Bissau em termo da ajuda internacional. Porém, esta articulação de ajuda internacional e cooperativa marca o passo inicial de aproximação entre Brasil e a Guiné-Bissau, criando assim possibilidades de estreitar parcerias de cooperação na área de educação. “Embora, houvesse uma relação entre o Brasil e a sociedade africana muito antes das décadas dos anos de 1960 e 1970 que começou, infelizmente, nos porões dos navios escravagistas”, como observa Odete Semedo (2009, p.107).

Desse modo, a pós-independência (1974) trouxe mais desafios para a reforma profunda do ensino, desde conteúdos até os currículos na execução desses programas; o país que era recém-independente, precisando de recursos humanos, e o decreto nº 15/1976, publicado em Abril de 1976, no Boletim Oficial, número 17, permitiu à Guiné-Bissau fazer acordos bilaterais com alguns países, a fim de enviar mais jovens guineenses para formação no exterior.

Segundo Mandau (2009, p.48), foi nesse período que o Brasil e a Guiné-Bissau fizeram acordos bilaterais para cooperação cultural e científica, responsável pela presença de estudantes guineenses em diversas instituições superiores brasileiras, por meio de Programa de Estudantes Convênio(PEC-G).

A Guiné-Bissau, tendo rompido com Portugal, vislumbrou o Brasil como uma alternativa por afinidades da Língua portuguesa. A abertura da Embaixada do Brasil na Guiné-Bissau, em 1975⁴², representa um passo inicial para o fortalecimento e diversificação das

⁴² Mais esclarecimento consultar: <http://www.guine.org/consular.html>

relações entre os dois países, as quais sempre foram marcadas pela cooperação estável. No ano de 1984, o então presidente do Brasil, General João Figueiredo visitou a Guiné-Bissau. Posteriormente, no ano de 1997, o ex-presidente da Guiné-Bissau, falecido, João Bernardo Viera, visitou o Brasil. No entanto, para Mandau:

As relações bilaterais entre a Guiné-Bissau e o Brasil são mais expressivas nos domínios da cooperação educacional, técnica e cultural. As relações econômicas (comércio e investimentos) ainda têm pouca densidade, embora apresentem potencial apreciável de crescimento. “O fato de ser a Guiné-Bissau o único país lusófono da União Económica e Monetária do Oeste Africano (UEMOA) abre boas perspectivas para incremento das correntes de comércio com o Brasil”. No entanto, os primeiros estudantes guineenses no Brasil chegaram depois que o país ficou independente, em 1974, do domínio colonial português e, desde então, ano a ano, estes chegam a número cada vez maior. (MANDAU, 2009, p.80).

Gusmão (2012, p.25) observa que após várias décadas e mesmo passado o século XX, com as lutas internas aos estados nacionais em construção, a realidade desses países e dos demais na África de língua portuguesa mudou e transformou os próprios contextos. Hoje em dia, não se trata mais da substituição de quadros coloniais, mas está em pauta a formação de quadros à procura da consolidação interna e externa dos Estados-nação, de um lugar na divisão internacional do trabalho que coloque em novo patamar as relações Norte-Sul e Sul-Sul, da qual o Brasil e a África fazem parte.

Porém, a referida aproximação face aos desafios dos novos tempos do mundo globalizado acarreta novas necessidades de ampliar acordos, pois a Guiné-Bissau apresenta, atualmente, alguns problemas que afetam a autonomia interna do país, criando obstáculos para a formação interna de seus quadros. Assim, o processo da democratização da educação no Brasil representa uma experiência importante para os jovens guineenses que procuram Brasil para suas formações superiores. Na observação de um de nossos entrevistados:

No Brasil dado a excelência da formação e também o grau, a experiência em termos de pesquisa que o país já capitalizou em relação a alguns países que eventualmente podiam ser a minha preferência em termos de formação a esse nível, o Brasil já tem uma larga experiência em nível de pós-graduação a semelhança de alguns colegas que tiveram à oportunidade de fazer cursos mais avançados em nível de pós-graduação. (ENTREVISTA 4).

Observamos que à medida que descrevemos os Programas de PEC-G e PEC-PG, mais relatos surgem sobre a sua relevância na formação dos estudantes, e os ganhos que o país tem tido com essa elite formada no Brasil depois do regresso ao país de origem são muitos, porque os estudantes de convênio PEC-PG e PEC-G têm assumido importantes funções, não só no âmbito da administração pública, setor privado, como também nas universidades. Isso é positivo, mas não é demais reforçar que esse componente de cooperação no domínio educacional é uma experiência para a Guiné-Bissau, devendo se estender às universidades. Para um de nossos entrevistados:

Eu acho que, é um programa muito importante: primeiro por ser um programa vinculado academia e também ao mesmo tempo está relacionado à aproximação dos povos africanos e brasileiros. Não obstante, essa aproximação desses povos no âmbito acadêmico significa estender à mão a outra pessoa que tem menos condições e menos possibilidades em relação a você. Portanto, no âmbito de aproximação dos povos significa aprendizado entre duas pessoas que tem culturas diferentes que vivem num espaço diferente onde cada um tem seu saber e cada um tem sua importância. Na questão de formação superior que quero me focar se me permite mais, especificamente, acho eu, que isso é extremamente importante, embora isso ainda não esteja repercutindo de uma forma considerável, e não está ainda muito nítido. Acredito-me que, o processo está ainda se estruturando, nos países beneficiados como o nosso país. Hoje nós temos grande número de quadros formados no Brasil, mas não é suficiente, para colmatar a situação de

formação local. Não estou menosprezando o suporte que o Brasil está a dar aos países africanos, caso especial a Guiné-Bissau para estruturar melhor forma possível. Na minha concepção essa cooperação deve ser aprofundada cada vez mais. Porque Brasil e África tem uma aproximação de laços históricos que jamais poderão ser apagados. (ENTREVISTA 3).

Os sinais de mudança ocorridos no âmbito da cooperação no ensino superior guineense, devido aos quadros oriundos de PEC-G e PEC-PG são ínfimos, já que o ensino guineense, tanto o superior como o básico precisam de muitos investimentos. Sabe-se também que a atual estrutura do ensino guineense emerge do sistema de ensino colonial português, o que justifica sua péssima qualidade, por conta de uma estratégia colonial de não criar possibilidades para educar os nativos guineenses. Neste contexto, segundo Mandau (2009, p.55), o ensino guineense surge do colonialismo, o que acarreta uma população analfabeta, com poucos homens letrados, não suprimindo o país de profissionais capacitados e atuantes em vários campos, de modo a consolidar a nação. O processo de formação dos quadros guineenses no exterior se torna cada vez mais necessário. Segundo nosso depoente:

Essa cooperação é muito importante, sobretudo para a Guiné-Bissau, através desse convênio os estudantes guineenses conseguem a possibilidade de formação no nível de graduação e pós-graduação sem custos, o que podia ser mais custoso pra o Estado da Guiné-Bissau se não fosse neste âmbito. Acho que, talvez o estado da Guiné não tenha aproveitado está cooperação de melhor forma possível o potencial que essa cooperação traz para o país com os alunos formados no Brasil, geralmente muitos depois de graduação detém condições para prosseguirem seus estudos, mas, são obrigados a voltarem para o país de origem com o objetivo de darem as suas contribuições, mostrando aquilo que apreenderam. Mas enfim, muitos quadros chegam aqui, acabam ficando sem emprego porque o Estado da Guiné-Bissau não tem uma política eficiente para a inserção de quadros recém-formados, sobretudo os que

tiveram suas formações superiores no exterior. (ENTREVISTA 4).

Atualmente, são esses quadros formados pelo PEC-G e PEC-PG que atuam nas Universidades do país como corpo docente. A construção da nação passa pela educação, as Universidades é que fazem a opinião pública dentro delas, formando cidadãos que possam pensar a nação. Dessa forma, o país precisa de mais profissionais, especialistas, mestres, doutores. Aí é que entra a importância dessa cooperação com o Brasil, estreitando as relações, abrindo mais vagas para os estudantes que estiverem lá prosseguirem suas formações no âmbito de pós-graduação, conseqüentemente havendo graduados, especialistas, mestres e doutores em número maior, atuando na administração pública do país. O país terá mais possibilidade de conquistar a sonhada unificação indentitária e de desenvolvimento. Conforme o depoente:

Assim o país terá mais quadros qualificados que possam atuar nas Universidades, Universidades funcionando de melhor forma possível, e lá sairá quadros bem qualificados. Neste sentido, haverá a multiplicação cada vez mais de visão social e cultural daquilo que é desejável para a manutenção de sociedade. Está possibilidade por sua vez, poderá criar condições no futuro para diminuir o fluxo de estudantes que procuram Brasil para sua formação, uma vez tendo universidades consolidadas nos seus países de origem que possam manter a formação local. (ENTREVISTA 3).

Atualmente, esses dois países detêm mais de vinte projetos de cooperação em andamento em áreas diferentes, como afirma o Ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva⁴³ com seu homólogo Ex-presidente da república da Guiné-Bissau, falecido, Malam Bacai Sanha; concernente à cooperação, os dois Presidentes congratularam pelos

⁴³ Visita ao Brasil do Presidente da Guiné-Bissau Malam Bacai Sanhá – Comunicado Conjunto – Brasília, 25 de agosto de 2010 por ocasião da inauguração da embaixada de república da Guiné-Bissau em Brasília. Para mais detalhes, consultar:

<http://www.itamaraty.gov.br/sala-de-imprensa/notas-a-imprensa/visita-ao-brasil-do-presidente-da-guine-bissau-malam-bacai-sanha-2013-comunicado-conjunto-2013-brasil-25->

resultados que vêm sendo alcançados pelos mais de vinte projetos bilaterais em curso nas áreas como segurança pública, educação, saúde, formação profissional, agricultura e pecuária. Como afirma o nosso entrevistado:

Acho que existe essa possibilidade porque o governo brasileiro a partir do ano 2000 tem sido um governo bem mais aberto para problema africano apesar de acordo de cooperação na área científica, acordo de educação PEC-G e PEC-PG é um acordo que já vem desde os anos 70, mas a partir dos anos 90, 2000 e 2002 o governo brasileiro tem abrido porta para a África, eu acho que é possível o que é necessário fazer o governo da Guiné Bissau que deve procurar negociar sentar-se à mesa pra trazer sua necessidade e procurar com o Brasil encontrar parceria para resoluções desses problemas o que o nosso país carece, o que nós precisamos e juntos procurar encontrar uma resposta com o Brasil para ajudar no problema específico o nosso país, eu acho que é possível conseguir mais vaga para os alunos fazerem pós-graduação na área que o país carece. (ENTREVISTA 1).

Destacaram os ex- presidentes Luís Inácio Lula da Silva (Brasil) e Malam Bacai Sanhá (Guiné-Bissau) a importância de projetos conjuntos como o Centro de Formação Profissional Brasil-Guiné-Bissau, o Centro de Formação das Forças de Segurança da Guiné-Bissau, o Plano Nacional de Registro Civil de Nascimento da Guiné-Bissau e o Projeto de Fortalecimento do Centro de Promoção do Caju, entre vários outros. Também assinalaram, com contentamento, que 1190 estudantes Bissau - guineenses se graduaram por universidades brasileiras no âmbito do Programa Estudante-Convênio de Graduação (PEC-G) no período 2000-2009.

4.4 POSSIBILIDADES E A INFLUÊNCIA DE ENSINO UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO E A DISSEMINAÇÃO DA FORMAÇÃO SUPERIOR NA GUINÉ-BISSAU

O processo de disseminação do saber de uma parcela de quadros guineenses que se formaram no Brasil, como especifica o item desenvolvido, compreende a dinâmica em que a propagação desse aprendizado ocorre junto à sociedade guineense, especificamente, dos papéis que esses quadros guineenses têm contribuído nas instituições universitárias e da administração pública da Guiné-Bissau. Para tal, entende-se que é factível trazer suas falas e entrevistas no corpo do texto. Observamos, hoje em dia, que grande número de docentes nas Universidades e na administração pública da Guiné-Bissau é ocupado por ex-alunos do PEC-G/PEC-PG. Apesar de, ainda, entre esses quadros haver grande dificuldade para o enquadramento institucional, que é o que veremos posteriormente, a partir da fala dos depoentes.

Mesmo com tantas dificuldades, notou-se que o reflexo dessa disseminação está sendo sentida em quase todas as instâncias da administração pública da Guiné-Bissau, mas com proeminência nas instituições universitárias. No entanto, a maior parte dos docentes atuantes e pessoal administrativo das universidades do país é de profissionais com diplomas universitários do ensino brasileiro, entre os quais, majoritariamente, são ex-alunos e ex-alunas do Programa de Estudante Convênio de Graduação – PEC-G e Programa de Estudante Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG. Esse índice mostra realmente a importância dessa cooperação educacional que há entre estes dois países. Segundo o manual do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC- G) e Programa de Estudantes de Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG):

O programa constitui um dos instrumentos de cooperação educacional que o governo brasileiro oferece aos países em vias de desenvolvimento, especialmente da África e da América Latina. Desde o final da década de 1920 até o ano de 1967, o programa foi administrado exclusivamente pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE/ Itamaraty). O PEC-G é desenvolvido, desde então, com base na assinatura de protocolos conjuntos com prazos indeterminados entre dois Ministérios: o da Educação e Cultura (MEC), com participação das

instituições de Ensino Superior (IES) e o Ministério das Relações Exteriores (MRE), com a participação de missões diplomáticas e repartições consulares. A meta principal do programa é permitir aos estudantes conveniados a integralização do curso nos prazos estabelecidos e seu retorno para o país de origem, para que possam contribuir com o desenvolvimento local após a formação adquirida no Brasil. Para isso, são feitas periodicamente avaliações em função dos resultados apresentados pelo desempenho dos estudantes, encaminhadas pelas IES participantes do (PEC-G. 2000 p.19).

O Brasil com sua experiência na matéria da educação, sobretudo no que se refere ao ensino universitário, de forma direta ou indiretamente tem auxiliado a Guiné-Bissau na procura de soluções para colmatar a sua estrutura, tanto da gestão escolar, assim como no ensino superior que, ainda, tem pouca experiência. Porém, o campo da educação guineense é visto por alguns especialistas como sendo o campo mais frágil das instituições estatais. Apesar de que, quando se trata das instituições estatais da Guiné-Bissau como um todo, merecem (destaque como já salientada na questão da saúde, nesta tese). Mas, há aquelas áreas realmente mais vulneráveis que precisam de mais dedicação; podemos destacar como prioridade das prioridades, o campo da educação. Também, não descartamos a possibilidade de que nessa disseminação do conhecimento, por via dos acordos de convênios educacionais, haja uma “colonialidade do saber”. Percebeu-se, através da fala dos nossos entrevistados, que não aparece nitidamente a questão da “colonialidade do saber”, sendo evidenciada a importância dos acordos educacionais para a formação superior dos jovens guineenses. Para a pesquisa, este é um indicador relevante à questão da unificação identitária, frisando a importância da educação neste processo; essas e outras preocupações levantadas pelos nossos entrevistados serão vistas no decorrer do trabalho.

A educação é um direito universal; a universalização do acesso à educação como um direito humano em condições de equidade é uma das metas fixadas pela conferência mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990. Djaló descreve:

A Guiné-Bissau subscreveu essa declaração e a convenção sobre os direitos da educação, que

aprovou pela resolução 6/90, do Conselho de Estado de 18 de abril de 1990 e procedeu à revisão da sua constituição estabelecendo em seu artigo 49 o direito e o dever da educação para todos os cidadãos, atribuindo ao Estado a responsabilidade de promover gradualmente a gratuidade e a possibilidade de todos terem acesso aos diversos graus de ensino. (DJALÓ, 2009, p.59).

Apesar disso, na Guiné-Bissau a educação e formação continuam sendo ainda privilégio da camada menos requisitada da sociedade; o que deveria ser um direito para todos os cidadãos, restringe-se a alguns, sobretudo na obtenção do ensino superior. Esses motivos levaram o Estado da Guiné-Bissau a declarar sua preocupação no sentido da regularização da carreira docente.

Os primeiros anos da independência engendraram uma vigorosa política de massificação do ensino; a estratégia era no sentido de desenvolvê-lo, através da aprovação pelo Decreto n.º 60/88 de 30 de dezembro, quando o Estado guineense assume claramente o objetivo de melhorar a qualidade do ensino universitário, apostando mais na formação local, consciente de que o êxito daquela consistiria em uma reforma profunda do sistema de ensino, garantindo, assim, futuros quadros e educação de qualidade. Para isso, era preciso um corpo docente bem formado, eficiente e motivado; o Estado decide desde então, através do Decreto n.º 61/88, de 30 de dezembro, insuflar mais esforço e mais incentivo aos docentes e profissionais da educação⁴⁴.

Entende-se por pessoal docente aquele que, nos termos do presente decreto, possui as qualificações profissionais adequadas ao exercício das funções de docência ou de ensino, em caráter permanente, sequencial e sistemático. Ainda, no seu “artigo nº3 do mesmo decreto pessoal docente, aquele que é portador dos requisitos exigidos nos termos da Lei para o acesso à profissionalização em exercício ou que dela tenha sido legalmente dispensado”. No entanto, é a partir dessa preocupação da formação local que observamos a disseminação de formados do PEC-G/PEC-PG. Perceber o comprometimento que esses quadros guineenses têm em mente, relacionando-os ao contexto dos seus aportes, tanto na docência como na administração pública guineense,

⁴⁴Para mais esclarecimento consultar: Assembleia Nacional Popular Lei nº2/2011 de 29 de março, do boletim oficial do suplemento. Aprovada a Lei da Carreira Docente, adiante designada Estatuto.

contribui para o nosso estudo na questão da unificação identitária – para a formação local dos quadros; isso demanda procurar avaliar as áreas de atuação dos mesmos para delimitar se há ou não um projeto de formação em relação à reconstrução nacional da identidade guineense⁴⁵, envolvendo os significados da mobilidade desses quadros guineenses, especificamente daqueles que atuam na docência e na administração pública. É pertinente o acompanhamento dos depoimentos, experiências e percursos vividos por nossos entrevistados na procura da disseminação e reprodução desse saber. Segundo um deles, sujeito depoente:

Quando comecei trabalhar na Universidade Lusófona da Guiné como docente e eu ali novato no meio daqueles docentes veteranos, alguns deles, até foram meus professores no liceu, com seus métodos antigos não se encaixava com a nova realidade do ensino universitário, percebi que aqueles docentes não admitiam que os estudantes questionassem os seus métodos de ensino e de avaliação. Isso porque alguns estudantes havia posto em causa os métodos de ensino e de avaliação de certos docentes. É algo que eu não conseguia compreender e bastante incomodo, porque eu tive a minha formação acadêmica num ensino onde os estudantes tinha toda liberdade de questionar e debater a matéria porque estudante não é *tabula rasa* ele sempre tem algo pra contribuir. (ENTREVISTA 2).

No entanto, na aplicação prática, o repensar a Universidade, a sociedade própria define qual deve ser o papel do ensino universitário e a sua missão social. Para isso, segundo Brazão Mazula (2007, p.51) precisa haver reformas estruturais: mexer pessoas, extinguir algumas unidades e criar outras completamente novas, introduzir mudanças nem sempre agradáveis ou nem sempre compreendidas por todos no momento.

Acontece que nem sempre as reformas estruturais podem mudar a realidade desses conflitos vividos no processo dessa disseminação específica. O que observamos, aqui, são conflitos de dominação do saber entre gerações de quadros. Destacamos como “geração dos

⁴⁵ Ligado também a questão da unificação indenitária.

quadros novos” e “geração dos quadros veteranos”. Agora, vejamos o depoimento de um de nossos entrevistados:

O ato de aprendizagem ele é sujeito primeiro do seu processo, torna-se objeto ativo de ensino. É necessário saber lidar com desafios sem hostilizar colegas, manter a serenidade transcendente, mesmo quando em alguns momentos se manifestava em certos docentes a tendência de criar ponte entre docente e discente. Mas eu acho que a própria Universidade precisa criar estrutura para capacitação de seus docentes, ela pode fazer isso criando redes de cooperação e convênios com outras universidades. (ENTREVISTA 4).

Edgar Morin (2002, p.22) “fala na reforma do pensamento que a formação de uma cabeça bem-feita exige”. Se quisermos criar um ensino que capacite o estudante, “a saber,” colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência total, é preciso adquirir um método novo e eficiente que possa melhorar a interação do docente e discente. Para o entrevistado:

Disseminar esse conhecimento, você está estender à mão a outra pessoa, você faz com que ele entenda os problemas que tem e se espelha também em você nas partes mais positivas a fim de poder melhorar o ambiente em que vive. Nesses espaços acadêmicos. Então isso é importante se nós absorvemos essa experiência que nós vivemos no Brasil os conhecimentos adquiridos levando isso como acadêmico, como docente daria para multiplicar e dar oportunidade daqueles que não tiveram essa oportunidade, como dizia Amílcar Cabral “os que sabem devem ensinar os que não sabem” assim também os que sabem devem aprender com os que não sabem; porque saber uma coisa não significa ter domínio de todos os conhecimentos. Aprendizado são vetores que vão da mesma direção, mas, com sentido contrário. Portanto, essa experiência que adquirida no Brasil nós devemos usa-las para melhorar a situação de vida da nossa sociedade, acho isso extremamente importante. Quando falo que uma mão estende a outra, é no sentido de que

se voltar para nosso país o objetivo desse aprendizado é fazer multiplicar essas experiências para a sociedade guineense, lecionar nas universidades, aplicar as pesquisas científica, detectar os problemas que afligem a nossa sociedade para melhor exteriorizar esses problemas de melhor forma possível em prol de desenvolvimento do país. Porque nenhum país no mundo desenvolve sem investimento na área da educação. Eu acho essa cooperação, é uma grande oportunidade para aproximação do Brasil com as nações africanas em especial a Guiné-Bissau. De forma em que ganhamos experiências com o povo Brasil é da mesma forma que trazemos a nossa experiência também para Brasil. Isso também deveria ser aproveitado de melhor forma possível. (ENTREVISTA 3).

A partir desse pressuposto, acredito que essa experiência adquirida de conhecimento pode ser útil para a unificação da identidade guineense. Mas, para isso, precisa haver comprometimento do próprio Estado da Guiné-Bissau com os quadros recém-formados, sobretudo os dos convênios educacionais, os quais, na maioria das vezes, carecem de amparo do Estado, que não detém políticas eficientes para o enquadramento desses quadros recém-formados. Segundo o nosso entrevistado:

Eu fiz a minha graduação no Brasil tive essa mesma dificuldade pra ingressar no mercado de trabalho. Atualmente sou docente na Universidade Lusófona da Guiné dando a minha contribuição na medida do possível disseminando os conhecimentos adquiridos da formação no Brasil, para os meus irmãos guineenses que aqui estão se esforçando para suas formações superiores. Não me sinto bem qualificado só com a graduação para lecionar aqui. Mas como as Universidades estão nas suas fases iniciais, deparando com enormes dificuldades com falta de recursos humanos, isso as condicionam a recrutar aqueles quadros que tem potencialidade para docência, por terem achado que por enquanto vale apenas recrutar-los para disseminarem seus conhecimentos. Foi neste sentido que decidi lecionar em prol de algo

valioso para meu país. Entretanto, neste âmbito, diria que sendo a Guiné uma nação tão nova que em pouco tempo está a se inserir na criação de instituições universitárias para a formação local de seus quadros, operando ainda só com professores com nível de graduação e com pouca experiência na docência ainda representa um grande desafio. Neste pressuposto o Brasil aparece como um aliado forte pela sua experiência na matéria de ensino. Vale destacar que os quadros formados no Brasil é que formam majoritariamente o quadro de docência das universidades guineenses. Isso se comprova, quase em todas as instituições universitárias os docentes são ex-alunos de PEC-G/PEC-PG. É por isso, creio que este convênio é de grande importância. (ENTREVISTA 2).

O que observamos na fala desse depoente, é que esses quadros se deparam com a falta de enquadramento institucional, obrigando-os a procurarem as universidades que estão também nas suas fases iniciais de operação no país, atuando apenas com um número muito grande de graduados. Por esse motivo, muitos acabam trabalhando nas Universidades como docentes. E os poucos que conseguem o enquadramento institucional no Estado, atuam nas áreas que não fazem parte de suas áreas de formação.

Para Brazão Mazula (2007, p.69): a elaboração de uma ação conjunta ou de um plano viável de desenvolvimento da Universidade devia resultar de um entendimento da própria comunidade universitária com o Estado e a sociedade em geral. Essa elaboração a que refere Mazula é de ação, requerendo que haja interação eficiente entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Como descreve o nosso entrevistado:

A educação é um processo muito importante para estabelecimento de Estado-nação porque sem ela é muito difícil conseguir atingir objetivos do Estado-nação pluriétnico como a Guiné-Bissau. A Guiné-Bissau é um país com mais de trinta etnias, apesar de que hoje alguns grupos estão em fase de extinção, então, para que ambos possam viver e interagir em harmonia deve haver a necessidade de disseminar a educação, mas, respeitar, acima de tudo aceitar as diferenças culturais de cada

etnia, e tentar construir a base desta diversidade Estado-nação. Às vezes, há teóricos que defendem que é muito difícil fazer andar isso, num Estado pluriétnico como o nosso. Mas, creio que é possível, criar Estado-nação multiétnico que cada grupo étnico possa continuar praticar sua cultura. Mas para isso precisa haver a mudança nos currículos escolares e nas universidades, a fim de poder criar unidade. Como por exemplo, aquela unidade que Amílcar Cabral criou no processo de luta armada pela independência, que tinha seu lema: a unidade luta e progresso. Porque a necessidade de unir para lutar a fim de atingir o progresso, mas, essa unidade não deve acabar no sentido de anular os grupos étnicos. Cada grupo étnico deve manter com sua diversidade, mas, procurar um elemento fundamental que seja o nacionalismo guineense que deverá ser à base de tudo. Entretanto, para conseguir isso, acho eu, o caminho será através da educação, apostar mais na formação de quadros localmente que possam conhecer essa realidade, não existe outro meio se não for à educação. Então por isso, o Estado deve trabalhar para o desenvolvimento do milênio que é de erradicação para levar a educação para todo mundo até 2015. Apesar de que a Guiné-Bissau dado que não vai conseguir atingir esse objetivo. Mais deve trabalhar muito e muito para conseguir avançar com o processo de educação para todos. (ENTREVISTA 1).

Creio que a educação é a maior riqueza de uma sociedade é só com ela as mudanças acontecem. A Guiné-Bissau deve investir mais na educação e apostar mais na cooperação para a formação interna (local) e externa de uma massa crítica de seus quadros, a fim de que o saber humano seja arquiteto do desenvolvimento do país. Os ensinos universitários têm a tarefa de assegurar esta orientação. No caso da formação local, é necessária uma reforma curricular, dando ênfase às disciplinas que tratam da realidade da sociedade guineense, falando no campo social em que devem ser criadas bases de competências, deslocando o centro do ensino do docente para os discentes, visando não encher as suas cabeças de um mar de conhecimentos, mas os formando bem, na linha de “cabeças bem feitas” e não “cabeças bem cheias”,

como perfila Michel Montaigne já no século XVI e no ano 2002, retomado por Edgar Morin (2002) na “teoria do conhecimento complexo”.

Segundo dados estatísticos, extraídos junto à Embaixada do Brasil na Guiné-Bissau, do Programa de Estudante Convênio sobre estudantes formados, retornado e não retornado entre ano 2002 a 2012, acerca de 705 formados em diferentes cursos, sendo que 437 retornados para a Guiné-Bissau⁴⁶, a maior parte deles, hoje são funcionários públicos e fazem parte da administração pública. E, 268 não retornados, levanta-se uma hipótese, que retornaram, porém não foram procurar seus diplomas. Portanto, faz-se questão de lembrar que o regimento do Programa de Estudante Convênio de Graduação prevê que todos os estudantes por meio de PEC-G formados, só podem adquirir diploma no país de origem. Querendo prosseguir os estudos no âmbito de Pós-Graduação, devem cumprir, no mínimo, dois anos no país de origem, retribuindo o aprendizado adquirido; só após o cumprimento deste acordo é que poderão participar na seleção de bolsa do Programa de Estudante Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG. Isso, portanto, traz-nos outra preocupação: por que esse número de não retornados é alto?

Conforme o manual do Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação (2012, p.7), candidato à bolsa deve ter permanecido em seu país por, pelo menos, dois anos após ter obtido o diploma brasileiro, no caso de ex-estudante graduado pelo Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G. Só após é que retorna a frequentar o curso de Pós-Graduação *lacto senso* – mestrado. De acordo com a pessoa entrevistada:

Eu penso que esta estratégia de fazer retornar os quadros formados é bom, em algum momento no passado, pois o país precisava muito desses quadros, acredito que isso funcionou até certo momento. Porque um país que sofreu muito pela sua independência, após independência precisava no mínimo quadros formados que podiam fazer ajudar organizar o Estado e a administração pública para seu desenvolvimento. Só que o contexto agora é outro, os acordos precisam ser revisados, se não me engano os acordos que operam nessa cooperação de PEC-G são de anos de 1975, naquela altura de fato, o país precisava

⁴⁶ Estudante de programa de convênio só pode adquirir seu diploma no país de origem.

muito de graduados. Hoje a demanda do país não coabita com alguns critérios de PEC-G, precisam abrir mais acordos para Pós-Graduação. Porque os tempos atuais em que vivemos exigem cada vez mais, a qualificação dos quadros no âmbito de Mestrado e Doutorado e das novas tecnologias e que possam estar na altura para pensar a nação. Outro ponto importante referente ao retorno dos quadros é algo realmente difícil de abordar porque em todo caso respeito à opção dos que resolveram não retornar, mas, o país é que perde com a fuga de cérebros, por outro lado também compreendo pela opção dos não retornados, porque você sabe que está voltando por um país de incerteza onde o Estado não tem uma política eficiente para a inserção dos quadros recém-formados. Nessas condições você faz escolha entre ficar a trabalhar fora do seu país ou retornar pra seu país de incerteza. Creio que Estado brasileiro deve começar a cobrar o Estado da Guiné-Bissau para assumir sua responsabilidade para com os quadros formados no Brasil por meio de PEC-G. Porque não adianta o Brasil investir na sua Formação anos e anos e aí, você volta para o teu país não tem enquadramento institucional isso, praticamente é um desperdício. Então, esta incerteza que na maioria das vezes que está por trás de muitos quadros que optam pelo não retorno. (ENTREVISTA 7).

Neste sentido, afirma Arnaldo Afonso (2013) facilita para que os recursos intelectuais da África sejam aliciados a viver e trabalhar nos países mais desenvolvidos. De acordo, ainda, Arnaldo Afonso:

Quando dizemos são “aliciados” não significa que na maioria dos casos exista uma estratégia pensada pelos países mais desenvolvidos para retirar da África a sua riqueza intelectual, mas simplesmente ao dar-lhes melhores condições de vida, profissionais e liberdade de expressão. Para dar um exemplo do quanto este fato pode ser prejudicial para a África basta falar dos Estados Unidos, que se tornou na maior potência mundial devido a vários fatores, um dos quais foi à fuga de

muitos intelectuais europeus nos anos que antecederam a segunda guerra mundial e durante a mesma, dos quais o mais conhecido foi Albert Einstein. Estes intelectuais procuraram refúgio nos Estados Unidos que não só lhes assegurou as condições necessárias para trabalharem como reconheceu os seus méritos. (ALFONSO, 2013, p.34).

Sabe-se que saem todos os anos milhares de jovens dos países africanos e, em particular, dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (por exemplo: Guiné-Bissau.) com bolsas de estudos para estudarem em universidades estrangeiras. O que seria um investimento no desenvolvimento desses países tornou-se mais um fator de empobrecimento, porque a maioria destes jovens se estabelece nos países que lhes deram a formação, caso de estudantes de PEC-G não retornados. E então se coloca a questão: por que é que o Estado guineense não racionaliza o seu investimento nos recursos humanos, trabalhando em cooperação com as embaixadas dos países de acolhimento para acompanharem mais de perto estes jovens durante e após o período de formação? Após o término dos estudos, o Estado deveria criar uma estratégia no sentido de ajudá-los a regressar e os integrar no setor da sua área de formação, a fim de contribuírem para o desenvolvimento do país. A esse respeito saiu em destaque, no ano 2007, um artigo na Folha de São Paulo, intitulado a fuga de cérebros ameaça países africanos, de autoria de Raul Juste Lores; segundo ele⁴⁷:

A fuga de cérebros da África é uma das maiores ameaças ao continente africano. O êxodo de profissionais com diploma universitário, tão escasso por ali, é estimulado pelos mesmos países ricos que dizem querer ajudar no crescimento africano. Essas são as opiniões de diversos especialistas africanos, que apresentaram estudos inéditos sobre o tema na Conferência Atlântica, em Sevilha, promovida pelo Chicago Council on Global Affairs e o espanhol Instituto Real Elcano, ambos os centros de estudos de relações internacionais. Anualmente 70 mil africanos subsaarianos vão fazer seus estudos universitários

⁴⁷<http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u107308.shtml>- Acesso 21 de fevereiro de 2013.

fora do continente maioria não volta; 40 mil africanos com PhD vivem no exterior. Ainda que imigrantes com nível superior sejam apenas 2,5% do total de africanos que moram no exterior, o êxodo de médicos, engenheiros e professores tem um impacto muito maior. (LORES, 2007).

Para situar melhor do que estamos falando, ou seja, para ter a noção de como esse fenômeno de quadros não retornados afetam os países africanos, vejamos, segundo dados de relatório da Assembleia Parlamentar Paritária União Europeia - ACP-EU de (2007), alguns números acerca da taxa de fuga de “cérebros” africanos:

Cabo Verde (67%), Gâmbia (63%), ilhas Maurícias (56,2%), Serra Leoa (52,5%), Gana (46,9%), Moçambique (45,1%), Libéria (45%), Quênia (38,4%), Uganda (35,6%), Eritreia (34%), Angola (32,9%), Somália (32,6%), Ruanda (26%), **Guiné-Bissau (24,4%)**, República Democrática do Congo (22,2%), São Tomé e Príncipe (22%), ilhas Comores (21,2%), Togo (18,7%), Malawi (18,7%), Senegal (17,7%), Camarões (17,2%), Marrocos (16,9%), Zâmbia (16,8%) e Mali (15%). (ACP-EU, 2007).

No caso da Guiné-Bissau, um país de aproximadamente um milhão e seiscentos mil habitantes apresenta, de acordo com dados de ACP-EU, 24,4% de fuga de cérebros; questiona-se: o que esperamos deste país em termos de desenvolvimento? É urgente debater as políticas de retenção de quadros. Isso requer iniciativas urgentes que exigirão maior envolvimento de apoio de cooperação internacional e das estratégias de políticas nacionais acertadas, sobretudo aquelas de cooperação com o Brasil.

É preciso criar condições para que os quadros guineenses fiquem a trabalhar no país. É preciso até fazer com que os que trabalham atualmente, quase gratuitamente noutras regiões do mundo, regressem ao país, fazendo isso com as políticas concertadas no caso de cooperação, falando dos convênios do Brasil com a Guiné-Bissau, para que possam ajudar o país a encontrar seu desenvolvimento.

Num ensaio e debate lançado no ano (2010), Abdou Salam Sall⁴⁸ tem defendido a posição de se criar uma fundação para a pesquisa, a fim de permitir aos investigadores africanos que trabalhassem sob os modelos próprios de investigação. De acordo com o referido acadêmico, em exortação aos dirigentes da União Africana, esta fundação deveria procurar os meios de pesquisa nos países africanos e, sobretudo, ajudar a maximizar os recursos humanos no continente e na diáspora africana.

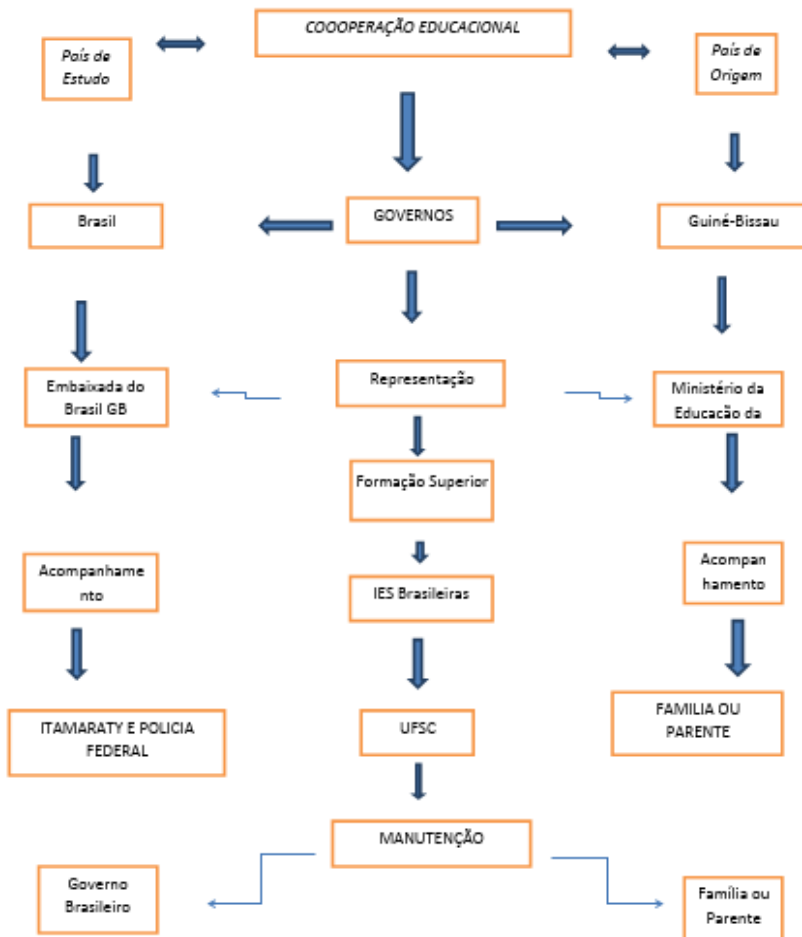
Por um lado, a justificativa para uma fundação de investigação baseia-se nos princípios de integração das pesquisas africanas na economia do conhecimento, dando aos quadros investigadores meios de colocar esta propriedade imaterial ao serviço da África. Por outro, a criação da fundação africana para a pesquisa poderá evitar a dependência externa em termos de financiamento. Na verdade, talvez ela própria seja capaz de ajudar a encontrar respostas africanas às dificuldades da investigação na África.

4.5 DIÁLOGOS DE ALUNOS E EX-ALUNOS DE PEC-G E PEC-PG DA UFSC SOBRE EXPERIÊNCIAS E PERCURSOS DA FORMAÇÃO

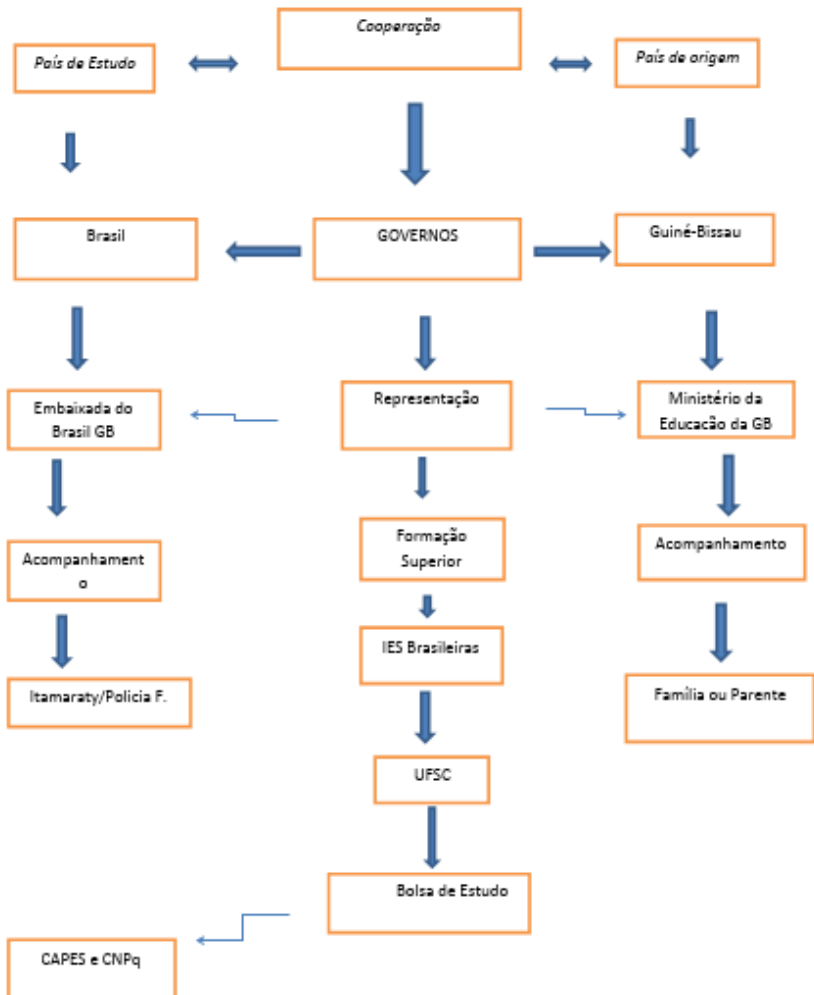
As relações entre o Brasil e a Guiné-Bissau constituem um tema longe de estar esgotado, sobretudo quando se refere à cooperação na educação superior. Entre os poucos estudos existentes sobre laços entre as duas nações, tem merecido muita atenção da nossa parte, principalmente, no que diz respeito à presença de estudantes da Guiné-Bissau nas instituições universitárias brasileiras. Portanto, neste item, estudaremos as diversas experiências e percursos da formação de ex-alunos (as) do Programa de Estudante Convênio de Graduação - PEC-G e do Programa de Estudante Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Segue quadro V e VI de estrutura de PEC-G/PEC-PG:

⁴⁸ Reitor da Universidade Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD). Para mais esclarecimento consultar: <http://www.panapress.com/freenewspor.asp?code=por005709&dte=20/07/2009,12/05/10> União Africana chamada a criar fundação para pesquisa, 2009, artigo disponível.

ESTRUTURA DE PROGRAMA DE ESTUDANTE CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)



ESTRUTURA DE PROGRAMA DE ESTUDANTE CONVÊNIO DE PÓS-GRADUAÇÃO (PEC-PG)



Tendo em conta o nosso objetivo no contexto da formação de quadros e enquanto docentes educadores, querendo, mormente saber, por meio das experiências e percurso de formação, orientação para a dimensão e reflexão retrospectiva sobre a complexidade de trabalhar num ensino universitário (Guiné-Bissau), ainda com fraca estrutura, operando com muitas dificuldades, o que a experiência do Brasil representa nesse processo? Para responder essa interrogação, optamos, mais uma vez, trazer a luz das entrevistas.

Para as autoras Vargas Dias, Iêda Maria; Silva Santos e Rosângela (2005, p.49), o método experiência e percurso utilizam-se das trajetórias pessoais no âmbito das relações humanas. Procura conhecer as informações contidas na vida pessoal de um ou de vários informantes, fornecendo uma riqueza de detalhes sobre o tema. Os sujeitos têm liberdade para dissertar livremente sobre sua experiência pessoal em relação ao que está sendo indagado pelo entrevistador.

Neste mesmo sentido, perfila Glat (1995, p.103), afirmando que a importância e a característica da experiência é que o pesquisador não tem o controle da situação, ao contrário, todo o estudo é direcionado pelo entrevistado, a partir de sua visão de mundo, de como vivenciou os fatos e como eles interagem com o presente.

A nossa observação é a de que as histórias e experiências de percurso se constroem na perspectiva de uma reconstrução retrospectiva do passado para o presente, com base na articulação entre diversos momentos-chave, e que a formação assente nessa metodologia se focaliza em uma tomada de consciência reflexiva do percurso.

Analisamos, à luz das transformações, o contexto da formação superior e as mudanças econômicas e sociais de reestruturação, pelas quais a sociedade da Guiné-Bissau tem passado nos últimos 20 anos, trazendo um novo diálogo sobre as políticas públicas de formação de quadros. Uma das questões que me vem chamando atenção como docente e pesquisador no campo da educação e, também, da minha própria experiência e percursos, é no que diz respeito aos aspectos motivadores para a formação acadêmica, em que se percebe a existência de diversas motivações subjacentes à aparência. Relata um de nossos entrevistados:

Eu tinha alternativa de ir prosseguir os meus estudos em Portugal ou Brasil, mas, como a minha graduação foi na faculdade de Direito em Bissau lá uma parcela de docentes eram portugueses, mas como eu tinha pretensão de prosseguir os meus

estudos no nível de Pós-Graduação, uma vez, que a Guiné-Bissau não tem curso no âmbito de Pós-Graduação a partir dali, que eu decidi ir ao Brasil para conhecer uma realidade nova e ver coisas diferentes. Portanto, isso foi o motivo pelo qual, fui ao Brasil. No entanto avaliação que eu dou essa experiência está relacionando aos Programas de Estudante Convênio de Graduação e Pós-Graduação, penso que, os programas de PEC-G e PEC-PG são muito importante para a Guiné-Bissau, mas também para outros países em via de desenvolvimento, sobretudo aqueles da África. São Programas muito bons, porque ajuda na qualificação de quadros, então o que na verdade eu queria dizer, no que diz respeito ao governo da Guiné-Bissau em relação ao Programa de Convênio, seleção dos estudantes que vão ao Brasil fazer o Curso, talvez o governo guineense deva começar ver a área da necessidade do país para pedir e fazer uma cooperação estreita com o Brasil para formar quadros na área específica que o país está a precisar neste momento, não escolher aleatoriamente os cursos. Penso que em relação a isso, deveria ter um planejamento por parte do nosso governo e fazer relações viáveis com algumas universidades específicas para formar quadros na área em que o país carece. Sendo assim, teremos mais quadros engajados que possam se comprometer com a formação dos nossos jovens. (ENTREVISTA 1).

Como bem observou Carlos Subuhana (2009 p.115), “esses quadros não partem numa situação de total desconhecimento acerca da nova realidade social que os espera quando terminam suas formações”. De fato, há toda uma vasta rede de relações que se vai tecendo e reatualizando entre esses quadros, o que faz com que possam elaborar certa constelação de elementos avaliativos em relação à sua provável situação futura. Ainda de acordo com o relato do entrevistado:

Sou uma das poucas pessoas que saí do interior do país que está aqui estudando, aí, eu nasci no interior, os meus pais são agricultores, não foram alfabetizados e nem sabem assinar seus nomes, sou a primeira pessoa na minha família com curso

superior, imagina saindo lá do interior e ir fazer meus estudos secundários em Bissau (capital), meus pais trabalham no campo eu também trabalhei no campo. Aí, chegou um dia que eles decidiram matricular-me numa escola que, eu andava cada dia 10 km está era a distância da minha casa a escola em que eu estudava, era uma criança de 11anos. Então lá terminei o ensino primário e fui pra Bissau prosseguir os estudos secundários morando com meu tio, após o termino 10ª e 11ª primeira classe e fui contratado para lecionar numa das principais liceus do país – Liceu Kwame Nkruma, lá a minha visão começou ampliar-se e sonhar cada vez mais, com um curso superior. É importante estudar no exterior, porque na época não existia Universidades na Guiné, então formação superior era só no exterior, queria formar para ajudar a minha família e o meu povo. Então pensei que só com a formação que poderei ajudar pessoas que precisam como meu pai, minha mãe e os meus irmãos etc. (ENTREVISTA 6).

Através da exposição do nosso depoente, percebe-se que a formação superior é um sonho antigo; na verdade, esse é o objetivo de muitos jovens guineenses e das famílias, porque por meio dela é que se preparam para o devir, definindo o seu futuro e o de suas famílias - no caso desses entrevistados -. É importante frisar que na Guiné-Bissau a formação superior é algo ainda tido como privilégio; às vezes, no universo de uma família de 15 ou 20 membros, só há uma pessoa formada. Devido a esses motivos, a formação superior na Guiné tornou-se um privilégio para a camada menos requisitada da sociedade, visto que as bolsas de estudos disponíveis ficam restritas a poucas pessoas. E as Universidades locais não detêm uma estrutura que possa garantir uma formação superior, por falta de recursos humanos qualificados, tornando cada vez mais a necessidade de a Guiné-Bissau estreitar relação na Educação superior. Ainda conforme o nosso entrevistado:

Pois, com interação de alguns colegas soube que havia aberto as inscrições na embaixada do Brasil em Bissau pra contemplação de uma bolsa de estudo pra Brasil. Impressionante como agente caçava informações sobre bolsas de estudos, e daí, fui lá fiz a minha inscrição no curso de Eng.º

Sanitária Ambiental, e depois que saiu os resultados vi que fui selecionado pra ir lá estudar, aí a partir daquele momento eu e mais alguns colegas começamos formar uma rede de informações sobre o país que vais nos acolher nos próximos cinco anos da nossa formação. Eu que nas vésperas da minha viagem perdi o algo mais precioso da minha vida o meu pai, era algo que andava me atormentar. Cheguei ao Brasil pra estudar tive muita dificuldade de entrosamento com as matérias, eu que tinha saído do interior da Guiné, e vivendo pouco tempo em Bissau, chegando numa das Universidades mais conceituadas do Brasil a UFSC, com docentes bem qualificados e discentes com uma base muito superior a minha nas Ciências exatas, isso foi muito difícil pra mim, ainda saindo de um universo cultural e encaixando no outro que é totalmente diferente da minha cultura, realmente foi difícil. Mas tinha em mente objetivo bem traçado de tirar um curso superior pra isso, precisava superar barreiras, algo que sabia em antemão que não seria nada fácil, lutei e lutei apesar de ter atrasado na minha formação, curso que podia fazer em cinco anos acabei o fazer em oito anos, mas, hoje sou formado e também sou primeiro Eng. Sanitarista Ambiental da Guiné-Bissau. (ENTREVISTA 6)

O liceu Kwame Nkruma - em Bissau, capital do país - , o único do país nas décadas dos anos 70 e ainda existindo, reunia a grande concentração dos futuros quadros guineenses, onde era criada a rede de informações sobre bolsas de estudos. Segundo Cristina Ocuni Cá (2009, p.48), no entanto, o liceu podia ser visto como lugar de homogeneização de troca das experiências e das etnias, tanto para guineenses que foram estudar na Rússia, Alemanha, França, etc. como para os que estudaram no Brasil. Observa-se, a partir dessas experiências e percursos, que esses quadros vão tecer suas redes de relações.

Para compreender melhor como se articula esse processo de “rede de relações do percurso da experiência”, partiremos da afirmação de Carlos Subuhana (2009, p.15) de que estes profissionais formam suas estratégias de formação a partir das redes de relações, com o uso de uma

pequena unidade de sociabilidade de rede de informações. Para, Elias e Scotson:

O uso de uma pequena unidade social como foco de investigação de problemas igualmente encontráveis numa grande variedade de unidades sociais, maiores e mais diferenciadas, possibilita a exploração desses problemas de experiência e percurso com uma minúcia considerável microscopicamente, por assim dizer” (ELIAS; SCOTSON, Apud, CARLOS SUBUHANA, 2009, p.34).

As redes sociais, portanto, segundo Bourdieu (1980, p.88) não são um dado natural; antes, são construídas através de estratégias de investimento nas relações sociais, passíveis de serem utilizadas como fontes de benefícios. Essas redes são fio condutor das informações de quadros no relato da sua experiência e percurso. Nosso entrevistado descreve:

No entanto, a minha experiência eu acho que é muito positiva depois de vir ao Brasil, fazer os meus estudos acadêmicos, pois, durante anos em que passei aqui o que aprendi não só dentro da academia como fora dela também, é algo que não daria para descrever em pouco tempo, mas, farei o possível de falar resumidamente em linhas gerais. Aprendi muito com o povo a cultura brasileira e a humildade. Eu acho que isso, é um ganho que levarei comigo para que no futuro, seja útil na minha atuação profissional por contrastes culturais em tudo que tínhamos que vem da própria colonização portuguesa. Durante a minha estada no Brasil vi muitas coisas diferentes muitos tabus que tinha na minha cabeça foram desmistificados. Então posso avaliar que meu aprendizado com o povo brasileiro é um ganho positivo para a minha vida profissional. (ENTREVISTA 6)

Quase é consensual entre nossos entrevistados, no que refere à experiência e percurso da formação e a escolha do Brasil para prosseguir os estudos, que o Brasil acaba apresentando vantagens por causa dos laços de amizade que o unem à comunidade da CPLP, com ênfase em

suas especificidades históricas, sociais, econômicas, educacionais e culturais. A língua portuguesa, que é oficial no Brasil e na CPLP, torna-se um dos atrativos para esses quadros. Segundo nosso entrevistado:

Optei para estudar no Brasil é uma opção pessoal, já tinha oportunidade de ir estudar na Rússia, mas pela facilidade da língua portuguesa e também, soube que a Eng. Civil era bem destacado na UFSC é a Universidade que eu tinha escolhido que era muito boa na área de Engenharias, essa é uma das opções que me levou a escolher o Brasil pra estudar e também da integração que seria mais fácil pra mim, por causa da língua portuguesa. (ENTREVISTA 8)

Para Cristiana Ocuni Cá (2009, p.94), na maior parte dos casos são os próprios estudantes que escolhem os cursos de acordo com as orientações recebidas na Embaixada do Brasil na Guiné-Bissau. É na Embaixada que os candidatos recebem a orientação de que o curso Y não existe na universidade Z, mas que este ou outros cursos estão disponíveis na universidade A ou B. Diante das alternativas faz-se a escolha que, por vezes, não corresponde ao que se deseja.

Observamos também nesse percurso de estudo que nem todos escolhem o Brasil por destino. Boa parte dos estudantes, sem alternativa pelo país desejado, procura pelas vagas e cursos onde eles estejam sendo ofertados. Dada à intensificação dos acordos Brasil/África, em especial a Guiné-Bissau, o Brasil se apresenta quase como uma reserva na escolha de país e de curso para se qualificar. É assim que esses quadros cada vez mais procuram Universidades brasileiras para suas formações acadêmicas. E durante este percurso constroem suas experiências.

4.6 A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE FORMAÇÃO DE UM “ALANTÉ” NOVO

A educação abrange vários aspectos que visam à fundamentação da formação de homens e mulheres desde que nascem, começando pela socialização primária, passando pela formação acadêmica e, finalmente, a formação de um “*alante novo*”⁴⁹. No entanto, para situar melhor,

⁴⁹ É um termo usado da língua de etnia Balanta da Guiné-Bissau, significa a formação de um homem novo.

iniciaremos o desenvolvimento desse item, descrevendo sobre o desdobramento da educação.

A educação é um meio de estimular a socialização do ser humano e propicia a construção de um homem novo para a manutenção da sociedade, dando-lhe condições de criticidade, fazendo com que esses “*alanté*” vivam nele e despertem para seus questionamentos cotidianos de um modo mais efetivo, a partir da realidade em que está inserido. Para isso, a formação acadêmica desse homem novo é essencial, pois a educação será primordial para o desenvolvimento da interação social desse “*alanté*” novo. Nosso entrevistado observa:

Como eu já vinha dizendo o desenvolvimento não é possível sem educação primeiro e a universidade tem um papel fundamental na reorientação e organização de uma sociedade, como eu disse ele é formador não só de cidadão, mas formadores da cidadania, aqueles que recebem formação, que conhecem e multiplicam esses exemplos esse conhecimento, o direito das pessoas, não é já aquela formação básica entende então por isso a universidade eles jogam o papel do desenvolvimento porque ele possibilita a multiplicação do planejamento, planejamento como, porque cada um tem um conhecimento ao disseminar esse conhecimento na sociedade ajuda melhorar aquela sociedade então acho que, até eu diria a colonização não teve nenhuma universidade na Guiné-Bissau, talvez fosse um dos problemas também que contribuíram na nossa instabilidade política, se nós tivéssemos universidade como os outros países africanos tiveram a muito tempo talvez saberíamos, teríamos a cultura de resolver nossos problemas, nós temos universidades depois de 2003 ou 2004 que começou, então até se formar grandes números de pessoas formadores de opinião, se estruturarem, gerarem mão de obra social boa leva tempo e em muitos países os estudantes quando batem palma nas ruas os governantes já sabem que caminho seguir ou ir para fora, para rua ou planejar aquilo que deve ser feito de melhor forma porque a universidade tem uma opinião fortíssima mesmo aqui em Santa Catarina você sabe disso, em Santa Catarina os pesquisadores dizem tal

coisa meu amigo tem que se reorganizar entende, mas no nosso caso não tem e o que tem não está funcionando bem, então para o desenvolvimento de um país, um desenvolvimento sadio de um país a educação, a universidade é pilar básico fundamental por isso nós saímos para estudar fora, por isso nós estamos cobrando do estado que melhore, porque a universidade nos fez enxergar coisas além do básico entende, além do básico aquilo que o cidadão precisa para poder contribuir no desenvolvimento da sua sociedade, vou repetir mas o que está dizendo, a educação ela é mecanismo de desenvolvimento porque ela possibilita multiplicação do planejamento, tanto planejamento do domínio estatal que é o estado, tanto também do domínio privado, tanto também do domínio social, então vários planos conjugando trabalhando não permite ocupação de espaços para os estranhos, ele atua na formação da opinião pública, na capacitação da sua mão de obra e na organização da própria sociedade e dar o bem estar ao seu cidadão, então essa pessoa passa exercer a cidadania e sente-se amparado, e sente-se como um cidadão. (ENTREVISTA 3)

Para Brandão (1986, p.66), a socialização educativa acontece desde os primórdios dos seres humanos quando os ensinamentos para a própria sobrevivência, as tradições e os costumes ocorriam de modo informal e nada sistematizado. Esses conhecimentos eram passados de geração a geração, por meio da observação e da realização na prática.

Emile Durkheim (1952, p.46) “na sua análise sobre a educação, afirma que educação é meio que as sociedades tradicionais usavam para se socializarem, são ensinamentos que passavam de uma geração para a outra”. Observa-se que foi por meio da socialização que houve a necessidade de desenvolver o conhecimento, pois essa socialização se tornou tão complexa a ponto de sua organização ter de ser repensada. Sendo assim, era factível que a educação se desenvolvesse para os seres humanos em prol da sua interação social harmoniosa. Conforme Durkheim:

Assim a educação tem por objetivo superpor, ao ser que somos ao nascer, individual e a social – um ser inteiramente novo. Ela deve conduzir-nos

a ultrapassar a natureza individual: só sob esta condição, a criança tornar-se-á um homem. Ora, não podemos elevar acima de nós mesmos, senão por esforço mais ou menos penoso. (DURKHEIM, 1952, p.42).

Essa socialização é vista como um aporte fundamental, do qual se pode falar na construção e a formação de um homem novo. É por meio dela que os homens se veem como agentes modificadores, que questionam, refletem e se formam cidadãos. A formação desses “*alanté novo*” significa cidadania que, segundo Severino (1994, p.98), “ela é a condição de existência do ser humano”. Entretanto, um *alanté novo* denota ser cidadão atuante, crítico e reflexivo.

No processo da luta armada pela independência da Guiné-Bissau, seus protagonistas encaravam a educação como instrumento fundamental no processo de transformação da consciência, com a qual é criado o sujeito novo, a que denominamos de *alanté novo*. A importância que o PAIGC dava à educação, entendendo-a como estreitamente integrada a todas as demais atividades e sentida como um aspecto da luta global. A colaboração do Paulo Freire na formação de ensino guineense foi fundamental neste momento. A partir dos anos 80, percebeu-se, na Guiné-Bissau, a influência do ideário marxista, comunista e socialista, referentes ao marxismo leninismo como regime de governação. A luta da independência é fruto da ajuda de países de regime socialista; os quais, de certo modo, exerceram influência após a independência, pois suas teorias e regimes de governação tornaram-se objeto de estudo na educação, nos temas como ideologia, luta de classes, exploração, opressão, libertação, aparelhos ideológicos do Estado, sociedade sem classes, crítica, política e economia, entre vários outros, pelos quais se mediava a educação na construção do chamado “novo homem” e “nova sociedade”.

Para Paulo Freire (1978, p.33), a “Guiné-Bissau uma vez que passada pela alienante experiência da educação colonial, a “positividade” desta educação ou de alguns de seus aspectos só existe quando há total independência da rejeição e a superação”. Sendo assim, isto implicava a transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador, o que certamente criou possibilidades para a criação e formação do homem novo; era algo que envolvia fundamentalmente uma decisão política em coerência com o projeto de sociedade que se procura criar; esta transformação requer certas condições materiais e, ao mesmo tempo, quem a incentive. Ainda, de acordo com Freire:

A transformação do sistema educacional herdado do colonizador, uma das tarefas a ser levada a cabo era a da capacitação dos novos quadros do ensino e a da recapacitação dos velhos. Entre eles, sobretudo entre os segundos, ouvia aqueles e aquelas que, percebendo-se “possuídos” pela velha ideologia, a assumem conscientemente, passando a solapar, manhosa ou ostensivamente, a nova prática a esses e dessas nada se pode esperar de positivo para o esforço de “reconstrução nacional e invenção de sujeito novo”. Mas haverá também aqueles e aquelas que, percebendo se “assumidos” pela velha ideologia, vão dela desfazendo-se na nova prática à qual aderem. (FREIRE, 1978, p.35).

O objetivo de eliminar o que restava do sistema colonial, como refere Paulo Freire, tinha a finalidade de realizar os objetivos traçados pelo PAIGC: criar um “*alanté novo*”, um trabalhador consciente de suas responsabilidades históricas e da sua participação efetiva e criadora nas transformações sociais. Esperava-se que isso fosse concretizado, através do conhecimento cada vez mais real das necessidades concretas do país, da definição do projeto de desenvolvimento e do próprio trabalho realizado no âmbito das instituições escolares, por meio de discussões nos órgãos coletivos. Nosso entrevistado salienta que:

A educação é a chave para o processo de desenvolvimento de um país porque sem a educação, sem a possibilidade a educação o povo praticamente não tem capacidade de fazer nada, todo mundo fica como uma pessoa presa está na escuridão sem possibilidade de ter acesso à luz, através da educação nós podemos ter acesso à luz, poder pensar poder analisar, então quando se fala de educação como um elemento fundamental para desenvolvimento de um país eu não estou referindo qualquer tipo de educação, mas aquela educação que dá possibilidade para o homem pensar, se emancipar, aquilo que Amílcar Cabral dizia. Para educação que os possibilite a ser um homem novo, um homem que possa pensar um homem que não seja um homem dominado, alienado, que qualquer coisa o homem corre atrás,

um homem que possa pensar, Paulo Freire falava a educação deve ter uma função libertária, então esse processo de educação é muito fundamental por isso no nosso caso concreto a Guiné-Bissau devemos procurar reformular todo nosso currículo de educação, com uma educação que seja adequada a nossa realidade que as pessoas a partir da educação tenham a capacidade de pensar. Nós temos muita dificuldade, podemos ver alunos saem de nosso país chegam aqui no Brasil para estudar passam muita dificuldade nos primeiros dois anos porque a nossa educação ainda tá em nível muito baixo, por isso deve ser reformulado o processo de educação e deve haver também investimento público, PIB do Estado deve ser encaminhado maior fatia para a educação. A educação e à saúde é muito fundamental para fortalecer esse estabelecimento de educação, que políticas públicas adequadas para o desenvolvimento da educação, só assim o país possa se desenvolver, não adianta colocar escola, escola, escola, mas se não tem uma estrutura adequada, se os próprios professores não são capacitados, não tem formação para estar à frente então isso não adianta, então é um processo conjuntural tem que ter políticas públicas adequadas, tem que ter infraestruturas adequadas, tem que ter corpo docente capacitado para poder levar educação a todos, uma educação que possibilite que homem pense para desenvolvimento do país. (ENTREVISTA 1).

Para Mandau (2009, p.78) a política de formação do homem novo foi constituída para acabar com as intrigas implantadas pelo colonialismo português na então Guiné Portuguesa, como forma de dividir as etnias que compõem o país e dominá-la. Assim sendo, criou-se a divisão social (branco, assimilado e indígena). Para desfazer esta divisão étnica protagonizada pelo colonialismo como forma de dividir para dominar, o PAIGC teve de fazer a conscientização dessas etnias em um denominador comum: a unidade nacional para assim formular a política da formação de um *alanté novo*. Nesse processo, a educação era tida como fator fundamental. Na análise de um de nossos entrevistados:

O papel da educação para o desenvolvimento de qualquer que seja o país é fundamental, pois é através da educação que um país consegue se formar os quadros para todas as áreas de atuação dentro do próprio país. O médico é formado através da educação, um economista é formado através da educação, um agricultor, um engenheiro agrônomo, coisas relacionadas, tudo passa pela educação, então nem preciso bater tanto nessa tecla, mas de uma forma geral já dá pra entender que sem a educação não há desenvolvimento num país, porque sem a educação não há o conhecimento, e sem o conhecimento não há evolução, e sem evolução não há desenvolvimento nenhum pra qualquer que seja o país. Um país sem educação é um país que eu me considero, um país da idade média, sabemos como é que era a idade média, a era da pedra lascada como é que as coisas funcionavam então as coisas funcionavam assim porque as pessoas estavam reduzidas mentalmente, com mente bastante reduzida e pouco evoluídas, graças à educação, hoje uma criança de dez, onze anos consegue fazer coisas que as pessoas de talvez cem anos, ou consegue-se adquirir conhecimentos que as pessoas de cem, cinquenta, sessenta anos a um século atrás diria aqui na Guiné- Bissau não saberia fazer. Hoje graças à educação as crianças com dez, onze anos conseguem pegar um computador bater um documento qualquer, fazer uma redação bem feita, fazer muitas coisas que um homem adulto de cinquenta, sessenta, setenta anos não é capaz de fazer porque na era que ele viveu não havia evolução educacional tanto assim como é hoje. (ENTREVISTA 2).

Percebe-se que a educação é um livre processo de desenvolvimento das potencialidades humanas, da sociabilidade. Nesta perspectiva, afirma (VIANA, 2004, p. 555), que o indivíduo a partir da prática educacional chegaria a uma espécie de *homem omnilateral*⁵⁰, ou seja, alguém que está superando os padrões de desenvolvimento impostos pela sociedade. Portanto, em certo ponto para os países que

⁵⁰Homem consciente que está a superar suas expectativas em termos de desenvolvimento.

sofreram a colonização como a Guiné-Bissau, que após ascensão da independência, no mínimo, precisava desta superação, como também da estruturação da sua sociedade, criando um novo homem e uma nova estrutura social.

4.7 AS NOVAS DEMANDAS E EXIGÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS PARA A FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS: CASO ESPECIAL DA GUINÉ-BISSAU

A formação dos recursos humanos passa pelo investimento no campo da educação, precisando de políticas acertadas, sobretudo no domínio da formação de quadros que, em nossa análise, foi realçada como uma via para ultrapassar a difícil situação que o país se depara na atualidade, tendo uma política pública de educação inadequada com a realidade social vivida no mundo contemporâneo. Teve lugar, em 1980, um seminário orientado por técnicos da UNESCO sobre Administração da Educação, abrangendo conteúdos como funções, tarefas e perfil da administração; formação de administradores da educação; metodologias de elaboração de projetos. A criação deste seminário teria como pressuposto a concepção por parte dos Governos locais de uma Comissão Nacional para a UNESCO, uma estrutura que seria responsável pela coordenação e seguimento das ações futuras na formação dos recursos humanos. Segundo Alexandre Brito:

No caso da Guiné-Bissau, a Comissão Nacional para a UNESCO viria a ser criada, dois anos depois, em 1982, pelo Decreto 5/82 e colocada sob a orientação do Ministro da Educação Nacional. Efetivamente, o preâmbulo do Decreto justificava a criação da Comissão, como o “preenchimento de uma das condições fundamentais para um maior apoio e intervenção da UNESCO no desenvolvimento, no país, de ações de maior envergadura, no âmbito da educação, da cultura e da ciência”. A Comissão Nacional da UNESCO não foi, porém a única condição para o prosseguimento das formações tão necessárias no domínio da administração educativa. Após a sua criação surgiram outras questões relacionadas com a sua instalação e funcionamento que nunca puderam ser resolvidas,

fatores que acabaram por limitar os progressos na formação desses recursos. (FURTADO, 2005, p.280).

É importante lembrar que as mudanças ocorridas nos diferentes momentos históricos no país expressam sentidos distintos e respondem a um conjunto de interesses que remetem a diferentes projetos e estratégias políticas para a formação de recursos humanos na Guiné-Bissau. Este contexto nos permite trazer uma discussão e reflexões sobre as novas demandas e exigências contemporâneas na formação dos recursos humanos guineenses, que vem pautada nas minhas próprias preocupações enquanto pesquisador em educação; percebe-se, no dia-dia, que se vive à frente de uma série de problemas sociais, onde a questão da formação de recursos humanos torna-se uma necessidade urgente, ainda relevante para o desenvolvimento de qualquer nação. A Guiné-Bissau está ainda longe de resolver a questão da formação de recursos humanos, vista como uma necessidade urgente. Para se ter a ideia de como este fenômeno afeta o Estado da Guiné-Bissau, vale à pena ver o quadro - VII números de recursos humanos disponíveis para a administração pública guineense na atualidade:

HABILITAÇÃO	Número
Doutoramento	22
Mestrado	589
Licenciatura/Bacharelato	1.158
Curso Médio	2.044
12 anos de escolaridade	202
11 anos de escolaridade	2.805
09 anos de escolaridade	2.363
06 anos de escolaridade	1.034
04 anos de escolaridade	951
00 anos de escolaridade	1.031
Não saber ler ou escrever	15
Não especificado	234
Total	1821.435

Fonte: Ministério da Função Pública, Trabalho e Modernização do Estado. In: Recenseamento biométrico da Administração Pública da Guiné-Bissau, 2010.

As sociedades contemporâneas, segundo Evangelista (2003) se caracterizam pelo movimento de certa desconstrução, em que a formação de recursos humanos aparece como fundamental para o progresso das sociedades em transformação, surgindo grande diferença entre o desejo e a realidade. Neste sentido, para equacionar e dar respostas a toda essa vasta gama de problemas num quadro contextualizado de mudanças, é preciso novas estratégias de investimento na educação.

Segundo os estudos feitos pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), em 2009, os processos de formação de recursos humanos e de escolarização na Guiné-Bissau, nas últimas décadas, aumentaram significativamente, devido ao incremento da procura de ensino por parte das gerações mais jovens. Mas, apesar disso, é salientado, ainda, na pesquisa que o crescimento acelerado e compulsivo da escolarização, a democratização do acesso ao ensino se

encontra longe de estar completamente realizada, dado que os anos 2000 continuaram a manifestar o atraso “histórico” da Guiné-Bissau na formação de recursos humanos em massa e do fosso que o separa dos países africanos, sobretudo dos sub-regionais. (Países vizinhos da Guiné-Bissau)

Segundo Djaló (2009, p.118), a Guiné-Bissau apresenta um nível elevado de analfabetismo em qualquer grupo de idades da sua população que obteve certificados de fim de estudos inferiores ou que apenas atingiu um nível baixo de escolarização, com menores percentagens de pessoas, tendo atingido níveis médios e superiores do ensino secundário e, com menores percentagens, as que alcançaram níveis altos de escolarização.

Para Furtado (2005, p.18), na Guiné-Bissau os maiores entraves ao desenvolvimento da educação e de formação de recursos humanos como se verá são, fundamentalmente, a fraca capacidade de preparação da tomada de decisões, de formulação de políticas e de planificação da sua implantação. Portanto, para fazer frente a essas demandas, a concepção de qualificação precisa gerar uma série de políticas educacionais voltadas à criação de sistemas de formação profissional. Pois, no atual momento em que a Guiné-Bissau vive, a formação de recursos humanos surge como um trunfo indispensável à construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.

Sem querer subestimar a gestão das dificuldades e a problematização de formação, sem negligenciar as adaptações de que necessitam os sistemas existentes de formação de recursos humanos, pretendo chamar a atenção para a necessidade de uma solução e criação de estruturas das políticas públicas para a formação e reformas, as quais devem englobar todo o campo da educação guineense. Assim, para melhor trazer soluções e metas de longo prazo. Para isso, insisto em recordar que essas reformas possam vir a melhorar a estrutura em questão, dando mais qualidade aos recursos humanos que dali virá. Quando se propõe uma reforma no campo da educação, precisa ter-se em conta, segundo relatório da UNESCO:

Em primeiro lugar, a comunidade local, os órgãos diretivos das escolas e os professores; em segundo lugar, as autoridades oficiais; em terceiro lugar, a comunidade internacional. De acordo com o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, no passado, muitas reformas acabaram por ser

rejeitadas, devido ao pouco empenho de alguns destes parceiros. Tentativas para impor, de cima ou de fora, reformas educativas, não têm tido, evidentemente, nenhum sucesso. Houve países em que o processo foi coroado de êxito, numa escala mais ou menos importante, porque soube suscitar o empenho eficaz das comunidades locais, dos pais e dos professores, apoiado num diálogo contínuo e numa contrapartida dita ajuda externa diversificada, no que diz respeito aos aspectos financeiros, técnicos ou profissionais. É evidente a importância primordial da comunidade local para o sucesso de qualquer reforma. (UNESCO, 1998, p.219).

A formação de recursos humanos não pode ser restringida à aprendizagem de fatos, estratégias, conceitos, mas tem de ser mais ampla, abarcando a exploração de um vasto domínio de conhecimentos, a sua análise crítica e articulação com experiências reais de vida. Uma vez que o próprio contexto contemporâneo exige novas demandas e estratégias para enriquecer e estimular momentos de prática e de reflexão, individualmente e em grupo, de forma construtiva e aberta, não personalizada, discutindo aspectos que possam clarificar, comunicando adequadamente com outros sistemas de conhecimentos, a fim de poder responder as demandas exigidas no mundo contemporâneo.

4.8 PRINCIPAIS PROBLEMAS E ENTRAVES DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

Compreender a profundidade dos problemas que causam entraves no desenvolvimento da educação guineense exige voltar ao contexto em que foram planejadas as suas políticas públicas. Isso significa mergulhar, tanto na sua estrutura administrativa de pós-independência, assim como nos seus planejamentos.

Portanto, observamos em análises e discussões de diversos autores que lidam com esse campo de estudo, mostrando que a educação tem um papel primordial na manutenção social, entende-se que sua função é algo muito relevante para a construção da nação. Sabe-se que o não funcionamento desse campo é sentido quase em toda instância da sociedade. No caso da Guiné-Bissau, verifica-se a ausência de uma administração assente na realidade educacional nacional, capaz de fazer

uma análise correta da situação, de preparar alternativas políticas realistas e tomada de decisões corretas e oportunas, de planificar as ações educativas, de coordenar a sua execução, de avaliar os seus resultados e de garantir a continuidade e a coerência das ações, com a constante mobilização, atualização e reforço dos recursos necessários.

Segundo Furtado (2005), as carências que se fazem sentir na área da educação guineense e não só, foram geradas pela fragilidade, inadequação e ineficácia dos modos de organização e das estruturas adaptadas que se foram deteriorando ao longo dos anos com medidas incoerentes tomadas de forma isolada e descontextualizada das realidades: social, econômica, política e cultural. Essas carências foram também, em muitos momentos, originadas pela ausência de uma administração capaz de tomar medidas assertivas ou pela sua tomada tardia. De acordo ainda com Alexandre Brito Ribeiro:

O desconhecimento da real dimensão dos problemas educativos herdados e a falta de perspectivas de ação constitui uma das causas básicas da atual ineficácia da organização da educação, do sistema educativo e das estruturas de administração do sistema educativo e da Administração da Educação guineense. (FURTADO, 2005, p.7).

Tais problemas e entraves ora são atribuídos também à instabilidade política de várias décadas, em que não se conseguiu criar as melhores condições de execução das políticas públicas. Neste sentido, a ausência de uma administração assente que poderia encarar esses problemas não existe, o que praticamente deixa a educação guineense a conviver com permanentes crises. Hoje em dia, a educação guineense conta com uma estrutura de reduzido índice de estabelecimentos escolares, além da quantidade insuficiente de professores, os quais recebem pouca ou nenhuma formação para o exercício da atividade docente. Alguns edifícios escolares se encontram com infraestruturas precárias, devido à falta de investimento e incentivo da política educativa nacional. A maior parte dos estabelecimentos pré-escolares funcionam com o apoio dos pais, comunidades e organizações, sendo notada a ausência e comprometimento do Estado para com a educação.

Nessas condições, a situação se torna ainda mais complexa, portanto, esses problemas que observamos, chamo de “problemas

anacrônicos no sistema educacional guineense⁵¹”. Devido à falta de políticas acertadas, acabam criando um enorme constrangimento para o desenvolvimento do sistema educativo. Fafali Koudawo⁵² perfila do mesmo ponto de vista, afirmando que “estruturalmente a Guiné-Bissau tem uma educação de muito baixo nível. O motivo desse problema é que falta uma política de educação, que há muito tempo o Estado deixou de ter”. “O país precisa se concentrar numa verdadeira discussão sobre a educação nacional, mas como essa reflexão ainda não está feita, infelizmente a educação na Guiné-Bissau continuará a conviver com esses entraves”.

A educação, como afirma Furtado:

Que ela é uma necessidade social num duplo sentido. Por um lado acrescenta à tradição, construções culturais que permitem o desenvolvimento econômico e social e, por outro, capacita para a inovação e assegura um número suficiente de indivíduos capazes de desenvolverem novas soluções para enfrentar os desafios e os problemas do desenvolvimento. (FURTADO, 2005, p.135).

Sendo assim, entendemos que esses problemas anacrônicos que afetam a educação guineense, criando entraves para seu desenvolvimento, são a maior parte oriunda de sistema montado pelo colonialismo que era totalmente discriminatório, pós-independência, em que não se conseguiu montar uma estrutura diferente que poderia dar destino diferente para a sociedade guineense. Percebe-se, ainda, que a estrutura educacional montada na Guiné-Bissau é igual ao modelo de ensino português.

⁵¹Situações crônicas que parece não tem solução como se fosse uma predestinação.

⁵² Reitor da Universidade Colinas de Boé – UCB: numa entrevista concedida á rádio BBC sobre a educação guineense. Acesso em 20 de novembro 2012, em: http://www.bbc.co.uk/portuguese/africa/news/story/2009/07/printable/090716_gbeducationmt.shtml

CAPÍTULO – V

5. EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

5.1 ENSINO COLONIAL PORTUGUÊS *VERSUS* ENSINO DA GUERRILHA

Para falar da educação guineense do regime colonial português é necessário compreender que ela sempre esteve à margem de poucos investimentos, dado que, pós-independência de 1974, o sistema colonial deixou uma herança acima 98% de índice de analfabetismo. As descrições dessas informações da herança colonial, no que diz respeito à educação, fazem-se sentir até os dias atuais na Guiné-Bissau. Percebe-se que este é o começo de muitos problemas que a educação guineense passou e continua tendo até então. Segundo Furtado:

Durante os vários séculos de presença e dominação colonial portuguesa, a grande maioria dos guineenses, os indígenas encontravam-se fora do sistema educativo (e sem direito a ele), alguns entregues à educação missionária, e, apenas uma minoria, os civilizados, tinha o privilégio de aceder a uma instrução primária elementar. Basta dizer que, nos anos cinquenta, a percentagem dos alunos que tinha acesso à instrução não ultrapassava os 7,3%. (FURTADO, 2005, p.335).

Esta educação era o que se poderia caracterizar como seletiva, acima disso ainda, muito discriminatória para com os nativos guineenses, classificados como inferiores, até designados de indígenas. O que muitos não sabem é que estes povos, antes da chegada do colonizador, tinham suas formas de socialização, apesar de que não detinham uma educação escolar, ou, seja, uma educação letrada. Isso não quer dizer que o processo de ensino e aprendizagem deixava de acontecer nesse lugar, porém, o conhecimento era transmitido através das práticas culturais.

Observamos em Mandau (2009, p.90) com a chegada dos europeus nos territórios africanos, em especial na Guiné Portuguesa, as culturas africanas sofreram alterações significativas. Os europeus traziam com eles o que eles mesmos consideravam superior: a sua cultura em comparação com as culturas já existentes na África e, assim que se instalaram no território africano, começaram a criar novas leis

que determinavam outro modo de vida para os povos locais. Conforme, ainda, Mandau, por esse motivo Amílcar Cabral alertava que:

A nação portuguesa é constituída por todos os cidadãos portugueses segundo a constituição política de Portugal. Essa condição implica que naquele momento de expansão, a quase totalidade dos africanos da Guiné Portuguesa não fazia parte da nação portuguesa, mais ainda: não gozavam dos direitos e das garantias do cidadão português, consagrados na referida constituição. Para Cabral, a ideia de que a condição do homem, no pleno gozo dos seus direitos, deve coincidir com a de cidadão, fazia com que Portugal fosse visto como um país de homens e a Guiné Portuguesa, devido à força das leis portuguesas, fossem vista como um país de indígenas, tal como define o artigo 2º do Estatuto da Guiné Portuguesa. (DJALÓ, 2009, p.41).

Vale afirmar que os poucos nativos que tinham acesso a este ensino representavam primordial importância para a manutenção do sistema colonial. Esse ensino destinava-se a formar estes nativos nacionais absolutamente indispensáveis ao bom funcionamento da administração colonial e na garantia dos vínculos relacionados à metrópole. O acesso ao ensino colonial para os nativos detinha condições que faziam parte do estatuto dos indígenas, previstas a partir de seu artigo 56, em que qualquer nativo ou indígena maior de dezoito anos de idade poderia ser dada a possibilidade de estudar, falar português fluentemente e uma profissão ou arte. Mesmo assim, esses indígenas tinham de mostrar bom comportamento e não poderiam se recusar a participar do serviço militar ou desertar quando fossem convocados. Para Mandau:

Apesar de o requisito de que não deveriam praticar usos e costumes comuns do seu grupo social (etnia) estivesse omitido no documento oficial, evidentemente continuava a ser uma condição fundamental, tendo em vista a essência da política de assimilação que era a aculturação do africano, cuja cultura era tida como inferior. De modo geral, para o africano ser considerado civilizado, ele tinha que negar totalmente a sua

herança cultural, a sua tradição e aceitar a cultura portuguesa (europeia). Essas condições tinham em vista garantir que apenas um número muito pequeno de guineenses tivesse acesso à categoria de assimilado “civilizado”. (MANDAU, 2005, p.43).

Esse período resulta no total desconhecimento da verdadeira intenção colonial por parte dos nativos. Segundo Brito (2005), “inicialmente no final do século XVIII, as posições dos colonialistas eram mal conhecidas e circunscreviam-se às zonas do litoral do país”. A educação tinha uma forma não institucionalizada. Era uma educação puramente informativa, baseada em influências diretas, em contatos permanentes com um número restrito de populações, visando à modificação das práticas e à imitação dos colonizadores. Conforme Furtado:

Era, no fundo, uma educação ocasional, precária e limitada principalmente a pessoas influentes. O período foi dominado por um desconhecimento absoluto da psicologia dos colonizados, da sua organização política e social e das suas crenças, tradições e superstições. Este desconhecimento explica, aliás, os momentos críticos e por vezes fatídicos que resultaram dos primeiros contatos. Sendo assim, durante os vários séculos de presença e décadas de dominação colonial, a grande maioria dos guineenses, os indígenas, encontrava-se fora do sistema educativo e sem direito a ele. (FURTADO, 2005, p. 420).

Nos anos 50, um desses nativos letrados de nome Amílcar Cabral ganhou consciência sobre a verdadeira intenção do colonialismo português na então Guiné Portuguesa, como era designada pelo regime colonial português; nos finais dos anos 50, Cabral com mais cinco nativos letrados fundaram o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde – PAIGC, sendo, um dos principais objetivos desse Partido, a luta pela independência desses dois países. Por causa da pressão dos nativos, reivindicando seus direitos de cidadãos de primeira linha, criou-se uma situação e as fortes pressões políticas e sociais próprias dos legítimos sentimentos alimentados pela euforia da independência. PAIGC em pouco tempo já controlava um terço do

território nacional e já não se fazia mais sentir a presença física e administrativa colonial. Os protagonistas dessa luta de guerrilha que já possuíam fortes motivações e decisões do ponto de vista político e revolucionário enveredaram por medidas políticas que, de uma forma ou outra, podiam favorecer a manutenção do seu sistema administrativo, mas com um forte compromisso político de introduzir, gradualmente, suas escolas e de preparar, quanto antes, um novo projeto educativo.

Sendo assim, segundo Djaló (2009, p.67), “o PAIGC começou a criar escolas em todas as regiões libertadas e destacou a educação dentre os aspectos prioritários no combate ao colonialismo e à ignorância”. De acordo com Lourenço Ocuni Cá (2000, p.39), o PAIGC, como não tinha recursos financeiros suficientes utilizou como livros didáticos tudo o que dispunha como, por exemplo, cartões de embalagens de sabão ou material bélico, e como professor todo aquele que soubesse ler e escrever.

Esse ensino de zonas libertadas tinha duas características fundamentais então, entendidas como complementares: a primeira se tratava de um ensino popular, dedicado à democratização do acesso ao saber e, a segunda, de um ensino revolucionário. Foi durante este período que surgiu também uma nova forma de conceber a educação escolar na Guiné-Bissau. De acordo com Djaló (2009), “Era o que poderia chamar-se de uma educação militante, uma educação que fazia parte integrante do combate libertador”. Portanto, para Djaló:

O sistema educativo montado pelo PAIGC nas zonas libertadas procurava retomar o que havia de relevância na experiência das sociedades tradicionais guineenses. As informalidades educativas e sua espontaneidade tradicional foram revalorizadas, e também se procurava depreender lições da prática cotidiana. Considerando a grande dificuldade com que se deparava face aos recursos materiais, tentava-se, à medida do possível, associar a aprendizagem à produção e às tarefas das comunidades. Sobretudo nos internatos o estudo estava ligado ao trabalho produtivo e os alunos participavam na gestão da escola e da sua preservação material. Com essas experiências práticas de integrar a educação ao trabalho e à participação política, tentava-se desenvolver nos alunos uma nova mentalidade. (DJALÓ, 2009, p.75).

Por este engajamento, a educação nas zonas libertadas obteve resultados importantes. As experiências da educação nas zonas libertadas, com certeza, serviram de base importante para a referência da organização de um sistema de educação que conviesse, efetivamente, ao povo da Guiné-Bissau.

Portanto, nesta linha de recomendação do PAIGC, foram tomadas as medidas de maior alcance logo após a independência para com a educação que foi ainda reforçada pelo III Congresso desse Partido, em que se inscreveram as metas relacionadas com a organização e formação do pessoal docente. A nova situação gerada com a independência caracterizava-se por um corpo docente bastante heterogêneo, tanto do ponto de vista da formação acadêmica, como da formação pedagógica, ideológica e da experiência de docência. Para Furtado:

Essa experiência, do corpo docente passou a ser constituído por uma maioria de docentes sem ou com deficiente formação, tanto acadêmica como pedagógica, embora com alguma experiência. A superação dessas deficiências, a formação de um corpo docente com um novo perfil, dentro das novas diretrizes, sem paralisar o funcionamento do sistema escolar que, entretanto, enfrentava uma forte pressão da explosão escolar e passava por tentativas de transformação, era o gigantesco desafio que se punha às autoridades e instituições educativas, por sua vez envolvidas num processo de organização global do país. (FURTADO, 2005, p.217).

Vale compreender as experiências educativas desenvolvidas durante a luta da guerrilha para a independência na sua fase incipiente. O sistema escolar montado era para atender uma minoria dentro do contexto da guerrilha, sendo uma educação revolucionária que se encontrava na fase de implantação e expansão num contexto precário e contingente, próprio de uma luta de guerrilha.

5.2 AS INSTITUIÇÕES UNIVERSITÁRIAS GUINEENSES E A FORMAÇÃO LOCAL

Pelas reflexões a seguir, destaca-se o papel das instituições universitárias guineenses, quer no contexto de desafios e perspectiva, quer no âmbito da teoria e da prática no incremento e organização de serviços básicos da educação à formação da sociedade guineense. Creio que o conjunto de iniciativas que estão a ser levadas a cabo pelo Estado guineense, nomeadamente, através do projeto de apoio à Educação para a cooperação bilateral com alguns países, permite-nos tecer essa discussão deste cenário de programar, cada vez mais, novas Universidades no país. Isso de certa forma nos possibilita falar da universalização do acesso à educação superior que se constitui assunto complexo, mas de fundamental importância à sociedade guineense. Descreve um de nossos entrevistados:

É de salientar que pra qualquer que seja o país, a universidade possui uma importância fundamental, pois é na universidade que se formam as ideias boas, as políticas sobre o próprio desenvolvimento do país. É na universidade que os alunos conseguem abrir o horizonte, ter uma visão mais esclarecida sobre diferentes áreas, e com isso cada qual consegue se focar numa área específica em que é capaz de aumentar a sua visão, superar os limites e inovar, ter conhecimento para realizar as inovações necessárias em qualquer que seja o país. Um país sem universidade basicamente é um país fechado, fechado no sentido de, se não beneficiarem, os digamos, cidadão de um país sem universidade das possibilidades de bolsas pra se formarem em outro país basicamente ficarão muito limitados e não estariam em condição de desenvolver ideias boas, inovadoras que podem levar o desenvolvimento do próprio país, um país sem universidade basicamente seria aquele país estacionado, com uma visão limitada sobre um determinado assunto, que jamais se consegue superar facilmente porque aquilo é assim e é assim, ninguém se consegue pesquisar, ninguém se consegue estudar, ninguém se consegue aprofundar sobre certas coisas que talvez fossem

necessários para o próprio avanço do país ou coisas mais ou menos relacionadas. (ENTREVISTA 2).

Segundo Eugênio Adolfo Alves da Silva (2004, p.42), “a universidade contemporânea é geralmente encarada como uma instituição central e fulcral que, pela criação científica e pela crítica social, que promove o progresso e provoca transformações sociais”. Tem merecido alvo de muitas análises. De acordo com Silva ainda:

Ela é vista simultaneamente como “conservatório cultural, escola de formação profissional e centro de investigação” a quem cabe conservar e reproduzir a herança do passado, formar profissionais para as diferentes esferas da sociedade e renovar criticamente o saber científico com os quais se assegura o progresso científico e tecnológico. Seja para fazer face às pressões do mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo, seja para qualificar os atores sociais enquanto cidadãos, a universidade reafirma-se enquanto agência educativa. Nesta perspectiva, a universidade, mesmo nos países em desenvolvimento, representa uma condição de enriquecimento pessoal de todos os que encontram na sua curiosidade de espírito o meio de dar sentido à vida e dos que procuram na formação uma ferramenta para o trabalho. Concretiza-se assim a orientação central de uma instituição universitária que é a de promover a educação durante toda a vida através da difusão cultural e da formação profissional elevada, função cada vez mais valorizada em muitos países africanos que associam o papel da universidade à “africanização” da sociedade. (SILVA, 2004, p.43).

Os maiores desafios que as Universidades guineenses enfrentam é a universalização do conhecimento junto à comunidade, num contexto de partilha do espaço educativo com outras instâncias, conferindo-lhe nova legitimidade para realizar uma das suas funções que lhe são tradicionalmente atribuídas: a “extensão universitária” concebida agora como fator de construção da consciência crítica e ação de promoção do

desenvolvimento pessoal e social. Mesmo sendo “universidades abertas”, motivadas pelas necessidades do desenvolvimento educativo e cívico dos cidadãos, muitas delas não estão munidas de docentes qualificados. Santos (1997, p.164) compartilha da mesma ideia, afirmando que este espaço é “um centro de cultura disponível para a educação do homem no seu todo”, uma instância à promoção da educação para a cidadania. Afirma um entrevistado nosso:

Bem a Universidade em qualquer que seja o país tem uma importância fundamental é nas universidades que os centros de reflexão no sentido crítico para o desenvolvimento-local essas sementes saem nas universidades, saem nas universidades daí que em qualquer que seja a sociedade eu acho que a Guiné-Bissau não pode constituir restrição nesse domínio, quem pensa o desenvolvimento em qualquer país é o intelectual, e esses intelectuais saem das universidades, não é na classe política quem faz a concepção de políticas públicas são pessoas com alto conhecimento científico e esse conhecimento científico é produzido nas universidades. (ENTREVISTA 4).

Os desafios são enormes para o ensino universitário no país que possui um sistema de formação deficiente, enfrentando graves problemas em sua estrutura, desde recursos econômicos e humanos. Estas questões de infraestrutura refletem diretamente no índice de desenvolvimento da formação superior no país, cujos fatores estão associados às dificuldades econômicas, concorrendo para o baixo investimento no ensino superior e, conseqüentemente, na carência de formação de docentes qualificados, impedindo, assim, que grande maioria dos estudantes que conclui o ensino médio não aposte na formação local para prosseguirem seus estudos. Esses desafios e perspectivas precisam de políticas públicas acertadas.

Segundo Renato Tagnin e Lourdes Souza (2011, p.158), as instituições universitárias têm por excelência dar contribuições para a sociedade, sendo ela parte da comunidade pode interagir com seus pares, contribuindo no que for pertinente para a sociedade, superando assim obstáculos para o desenvolvimento local. Portanto, entende-se que o ensino universitário é o local de absorção do processo avançado de reflexão e construção de saberes e conhecimentos científicos, devendo

ser úteis para o desenvolvimento da sociedade humana. Constitui também um lugar de debate de ideias acadêmico-científicas. De acordo com Arnaldo Sucuma:

O ensino universitário por sua atividade pode contribuir dentro de um processo de atuação de uma comunidade sobre o desenvolvimento do indivíduo a fim de que ele possa atuar em uma sociedade pronta para a busca da aceitação dos objetivos coletivos. Nesta ordem de ideias, é necessário considerar o homem no âmbito físico, intelectual e da realidade onde vive consciente das possibilidades e limitações, capaz de compreender e refletir sobre a realidade do mundo que o cerca, considerar ainda seu papel de transformação social, de agir sobre uma sociedade que seja capaz de superar, nos dias atuais, uma visão perversa da economia e da política, buscando solidariedade entre as pessoas, respeitando as diferenças individuais de cada um. (SUCUMA, 2013, p.51).

O Ensino superior constitui um instrumento de poder que pode desempenhar papel fundamental do processo do desenvolvimento social e cultural. Na observação de Arnaldo Sucuma (2013, p.54), para almejar o sucesso do ensino universitário, para que haja uma boa qualidade educacional no âmbito de ensino superior na Guiné-Bissau é necessário realizar fortes investimentos, tanto no ensino básico e secundário, bem como no sistema do ensino superior. Assim será possível elevar os níveis de conhecimento técnico e científico que ajudarão na racionalização do desenvolvimento do país, que poderá ser visível em longo prazo, com consequências benéficas que poderão ajudar a melhorar os indicadores sociais.

5.3 O ENSINO SUPERIOR: UM DESAFIO PARA AFIRMAÇÃO DA “GUINENIDADE”

A proposta de construir Universidades e Faculdades na Guiné-Bissau esteve sempre ligada à construção da identidade guineense. As construções das Universidades no país, consecutivamente, representaram enormes desafios, dada que sua implantação começou de uma forma paulatina, iniciando pelas escolas de formação profissional. A primeira instituição de formação profissional que o país teve ocorreu

nos princípios dos anos 80 e, na sequência, foram também construídas escolas técnicas e profissionalizantes. Nessa altura se discutia também a possibilidade de construção de uma Universidade Regional que teria condição de acolher estudantes de países sub-regionais. Essas discussões acabaram resultando na abertura de duas primeiras universidades que foram inauguradas no ano 2003: a Universidade Amílcar Cabral-UAC e a Universidade Colinas de Boé – UCB.

Essas instituições universitárias foram projetadas para servirem de conservatório, de “*guinendade*” onde diferentes culturas identitárias podiam interagir. A inauguração dessas instituições universitárias se deu num momento em que a opinião pública no país se dividia por motivos de constantes crises da instabilidade política. Isso traz um novo cenário e debate na perspectiva da construção de um Estado pluriétnico, coeso, que pautaria em suas funcionalidades, priorizando a questão da unificação identitária; essa identidade guineense passaria também pela demanda do domínio na ampliação de oportunidades de formação à sociedade guineense. Neste sentido, o Estado guineense deve diligenciar as possibilidades de criar mais instituições de ensino superior e técnico, com objetivos de constituir nova oportunidade para a formação dos cidadãos guineenses na perspectiva de conjugação para unificar a tão sonhada identidade da “*guinendade*”.

Observando o panorama educacional guineense atual, revela-se uma característica tão insólita quanto persistente em sua estrutura. Porém, no ensino superior, as universidades convivem com uma grande quantidade de identidades, destacando-se por duas características principais: a convivência indenitária e a fragmentação institucional.

A ligação entre a universidade, identidade e a consolidação do Estado pluriétnico, no caso da nossa análise, pensamos que deveria estar ainda mais forte. Segundo António Magalhães (2006, p.95), essa ligação pode ser ainda muito recentemente verificada nos processos de independência dos países anteriormente colonizados, onde a afirmação da identidade nacional ocorreu praticamente ao mesmo tempo em que se inventava uma bandeira nacional e se fundava uma universidade.

Creio que a ligação entre afirmação identitária e a construção do Estado pluriétnico tenha sua base no campo educacional – universidades, através delas que a sociedade, ou seja, os cidadãos procuram dinamismo para reforçar suas interações entre si, pois o processo de construção identitária via universidade traz um panorama identitária – ao mesmo tempo em que reflete – uma tendência para a construção dela. Segundo Giddens, apud Magalhães (1994, p.26), através dessa identidade é que o espaço, o tempo e a ação social são

assumidos como funções de estruturas mediadoras.

Mas, no que diz respeito ainda às instituições Universitárias, a definição da identidade nacional e a emergência daquilo que destacamos aqui como a unificação identitária, sustentada no seu conjunto por qualificações padronizadas pela interação com as Universidades e o Estado pluriétnico, precisam ser introduzidas em primeira instância no âmbito das universidades, no sentido de projetar e compor uma identidade da *guineidade*. Para Magalhães:

As universidades sempre foram habitadas por uma pluralidade de discursos – o liberal, o tecnológico, o crítico, o experiencial, o profissional, o humanístico, etc. Contudo, no que diz respeito à sua definição de ensino superior, os diferentes níveis e domínios da narrativa moderna forneciam uma ampla base de consenso e, por isso, os ingredientes para uma identidade, de certa forma, segura de si. A questão é que hoje esse consenso está a fragmentar-se, num processo que induz não só uma pluralização de discursos incomensuráveis sobre e dentro do ensino superior, mas também, e em que, ao mesmo tempo, um discurso específico assume uma posição central, agregando sentidos em torno de uma nova identidade do ensino superior: a narrativa empreendedora/empresarialista e da narrativa do mercado. (MAGALHÃES, 2006, p.27).

O que parece estar em causa não é uma mera recomposição do ensino universitário, mas sim um ensino que tenha suporte de um Estado pluriétnico, o que seria compreensível no contexto da mais ampla reconfiguração do Estado, na dimensão de valores culturais para a regulação estatal dos quadros sociais mais amplos. Isto deve ocorrer a partir das mudanças em curso no ensino superior no novo contexto da estrutura social guineense, obrigando repensar a relação entre a Universidade e a sua tradicional função: a formação de cidadão e a afirmação das identidades coletivas, muitas vezes, relacionadas com ela, por exemplo, os novos saberes agora introduzidos na academia: “estudos de gênero”, “estudos étnicos”, etc. Segundo Magalhães (2006, p.28), “esses deixaram de ser uma mera declaração política, inscrevendo-se já na agenda das instâncias de governação dos sistemas

das instituições”.

5.4 UNIVERSIDADE: UM ESPAÇO DE REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO DO SABER

As universidades normalmente são vistas como local de interação de diversos tipos de conhecimentos; elas respondem à demanda de produção e disseminação do conhecimento do saber científico e são envolvidas também com os projetos transformadores da sociedade. Neste âmbito, com o advento da necessidade do desenvolvimento do saber no mundo contemporâneo, as Universidades passaram a ser o foco principal de processamento desse conhecimento científico, o que justifica a sua constante procura do desenvolvimento do saber. Assim, no que diz respeito ao aprendizado e à investigação científica, creio que as universidades destacam o ponto de partida para a reflexão e à construção desse conhecimento científico.

Presume-se no nosso entender que o papel da Universidade, no caso da Guiné-Bissau, é relevante, pois constitui um espaço de reflexão acerca das diferentes realidades no país e, dentro desse processo, refletiria o papel do Estado e de sua operacionalidade nas políticas públicas. Fazendo uma ligação conjunta entre (saber científico e Estado), contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento acadêmico nesta permanente redefinição da relação entre a Universidade, sociedade e Estado. Desta forma, acredito que o Estado teria mais possibilidade de ter recursos humanos para melhor repensar na organização de uma política pública eficiente. Conforme relata Arnaldo Sucuma:

Dadas as condições sociopolíticas, econômicas e educacionais que a sociedade contemporânea exige, bem como a conjuntura sociopolítica, econômica e educacional que a Guiné-Bissau se encontra, ao nível do continente africano e da sub-região, se justifica que a Guiné-Bissau construa um sistema do ensino uma Universidade capaz de atender as reais necessidades do país, promovendo assim o desenvolvimento do saber. “Isso permitiria aos guineenses pensarem no próprio desenvolvimento do país através do exercício de elaboração de conhecimento científico, cultural e artístico com base nas pesquisas empíricas”. (SUCUMA, 2013, p.59).

Observamos nas análises e leituras, anteriormente, feitas que a criação das Universidades guineenses se deu pela preocupação de resposta imediata ao desenvolvimento do país, acreditando-se que, de fato, as instituições universitárias poderiam responder essa demanda; mas o que realmente acontece é que elas funcionam com o apoio da comunidade local, o que vale afirmar que as universidades guineenses normalmente representam um esforço das comunidades, as quais constroem elas mesmas os seus espaços de ascensão social, uma vez que o Estado não lhes oferece condições necessárias para suas funcionalidades.

Para Sucuma (2013, p.67), independentemente das razões, que estão atrás desses descasos, pelo menos, acesso ao ensino público estatal, acarreta a procura de uma necessidade de obtenção de caminhos alternativos para a melhoria de condições dos que nele vivem. Assim, no bojo das transformações econômicas, políticas e sociais, nasce a expectativa e a mobilização de setores da sociedade pela melhoria da qualidade de vida, através da educação, contudo sem desistirem do esforço político de aproximação com o Estado, com o objetivo de contribuir para a definição de políticas públicas na área da pesquisa, do ensino e da extensão.

O tema da universidade como um espaço de reflexão e construção do saber, entendido como uma dimensão pública não estatal ganhou maior realce e até maior preocupação política e social a partir do ano 2003, quando foram abertas as duas principais Universidades do país – a Universidade Amílcar Cabral (ULG) e a Universidade Colinas de Boé (UCB). Portanto, o nosso debate a respeito do tema ganhou força, especialmente, a partir da aprovação de três leis: 1) **Lei n.º 2/2011** aprovada à lei da carreira docente, adiante designada Estatuto; 2) **Lei n.º 3/2011** aprovada à lei do ensino superior e da investigação científica; 3) **Lei n.º 4/2011** aprovada à lei de bases do sistema educativo.

Esses resultados, de acordo com Lei 3/2011, constituem uma necessidade unânime, reconhecida como inadiável à definição de um quadro legal que ordene e regule o fenômeno emergente do ensino superior na Guiné-Bissau. As poucas instituições existentes, embora frutos de louváveis iniciativas surgidas num contexto difícil e complexo resultaram de impulsos casuísticos, desintegrados de um planeamento estratégico, concebido em conformidade com as prioridades nacionais na formação de quadros superiores, enquanto instrumento fundamental do desenvolvimento econômico, social e cultural do país.

No entanto, penso que essa discussão não avançou tanto quanto deveria, em função do sentido social da problemática do papel das Universidades à formação local. Estas discussões sempre foram sufocadas pelas constantes crises políticas que assolaram o país nos últimos 25 anos, não criando um panorama propício, a fim de que as instituições universitárias, realmente, encontrem seu rumo de diálogo com o Estado. Percebe-se as diferentes compreensões e posicionamentos a respeito da função do Estado no espaço da educação, especialmente, no que diz respeito ao financiamento e à funcionalidade das universidades que jamais foi uma prioridade para o Estado guineense; o qual apenas reconhece a universidade como uma instituição relevante para o desenvolvimento. Diante deste descaso, a comunidade local reconhece a importância da universidade para a sociedade guineense, estando consciente da necessidade de solução de sua crise estrutural, à espera da compreensão de que o Estado crie um debate sobre a relevância da Universidade na reflexão e construção do saber, assumindo sua responsabilidade e poder como uma entidade suprema para a resolução dessa crise.

Todavia, a nossa reflexão a respeito das Universidades guineenses é compreender que elas precisam de uma ação e debates mais aprofundados que levem em conta os problemas, tanto internos como externos. As Universidades guineenses, segundo Rodrigues (2004), precisam de certa plasticidade institucional, a fim de que possam dar conta de suas diversificadas contribuições:

A universidade “instituição de educação superior” encontra-se hoje perante o desafio de conciliar interesses ambivalentes, conciliar interesses econômicos e de produção e divulgação de conhecimentos, conhecimentos produzidos pelas pesquisas mantidas por grupos financeiros, conciliar (ou atender?) os anseios de uma sociedade, da qual é parte constituinte (RODRIGUES, 2004, p. 136).

Esses desafios estão diretamente ligados às crises institucionais do Estado guineense que, até então, não encontrou seu papel enquanto Estado, criando contradições que desencadeiam e comprometem a funcionalidade burocrática, gerando crises generalizadas para as instituições de educação superior.

Não obstante, a Universidade para a sociedade guineense constitui-se também um desafio importante à organização das políticas públicas eficientes para o ensino superior. Um dos maiores problemas que constatamos pela nossa observação é a questão de conceitualização das políticas públicas em termos de orientação e definição de sua ação, no sentido de poder orientar o debate e as próprias políticas públicas com relação à universidade e à sociedade. Esse debate só pode realmente acontecer quando o Estado compreender que as Universidades são uma parte dele.

5.5 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O ENSINO SUPERIOR GUINEENSE

No contexto das transformações mundiais, através da análise das políticas públicas e do ensino superior, que nos remete à reflexão sobre os desafios que as universidades contemporâneas enfrentam em especial as dos países “em desenvolvimento”, como é o caso da Guiné-Bissau, as indagações são muitas. É tarefa difícil e árdua. Como também a missão de participar no processo de desenvolvimento econômico e social, pela produção do conhecimento por meio da pesquisa e pela formação de profissionais que, de alguma forma, podem dar uma contribuição ao desenvolvimento das políticas públicas.

As políticas públicas, na nossa observação, devem consistir a partir dos processos decisórios perpassados pela formulação e avaliação de ações, programas com projetos focados no atendimento das demandas sociais que outrora possam concretizar a ação do Estado. As políticas públicas expressam o papel do Estado na definição das prioridades da ação governamental, sobretudo no que diz respeito ao investimento de recursos, tanto financeiros como humanos. Na concepção de Marília Pontes (2003, p. 59) “a organização de políticas públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto”.

No entanto, ao falar no caso específico da Guiné-Bissau, no que tange às políticas públicas voltadas ao ensino superior, notamos, partir da nossa contextualização que o país começa a esboçar a arquitetura do seu ensino superior nos anos de 1977; um ano mais tarde foi propositada a criação da escola nacional de Direito, a mais antiga das instituições superiores guineense. Porém, ela foi criada com o objetivo de formar quadros para a administração pública, sobretudo para responder a demanda da justiça nacional. Após esta etapa inicial foi criado o

chamado Destacamento Pedagógico de Vanguarda “Tchico-Té” – DPV, uma escola de formação de professores para o ensino secundário. Desde então, segundo autores Monteiro e Silva:

A inauguração dessas instituições deve-se de fato ao engajamento da cooperação de alguns países, cujo conceito e denominação lembram a influência cubana nos primeiros anos da reconstrução nacional pós-independência, e da Escola Nacional de Educação Física e dos Desportos - ENED, ambas criadas em 1979. O projeto da criação de um Instituto Superior de Pedagogia, apoiado pela República Democrática de Alemanha - RDA ficou interrompido pelo golpe de Estado de 14 de Novembro de 1980. Porém, apareceram no cenário ainda nos anos 80, as instituições de ensino superior, unidade de formação pós-secundária, configurada no Centro de Formação administrativa – CENFA. O país dotou-se de importantes, e prestigiados, centros de pesquisa o INEP (1984), o INDE nas cinzas do projeto do Instituto Superior de Pedagogia (1985), e a criação da Faculdade de Medicina – FMB e Escola Nacional de Saúde – ENS, ambos em (1986). Adita-se a este processo a profunda reestruturação do ensino técnico e profissional. (MONTEIRO E SILVA, 1993, p.92).

De fato, essas aberturas foram fundamentais no aparecimento de várias instituições universitárias no país. Desde então, vários centros acadêmicos ou de pesquisa tornaram-se cada vez mais urgentes, o que, na maioria das vezes, impulsionou o poder público e político que encarou a possibilidade da criação de uma Universidade no país. Segundo Huco Monteiro e Delfim da Silva (1993, p.114), no ano 1981, o Estadista Mário Cabral, então Ministro da Educação e Cultura da Guiné-Bissau, tinha avançado na possibilidade de criação de uma Universidade no país. A Universidade regional, abarcando os pequenos Países da Comunidade da Língua Portuguesa (PALOP) sem estrutura universitária, a saber: Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé.

Essa luta do país para se dotar de uma Universidade ganha força nos finais dos anos oitenta, quando o ex-presidente da República da Guiné-Bissau, General João Bernardo Vieira, posiciona-se, publicamente, a favor da criação de uma Universidade na Guiné-Bissau,

reabrindo um novo debate sobre as políticas públicas à abertura das novas instituições superiores no país. Para Monteiro e Silva, (1993, p.81) neste processo, em 1991, Carlos Lopes sociólogo e fundador da Instituição Nacional de Estatísticas e Pesquisa - INEP apresenta pela primeira vez ao Estado guineense, nos meios acadêmicos, um documento fundamentando a necessidade de o país se dotar de uma instituição deste aporte e propõe uma abordagem prática para a sua materialização.

Monteiro e Delfim da Silva (1993, p.52) sustentam, num estudo sobre “os efeitos do programa de ajustamento estrutural da economia no setor do ensino”, a necessidade de ultrapassar o quadro clássico em que são analisadas e procuradas soluções para os problemas que o sistema educativo enfrenta. “Pois, defendendo as suas teses, apostam na construção da Universidade no país como solução para minimizar vários problemas descobertos no sistema que criam entraves de desenvolvimento do país”.

A crise econômica que começou nos Estados Unidos em 2008, alastrando-se de forma rápida, atingindo países “em via de desenvolvimento”, dos quais fazem parte os países africanos, infelizmente representou um desafio muito grande na reorientação das políticas públicas, resultando no corte de muitas verbas destinadas ao ensino superior. Isso, de certo modo, provocou também um desafio enorme para os Estados nacionais, sobretudo para o financiamento das Universidades públicas, razão pela qual o ensino superior vem sendo sacrificado nas arbitragens de políticas públicas. Para os autores Monteiro, Lucy e Cobna:

Por um lado, na maioria dos países africanos, o crescimento dos recursos públicos alocados à educação não acompanha, em termos reais, o aumento da população em idade escolar (demanda escolar), o que resulta na redução, de fato, das despesas públicas em favor da educação, per capita. Por outro lado, a conjunção de fatores, dentre os quais os elevados custos unitários, a degradação relativa da qualidade, a inadequação dos produtos da Universidade às necessidades do desenvolvimento, aliados ao ceticismo dos doadores e ao triunfo de análises fundadas unicamente sobre critérios de custo/benefício econômico e da taxa de retorno imediato, engendraram, ultimamente, um crescendo de

dúvidas quanto à utilidade do investimento no ensino superior em África. Neste contexto, os Governos tendem a sacrificar o ensino superior, nomeadamente em favor do ensino básico ou fundamental, da formação profissional e da alfabetização. Esta tendência é igualmente observada na Guiné, afirmando-se como um dos obstáculos ao desenvolvimento do ensino superior e a reestruturação do existente numa estrutura universitária. (MONTEIRO, LUCY E COBNA, 2011, p.27).

No caso guineense, isso tem sido uma preocupação permanente, embora a natureza não lucrativa das instituições universitárias, independentemente de serem públicas ou privadas, determinadas a evitarem os erros das suas congêneres africanas, prevenindo eventuais paralisações decorrentes da falta de pagamento dos professores e apostadas em assegurar um funcionamento autossustentado, como uma estratégia, as universidades guineenses continuam operando por causa da coparticipação dos estudantes nos custos de funcionamento, através de direitos de inscrição e mensalidades.

Vale à pena destacar que as universidades guineenses começaram a funcionar antes de o país se dotar de uma legislação reguladora do ensino superior. Aliás, observamos que essa é uma das lacunas que sempre foi apontada ao ensino guineense, tendo a ver com o fato de ser uma estrutura que funcionou durante mais de trinta anos de pós-independência, na ausência completa de uma lei suportada pelas políticas públicas que estabelecesse o quadro geral e os princípios fundamentais da organização, o funcionamento e as finalidades do sistema de ensino superior. De acordo com Monteiro, Lucy e Cobna (2011, p.29), asseveram que, o sistema de ensino guineense não estava institucionalizado, por falta de uma Lei de Bases do Sistema Educativo, instrumento que só foi aprovado no ano 2011, no quadro do que se poderá doravante chamar de reforma. Na esteira da adoção da lei de bases do sistema educativo e fazendo parte do mesmo pacote legislativo foram adotados dois instrumentos legais fundamentais para o ensino superior, a saber: a LESIC e o Estatuto da universidade pública.

A Lei do Ensino superior e da Investigação Científica – LEISC (2011) veio ordenar e regulamentar o fenómeno emergente do ensino superior no país. A sua novidade em relação à legislação de países comparáveis da sub-região repousa no fato de conter disposições comuns ao ensino superior e à investigação científica, quer sejam

assegurados por instituições públicas, quer privadas. A lei regula as condições de acesso ao ensino superior, os cursos, bem como as habilitações gerais para a docência, como forma de garantir a qualidade de ensino. Menção deve ser feita à atenção dispensada através desta lei de prever a questão da carreira docente no ensino superior, pois, sem legislar sobre a matéria, recomenda a aprovação sem demora de um diploma sobre a questão.

Nessa lei, composta no Boletim Oficial do art. 6 são garantidos, ao pessoal docente, os direitos estabelecidos para os funcionários e agentes do Estado em geral, bem como os direitos profissionais decorrentes do presente Estatuto. São direitos profissionais específicos do pessoal docente: a) Direito de participação no processo educativo; b) Direito à formação e informação para o exercício da função educativa; c) Direito ao apoio técnico, material e documental; d) Direito à segurança na atividade profissional; e) Direito à negociação coletiva; f) Direito à consideração e à colaboração da comunidade educativa. Como observamos na análise de Santos:

Que no mundo globalizado as universidades destacam papel primordial na manutenção e reestruturação social, alguns de seus significados têm implicações diretas sobre o processo de (re) discussão do papel na construção de uma “globalização” que contribua para um desenvolvimento social e humano mais justo e menos excludente. Se para alguns a “globalização” continua a ser considerada como o grande triunfo da racionalidade, da inovação e da liberdade capaz de produzir progresso infinito e abundância ilimitada, para outros ela é anátema já que no seu bojo ela transporta a miséria, a marginalização e a exclusão da grande maioria da população mundial. (SANTOS, 2002, p. 53).

Neste caso, é importante que haja uma política pública que atenda às demandas do ensino superior, isto é, a Universidade deve necessariamente ter na avaliação seu instrumento mais fundamental para a mudança que se faz necessária. Uma avaliação como processo sistemático, participativo, democrático e principalmente de caráter construtivo, possibilitando, assim, indispensável autocrítica, identificando pontos positivos e problemáticos da instituição universitária, indicando as questões prioritárias para o melhoramento da

qualidade dos processos institucionais: ensino, pesquisa, extensão, gestão. No entanto, para os autores Monteiro, Lucy e Cobna:

As políticas públicas para ensino superior primeira seria a favorecer a emergência de uma opinião pública mais exigente, responsável e permeável aos ideais de modernidade, democracia, liberdade, tolerância interculturalidade, justiça social, solidariedade e Estado de Direito; segundo munir a sociedade civil, enquanto âncora perene e quadro estável para a resplandecência dos valores atrás enumerados, de instrumentos adequados para fazer em face de exigências qualitativamente diferentes, decorrentes da emergência de novos valores engendrados pela globalização; a terceira favorecer a emergência de um relacionamento de tipo novo entre os guineenses, reduzindo o nível de conflitualidade e de recurso à violência na sociedade e, finalmente quarto clarificar as opções estratégicas de desenvolvimento. (MONTEIRO, LUCY e NHAGA COBNA, 2011, p.29).

Ainda quando se trata no contexto de um país como a Guiné-Bissau, um país que passou pela luta armada, como dizia Basil Davidson (1978), referindo-se à forma como a Guiné chegou à sua independência; num país dominado por incessantes crises político-militares e situações de instabilidade delas decorrentes, a Universidade devia ser encarada como um espaço privilegiado para reflexões livres e tendentes.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A minha ligação afetiva e profissional com o ensino universitário guineense começou quando eu saí pela primeira vez do meu solo pátrio para prosseguir os estudos superiores no Brasil, no âmbito de um acordo bilateral. Não obstante, a minha formação acadêmica e intelectual é fruto dessa cooperação educacional existente entre esses dois países: a Guiné-Bissau e o Brasil que aqui aparecem como objetos de estudo da tese; simultaneamente, estímulo e responsabilidade foram fatores que influenciaram todo o processo da pesquisa, desde o modo como encarei as questões até à forma como captei e dei esforço às representações e visões da vida acadêmica de meus entrevistados, com as quais tracei o debate sobre essa cooperação na educação superior. O momento agora é de grande reflexão e elaboração das considerações finais. Este é apenas o cumprimento de uma caminhada que, na verdade, não termina por aqui, apenas é interrompida até que os principais interessados a revejam e possam iniciar um diálogo reflexivo sobre aquilo que representa essa cooperação, para a disseminação da formação superior na Guiné-Bissau e o papel que essa formação desempenha na questão da unificação identitária no país.

Através deste estudo, tivemos como finalidade a análise e compreensão do processo de disseminação do aprendizado e conhecimento no ensino universitário guineense, por via dos convênios educacionais entre o Brasil e a Guiné-Bissau, destacando os papéis dos ensinos universitários na questão da unificação identitária e da construção de um Estado pluriétnico coeso e de uma educação multicultural. Só quis chamar atenção para o que é preciso, a fim de não perder e compreender que as diversidades culturais que formam a sociedade guineense, ainda encerram muitos aspectos negativos e positivos. Em termos negativos, essas culturas, no âmbito de “dividendos políticos”, têm-se transformado em obstáculos de difícil transposição no processo de avanço da democracia no país, podendo também ser convertidas em focos de desestabilização política e social, caso não sejam tratadas cuidadosamente pela educação. Já, em termos positivos, no sentido da formação identitária, é imensamente rica pela diversidade de culturas étnicas que lá vivem, pois é um autêntico mosaico étnico.

Moema Parente Augel (2007) ressalva que na Guiné-Bissau, assim como na África, em geral, a questão da identidade é onipresente, mesmo não expressamente nomeada. O passado colonial, a escravização

e o tráfico negreiro, a dominação estrangeira, inúmeras línguas faladas e a etnia de cada um penetram ou estão latentes em todas as relações humanas e em todas as decisões particulares e políticas, sem que isso implique, obrigatoriamente, a discriminação ou preconceito. Nesta mesma linha das identidades culturais, Boa Ventura Santos (2001) adverte que essas identidades normalmente não são rígidas, muito menos imutáveis; são resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação nacional. No entanto, para conservar esta riqueza tão valiosa, é preciso que se tenha uma estrutura educativa multicultural e intercultural com base em um Estado pluriétnico. Este aspecto, realmente, foi uma das preocupações destacadas ao longo do desenvolvimento da tese, reforçando conclusões e retirando algumas alusões do que foi apresentado nos capítulos precedentes.

Entretanto, partilhando a tese trazida por Furtado (2005, p.661) de que a “dimensão multicultural da sociedade guineense, para não se transformar num obstáculo ao progresso e para não ser explorada para outros fins” e, a fim de que possa, efetivamente, contribuir para a cultura, com paz duradoura e convivência coesa, impõe que sejam devidamente tomados em consideração os papéis das universidades, trabalhando ao nível das tabancas, das escolas, das comunidades, no âmbito da disseminação do conhecimento. Compreendo que a educação é um campo mais do que privilegiado para ser laborada esta questão pouco considerada.

A multiculturalidade, a interculturalidade, o diálogo entre as culturas devem ser pretextos para trabalhos profundos e persistentes, no sentido do desenvolvimento de relações sólidas e duradouras entre os vários grupos étnicos existentes no país, para a investigação a fundo do conhecimento mútuo das especificidades e das diferenças entre as culturas e para o reforço e aprofundamento da coesão nacional, a qual remeteria a uma identidade unificada, que teria seu suporte, precisamente, no campo da educação, ou seja, no ensino universitário onde geralmente esse processo se dá, a partir da identificação nacional. É aquilo que realmente poderá ligar os indivíduos, sua referência estruturante e o que partilham e reconhecem em comum, tornando-os membros de uma nação e tendo sua representação através do Estado pluriétnico; sem perder a especificidade de cada grupo étnico.

Giddens (2002, p.21) faz uma referência relevante de Estado-nação para a modernidade e para a civilização ocidental. “A modernidade, diz Giddens, nos moldes ocidentais, produz certas formas sociais distintas, das quais a mais importante é Estado-nação”. Já, no contexto deste estudo, é importante reafirmar que a Guiné-Bissau

precisa ter, urgentemente, uma referência de um Estado pluriétnico coeso; isso, de fato, está relacionado ao contexto da formação identitária deste país. Sendo habitado e construído com mosaico étnico, onde normalmente convivem diferentes grupos étnicos, o que, de certa forma, ainda realça muito a relevância de um ensino universitário de qualidade que ajude no atendimento das demandas do país em diferentes esferas do desenvolvimento; mas, para reprogramar estas propostas será necessária uma vontade política do Estado, da elite política e intelectual que seria determinante para ajudar no condicionamento das decisões daqueles que estão no poder.

Observo, a partir daí, que o desdobramento do desenvolvimento da cooperação na educação superior é de extrema importância para impulsionar o incremento e a promoção de bem estar à construção e manutenção do Estado da Guiné-Bissau. Esse convênio educacional assenta em dois grandes programas que são: PEC-G e PEC-PG, administrados conjuntamente pelo Departamento Cultural – DC do Ministério das Relações Exteriores – MRE, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq que, segundo consta no Manual de Programa de Convênio (2013), este auxílio constitui atividade de cooperação educacional exercida entre países “em desenvolvimento”, com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia.

É muito notável, hoje em dia, perceber a importância dessa cooperação educacional para a juventude guineense; por meio dela, muitos jovens depositam seus projetos de tirar uma formação superior no âmbito de graduação e pós-graduação. Porém, esse convênio educacional do governo brasileiro é uma referência não só para a Guiné-Bissau, mas para a África em geral. No caso da Guiné-Bissau, ela precisa de uma nova redefinição, pois os atuais protocolos que orientam o convênio foram afirmados nos anos setenta, quando a necessidade do país era, no máximo, a formação de quadros no âmbito de bacharelado e licenciatura. Atualmente, a demanda da formação no país exige, no mínimo, que os profissionais atuantes na administração pública e na docência tenham a especialização, mestrado e doutoramento. Como observa um de nossos entrevistados:

Eu acho que nível o de pós-graduação, especialização o Brasil deveria dar mais oportunidade e fazer com que, cobre de nós que a gente voltasse também para

contribuir com o nosso país, cobre, eu sou dessa opinião de cobrar, eu também quero voltar para dar continuidade, mas não tenho condições nesse momento, como educador eu sonho todos os dias porque o país é nosso, mas infelizmente caímos numa situação difícil eu acho que Deus vai nos ajudar, eu acho que aqui a criação das instituições fortes em África poderá no futuro diminuir a carga do fluxo dos estudantes para o Brasil, enquanto isso não acontece não tem como, então eu acho que nesse primeiro momento é dar oportunidade aos formandos aqueles que querem fazer doutorado, pós graduação, façam que especializem melhor mas que o Brasil cobre dessas pessoas voltarem para que no futuro diminua a carga é isso que eu acho que é importante nesse processo, nesse momento o PEC-PG e PEC-G deveriam se assentar com os estudantes conversar estabelecer diretrizes, não só pensando bom o Brasil, não os estudantes nessa fase, tanto na fase de graduação tem noção do que eles querem fazer e tem noção também do problema e tem noção da sociedade aonde eles vieram, isso é que eu disse, Cabral disse, “os que sabem devem também aprender com os que não sabem”, é assim a verdade, eu acho que isso seria uma oportunidade bem vinda pra nós.(ENTREVISTA 3).

Também se observa, a partir das preocupações levantadas dos sujeitos entrevistados, que o Estado da Guiné-Bissau não tem uma política pública eficiente para a inserção desses quadros no mercado de trabalho quando retornam ao país, depois de longos anos de investimento na sua formação superior no Brasil.

De acordo, ainda, com o Manual do Programa do Convênio (2013), o objetivo desse convênio é constituir atividade de cooperação educacional com países “em desenvolvimento”, com os quais o Brasil mantém acordo de cooperação educacional, cultural ou de ciência e tecnologia que visa contribuir para a formação de recursos humanos, por meio da concessão de bolsas de mestrado e doutorado para a realização

de estudos em IES brasileiras, que emitam diplomas de validade nacional em programas de pós-graduação (com nota igual ou superior) a (três), segundo classificação estabelecida pela CAPES; aprimorar a qualificação de professores universitários, pesquisadores, profissionais e graduados do ensino superior, visando a sua contribuição para o desenvolvimento de seus países; e priorizar os países que apresentem candidatos no âmbito de programas nacionais de desenvolvimento socioeconômico, acordados entre o Brasil e os países interessados, por via diplomática.

É importante frisar que os cursos, no caso de PEC-G, as IES brasileiras oferecem cursos e vagas que são normalmente anunciadas a partir da embaixada do Brasil na Guiné-Bissau; os critérios de seleção se sustentam por meio de um termo de compromisso assinado pela família ou parente, o qual declara ter condições, comprometendo-se a sustentar e dar a manutenção ao candidato durante sua estada no Brasil. Apesar de os acordos de convênio serão firmados entre dois Estados, os candidatos da Guiné-Bissau não são beneficiados por nenhum tipo de acompanhamento da parte do Estado da Guiné-Bissau, a partir do momento que saem do país até o término da formação e regresso. Quanto à escolha do curso é feita aleatoriamente por candidatos, de acordo com as vagas oferecidas. Alguns sujeitos entrevistados afirmam que essas vagas são limitadas a alguns cursos, obrigando muitos candidatos a escolher os que não são de seus interesses.

A respeito disso, creio que o país conveniado deveria elaborar uma política de levantamento estatístico para destacar a área de prioridade na formação de seus quadros. Apesar de que, na Guiné-Bissau, todas as áreas de formação são prioridade atualmente; o país carece muito de recursos humanos qualificados e, mesmo com esta falta, há, ainda, as áreas que são destacadas como prioridade das prioridades, necessitando de muita atenção, que são: educação e saúde. Na área da saúde, por exemplo, as vagas oferecidas são muito limitadas. O Estado da Guiné-Bissau precisa reprogramar sua política educacional, tanto internamente, como externamente, sobretudo no que diz respeito à cooperação no ensino superior com o Brasil; urge que se desenhe uma política pública da educação acertada para melhor estreitar esta relação de cooperação tida, até então, para a juventude guineense, como uma alternativa na formação intelectual e acadêmica.

Para Furtado (2005), a política educativa e o sistema educativo são indiferentes perante os compromissos da Guiné-Bissau nos planos regional e internacional. São novas exigências que colocam o país diante de novos desafios nos planos: político, econômico, social, cultural e

educativo, qualitativa e quantitativamente diferentes dos enfrentados nos períodos anteriores. Trata-se de uma nova etapa de afirmação do país nos planos interno e externo, que exigem novas competências e atitudes, recursos humanos qualificados e, acima de tudo, a participação consciente e efetiva dos cidadãos que deveriam ser devidamente educados, formados e preparados, a fim de resultados positivos. Em todo esse processo de construção e afirmação da nação guineense, à educação caberia um papel mais ativo e preponderante, originando, assim, ajustes no ordenamento do sistema educativo, na formulação dos conteúdos curriculares e programáticos para os diferentes níveis de formação e profissionalização.

Não queria concluir esta tese sem trazer a leitura minuciosa que foi feita ao longo do seu desenvolvimento, relativa ao “lugar da África” no contexto da historiografia universal, a qual sempre aparece secundariamente nessa história; na maioria das vezes, apenas como objeto de estudo. Portanto, aqui, procurei, à medida do possível, expor outra leitura e visão, retirando aquilo que sempre identificou este continente: um continente sem referência e sem história nenhuma, conforme o viés do invasor europeu. Apesar de muitas dificuldades em lidar com as bibliografias eurocêntricas, nas quais, ao longo da história Universal, a África sempre foi ocultada, já que, na leitura e compreensão de muitos autores, era vista como um continente vitimado. Para mim, não é toda essa vitimização, porque a África, muito antes do projeto de invasão colonial, já possuía a sua estrutura, tanto política como econômica, que normalmente foi ignorada ou trabalhada pelas ciências humanas como um fenômeno exótico, pois, sem enquadramento no referencial ótimo ditado pela Europa.

É importante salientar que essa cooperação Sul - Sul é vista sem subalternidade e sem deslumbramento - os termos são a título de sugestão - o convênio é visto, ainda, eu diria, como um (co)operar. De como todos os entrevistados assumem a esfera da educação como axial para o país e de como ela deve ser uma operação relacionada com o Estado, principalmente a Universidade deve ter um projeto nacional, relevando as especificidades da sociedade e do Estado da Guiné-Bissau. E, também, a contribuição na enunciação dos entrevistados da importância do Convênio para o surgimento e possível consolidação do sistema universitário na Guiné-Bissau.

Concluindo a tese com uma sensação de dever cumprido, em que houve muitas sugestões, muitas leituras, muitos arremates precipitados até chegar ao que se apresenta agora. Espera-se que este trabalho possa contribuir para a mudança da dura realidade do ensino guineense, na

definição de uma política de cooperação educacional mais assentada às realidades da Guiné-Bissau, tendo em conta as suas necessidades sociais, culturais, políticas e económicas, a fim de que seja promovida a construção de Estado nacional pluriétnico para a consolidação da tão sonhada unidade de identidade nacional.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de Meu Pai**: Edições Contraponto, Rio de Janeiro, 1997.

ACTAS do Encontro **Contextos Educativos na Sociedade Contemporânea** 2ª Edição, Lisboa, 2009. Disponível em: <<http://www.aps.pt/cms/imagens/ficheiros/FCH4b11c4088da30.pdf>>. Acesso 24 de setembro de 2013.

ANTHONY, Giddens. **Modernidade e identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2002.

ANTÔNIA, Pereira de Souza. **Espaço, nação e identidade no romance Veneno de Deus, remédios do Diabo, de Mia Couto**. V. 4, n. 1, p. 93-104, julho 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/viewFile/7587/6481>>
<www.seer.bce.unb.br/index.php/rbcp/article//5325>. Acesso 17 de outubro, de 2012.

ARENDDT, Hannah **Imperialismo origens do totalitarismo: anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Companhia das letras, 1989, pp.146-338.

ARNALDO, Alfonso. **Problema de fuga de cérebros em África**. Disponível em: <www.didinho.org/aproblematicadafugadecerebrosemafrica>. Acesso 21 de fevereiro de 2013.

ANTHONY, Giddens. **Modernidade e identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2002.

AUGEL, Perante Moema. **Desafios de Ensino Superior na África e no Brasil: A situação do ensino universitário da Guiné-Bissau e a**

construção da guineidade. Revista do Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFPE, Vol. 15 nº2- Recife. Julho a dezembro 2009.

BEATRIZ Santana, e Edson Facco. **Identidade e Construção:**

Disponível em:

<http://www.mackenzie.com.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Doutorado/Letras/Cadernos/Volume_5/identidade_e_construcao.pdf>. Acesso em 19 de setembro, de 2012.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BALANDIER, G. **África ambígua.** Buenos Aires: Sur, 1964.

BECKER, Howard S. **Segredos e truques da pesquisa.** Trad. Maria Luiza X. De A. Borges. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2007.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade; por uma teoria geral da política.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BONNICI, Aldo Tomas Marta:

<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/541/542>>. Acesso em 20 de outubro de 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 18ªEd. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL, Manual de Programa de Estudantes – **Convênio de Graduação:** PEC-G. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Superior, 2000.

BRASIL, Manual de Programa de Estudante **Convênio de Pós-graduação.** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Divisão de Temas Educacionais (DCE) Departamento Cultural (DC) Ministério das Relações Exteriores Brasília, 2013.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização.** 3º ed. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

BOTEQUILLA, Henrique. **Semanário Brasileiro,** Dezembro de 1993.

BOURDIEU, P. **Propostas para o Ensino do Futuro Cadernos de Ciências Sociais**. Porto: Afrontamento, 1987, pp. 101-120.

_____. **Lessense pratique**. Paris: Minuit, 1980

BUARQUE H. A. Aurélio século XXI: **o dicionário da língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

CÁ, Cristina MandauOcuni. **A trajetória dos quadros guineenses formados e em formação no Brasil na visão de estudantes e profissionais de 3º grau**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2009.

CÁ, Ocuni Lourenço. **A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau 1471-1973**. Ver. *On-line* bibl. Professor Joel Martins: Campinas, SP. V.2, nº1 outubro 2000.

CÁ, Tome. **Determinantes das diferenças de mortalidade infantil entre as etnias da Guine-Bissau, 1990-1995**. (Mestrado) Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública; 1999.

CABRAL, Amílcar. **Nacionalismo e cultura**. Santiago de Compestela: Laiovento, 1968.

CLAUDIO, Ribeiro. **As relações Brasil-África entre os governos Collor e Itamar Franco**.

Brasília.<seer.bce.unb.br/index.php/rbcp/article/view/6600/5325>. Acesso a 25 de abril, de 2013.

CARDOSO, Carlos. **A formação da elite política na Guiné-Bissau**. Centro de Estudos Africanos – CA, Lisboa, 1999.

CONCEIÇÃO, D. Neto Maria. **Ideologias, contradições e mistificações da colonização de Angola no Século XX**. Lusotopie 1997.

COLIN, Roland (1983). **Problématique et Pratique du Développement Endogène en Guinée-Bissau**. La Dynamique de l'Éducation Populaire au Seindes Communautés Paysannes. Paris, UNESCO, 1983.

COMITINI, Carlos. **A África arde: lutas dos povos africanos pela liberdade**. Rio de Janeiro: Codecri 1980. (Coleção Terceiro mundo; v.2).

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, F. M. & Falé, N. **Guia Político dos PALOP, Editorial Fragmentos/Fundação de Relações Internacionais**, Lisboa, Portugal, 1992.

DALE, Roger. Globalização e Educação: **Demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”?** Revista Educação & Sociedade, Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, Campinas, vol 25, nº 87, p. 423-460, maio/ago, 2004.

DAVIDSON. B. **Libertação da Guiné**. Ed. Sá da Costa, Lisboa, 1975, p.209.

DEVÉS-VALDÉS. Eduardo. **O Pensamento Africano Sul – Saariano: Conexões e Paralelos com o Pensamento Latino – Americano e o Asiático (um esquema)**. Ed. Educam: Rio de Janeiro, 2008. (CLACSO).

DJALÓ, Mamadú. **A interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau: A dimensão da educação básica – 1980-2005**. Florianópolis, 2009 (Dissertação-UFSC).

DJALÓ, Mamadú. **Guiné-Bissau: os processos de ressignificação da língua e a identidade na formação do Estado-nação guineense**.

Florianópolis, 2011. Disponível em:

<http://files.comunidades.net/aequisc/ARTIGO_SOBRE_IDENTIDAD_E_E_LINGUA_NA_DORMACAO_DE_ESTADONACAO_rev.pdf>- Acesso em 05 de novembro, de 2012. (Artigo).

DJALÓ, Mamadú e Nopes, Adriane. **África e América Latina em diálogo: conexões e paralelos pelos estudos pós-coloniais**. Disponível em:

<www.comunidades.net/.../ARTIGO_SBS_2011_DJALO_E_NOPE_S_GT13>. Acesso em 08 de abril, de 2012. (Artigo para Congresso SBS, 2011).

DIAS, M. Ligia. **Diagnóstico sobre as mutualidades de saúde na Guiné – Bissau**, Novembro de 2006.

DIAS, Vargas, Maria Iêda, Santos Silva, Da Rosângela. **Método história de vida e sua aplicabilidade no campo da enfermagem**. Escola Anna Nery Revista de Enfermagem, vol. 9, núm. 2, agosto, 2005, pp. 278-286 Universidade Federal do Rio de Janeiro Rio De Janeiro, Brasil.

DOCUMENTO, **Suplemento ao boletim oficial da República da Guiné-Bissau nº13**. Assembleia Nacional Popular Lei nº2/2011 de 29 de março - à regularização do estatuto de carreira docente. INACEP.

DOCUMENTO: **decreto nº 15/1976, publicado em Abril de 1976, no Boletim Oficial, número 17**. INACEP.

DOMINGUES, B.A.M. Maria. **Estratégia Feminina entre as bideiras de Bissau**. Universidade Nova de Lisboa F.C.S.H. 2000 (Tese de doutoramento).

DOPCKE, Wolfgang. **A vida longa das linhas retas: cinco mitos sobre a fronteira na África Negra**. Ver. Bras. Polit. Inst. 42 (1): 77-109 (1999).

DUMAS, Ricardino Teixeira. **Consciência nacional, democratização e conflito político: semelhanças e diferenças entre Guiné-Bissau e Moçambique**. Texto foi apresentado o 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos, em Lisboa de 9 a 11 de Setembro de 2010, no painel nº 19.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____, **Sociologia**. Org. José Albertino Rodrigues. Ed.6 São Paulo: Ática, 1993.

_____, **Educação e sociologia**. 3ª Ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1952.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas. São Paulo: CLACSO, 2005.

ELIAS, N. **O Processo Civilizatório**. Rio de Janeiro: Zahar, v. 1, 1993.
ERIC HOBSBAWM. In: **Um mapa da questão nacional** – organização GopalBalakrishnan; introdução Benedict Anderson; tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, 2000.

EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Internacional sobre educação para o século XXI. Ed. Cortez. Brasil - janeiro de 1998.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.

_____, **Os condenados da terra**, Edições Ulisseia, Lisboa, 1961.

FERNANDES, Gabriel. **Em busca da nação: notas para uma reinterpretção do Cabo Verde Crioulo**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, Praia: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, 2006.

-----, **A diluição da África: uma interpretação da saga identitária cabo-verdiana panorama político (pós)colonial**. Ed. Da UFSC: Florianópolis, 2002.

FREIRE, Paulo. **Cartas á Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo**. Ed. 2ª, Ed. Paz e Terra, 1978.

-----, **Amílcar Cabral o pedagogo da revolução**. (Org.) Laura Maria Coutinho. Brasília, 1986.

-----, **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUDENTHAL, Aida. **Voz de Angola em Tempo de Ultimo**. Estudos Afro-Asiáticos, Ano 2001, nº 1, pp. 135-169.

FONSECA, Domingos Da. **Os mancanha**. Guinégráfica: Ed. Ku si mon, 1997.

FURTADO, Ribeiro Brito Alexandre. **Administração e Gestão da Educação na Guiné- Bissau: Incoerências e Descontinuidades.** Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação, 2005. Tese de Doutoramento.

Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça /GPP – GER: módulo III / Orgs. Maria Luiza Heilborn, Leila Araújo, Andreia Barreto. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro. Editora Guanabara, 1989.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade Pessoal.** Trad. Miguel Vale de Almeida. Oeiras: Celta Editora. 1994.

GLAT, R. **Questões atuais em educação especial. A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão.** Rio de Janeiro (RJ): Sette Letras; 1995.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Tradução Daniel Bueno – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4 ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GOPAL, Balakrishanan. **Um mapa da questão nacional.** Ed. Contraponto, Rio de Janeiro, 2000.

GUINÉ-BISSAU, **Terceiro recenseamento geral da população e habitação de 2009.** Instituto Nacional de Estatísticas.

GUINÉ-BISSAU, **Três anos de independência.** Ed., CIDA-C, África em luta, 1976.

GUINÉ-BISSAU, **Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza (DENARP II)** Bissau, Junho 2011.

GUINÉ-BISSAU, **análise das eleições presidenciais 2009.**

<http://pt.wikinews.org/wiki/Guin%C3%A9Bissau:_An%C3%A1lise_das_Elei%C3%A7%C3%B5es_Presidenciais_por_Fafali_Kowdowo>.ace sso em 02 de junho, de 2011.

GUINÉ-BISSAU, Instituto Nacional de Meteorologia da Guiné-Bissau – INMGB (2009). Disponível em:
<<http://www.idcplp.net/?idc=5&idi=5642>>– Acesso em 15 de setembro de 2013.

Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça. Módulo III. (Orgs). Maria Luiza Heilborn, Leila Araújo, Andreia Barreto. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:
<sites.multiweb.ufsm.br/assufsm/index.php/documentos/gerais>. Acesso 20 de setembro 2013.

GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez. 2010.

GOODY. Jack. **O roubo da história**. 1. Ed. 2ª reimpressão - São Paulo: Contexto, 2008.

GUIBERNAU. Montserrat. **Nacionalismos: o Estado nacional e o nacionalismo no século XX**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1989.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

-----, HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós Modernidade**. 3º ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

HENRI, Brunschwing. **A partilha da África Negra**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

HERNANDES, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala da aula: visita à história contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HOBSBAWM, E.J., **Era dos Extremos – O breve século XX (1914-1991)**. Trad. Marcos Santarrita, 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 2007.

HOBSBAWM, Eric J. **Nações e Nacionalismo desde 1780**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

IMPERIAL, A. A. Jovelina. **A CPLP a cooperação para o desenvolvimento: em que medida a CPLP pode contribuir para o desenvolvimento dos Estados membros um exemplo de Angola**. Lisboa 2006 – dissertação de mestrado.

JAMISSE, UilsonTaimo. Ensino superior em Moçambique, história, política e gestão. Piracicaba – SP. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/USQUKAQXVOQD.pdf>>. (Tese de Doutorado) - Acesso em 05 de novembro, de 2012.

JOÃO, H. Monteiro. **A educação na Guiné-Bissau - Bases para uma estratégia setorial renovada**. Bissau: PAEB Firkidja, 2005.
-----, **Manifesto da criação da Universidade Colinas de Boé**. Bissau, 2003.

JOÃO, H. Monteiro. Lucy M. e NhagaCobna. **O ensino superior na Guiné-Bissau: historial de um parto difícil**. Bissau, 2011.

JOÃO. H. Monteiro e Silva Delfim. (1993). Exame longitudinal do comportamento dos indicadores do sistema educativo durante o PAE Bissau. In F. Imbali, **Os efeitos sócio-económicos do Programa de Ajustamento Estrutural, na Guiné-Bissau** (pp. 164-227). Bissau : Kacu Martel INEP.

JOSEPHJ. E. Harris e SlimaneZeghichour, «L’Afrique et la diaspora noire», in Mazrui, dir., Wondji, cod., 1998, pp. 775-95.

JUNQUEIRA, S.; MNEGHETTI, R. G., SCHOWICZ, L. A. **Ensino Religioso e sua relação pedagógica**. Petropolis: Vozes, 2002.

KABENGELE, Munanga. **Século XXI: Perspectivas para o Continente Africano**. Disponível em: 2002.<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://contextopolítico.blogspot.com/2008/12/sculo-xxiperspectivas-para-o-continente.html>>. Acesso em 20 de abril, de 2013. (Artigo).

KI-ZERBO, Joseph. **História da África negra**. Hatier, Paris, 1972.

KOUDAWO, Fafali Reitor da Universidade Colinas de Boé – UCB: numa entrevista concedida á rádio BBC sobre a educação guineense.

Disponível em:

<http://www.bbc.co.uk/portugueseafrika/news/story/2009/07/printable/090716_gbeducationmt.shtml>. Acesso em 20 de novembro, de 2012.

LEANDRO, P. Roberto. **Comunidade dos países de língua portuguesa: espaço estratégico para afirmação do prestígio militar do Brasil**. Rio de Janeiro, 2011. Monografia.

LEPRI, Jean-Pierre. **Education et Nationalité em Guinée-Bissau, Contribution à l'Étude de l'Endogène em Education**. (Multicopié) par Reproduction Service, 72, Rue Eugène Pons, 69004 Lyon., 1989.

LOPES, Carlos. **A construção da nação em África: os exemplos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe**. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. Bissau, 1989.

-----, **Etnia, Estado e relações de poder na Guiné-Bissau**. Composto e impresso na Guiné – Artes Gráficas, Lda. Lisboa: Ed. 70, 1982. 142p.

-----, **A Transição Histórica na Guiné-Bissau**. Bissau, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, 1987.

GILROI, Paul. **Entre campos: nações, cultura eo fascínioda raça**. Tradução de Celia Maria de Azevedo. São Paulo: Annablume, 2007.

LIGIA, Osorio Silva. **Edward Said e o Imperialismo Cultural**. São Paulo, 2003.

<<http://www.unicamp.br/nee/Edward%20Said%20e%20o%20imperialismo%20cultural.htm>>. Acesso em 13 de setembro, de 2013. (Artigo).

LIGIA, Monteiro Dias. **Diagnóstico sobre as mutualidades de saúde na Guiné – Bissau**. <www.didinho.org/diagnosticosobremutualidadesdasaudenaGuineBissau.pdf>. Acesso em 18 de junho de 2012. (Artigo).

LIVONILDO, Francisco Mendes. **Democracia na Guiné-Bissau: por uma mudança de mentalidade**. Coimbra, 2010. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/14471/1/Democracia%20>

na%20Guin%C3%A9-Bissau.pdf>– Acesso em 10 de setembro, de 2013. (Dissertação de Mestrado).

LOPES, Nei. **Bantos, malês e identidade negra**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universidade, 1988.

LOPES, J. S. Miguel. **Educação e cultura africanas e afro-brasileiras cruzando oceanos**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, Linha Ed. Tela e Texto, 2010.

LUNARDI, M. L. **Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda**. In: Cadernos de Educação Especial. Nº 18. Santa Maria: Centro de Educação, 2001, p. 27-35.

LUIZA, Kátia Castelo Branco. **As línguas de Cabo Verde – o cabo-verdiano e o português, lugar onde joga o equívoco**:<<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp26/03.pdf>>. Acesso em 20 de maio de 2012. (Artigo).

LUIS, Jones Augusto. **Políticas do Banco Mundial para a educação básica moçambicana- 1985-2002**. Florianópolis - SC 2005. (Dissertação).

M'BOKOLO, Elikia. **África negra: histórias e civilizações**. EDUEF, São Paulo, 2009.

MACHADO, Cesar Paulo. **Diferença cultural e educação bilíngue: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares**. Florianópolis, 2009. (Tese de Doutorado).

MADEIRA, Ana Isabel. **Perspectivas Atuais da Investigação em Educação Comparada: Um Olhar Luso-Brasileiro**. Conferência de Abertura do 4º Encontro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada PUCRS – Porto Alegre, 1 a 3 de Abril de 2008.

MALET, Régis. **Do Estado-Nação ao Espaço-Mundo: As Condições Históricas da Renovação da Educação Comparada**. Revista Educação & Sociedade, Revista de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez, Campinas, vol. 25, nº 89, p. 1301-1332, set/dez, 2004.

MAGALHÃES, M. ANTÔNIO. **A Identidade do Ensino Superior: a Educação Superior e a Universidade.** Revista Lusófona de Educação, 2006, 7, 13-40.

MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política.** Livro 1. Vol. I. 13a edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

MARIA, Antónia Barreto. O papel das organizações da sociedade civil na Educação e formação: o caso da Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique. Apresentação de um projeto de investigação a decorrer de 2010 a 2013. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1306447095_ARQUIVO_ArtigoCongresso.pdf>. Acesso em 05 de dezembro de 2012. (Artigo).

MAZULA, Brazão. **Trajatórias e relevâncias das experiências acadêmicas e profissionais de um ex-aluno do Programa PEC-G.** In: caminhos para o desenvolvimento: convênios e saberes para o século XXI. (Orgs.) Arnaldo Sucuma e Flores Elio Chaves. Ed. Universitário João Pessoa, 2007.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador.** Trad. De Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2007.

Ministério da Função Pública, Trabalho e Modernização do Estado. **O recenseamento biométrico da administração pública da Guiné-Bissau. Comissão Europeia.** Programa de apoio à reforma da administração pública. 2010.

Ministério da Educação. **Caderno Declaração de Política Educativa.** Bissau: MECT, 2001.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
MODULO, oito Portugal e o mundo. **Segunda Guerra Mundial ao início da década de 80 – opções internas e contexto Internacional.** <www.resumos.net/files/imobilismopoliticoecrescimentoeconomico.doc>. Acesso 12 de junho, de 2012. (Artigo).

MORAES, Maria, C.; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs). **Formação de Professores perspectivas educacionais e currículos**. Ed. Porto: Portugal 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma-reformar o pensamento**. 7 ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NASCIMENTO, E. L. **Pan-africanismo na América do Sul: emergência de uma rebelião negra**. Petrópolis: Vozes; São Paulo: IPEAFRO, 1981.

NEUSA, Maria Mendes de Gusmão: **Africanos no Brasil, Hoje: Imigrantes, Refugiados Estudantes**. Disponível em: <www.seer.ufs.br/index.php/tomo/article/download/895/785>. Acesso em 10 de março, de 2013. (Artigo).

NOPEs, Adriane. **Eurocentrismo e o projeto de modernização do Brasil: uma análise sociológica a partir da fala dos engenheiros professores da UFSC (1960-1980)**. Florianópolis (Tese de Doutora, 2013 no Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política – PPGSP – UFSC).

NKRUMAH, Kwame. **A luta de classes em África**. Ed. Sá da Costa: Lisboa 1976.

OLIVA, Ribeiro Anderson. **Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no mundo atlântico 1990-2005**. Brasília - DF, 2007 – (tese de doutorado).

ONU (2005), **Relatório do Desenvolvimento Humano 2005, PNUD**, Lisboa, Portugal.

PAIAM, Luis Marcio. **A África deve unir-se e as lutas por ações afirmativas no Brasil**. v. 1, n. 3 – nov. 2010 – fev. 2011, p. 245-249. Revista da ABPN.

PANASPRESS. **União Africana chamada a criar fundação para pesquisa**. 2009. Disponível em:

www.panapress.com/freenewspor.asp?code=por005709&dte=20/07/2009>.12/05/10 – Acesso 25 de fevereiro, de 2013. (Notícia).

PIMENTEL, A. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica.** Cadernos de Pesquisa, n.114, p.179-195, nov., 2001.

POUTIGNAT, Philippe, Streiff- F.Jocelyne. **Teorias da etnicidade: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth.** São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1998.- (biblioteca básica).

QUIJANO, Aníbal. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas.** São Paulo: CLACSO, 2005.

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, Assembléia Nacional Popular: **Constituição da República da Guiné-Bissau**, 1996, p.22.

“Republic of Guinea-Bissau: **Social Sector Review – ESW Report**” em 15 de Janeiro de 2009.

RENAULT, Matthieu. **Frantz Fanon: De l'anticolonialisme à La critique postcoloniale.** Éditions Amsterdam. 2011 Paris.

RODRIGUES, Marilúcia de Menezes. **A instabilidade da universidade vista a partir das contradições geradas de suas crises de hegemonia, de legitimidade e institucional.** In: SCRIPTORI, Carmen Campoy (org.). Universidade e conhecimento: desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
WALLERSTEIM, Immanuel. **Impensar a Ciência Social: Os limites dos paradigmas do século XIX.** São Paulo: Ideias& Letras, 2006.

-----, **Para abrir as Ciências Sociais – Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das Ciências Sociais.** Lisboa: Europa-América, 1996.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva.** Trad. De Regis Barbosa e Karen E. Barbosa; rev. Téc. De Gabriel Cohn, 4ª ed. – Brasília: editora Universidade de Brasília, 2000.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTO, Carlos Espírito. **Enciclopédia Fundamental de São Tomé e Príncipe**. Lisboa, Cooperação, 2001.

SANGREMAN, Carlos, Sousa Jr, Fernando, Guilherme Zeverino, Miguel Barros. **A evolução política recente na Guiné-Bissau: As eleições presidenciais de 2005, os conflitos, o desenvolvimento, a sociedade civil**. Lisboa 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Lisboa: Ed. Apontamento, 1998.

-----, **Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento, 1998.

SARAIVA, José Flávio Sombra. **A África e o Brasil: encontros e encruzilhadas**. In: **Ciências & Letras (revista da FAPA)**. Edição especial n° 21-22. Porto Alegre, 1998.

SARTORI, Giovanni. **La sociedade multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros**. Grupo SantillanaEdiciones. Madrid. 2001.

SCHUMPETER, Joseph. **Imperialismo e classes sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1961.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

SPOSITO, Marília Pontes. **Juventude e políticas públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Set /Out /Nov /Dez 2003 N° 24, 2003.

SMITH, Anthony. **NationalIdentity**. London: Penguin books, 1991.

SEMEDO, Costa Odete. **Guiné-Bissau história, cultura, sociedade e literatura**. Belo Horizonte: Nadyala, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto. **Dossiê: uma metodologia para a análise conceitual de documentos sobre política educacional**. Florianópolis, 2004. (Mímeo).

SILVA, A. Adolfo Eugênio. **O burocrático e o político na administração universitária: continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos – docentes na Universidade Agostino Neto –**

Angola. Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia. Braga, 2004.

SILVA, T. T. Projeto Educacional Moderno: **Identidade Terminal?** In: SILVA, T. T. Identidades Terminais. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVEIRA, R. M. G. **Diversidade Religiosa.** Disponível em: <www.dhnet.org.br/dados/cursos/edh/redh/03/03_rosa2_diversidade_religiosa.pdf>. Acesso 25 setembro, de 2010. (Artigo).

SOUZA, L. M. T. M. de. **Identidade e subversão: o discurso crítico-literário pós-colonial de HomiBhabha.** In: Literatura e Diferença. Anais do IV Congresso da ABRALIC. São Paulo, 1994 a. p. 561-565.

SUBUHANA, Carlos. **A experiência sociocultural de universitários da África Lusófona no Brasil: entremeando histórias.** Proposições, Campinas, v. 20, n. 1 (58), p. 103-126, jan./abr. 2009.

SUCUMA, Arnaldo. **Estado e ensino superior na Guiné-Bissau 1974-2008.** Recife-PE, 2013. (Dissertação de Mestrado).

TAGNIN, R.; Souza Lourdes. **O papel da Universidade no desenvolvimento local: experiências brasileiras e canadenses.** (Orgs.) Gaetan Tremblay e Paulo Freire Vieira. Florianópolis: APED: Secco, 2011.

The World Food Program. **Guiné-Bissau: Evaluation dela Sécurité Alimentaire em Situation d'Urgence (ESASU) Régions de Tombali et Quinara.** 2006.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum:** estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

RIBEIRO, Darcy. **Os Brasileiros: teoria do Brasil.** Petrópolis Ed., Vozes, 1987.

RIBEIRO, Darcy. **A formação e o sentido do Brasil.** 2ª Ed., São Paulo Companhia das Letras, 1995.

Relatório da **ACP-EU** sobre a migração de trabalhadores qualificados e as suas consequências para o desenvolvimento nacional, 2007.

RIBEIRO, Oliveira Cláudio. As **relações Brasil-África entre os governos Collor e Itamar Franco, 2012.**

VIANA, Nildo. **Marx e a Educação.** Estudos, Goiânia. V. 31, n. 3, p. 543-566. Março. 2004.

Visita ao Brasil do Presidente da Guiné-Bissau Malam BacaiSanhá – Comunicado Conjunto – Brasília, 25 de agosto de 2010 por ocasião da inauguração da embaixada de República da Guiné-Bissau em Brasília. Para mais detalhes, consultar. <<http://www.itamaraty.br/sala-de-imprensa/notas-a-imprensa/visita-ao-brasil-do-presidente-da-guine-bissau-malam-bacai-sanha-2013-comunicado-conjunto-2013-brasilia-25>>. Acesso em 20 de janeiro de 2012. (Protocolo da Cooperação).

Disponível em:

<<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1098/1/2005001736.pdf>>. Acesso a 09 de abril, de 2012. (Arquivo).

Disponível em:

<<http://www.guine.org/consular.html>>. Acesso 15 de junho, de 2012. (Documento).

Disponível em:

<<https://sites.google.com/site/revistasankofa/sankofa5/ensaios-e-debates>>. Acesso em 25 de fevereiro, de 2013. (Notícia).

Disponível em:

<www.eean.ufrj.br/revista_enf/2005.../2005_vol09n02AGOSTO.pdf>. Acesso em 06 de junho, de 2013. (Notícia).

Disponível em:

<www.ces.uc.pt/lab2004/inscrição/pdfs/painel10/marilenedalva.pdf>. Acesso em 8 de julho, de 2012. (Artigo).

Disponível em:

<<http://www.sbec.org.br/evt2008/trab04.pdf>>. Acesso em 28 de novembro de 2012. (Relatório).

Disponível

em:<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u107308.shtml>>. Acesso 21 de fevereiro, de 2013. (Artigo).

Disponível em: <<http://www.oplop.uff.br/boletim/709/questao-etnica-na-guine-bissau-os-conflitos-que-permeiam-processo-de-construcao-da-identidade-nacional-guineense>>. Acesso em 25 de novembro de 2011. (Artigo).

Disponível em: <<http://www.guine.org/consular.html>>. Acesso 21 de abril 2012.

APÊNDICE

Roteiro preliminar das Entrevistas com os profissionais e ex-alunos(as) de PEC-G, PEC-PG.

I - Perfil do entrevistado:

1. Nome:

2. Sexo: _____ 3. Idade: _____

4. Naturalidade:

5. Formação Superior: Graduação () Pós-Graduação – Mestrado () Doutorado ()

6. Curso:

7. Área de atuação: _____

8. Por que o (a) senhor (a) optou pela sua formação superior no Brasil.

9. Como o (a) senhor (a) descreveria a cooperação Brasil – Guiné-Bissau no âmbito de Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) e Programa de Estudante Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)?

10. A sua formação de Graduação e pós-graduação foi toda no Brasil, isso foi uma opção pessoal? E qual a possibilidade da sua formação disseminar no desenvolvimento de ensino universitário da Guiné-Bissau?

11. Como a sua formação acadêmica foi no exterior e como profissional que tratamento daria à cooperação na Educação superior em termos de perspectiva em relação ao Brasil?

12. Qual sua perspectiva antes e depois da sua formação superior no Brasil? Na sua concepção, o que a experiência do Brasil representou para você e para a sociedade da Guiné-Bissau?

13. Que relação o (a) senhor (a) estabelece entre a Educação, Estado-Nação e nacionalismo para reconhecimento de pluralidade e diversidade étnica na Guiné?

14. O (a) senhor (a), como profissional, acha que há grande possibilidade de o Brasil abrir mais acordos no âmbito de Pós-

Graduação para a formação especializada dos quadros guineenses?
O que precisa fazer para isso acontecer?

15. Qual a importância da Universidade para um país?

16. Qual o papel da Educação para o desenvolvimento de um país?

17. O (a) senhor (a) sabia da existência das Políticas Públicas para Inserção dos Quadros Recém Formado no mercado de trabalho na Guiné? Caso saiba, acha que está política é eficiente para receber quadros formados oriundo do PEC-G e PEC-PG?

18 Relata um pouco da sua experiência de retorna a Guiné após a sua formação acadêmica no Brasil

19 Como o (a) senhor (a) avalia o impacto da sua formação junto à sociedade guineense?

LISTA DOS ENTREVISTADOS

Nº 1 Doutor em Direito pela UFSC, origem étnica Papel

Nº 2 Mestre em Sociologia Política pela UFSC, origem étnica Manjaco

Nº 3 Mestre em Direito pela UFSC, origem étnica Papel

Nº 4 Graduação em Economia pela UFSC, origem étnica Papel

Nº 5 Mestrado em Serviço Social pela UFSC, origem étnica Brames

Nº 6 Graduação em Engenharia Sanitária Ambiental pela UFSC, origem étnica Brames

Nº 7 Doutorado em Engenharia Civil pela UFSC, origem étnica Brames

Nº 8 Mestrado em Sociologia Política UFSC, origem étnica Fula

Nº 9 Graduação em Engenharia de Aquicultura pela UFSC, origem étnica Brames

Nº 10 Mestrado em Sociologia Política pela UFSC, origem étnica Balanta.

ANEXOS**ANEXO – I AJUSTE COMPLEMENTAR AO ACORDO BÁSICO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA E CIENTÍFICA ENTRE O GOVERNO BRASILEIRO E O GOVENRO DA GUINÉ-BISSAU**

1 - AJUSTE COMPLEMENTAR AO ACORDO BÁSICO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA E CIENTÍFICA ENTRE O GOVERNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E O GOVERNO DA REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE COMBATE AO HIV/SIDA NA GUINÉ-BISSAU

2 - AJUSTE COMPLEMENTAR AO ACORDO BÁSICO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA E CIENTÍFICA ENTRE O GOVERNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E O GOVERNO DA REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO “FORTALECIMENTO E CAPACITAÇÃO TÉCNICA DAS INSTITUIÇÕES DE SAÚDE PARA ATENDIMENTO ÀS MULHERES E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA BASEADA EM GÊNERO E PROMOÇÃO DE SAÚDE”

3 - ACORDO ENTRE O GOVERNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E O GOVERNO DA REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU SOBRE O EXERCÍCIO DE ATIVIDADE REMUNERADA POR PARTE DE DEPENDENTES DO PESSOAL DIPLOMÁTICO, CONSULAR, MILITAR, ADMINISTRATIVO E TÉCNICO

4 - MEMORANDO DE ENTENDIMENTO ENTRE O GOVERNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E O GOVERNO DA REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU SOBRE COOPERAÇÃO NO CAMPO DA AGRICULTURA

5 - MEMORANDO DE ENTENDIMENTO ENTRE O MINISTÉRIO DA PESCA E AQUICULTURA DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E A SECRETARIA DE ESTADO DAS PESCAS DA REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU

6 - MEMORANDO DE ENTENDIMENTO EM MATÉRIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR ENTRE O GOVERNO DA REPÚBLICA

FEDERATIVA DO BRASIL E O GOVERNO DA REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU

AJUSTE COMPLEMENTAR AO ACORDO BÁSICO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA E CIENTÍFICA ENTRE O GOVERNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E O GOVERNO DA REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE COMBATE AO HIV/SIDA NA GUINÉ-BISSAU

O Governo da República Federativa do Brasil e O Governo da República da Guiné-Bissau (doravante denominados "Partes"), Considerando que as relações de cooperação têm sido fortalecidas com base no Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Guiné-Bissau, assinado em 18 de maio de 1978; Considerando que a cooperação técnica na área de saúde reveste-se de especial interesse para as Partes, com base no benefício mútuo e na reciprocidade,

Ajustam o seguinte:

Artigo I

1. O presente Ajuste Complementar tem por objeto a implementação do Programa de Combate ao HIV/SIDA na Guiné-Bissau (doravante denominado "Programa"), cujo objetivo é, no âmbito da Rede Laços Sul-Sul, fortalecer a capacidade de resposta nacional de Guiné-Bissau ao combate à epidemia de HIV/AIDS, particularmente, por meio do tratamento universal com terapia antiretroviral de primeira linha e a prevenção da transmissão materno-infantil.
2. A execução das atividades de cooperação previstas no Programa será feita por meio de projetos específicos, a serem elaborados pelas instituições mencionadas no Artigo II do presente instrumento.
3. Os projetos contemplarão os objetivos, as atividades e os resultados a alcançar, bem como os respectivos Planos de Trabalho, e serão aprovados e firmados pelas instituições coordenadoras e executoras.

Artigo II

1. O Governo da República Federativa do Brasil designa:

a) a Agência Brasileira de Cooperação, do Ministério das Relações Exteriores, como responsável pela coordenação, acompanhamento e avaliação das ações decorrentes do presente Ajuste Complementar;

b) o Ministério da Saúde, por meio do Departamento de DST/AIDS e Hepatites Virais, como responsável pela execução das ações decorrentes do presente Ajuste Complementar.

2. O Governo da República da Guiné-Bissau designa:

a) o Ministério dos Negócios Estrangeiros, da Cooperação Internacional e das Comunidades como responsável pela coordenação, acompanhamento e avaliação das ações decorrentes do presente Ajuste Complementar; e

b) o Ministério da Saúde Pública, através do Programa Nacional de Luta contra HIV/SIDA, como responsável pela execução das ações decorrentes do presente Ajuste Complementar.

Artigo III

1. Cabe ao Governo brasileiro:

a) designar e enviar especialistas para prestar assessoria na Guiné-Bissau em assistência, diagnóstico, vigilância epidemiológica, prevenção, articulação com a sociedade civil, monitoramento e avaliação;

b) designar especialistas para realizar capacitação de técnicos da Guiné-Bissau no Brasil e na Guiné-Bissau em assistência, diagnóstico, vigilância epidemiológica, prevenção, articulação com a sociedade civil, monitoramento e avaliação;

c) fornecer medicamentos antiretrovirais de primeira linha, produzidos no Brasil, para o tratamento de pessoas vivendo com HIV/SIDA na Guiné-Bissau;

d) produzir e enviar publicações e material de apoio direcionados à formação de técnicos da Guiné-Bissau e outros documentos de interesse das Partes;

e) fornecer a meios e equipamentos necessários para a realização das capacitações no Brasil; e

f) apoiar na definição do perfil de técnicos da Guiné-Bissau que serão capacitados no Brasil.

2. Cabe ao Governo da República da Guiné-Bissau:

a) fornecer o tratamento antiretroviral aos pacientes portadores de HIV/SIDA na Guiné-Bissau;

b) designar técnicos para acompanhar os trabalhos dos especialistas brasileiros que prestarão auxílio, em assistência, diagnóstico, vigilância epidemiológica, prevenção e articulação com a sociedade civil, bem como em monitoramento e avaliação do projeto;

c) designar os técnicos da Guiné-Bissau que participarão nos programas de capacitação, no Brasil e na Guiné-Bissau;

d) fornecer a meios e equipamentos necessários para a realização das assessorias, treinamentos e eventos na Guiné-Bissau; e

e) fornecer aos pacientes com HIV/SIDA o tratamento para as infecções oportunistas relacionadas à SIDA.

3. O presente Ajuste Complementar não implica qualquer compromisso de transferência de recursos financeiros ou qualquer outra atividade onerosa para o patrimônio nacional das Partes.

Artigo IV

Na execução das atividades previstas nos Projetos desenvolvidos no âmbito do Programa, as Partes poderão dispor de recursos de instituições públicas e privadas, de organizações não-governamentais, de organismos internacionais, de agências de cooperação técnica, de fundos e de programas regionais e internacionais, que deverão estar previstos em outros instrumentos que não o presente Ajuste Complementar.

Artigo V

1. As instituições executoras mencionadas no Artigo II elaborarão relatórios sobre os resultados obtidos no âmbito deste Ajuste Complementar, os quais serão apresentados às instituições coordenadoras.

2. Os documentos resultantes das atividades desenvolvidas no contexto dos projetos serão de propriedade conjunta das Partes. Em caso de publicação dos referidos documentos, deverão as Partes ser prévia e formalmente consultadas e mencionadas no documento objeto de publicação.

Artigo VI

Todas as atividades no âmbito deste Ajuste Complementar estarão sujeitas às leis e aos regulamentos em vigor na República Federativa do Brasil e na República da Guiné-Bissau.

Artigo VII

O presente Ajuste Complementar entrará em vigor na data de sua assinatura e terá vigência de três (3) anos, sendo renovável automaticamente até o cumprimento de seu objeto, salvo manifestação contrária de qualquer das Partes.

Artigo VIII

O presente Ajuste Complementar poderá ser emendado por consentimento mútuo das Partes, por via diplomática.

Artigo IX

Qualquer das Partes poderá notificar a outra, a qualquer momento, por via diplomática, de sua decisão de denunciar o presente Ajuste Complementar. A denúncia surtirá efeito três (3) meses após a respectiva notificação, cabendo às Partes decidir sobre a continuidade das atividades que estiverem em execução.

Artigo X

1. Nas questões não previstas no presente Ajuste Complementar, aplicar-se-ão as disposições do Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Guiné-Bissau, assinado em 18 de maio de 1978.

2. Quaisquer controvérsias relativas à interpretação ou implementação do presente Ajuste Complementar serão resolvidas por negociação direta entre as Partes, por via diplomática.

Feito em Brasília, em 25 de agosto de 2010, em dois exemplares originais, no idioma português.

AJUSTE COMPLEMENTAR AO ACORDO BÁSICO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA E CIENTÍFICA ENTRE O GOVERNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E O GOVERNO DA REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU PARA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO “FORTALECIMENTO E CAPACITAÇÃO TÉCNICA DAS INSTITUIÇÕES DE SAÚDE PARA ATENDIMENTO ÀS MULHERES E ADOLESCENTES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA BASEADA EM GÊNERO E PROMOÇÃO DE SAÚDE”

O Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Guiné-Bissau (doravante denominados “Partes”), Considerando que as relações de cooperação técnica têm sido fortalecidas ao amparo do Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Guiné-Bissau, assinado em Brasília, em 18 de maio 1978; Considerando o desejo comum de promover a cooperação para o desenvolvimento, com base no benefício mútuo e na reciprocidade; Considerando a necessidade de

apoiar as ações de cooperação que visam a contribuir com o esforço de recuperação social e econômica da Guiné-Bissau; Considerando que a cooperação técnica na área de saúde pública se reveste de especial interesse para as Partes; e Considerando a importância da estruturação e modernização das áreas de saúde, educação e assistência social da Guiné-Bissau,

Ajustam o seguinte:

Artigo I

1. O presente Ajuste Complementar tem por objeto a implementação do Projeto “Fortalecimento e Capacitação Técnica das Instituições de Saúde para Atendimento às Mulheres e Adolescentes Vítimas de Violência baseada em Gênero e Promoção de Saúde”, cuja finalidade é contribuir para a estruturação e modernização do setor de saúde, educação e assistência social da República da Guiné-Bissau.

2. O Projeto contemplará os objetivos, as atividades e os resultados alcançados no âmbito deste Ajuste Complementar.

3. O Projeto será aprovado e firmado pelas instituições coordenadoras e executoras.

Artigo II

1. O Governo da República Federativa do Brasil designa:

a) a Agência Brasileira de Cooperação do Ministério de Relações Exteriores (ABC/MRE) como instituição responsável pela coordenação, acompanhamento e avaliação das atividades decorrentes do presente Ajuste Complementar; e

b) o Ministério da Saúde como instituição responsável pela execução das ações decorrentes deste Ajuste Complementar.

2. O Governo da República da Guiné-Bissau designa:

a) a Secretaria de Cooperação Internacional como instituição responsável pela coordenação das ações decorrentes do presente Ajuste Complementar; e

b) o Ministério da Saúde Pública como instituição responsável pela execução, acompanhamento e avaliação das atividades decorrentes do presente Ajuste Complementar.

Artigo III

1. Ao Governo da República Federativa do Brasil, cabe:

a) designar e enviar técnicos brasileiros à Guiné-Bissau para desenvolver as atividades previstas no Projeto;

b) prestar o apoio operacional necessário para a execução do Projeto; e

c) acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Projeto.

2. Ao Governo da República de Guiné Bissau, cabe:

a) designar técnicos guineenses para participar das atividades previstas no Projeto;

b) disponibilizar instalações e infraestrutura adequadas à execução das atividades de cooperação técnica previstas no Projeto;

c) prestar apoio aos técnicos brasileiros, mediante fornecimento de todas as informações necessárias à execução do Projeto;

d) garantir a manutenção dos vencimentos e demais vantagens do cargo ou função dos técnicos guineenses durante os treinamentos; e

e) acompanhar e avaliar o desenvolvimento do Projeto.

3. O presente Ajuste Complementar não implica qualquer transferência de recursos financeiros de uma Parte à outra ou qualquer outra atividade gravosa ao patrimônio nacional.

4. As Partes assegurarão a coordenação das atividades decorrentes do presente Ajuste Complementar em cooperação com os organismos especializados do Sistema das Nações Unidas; buscarão, igualmente, outros parceiros nacionais e internacionais capazes de fornecer o apoio necessário à implementação do Ajuste.

Artigo IV

Para a execução das atividades previstas no Projeto, as Partes poderão dispor de recursos de instituições públicas e privadas, de organizações não-governamentais, de organismos internacionais, de agências de cooperação técnica, de fundos e de programas regionais e internacionais, que deverão estar previstos em outros instrumentos que não o presente Ajuste Complementar.

Artigo V

1. As instituições executoras mencionadas no Artigo II deste Ajuste Complementar elaborarão relatórios sobre os resultados obtidos no Projeto, os quais serão apresentados às instituições coordenadoras.

2. Os documentos, relatórios, prestações de conta e os resultados das atividades desenvolvidas no contexto do Projeto serão de propriedade conjunta das Partes. A publicação dos resultados e documentos será feita mediante consentimento de ambas as Partes, que serão expressamente mencionadas no corpo da publicação.

Artigo VI

Todas as atividades mencionadas neste Ajuste Complementar estarão sujeitas às leis e aos regulamentos em vigor na República Federativa do Brasil e na República da Guiné-Bissau.

Artigo VII

O presente Ajuste Complementar entrará em vigor na data de sua assinatura e terá vigência de dois (2) anos, sendo renovado automaticamente, até o cumprimento de seu objeto, salvo manifestação contrária das Partes.

Artigo VIII

O presente Ajuste Complementar poderá ser emendado a qualquer momento, por consentimento mútuo das Partes, por via diplomática.

Artigo IX

1. Qualquer das Partes poderá, a qualquer momento, notificar à outra, por via diplomática, sua decisão de denunciar o presente Ajuste Complementar. A denúncia surtirá efeito seis (6) meses após a data da notificação, sendo as Partes responsáveis por decidir sobre a continuidade das atividades que estiverem em execução.

2. Qualquer controvérsia relativa à interpretação ou à execução do presente Ajuste Complementar será resolvida por negociação direta entre as Partes, por via diplomática.

Artigo X

No que se refere às questões não previstas no presente Ajuste Complementar, aplicar-se-ão as disposições do Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Guiné-Bissau, assinado em Brasília, em 18 de maio de 1978.

Feito em Brasília, em 25 de agosto de 2010, em dois exemplares originais, em português.

ACORDO ENTRE O GOVERNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E O GOVERNO DA REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU SOBRE O EXERCÍCIO DE ATIVIDADE REMUNERADA POR PARTE DE DEPENDENTES DO PESSOAL DIPLOMÁTICO, CONSULAR, MILITAR, ADMINISTRATIVO E TÉCNICO

O Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Guiné-Bissau (doravante denominados “Partes”), Tendo em vista o estágio particularmente avançado de entendimento entre os dois países; e No intuito de estabelecer novos mecanismos para o fortalecimento das suas relações diplomáticas; Acordaram o seguinte:

Artigo 1º

1. Os dependentes do pessoal diplomático, consular, militar, administrativo e técnico de uma das Partes, designado para exercer missão oficial na outra como membro de missão diplomática, de repartição consular ou de missão permanente perante organização internacional, sediada no Estado acreditado e por ele reconhecida, poderão ser autorizados a exercer atividade remunerada no território da Parte acreditada, em conformidade com o presente Acordo e com base no princípio da reciprocidade.

2. Para fins deste Acordo, pessoal diplomático, consular, militar, administrativo e técnico significa qualquer empregado de uma das Partes, com exceção do pessoal de apoio, designado para exercer missão oficial em missão diplomática, repartição consular ou missão junto a organismo internacional.

3. Para fins deste Acordo, são considerados dependentes:

a) cônjuge ou companheiro permanente;

b) filhos solteiros menores de 21 anos;

c) filhos solteiros menores de 25 anos, que estejam estudando em universidade ou centro de ensino superior reconhecido por cada Estado;
e

d) filhos solteiros com deficiências físicas ou mentais.

Artigo 2º

Para qualquer dependente que deseje exercer atividade remunerada, a missão diplomática da Parte acreditante deverá solicitar, por escrito, via canais diplomáticos, autorização do Cerimonial do Ministério das Relações Exteriores da outra Parte. O pedido deverá incluir informação que comprove a condição de dependente da pessoa em questão e uma breve explanação sobre a atividade remunerada pretendida. Após verificar se a pessoa em questão se enquadra nas categorias definidas no presente Acordo e após observar os dispositivos internos aplicáveis, o

Cerimonial informará à Embaixada da outra Parte, por escrito e com a brevidade possível, que o dependente está autorizado a exercer atividade remunerada. De modo semelhante, a Embaixada deverá informar o Cerimonial respectivo a respeito do término da atividade remunerada exercida pelo dependente, bem como submeter novo pedido na hipótese de o dependente decidir aceitar qualquer nova atividade remunerada.

Artigo 3º

No caso em que o dependente autorizado a exercer atividade remunerada gozar de imunidade de jurisdição no território do Estado acreditado conforme os Artigos 31 e 37 da Convenção de Viena sobre Relações Diplomáticas, ou qualquer outro tratado internacional aplicável:

a) fica acordado que tal dependente não gozará de imunidade de jurisdição civil ou administrativa no Estado acreditado, em ações contra ele iniciadas por atos diretamente relacionados com o desempenho da referida atividade remunerada; e

b) fica acordado que o Estado acreditante considerará seriamente qualquer pedido do Estado acreditado no sentido de renunciar à imunidade de jurisdição penal do dependente acusado de haver cometido delito criminal no decurso do exercício da referida atividade remunerada. Caso não haja a renúncia da imunidade e, na percepção do Estado acreditado, o caso seja considerado grave, o Estado acreditado poderá solicitar a retirada do país do dependente em questão.

Artigo 4º

A autorização para o exercício de atividade remunerada terminará tão logo cesse a condição de dependente do beneficiário da autorização, na data em que as obrigações contratuais tiverem sido cumpridas, ou, em qualquer hipótese, ao término da missão do indivíduo de quem a pessoa em questão é dependente. Contudo, o término da autorização levará em conta o prazo razoável do decurso previsto na Convenção de Viena sobre Relações Diplomáticas, de 18 de abril de 1961, sem exceder três meses.

Artigo 5º

A autorização para que um dependente exerça atividade remunerada, em conformidade com o presente Acordo, não concederá à pessoa em questão o direito de continuar no exercício da atividade remunerada ou de residir no território da Parte acreditada, uma vez terminada a missão do indivíduo de quem a pessoa é dependente.

Artigo 6º

Nada neste Acordo conferirá ao dependente o direito a emprego que, de acordo com a legislação da Parte acreditada, somente possa ser ocupado por nacional desse Estado, ou que afete a segurança nacional.

Artigo 7º

Este Acordo não implicará o reconhecimento automático de títulos ou diplomas obtidos no exterior. Tal reconhecimento somente poderá ocorrer em conformidade com as normas em vigor que regulamentam essas questões no território da Parte acreditada. No caso de profissões que requeiram qualificações especiais, o dependente deverá atender às mesmas exigências a que deve atender um nacional da Parte acreditada, candidato ao mesmo emprego.

Artigo 8º

1. Os dependentes que exerçam atividade remunerada estarão sujeitos ao pagamento no território da Parte acreditada de todos os impostos relativos à renda nele auferida em decorrência do desempenho dessa atividade, com fonte no país acreditado e de acordo com as leis tributárias desse país.

2. Os dependentes que exerçam atividade remunerada nos termos deste Acordo estarão sujeitos à legislação de previdência social do Estado acreditado.

Artigo 9º

1. Qualquer controvérsia que surja da interpretação ou execução deste Acordo será dirimida por negociação direta entre as Partes, por via diplomática.

2. Este Acordo poderá ser emendado de comum acordo entre as Partes, por troca de notas diplomáticas. A entrada em vigor das emendas obedecerá ao mesmo processo disposto no Artigo 10.

Artigo 10

Este Acordo entrará em vigor 30 (trinta) dias após a data da segunda notificação, pelas Partes, do cumprimento dos respectivos requisitos legais internos.

Artigo 11

1. Este Acordo permanecerá em vigor por um período de cinco (5) anos, renovável automaticamente por iguais períodos, salvo se uma das Partes informar a outra, com pelo menos seis (6) meses de antecedência, por via diplomática, de sua intenção de não o renovar.

2. Este Acordo poderá ser denunciado caso qualquer uma das Partes notifique à outra, por escrito, via canais diplomáticos, da decisão de denunciar este Acordo. Neste caso, este Acordo deixará de ter efeito 90 (noventa) dias após a data de tal notificação.

Assinado na cidade de Brasília, em 25 de agosto de 2010, em dois exemplares originais, no idioma português.

MEMORANDO DE ENTENDIMENTO ENTRE O GOVERNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E O GOVERNO DA REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU SOBRE COOPERAÇÃO NO CAMPO DA AGRICULTURA

O Governo da República Federativa do Brasil E O Governo da República da Guiné-Bissau, (doravante denominados “Partes”); Desejando fortalecer as relações de amizade existentes entre os dois países por meio do desenvolvimento da cooperação no campo da agricultura; Reconhecendo a importância da

agricultura no desenvolvimento econômico nacional dos dois países; e Desejando promover o comércio agrícola e os investimentos no agronegócio, Chegaram ao seguinte entendimento:

Artigo I Objetivos e áreas de cooperação

1. As Partes estimularão o desenvolvimento de todos os campos da agricultura, entre os quais pecuária, matérias-primas para biocombustíveis, lácteos, horticultura, silvicultura, manejo sustentável do solo, luta contra a desertificação, maquinário agrícola, tecnologia de processamento pré e pós colheita e gerenciamento do agronegócio. As Partes também buscarão desenvolver as áreas de ciência vegetal e animal, genética, biotecnologia, saúde animal e inocuidade de alimentos, incluindo controle de doenças, quarentena, vigilância agropecuária, análise de risco de pragas e procedimentos de inspeção para o trânsito internacional de insumos agrícolas e de produtos animais e vegetais.
2. As Partes desenvolverão igualmente a cooperação nas áreas de organização administrativa, secretariado, gestão de recursos humanos, patrimônio e contabilidade.
3. As Partes promoverão a cooperação nas áreas mencionadas no parágrafo 2 deste Artigo por meio de cooperação científica e técnica, bem como por outras formas, conforme especificado no Artigo II deste Memorando de Entendimento.

Artigo II

Formas de cooperação

1. As formas de cooperação no âmbito deste Memorando de Entendimento incluirão, em conformidade com as respectivas legislações das Partes e suas obrigações internacionais:
 - a) intercâmbio de material genético e de tecnologia de melhoramento genético, com estrita observância dos protocolos sanitários e fitossanitários que vinculam as Partes;

b) intercâmbio e desenvolvimento de ciência e tecnologia agrícola, incluindo tecnologia de biocombustíveis e desenvolvimento de matérias-primas;

c) intercâmbio de especialistas, profissionais, cientistas e estagiários, bem como realização de visitas técnicas, seminários e outras formas de treinamento profissional;

d) formulação conjunta de projetos envolvendo assistência técnica;

e) pesquisa agrícola conjunta, desenvolvimento e extensão, incluindo intercâmbio de informação técnica e científica, documentações e publicações;

f) colaboração no desenvolvimento de instalações para processamento pré e pós- colheita, bem como de infra-estrutura agrícola;

g) organização de treinamentos, simpósios, seminários, fóruns e conferências sobre assuntos relacionados ao agronegócio;

h) condução de atividades estratégicas de facilitação de comércio incluindo feiras comerciais, atividades de promoção comercial e organização de exposições e de missões comerciais;

i) promoção de joint ventures, investimentos, cooperação em comercialização e outras formas análogas; e

j) qualquer outra forma de cooperação mutuamente acordada entre as Partes.

2. As Partes estimularão e apoiarão o envolvimento do setor privado nas atividades de facilitação de comércio, desenvolvimento de negócios e joint ventures, bem como outros arranjos comerciais em agricultura.

3. As Partes concordam em promover o comércio e a tecnologia agrícola e envidarão esforços para criar condições favoráveis para a importação e exportação de produtos relevantes, em particular carnes e demais produtos oriundos da pecuária, sem prejuízo dos compromissos previamente assumidos em acordos bilaterais e multilaterais em vigor.

4. Outras agências governamentais interessadas, bem como comunidades científicas, acadêmicas, de negócios e do setor privado de ambos os países, poderão participar das atividades de cooperação no âmbito deste Memorando de Entendimento, com vistas a ampliar as áreas de interesse de cooperação.

Artigo III

Implementação

1. As Partes negociarão projetos específicos de cooperação para implementar atividades nas áreas definidas neste Memorando de Entendimento.

2. A implementação deste Memorando de Entendimento, de seus projetos e atividades dele resultantes estará de acordo com as respectivas leis e regulamentos das Partes.

Artigo IV

Grupo de Trabalho Conjunto

1. As Partes estabelecerão um Grupo de Trabalho Conjunto composto de igual número de representantes das duas Partes, a ser acordado por via diplomática, com vistas a implementar o presente Memorando de Entendimento.

2. As instituições responsáveis pela coordenação das atividades do Grupo de Trabalho serão o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento da República Federativa do Brasil e o Ministério da Agricultura e Desenvolvimento Rural da República da Guiné-Bissau.

3. O Grupo de Trabalho Conjunto formulará e submeterá recomendações de políticas com vistas a promover o desenvolvimento da agricultura de ambos os países, e também será responsável pelo planejamento, implementação, monitoramento e avaliação dos projetos desenvolvidos no âmbito deste Memorando de Entendimento.

4. O Grupo de Trabalho Conjunto reunir-se-á a cada dois (2) anos, alternadamente na Guiné-Bissau e no Brasil. O presidente do Grupo de Trabalho será designado pela Parte anfitriã. Quando necessário, as

Partes poderão acordar, por via diplomática, reunião extraordinária do Grupo de Trabalho.

Artigo V

Dispositivos financeiros As Partes serão responsáveis pelas suas próprias despesas relativas às atividades desenvolvidas no âmbito deste Memorando de Entendimento, salvo se acordado em contrário, sempre em conformidade com suas respectivas legislações nacionais e disponibilidades orçamentárias.

Artigo VI

Direitos de propriedade intelectual

1. Em conformidade com suas respectivas legislações nacionais e obrigações internacionais, as Partes adotarão as medidas necessárias para proteger os direitos de propriedade intelectual que surjam da implementação deste Memorando de Entendimento.

2. As condições para aquisição, manutenção e exploração comercial de direitos de propriedade intelectual sobre produtos ou processos que sejam obtidos no âmbito deste Memorando de Entendimento serão definidas em programas específicos, contratos ou planos de trabalho.

3. Os programas específicos, contratos e planos de trabalho estabelecerão as condições relativas à confidencialidade de informações cuja publicação ou divulgação possam pôr em risco a aquisição, manutenção e exploração comercial de direitos de propriedade intelectual obtidos no âmbito deste Memorando de Entendimento.

4. Os programas específicos, contratos e planos de trabalho estabelecerão, quando necessário, as regras e procedimentos relativos ao processo de solução de controvérsias sobre assuntos de propriedade intelectual decorrentes deste Memorando de Entendimento.

Artigo VII

Solução de controvérsias Qualquer controvérsia relativa à interpretação ou à implementação deste Memorando de Entendimento será resolvida de forma amigável, por meio de consultas ou negociações diretas entre as Partes, por via diplomática.

Artigo VIII

Entrada em vigor Este Memorando de Entendimento entrará em vigor na data da sua assinatura.

Artigo IX

Emenda Este Memorando de Entendimento poderá ser emendado por consentimento mútuo das Partes, por via diplomática.

Artigo X**Vigência e término**

1. Este Memorando de Entendimento terá vigência de cinco (5) anos, sendo renovado automaticamente por iguais períodos sucessivos.

2. Qualquer das Partes poderá, a qualquer momento, notificar a outra, por via diplomática, de sua decisão de denunciar o presente Memorando de Entendimento. A denúncia surtirá efeito seis (6) meses após a data da notificação e não afetará as atividades de cooperação que estiverem em andamento, salvo se acordado em contrário pelas Partes.

Feito em Brasília, em 25 de agosto de 2010, em português, em dois exemplares originais.

MEMORANDO DE ENTENDIMENTO ENTRE O MINISTÉRIO DA PESCA E AQUICULTURA DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E A SECRETARIA DE ESTADO DAS PESCAS DA REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU

O Ministério da Pesca e Aquicultura da República Federativa do Brasil e a Secretaria de Estado das Pescas da República da Guiné-Bissau (doravante denominados de “Partes”), Relembrando as relações de amizade e de cooperação entre a República da Guiné-Bissau e a República Federativa do Brasil quer no quadro bilateral quer no quadro multilateral, notadamente no âmbito da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP);

Considerando que ambas as Partes têm interesse comum na sustentabilidade da pesca e da aquicultura, na proteção dos recursos

pesqueiros e aquícolas contra a pesca ilícita, não regulamentada e não declarada;

Considerando ainda a Convenção das Nações Unidas sobre o Direito do Mar, nomeadamente no atinente à pesca marítima e à comercialização dos recursos pesqueiros;
Com intenção de desenvolver a cooperação entre os dois países e de fomentar as relações entre os respectivos setores de pesca e aquicultura, em face da importância desses setores para as suas economias;

Compreendendo a relação existente entre pesquisa na área da biologia, conhecimento técnico e conhecimento sobre inovação tecnológica, padrões sanitários e outros padrões relevantes, e a importância desses para a produção, o processamento e a comercialização de recursos marinhos vivos;

Reconhecendo que a cooperação no campo da pesca e aquicultura pode promover o bem-estar e a prosperidade de ambos os países e fortalece as relações amistosas entre as Partes, Concordam:

Artigo I

O objetivo deste Memorando é promover a cooperação mútua e facilitar o contato entre as Partes, com fim de discutir ou tratar qualquer tema de relevância que se encontre no âmbito da cooperação, em conformidade com suas respectivas leis e regulamentações nacionais e com os respectivos acordos internacionais assumidos.

Artigo II

1. As Partes se comprometem a estabelecer um Comitê Conjunto que se reunirá em períodos de intervalos regulares, de maneira alternada, em cada país. A frequência das reuniões, a forma organizacional e os procedimentos de trabalho do Comitê Conjunto serão discutidos e acordados na primeira reunião, quando as Partes também poderão identificar outras áreas de cooperação adicionais às que já foram estabelecidas neste Memorando de Entendimento.

2. Nas reuniões do Comitê Conjunto, as Partes poderão delinear e discutir qualquer tema de relevância bilateral ou multilateral no âmbito deste Memorando.

3. Os membros do Comitê Conjunto serão nomeados por cada uma das Partes em igual representação.

4. Todas as decisões que o Comitê Conjunto adote serão por consenso das Partes.

Artigo III

1. As Partes promoverão o intercâmbio de conhecimento científico, de práticas e de experiências em temas de pesca e aquicultura, bem como promoverão reuniões entre cientistas para explorar áreas de cooperação científica que possam ser objeto de projetos conjuntos em matéria de aquicultura, nos seguintes campos:

a) conservação, gestão e exploração sustentável e durável dos recursos biológicos aquáticos;

b) prevenção e combate da pesca ilícita, não regulamentada e não declarada;

c) conservação e preservação do ambiente marinho;

d) realização de pesquisa pesqueira, notadamente a elaboração e realização de programas técnico-científicos;

e) promoção do desenvolvimento da aquicultura;

f) formação pesqueira, notadamente o aperfeiçoamento profissional dos especialistas para a indústria pesqueira e aquícola e envio de técnicos para intercâmbio de experiência;

g) desenvolvimento da tecnologia de pesca e de transformação do pescado incluindo a qualidade e higiene do produto final;

h) desenvolvimento de atividades ligadas à pesca e aquicultura, tais como a construção e reparação naval, a fabricação de equipamentos de congelamento e de transformação do pescado;

i) realização de colóquios, simpósios, seminários, consultas e estudos temáticos bilaterais, bem como das exposições e feiras de produtos da pesca.

2. As Partes propiciarão, na medida do possível, a aproximação entre os setores privados da Guiné-Bissau e do Brasil, que levem ao desenvolvimento do setor pesqueiro e aquícola e dos âmbitos acadêmico, tecnológico e produtivo.

3. Em matérias de administração pesqueira e aquicultura, as Partes cooperarão em organizações de administração pesqueira relevantes, com o objetivo de desenvolver instrumentos regulatórios regionais e globais ou diretrizes no marco, inter alia, da FAO e de outras organizações ou acordos relevantes. O primeiro passo consistirá em que as Partes reúnam-se para identificar áreas prioritárias para a cooperação e para definir a modalidade de trabalho.

Artigo IV

Este Memorando de Entendimento poderá ser modificado ou emendado em qualquer ocasião, mediante prévio consentimento escrito de ambas as Partes.

Artigo V

1. O presente Memorando de Entendimento entrará em vigor a partir da data de sua assinatura.

2. Qualquer uma das Partes poderá, em qualquer momento, notificar a outra Parte de sua intenção de denunciar este Memorando de Entendimento, o que terá efeitos seis meses depois da data de notificação, sem afetar projetos que se encontram em execução. Assinado na cidade de Brasília, em 25 de agosto de 2010, em dois exemplares originais, no idioma português.

MEMORANDO DE ENTENDIMENTO EM MATÉRIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR ENTRE O GOVERNO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL E O GOVERNO DA REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU

O Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Guiné-Bissau (doravante denominados "Partes"), Considerando o Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Guiné-Bissau, celebrado em 18 de maio de 1978; Reconhecendo a importância da educação superior para a consecução dos objetivos de inclusão social, redução das desigualdades e melhoria das condições de vida dos cidadãos em seus respectivos países; E tendo em conta o desejo de estimular a cooperação bilateral em matéria de educação superior e ciência, em áreas prioritárias identificadas de comum acordo pelos Governos dos dois países; Considerando que o fortalecimento da Universidade Amílcar Cabral da Guiné-Bissau (UAC) deve constituir-se no foco central do presente programa de cooperação técnica e educacional, Chegaram ao seguinte entendimento:

Artigo I

Estabelecer o presente Memorando de Entendimento (doravante denominado "Memorando") para a cooperação bilateral em matéria de educação superior e ciência, com vistas ao apoio na reestruturação da Universidade Amílcar Cabral da Guiné-Bissau.

Artigo II

1. Este Memorando será implementado por meio de projetos de cooperação educacional, técnica e científica, englobando mobilidade de docentes e estudantes, bem como programas de pós-graduação e pesquisa.
2. Serão prioritárias as seguintes ações de cooperação:

a) estruturação do modelo organizacional e de gestão da Universidade Amílcar Cabral da Guiné-Bissau e a formação de gestores;

b) formação de docentes, inclusive por meio de programas de bolsas de mestrado e doutoramento;

c) outras áreas em que as Partes convierem.

3. Este Memorando poderá contemplar a participação de terceiros países e de organismos multilaterais de cooperação, de acordo com documentos de projetos específicos.

Artigo III

1. Nos primeiros doze meses de vigência deste Memorando, serão priorizadas as seguintes atividades, de cooperação educacional e científica, a serem coordenadas, do lado brasileiro, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pela Divisão de Temas Educacionais (DCE) do Ministério das Relações Exteriores e, do lado guineense, pelo Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e Desportos:

a) realizar estágio para 40 professores universitários das áreas de direito, medicina, letras, administração e contabilidade, agropecuária, matemática e educação física em faculdades correspondentes, incluindo módulos sobre gestão universitária; e

b) apoiar por meio de programas de pós-graduação a qualificação de docentes de ensino guineenses.

2. Serão, igualmente, priorizadas as seguintes atividades, de cooperação técnica, a serem coordenadas, do lado brasileiro, pela Agência Brasileira de Cooperação (ABC) do Ministério das Relações Exteriores e, do lado guineense, pelo Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e Desportos:

a) apoiar, por meio de ações de formação, a qualificação de gestores das instituições de ensino superior guineenses;

b) realizar seminário sobre modelos de universidades e o futuro da educação superior em Guiné-Bissau; e

c) prestar assistência técnica para a elaboração do plano de desenvolvimento institucional da UAC, por meio de projeto específico de cooperação técnica.

3. Os projetos de cooperação técnica serão operacionalizados por documentos de projetos e ajustes complementares ao Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica.

Artigo IV

Este Memorando substitui o Programa de Trabalho em Matéria de Educação Superior e Ciência no âmbito do Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Guiné-Bissau, firmado em 9 de fevereiro de 2007.

Artigo V

1. Este Memorando entrará em vigor na data de sua assinatura e terá a duração de 2 (dois) anos, sendo renovado automaticamente por iguais períodos, salvo manifestação contrária das Partes.

2. Este Memorando poderá ser emendado, com o consentimento mútuo das Partes, em qualquer momento, por via diplomática.

3. Este Memorando poderá ser denunciado por qualquer das Partes, em qualquer momento, por via diplomática.

4. Qualquer controvérsia relativa à interpretação ou à implementação do presente Memorando será dirimida de forma amigável, por meio de negociações diretas entre as Partes.

5. Às questões não previstas neste Memorando aplicar-se-ão as disposições do Acordo Básico de Cooperação Técnica e Científica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Guiné-Bissau, celebrado em 18 de maio de 1978.

Artigo VI

Este Memorando não implica a transferência de recursos financeiros entre as Partes, ou qualquer outra atividade onerosa aos seus patrimônios nacionais.

**Atos assinados por ocasião da visita ao Brasil do Presidente da Guiné-Bissau, MalamBacaiSanhá – Brasília, 25 de agosto de 2010
25/08/2010 -**

ANEXO - II MAPA DA ÁFRICA



Fonte: <https://www.google.com.br/search?newwindow=1&hl=ptBR&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1366&bih=618&q=Mapa+%C3%81frica&o> – Acesso 28 de junho de 2013.

ANEXO - III MAPA DA GUINÉ-BISSAU



Fonte: <https://www.google.com.br/search?newwindow=1&hl=ptBR&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1366&bih=618&q=Mapa+%C3%81frica&o> – Acesso 28 de junho de 2013.