

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

VANITO IANIUM VIEIRA CÁ

**A PEDAGOGIA LIBERTADORA COMO SUPERAÇÃO DA PEDAGOGIA
COLONIAL-MISSIONÁRIA NA GUINÉ-BISSAU**

**PORTO ALEGRE
JANEIRO, 2019**

VANITO IANIAM VIEIRA CÁ

**A PEDAGOGIA LIBERTADORA COMO SUPERAÇÃO DA PEDAGOGIA
COLONIAL-MISSIONÁRIA NA GUINÉ-BISSAU**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do grau de Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a Dr^a Célia Elizabete Caregnato

PORTO ALEGRE
JANEIRO, 2019

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos meus ancestrais por todas as bênçãos e cuidados.

Ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) pela bolsa de estudo que permitiu minha estadia no Brasil e a realização desta monografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

À minha estimada orientadora, Prof^a Dr^a Célia Elizabete Caregnato pela orientação, pela paciência, pelo apoio e pelo estímulo em todos os momentos.

Agradeço também aos professores e professoras do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas pelas magníficas aulas e pelo conhecimento compartilhado, o que possibilitou a realização desta monografia.

Ao estimado Professor Prof. Dr. Leandro Raizer, da banca examinadora, pela disposição, pela leitura atenta e, sobretudo, pelos comentários, críticas e sugestões.

A todos os funcionários e servidores técnico-administrativos de Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UFRGS.

Aos meus pais, Ianiun Cá, Acani Lé e Emília Có (in memoriam). Apesar de não poder mais vê-los, sei que partilhamos sempre o mesmo espaço, pois posso profundamente senti-los. Sim, sinto-os em tudo que eu faço e agradeço-lhes pelos ensinamentos, pela perseverança e pela pessoa que sou hoje.

Família, parentes e amigos, a vocês registro aqui a minha eterna gratidão, meu respeito e carinho. Vocês são alicerces das minhas lutas!

Ao colega Bernardo Sfredo Miorando por imenso apoio, discussões e sugestões.

A todos que não foram mencionados aqui, mas que de alguma forma foram importantes e contribuíram para mais uma etapa na minha vida, UBUNTU!

*“Aprender na vida, aprender junto do nosso povo,
aprender nos livros e nas experiências dos outros.
Aprender sempre” - Amílcar Cabral*

*“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si
mesmo, os homens se educam entre
si, mediatizados pelo mundo.” - Paulo Freire*

RESUMO

Este trabalho discute a educação libertadora na Guiné-Bissau, segundo as perspectivas de Amílcar Cabral e Paulo Freire, na relação com a pedagogia colonial-missionária praticada pelo colonialismo na África, considerando as características da dominação portuguesa na Guiné-Bissau, durante o período colonial. A reflexão se sustenta em um estudo de caráter exploratório apoiado em pesquisa bibliográfica. Com base na revisão de dados históricos da educação na África, em geral, e na Guiné-Bissau, em particular, considera-se importante resgatar elementos da “educação militante” praticada nas “zonas libertadas”, no período de luta pela emancipação nacional para contribuir com práticas pedagógicas que busquem a superação da herança colonial ainda presente no atual modelo educacional guineense.

Palavras chave: pedagogia colonial-missionaria; pedagogia libertadora; África; Guiné-Bissau.

ABSTRACT

The objective of this paper is to discuss liberating education in Guinea-Bissau, according to the perspectives of Amílcar Cabral and Paulo Freire, in relation to the colonial-missionary pedagogy practiced by European colonialism in Africa, considering the characteristics of Portuguese domination in Guinea-Bissau during the colonial period. The reflection is based on an exploratory study supported by bibliographic research. Based on the review of historical data on education in Africa, in general, and in Guinea-Bissau, in particular, it is considered important to rescue elements of "militant education" practiced in the "liberated zones" in the period of the struggle for national emancipation to contribute with pedagogical practices that seek to overcome the colonial heritage still present in the current Guinean educational model.

Keywords: colonial-missionary pedagogy; liberating pedagogy; Africa; Guinea-Bissau.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
2 A COLONIZAÇÃO DA ÁFRICA: RAZÕES POR TRÁS DA “MISSÃO CIVILIZATÓRIA” EUROPEIA	11
3 EDUCAÇÃO PRÉ-COLONIAL À EDUCAÇÃO MISSIONÁRIA: A RECIPROCIDADE ENTRE A RELIGIÃO E O IMPÉRIO	15
4 A EDUCAÇÃO COLONIAL-MISSIONÁRIA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU	20
5 A EDUCAÇÃO NAS “ZONAS LIBERTADAS” DA GUINÉ-BISSAU: A PEDAGOGIA DE AMÍLCAR CABRAL E SUA LEITURA POR PAULO FREIRE	24
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
REFERÊNCIAS.....	33

1 INTRODUÇÃO

Guiné-Bissau é um dos 55 países que compõem o continente africano, atualmente. Localizado na África Ocidental, o país situa-se entre as Repúblicas do Senegal ao Norte, a República da Guiné Conakry, a Leste e Sul e a Oeste, ao Oceano Atlântico. O território guineense abrange 36.125 quilômetros quadrados de área, possuindo oito regiões administrativas: Biombo, Cacheu, Oio, Bafatá, Gabu, Quinara, Tombali e Bolama Bijagós. O país conta com mais de 100 ilhas, bem como com o setor autônomo de Bissau, capital do país, localizado na província norte, região de Biombo.

Com uma população de cerca de 1,8 milhões de habitantes, segundo estimativa realizada em 2018 pelo Banco Mundial, o país é sede de uma grande variedade de grupos étnicos, idiomas e religiões. Cada grupo étnico tem a sua própria língua (idioma), sua tradição e costumes. Existem cultos comuns entre algumas etnias, apesar de haver cultos específicos para cada uma. A língua oficial é o português (resultante da colonização). Entretanto, o crioulo, apesar de ser a língua amplamente utilizada por todos os grupos étnicos da Guiné-Bissau, continua a ser protelada como segundo plano, não oficializada.

A história da ocupação do território onde está localizado o atual Guiné-Bissau como nação africana remonta o período anterior da invasão europeia. Aliás, depois de ter pertencido aos Impérios do Mali e Songhai, o povo da Guiné-Bissau alcançou autonomia “que só foi ameaçada a partir do final século XV, com a crescente presença portuguesa na região” (VISENTINI, 2012, p. 97). Convém lembrar que o colonialismo português é o mais antigo de todos, sendo dirigido por um regime fascista desde 1926.

A colonização portuguesa foi bastante violenta e desumana. Os nativos eram privados de todos os seus direitos e submetidos a todos os tipos de maus-tratos, trabalho forçado, humilhação e atos cruéis, sobretudo, no que se refere à opressão política, administrativa, econômica, social e cultural.

De má vontade explícita, preocupado apenas em obter o máximo de benefícios à custa do trabalho forçado dos nativos da Guiné-Bissau, o colonialismo português nunca se preocupou com o desenvolvimento do país, muito menos com as obras sociais a favor dos guineenses, principalmente nas áreas de educação e saúde. A exploração de seus recursos naturais e da sua mão de obra era a única coisa que interessava o governo fascista português, sob a liderança de Salazar.

Neste contexto de opressão, miséria, desprezo e de profundo abandono, Amílcar Lopes da Costa Cabral¹ fundou, em Bissau, no dia 19 de Setembro de 1956, o Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde (PAIGC), que conduziu o país à independência em 1973, reconhecido por Portugal em 1974. Segundo Miguel de Barros (2019, não paginado), o PAIGC, sob comando de Cabral, “definiu coisas muito importantes: que a prioridade era a educação, era cultura para questão de identidade e de construção do novo quadro de referência, mas também era uma economia planificada e era a questão da unidade Africana”.

Entretanto, o setor educacional do país não se desenvolveu da forma idealizada por Cabral. Hoje, o sistema educativo da Guiné-Bissau encontra-se numa situação crítica. Além de obter resultados educacionais insuficientes para o desenvolvimento nacional, aproximadamente metade das crianças em idade de escolarização obrigatória encontra-se fora da escola e 50% dos adultos não sabem nem ler nem escrever (JOURDE, 2016, não paginado). Essa situação coloca o país em uma posição desfavorável quando comparado com outros países africanos. Tal condição decorre, entre outros fatores, do baixo investimento na educação, da falta de professores, da limitada qualificação do ensino, da desvalorização da profissão docente com baixa remuneração, de insuficiências infraestruturais e de um currículo inadequado à realidade nacional atual. Decorre, também, de uma história em que a educação ocupou um espaço marginal, restrito a um grupo de pessoas, e conduzida de acordo com o propósito de exploração colonial.

Considerando esse histórico, este artigo tem por objetivo discutir a educação libertadora na Guiné-Bissau, segundo as perspectivas de Amílcar Cabral e Paulo Freire, na relação com a pedagogia colonial-missionária praticada pelo colonialismo europeu na África, considerando as características da dominação portuguesa na Guiné-Bissau durante o período colonial. Para isto, o presente artigo apresenta uma revisão de literatura. Como base metodológica, a ferramenta do Google Acadêmico foi utilizada para obtenção de dados secundários de pesquisas publicadas com relação à temática, mediante o uso de três palavras chaves: “educação colonial em África”; “educação missionária em África”; e “educação colonial na Guiné-Bissau”.

¹ Amílcar Lopes da Costa Cabral (vulgo Amílcar Cabral) foi um político, engenheiro agrônomo, pan-africanista, socialista e teórico marxista. Liderou a luta armada que não só derrubou o domínio português na Guiné-Bissau e em Cabo Verde, mas influenciou significativamente a luta pela descolonização do continente africano.

Trata-se, portanto, de uma narrativa secundária através das bibliografias historiográficas já consolidadas no campo da história da educação colonial-missionária na África, em geral, e na Guiné-Bissau, em particular, visando ampliar o conhecimento sobre a temática e colaborar no sentido de reforçar a necessidade de repensar o modelo educacional bancária de herança colonial vigente na sociedade guineense. Destaca-se, nessa revisão, a contribuição de Vincent Khapoya (2015) para a compreensão da educação colonial na África.

A partir dessa pesquisa bibliográfica, constroem-se cinco seções discorrendo sobre a história da educação na África e na Guiné-Bissau. Inicialmente, contextualiza-se o processo colonial perpetrado por nações europeias no continente africano. Em seguida, pontuam-se algumas características do sistema educativo colonial-missionária que imperava na África colonial. Com essas considerações, aprofunda-se a caracterização da aplicação do modelo da educação colonial-missionário na Guiné-Bissau. Apresenta-se, então a educação implementada pelo Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), nas “Zonas Libertadas” do território guineense, sob a liderança de Amílcar Cabral, durante a luta armada, aportando contribuições pedagógicas de Paulo Freire para a superação do modelo de educação “bancária” de herança colonial enraizado no método tradicional de ensino no país. Finalmente, apresentam-se as considerações finais, apontando a importância do conhecimento da “educação militante” para lidar com os problemas educacionais contemporâneos da sociedade guineense.

2 A COLONIZAÇÃO DA ÁFRICA: RAZÕES POR TRÁS DA “MISSÃO CIVILIZATÓRIA” EUROPEIA

Durante o século XV, os europeus, “incitado(s) pela sede de se enriquecerem” (PAIGC, 1974, p. 68), invadiram, colonizaram e exploraram o continente africano. Sabe-se que os colonialistas haviam se infiltrado pacificamente nas terras africanas, “adormecendo as desconfianças, distribuindo presentes e fazendo crer que eles se interessavam exclusivamente em fazer comércio” (PAIGC, 1974, p. 105). Com efeito, depois de se sentirem fortemente instalados, começaram a impor as suas dominações: culturas obrigatórias, trabalho forçado, impostos injustos e, sobretudo, a desumanização dos africanos (pessoas capturadas e vendidas como escravos em terras distantes).

Com a instalação da administração colonial, os europeus “impediram todo o progresso social e cultural nas colônias” (NKRUMAH, 2016, p. 30), tentaram a todo custo aniquilar a cultura africana, em nome da “civilização e da religião”. Em outras palavras, os europeus que invadiram o continente africano pretendiam destruir, sem dúvida,

(...) tudo aquilo que orgulhava ao homem africano: sua poesia, sua magia, sua filosofia, suas tradições, seu folclore. O objetivo dos colonialistas era fazer dos africanos seres sem alma, sem personalidade; cegos, imitadores, instrumentos de sua propaganda, eternos serventes com um único dever: trabalhar, resignar-se e calar (LUMUMBA, 2018, p. 102).

Não há como negar a existência de alguns chefes africanos que aceitaram a soberania colonial, esperando contar com o apoio dos invasores brancos para consolidar o seu próprio poder. Todavia, como era de se esperar, a maioria dos africanos não aceitou passivamente a colonização, recusando-se, desde o início, a serem governados ou orientados pelos invasores, não abrindo mão de suas raízes culturais e defendendo perseverantemente seus territórios, suas comunidades e suas próprias autoridades, contra todos os métodos da colonização e da dominação utilizados pelos europeus a fim de facilitar a exploração de riquezas africanas. Aliás, convém lembrar que, apesar da “motivação econômica”, dominar a “maior parte da atenção dos estudiosos e dos pensadores” (KHAPOYA, 2015, p. 150), em relação à presença dos europeus no continente africano, possuía outros motivos e razões (inter-relacionados), os quais podem ser identificados nos estudos de

Harmondsworth (1962); Perham, Margery (1962); Mazrui, Ali Al'amin (1969); Henriksen, T. (1973); Newitt, Malyn (1981); Perham, M. (1962) e Khapoya (2015).

Umas das razões tinha origem no etnocentrismo ou no racismo europeu, em parte, enraizado no cristianismo ocidental. Como enfatiza Vincent Khapoya (2015, p. 148), “a razão cultural da colonização estava profundamente enraizada no etnocentrismo e na arrogância cultural dos povos europeus, que viam alguém diferente como sendo culturalmente inferior”. Um pouco mais adiante, o autor reitera que “a Europa justificou a sua colonização da África baseada no fato de que era seu dever moral “erguer” os africanos do seu estado primitivo”. E conclui:

Uma ampla evidência sugere que todas as potências europeias não pensaram muito nos africanos, na cultura e na história da África. Os Escritos dos europeus que visitaram a África antes da colonização efetiva mostram visões de indivíduos determinados a olhar para a África através de suas perspectivas culturais e a concluir que os africanos eram atrasados e incivilizados (KHAPOYA, 2015, P. 151).

Essa narrativa inverídica e somente justificável na perspectiva eurocêntrica e racista, não passa de pseudo-civilizatória, cujo objetivo é de encobrir as barbaridades cometidas pelos colonizadores europeus na África. Igualmente, a narrativa de que os africanos eram “povos sem religião” não corresponde à realidade, uma vez que, “a grande maioria dos africanos tradicionalmente acreditava no conceito de Deus, de um Ser Supremo” (KHAPOYA, 2015, p. 74). Aliás, como lembra Maldonado-Torres (2008, p. 217) “a alegada falta de religiosidade entre os nativos não é tomada inicialmente para indicar a própria falsidade da assertiva, mas, ao contrário, serve para afirmar a existência de sujeitos não completamente humanos no mundo”. Dentro dessa linha, “todos os sujeitos considerados inferiores não pensam e não desfrutam de uma existência inteira, pois sua humanidade é questionada” (GROSFOGUEL, 2016, p. 43). E ainda, recorda Lumumba (2018, p. 102) que, em nome da “civilização” e da “religião”, “a personalidade do homem negro foi por muito tempo escarnecida, ridicularizada, arrastada na lama”.

Assim, é pertinente repetir a pergunta feita por Vincent B. Khapoya: o que os europeus esperavam que fosse um africano civilizado, uma vez que eles foram moldados pela sua missão? Segundo o autor, as grandes potências europeias que invadiram e colonizaram a África adotaram diferentes “Políticas Assimilacionistas”, portanto, não existia uma única forma de considerar um africano “civilizado” dentre elas. Para a “Missão Britânica”, por exemplo, um africano considerado “civilizado” é aquele que sabia ler, escrever ou usar ferramentas de trabalho, já um africano

“elevado”, por sua vez, era aquele que afetava uma cultura britânica. Entretanto, eles não consideravam este africano um indivíduo “socialmente igual” com uma pessoa britânica (KHAPOYA, 2015, p. 152). Queriam “civilizar” os africanos, “mas não até o ponto em que os africanos pudessem reivindicar a igualdade com os ingleses” (KHAPOYA, 2015, p. 164), já que isso era impensável, à época. Já, a “Missão Francesa”, ao contrário da Britânica, possuía uma “política de assimilação que exigia um sistema educacional que transformaria os africanos em pessoas francesas” (isso não quer dizer que indicadores raciais estavam ausentes nas colônias francesas na África) (KHAPOYA, 2015, p. 153).

As políticas assimilacionistas, orientadas pelas administrações portuguesas nas colônias africanas, diferem um pouco das francesas, o africano podia ser considerado civilizado somente se ele “pudesse falar (e ler) português, tivesse se despojado de todos os costumes tribais e fosse regular e remuneradamente empregado” (MONDLANE, 1969, p. 37 *apud* KHAPOYA, 2015, p. 160). Além disso, revela Khapoya (2015, p. 160),

A população africana estava dividida em dois subgrupos: os assimilados, que tinham adotado basicamente o modo de vida português (...), e os indígenas (nativos), a enorme maioria que não tinha desistido de toda a sua cultura, língua e modo de vida.

Todavia, a repressão administrativa portuguesa chegava a ponto que ficava difícil distinguir quem eram assimilados e os africanos (indígenas). “A segregação desabrochada se tornou a ordem do dia. Os assimilados se encontravam submetidos às mesmas indignidades que atingiam os africanos” (KHAPOYA, 2015, p. 160).

Para a “Missão Belga”, por sua vez, apenas os africanos educados nas escolas missionárias eram considerados como os “éلولés”: aqueles que “evoluíram” da “selvageria” para a “civilização”. Assim, para se qualificar como um éلولé, segundo Khapoya (2015, p. 160), “um africano tinha de ter frequentado uma escola, exibir bom comportamento e ser firmemente contrário as práticas consideradas “incivilizadas”. Mesmo assim, era negado “aos éلولés” o acesso ao mundo social e econômico dos europeus. Essa situação mostra claramente que “civilizar a África era somente um pretexto e um subterfúgio. O real motivo eram o lucro e a riqueza” (FREUD, B, 1984, p. 115 *apud* KHAPOYA, 2015, p. 162), uma vez que, em nome da

“civilização” e da “religião” os invasores europeus negaram a humanidade aos povos africanos.

Este autor recorda ainda que, nos primeiros anos do cristianismo, o trabalho evangélico era frequentemente realizado através de “campanhas militares”. Logo depois, “outros métodos de percussão foram utilizados” para converter os africanos ao cristianismo. É nesse contexto que os missionários foram enviados para a África. Lá, eles estabeleceram clínicas médicas, escolas, centros de serviço social e outros serviços. “Ensinaram as línguas europeias aos africanos que, em troca, ajudaram os missionários a traduzir a Bíblia para as línguas africanas, para assim colaborar na divulgação das doutrinas cristãs” (KHAPOYA, 2015, p. 144).

Até aqui expusemos reflexões sobre as denominadas “missões civilizatórias” europeias no continente africano durante o período colonial, sobretudo, no que se refere à relação entre a religião e o império no que toca à educação missionária, relação crucial para se entender como funcionava a educação sob a dominação colonial europeia.

3 EDUCAÇÃO PRÉ-COLONIAL À EDUCAÇÃO MISSIONÁRIA: A RECIPROCIDADE ENTRE A RELIGIÃO E O IMPÉRIO

Antes da dominação colonial, na sociedade africana tradicional, segundo Lourenço Ocuni Cá (2000, p. 4) “não havia instituição escolar tal como existe hoje. Porém, a educação consistia em aquisição de certos conhecimentos e normas de comportamento como em qualquer sociedade”. Antes da chegada dos colonizadores europeus, conforme lembra Patrícia Godinho Gomes, as sociedades africanas viviam, na sua maioria, em instituições escolares na acepção ocidental do termo.

A educação era permanente e múltipla. No grupo familiar ou na vida comunitária, cada um ia-se educando e instruindo, desenvolvendo as suas capacidades e aptidões. Participando na vida activa da comunidade, integrando-se nos trabalhos de campo, ouvindo pela boca dos mais velhos as tradições dos antepassados, as crianças adquiram os conhecimentos necessários para sua integração na sociedade (GOMES, 2010, p. 84).

Afirmção semelhante encontra-se em Almeida. Segundo a autora, antes da chegada dos europeus, nas sociedades africanas tradicionais “a educação não era formalizada, não havia instituições escolares” e muito menos os “indivíduos especializados na transmissão do saber” (1981, p. 19). A forma de educar, reforça Lourenço Ocuni Cá (2000, p. 4), “baseava-se no exemplo do comportamento e do trabalho de cada aprendiz. Cada adulto era, de certa forma, um professor”.

Os conhecimentos necessários à vida comunitária, como as técnicas de produção e os valores e normas de comportamento, eram adquiridos durante a própria participação da criança ou adolescente no grupo social e familiar, enquanto desenvolviam suas atividades: no trabalho produtivo e na preparação para a guerra contra agressões externas (...), conhecendo a sua história (por transmissão oral) e reverenciando seus heróis míticos ou seus deuses protetores nas cerimônias (...), toda aprendizagem era inseparável da prática. Todos os adultos eram encarregados da formação dos imaturos e de sua iniciação social (CABRAL, 1974 *apud* ALMEIDA, 1981, p. 19).

Confirmando as proposições de Almeida (1981), Lourenço Ocuni Cá (2000, p. 4) ainda explica que “a ausência das instituições escolares na sociedade africana tradicional não significava a inexistência de ensino aprendizagem, pois se tratava de uma cultura oral, que veio a ser sobreposta pela cultura escrita europeia”. É importante salientar que a educação e cultura são indissociáveis e indispensáveis para o progresso de qualquer sociedade. Desta forma, ao tomarem parte nos trabalhos do campo, os educandos africanos “aprendiam as técnicas da produção, assimilando as normas e os valores indispensáveis à vida em comum” (GOMES, 2010, p. 84).

Não obstante, depois que o governo colonial foi estabelecido, os missionários e as autoridades coloniais estabeleceram uma relação de trabalho bastante próxima e colaborativa. Na maior parte da África colonial, recorda Khapoya (2015),

as escolas eram compostas e conduzidas por missionários, mas eram subsidiadas em vários níveis pelos governos coloniais, cujo interesse na educação missionária era simplesmente assegurar que os africanos fossem suficientemente educados para atender à necessidade escrita de trabalhadores semiqualeificados nas burocracias coloniais (KHAPOYA, 2015 p. 145).

É devido a esta necessidade do imperialismo europeu que “os missionários tinham um controle total sobre o currículo religioso” (ibidem). Aliás, é preciso ressaltar que “o ensino colonial era funcional em relação às necessidades metropolitanas, inclusive quando não era implementado em algumas áreas (por ser considerado desnecessário (ALMEIDA, 1981, p. 22). As escolas missionárias ensinavam, de modo geral, que “a presença europeia na África era para beneficiar o povo africano e para tirá-lo de um estado de barbarismo (KHAPOYA, 2015, p. 145). Foi assim que, “tentando introduzir novos valores, necessários ao prolongamento da dominação” (ALMEIDA, 1981, p. 22), a cultura e os costumes do povo africano foram violentamente desencorajados. “As línguas africanas foram banidas nas escolas missionárias e a herança africana ridicularizada e suprimida” (KHAPOYA, 2015, p. 145). Essa violência colonial contra os povos nativos mostra que, ao contrário do equivocadamente difundido, o objetivo da educação missionária “era dar aos africanos uma nova identidade, exigindo deles novos nomes cristãos” (KHAPOYA, 2015, p. 145).

Muitos estudiosos da história colonial africana acreditam que os colonialistas europeus tinham muito preconceito em relação ao povo africano, e não souberam lidar com as diferenças culturais, tentando a todo custo impor aos africanos seu modo de vida, sua cultura e a sua religião (cristã), obrigando-os a pensar, agir, comportar e vestir-se como eles. Por esse ângulo, Vincent B. Khapoya (2015, p. 205), avalia que “a educação colonial não era destinada a preparar os jovens para o serviço do seu país. Ao contrário, ela era motivada por um desejo de incluir os valores da sociedade colonial e treinar os indivíduos para o serviço do Estado colonial”. Uma vez que a referida educação, para além de cumprir a função de convencer os africanos a aceitarem passivamente a dominação imposta pelo regime colonial - haja vista que a Igreja cristã também servia para “reconciliar as

comunidades africanas em desintegração, duramente atingidas pela política colonial, sem atacar as causas radicais da desintegração” (KHAPOYA, 2015, p. 199) - concomitantemente, limitava-se a ensinar os africanos a ler e traduzir a Bíblia em suas próprias línguas e, com isso, ajudar na difusão de evangelho, ademais, normatizar os costumes dos povos nativos, moralizando-os e impondo seus padrões de comportamento à luz da sua cultura (ocidental). Essa situação fez com que muitos pais africanos não deixassem seus filhos se alfabetizarem nas instituições escolares missionárias.

Não obstante ao dito acima, a educação escolar colonial em alguns territórios africanos ocupados pelos colonialistas europeus, era destinado apenas a treinar quadros administrativos e funcionários (assimilados) ao serviço da metrópole, com efeito, “funcionaria para uns poucos africanos como canal de ascensão social, ponte de contato com o poder (sem que esse poder fosse acessível aos africanos)” (ALMEIDA, 1981, p. 22).

Nesse sentido, insatisfeitos com o modelo da educação missionária restrita, excludente e racista (haja vista que os próprios filhos de missionários não estudavam nos mesmos recintos escolares onde estudavam os nativos), em algumas partes do continente africano, os pais começaram a fundar as suas próprias instituições escolares.

Os pais africanos queriam uma espécie de educação que dotasse os seus filhos com mais do que simplesmente a capacidade de ler a Bíblia e escrever nas suas próprias línguas indígenas. Eles queriam que os seus filhos adquirissem as habilidades intelectuais e as capacidades linguísticas necessárias para lutar pela terra que tinha sido tirado dos seus pais pelos colonos e colonizadores europeus. Os pais também queriam que os seus filhos tivessem sucesso no mundo do homem branco, cujo vislumbre tinha sido fornecido pela educação colonial, assim como a missionária. Quando as autoridades coloniais restringiram o número de escolas conduzidas por africanos, alguns pais mostram a sua desconfiança, mantendo os seus filhos fora das instituições missionárias (KHAPOYA, 2015, p. 201).

Como ficou demonstrado, os africanos desenvolveram um enorme respeito pela educação moderna, sabiam da sua importância tanto para enfrentar o inimigo externo, como para a reconstrução nacional. Nesse sentido, conscientes de sua importância na vida dos filhos, queriam que seus filhos tivessem uma alfabetização que iria além de ler e escrever, ou seja, uma educação que não transformasse seus filhos em “cidadãos europeus” e/ou simples imitadores da cultura europeia, portanto,

uma educação desalienada e humanizada, que valorizasse sua história, cultura, identidade e tradição.

Entretanto, a educação que os pais africanos queriam para seus filhos, ia à contração dos objetivos dos invasores europeus, portanto, era uma educação totalmente descartada no currículo dos missionários, já que visava a “descolonização das mentes” do povo, como dizia Cabral. De recordar, a “missão civilizatória” consistia em três objetivos principais:

Primeiro, fornecer a alfabetização básica que permitia aos africanos absorver a educação e o treinamento religiosos e ajudar assim na divulgação do Evangelho; Segundo, transmitir os valores da sociedade ocidental, sem o que os missionários acreditavam que os africanos não poderiam progredir; E terceiro, elevar o nível de produtividade dos trabalhadores africanos (tanto os semi-qualificados quanto os eclesiásticos), sem necessariamente autorizá-los o bastante para desafiar o domínio colonial (KHAPOYA, 2015, p. 200-201).

A respeito dos objetivos revelados, Fábria Barbosa Ribeiro (2015, p. 28) não tinha dúvida de que se tratava, em outras palavras, uma verdadeira disseminação de uma “trilogia” de ensino nos territórios ultramarina colonizada pelos europeus: “fé, civilização e trabalho ficariam sob os auspícios das ordens religiosas” (RIBEIRO, 2015, p. 28). Outro detalhe importante relativo à educação colonial-missionária, e que é bem ressaltado por Khapoya (2015, p. 202), é que se tratava de uma educação “geralmente inadequada, especialmente na sua ênfase sobre a educação religiosa, que a sociedade ocidental já achava que era anacrônica”. Todavia, é importante ressaltar que, por mais limitada a uma perspectiva colonial que foi a educação missionária estabelecido nas colônias africanas, “era suficiente para excitar o apetite do povo africano por mais educação e para despertar a sua consciência política” (ibidem). A partir daí, percebe-se que a educação missionária, então, tinha uma dupla consequência para os africanos:

Ela dava a eles habilidades com as quais articulavam as suas demandas e questionavam a legitimidade das autoridades coloniais; ela também se tornou um meio poderoso da articulação africana dos valores cristãos (e políticos) ocidentais, valores que os africanos incorporaram muito inteligente e engenhosamente, para a total surpresa do senhor colonial, ao debate política sobre as suas lutas pela liberdade (KHAPOYA, 2015, p. 202 -203).

Em suma, ficou claro que a educação missionária não foi, em nenhum momento, pensada no sentido de beneficiar os povos africanos, muito pelo contrário, sempre foi submetida aos interesses exclusivos dos colonizadores europeus. Isso significa que a formação de escolas e a sistematização do ensino nas terras

africanas durante o período em que a África estava sob a dominação direta de europeus, atendeu apenas aos interesses e “projetos de dominação que tinham no trabalho forçado, sua principal base de sustentação econômica e política, justificando-o e tornando-o aceitável, através do corolário da educação e civilização do indígena” (RIBEIRO, 2015, p. 27). Nesse contexto, torna-se nítido de que a educação colonial-missionária servia como meio de alienação dos africanos, visando prolongar a dominação europeia, reforçando a sua hegemonia e legitimando a desumanização dos povos nativos.

4 A EDUCAÇÃO COLONIAL-MISSIONÁRIA PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU

Na Guiné-Bissau, como os demais países africanos, a educação nos “moldes ocidentais” era quase inexistente. Basta recordar que “99% da população (guineense) não podia ir à escola. A escola era só para os assimilados, ou filhos dos assimilados” (CABRAL, 1976, p. 33). De 1940 a 1951, por exemplo, em todo o país, havia apenas “55 escolas com 1.979 alunos, das quais 45 escolas com 1.044 alunos de nível básico. Em 1961, o número dos alunos foi elevado a 11.000, o que era ainda muito pouco, e em 1965 era ainda apenas de 12.000” (PAIGC, 1974, p. 119). Vale recordar que, nesse período, a educação no período colonial era totalmente confiada às “missões católicas”.

A situação acima descrita reflete a mesma encontrada por Lourenço Ocuni Cá (2000), no estudo “A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973)”. De acordo com o autor, o número de analfabetismo na Guiné-Bissau em 1958, era de 98,85% (CÁ, 2000, p. 7). A título de informação, “somente em 1958 foi criado em Bissau (capital) o primeiro liceu. Em 1966, ele tinha ainda menos de 400 alunos, dos quais 60% eram europeus”. Aliás, em 1961 (data de início da luta armada para a libertação da Guiné-Bissau), “somente 11 guineenses tinham obtido um diploma de Estudos Superiores” (PAIGC, 1974, p. 119). A esse respeito, encontramos a seguinte colocação:

Salienta-se que o sistema educativo foi considerado o principal palco da injustiça e exclusão do regime colonial na Guiné-Bissau. Enquanto colônia de abastecimento de matéria-prima e de mão-de-obra, o primeiro liceu foi construído na Guiné-Portuguesa nos anos 60 do século passado e ele só tinha acesso àqueles que eram considerados como assimilados ou civilizados segundo a lei do indigenato (BARROS, 2014, p.15).

O que é preciso sublinhar aqui é que o sistema colonial português nunca se preocupou com o desenvolvimento socioeconômico e muito menos no bem-estar do povo. As obras sociais (saúde, educação e infraestrutura) a favor da população guineense eram impensáveis, e a única coisa que importava era a exploração máxima de riquezas do país, não que faltassem as evidências que atestam esse fato.

No que se refere à educação profissionalizante, só em 1960 foi fundada a Escola Técnica de Bissau, “com programação semelhante a do liceu”. Como era de se esperar, a formação era canalizada para instrumentalizar os educandos para o trabalho, visando atender exclusivamente o interesse da metrópole portuguesa em

relação à “Guiné Portuguesa” (atual Guiné-Bissau). Nesse sentido, há fartas evidências empíricas que demonstram resultados insatisfatórios, advindas desse processo em termos de formação. A prova da ineficácia, segundo Gomes (2010, p. 90) “constitui no facto de se terem criado diversos cursos que não duravam para além de um ano, pelo carácter teórico da formação e pela falta de análises das necessidades concretas locais”, havendo fatos, ao longo da história, que atestam o fracasso dessa política educacional colonial português. Ou melhor, o sistema administrativo colonial sempre se baseou no princípio de que as populações da África colonizada são “inferiores”, “incivilizados”, “povos selvagens” e que, por essa razão, elas devem ser “civilizadas” e administradas pelos invasores europeus. Na Guiné-Bissau, por exemplo, os nativos eram privados não somente do direito a dispor deles mesmo e de dirigir os seus próprios assuntos, como também de todo o direito civil. “Todo o poder (era) exercido pelos Governadores e administradores portugueses. Os (nativos) do país (eram) submetidos a um imposto injusto, ao trabalho forçado e às culturas obrigatórias” (PAIGC, 1974, p.120).

Entretanto, considerando tudo o que foi exposto, não é equívoco afirmar que a cruel exploração, a desumanização e a negação da liberdade ao povo guineense levou a criação, em Bissau, no dia 19 de setembro de 1956, por Amílcar Lopes Cabral e outros Camaradas, o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), cujo principal objetivo era a libertação total do povo guineense e cabo-verdiano e, concomitantemente a construção da união destes dois territórios africanos para edificação de uma pátria binacional.

Depois da sua criação, sabe-se que o PAIGC tentou várias vezes, sem sucesso, alcançar a independência por via pacífica nas mãos dos colonizadores portugueses. Não obstante, tendo esgotado toda a possibilidade de negociação política e, devido ao aumento constante da violência, principalmente contra o povo guineense, inaugurou-se a fase da luta armada na Guiné-Bissau em 1963. Após oito anos de intensa luta armada, o PAIGC conseguiu libertar grande parcela do território guineense, concomitantemente desenhando-se uma nova administração, com novas estruturas estatais. A partir de então “surgiu uma nova vida, onde o povo é soberano e é já senhor de seu destino, pois se governa a si mesmo, administra, organiza e decide livremente sobre os problemas da vida coletiva” (PAIGC, 1974, p. 142).

Há que se considerar, portanto, que a luta da libertação nacional engendrou na sua dinâmica novas necessidades socioeconômicas para o povo guineense sob o comando do PAIGC, principalmente no que se refere à “formação de quadros, seja para o desenvolvimento da atividade política do Partido, seja para a própria administração e controle das regiões libertadas” (GOMES, 2010, p. 91). Aliás, o principal objetivo do “Programa de Reconstrução Nacional” desenhado pelo PAIGC, era devolver à dignidade roubada ao povo guineense colonizado. Este fato demandava a criação de “estruturas de educação, de saúde, de comércio e de justiça” (GOMES, 2010, p. 91-92). Assim, nas zonas libertadas foram-se criando novas formas de organização social, política e cultural diferentes das estruturas forjadas pelo colonialismo português. Dizia Amílcar Lopes Cabral, em citação de Hilda Maria Ferreira de Almeida:

a dinâmica da luta exige a prática da democracia, da crítica e da autocrítica, a crescente participação das populações na gestão de sua própria vida, a alfabetização, a criação de escolas e serviços sanitários, a formação de quadros extraídos dos meios camponeses e operários, e outras tantas realizações que implicam em grande aceleração do processo cultural da sociedade (CABRAL, 1984 *apud* ALMEIDA, 1981, p. 59).

Sob essa ótica, é imperativo que a nova educação seja humanizada e democrática, portanto, indissociável da realidade social dos educandos. A política educacional praticada por missionários e comandada pelos colonizadores europeus na África e na Guiné-Bissau, em particular, foi caracterizado por obscurantismo, racismo e eurocentrismo. No século XX, esse modelo adquiriu ainda contornos fascistas. Esse direcionamento fez com que o estudo estivesse restrito apenas aos “assimilados”. Na Guiné-Bissau, por exemplo, as pessoas que tinham o acesso ao ensino não chegava 1% da população total. Alcançava apenas aqueles que renunciavam a sua cultura originária para aderir aos valores “civilizacionais” da empresa colonial.

Tal como acontecia nos territórios africanos colonizados, a política portuguesa de ensino para os indígenas da Guiné-Bissau assentava-se em uma “trilogia” orientadora que englobava a expansão da fé e do aprendizado de costumes portugueses, visando a assimilação pelo trabalho. Na prática, isso

significou falta de acesso à educação, falta de direitos cívicos, falta de um conjunto de serviços, e as pessoas tinham que provar, mediante seu batismo, mediante atribuição de normas portuguesas, mediante um conjunto de: saber falar português, comer na mesa com garfo e faca, ter cama de

madeira e não um colchão no chão, um conjunto de coisas que barrava, a priori, todas as possibilidades das pessoas serem consideradas cidadãos de pleno direito (BARROS, 2019, não paginado).

De fato, tratava-se de uma ordem colonial violentamente imposta, cujo o objetivo visava a alienação cultural dos nativos, concomitantemente a consolidação do domínio português, privando os nativos de toda a sua soberania, impondo a sua cultura, tradição, crença e forma de pensar e ser. Aliás, ao longo da vigência do período colonial, era proibido completamente, no processo de ensino-aprendizagem, a utilização do crioulo guineense, uma língua que alcançou o status de língua padrão nacional, equiparado com o português.

É sempre necessário enfatizar a heterogeneidade do continente africano, já que muitos insistem em homogeneizá-lo. Isso significa dizer que os países africanos, ao contrário do que muitos pensam, possuem diferentes línguas, ideologias e tradições políticas. Guiné-Bissau, por exemplo, é um país constituído por muitos e diversos grupos étnicos. Cada um desse grupo, tem a sua própria língua, tradição e costumes. Contudo, muitos compartilham cultos e valores comuns, apesar de haver especificidade para cada um, contribuindo para que nossa cultura seja muito rica.

Nesse sentido, se é verdade que a imposição “das línguas europeias como línguas oficiais se deve ao fato de que os estados africanos são politicamente incapazes de decidir qual de suas próprias línguas indígenas deveria ser adotada nacionalmente” (KHAPOYA, 2015, p. 35). É preciso notar que, no caso da Guiné-Bissau, refere Castro (2014, p. 42), “onde o português entrou em contato com línguas oesteafricanas, de estruturas tipologicamente diferenciadas entre si e do próprio português, deu lugar à emergência e o conseqüente estabelecimento do crioulo (...) Nesse sentido, o crioulo é tido, para os povos nativos falantes, como uma língua de “resistência e preservação da suma memória cultural” (CASTRO, 2014, p. 42). Não obstante, após a independência, tal como em muitos países da África, Guiné-Bissau tornou oficial a língua do colonizador português.

5 A EDUCAÇÃO NAS “ZONAS LIBERTADAS” DA GUINÉ-BISSAU: A PEDAGOGIA DE AMÍLCAR CABRAL E SUA LEITURA POR PAULO FREIRE

Como já foi dito no capítulo anterior, no decorrer da luta armada pela independência nacional de Guiné-Bissau e Cabo Verde, o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) havia conquistado algumas partes do território guineense denominadas “Zonas Libertadas”, localizadas principalmente no Sul e Leste do país. Muito embora, importante salientar, “algumas dessas áreas ficaram totalmente livres da dominação portuguesa desde o início da guerra armada” (ALMEIDA, 1981, p.61). Não obstante, foram nessas zonas que surgiram as primeiras instituições escolares sob comando do PAIGC. A esse respeito, encontramos a seguinte colocação:

Nas zonas libertadas do país, uma “escola” nova florescia, onde as primeiras lições eram aprender a reconhecer o barulho dos aviões e fugir a tempo dos bombardeios mortíferos do inimigo. As primeiras lições consistiam em reconhecimento da presença do agressor e demonstravam que a maioria dos integrantes do movimento era iletrada (CÁ, 2000, p. 11).

Devido aos ataques devastadores dos aviões inimigos, a idade mínima para a admissão de alunos nas escolas primárias das “regiões libertadas” de acordo com Almeida (1981, p.63), “era de 10 anos, devido à guerra”. Era uma educação que, segundo Paulo Freire (1978, p. 18) expressava, “de um lado, o clima de solidariedade que a luta provocava, de outro, o estimulava e que, encarnando o presente dramático da guerra, buscava o reencontro com o autêntico passado do povo e se dava a seu futuro”. Convém lembrar que as crianças representam para Cabral a esperança e o futuro potencial da sociedade livre da opressão colonial, a quem chamavam de “flores de nossa revolução”. Nesse sentido, portanto, aquele que estuda, encarna a vontade de progresso de todo o povo, cumpre a tarefa que lhe foi confiada pelo Partido no âmbito da luta pela a libertação, sabe que o seu estudo destina-se a habilitá-lo para melhor servir o seu povo libertando-o das mãos dos colonizadores portugueses.

Havendo necessidade dessa medida, o Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC) sempre elegeu a educação como instrumento fundamental da luta armada contra a colonização portuguesa. Em curto espaço de tempo, o partido investiu de forma ampliada na construção de

escolas e na formação de seus quadros. Segundo Pereira; Motta (1976, p. 106-107 apud FREIRE, 1978 p. 16),

No ano letivo de 1971 - 1972 o PAIGC tinha nas zonas libertadas um total de 164 escolas, onde 258 professores ensinavam a 14.531 alunos. Posteriormente, os melhores alunos eram selecionados para freqüentarem os internatos do Partido, instalados nos países limítrofes, no âmbito do Instituto da Amizade. Além disso, o PAIGC, tendo em conta as exigências da reconstrução nacional e não obstante as condições da luta armada que obrigava a dedicar muitos jovens à preparação militar, cuidou, particularmente, da formação de quadros a nível médio e superior. Para isso, contou com apoio de países amigos, de tal maneira que durante os anos de luta um número muito maior de guineenses atingiu os cursos superiores em comparação com o período de ocupação portuguesa.

Em complemento do acima exposto, Almeida (1981, p.68) reforça que “durante a luta pela independência, havia 4 internatos nas zonas libertadas (2 no leste e 2 no sul da Guiné-Bissau) e 3 fora do país”. Na “Escola Piloto²” de Conakry (país vizinho), por exemplo, os jovens enviados “recebiam uma preparação de 3 anos que lhes permitia prosseguir os estudos, mediante bolsas oferecidas ao PAIGC, em países estrangeiros” (ALMEIDA, 1981, p.67-68).

Conforme referenciada por Almeida (1981, p.61), nas "regiões libertadas", “onde se pretendia criar as bases para a nova sociedade guineense, o duplo desafio da educação era, portanto, a superação da mentalidade colonial e das tradições africanas conformistas”. Nas palavras de Amílcar Cabral:

Temos que melhorar cada dia o nosso ensino, os nossos internatos, a nossa Escola-Piloto. Isso também é consolidação das nossas áreas libertadas; embora a nossa Escola-Piloto esteja fora, faz parte das nossas áreas libertadas, porque recebe os melhores, alunos das nossas escolas das áreas libertadas, está integrada no nosso sistema de ensino das áreas libertadas, e está fora, porque aí temos melhores condições para podermos fazer nela aquele trabalho que queremos fazer nesta fase da nossa luta. **E conclui:** Melhorar o nosso ensino, quer dizer, aumentar o número de escolas. Mas aumentar as nossas escolas não chega para melhorar o nosso ensino, às vezes até pode prejudicar, porque se aumentarmos muito as escolas, depois não temos material suficiente para dar aos alunos, não temos bons professores para fazer os alunos aprender de fato. É melhor ter um certo número de escolas, mesmo poucas, garantindo um bom ensino aos nossos alunos, em todos os níveis que for preciso. E, a pouco e pouco então, à medida que o Partido vai tendo meios, podemos aumentar o número de escolas, sobretudo meios humanos, quer dizer, professores bons. Porque ter professores para não ensinarem nada, só para passar o tempo, isso não vale a pena (CABRAL, 1945, p. 66).

² Escola-Piloto do PAIGC, na Guiné-Conacri, onde se formavam e preparavam quadros para a libertação e o desenvolvimento do país.

De maneira como foi esboçada, percebe-se que a educação era tida como fio condutor da luta armada e pedra fundamental para erguer a nova sociedade descolonizada. Aliás, como lembra Lourenço Ocuni Cá (2000, p. 11), a educação que floresceu nas “zonas libertadas” “estava estreitamente integrada em todas as demais atividades e era sentida como um aspecto da luta global”, o que já era esperado, uma vez que partiu da necessidade concreta do povo colonizado e determinado a conquistar sua independência, isso implica necessariamente na transformação radical do sistema educacional. “Aprender na vida, aprender junto do nosso povo, aprender nos livros e nas experiências dos outros. Aprender sempre” (CABRAL *apud* VARELA, 2011, p. 6).

Essa concepção de aprendizagem formulada por Amílcar Cabral se opunha claramente à pedagogia colonial-missionária, ou seja, do invasor, cujo os objetivos, princípios, métodos e estratégias do ensino visava “desafricanizar” os africanos, com sua educação totalmente seletiva, restrita, eurocêntrica, excludente e principalmente hostil aos costumes e tradições africanas. Como já foi dito anteriormente, de modo geral, além de ser apenas ofertadas aos denominados pelos invasores como “civilizados”, a educação colonial-missionária limitava-se a ensinar os africanos a ler, escrever e calcular. Entretanto, contrariamente a esse sistema de ensino, na Guiné-Bissau, por exemplo, o PAIGC desenvolveu uma educação eminentemente popular e transformadora.

Em 10 anos o PAIGC formou muito mais quadros que o colonialismo em 5 séculos”. (“Em 10 anos, de 1963 a 1973, foram formados os seguintes quadros do PAIGC: 36 com o curso superior, 46 com o curso técnico médio, 241 com cursos profissionais e de especialização e 174 quadros políticos e sindicais. Em contrapartida, desde 1471 até 1961, apenas se formaram 14 guineenses com curso superior e 11 ao nível do ensino técnico”) (PEREIRA; MOTTA, 1976, p. 106-107 *apud* FREIRE, 1978 p. 16).

À luz do acima exposto, é importante frisar que a questão que se colocava diante do programa de alfabetização comandada por PAIGC, “era superar a hereditariedade colonial e criar um sistema educativo que deveria, inevitavelmente, relacionar-se à história de um povo colonizado que estava num processo de independência (PEREIRA; VITTORIA, 2012, p. 305). Segundo Amílcar Cabral, citado por Paulo Freire (1978, p. 131) “indiscutivelmente, a guerra de libertação, como ‘um fato cultural e um fator de cultura’, foi uma grande parteira da consciência popular”. Nesse sentido, o PAIGC buscava consolidar uma educação que pudesse auxiliar os educandos a construir o seu próprio conhecimento, habilidades e valores, para que

eles mesmo saibam atuar e transformar a realidade social em que se encontravam submissa, por meio de ensino-aprendizagem. Já que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 1997, p. 52).

Pelo acima exposto, percebe-se que a pedagogia "humanista" formulada por Amílcar Cabral nas "zonas libertadas" da Guiné-Bissau durante o processo da luta armada não se distancia muito da pedagogia "libertadora e conscientizadora" de Paulo Freire. Aliás, em sua obra "Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo", Freire não poupou elogios à "visão profética de Amílcar Cabral, [sobretudo], a sua capacidade de analisar a realidade do país".

Recorda-se que, o livro acima mencionado, foi fruto da visita que Paulo Freire fez à Guiné-Bissau junto com a sua equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC) em 1974, logo após da independência (proclamado em 1973 e reconhecido por Portugal em 1974), a convite de Comissário da Educação, Mário Cabral. Nesta obra, Freire reconhece "excelentes experiências" (de alta importância) lideradas pelo PAIGC nas então chamadas "zonas libertadas" do país durante a luta armada, principalmente, "no setor da produção, da distribuição, com os "armazéns do povo", no da justiça, no da saúde, no da educação" (FREIRE, 1978, p. 17).

A esse respeito, não resta dúvida que as escolas das "antigas zonas libertadas" continuam sendo muito importantes para a nação, principalmente por serem escolas "auto-suficientes, através da atividade produtora de seus alunos e de seus professores" (FREIRE, 1978, p. 48). A título de exemplo, cita o "Centro de Cói" (internato) que, segundo ele era

fiel ao espírito que marcou a educação nas zonas libertadas, venha procurando superar certas dicotomias, sem o que não lhe seria possível marchar naquela direção. A dicotomia já anotada entre trabalho manual e trabalho intelectual e a dicotomia entre ensinar e aprender (FREIRE, 1978, p. 48).

Contudo, deixa muito claro que o novo sistema emergente "não poderá ser uma síntese feliz das duas heranças, mas o aprofundamento em todos os aspectos melhorado do que se fez nas zonas libertadas, em que uma educação eminentemente popular e não elitista se desenvolveu" (FREIRE, 1978, p.17).

É importante frisar que a visita de Paulo Freire à Guiné-Bissau dava-se no âmbito de combater o analfabetismo absoluto que imperava na jovem nação independente. Portanto, havendo necessidade dessa medida, era essencialmente

necessário, para a reconstrução nacional, um processo de ensino-aprendizagem “emancipatória” e “transformadora da realidade” chefiada pelo seu próprio formulador, Paulo Freire. Haja vista que, a alfabetização, como um ato de conhecimento, segundo o autor, “pressupõe uma teoria do conhecimento e um método que corresponde a esta teoria”. Para mais,

como um ato de conhecimento, o processo de alfabetização implica na existência de dois contextos dialeticamente relacionados. Um é o contexto autêntico diálogo entre educadores e educandos, enquanto sujeitos de conhecimento. É o contexto teórico. O outro é o contexto concreto, em que os fatos se dão - a realidade social em que se encontram os alfabetizados (FREIRE, 2011, p.81).

Sendo assim, a educação se materializa na relação entre o professor e aluno, concomitantemente a união da teoria com a prática, portanto, o professor e o aluno são sujeitos ativos de ensino-aprendizagem, uma vez que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1981, p. 79). Portanto, a ideia de que o educador deve transmitir conhecimentos ao educando e que este deve precisamente memorizá-los, internalizá-los e reproduzi-los “mecanicamente” é denominada por autor como a “concepção bancária” da educação. Desta forma, percebe-se que a concepção pedagógica formulada por Paulo Freire no processo de ensino e aprendizagem se opôs totalmente ao modelo tradicional de educação, sobretudo, da educação colonial-missionária. Mas também, vai muito além da educação que podemos denominar de “militante” formulada por PAIGC sob a liderança de Amílcar Cabral nas “zonas libertadas” da Guiné-Bissau durante a luta armada.

A educação como um direito fundamental, amparado por conjunto de normas nacionais e internacionais e devendo ser prestado adequadamente, está desafiada a mudar a pedagogia “bancária” para a pedagogia libertadora no processo de ensino-aprendizagem, concomitantemente na construção e socialização do conhecimento.

Após a independência, a educação, antes administrada por missionários cristãos, passou a ser de responsabilidade do Estado da Guiné-Bissau. Consagrada na Constituição da República, “a educação visa a formação do homem. Ela deverá manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso”, por isso, “o Estado

considera a liquidação do analfabetismo como uma tarefa fundamental”, conforme previsto no art. 16, incisos I e II, da Constituição do País.

Não obstante o acima exposto, vê-se um cenário deplorável quando o assunto é educação. As dificuldades enfrentadas pelos guineenses para ter acesso à educação estão, ademais, atravessadas por outros processos de desigualdade social. Nesse sentido, é importante ressaltar que a ampla maioria dos jovens e adultos analfabetos residem nas zonas rurais da Guiné-Bissau. Ainda que a parte inicial da escolarização esteja acessível em diferentes localidades, à medida que progredirem em seus estudos, os jovens precisam se deslocar para centros urbanos maiores para prosseguir com sua formação. Além disso, o formato escolar pouco dialoga com as realidades de origem desses jovens, despertando pouco interesse por parte de algumas famílias em investir na educação de seus filhos.

De recordar que, durante a luta armada, o PAIGC tinha como objetivo principal expandir em nível do país as experiências educacionais obtidas nas “zonas libertadas”, mas esse objetivo se afrouxou depois da independência total da Guiné-Bissau, haja vista a mudança da conjuntura, onde o movimento de libertação passou a ser Partido-Estado, mantendo fortes traços colonizados portugueses.

É nesse sentido que a concepção teórico-metodológica dialética freireana de educação, que dialoga com os pressupostos estabelecidos por Amílcar Cabral, nas “zonas libertadas” da Guiné-Bissau durante o período colonial, continua valendo como alternativa para enfrentar elevados índices de analfabetismo atualmente no país, sobretudo, no que toca à educação de jovens e adultos. Já que o diálogo de Paulo Freire com a educação guineense se principia no reconhecimento das experiências já desenvolvidas pelo PAIGC no âmbito da “educação militante”, ele representa uma importante inspiração para que educadores de hoje aprofundem esse movimento de resgate de práticas das escolas das zonas libertadas. Os princípios que orientavam o projeto pedagógico dessas instituições trazem chaves que permitem buscar soluções para o problema da exclusão educacional no país, assentando o fundamento da prática escolar na vida material da comunidade em que se insere. Ficam presentes a partir dessa base: a interação com a produção material da vida concreta, o uso da língua nativa, a valorização da cultura local e a representação do mundo a partir das categorias dos educandos. Esse movimento permite fazer reconhecer a existência de uma filosofia educacional guineense que pode servir de referência para as políticas nacionais de educação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que se demonstrou ao longo deste trabalho, “civilizar a África” não passava de um pretexto e um subterfúgio dos invasores europeus para explorar as riquezas dos africanos para transferir para a Europa. Esse processo foi marcada pela violência explícita, desde a exploração da terra, do trabalho, a tributação injusta, a ausência da industrialização e das obras sociais em benefícios dos povos nativos, trabalho forçado e, posteriormente, a escravidão.

Quanto à educação, vimos que ela foi totalmente entregue aos missionários. Eles tinham controle total sobre o ensino e o currículo, subsidiados em vários níveis pelos governos coloniais. Convém lembrar que os interesses dos missionários e dos colonos eram profundamente inter-relacionados. Uma vez que o método pedagógico utilizado para a alfabetização ia além de fornecer o conhecimento mínimo que permitisse aos africanos absorver a educação e o treinamento religioso para ajudar na tradução da Bíblia (para as línguas africanas) e colaborar na divulgação do evangelho, transmitir os valores e costumes da sociedade ocidental, tinha o nítido objetivo de elevar o nível de produtividade dos africanos para atender à necessidade escrita de trabalhadores semi-qualificados nas burocracias coloniais.

Outro detalhe importante relativo à educação desenvolvida por missionários nas terras africanas, é seu caráter restritivo aos “assimilados/civilizados”. Chegava-se à condição de assimilado/civilizado todo nativo africano que renunciar à sua cultura, sua crença/religião e suas tradições em nome dos valores cristãos.

Na Guiné-Bissau, por exemplo, nos termos do “Estatuto do Indigenato”, o Africano, para ser classificado como “civilizado”, devia saber ler e escrever corretamente o português, apresentar um “bom comportamento” e hábitos cívicos (o que implicava a prática regular da religião católica), contudo, o que determinava “a escolha e/ou a seleção formal de assimilação era o nível educacional a que a população africana estava submetida” (CÁ, 2011, p.214).

Essa prática, percebe-se, estava profundamente enraizada no etnocentrismo e na arrogância cultural dos invasores europeus que colonizaram os estados africanos por motivos puramente econômicos. Isto posto, a educação colonial-missionária visava não só o ensino confinado na leitura, na escrita e na tradução da Bíblia católica para aquisição de novos fiéis, como também para eliminar a cultura dos povos nativos e facilitar a dominação europeia. Em outras palavras, significa a

“desafricanização” dos africanos que viram, durante séculos, suas tradições e práticas culturais sendo inferiorizadas, ridicularizadas e desencorajadas.

Na contramão da pedagogia colonial-missionária, o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), adotou nas “zonas libertadas” uma política educacional fundamentada na concepção humanista e “militante”, dado ao contexto da luta armada. De forma resumida, o partido adotou uma prática educativa baseada na realidade sociocultural do país e dos próprios educandos, da valorização dos aspectos culturais dos povos nativos, da eliminação de todas as formas de alienação colonial, sobretudo, uma prática educacional comprometida com a reconstrução da nação guineense.

Neste sentido, tornar presente a experiência da educação em “zonas libertadas” é afirmar que a história da civilização na África se faz, na segunda metade do século XX, com a luta pela libertação do jugo colonial. É mostrar que há na África princípios civilizatórios que passam por buscar soluções criativas na superação de uma situação de iniquidade social imposta desde fora, rearranjando elementos locais para projetar novas organizações educacionais. Por certo, é importante também fazer a análise crítica dessa história, aprendendo com os limites da “educação militante” e entendendo que, uma vez que decorridas quatro décadas, a vida material em que se baseava também se transformou.

Para avançar nesse propósito de melhor compreender os processos educativos pertinentes à sociedade guineense, é imprescindível que essa mesma sociedade estruture instituições voltadas à pesquisa de sua realidade nacional, orientadas pelas agendas de seus próprios cidadãos. Assim, torna-se primordial voltar a educação guineense sobre seus próprios valores, conectando a administração pública à vida cotidiana da população. Isso envolve ações em variados níveis de governança, incluindo a descentralização da oferta educacional e a possibilidade de alfabetização no crioulo. Haja vista que, apesar da língua portuguesa continua a gozar de único status formal (utilizada nas relações oficiais e como a língua de ensino-aprendizagem) que nenhuma outra idioma dentro do país possui, principalmente no que se refere ao crioulo, falado por quase toda a população guineense, segundo os resultados do Recenseamento Geral da População e Habitação (RGPH), conduzido em Março de 2009 pelo Instituto Nacional de Estatística e Censos (INEC), apenas 27,1% da população guineense sabem falar a língua do colonizador. Nesse sentido, reitera-se, é urgente a

formalização do crioulo, igualmente a sua introdução como a língua de ensino-aprendizagem.

A mudança na educação guineense é urgente e inadiável. Esse tipo de mudança, por sua vez, demanda a formação de capacidade de investigação e planejamento, formada nas etapas mais avançadas da formação superior. Fortalecer a educação na Guiné-Bissau, significa, portanto, defender, nos termos de Amílcar Cabral e de Paulo Freire, a construção de uma capacidade nacional de pensar a sociedade que conecta a produção de uma teoria educacional às práticas que compõem o mundo da vida dos guineenses.

Por tudo exposto, fica evidente as imbricações na relação sociedade-educação, assim como o papel que a educação pode desempenhar quer como instrumento de liberdade, de equalização social e cultural, sobretudo, na formação do “homem novo” ou aniquilação de um povo e de sua cultura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira de. **Educação e transformação social: formas alternativas de educação em país descolonizado**. 1981.

BARROS, Miguel De. Ancestralidade, Reconstrução e Democracia. **Revista Periferias**. Entrevista realizada em abril/2019. Colaboraram: Alberto Aleixo, Gabriele Roza, Gabrielly Pereira e Thaynara Santos. Disponível em: <https://bit.ly/36H1eH2>. Acesso em 12.12.19.

BARROS, Miguel. A Sociedade Civil e o Estado na Guiné-Bissau: dinâmicas, desafios e perspectivas. **UE-PAANE. Edições Corubal. 1ª Edição: Outubro de, 2014**.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Um panorama das línguas faladas na África. In: **África no Mundo Contemporâneo: Estruturas e Relações**/Organização Jonuel Gonçalves. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Gramond, 2014. 504p.; 21cm.

CÁ, Lourenço Ocuni. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **ETD-Educação Temática Digital**, v. 2, n. 1, 2000.

CÁ, Lourenço Ocuni. Cultura escolar e os povos coloniais: a questão dos assimilados nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). **ETD-Educação Temática Digital**, 2011, 13.1: 207-224.

CABRAL, Amílcar; DE ANDRADE, Mário. **Unidade e luta**. 1976.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural: Para a liberdade e outros escritos**. 14, ed. Ver. Atual. Editora Paz e Terra, 2014.

GOMES, P. G. **Os fundamentos de uma nova sociedade: o PAIGC e a luta armada na Guiné-Bissau (1963-1973): organização do Estado e relações internacionais**. L'harmattan Italia srl, 2010.

GUINÉ-BISSAU. **Constituição da República da Guiné-Bissau**. Fórum dos Presidentes dos Supremos Tribunais de Justiça dos Países e Territórios de Língua Portuguesa. Disponível em: <https://bit.ly/2PcTw1N>. Acesso em: 11.12.2019.

Guiné-Bissau. Instituto Nacional de Estatística e Censo. 3º Recenseamento geral da população e habitação. Bissau: INEC, 2009.

JOURDE, Jonathan. Na Guiné-Bissau, o sistema educacional precisa em grande parte do ser construído. **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)**, 2016. 2p. Disponível em: <https://bit.ly/34xRXzR>. Acesso em: 12.12.19

KHAPOYA, V. **A experiência Africana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LUMUMBA, P. É. **A África será livre**. Salvador: Reaja, 2018.

PARTIDO AFRICANO DA INDEPENDÊNCIA DA GUINÉ; CABO VERDE. **História, a Guiné e as Ilhas de Cabo Verde**. Afrontamento, 1974.

PEREIRA, Amílcar Araujo; VITTORIA, Paolo. A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire. **Revista Estudos Históricos**, v. 25, n. 50, p. 291-311, 2012.

RIBEIRO, Fábila Barbosa. Educação e ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais. **Mneme-Revista de Humanidades**, v. 16, n. 36, p. 27-53, 2015.

VARELA, Bartolomeu. **A educação, o conhecimento e a cultura na práxis de libertação nacional de Amílcar Cabral**. 2011.

VISENTINI, P. F. **Os países africanos: diversidade de um continente**. Porto Alegre: Leitura XXI/Cebrafrica/UFRGS, 2012.