

DABANA NAMONE

**A LUTA PELA INDEPENDÊNCIA NA GUINÉ-BISSAU E OS CAMINHOS DO
PROJETO EDUCATIVO DO PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma
identidade nacional**



DABANA NAMONE

**A LUTA PELA INDEPENDÊNCIA NA GUINÉ-BISSAU E OS CAMINHOS DO
PROJETO EDUCATIVO DO PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma
identidade nacional**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre, em Ciências Sociais.

Linha de pesquisa: Cultura, Democracia e Pensamento Social

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Renata Medeiros Paoliello

Bolsa: CNPq

ARARAQUARA – S.P.

2014

Namone, Dabana

A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC : etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional / Dabana Namone – 2014

120 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

Orientadora: Renata Medeiros Paoliello

1. Educação. 2. Guiné-Bissau. 3. Identidade étnica.
4. Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde. I. Título.

DABANA NAMONE

**A LUTA PELA INDEPENDÊNCIA NA GUINÉ-BISSAU E OS CAMINHOS DO
PROJETO EDUCATIVO DO PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma
identidade nacional**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao
Programa de Pós-graduação em Ciências
Sociais da Faculdade de Ciências e Letras –
Unesp/Araraquara, como requisito para
obtenção do título de Mestre, em Ciências
Sociais.

Linha de pesquisa: Cultura, Democracia e
Pensamento Social

Orientador(a): Prof^ª. Dr^ª. Renata Medeiros
Paoliello

Bolsa: CNPq

Data da defesa: 09/04/2014

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador (a): Profa. Dra. Renata Medeiros Paoliello
UNESP/Campus de Araraquara

Membro Titular: Prof. Dr. Edmundo Antonio Peggion
UNESP/Campus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Yara Schreiber Dines
ECA/USP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

DEDICATÓRIA

À memória da minha mãe Nhinté Nabissum-io e do meu irmão Dr. Joaquim Namone e a todas as famílias, amigos e conhecidos que contribuíram para a minha formação e que hoje não estão neste mundo. Que as suas almas descansem em paz.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre uma tarefa difícil, pois, às vezes, esquecemos a pessoa que foi muito importante, tanto na nossa vida pessoal quanto na acadêmica. Mas, sem essa intenção, meus agradecimentos vão para todas as pessoas que fizeram e fazem parte da minha trajetória, mesmo sem mencioná-las pessoalmente. Sendo assim, agradeço em primeiro lugar, a Deus pela vida, saúde e fé que me deu para acreditar nos meus sonhos.

Aos meus pais: Cam-nate Namone e Nhinte Nabissum-io, arquitetos de toda minha trajetória. De igual modo, agradeço a toda minha família, pelo apoio moral, material e confiança que depositaram em mim.

Ao governo da Guiné-Bissau, ao Programa de Estudante de Graduação (PEC-G), que me permitiram conhecer e estudar no Brasil. Também, à FCLAr/UNESP, pelas minhas conquistas acadêmicas. Aos seus funcionários e professores, especialmente à minha orientadora Profª. Dra. Renata Medeiros Paoliello; pela orientação, atenção, incentivo e amizade. Também, ao Prof. Dr. Dagoberto José Fonseca, pelo incentivo, apoio moral e sua dedicação na luta pelas causas dos estudantes africanos, também, às suas contribuições junto com o Prof. Dr. Edmundo Peggion na minha banca de qualificação e defesa. Como também, à Profª. Dra. Neusa Maria Mendes de Gusmão da UNICAMP e à Profª. Dra. Yara Schreiber Dines da USP pelas suas valiosas contribuições na minha banca de defesa.

Ao CNPq pela bolsa que me concedeu sem a qual seria difícil terminar o mestrado.

À Universidade Candido Mendes (UCM), especialmente ao seu Centro de Estudo Afro-Asiático (CEAA), a USP, a UNICAMP e a UERJ, pela contribuição dos seus acervos bibliográficos para esta pesquisa.

Aos amigos(as) e conhecidos(as), guineenses, brasileiros(as) e de outras nacionalidades, pelas contribuições em particular aos colegas da Faculdade tanto na Graduação como na Pós-graduação, especialmente a amiga Sabrina Balsalobre pela sua ajuda na correção deste texto. Aos colegas de grupo de Estudos e Pesquisa “União Africana” (UA), pelas trocas de ideias, discussões e sugestões que me permitiram amadurecer academicamente.

Aos meus pais brasileiros: o Clóvis e a Vanda, por todo apoio e conselho que me deram e dão.

A minha namorada Gisele Lima, pelo amor, carinho, encorajamento e a toda a sua família pelo carinho e confiança que depositaram em mim.

Meus muitíssimos obrigados e que Deus abençoe e proteja a todos (as).

RESUMO

Esta dissertação analisou o projeto educativo do Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), no período da luta de independência da Guiné-Bissau, e o seu desdobramento na fase pós-independência. Com base nos estudos bibliográficos, a pesquisa buscou analisar se, e como, a educação projetada pelo movimento libertador PAIGC contribuiu para a construção do Estado-nação, com a ideia de promover a unidade nacional e despertar o espírito de solidariedade numa sociedade culturalmente heterogênea, socialmente estratificada e inserida no contexto de globalização econômica como a Guiné-Bissau. Para compreender a origem do pensamento educativo do PAIGC, analisou-se a trajetória da educação pré-colonial e colonial no território que é atual Guiné-Bissau. Além disso, observou-se o surgimento dos movimentos de libertação nas colônias portuguesas em África, particularmente o PAIGC na Guiné-Bissau e os seus fundamentos político-ideológicos, escritos por Amílcar Cabral, entre os quais: a unidade Guiné e Cabo Verde na luta pela independência e formação do Estado *binacional* após a independência e o combate à distinção étnica, visto como entrave ao projeto da unidade nacional. Sendo assim, a educação nas zonas libertadas teria como objetivo formar um Homem Novo, livre de qualquer tipo de dominação e comprometido com o desenvolvimento do país. Analisaram-se os conceitos de “Estado-nação” e de “Etnicidade” relacionados ao contexto guineense. Igualmente, estiveram no foco da análise o surgimento do Estado-nação na Guiné-Bissau e os desdobramentos do projeto educativo do PAIGC. Concluiu-se que o referido projeto não atingiu o seu objetivo, devido a vários fatores: a luta pelo poder entre os membros do partido, o controle das atividades educativas pelo partido, falta dos recursos financeiros e humanos qualificados, constante instabilidade política, a intervenção do Banco Mundial e FMI na educação, sem orientações estratégicas no novo contexto da globalização.

Palavras-chave: PAIGC. Educação. Luta de Libertação. Etnicidade. Identidade nacional.

ABSTRACT

This Dissertation analyzes the educative project of the African party for the independence of Guinea and Cape Verde (PAIGC) during the struggle period for the independence of Guinea, and its efforts after independence. Based on bibliographic studies, this research project sought to analyze whether the type of education projected by the PAIGC has contributed in building the nation state, with the aim of promoting national unity and enhance the spirit of solidarity in a cultural and heterogeneous, stratified society with economic globalization such as Guinea. In order to understand the genesis of the educative thinking launched by the PAIGC, this dissertation analyzed the education trajectory mainly in pre and colonial periods in the land which is today Guinea. Furthermore, there is an observation to the emergence of the liberation movements in Africa of Portuguese colonies with special focus for PAIGC in Guinea and its main political ideologies written by Amilcar Cabral. Among these, the unity of Guinea and Cape Verde in the struggle for independence and construction of the bi-national state after independence and the fight against ethnic segregation which was seen as a barrier to the national unity. In this perspective, education in liberated zones had the main purpose of “forming a new man”, free of any type of domination and committed to the development of the country. The concepts of nation-state and ethnicity were analyzed in relation to the context of Guinea. In addition there was an emphasis on the genesis of the nation-state in the country and the efforts of the PAIGC party in this approach. In conclusion the project of the party, did not attain its objectives due to various factors including the struggle for power amongst the members of the party, the supervision of the education activities by the party, lack of financial and qualified human resources, continuous political instability, the World Bank (W.B) and the International Monetary Fund (IMF) intervention in Educational affairs without strategic orientations in the new context of globalization.

Key words: PAIGC. Education. Liberation Struggle. Ethnicity. National Identity.

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	Mapa da África	14
Mapa 2	Mapa das regiões da Guiné-Bissau	15
Mapa 3	Distribuição territorial dos grupos étnicos da Guiné-Bissau	18
Mapa 4	Mapa da evolução das regiões libertadas da Guiné-Bissau 1962-1971	23

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Regiões da Guiné-Bissau	15
Tabela 2	População por grupos étnicos principais, 1991	16
Tabela 3	Analfabetismo nas colônias portuguesas em África – 1950	34
Tabela 4	População das colônias de Angola, Moçambique e Guiné Portuguesa	44
Tabela 5	Quadro comparativo: educação colonial e no período da guerra de independência	69
Tabela 6	Educação nas zonas libertadas de 1965-1973	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANP	Assembleia Nacional Popular
BM	Banco Mundial
CEA	Centro de Estudos Africanos
CEAA	Centro de Estudos Afro-Asiáticos
CEEBE	Centro Experimental para o Ensino de Base Elementar
CEEC	Centro Experimental de Educação Comunitária
CEEF	Centros de Experimentação de Educação e Formação
CEENC	Comissariado do Estado da Educação Nacional e Cultura
CEFP	Centro Experimental de Formação dos Professores
CEI	Casa dos Estudantes do Império
CEPI	Centro Educativo Popular Integrado
CMA	Clube Marítimo Africano
EB	Ensino Básico
EBC	Ensino Básico Complementar
EBE	Ensino Básico Elementar
FARP	Força Armada Revolucionária do Povo
FLN	Frente de Libertação Nacional (Argélia)
FMI	Fundo Monetário Internacional
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
IDAC	Instituto de Ação Cultural
INDE	Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação
INEC	Instituto Nacional de Estatística e Censo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
IRFED	Institut de Recherche et Formation en Education e Developement
ISA	Instituto Superior de Agronomia
JAAC	Juventude Africana Amílcar Cabral
MJU	Movimento da Juventude Universitária
MLN	Movimento de Libertação Nacional
MPLA	Movimento Popular para a Libertação de Angola
MUD	Movimento de Unidade Democrático (Juvenil)
ONU	Organização das Nações Unidas

PAE	Programa de Ajustamento estrutural
PAIGC	Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCP	Partido Comunista Português
PEE	Programa de Estabilização Econômica
PIB	Produto Interno Bruto
PIDE	Polícia Internacional de Defesa do Estado
SNEF	Sistema Nacional de Educação e Formação
UERJ	Universidade Estadual de Rio de Janeiro
UCM	Universidade Cândido Mendes
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: PERÍODO PRÉ-COLONIAL E COLONIAL	27
1.1 Educação na Guiné-Bissau: período pré-colonial	27
1.2 A chegada dos portugueses na Costa da Guiné e seus percursos históricos	28
1.3 A trajetória da educação colonial na Costa da Guiné Portuguesa: 1834-1960	31
1.4 Objetivo e diretrizes da educação colonial	37
1.5 Papel da Igreja Católica na educação colonial	39
1.6 A política de assimilação e a relação entre educação colonial e culturas locais na Guiné-Bissau	40
2 A LUTA DE INDEPENDÊNCIA NA GUINÉ-BISSAU	47
2.1 A educação nas zonas libertadas	58
2.2 PAIGC, Unidade e Luta Guiné – Cabo Verde e a Unidade Nacional na Guiné- Bissau	72
3 CONSTRUÇÃO DO ESTADO-NAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU E OS DESDOBRAMENTOS DO PROJETO EDUCATIVO DO PAIGC	81
3.1 Sobre o conceito de Estado-nação	81
3.2 Etnicidade e identidade étnica	84
3.3 Surgimento da Guiné-Bissau como Estado-nação	88
3.4 A educação na Guiné-Bissau entre 1974-1980	91
3.5 A educação na Guiné Bissau entre 1980-1990	106
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114

INTRODUÇÃO

Esta dissertação analisou o projeto educativo do Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) no período da luta de independência na Guiné-Bissau e o seu desdobramento na fase pós-independência. O propósito era analisar se e como a educação projetada pelo movimento libertador PAIGC contribuiu para a construção do Estado-nação, com a ideia de promover a “unidade nacional e despertar o espírito de solidariedade” numa sociedade culturalmente heterogênea, socialmente estratificada e inserida no contexto de globalização econômica como a Guiné-Bissau.

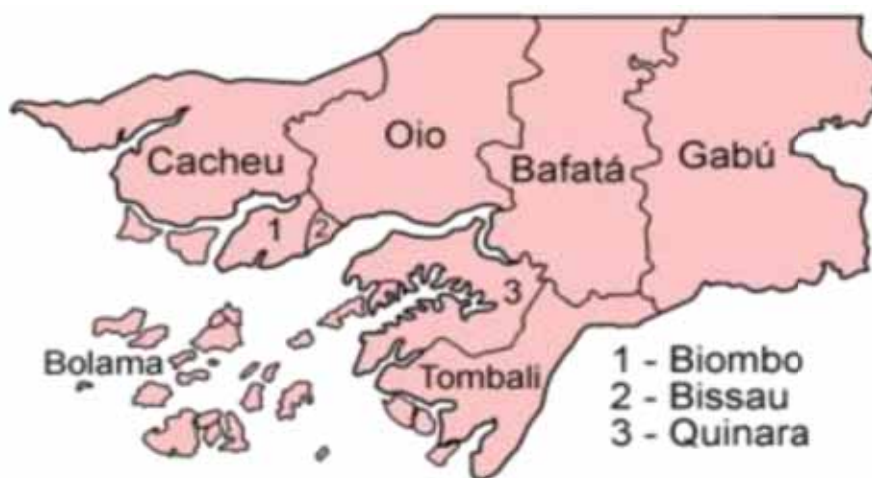
Mapa 1: Mapa da África



Fonte: <http://www.webbusca.com.br/atlas/africa/>. Acesso em 12 de julho de 2013.

A Guiné-Bissau fica situada na costa ocidental africana. Faz fronteira ao norte com o Senegal, a este e sudeste com a República da Guiné Conacri¹ e ao sul e oeste é banhada pelo Oceano Atlântico. Além do território continental, tem ainda a parte insular que compõe os arquipélagos de Bijagós, formados por mais de 80 ilhas. A superfície total da Guiné-Bissau é de 36. 125 km² e é administrativamente dividida em 08 regiões e 37 setores, incluindo o setor autónomo de Bissau, a capital do país².

Mapa 2: Mapa das regiões da Guiné-Bissau



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%B5es_da_Guin%C3%A9-Bissau. Acesso em: 15 de julho de 2013.

Tabela 1: Regiões da Guiné-Bissau

Regiões	Capitais
Bafatá	Bafatá
Biombo	Quinhamel
Bolama	Bolama
Cacheu	Cacheu
Gabu	Gabu
Oio	Farim
Quinara	Buba
Tombali	Catió

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%B5es_da_Guin%C3%A9-Bissau. Acesso em: 15 de julho de 2013.

¹ Ambos os países: Guiné Conacri e Senegal foram colonizados pela França.

² A economia do país depende principalmente da agricultura e da pesca. A castanha de caju é o maior produto de exportação colocando o país atualmente no sexto lugar, em termos de produção de caju. O arroz é o cultivo básico de alimentação. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Guin%C3%A9-Bissau>. Acesso em: 12 de julho de 2013.

A população do país é atualmente estimada em cerca de um milhão e quinhentos mil habitantes³ (1.500.000hab), divididos em aproximadamente trinta (30) grupos étnicos, sendo assim apresentados em ordem da importância numérica: *Balantas*, *Fulas*, *Mandingas*, *Manjacos*, *Papéis*, *Mancanhas/Brames*, *Beafadas*, *Bijagós*, *Felupes*, *Balanta-Mané*, *Mansoanca-Cunante*, *Baiote*, *Nalus*, e outros grupos menores incluindo “lusó-africanos” ou “crioulos”⁴. Desses grupos aqui apresentados, existem ainda subdivisões dentro de cada grupo étnico.

Para além da língua portuguesa que é a oficial do país e o crioulo que representa a língua mais falada nos centros urbanos e usada na comunicação entre diferentes grupos étnicos, cada um desses grupos ainda possui a sua língua própria.

A tabela abaixo mostra a percentagem dos grupos étnicos do país, em ordem de importância numérica.

Tabela 2: População por grupos étnicos principais, 1991.

Grupos étnicos	%
Balantas	26
Fulas	25,4
Mandingas	13,7
Manjacos	9,2
Papeis/Pepeis	9,2
Mancanhas/Brames	3,54
Beafadas	3,2
Bijagós	2,1
Felupes	1,43
Nalús e Sossus	1,2
Outros*	5,3

Fonte: INEC, 1991 apud NÓBREGA 2003.

* Acrescentado pelo Nóbrega 2003.

Segundo o INEC, a Guiné-Bissau está dividida em três províncias: Leste, Norte e Sul ou Meridional, para além do Setor Autônomo de Bissau (SAB – Capital do país). Sendo assim, o SAB, com apenas 2,1% da superfície total, é ocupado por 20% da população total do

³ cf. <http://pt.wikipedia.org/wiki/Guin%C3%A9-Bissau>. Acesso em: 12 de julho de 2013.

⁴ Segundo Brooks, a descendência de uma família miscigenada, principalmente entre portugueses e nativos, ou entre os cabo-verdianos e os originários da Guiné-Bissau é a característica essencial de lusó-africanos. Estes últimos eram os funcionários coloniais, que também detiveram o poder político após a independência (BROOKS, 1991 apud JAUARÁ, 2003, p. 1).

país; a província Leste composta pelas regiões de Bafatá e Gabu, ocupando maior superfície do território nacional, 42%, contém 28,7% da população; a província Norte, composta pelas regiões de Biombo, Cacheu e Oio, cuja superfície é de 31,6%, é a que comporta o maior contingente da população, 36,9%; a província Sul, que agrupa as regiões de Bolama, Quínara e Tombali, com extensão de 26,22% da superfície abriga 14,4% da população total (INEC, 1991, p. 2-3).

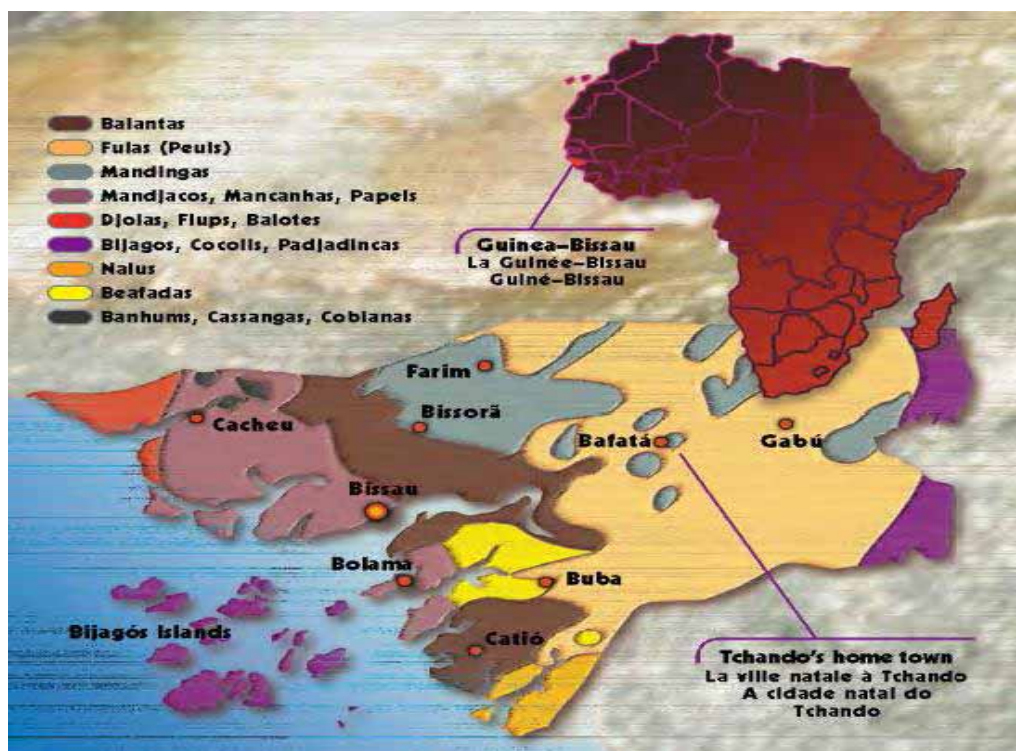
No que diz respeito à percentagem dos grupos étnicos por região, a capital Bissau é a que concentra o maior mosaico étnico e cultural do país. Os grupos étnicos mais numerosos da capital são os Balantas, com 19.8%, seguidos pelos Papeis⁵, com 17, 6%. Na região de Bafatá, os grupos étnicos mais numerosos são os Fulas: 58,5%, seguidos pelos Mandingas: 23%. Na região de Gabu, os Fulas são a maioria: 77.1%, a seguir vêm os Mandingas: 17%. Na região de Biombo, os Papeis ocupam a primeira posição: 72%, seguidos pelos Balantas, 19.8%. Na região de Cacheu os primeiros são Manjacos: 41,7%, seguidos pelos Balantas: 26,7%, depois pelos Felupe: 11,8%, e Mandingas: 8,6%. Na região de Oio, os Balantas ocupam o primeiro lugar: 48%, seguido pelos Mandingas: 31%, e pelos Fulas: 9,5%. Na região de Bolama-Bijagós, os Bijagós são os grupos étnicos mais numerosos: 57,6%, seguido pelos Mancanhas: 8,2%, o restante saldo percentual é dividido entre seguintes grupos étnicos: Papeis, Beafadas, Balantas, Mandingas, Manjacos. Na região de Quínara, apesar de ser o território dos Beafadas, 29,2%, os grupos étnicos mais numerosos nela são os Balantas 41,2%, restante saldo percentual é dividido entre seguintes grupos: Fulas, Papeis, Mandingas, Bijagós, Manjacos, etc. Finalmente, na região de Tombali, os Balantas ganham predominância: 48,7%, embora a história do povoamento desta região confira a este grupo o estatuto de imigrante, em busca de terra fértil para cultivo. A seguir, vêm os Fulas, com 17%, os Beafadas, com 5,3%, os Papeis, com 2,5%, os Manjacos, com 2,0%, e os Bijagó, com 1,4% (INEC, 1991, p. 13-22). Deve-se ressaltar que a região de Tombali é o território dos grupos étnicos Nalus. Por isso, a região é conhecida como *tchon Nalu* (Chão Nalu). Mas apesar de serem os donos do chão⁶, os Nalus apresentam percentagem insignificante na região, tanto que não apareceram neste censo.

O mapa a seguir apresenta a distribuição dos grupos étnicos por região do país.

⁵ Apesar de Bissau ser o território dos Papeis, em termo proporcional eles ocupam o segundo lugar, perdendo para os Balantas.

⁶São considerados donos de chão os grupos étnicos que são os primeiros a ocupar uma determinada região da Guiné-Bissau.

Mapa 3: Distribuição territorial dos grupos étnicos da Guiné-Bissau.



Fonte: <http://www.tchando.com/gui4.html>. Acesso em 28 de janeiro de 2014.

A Guiné-Bissau foi colonizada por Portugal de 1446 até 24 de setembro de 1973, quando o PAIGC proclamou a sua independência unilateralmente, depois de uma década de luta armada. Portugal reconheceu oficialmente o país como independente só no dia 10 de setembro de 1974, após a queda do regime salazarista.

No processo de luta armada de independência, o principal projeto do PAIGC era de: “Unidade, Luta e Progresso”, na Guiné e Cabo Verde. Ou seja, havia um projeto de se estabelecer a unidade nacional. O seu objetivo principal era unir as populações da Guiné-Bissau e de Cabo Verde na luta pela independência e construção de um Estado *binacional* nos dois territórios, após a independência. Este projeto tinha a sua base assentada na educação, vista como a ferramenta chave de promoção de unidade nacional. Portanto, o projeto educativo do PAIGC teve seu início a partir do Congresso de Cassacá realizado em 1964, nas chamadas zonas libertadas da Guiné-Bissau. O objetivo desse projeto visava formar um homem novo consciente da sua realidade social e que deviria lutar para transformá-la - ou seja, formar um homem novo livre da exploração colonial e de qualquer tipo de exploração. A ênfase desse projeto consistia na formação política de quadros com dever de promover o desenvolvimento de nova sociedade independente (CABRAL, 1977, 1978, 1989). Por isso,

essa educação teria que se basear na realidade da Guiné-Bissau, pensada pela população local, a partir da realidade sociocultural do país (FREIRE, 1978). Sendo um país cuja maioria da população vive da agricultura, o ensino teria que ser ligado à realidade do campo (educação voltada ao trabalho produtivo), visando o desenvolvimento socioeconômico autocentrado (CABRAL, 1977, 1978, 1989; DOCUMENTÁRIO, 1978).

Desde sua independência em 1974 até o ano de 1990 o país foi dirigido por um regime de partido único, o PAIGC, denominado Partido-Estado. Durante este período o país passou por vários acontecimentos que merecem destaque. Em 1977 o PAIGC realizou o seu III congresso, no qual foi estabelecido que todas as diretrizes da educação deveriam estar de acordo com os princípios do partido. Em 1980, houve um golpe de Estado, liderado pelo então primeiro ministro João Bernardo Vieira (Nino), contra o presidente Luiz Cabral, um cabo-verdiano. Este golpe rompeu com o princípio do Partido, de “Unidade entre Guiné-Bissau e Cabo Verde”. Em 1985, houve a alegada tentativa de outro golpe de Estado, conhecido como caso 17 de outubro, cujos principais autores foram julgados e fuzilados, apesar da clemência da comunidade internacional. Eram eles o então primeiro vice-presidente e ministro da justiça e do poder local, Paulo Correia, o Procurador Geral da República Viriato Pã, e alguns militares.

Em 1985, o país adere à nova ordem econômica neoliberal, em decorrência dos planos de ajuste estrutural, proposto pelo Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), como condição para o perdão das suas dívidas externas e concessão de empréstimo, com vista à estabilização da sua economia. A transição democrática teve início em 1991, depois da revisão constitucional, e o país abre-se ao multipartidarismo, tendo a primeira eleição geral, legislativa e presidencial, respectivamente realizada em julho e agosto de 1994. Na ocasião, o PAIGC obteve a maioria na Assembleia Nacional Popular (ANP) e João Bernardo Vieira (Nino) foi eleito presidente da República. Estes são os acontecimentos que marcaram a história política da Guiné-Bissau nesse período e que são importantes para compreender os desdobramentos do projeto educativo do PAIGC após a independência da Guiné-Bissau.

Muitos países africanos ainda enfrentam conflitos internos, cujas origens são diversas. Tais conflitos criam entraves ao desenvolvimento internos desses respectivos países. Mas, por hipótese, os principais causadores das instabilidades políticas dos atuais países africanos são decorrentes, por um lado, do impacto negativo do sistema colonial europeu (KI-ZERBO, 2006) e, por outro, da forma como os movimentos nacionalistas levaram a cabo o processo da conquista das independências e a construção dos Estados nacionais. Dessa forma, embora a

ideologia desses movimentos seja baseada na afirmação das “culturas africanas” (FANON, 1979, p. 174-175), na realidade essas culturas foram ignoradas e os líderes adotaram um modelo clássico de Estado-nação segundo o qual se enfatizam a unidade e a centralidade, em detrimento de uma diversidade social e cultural a ser composta democraticamente (KIZERBO, 2006).

Como movimento social revolucionário, de cunho nacionalista, o PAIGC apresenta um discurso ideológico fortemente ligado à suposta cultura da sociedade ou do grupo social que pretende representar, do ponto de vista discursivo. A estratégia é de usar a matriz cultural desse grupo como instrumento para promover a mobilização popular, legitimar a revolução e conquistar a opinião pública mundial, entre outros objetivos. A maioria dos atuais países africanos passou por esse processo, após a Segunda Guerra mundial e, sobretudo, no contexto político-ideológico da Guerra Fria, até final da década de 1960 - período culminante das independências de quase todas as colônias inglesas e francesas, alemães, belgas, italianas, etc., enquanto que nesse período, as colônias portuguesas (Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe) apenas iniciavam o processo de conquista de sua autodeterminação. Angola, Guiné-Bissau e Moçambique travaram a luta armada pela independência, conquistada somente na década de 1970. A independência da Guiné-Bissau foi proclamada unilateralmente em 24 de setembro de 1973 pelo PAIGC e reconhecida em 10 de setembro de 1974 por Portugal, depois da Revolução dos Cravos que derrubou o governo salazarista em 25 de abril do mesmo ano.

O sistema educativo colonial foi implantado em 1471 (CÁ, 2008), mas era ineficiente, limitado aos poucos nativos que tinham ligação próxima com os colonizadores, (os “lusos-africanos” ou “crioulos”, isto é, descendentes dos europeus, sobretudo portugueses com cabo-verdianos ou guineenses, que eram funcionários coloniais na antiga Guiné portuguesa, atual Guiné-Bissau). No entanto, a educação colonial começou a funcionar de forma mais visível a partir do século XIX (FURTADO, 2005). Seu objetivo não era promover ensino de qualidade para os nativos, mas dar instrução mínima a um reduzido número deles, os chamados “assimilados”, que em contrapartida serviam como intermediários entre portugueses e demais nativos, visando assim fortalecer a dominação e exploração.

Por outro lado, a educação colonial apresentava os nativos a si mesmos como inferiores, inculcando-lhes o sentimento de sua inferioridade diante dos portugueses. Aqueles que não se enquadravam no estatuto de assimilados eram considerados indígenas. Mesmo os “assimilados”, que eram considerados portugueses, tendo formalmente os mesmos direitos

que estes, não usufruíam deles em pé de igualdade como os portugueses natos. Maiores detalhes sobre este assunto estão no primeiro capítulo.

Os colonizadores portugueses tentaram dividir os grupos étnicos da Guiné-Bissau para melhor dominá-los. Para tal, classificaram alguns - por exemplo, os *Fulas* e os *Mandingas*) como hierarquicamente bem estruturados em termo de poder e, portanto, bem mais organizados e “civilizados” que os outros, - os *Balantas*, *Pepeis*, *Manjacos*, *Mancanhas*, *Felupes*, *Bijagós*, *Beafadas*, *Nalus*, etc, que são considerados pelos colonizadores como menos organizados em termo de estrutura do poder.

Estes e outros percalços aconteceram também nas outras colônias portuguesas em África, mesmo que de forma diferente. Produz-se um sentimento de revolta entre alguns assimilados, que conseguiram bolsas de estudos para fazer a formação superior na Europa, especialmente em Portugal. Nessa experiência de viver fora do lugar de origem, esses estudantes e futuros líderes independentistas, depois de tomar consciência da realidade em que os nativos viviam nas colônias, organizaram-se para promover o processo de descolonização e de formação de Estados nacionais nos seus respectivos países. Entre essas personalidades, destaca-se Amílcar Cabral, fundador do PAIGC, partido que conduziu a luta de libertação na Guiné-Bissau até a sua independência em 1973. O processo de descolonização será tratado com maiores detalhes no segundo capítulo.

O objetivo do PAIGC era libertar a Guiné-Bissau e Cabo Verde da dominação colonial portuguesa e criar um Estado “*binacional*”, após a independência. Ou seja, um Estado único para ambos os países (KOUDAWO, 2001, P. 92). O partido tinha como palavras de ordem “unidade, luta e progresso”, que eram também a sua divisa. Encarava-se a “unidade” no sentido amplo do termo: unidade africana, unidade Guiné e Cabo Verde e unidade na Guiné-Bissau em si. Segundo afirmação do partido, o PAIGC foi criado numa ocasião em que não se falava em unidade africana, mas o fato de dirigir em conjunto à luta dos povos da Guiné e Cabo Verde é, em si mesmo, um fato de “unidade africana” (PAIGC, 1974, p. 146). De acordo com os princípios e o programa do PAIGC, toda a atividade política e de reconstrução nacional se desenvolve de acordo com a divisa do partido: “Unidade e Luta” (PAIGC, 1974, p. 146). As duas palavras têm um sentido muito profundo e amplo, como podemos apreendê-las ao observarmos o ponto de vista do próprio líder e fundador do partido Amílcar Cabral.

Cabral (1979) entende que para levar avante a luta de independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde, deveria existir a unidade de todas as populações desses dois países. Para tanto, ele defende a “unidade dinâmica”, que significa colocar de lado as diferenças que pudessem existir entre os grupos sociais envolvidos na luta de libertação para eliminar o “inimigo

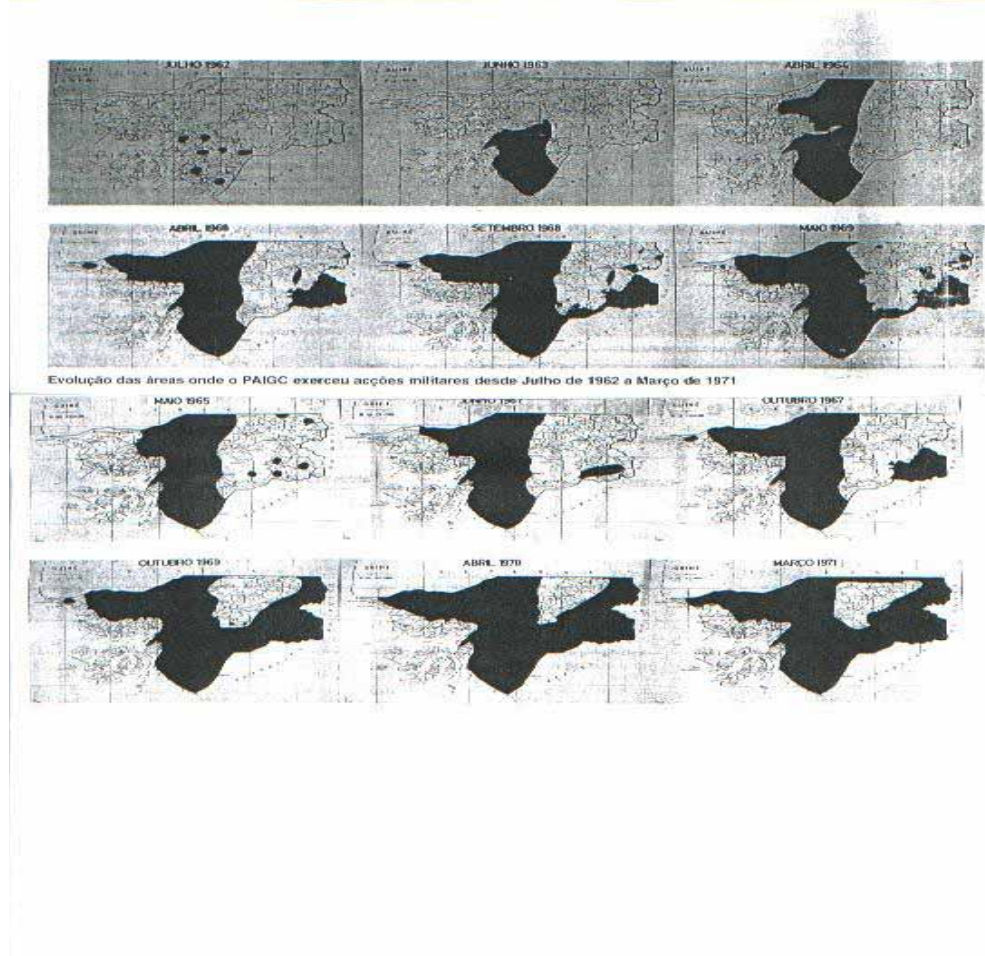
comum” (o colonialismo português) e construir uma nação justa e coesa, na qual não deveria existir a exploração do homem pelo homem. Amílcar Cabral enfatizava a unidade dos diferentes grupos étnicos da Guiné-Bissau na luta armada e na construção nacional após a independência, como podemos acompanhar no seu discurso, citado pelo historiador e sociólogo guineenses Carlos Lopes. De acordo com Lopes (1987), Cabral afirma o seguinte: “há 10 anos, nós éramos *Fulas, Manjacos, Mandingas, Balantas, Papeis* e outros [...] agora somos uma nação de guineenses” (CABRAL, 1978 apud LOPES 1987, p. 60).

Na nossa leitura, essa ideia de Amílcar Cabral apresenta possibilidades de interpretação: por um lado, esse discurso representa um mecanismo para mobilizar os diferentes grupos étnicos da Guiné-Bissau para unir o país e consequentemente combater a política portuguesa de promover cisões entre estes grupos étnicos para melhor dominá-los e, por outro lado, essa ideia era para mostrar que a divisão étnica e a afirmação das identidades específicas seriam fatores de entrave ao processo de luta e formação do Estado-nação. Portanto, a identidade étnica deveria ser sacrificada em proveito da identidade nacional, ou seja, a identidade nacional deveria sobrepor-se à identidade étnica. Por isso Amílcar Cabral afirma que não existiam mais *Fulas, Manjacos, Mandingas, Balantas, Beafadas, Papeis/Pepeis, Mancanhas, Felupes, Bijagós*, etc. Existia só o “povo guineense” (CABRAL, 1978 apud LOPES 1987, p. 60).

Quanto à “luta”, para Cabral (1979) o termo não quer dizer apenas a luta contra a dominação colonial, mas sim luta contra qualquer tipo de exploração, como também contra a “natureza”, o “medo”, os “aspectos negativos da nossa cultura”, entre outras. Ou seja, a luta no sentido de “resistência”, que pode ser resistência política, armada, econômica e cultural. Entre essas resistências, Cabral (1979) atribuía à “resistência cultural” o papel mais importante, (CABRAL, 1979).

Entretanto, é importante reforçar que é com base nessa ideia da resistência cultural que o PAIGC implantou um modelo de educação alternativa nas zonas libertadas da Guiné-Bissau, durante a luta pela independência (CABRAL, 1979; FREIRE, 1978). As zonas libertadas em referência são as regiões do interior do país, conquistadas e controladas pelo PAIGC na época da luta armada. Na véspera da independência, estas regiões foram calculadas em dois terços do território nacional. O mapa abaixo mostra a evolução das zonas ou regiões libertadas, no decurso da luta armada entre 1962 e 1971. A parte clara estava ocupada pelas tropas portuguesas e a parte escura era aquela ocupada por tropas do PAIGC, no decorrer da guerra.

Mapa 4: Mapa da evolução das regiões libertadas da Guiné-Bissau (1962-1971).



Fonte: Fundação Mário Soares *apud* GOMES, Patrícia. 2010. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/viewFile/541/530>. Acesso em 19 de janeiro de 2014.

O objetivo da Educação do PAIGC nessas regiões é contrapor-se ao sistema educativo colonial, eliminar o colonialismo e formar um “Homem Novo” consciente da sua realidade cultural. No entanto, para a realização desse sonho, o PAIGC, através do seu líder Amílcar Cabral, enfatizava insistentemente a ideologia da “Unidade e Luta”, nos seguintes termos: “A unidade para lutar contra os colonialistas e lutar para realizar a unidade, para construir o país como deve ser” (CABRAL, 1978, p. 121).

Sendo assim, um ano antes do início da luta armada, isto é, em 1962, o PAIGC aprovou o seu primeiro “Programa básico”, que tinha como um de seus princípios promover “[...] uma forte união e cooperação fraterna entre os cidadãos, quer do ponto de vista individual, quer do ponto de vista do sistema social ou de estrutura étnica”. E também “[...] unidade econômica, política, social e cultural”, (PAIGC, 1962 *apud* DAVIDSON, 1975, p.159). Ainda, no art. 3º, alínea ‘b’, do Estatuto do Partido consta que esta “unidade nacional”

será consolidada através da “promoção de uma política educativa e cultural capaz de despertar o espírito de solidariedade e de coabitação interétnica e combater o divisionismo, o tribalismo, o racismo e o regionalismo”⁷.

Estes dois princípios (o Programa Básico e o Estatuto do PAIGC) são as bases fundamentais para compreender o Projeto Educativo do partido no período da luta pela independência e no da construção do Estado-nação guineense após a independência - projeto esse que é alvo da nossa análise. Portanto, o que está em foco é pensar a relação entre normas estatais e práticas sociais, num contexto de conflito com vista à libertação e construção nacional, a partir de um modelo educacional que visa operar com as culturas nativas, por isto é adotado não só para descolonizar, mas também, para servir como ferramenta promotora da unidade nacional. Ou seja, a educação serve a um projeto de Estado nacional moderno, no modelo ocidental, porém “adaptado à realidade local” (cf. CABRAL, 1979). Em outras palavras, trata-se de uma “unidade” que é o objetivo de um grupo de intelectuais revolucionários, orientados para uma ação modernizadora e desenvolvimentista.

Com base nestas considerações, o propósito desta dissertação é analisar se e como a educação projetada pelo movimento libertador PAIGC contribuiu para a construção do Estado-nação, com a ideia de promover a “unidade nacional e despertar o espírito de solidariedade” numa sociedade culturalmente heterogênea, socialmente estratificada e inserida no contexto da globalização como a Guiné-Bissau.

Para compreender os fundamentos que contribuíram para o surgimento desse pensamento revolucionário do PAIGC, o contexto sócio-histórico da Guiné-Bissau terá importância fundamental. Sendo assim, buscamos levantar as seguintes questões: como funcionavam a educação pré-colonial e a colonial no território que é a atual Guiné-Bissau? Como surgiram os movimentos de libertação nas colônias portuguesas em África, particularmente o PAIGC na Guiné-Bissau? Quais são os fundamentos político-ideológicos desse movimento, especialmente do seu líder Amílcar Cabral, sobre a luta pela independência e sobre uma nova sociedade a ser criada? Como funcionava a educação nas zonas libertadas e qual era o seu objetivo? Qual foi o papel dos intelectuais revolucionários na construção de Estado-nação guineenses? Quais foram os desdobramentos do projeto educativo no país depois da independência?

Para o efeito da sua delimitação temporal, o recorte de análise deste trabalho inicia-se em 1956, ano em que o PAIGC foi fundado, e vai até 1990, quando foi aprovada a emenda

⁷ (cf. PAIGC. Estatuto Disponível em: <http://www.paigc.org/ESTATUTO.HTM>).

constitucional que acabou com o regime de partido único e inaugurou o multipartidarismo no país. Para facilitar a compreensão do leitor, este período foi dividido em duas partes: a primeira, de 1956 a 1973, é a época em que o Partido atuou enquanto Movimento de Libertação Nacional, e a segunda parte compreende os anos de 1973 a 1990, período em que o PAIGC dirigiu o destino da sociedade guineense enquanto partido único, “Partido-Estado” único dirigente da sociedade guineense, reconhecido pela primeira Constituição da República da Guiné-Bissau, em 1972, conhecida com a Constituição de Boé⁸.

A pesquisa foi realizada mediante análise das fontes documentais, nacionais e internacionais, entre as quais: documentos oficiais do PAIGC, e discursos escritos de Amílcar Cabral. Também pesquisamos os documentos sobre educação no Ministério da Educação e Cultura, no Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação (INDE), Revista *Saronda*, vinculada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), Instituto Nacional de Estatística e Censo (INEC), Jornal *Nô Pintcha*⁹, - na Guiné-Bissau. No Brasil fizemos levantamento bibliográfico nos seguintes Lugares: Centro de Estudos africanos da USP- SP, Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Candido Mendes (UCM) - Rio de Janeiro, Bibliotecas da (USP, UNICAMP, UNESP, UERJ) e nas diversas fontes eletrônicas nas quais conseguimos fazer levantamento dos livros, artigos, documentários e documentos, que contribuíram para o desenvolvimento dessa dissertação.

O trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo analisa a educação pré-colonial e colonial na Guiné-Bissau. Na educação pré-colonial, foi destacada a forma como ela se realiza e a sua importância na formação das novas gerações. Quanto à educação colonial, procuramos analisar o seu significado e seu peso na dominação colonial, desde a chegada dos navegadores portugueses até a independência da Guiné-Bissau. No segundo capítulo analisamos o surgimento e a trajetória dos movimentos de libertação nas colônias portuguesas em África, particularmente o PAIGC na Guiné-Bissau. Destacamos a influência que a resistência à dominação colonial exerceu nesse movimento. Fizemos referências à trajetória do seu líder, Amílcar Cabral, para apontar os fundamentos político-ideológicos desse movimento, enfatizando especialmente a implementação de um projeto educacional nas zonas libertadas e a “formação do homem novo” para a sociedade independente. No terceiro

⁸ Boé, cujo nome completo é Madina de Boé é, uma aldeia do interior situada no leste da Guiné-Bissau, na qual o PAIGC proclamou a independência unilateral do país. Essa, como outras aldeias, sobretudo nas regiões sul e leste, foi ponto estratégico do partido no período da luta de libertação, pois facilitava o trânsito com a vizinha Guiné Conacri, que era a base logística e militar do PAIGC.

⁹ *Nô Pintcha*, é o primeiro jornal da Guiné-Bissau. Nele se encontram vários documentos do PAIGC do período da luta armada e pós-independência.

capítulo analisamos o conceito de Estado-nação, conforme foi definido por alguns cientistas sociais, como também analisamos os conceitos de etnicidade e identidade étnica, conforme foram definidos por algumas correntes de pensamento, sobretudo a concepção interacionista de Fregrik Barth e tentamos relacionar estes conceitos com a realidade da Guiné-Bissau. Em seguida, analisamos como surgiu o Estado-nação na Guiné-Bissau e qual foi o papel daqueles que nós chamamos de intelectuais revolucionários na construção de Estado-nação na Guiné-Bissau. Finalmente, analisamos os desdobramentos do projeto educativo deste país depois da independência, de 1974 até 1990. O objetivo é averiguar como os governos controlados pelo partido único orientaram a execução do projeto educativo idealizado por este partido e qual caminho este projeto seguiu com a mudança institucional provocada pelo liberalismo econômico que atingiu o país na década de 1980.

1 A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: PERÍODOS PRÉ-COLONIAL E COLONIAL

1.1 Educação na Guiné-Bissau: período pré-colonial

No território hoje chamado Guiné-Bissau, a educação, antes da colonização europeia, era a da tradição oral africana, completada por ritos de iniciação e pela transmissão de símbolos que sustentam a produção de significados (cf. HAMPATÉ BÂ, 2010, p.181-218). Aliás, em toda a África ao sul do Saara, na Guiné-Bissau em particular, a forma mais profunda de transmissão dos conhecimentos se manifestava através dos ritos de passagem ou rito de iniciação (HAMPATÉ BÂ, 2010). Ainda hoje existe essa forma de transmissão dos conhecimentos, sobretudo nas zonas rurais, em que esses ritos ocorrem em sítios reservados especialmente para a sua realização – na Guiné-Bissau, chamados de “barraca de *fanado*”¹⁰. Essa forma da educação é realizada pelas pessoas mais velhas, consideradas detentoras do saber.

Podemos admitir que se trata de uma educação informal valorizada pelas comunidades que a praticam, tendo em conta o seu valor na transmissão de conhecimento de geração em geração – nesse sentido, esse tipo de educação vai além da educação escolar e, por isso, ela se realiza até hoje na Guiné-Bissau.

Para além do momento dos ritos de iniciação, a transmissão de conhecimentos é feita também de diversas formas, podendo ocorrer ao ar livre, à noite, em volta da fogueira, nas reuniões com os mais velhos ou sábios, que podem contar muitas histórias dos tempos dos seus antepassados. Essas histórias não estão escritas, são narradas. Por isso, existe um ditado que diz: “na África, quando um velho morre é uma biblioteca que desaparece” (cf. HAMPATÉ BÂ, 2010).

Entretanto, a educação no período pré-colonial transmitida oralmente, como diz Cá (2008), carrega um dinamismo vital, comunica-se e prolonga-se até chegar ao indivíduo e ao grupo, cumprindo, assim, uma importante função sociocultural, pois no pensamento negro-africano, a tradição oral é o laço que une os vivos aos antepassados. Nesse sentido, a literatura oral foi sempre uma grande riqueza para os povos africanos, porém, essa forma de educação foi objeto de repressão colonial. Os colonizadores pretendiam eliminar as formas de transmissão dos conhecimentos das populações autóctones e incutir nas suas mentes a cultura

¹⁰ Fanado é uma palavra em crioulo da Guiné-Bissau que se refere aos ritos de iniciação.

dita “civilizada”, obrigando-as a abandonar as suas culturas. Mas apesar dessa repressão, as culturas tradicionais africanas resistiram ao período colonial, tendo sido praticadas na clandestinidade, nos espaços distanciados daqueles ocupados pelos colonizadores. Até hoje na Guiné-Bissau essa forma de educação está ainda presente no cotidiano de uma grande parte da população, especialmente nas zonas rurais do país.

1.2 A chegada dos portugueses na Costa da Guiné e seus percursos históricos

A chegada dos navegadores portugueses na costa da Guiné foi registrada em 1446, quando Nuno Tristão vinha da costa senegalesa com destino ao litoral da costa ocidental africana, no trecho que mais tarde veio a ser denominado pelos colonizadores da “província portuguesa da Guiné”, ou “Guiné portuguesa” (AUGEL, 2007, p. 51-52) - embora esse território tivesse sido efetivamente ocupado quatro séculos depois, isto é, no século XIX, Contudo, desde 1550 até 1879, a “Guiné portuguesa”, (atual Guiné-Bissau) era uma província de Cabo Verde, tendo sido ambos os territórios governados por um único administrador, nomeados pelo governo colonial português (cf. CABRAL, 1978, p.98). Depois da sua chegada, até meado do século XIX, os portugueses limitavam a sua ocupação às cidades litorâneas, particularmente, em “Ziguinchor, Farim, Cacheu, Geba, estabelecendo trocas comerciais com os chefes locais” (PAIGC, 1974, p. 56). Antes do século XIX, a economia da colônia se restringia ao tráfico de africanos escravizados, da costa da África para o continente americano, estabelecido entre colonizadores e chefes locais. Estes últimos, em contrapartida, recebiam o pagamento em armas de fogo, tecidos, bebidas alcoólicas (PAIGC, 1974, p.70). De acordo com o PAIGC (1974), essa relação comercial baseada na escravatura, base econômica do sistema colonial tradicional, foi o principal instrumento de desagregação das sociedades africanas, e contribuiu para o aparecimento da sociedade capitalista na Europa.

No entanto, foi justamente com a emergência de uma nova forma de colonização conhecida como sistema colonial contemporâneo, iniciada no século XIX, que a educação colonial começou a funcionar de forma visível, na Guiné portuguesa, embora limitada a pouquíssimas pessoas, que recebiam apenas a instrução básica: ler, escrever e falar a língua portuguesa (FURTADO, 2005).

A educação colonial pode ser dividida em duas fases: a primeira se inicia em 1471 e vai até a primeira metade do século XIX, e a segunda, dessa última data até 1974. Na primeira fase, a educação colonial funcionava de uma forma não institucionalizada e era ineficiente, limitava-se apenas às pessoas influentes, ou seja, os que colaboravam com o regime colonial.

Essas pessoas são conhecidas como “*grumetes*” ou “luso-africanos”, descendentes dos europeus ou cabo-verdianos. Geralmente, ocupavam a função de servidores coloniais de baixo escalão. De acordo com Furtado (2005), a educação colonial na primeira fase era:

Puramente informativa baseada em influências diretas, em contactos permanentes com um número restrito de populações e visava levá-las a modificarem as suas práticas e a imitar os colonizadores [...]. Era, no fundo, uma educação ocasional, precária e limitada principalmente a pessoas influentes, que mostravam interesse em colaborar com o regime colonial (FURTADO, 2005, p. 248).

Almeida (1981) argumenta que os portugueses não tinham interesse em ministrar qualquer tipo de ensino às populações colonizadas, pois as suas preocupações eram mais voltadas para as “atividades econômicas que desenvolviam nas colônias” (ALMEIDA, 1981, p. 30-31).

A segunda fase da educação colonial se inicia na primeira metade do século XIX e ganha terreno após a realização da Conferência de Berlim¹¹ entre 1884 e 1885, que deu origem às primeiras normas do direito internacional colonial¹². As referidas normas foram retomadas e ampliadas mais tarde, em 1890, pela Conferência de Bruxelas, na qual foram debatidas as formas de combate ao tráfico dos africanos escravizados bem como a proteção das instituições criadas e organizadas para a instrução dos nativos indígenas das colônias africanas. Mas é bom ressaltar que apesar da decisão tomada na Conferência de Bruxelas, sobre a proteção das instituições criadas para instruir os nativos africanos, segundo Furtado (2005), essa decisão passou a ser discutida nas conferências internacionais somente no final da primeira Guerra Mundial (1914-1918), “sob o falso pretexto do zelo pelo bem-estar e desenvolvimento dos povos africanos no quadro da dita missão de civilização” (FURTADO, 2005, p. 248).

¹¹ A Conferência de Berlim, entre 19 de novembro de 1884 e 26 de fevereiro de 1885, resultou na partilha da África entre as potências coloniais europeias (Inglaterra, França, Portugal, Espanha, Holanda, Itália, Bélgica e Alemanha). Esse período marca o início do colonialismo oficializado no continente africano. A África foi dividida, como se sabe, sem que se considerassem a história, a cultura, o poder tradicional e as fronteiras étnicas dos povos africanos.

¹² Entre os pontos fundamentais do Ato Geral da Conferência se destacam: 1º- Regulamentação da liberdade do comércio nas bacias do Congo e do Níger; 2º- Novas ocupações de territórios sobre a costa ocidental da África; 3º- Proibição do tráfico dos escravos, em conformidade com os princípios dos direitos individuais, reconhecido pelas potências signatárias do referido Ato (cf. http://www.casadehistoria.com.br/sites/default/files/conf_berlim.pdf).

É importante lembrar que, a partir da Conferência de Berlim (1885), o comércio escravista foi proibido e seguiu-se a fase da ocupação efetiva¹³ e povoamento crescente das colônias africanas. Na época, o governo colonial português passou a preocupar-se mais com a ocupação efetiva das suas colônias para realização das atividades econômicas, visando o desenvolvimento da metrópole. Para o efeito dessa nova ocupação, Portugal levou a cabo violentas guerras de conquistas do interior das colônias, onde encontrou a resistência dos nativos, que não aceitavam a usurpação dos seus territórios. Na Guiné, esse conflito, a que os colonizadores portugueses, deram nome de “campanha de pacificação” durou quase 50 anos, pois o arquipélago de Bijagós, no sul do país, só foi conquistado em 1936 (MENDY, 1994).

Contudo, sublinha-se que, apesar dessa ocupação territorial a Guiné portuguesa nunca foi “colônia de ocupação” ou habitação, e sim de “exploração”. Por isso, a presença dos portugueses na Guiné foi sempre inexpressiva: até a independência, em 1973, a população portuguesa não passava de 5.000 habitantes (ALMEIDA, 1981, p.36). Mas, apesar do pequeno número dos portugueses no território, Cabral (1978) argumenta que a ocupação efetiva permitiu aos portugueses: explorar e marginalizar violentamente as populações guineenses, pilhar as suas terras e os seus produtos, obrigar os habitantes locais a cultivar certos gêneros alimentícios, a realizar trabalho forçado. A sua vida, coletiva e privada, passou a ser totalmente controlada, utilizando-se ora da persuasão ora da violência (CABRAL, 1978, p.57).

Sabe-se que durante a colonização, sobretudo na sua fase final, a economia da Guiné portuguesa era baseada na exportação dos produtos primários: amendoim, borracha, arroz, cola¹⁴, entre outros. Esses produtos eram controlados por companhias francesas, alemãs, inglesas e belgas (DOSSIÊ Guiné-Bissau, 1976, apud ALMEIDA, 1981, p. 31). Segundo Almeida (1981) tal controle deveu-se ao fato de que Portugal tinha um governo liberal desde 1834, quando o capitalismo europeu se encontrava numa fase de livre concorrência, e o uso do princípio de igualdade e da liberdade favorecia a penetração dos capitais europeus em todas as áreas, tanto nas metrópoles como nas colônias. Sendo Portugal economicamente a mais fraca potência europeia, a baixa capacidade de seu investimento acabou por beneficiar

¹³ A emergência da Revolução Industrial, em meados do século XVIII, e a sua expansão pelo mundo no século XIX, provocou mudanças nas relações políticas e econômicas das potências imperiais. Essas transformações impunham novas relações entre capital e trabalho e entre as nações. A acumulação do capital vai exigir a abolição do tráfico escravista e a ocupação efetiva das colônias africanas pelas potências europeias, em busca das matérias-primas para abastecer os seus mercados.

¹⁴ Cola é a semente de fruta de uma árvore de grande porte, conhecida no crioulo da Guiné-Bissau por “pé de cola”. A semente é muito consumida pelas populações islâmicas, como estimulante. A cola está ligada a atividade sagrada entre essas populações. É usada nas cerimônias de casamento, funeral, etc. Também é muito comercializada.

mais as outras potências europeias nas colônias portuguesas em África. Estes acontecimentos estavam relacionados ao contexto geopolítico e econômico da época, podendo-se registrar a dominação inglesa sobre Portugal, pois à acumulação primitiva de capital, proporcionada pelo desenvolvimento das Américas, somava-se a Revolução Industrial inglesa, que impunha novos conceitos de colonização. Sendo assim, a expansão do modo de produção capitalista sujeitou Portugal a novos métodos.

Estes e outros acontecimentos relacionados à ocupação efetiva do interior do continente africano pelas potências imperialistas vão ocasionar a realização da Conferência do Berlim, na qual o continente africano é retalhado de acordo com os interesses e negociações entre as potências europeias.

1.3 A trajetória da educação colonial na Guiné Portuguesa: 1834-1960

A partir de 1834, o governo liberal que assumiu o poder tentou implementar um projeto educacional na Guiné portuguesa, mas este não teve por objetivo abranger a maioria da população, atingindo apenas um reduzido número dos que residiam nos centros urbanos. Segundo Almeida (1981, p. 32), as zonas rurais só foram atingidas pela atividade educativa das missões religiosas, especialmente as missões católicas, que “se limitavam a ensinar religião”.

De acordo com a autora,

desde 1834 até 1926, as medidas educacionais estabelecidas por decretos não chegaram a produzir resultados reais na Guiné. Faziam parte da política educacional que Portugal adotava para todas suas colônias na África. Mas, apesar das políticas unificadas, essas colônias eram exploradas de modos diferentes, na realidade. Angola e Moçambique possuíam muitos recursos naturais. Portugal, dependente da Inglaterra desde o início do século XVIII, favorecia um pouco mais seus territórios coloniais que recebiam mais investimentos dos países capitalistas mais desenvolvidos. Como a Guiné-Bissau apresentava poucos interesses para esses países, ficava em segundo plano, também para Portugal. No entanto, a legislação reguladora da educação colonial, do governo liberal até o início da ditadura salazarista, por mais modificações pelas quais possa ter passado, não correspondeu às medidas concretas na Guiné-Bissau (ALMEIDA, 1981, p. 32).

Depois da revolução de 9 de setembro de 1836¹⁵, tendo o novo regime se mantido até 1868, o Estado toma o lugar das missões religiosas no ensino colonial. A partir de então, a

¹⁵ A revolução de 9 de setembro de 1836, em Portugal, foi um golpe de Estado que pôs fim ao governo “devorista”, (o termo devorismo ou divorista resulta de uma Carta de Lei datada de 15 de Abril de 1835, em que

política educacional é estabelecida por leigos. Apesar disso, nada mudou a situação do ensino colonial, pois a atividade educativa promovida depois dessa mudança era muito reduzida, limitada a alguns centros urbanos. Das medidas legais relativas à educação nesse período, o decreto mais importante foi o que criou, em 1845, as escolas públicas nas colônias portuguesas. A educação seria dada em dois níveis: primeiro nas escolas elementares, para o ensino da leitura, da escrita, da aritmética, da doutrina cristã e da história de Portugal; enquanto que o segundo nível seria ministrado nas escolas “principais”, localizadas nas capitais das colônias, para o ensino do português, desenho, geometria, contabilidade, economia da colônia e física aplicada (ALMEIDA, 1981, p. 33).

Sendo assim, a atividade educativa das missões religiosas voltou a ser estimulada oficialmente, por decreto (1868). Com a chegada dos missionários, inicia-se a ocupação do interior dos territórios africanos. As escolas das missões são estabelecidas nas regiões rurais, para os africanos, enquanto nas cidades existiam escolas do Estado e escolas privadas, para os filhos dos funcionários europeus (ALMEIDA, 1981, 1981, p. 34). Ainda segundo Almeida (1981), durante todo período colonial, o ensino para os africanos era diferente do ensino para os europeus, e essa educação sempre funcionou assim, independentemente das determinações legais, mesmo com as modificações que o governo português tentou introduzir depois do início da luta pela independência.

Pode-se afirmar que, desde a Revolução de 1836 até a Proclamação da República portuguesa, em 1910, o governo português não implementou o ensino formal nas colônias africanas, particularmente na Guiné Portuguesa, apesar das reformas introduzidas e da recondução da educação aos missionários.

Em 1910, foi proclamada a República Portuguesa. A partir de então, a nova orientação para o ensino colonial baseava-se na lei que separava a Igreja do Estado. Em decorrência disso, foram criadas as “missões laicas” para substituir a atividade das missões religiosas católicas. Mas a formação de professores para essas “missões civilizadoras” realmente não foi realizada. A preocupação dessas missões era oferecer uma formação profissional para os nativos africanos, com o intuito de atender as discussões ocorridas na Europa sobre ensino técnico e ensino acadêmico para estes nativos (ALMEIDA, 1981, p. 34). O que acabou por

se colocavam à venda em hasta pública os bens nacionais, facilitando, assim, o acesso a estes bens aos chefes liberais). Essa revolução levou à promulgação da Constituição de 1838, e teve como causas a miséria de grande maioria do povo, a dependência de Portugal com relação à Inglaterra, a concentração do poder político e econômico nas mãos de um setor da burguesia, predominantemente rural, e a revolução espanhola de 1836, entre outras. Cf.: http://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_de_Setembro. Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

não se concretizar da forma esperada em algumas colônias, como é o caso da Guiné Portuguesa.

Em 1926, ocorreu um golpe de estado em Portugal denominado “Ditadura Nacional”, que colocou fim à Primeira República e inaugurou, em 1933, o “Estado Novo”. Este golpe levou o partido católico ao poder, tendo como líder António de Oliveira Salazar. Com efeito, o estado restabelece a ligação com a igreja católica, à qual confia novamente a educação dos africanos nas colônias. Para definir os direitos e deveres dos “indígenas” das colônias (Angola, Guiné Portuguesa e Moçambique), o novo governo aprovou diversos estatutos, tais como o “Estatuto Político, Social e Criminal dos Indígenas” de 1926, o “Ato Colonial” de 1930, a Carta Orgânica do Império Colonial Português e a “Reforma Administrativa Ultramarina”, de 1933. Finalmente, o “Estatuto dos Indígenas de 20 maio de 1954”, que estabelecia as diferenças entre “indígenas” e “civilizados” nas três colônias acima referida, inaugurando assim a “política de assimilação¹⁶”, em que apenas os civilizados seriam considerados cidadãos portugueses. O Decreto prevaleceu até 1961, ano que o “Estatuto do Indígena” foi abolido.

Mas apesar de os “civilizados” serem considerados cidadãos portugueses, na prática, não usufruíam desse direito, o que faz acreditar que os “civilizados” tinham um fim determinado, como argumenta Ferreira (1974). Segundo o autor, em vários documentos oficiais e discursos das autoridades portuguesas está explícito o lugar destinado aos africanos: “civilizar significa tornar o africano útil à sociedade portuguesa”. O objetivo da educação colonial era:

Dar à população indígena uma formação nacional e moral e de inculcar a um e outro sexo, hábitos de trabalho e competências técnicas que respondam à situação e às necessidades das economias regionais; a educação moral visará curar a preguiça e preparar os futuros artesãos e trabalhadores rurais, produzir o que é preciso para satisfazer suas próprias necessidades e cumprir suas obrigações sociais (FERREIRA, 1974 p. 70).

A obrigação social era o trabalho forçado, isto é, a prestação de serviço à autoridade portuguesa nas colônias. Também os “Indígenas” eram obrigados a pagar imposto de palhota [palhoça] (tributo cobrado por cada habitação dos nativos). Para pagarem, tinham que ter dinheiro ou prestar serviço nas companhias portuguesas até atingir o valor cobrado, transferindo a maior parte das suas rendas para a economia da metrópole. O então Ministro

¹⁶ A “política de assimilação” era uma estratégia de educação do colonialismo português. Essa política tinha como objetivo trazer os africanos, ditos “indígenas” e “incivilizados”, para a “civilização”. Foi fortemente apoiada pela Igreja Católica, através da evangelização.

das Colônias, Marcello Caetano, lançava, em 1954, a seguinte proposta sobre a participação dos nativos africanos:

Os nativos da África devem ser dirigidos e organizados por europeus, mas são indispensáveis como auxiliares. Os negros devem ser encarados como elementos produtivos organizados, ou a serem organizados, numa economia dirigida por brancos (CAETANO 1954, apud ALMEIDA, 1981, p. 38).

Para além da exploração econômica, em termos da educação nas colônias, a taxa de analfabetismo das crianças, dos jovens e adultos era altíssima. Os dados do recenseamento de 1950 evidenciam o estado de analfabetismo de Angola, Cabo Verde, Guiné Portuguesa e Moçambique. O ensino não capacitava os africanos adequadamente para o nível primário. De acordo com Ferreira (1974 *apud* ALMEIDA, 1981, p. 40), “apesar das subvenções do Estado Novo, a atividade educativa das missões religiosas restringia-se muitas vezes à instrução religiosa”. No que se refere à porcentagem dos analfabetos, nota-se que a “Guiné Portuguesa” apresentava maior índice (98,85%), seguida por Moçambique (97,86%), e depois Angola (96,97%); e por último, Cabo Verde com (78,50%)¹⁷.

Tabela 3: Analfabetismo nas colônias portuguesas em África – 1950.

<i>Colônia</i>	<i>População total</i>	<i>População analfabeta</i>	<i>Porcentagem dos analfabetos</i>
Angola	4.145.266	4.019.834	96,97%
Cabo verde	148.331	116.844	78,50%
Guiné Portuguesa	510.777	504.928	98,85%
Moçambique	5.738.911	5.615.053	97,86%

Fonte: Anuários Estatísticos de Ultramar, 1958 – Instituto Nacional de Estatística, Lisboa, *apud* ALMEIDA, 1981, p. 40.

Nesses indicadores de analfabetismo, a “Guiné Portuguesa”, atual Guiné-Bissau, aparece com o maior índice (98,85%). Fato que tem a ver com a forma como Portugal planejou a sua política de ocupação nessas colônias, pois Angola, Cabo Verde e Moçambique eram colônias de povoamento e exploração, enquanto que a Guiné Portuguesa era apenas colônia de exploração. Portugal não tinha interesse pela educação dos guineenses e o exemplo ilustrativo dessa questão está nos dados estatísticos apresentados por Davidson (1975), mostrando que, durante o período de vigência do sistema educativo colonial na “Guiné Portuguesa”, desde 1471 até 1973:

¹⁷ Importante informar que os dados de São Tomé e Príncipe (também outra colônia portuguesa em África), não constam na tabela a seguir, por motivo a nós desconhecido.

Apenas 1% da população local podia completar a educação elementar; porém só 0,3% tinham chegado à situação de assimilado e podia esperar ir um pouco mais além. Havia apenas uma escola secundária oficial na qual cerca de 60% dos seus alunos são europeus. Não existia qualquer tipo de educação superior. Até 1960, num total de 544.184 recenseados, apenas 11 guineenses haviam atingido a licenciatura e todos eles como portugueses assimilados vivendo em Portugal, 14 tinham ensino técnico ou profissionalizante, 33 tinha formação média (DAVIDSON, 1975, p.26).

Esses dados mostram de modo contundente, que o objetivo da educação colonial não era dar instrução às populações autóctones com vista a fornecer-lhes novas condições de inserção no mundo moderno, mas somente instruir uma ínfima parcela delas, que tinha como missão servir como intermediária entre colonizadores e a população local, com vistas a facilitar a dominação.

Nas outras colônias, particularmente em Cabo Verde, o índice de analfabetismo é menor em comparação com a Guiné portuguesa. Provavelmente, esse fato deve-se ao maior número dos portugueses ali residentes, atraídos pelas condições geográficas desse país, favoráveis ao turismo, ao transporte aéreo e marítimo, fazendo ligação com a Europa, pois Cabo Verde, para os portugueses, era o ponto de transição entre África, Europa e América. Quanto a Angola e Moçambique, estas colônias forneciam grande quantidade de matérias-primas a Portugal, que, assim, precisava formar minimamente a mão de obra local para atender a demanda da função pública colonial.

Mas é bom lembrar que as populações africanas, sobretudo da África subsaariana, têm uma cultura ágrafa, isto é, não letrada. Nesse sentido, esses países acima mencionados possuem uma cultura não letrada, mas sim oral, como assinala Hampaté Bâ (2010). Sendo assim, não podemos admitir que esses povos são analfabetos. O termo analfabetismo é europeu e cabe ao europeu, porque ele tem a cultura letrada, e não cabe ao africano que tem a cultura oral. Sendo assim, não faz sentido dizer que 98,85% da população da antiga Guiné portuguesa são analfabetos. Este discurso é ocidental e é usado no sentido homogêneo, sem levar em conta a particularidade de cada povo.

Voltando ao assunto, ressaltamos que o fim da década de 1950 foi marcado pelo surgimento de movimentos independentistas nas colônias portuguesas em África. Em 1956, foi fundado o PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde), que iniciou a luta armada em 1963. Angola, a colônia mais importante para Portugal, deu início à revolta armada em 1961. Com efeito, o governo português temia o colapso da sua economia, que obviamente dependia das colônias africanas. Sendo assim, segundo Almeida (1981),

o governo [...] procurou neutralizar a ação revolucionária com a adoção de medidas que minorassem o descontentamento nos territórios colonizados [...]. A tentativa de integrar os africanos aos objetivos portugueses, substituindo a discriminação aberta pela intensificação da "assimilação", caracteriza a nova orientação para as colônias. Suas primeiras consequências são a abolição do Estatuto Indígena e a reforma do ensino primário (ALMEIDA, 1981, p.41).

Paralelamente às reformas do ensino que estavam sendo feitas nas colônias, Portugal levou a cabo a guerra contra os movimentos de libertação das colônias de Angola, Guiné e Moçambique. O surgimento dos referidos movimentos e a sua ação armada fez com que, nas décadas de 1960 e 1970, o governo colonial português implementasse as reformas em diversas áreas da administração colonial, especialmente na educação, com o intuito de evitar qualquer sanção da comunidade internacional, e tentar desmentir as denúncias dos movimentos independentistas sobre a violência que o regime colonial português praticava contra a população nas colônias.

Com efeito, em 1964, o governo de Salazar realizou a reforma do ensino nas colônias, sobretudo no ensino primário, que era o nível prioritário para qualquer mudança na educação colonial, pois era o nível de escolarização que atingia os africanos (ALMEIDA, 1981, p. 42). De acordo com Almeida (1981), essa reforma pretendia alcançar os seguintes objetivos:

1º-) assimilar cada vez mais a população africana. Mantendo o ensino de língua portuguesa, a história e a geografia de Portugal, os novos livros produzidos para as colônias acrescentavam ilustrações que apresentavam negros e mestiços “assimilados”, vivendo em harmonia com os portugueses, orgulhando-se das suas aparências de “civilizados” e renegando os traidores, isto é, os africanos que lutavam pela independência. Por outro lado, os alunos africanos deveriam conhecer bem a história de Portugal que, juntamente com a língua portuguesa e a aritmética, faziam parte dos exames finais do curso primário. Em Angola, em particular, para os angolanos conseguirem trabalho que não fosse manual, era indispensável a apresentação de certificado de história de Portugal. E, nessa história, as colônias eram mencionadas a partir de seu “descobrimento” pelos colonizadores e do ponto de vista da “missão civilizadora” dos europeus na África.

2º-) a formação de mão de obra africana, particularmente em Angola e Moçambique. Nesses territórios, havia a necessidade de formar mão de obra qualificada tanto para servir os portugueses como para as empresas de outros países que lá investiam. No que diz respeito à Guiné-Bissau, os poucos “quadros médios” necessários à economia da colônia eram na sua maioria europeus e uns poucos cabo-verdianos. Não havia indústrias, portanto eram

pouquíssimas as oportunidades de utilização de mão de obra especializada em qualquer setor. Por isso, o objetivo português de formação de mão de obra não se referia prioritariamente à Guiné-Bissau. Sendo assim, a educação dos guineenses praticamente se restringia ao curso primário (geralmente incompleto) para os poucos que conseguiam acesso à escola.

3º-) fazer campanha contra a independência. A intenção de aumentar o número dos “assimilados” através da educação visava, também, enfrentar a concorrência das escolas implementadas pelos partidos que lutavam pela independência nas zonas libertadas¹⁸, como o caso do Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), na Guiné-Bissau. Dessa forma, as reformas do ensino colonial visavam também tentar provar aos anticolonialistas e às populações locais que o sistema colonial propiciava o desenvolvimento dos povos colonizados, tendo como alvo dismantelar os movimentos independentistas (cf. ALMEIDA, 1981, p.43).

1.4 Objetivo e diretrizes da educação colonial

Na verdade, as potências coloniais não desconheciam o valor da educação e o seu caráter de instrumento indispensável para a dominação dos povos colonizados da África. De acordo com Furtado (2005), a função da escola foi sempre valorizada pelo colonizador, pois era pela escola que se impunham aos “indígenas” a língua portuguesa e a “civilização”. A escola não devia desenvolver a consciência crítica, e sim

devia ser uma escola com características muito especiais e com duas faces, capaz por um lado de ensinar apenas rudimentos à maioria dos “Indígenas”, para os manter no seu próprio meio e, por outro, de transformar uma minoria e projetá-los na sociedade dita civilizada, como seus colaboradores mais próximos (FURTADO, 2005, p. 247).

Segundo Mendy (1994), os africanos educados no sistema do ensino colonial eram elementos importantes para o funcionamento da máquina administrativa e a execução das tarefas essenciais do governo colonial, no comércio, na agricultura, na construção civil, no serviço militar e nas funções que exigem um mínimo de instrução. Nesse sentido, a essência da educação colonial era precisamente preparar os empregados para o comércio, os funcionários governamentais de baixo escalão, professores e operários. Ou seja, a função básica da educação colonial foi desenhada para ser prática e funcional, sem a intenção de criar

¹⁸ As zonas libertadas eram a parte do território (zonas rurais) que os movimentos de independências ocupavam. No caso da Guiné-Bissau, as zonas libertadas pelo PAIGC atingiram dois terços do território do país.

uma *intelligentsia* africana (MENDY, 1994, p. 316). A expressão do cardeal de Lisboa, Manuel Gonçalves Cerejeira, na mensagem sobre o Natal em 1960, mostrou de forma muito clara a educação que os portugueses desenvolviam nas colônias em África:

Precisamos de escolas em África, mas de escolas onde indiquemos ao nativo o caminho para a dignidade do homem e a glória da Nação que o protege [...]. Queremos ensinar os nativos a ler, escrever e contar, mas não fazê-los doutores. (CEREJEIRA, 1960 *apud* FERREIRA, 1977, p. 139).

Essa e outras ideias são provas de que o sistema educacional colonial tinha seu objetivo bem definido que não era o de criar uma *intelligentsia* africana ou de formar doutores, como bem frisa o cardeal, mas sim transformar os africanos psico-socialmente em seres humanos mais dóceis. A intenção era reforçar e dar continuidade à dominação, visando atender os fins econômicos da metrópole.

A Guiné-Bissau não escapou dessa quase inexistência da educação. Segundo Cá (2000), de maneira alguma os portugueses tinham a intenção de instruir as populações guineenses, muito pelo contrário, pretendiam instruir apenas uma pequeníssima parcela que servisse como mediadora entre colonizadores e nativos, contribuindo para o melhor funcionamento do regime:

Não havia a intenção de instruir ou educar as populações subjugadas, mas pelo contrário, extrair do seu seio uma minoria de homens letrados, indispensáveis para o funcionamento do sistema colonial de espoliação e reduzi-los a uma assimilação que devia retirar-lhes qualquer possibilidade de desvendar o processo de docilização, despersonalização a que estavam submetidos (CÁ, 2000, p. 5).

Na mesma linha de raciocínio, Mateus (1999) argumenta que o objetivo da educação colonial não era estimular o desenvolvimento de uma consciência crítica, a ponto de permitir que os povos colonizados tivessem uma compreensão do mundo real, a sua libertação da condição de ignorância e de dependência. Pelo contrário, inculcava uma ideologia racista que desvalorizava a história e a cultura desse povo. Em contrapartida, valorizava a cultura europeia como “civilizada”. Tudo isso tem como finalidade a manutenção da dominação e exploração, visando manter o *status quo* europeu.

Para concretizar esses objetivos, os colonialistas adotaram como diretrizes educar os nativos nos moldes da cultura europeia, considerada superior e induzi-los a abandonar as suas culturas, tratadas como “primitivas” e, portanto, “inferiores”. Para levar avante essa ideologia e fazer com que a dominação e a exploração funcionassem de fato, os portugueses usaram a

igreja católica como alicerce, para ajudá-los a desenvolver a “política de assimilação”, através da educação baseada no princípio de evangelização, condição *sine qua non* para atingir a “civilização”.

Para os devidos fins, os colonialistas invocavam um sistema educacional baseado no método civilizacional, mas o objetivo pretendido visava atenderem os seus interesses políticos e econômicos no continente africano. Porém, nunca se permitiu que a educação fosse além de um nível mínimo de instrução, para não pôr em causa os objetivos planejados. Assim, “uma pequeníssima elite africana era, então, educada com uma única finalidade: apoiar a hegemonia portuguesa e servir de intermediária entre a administração colonial e a população autóctone” (CÁ, 2011, p. 211-212).

Portanto, como não poderia deixar de ser, as diretrizes do sistema da educação colonial tinha como o objetivo não formar uma *intelligentsia* africana e muito menos ajudar no desenvolvimento dessas colônias, mas sim atender os interesses econômicos e políticos da metrópole. Para concretizar esses objetivos, era usado o discurso de que os africanos precisavam se integrar à civilização europeia, cabendo à igreja católica importante papel na educação colonial.

1.5 Papel da Igreja Católica na educação colonial

Primeiramente, é importante salientar que uma das mais importantes instituições religiosas aliadas ao regime colonial foi a igreja católica. Ela contribuiu diretamente na afirmação da dominação colonial no continente africano, através das “missões civilizadoras”.

A estratégia adotada e o discurso usado pelos colonizadores para expandir a sua dominação eram simplesmente o de que pretendiam evangelizar os africanos, ou seja, trazer “Deus” para eles. Assim, para o senso comum europeu, os africanos acreditavam em feitiçarias e demais crenças próprias de uma mentalidade primitiva. E, por isso, eles deveriam submeter-se à “civilização”, através da evangelização.

Segundo Fanon (1979), a estratégia colonial era a de convencer os indígenas de que o colonialismo devia arrancá-los das trevas e que a partida deste significaria retorno dos indígenas à barbárie, ao aviltamento, à animalidade (FANON, 1979, p. 175).

É com base nessa ideologia evangelizadora que a Igreja Católica Romana se afirma enquanto braço direito dos regimes coloniais espanhol e português, na evangelização dos povos ditos “gentios” das terras “descobertas” (MENDY, 1994).

Na Europa, especialmente, na Espanha e em Portugal, a relação entre a Igreja e o Estado é histórica e a colonização torna-a ainda mais forte, com o objetivo de evangelizar os “indígenas” das colônias.

A política oficial que o colonialismo português levava a cabo nas suas colônias em África, sobretudo entre os séculos XVI e XIX, defendia a tese de que “a população africana estava a assimilar de boa vontade a civilização portuguesa, sendo a religião católica a maior condutora dessa missão civilizadora” (CÁ, 2008, p. 36). O Estado português reconhece a importância histórica da igreja católica, pois, segundo a Constituição portuguesa de 1933, a religião católica apostólica romana é, “a religião tradicional da Nação Portuguesa” (MENDY, 1994, p. 16). Para o então Presidente do Conselho do Estado Novo português, Marcello Caetano:

O colonialismo português atribuía grande importância ao factor religioso na civilização dos gentios por causa da convicção de que a unidade política deriva da unidade moral, definida como unidade de credo, língua e sentimentos. [...] a difusão do catolicismo entre os africanos garantiria um elo importante com a Mãe Pátria (CAETANO *apud* MENDY, 1994, p.316).

No que se refere à educação, na “Guiné portuguesa”, a igreja católica ofereceu forte apoio, sobretudo na implantação e no funcionamento do sistema educativo colonial português, dedicando-se a educar os “indígenas”, enquanto o Estado colonial se responsabilizou pela educação dos chamados “assimilados” ou “civilizados”. O papel da igreja católica na educação colonial portuguesa foi substancial, na medida em que ajudou a implementar a política educacional colonial, ou seja, a “política de assimilação”, que invocava a “civilização”. Política essa que legitimava a presença colonial na África.

1.6 A política de assimilação e a relação entre educação colonial e culturas locais na Guiné-Bissau

A política de assimilação era baseada na ideia de que os africanos eram povos incivilizados, que se encontravam em estado de atraso e que deveriam ser gradualmente arrancados da sua condição de “ignorância” e transformados em indivíduos “civilizados” racionais e respeitáveis, podendo assim adquirir o estatuto de cidadãos portugueses:

Isso era a doutrina colonial portuguesa, ligada à tão proclamada missão civilizadora. Ao longo do tempo, o processo envolvia a destruição das sociedades tradicionais e os africanos sendo “destribalizados” e integrados

ao mundo dos “civilizados”, um verdadeiro chauvinismo e racismo legalizado pelos portugueses (cf. MENDY, 1994, p. 308).

Mas o que se pode indagar a respeito da ideia europeia de civilização? Segundo Elias (1990, p.23), “o conceito de ‘civilização’ refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes”. O autor vai ainda mais ao fundo na questão, afirmando que:

O conceito de ‘civilização’, pode se referir ao tipo de habitações ou à maneira como homens e mulheres vivem juntos, à forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos. Rigorosamente falando, nada há que não possa ser feito de forma ‘civilizada’ ou ‘incivilizada’. Daí ser sempre difícil sumariar em algumas palavras tudo o que se pode descrever como civilização (ELIAS, 1990, p. 23).

Elias (1990) afirma ainda que se examinarmos o que constitui a função geral de civilização, e que qualidade comum leva todas essas várias atitudes e atividades humanas a serem descritas como civilizadas, a descoberta será simples:

Este conceito expressa a consciência que o Ocidente tem de si mesmo. Poderíamos até dizer: a consciência nacional. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas “mais primitivas”. Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou visão do mundo e muito mais (ELIAS, 1990, p. 23).

É importante destacar que o termo “cultura”, que no vocabulário francês significa “civilização” entendido como o processo de arrancar a humanidade da ignorância e da irracionalidade em direção ao progresso, no sentido evolutivo do termo, é repleto de conotações de cunho político (cf. CUCHE, 2002).

No pensamento iluminista, “cultura” significa soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerados como totalidade, ao longo da sua história. Portanto, o termo “cultura” é sempre expresso no singular, o que reflete o universalismo e o humanismo dos Iluministas: a “cultura” é própria do Homem. O termo é associado às ideias de progresso e emancipação relativa às tradições e pertencimentos, de evolução, de educação, ou seja, de razão, que está no centro do pensamento da época (CUCHE, 2002, p. 21).

Conforme Cuche (2002), o Iluminismo nasceu na Inglaterra, mas desenvolveu-se e encontrou o seu vocabulário na França, estendendo-se a toda Europa ocidental. Foi assim que

o vocábulo “civilização” foi se disseminando por quase todas as metrópoles européias. Por outro lado, nas obras estrangeiras publicadas em editoras francesas, a palavra “cultura” era sempre traduzida por “civilização”. Por exemplo, Durkheim, não utilizou nunca cultura como conceito; e sim sociedade e civilização. Em sua revista *L'annén sociologique*, “cultura” em língua estrangeira era sempre traduzida por “civilização” (CUCHE, 2002, p. 52).

Na verdade, a ideia da “cultura” enquanto “civilização” à moda francesa participa do otimismo do momento, baseado na confiança no futuro perfeito do ser humano. Só que a palavra “cultura” vai ter um grande sucesso até mais que o de vocabulário francês. Na Alemanha, a través da burguesia intelectual vai surgir o termo “*Kultur*” designando no sentido figurado “cultura”. Que, apesar de ter o mesmo significado do termo francês “civilização”, *kultur* é usada para designar especificamente o valor da cultura alemã e opor-se à “civilização” francesa, que é imitada pela aristocracia da corte alemã. No entanto, *kultur* vai ser difundido na Alemanha do século XVIII para todo o público, com sucesso que a “civilização”, no vocabulário francês ainda não teria. Isto se deve a adoção do termo pelos intelectuais alemães e ao uso que fizeram dele em oposição à aristocracia da corte (ELIAS, 1990; CUCHE, 2002).

Saída do meio universitário, a burguesia intelectual acusava os príncipes alemães de terem abandonado a arte e a literatura e consagrarem a maior parte de seu tempo ao cerimonial da corte, preocupados demais em imitar as maneiras “civilizadas” da corte francesa. No entanto, para estes intelectuais: tudo que é autêntico e que contribui para o enriquecimento intelectual será considerado vindo da *kultur*, ao contrário, o que é somente de aparência brilhante, leviandade, refinamento superficial, pertence à “civilização”. A cultura se opõe então à civilização. Entretanto, para a *intelligentsia* burguesa alemã, se a nobreza da corte é civilizada, portanto, ela tem singularmente uma grande falta de cultura (CUCHE, 2002, p. 25).

Um fato importante a sublinhar a esse respeito, é que a burguesia intelectual e a aristocracia da corte alemã não tinham uma boa relação: a aristocracia era isolada das classes médias (composta majoritariamente pela burguesia intelectual) e esta, por sua vez, é afastada da ação política. Obviamente, esta distinção alimenta certo ressentimento dos intelectuais que, na segunda metade do século XVIII, vão usar os valores chamados “Espíritos”, baseado na Ciência, na Arte, na Filosofia e também na Religião, contra os valores da corte, baseados na civilização francesa. Na concepção dos intelectuais burgueses, somente os primeiros são os valores autênticos, profundos; outros são superficiais e desprovidos de sinceridade (CUCHE, 2002, p. 24).

A partir dessa tomada de consciência da *intelligentsia* alemã de valorizar a “cultura” em detrimento de “civilização” os laços estritos que unem os costumes civilizados das cortes alemãs à vida da corte francesa são denunciados como alienação. Por outro lado, aparece cada vez mais a vontade de reabilitar a língua alemã e de definir, no domínio de espírito o que é especificamente alemão. Como a unidade alemã não estava ainda realizada, os intelectuais vão procurar esta unidade no plano da cultura. Com efeito, na Alemanha, às vésperas da Revolução Francesa, o termo “civilização” perde sua conotação aristotélica e passa a evocar a França e, de uma maneira geral, as potências ocidentais. Da mesma maneira, a “cultura”, de marca distintiva da burguesia intelectual alemã no século XVIII, vai ser convertida, no século XIX, em marca distintiva da nação alemã inteira (CUCHE, 2002, p. 26).

Como se pode ver, esta foi a disputa política franco-alemã em torno de conceito de “Cultura”, entendido pelos franceses como “civilização”, espírito humano de avanço, nivelamento de costumes, aumento de conhecimento, em suma, progresso da humanidade no sentido universal do termo. Enquanto que os alemães preferem “*kultur*”, que dá valor à cultura específica dos alemães, em oposição ao pensamento do Iluminismo da cultura ou civilização Universal.

Entretanto, na concepção francesa e iluminista, a “civilização” pode e deve se estender a todos os povos que compõem a humanidade. Se alguns povos estão mais avançados do que outros, neste caso, se (os franceses particularmente) são mais avançados, que já podem ser considerados como “civilizados”, todos os povos, inclusive os mais “selvagens”, têm a vocação para entrar no mesmo movimento de civilização, e os mais avançados têm dever de ajudar os mais atrasados a diminuir esta defasagem (CUCHE, 2002, p. 22).

Foi essa ideia de “civilização” que serviu como a ferramenta do colonialismo português para maquiar a sua política assimilacionista na Guiné portuguesa. Também, é com base nessa classificação preconceituosa da cultura do outro que até 1961 as populações das províncias Ultramarinas da Guiné Portuguesa, Angola e Moçambique eram submetidas ao “Estatuto do Indígena”, aprovado pelo Decreto-lei de 20 de maio de 1954, que visava à assimilação dos “Indígenas”. Esse Decreto-lei estabelecia três grupos populacionais: “indígenas”, “assimilados” e brancos, estes últimos os portugueses natos. O referido estatuto definia em seu texto as condições que o africano deveria preencher para ser considerado “assimilado”:

São considerados indígenas os indivíduos da raça negra e os seus descendentes que nasceram ou vivem habitualmente na província, sem

possuir ainda a instrução e os costumes pessoais e sociais indispensáveis à aplicação integral do direito público e privado dos cidadãos portugueses (*apud* ALMEIDA, 1981, p. 36).

Para adquirir o “estatuto de assimilado”, ou seja, ser considerado cidadão português, seria necessário ao africano preencher os seguintes requisitos:

- 1- Ter 18 anos completos;
- 2- Ler e escrever corretamente em português;
- 3- Ter profissão ou renda que lhe assegurasse o suficiente para prover as suas necessidades e do número de familiares;
- 4- Ter bom comportamento, uma vida correta e possuir a instrução e os costumes indispensáveis à aplicação integral do direito público e privado dos cidadãos portugueses;
- 5- Não estar inscrito como refratário ao serviço militar e não ter desertado (ALMEIDA, 1981, p. 37).

Era também fundamental, quando os agentes do governo colonial visitassem a residência do requerente ao “estatuto de assimilado”, para avaliar as suas qualificações, que existisse uma mesa de jantar, cadeiras, pratos, colheres, facas, garfos e demais objetos da vida “civilizada”, bem como a fotografia do presidente da república portuguesa exposta em lugar de destaque (MENDY, 1994, p. 310-311).

Mas mesmo com o estatuto em funcionamento, o número de assimilados era muito reduzido. Segundo Mateus (1999, p. 22), até a década de 1950, a grande maioria dos africanos continuava sendo considerada “não civilizados”. Por exemplo, em Angola, Moçambique e Guiné Portuguesa, num total de 10.388.360 habitantes recenseados, eram consideradas “civilizadas” apenas 235 629 pessoas, como ilustra a seguinte tabela:

Tabela 4: população das colônias de Angola, Moçambique e Guiné Portuguesa.

<i>Colônia</i>	<i>Nº- de habitantes</i>	<i>Não civilizados</i>	<i>Civilizados/assimilados</i>
Angola	4 145 266	4 009 911	135 355
Moçambique	5 732 317	5 640 363	91 954
Guiné Portuguesa	510 777	502 457	8 320
Total	10 388 360	10 152 731	235 629

Fonte: Anuário Estatístico do Ultramar, INE, 1953, *apud* MATEUS, 1999, p. 23.

Na educação colonial, não se mencionava positivamente nada que dissesse respeito à história e cultura africana. Todos os conteúdos da educação colonial eram baseados na realidade da metrópole, porque para os europeus “a África não tinha história; ela não existia

antes que o colonizador a tivesse descoberto e habitado” (OLIVEIRA, 1977, *apud* CÁ, 2000, p.9). No sistema de educação colonial, a geografia, a história e a literatura oral africana não eram mencionadas. Segundo Cabral (1978) as crianças africanas eram obrigadas a estudar a geografia, a história e a literatura portuguesa (CABRAL, 1978 *apud* CÁ, 2000, p. 221). Essa é uma ideologia do regime de dominação e exploração que se manifestou em um conjunto de aspectos, aprofundando sempre a desigualdade.

Foi com essa ideologia que os colonialistas portugueses elaboraram os seus conteúdos educacionais para os “indígenas” africanos, tendo como objetivo manipular a sua consciência para serem mais explorados. Os conteúdos dessa educação eram voltados para a realidade europeia considerada centro de civilização humana. Os referidos conteúdos são elaborados com o intuito de fazer do africano um português, levando-o a esquecer todas as suas tradições culturais (CABRAL; ANDRADE, 1978).

Por exemplo, as línguas locais, que são as bases da comunicação entre a população autóctone, não foram consideradas para o ensino nas escolas, permitindo-se somente o ensino da língua portuguesa:

Nos currículos escolares, só era permitido o ensino da língua portuguesa; nada se aprendia sobre as tradições literárias e artísticas dos povos guineenses [...]. Apesar disso, as populações resistiam admiravelmente às tentativas de esmagamento das suas tradições nacionais, transmitindo oralmente a sua língua e os seus dialetos, conservando oralmente a sua literatura, os seus hábitos e as suas tradições (CABRAL; ANDRADE, 1978 *apud* CÁ, 2011, p.211).

O “*crioulo*”, a língua nacional da Guiné-Bissau, que é usada na comunicação entre diferentes grupos étnicos do país, não era valorizada tanto na escola colonial como na comunicação diária nos centros urbanos, sobretudo onde residiam os portugueses. Ao mesmo tempo, era proibido o uso das línguas dos diferentes grupos étnicos do país, sendo considerados “dialetos”. A única língua usada na escola colonial, considerada de prestígio era o português.

Na escola colonial, a maior parte dos professores das escolas primárias e todos os professores do ensino secundário eram europeus, exceto nas Ilhas de Cabo Verde, onde os africanos diplomados podiam lecionar no ensino secundário.

Os portugueses não permitiam a manifestação pública das culturas dos guineenses, por serem consideradas “primitivas” e “exóticas”. Quaisquer que fossem as manifestações culturais locais, transmitidas pela educação tradicional, tais como “ritos de iniciação”,

casamento tradicional, culto dos ancestrais, cerimônia de pedido de proteção, uso de instrumentos de proteção como por exemplo, a (*mandidja*), consulta ao xamã (*bota sorte*), cerimônias fúnebres, danças tradicionais, etc., eram feitas na clandestinidade, longe dos olhos dos colonizadores. Todas essas manifestações eram reprimidas pela autoridade colonial, que tinha medo de que, se permitissem a livre manifestação da cultura local, ela poderia futuramente incentivar o sentimento da união para lutar contra o regime colonial. Como aconteceu na ocasião da “resistência” dos diferentes grupos étnicos guineenses à invasão e dominação do colonialismo português no território, sobretudo no final do século XIX e na primeira metade do século XX. Esta questão da resistência dos nativos da Guiné-Bissau será abordada no próximo capítulo.

Essa “resistência” serviu de inspiração para o movimento de libertação, isto é, ao Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), liderado por Amílcar Cabral que, em 1963, desencadeou a luta de libertação na Guiné-Bissau. O partido tinha como objetivo lutar e conquistar a independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde e acabar com a exploração colonial e qualquer tipo de exploração (CABRAL, 1979). Amílcar Cabral considerava a educação, enquanto “resistência cultural”, como o principal instrumento de luta para combater o colonialismo (CABRAL, 1979). A “resistência cultural” é à base do pensamento teórico de Amílcar Cabral. Para Cabral (1979) um povo que valoriza a sua cultura é capaz de se unir na luta para defender a sua cultura, o que ele qualifica como “fato cultural”. Para ele, a resistência cultural pode-se manifestar tanto na forma de luta armada como na da educação. Nessa concepção, o modelo da “educação alternativa”, que o seu partido PAIGC implantou nas zonas libertadas da Guiné-Bissau, isto é, nas regiões que este partido libertou do controle dos portugueses no período da luta pela independência, entre 1963 e 1973, é uma forma de “resistência cultural” (cf. CABRAL, 1978; 1979). O objetivo dessa “educação libertadora” era, formar um Homem novo livre de qualquer tipo de dominação e comprometido com o desenvolvimento de nova sociedade independente. Por isso, ela deveria nascer junto do povo, pensado pelos educadores nacionais, em função da prática social que se dá no país (FREIRE, 1978).

2 A LUTA PELA INDEPENDÊNCIA NA GUINÉ-BISSAU

Este segundo capítulo analisa como surgiram os movimentos de libertação nas colônias portuguesas em África, particularmente o PAIGC na Guiné-Bissau, buscando compreender quais são os fundamentos político-ideológicos desse movimento, especialmente do seu líder Amílcar Cabral, para a luta pela independência e o significado de uma nova sociedade a ser criada após ela, projeto intrinsecamente ligado ao modo como funcionava a educação nas zonas libertadas, e qual foi o papel dessa educação na referida luta.

A história da libertação dos povos da Guiné-Bissau se enraíza fundo no tempo, desde bem antes do período da guerra de independência. Os cinco séculos da presença colonial portuguesa no território foram marcados pela luta permanente, que aparece em diversas formas de resistência levadas a cabo pelos nativos: a resistência à ocupação dos seus territórios, a recusa ao pagamento de imposto de palhota¹⁹, a fuga ao trabalho forçado, greves, a resistência à abolição de suas tradições culturais, etc.

Embora, desde a sua chegada, os colonialistas tivessem aparentemente boas relações com os chefes locais, o que lhes permitiu fixarem-se no território, estabelecendo trocas comerciais, sua atitude violenta, e ao mesmo tempo camuflada, encontrou resposta também violenta dos nativos.

Mas, apesar desse enfrentamento se tornar mais visível nos finais do século XIX e na primeira metade do século XX, na verdade, ele é secular, como argumenta Mendy (1994):

Depois da restauração da independência de Portugal, em 1640, o esforço determinado de incorporar o território num império informal encontra os chefes locais igualmente decididos a resistir à usurpação dos seus poderes e privilégios (MENDY, 1994, p. 29).

Apesar de tudo, as resistências não descartavam possibilidades de diálogos e estabelecimento dos acordos entre as partes (os colonizadores e os chefes locais), envolvendo inclusive todo um processo de comércio dos africanos escravizados, no qual a grande maioria dos chefes locais estabelecia trocas comerciais com os colonizadores, através do conhecido “comércio triangular”.

No final do século XIX, precisamente em 1879, com a Guiné portuguesa agora separada das ilhas de Cabo Verde, das quais era província, os portugueses adotaram uma nova

¹⁹ Imposto de palhota era o tributo que os portugueses cobravam aos nativos, pelas propriedades destes, particularmente as casas. O imposto era tanto em valor monetário como em espécie.

estratégia da ocupação, baseada na intervenção direta através das lutas internas com os nativos, com o intuito de conquistar o interior do território e introduzir novas formas de exploração, pela ocupação militar efetiva, ratificada na Conferência de Berlim, práticas estas influenciadas pela abolição do tráfico escravista. Com essa ocupação, o território passou a enfrentar o novo e preocupante cenário, conhecido como “campanha de pacificação à resistência dos nativos”, desencadeada de forma mais sistemática na primeira metade do século XX.

A campanha de pacificação foi na verdade um conflito sangrento que os sucessivos governadores da Guiné portuguesa levaram a cabo contra os nativos das diferentes etnias do território. O objetivo dessa campanha era neutralizar, pela força das armas, a resistência dos nativos, que se recusavam a pagar os impostos de palhotas, resistindo à usurpação dos seus poderes e privilégios e à interdição da sua tradição cultural, exigindo a liberdade nos seus territórios. Essa resistência se deu em diferentes períodos e localidades, entre os quais se destacam:

a) a invasão do grupo étnico Papel/pepel de Itim, Antula e Bandim (bairros periféricos da capital Bissau), que se uniram aos “Balantas” de Cumeré, para assaltar a praça (centro) da capital. Essa invasão foi registrada em 1893.

b) em 1897, verificou-se a resistência de Infale Sonco – rei da etnia Beafada, que controlava o território onde atualmente compreende grande parte de região de *Oio*, localizado no norte de Guiné-Bissau²⁰.

c) Entre 1908 e 1909, os Beafadas de Quinará (uma região localizada no sul do país), também reagiram à ocupação dos seus territórios pelos colonizadores, e incendiaram as palhotas, quase até Bolama, antiga capital da Guiné-Bissau.

d) Outra tribo que declarou guerra contra os colonizadores portugueses foi a Manjaco, que nunca admitiu a permanência colonial no seu território, localizado na região de Cacheu, norte da Guiné-Bissau.

e) A tribo Balanta, por seu lado, também resistiu à presença da autoridade portuguesa na sua região, que compreende grande parte de Oio, algumas partes de Cacheu e Bafatá, entre

²⁰ Infali Sonco antes era aliado dos colonizadores, mas depois recusou a obrigação de pagar impostos de palhota por motivos não revelados. Após ter percebido que os colonizadores tentavam invadir o seu território a força, ele reagiu com violência, entrando em confronto direto com os portugueses. Como a luta era para manter e defender o território, Sonco conseguiu facilmente mobilizar outros chefes locais próximos a ele, que se uniram para impedir a invasão dos portugueses. Por outro lado, ele atacou outros chefes locais leais aos colonizadores, como forma de impedir o apoio deles aos portugueses. Também interditou toda a navegação dos colonizadores no rio Geba, com forma de impossibilitar o trânsito marítimo entre a capital Bissau e a segunda capital Bafatá.

norte e leste do país. Apesar de os portugueses estabelecerem um posto militar em Porto Goli, lugar estratégico deles no Oio, de vez em quando os Balantas preparavam silenciosamente ofensivas a este aquartelamento.

f) Em 1900, a tribo Bijagó, residente nas ilhas do mesmo nome, foi a primeira a entrar em conflito armado com os portugueses e viria também a ser a última conquistada, em 1936. Esse grupo, principalmente os habitantes da ilha de Canhabaque, resistiram durante todo esse período à dominação colonial e ao pagamento do imposto de palhota.

g) Para além dessas tribos acima mencionados, outras tribos tais como: Felupes de Susana e de Varela, as Oincas de Oio, Fulas pretos de Gabu, registraram fortes resistências ao pagamento do imposto de palhota (cf. MENDY, 1994).

Assim, a situação da Guiné portuguesa permaneceu tensa, durante longo período de tempo. E até véspera da proclamação da república portuguesa, em 1910, o estabelecimento do poder português na Guiné continuava sob forte ameaça dos nativos. Portanto, a resistência foi determinante para o processo da luta de independência da Guiné-Bissau, pois a luta se consolidou graças a uma longa tradição de resistência dos nativos à dominação colonial. Segundo Lopes, a luta de libertação nacional representou apenas a passagem das resistências étnicas ao combate moderno de tipo nacionalista (LOPES, 1999, P. 19). Mas, se as diversas etnias da chamada antiga Guiné portuguesa se opuseram ao colonialismo, mesmo que de forma dispersa, a nova forma de luta dirigida pelo PAIGC vai tentar forçar a unidade dos grupos étnicos desse território para lutar contra o colonialismo português para conquistar a independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde. Este processo de luta de independência teve tanto uma influência externa como interna, em todas as colônias portuguesas em África, como podemos acompanhar em seguida.

A influência externa do processo de independência das colônias portuguesas em África é motivada por diversos acontecimentos e organizações de caráter político e cultural. Uma dessas organizações é o Movimento Pan-Africanista²¹, através do qual foi criada a Liga Africana, em 1919, que teve papel importante ao acolher, em 1923, a segunda Sessão da III Conferência Pan-Africana realizada em Lisboa/Portugal, onde estiveram presentes alguns nomes significativos do Movimento Pan-Africano, como W. E. B. Du Bois e George Padmore. “O espírito dessa Conferência era lutar dentro dos limites da legalidade contra as injustiças sociais” (SERRANO, 2008, p.128). Entretanto, na ocasião do V Congresso Pan-

²¹ Pan-africanismo é um movimento político, filosófico e social que promove a defesa dos direitos do povo africano e da unidade do continente africano no âmbito de um único estado soberano para todos os africanos, tanto na África como em diáspora.

Africano de Manchester, realizado em 1945, após a segunda Guerra Mundial, a ideia extrapolou os limites apenas da legalidade e os líderes pan-africanistas passaram a exigir o direito de libertação total das colônias, como consta na seguinte declaração:

Queremos a liberdade e o direito de todos os povos a governar-se por si mesmos. Afirmamos os direitos de todos os povos coloniais a controlar o seu próprio destino. Todas as colônias devem libertar-se do imperialismo estrangeiro, seja ele político ou econômico. Os povos das colônias devem ter o direito a eleger seus governantes, a eleger um governo, sem restrições impostas por poder estrangeiro (PADMORE, 1960 *apud* SERRANO, 2008, 129).

Portanto, a década de 1940 é considerada o marco inicial da consciência política e nacionalista dos povos das colônias africanas. Essa tomada de consciência foi motivada pela onda das mudanças do panorama geopolítico mundial²², depois das duas grandes guerras mundiais, nas quais um número considerável de africanos que participaram desses dois grandes episódios, enquanto exércitos coloniais foram influenciados pela ideia da liberdade e autodeterminação. Estes fatos somaram-se ao contexto político e ideológico motivado pela Guerra Fria, na qual a influência das Organizações das Nações Unidas foi determinante para a exigência dos direitos à autodeterminação dos povos que ainda se encontravam sob dominação colonial. Por outro lado, registrou-se o papel do Bloco Socialista, da ideologia esquerdista, do Marxismo, bem como as determinações da Conferência de Bandung, realizada em 1955 na Indonésia, como relevantes na promoção das independências africanas²³.

Em Portugal, o processo de independência recebeu forte influência de algumas organizações de caráter político e cultural: Casa dos Estudantes do Império (CEI), Partido Comunista Português (PCP), Movimento de Unidade Democrático ala Juvenil (MUD Juvenil), Clube Marítimo Africano. Essas organizações incentivavam e apoiavam as manifestações clandestinas dos estudantes africanos das colônias portuguesas, futuros líderes independentistas a promover a ideia de descolonização dos territórios sob jugo português (cf.

²² As mudanças ocorridas nas metrópoles com o término da segunda Guerra Mundial e as transformações no sistema capitalista devido à crise provocada pela depressão econômica dos anos 1930 mudaram o eixo dos interesses políticos, econômicos e sociais nas metrópoles. Essas transformações levaram as potências coloniais européias ao declínio, sem mais capacidade de exercer domínio sobre os impérios africanos, fazendo com que tivessem que mudar suas posições em relação às colônias. (MENDONÇA, 2004 *apud* MAURÃO, 2009 p.43).

²³ A Conferência de Bandung teve como objetivo reunir os dirigentes dos países asiáticos, do Médio Oriente, e os líderes do Continente africano²³, para discutir, entre outras coisas, as questões da descolonização dos territórios ainda sob dominação colonial. O que foi muito importante para o alcance das independências, porque trouxe a consciência da luta pela independência aos países do PALOP. Estavam presentes nessa Conferência apenas 5 países africanos: Costa de Ouro (atual Gana), Etiópia, Líbia, Libéria, e Sudão. Também esteve presente uma delegação de Frente de Libertação Nacional (FLN) da Argélia e uma delegação da Tunísia, pois grande parte desse continente ainda era colônia da Europa.

MATEUS, 1999). Os referidos estudantes, denominados de “geração de Amílcar Cabral”, uma vez inseridos na sociedade portuguesa, começaram a participar das reivindicações políticas, que neles despertaram a ideia da liberdade. Sendo assim, formaram organizações estudantis que buscavam construir uma identidade africana alimentando o espírito de luta e de liberdade.

A Casa dos Estudantes de Império (CEI) era o lugar de concentração desses estudantes. Ela foi criada pelo governo português como moradia para estudantes oriundos das colônias. O objetivo de sua criação era juntar esses estudantes numa única casa para evitar a sua dispersão e facilitar o controle dos mesmos pelo governo. No entanto, nessa casa nasceu o espírito revolucionário dos jovens estudantes, traduzido através de poemas de reflexão política que escreviam em reuniões clandestinas que ali faziam, para discutir, entre outras coisas, a necessidade de criação de movimentos de descolonização dos seus países.

Uma das mais importantes organizações político-partidária, que serviu de inspiração aos jovens das colônias portuguesas em África foi o Partido Comunista Português (PCP). Este partido, durante muitos anos, foi a única força oposicionista organizada que apoiava as reivindicações da juventude universitária, às quais os estudantes das colônias africanas também aderiam ativamente (cf. MATEUS, 1999). De acordo com Mateus (1999), o partido mostrava claramente a sua posição anticolonialista e lutava contra o governo de Salazar. Portanto, era favorável à independência dos países africanos colonizados por Portugal, razão pela qual essa instituição política acabou por determinar a sua grande influência no seio dos estudantes africanos envolvidos com a ideia de independência de seus países.

Por outro lado, a literatura teve uma importância expressiva na divulgação da ideia da liberdade africana. Os estudantes africanos escreviam poesias cujo tema era a identidade africana e a negritude. Por isso,

durante os anos 1950, Neto, Cabral e Mario de Andrade organizaram secretamente um Centro de Estudos Africanos cujo ambicioso objetivo consistia em promover o estudo dos povos negros colonizados, especialmente através do estudo e da promoção da criação literária africana (MAZRUI, 2010, p. 674).

Sendo assim, “Escritores originários da África e das Antilhas reuniram-se em poesia, para expressarem a dor da separação relativa aos ancestrais e afirmarem o valor da tradição e da autenticidade africanas” (cf. MAZRUI, 2010, p.667). Nesse sentido, a poesia contribuiu para vários encontros e debates sobre a situação das independências dos países africanos, ou seja, a poesia trouxe uma contribuição importante aos intelectuais africanos:

Em 1951, duas obras foram publicadas sobre a criação literária – *Linha do Horizonte*, de Aguinaldo Fonseca (Cabo Verde) e a antologia *Poesia em Moçambique*, sob a direção de Orlando de Albuquerque e de Victor Evaristo. Entre os vinte e cinco mais célebres escritores de Moçambique representados na obra figuravam Orlando Mendes, Noémia de Sousa e Fonseca Amaral (MAZRUI, 2010, p. 674).

Muitos desses estudantes, sobretudo a primeira geração dos anos de 1940 e princípio dos anos de 1950, entre os quais “Amílcar Cabral, Agostinho Neto, Marcelino dos Santos, Mário Pinto de Andrade e Vasco Cabral, foram vinculados clandestinamente ao PCP e outras organizações afins” (MATEUS, 1999, p. 85). Esses jovens estudantes, que mais tarde viriam a dirigir os movimentos de independências dos seus países, participavam dos movimentos de carácter cultural em Portugal e em outros países. Na diáspora, os estudantes africanos participavam dos congressos, festivais, encontros juvenis, etc.

A influência política e cultural dos estudantes africanos na diáspora teve um papel preponderante na organização e união dos povos africanos na luta pelas independências, isto é, foram os estudantes na diáspora que lideraram as lutas de independências dos seus países²⁴. Na Guiné-Bissau temos a citar Amílcar Cabral, líder do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), que dirigiu a luta pela independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde.

O PAIGC foi fundado clandestinamente em 19 de setembro de 1956, em Bissau, por Amílcar Cabral e mais cinco camaradas, Aristides Pereira, Luiz Cabral, Fernando Fortes, Júlio de Almeida e Elizes Turpan (IGNATIEV, 1984, p. 97). Era uma organização política que procurava, através da unidade Guiné e Cabo Verde, a estratégia de derrubar o regime colonial português. Desde a sua fundação, em 1956 até março de 1972, o PAIGC era um Movimento Revolucionário de Libertação; depois desta última data, foi transformado em Partido, através da realização de uma Assembleia Geral que inaugura a primeira carta constituinte da Guiné-Bissau (SEMEDO, 2009, p. 16). A sigla do Movimento era PAI – Partido Africano para a Independência, e foi mantida até outubro de 1960. Depois desta, a organização passou a designar-se PAIGC – Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde.

²⁴ Em Angola, por exemplo, o ex-estudante Agostinho Neto fundou o Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA), que lutou até o alcance da independência em 1975. Em Moçambique, se destacou Eduardo Mondlane, líder da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e ex-estudante nos Estados Unidos.

Ao falar da fundação do PAIGC e das atividades que desenvolveu na luta de libertação, não podemos deixar de descrever resumidamente a trajetória do seu principal fundador e líder, Amílcar Cabral, filho de Juvenal Cabral e de Eva Pinhal Évora, ambos cabo-verdianos que imigraram para a Guiné Portuguesa. O pai, Juvenal era professor - funcionário de Estado colonial e a mãe, Eva trabalhava como comerciante. Amílcar Cabral nasceu em Bafatá, uma cidade situada a leste da Guiné-Bissau, a 12 de setembro de 1924, onde iniciou os estudos primários, e depois seguiu com o pai para Cabo Verde, para concluir o ensino médio. Por ser um aluno dedicado, em 1945 conseguiu uma bolsa de estudos para cursar Engenharia Agrônoma no Instituto Superior de Agronomia (ISA) em Lisboa (PAIGC, 1974; IGNATIEV, 1984; SILVA, 2008; SEMEDO, 2009). Assim que Amílcar Cabral chegou a Lisboa e iniciou os estudos universitários, manifestou a preocupação de integrar-se nas correntes do pensamento político e cultural existentes na época: como o Movimento Juventude Universitária (MJU) e os movimentos que lutavam pela paz. Já integrado, ele participou da Campanha pela Paz, movimentos da juventude progressista, e contribuiu na construção das bases para a conscientização política dos estudantes africanos.

Importante ressaltar que Amílcar Cabral era um dos integrantes da Casa dos Estudantes do Império (CEI), como também, um dos fundadores do Centro de Estudos Africanos (CEA). Neste último, os estudantes se reuniam para discutir, entre outras coisas, as estratégias e as ações políticas com vistas a organizar não só os seus colegas africanos, mas também europeus e demais pessoas de outros continentes, além de fazer as suas ideias de independência chegarem às colônias, através de manifestações literárias e poéticas, divulgadas dentro e fora do Portugal.

Em 1952, após concluir a formação e trabalhar como pesquisador na Estação Agrônoma Nacional, em Lisboa, Cabral manifestou o desejo de regressar à sua terra natal - então - Guiné Portuguesa. Aprovado em concurso, foi contratado pelo Ministério do Ultramar como adjunto dos serviços agrícolas e florestais da Guiné Portuguesa, na Estação Agrária Experimental de Pessubé, em Bissau. Em 1953, foi nomeado pelo governo da Província da Guiné Portuguesa para dirigir um recenseamento agrícola. A exigência do trabalho o fez visitar todos os cantos do território, o que lhe possibilitou ter contato com as populações camponesas, com quem mais tarde contou na luta de independência. Em 1954, após terminar o recenseamento agrícola, ele tentou criar um clube desportivo e recreativo, mas na verdade seu objetivo era preparar clandestinamente uma juventude revolucionária e anti-colonialista, tendo como finalidade desencadear o movimento de independência. Depois de ser descoberto pela Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE), o clube foi interditado pelo governo

local e Amílcar Cabral foi obrigado a regressar a Portugal com direito a visitar a família uma vez por ano (SEMEDO, 2009). Justamente em uma dessas visitas no ano de 1956, Cabral, com a colaboração dos cinco camaradas anteriormente mencionados, fundou o PAIGC, numa reunião clandestina na casa de Aristides Pereira (IGNATIEV, 1984).

De acordo com Ignatiev, o objetivo inicial do PAIGC era tentar negociar pacificamente a independência da então Guiné portuguesa e Cabo Verde. Com esse intento, o Bureau Político do partido enviou ao governo português um memorando, em 1960, propondo o início de conversações sobre a concessão da independência. Mas o governo de Salazar nem pensou em responder a este apelo e simplesmente ignorou a hipótese. E mesmo com a pressão da Organização das Nações Unidas (ONU) que, no dia 15 de dezembro de 1960, na 15ª sessão da Assembleia Geral, quando aprovou, por 68 votos a favor, 6 contra e 17 abstenções, a resolução que declarava que “o governo português era obrigado a apresentar relatórios sobre a situação dos seus territórios coloniais [...]”, Portugal não cumpriu a resolução²⁵ (IGNATIEV, 1984, p. 164).

Insistindo em busca da negociação pacífica, segundo Ignatiev, o PAIGC enviou um memorando à ONU, e em seguida publicou uma nota aberta ao governo de Portugal, propondo mais uma vez a negociação da entrega pacífica do poder ao povo da Guiné e Cabo Verde:

[...] cumprindo desta maneira os princípios da autodeterminação dos povos, proclamados pela ONU, O PAIGC propôs a realização de uma conferência entre os representantes do governo português e representantes das forças de libertação nacional da Guiné e Cabo Verde, com a seguinte ordem de trabalhos: a) autodeterminação e independência nacional dos povos da Guiné e de Cabo Verde; b) colaboração entre o povo português e os povos da Guiné e de Cabo Verde (IGNATIEV, 1984, p. 165).

Apesar de todas as tentativas de um acordo pacífico, as autoridades portuguesas rejeitaram ceder a independência à Guiné e Cabo Verde, como pretendia o PAIGC. Paralelamente a isso, o governo da Província da Guiné Portuguesa reprimia com violência qualquer manifestação dos nativos. Foi assim que, no dia 3 de agosto de 1959, em Bissau, a

²⁵ Chamava-se atenção para esse fato, no memorando enviado em 26 de setembro de 1961 pelo Bureau Político do PAIGC à sessão da Assembleia Geral da ONU. Nele, levava-se também ao conhecimento dos membros da ONU a decisão do PAIGC de conquistar por quaisquer meios, a libertação da Guiné e Cabo Verde. E ao mesmo tempo encerrava-se com um apelo à ONU para que influísse sobre as autoridades portuguesas no sentido de obrigá-las a concordar com a solução pacífica do problema da concessão da independência à Guiné e Cabo Verde (cf. IGNATIEV, 1984, 165).

manifestação dos estivadores e marinheiros do porto Cais de *Pindjiguiti*²⁶, que estavam em greve, culminou num massacre dos grevistas pela PIDE, que matou a tiros em torno de cinquenta manifestantes e feriu por volta de cem dos seus integrantes.

Tendo em conta este massacre, e esgotada a possibilidade de negociação pacífica com o governo colonial, o PAIGC foi obrigado a mudar de estratégia²⁷, iniciando assim a mobilização popular para a luta armada, sobretudo das populações camponesas. Segundo Lopes (1982), a mobilização dos camponeses dos diferentes grupos étnicos guineenses para a luta armada não era uma tarefa fácil, pois os dirigentes do PAIGC tinham que convencê-los sobre os motivos que justificariam pegar em armas contra o colonialismo português. Os dirigentes do partido usavam estratégias que despertassem a reflexão. Faziam perguntas que levavam as pessoas a recordarem os atos violentos e preconceituosos que os colonialistas praticavam contra elas:

A conscientização não era uma tarefa fácil. Era necessário demonstrar os desequilíbrios, sobretudo ao nível social, provocados pelo colonialismo. Era necessário explorar as contradições sociais tais como os trabalhos forçados, a obrigação do pagamento de impostos, o tratamento racista, a utilização sexual das mulheres, etc. e ao mesmo tempo era necessário pôr perguntas diretas que provocassem a reflexão: quem constrói as estradas? A quem beneficia? (LOPES, 1982, p. 24-25).

Foi com esta estratégia que o PAIGC conseguiu o apoio da população dos diferentes grupos étnicos guineenses para a luta, sobretudo no sul do país, que tem florestas densas favoráveis à guerra de guerrilhas. Essa região é ocupada majoritariamente pelos Balantas. Supomos que talvez fosse por isso que os Balantas tiveram a maior participação na luta de independência na Guiné-Bissau. Mas, para Cabral (1977) a maior participação dos Balantas na luta explica-se pela sua própria estrutura sociopolítica e cultural, pois era um grupo étnico

²⁶ Cais de Pindjiguiti é o maior porto da capital Bissau.

²⁷ De acordo com Ignatiev (1984), Amílcar compreendia toda a necessidade de mudar os métodos de luta. Era preciso desistir das manifestações nas cidades, das greves e dos outros atos que, realizados sem uma preparação suficiente, podiam causar mais danos de que traduzir-se em proveito. “Se repetissem os acontecimentos de 3 de agosto, o partido não só perderia os seus quadros, como aconteceria algo ainda pior: o povo perderia a confiança na possibilidade da luta contra colonialistas portugueses” (CABRAL apud IGNATIEV, 1984, p.119). Para Ignatiev (1984), o importante a fazer naquele momento era iniciar o trabalho nas localidades rurais, pois, nas condições específicas da Guiné Portuguesa, as zonas rurais revestiam-se de maior importância do que as cidades, que para ele, praticamente não existiam na Guiné Portuguesa. “Amílcar Cabral chegou à firme conclusão de que era necessário transformar os métodos e formas de luta, preparando e esclarecendo o povo, ter a possibilidade de criar um movimento de libertação para a luta armada pela independência, contra os colonialistas” (IGNATIEV, 1984, p. 119).

com estrutura de poder “horizontal”, isto é, sem hierarquia de poder estruturado de cima para baixo. No seio desse grupo, a decisão da comunidade era tomada pelos mais velhos (anciãos); portanto, na visão de Amílcar Cabral, os Balantas eram livres e queriam continuar a ser livres na sua terra, por isso participaram massivamente na luta armada de libertação (CABRAL, 1975, p. 139).

Depois de conquistar o apoio popular, o PAIGC saiu da clandestinidade e adotou a tática de guerrilha, iniciando assim a ação direta, isto é, a sabotagem contra os interesses econômicos coloniais, mediante a destruição de estradas, pontes, redes elétricas e sistemas de comunicação. No plano externo, de 1960 a 1962, o partido iniciou a formação dos militantes e quadros do partido, que contou com o apoio de seguintes países: União Soviética (URSS), China, Cuba, Checoslováquia, República Democrática de Alemanha, Marrocos, Argélia, que ajudaram não só com a formação dos quadros militares e políticos do partido, como também com armas, apoio logístico, médicos, ajuda humanitária, etc. Para além desses países, a Guiné Conacri desempenhou um papel fundamental, uma vez que era o país no qual estava instalada a direção do partido.

O PAIGC iniciou a luta armada em 1963, com um primeiro ataque ao aquartelamento português de Tite, no sul da Guiné-Bissau. Um ano depois, os portugueses sofreram a primeira e maior derrota militar, na conhecida batalha de “Como”, também na região sul do país. Segundo Lopes (1982),

o ataque durou cerca de três meses e levou à morte 650 homens. Foi a mais importante batalha da luta armada guineense. Tratava-se de uma região que o PAIGC já havia libertado e que os colonialistas pretendiam recuperar, mas o seu fracasso foi total (LOPES, 1982, p. 25).

No mesmo ano de 1964, o PAIGC organizou o seu importante acontecimento político no período da luta armada: o primeiro congresso do partido, denominado Congresso de Cassacá, que ocorreu de 13 a 17 de fevereiro do mesmo ano. O Congresso foi realizado a uma distância de mais ou menos 15 quilômetros de “Como”, lugar onde ocorria a batalha. O seu objetivo era: 1-) Organizar as atividades políticas e armadas do partido, entre as quais a aprovação do programa do partido e a criação da Força Armada Revolucionária do Povo – FARP; 2-) Discutir como administrar as regiões que estavam sendo libertadas, sobretudo no que dizia respeito à educação, saúde, defesa e segurança e abastecimento alimentar; 3-) Corrigir os erros cometidos por alguns dirigentes do partido contra as populações e punir os respectivos infratores.

Pereira (2004) explica que, depois de o PAIGC derrotar os colonialistas de algumas regiões que o partido passou a controlar (as chamadas zonas libertadas), alguns guerrilheiros tentaram substituir os colonialistas, explorando e reprimindo as populações, abusando das mulheres, cobrando impostos em gêneros, o que significa o desvio do princípio ideológico do PAIGC²⁸. Segundo o autor, essas pessoas foram castigadas conforme determinou o PAIGC e até alguns foram assassinados na presença das populações as quais abusavam.

Foi nesse congresso que o partido tomou a iniciativa de dar início ao cumprimento do seu projeto educativo, constante nos programas de 1962 e 1963. O primeiro, denominado Programa Básico do PAIGC, tinha, entre outros princípios, o de que: “Haverá uma forte união e Cooperação fraterna entre os cidadãos, quer do ponto de vista individual, quer do ponto de vista do sistema social ou de estrutura étnica”. “Haverá unidade econômica, política, social e cultural”, (PAIGC, 1962 *apud* DAVIDSON, 1975, p.159). Já o segundo programa estabeleceu, entre outras coisas, as metas para a educação. Metas essas que consistiram nos seguintes itens:

- Reforma do ensino, desenvolvimento do ensino secundário e técnico, criação do ensino universitário e de institutos científicos e técnicos;
- Liquidação rápida do analfabetismo. Instrução primária obrigatória e gratuita. Formação e aperfeiçoamento urgente de quadros técnicos e profissionais;
- Liquidação total dos complexos criados pelo colonialismo, das consequências da cultura e exploração colonialistas;
- Desenvolvimento das línguas nativas e do dialeto crioulo, com criação da escrita para essas línguas. Proteção e desenvolvimento da literatura e das artes nacionais;
- Aproveitamento de todos os valores e conquistas da cultura humana e universal ao serviço do progresso dos povos da Guiné e Cabo Verde. Contribuição da cultura destes povos para o progresso da humanidade em geral (GUINÉ-BISSAU, CEENC, 1976, p. 11-12).

Foi assim que, em 1964, após a realização do Congresso de Cassacá, o PAIGC iniciou a chamada educação alternativa nas zonas libertadas.

²⁸ Cf. PEREIRA, *Socialismo ou neocolonialismo*. Serpa, 2004. Disponível em: http://www.didinho.org/socialismo_ou_neocolonialismo.htm. Acesso em: 16/01/2014.

2.1 A educação nas zonas libertadas

Como acabamos de referir, o Congresso de Cassacá, de 1964, foi o ato inaugural do que era o principal instrumento do PAIGC para a luta de libertação: a implantação e a expansão da educação nas zonas libertadas. Nos objetivos desse congresso, a educação era prioritária, visto que o partido se deparava com a falta de quadros, tanto para o desenvolvimento da luta, como para gerir o território sob seu controle, e pretendia fundamentalmente realizar uma transformação radical da “miserável” realidade social gerada pelo sistema colonial na Guiné-Bissau, sobretudo no que diz respeito ao aspecto cultural.

Portanto, o objetivo dessa educação foi bem explicado por Amílcar Cabral, fundador e então secretário geral do PAIGC²⁹, ao afirmar o seguinte:

Para continuar a desenvolver vitoriosamente a nossa luta devemos: Criar escolas e desenvolver a instrução em todas as regiões libertadas. Selecionar jovens (rapazes e raparigas) entre 14 e 20 anos, com pelo menos frequência da 4ª classe [série], para serem aproveitados na preparação dos quadros. Combater sem violência as práticas prejudiciais, os aspectos negativos das crenças e tradições do nosso povo. Obrigar os responsáveis do partido e todos os militantes dedicados, a melhorarem cada vez mais a sua formação cultural (CABRAL, 1977, p.157).

Cabral enumera vários pontos nos quais deve assentar-se a educação das zonas libertadas, para melhorar os conhecimentos da população, garantir os quadros necessários para o desenvolvimento do país, como também corrigir algumas práticas inadequadas ao projeto revolucionário em curso, destacando as regras que devem ser cumpridas por todas as pessoas envolvidas nessa nova tarefa revolucionária. Sendo assim, ele orientava os membros do PAIGC envolvidos na luta a seguir as seguintes medidas educativas:

1. Melhorar o trabalho nas escolas já existentes, evitar um número muito elevado de alunos que podem prejudicar o aproveitamento de todos. Criar escolas, mas ter em conta as possibilidades reais de que dispomos, para evitar que depois tenhamos que fechar algumas escolas por falta de meios. Controlar frequentemente os trabalhos dos professores e os métodos que empregam. Evitar os castigos corporais contra os alunos e cumprir rigorosamente os

²⁹ Gostaríamos de informar aos nossos leitores que, ao citarmos Amílcar Cabral, neste capítulo, significa que estamos a citar igualmente o PAIGC. Isso porque todos os discursos, estatutos e programas desse movimento, nesse processo de luta de independência, foram escritos pelo Amílcar Cabral.

programas feitos pelo partido para o ensino elementar e primário. Criar os cursos especiais para a formação e aperfeiçoamento de professores;

2. Reforçar cada dia mais a formação política dos professores, e a sua dedicação sem limites ao partido e ao povo. Destituir e castigar todos os professores que não cumprem os seus deveres. Convencer os pais da necessidade absoluta de os seus filhos e filhas frequentarem as escolas, mas organizar a atividade dos alunos de maneira a também serem úteis nas suas casas e a ajudarem a família;
3. Criar cursos para ensinar a ler e escrever aos adultos, sejam eles combatentes ou elementos da população. Fazer respeitar em todos os lados a palavra de ordem do nosso partido: “todos os que sabem ensinam aos que não sabem”;
4. Dar melhor atenção a recrutamento de jovens para a preparação dos quadros. Lembra-se sempre de que a nossa vitória política ou militar não terá futuro se não dispomos dos quadros nacionais para a reconstrução e desenvolvimento científico e técnico da nossa terra. [...] Na seleção de candidatos para a formação dos quadros, dar preferência aos mais jovens, aos melhores militantes do partido, a indivíduos (rapazes ou raparigas) que tenham dado provas de inteligência e de vontade de aprender;
5. Combater entre os jovens, nomeadamente entre os mais idosos (mais de 20 anos) a mania de deixar o país para ir estudar fora, a ambição cega de ser doutor, o complexo de inferioridade e a idéia errada de que os que estudam e tiram cursos terão privilégio amanhã na nossa terra. Não aceitar os candidatos para bolsa de estudos qualquer responsável do partido com função da direcção, seja qual for o seu grau de instrução. Mas combater, sobretudo entre os responsáveis que se têm dedicado à luta, a má vontade contra os que estudam ou desejam estudar, o complexo que os leva a julgar que todos os estudantes são rigorosos e futuros sabedores do partido. [...] Vencer a batalha da formação de quadros, garantir os quadros necessários para o desenvolvimento da nossa terra é uma das coisas mais importantes da acção do programa do nosso partido;
6. Defender e desenvolver as manifestações da cultura do nosso povo, respeitar e fazer respeitar os usos, costumes e tradições da nossa terra, desde que não sejam contra a dignidade humana, contra o respeito que devemos ter para cada homem, mulher e criança. Apoiar as manifestações de arte (música, dança, pintura e escultura), [...] fazer coleção de obras de arte e recolher textos de

lendas e de histórias contadas pelo povo. Combater todos os particularismos (manias de separação) prejudiciais à unidade do povo. Combater as manifestações do tribalismo, de discriminação racial ou religiosa. Respeitar e fazer respeitar a religião de cada um e o direito de não ter religião;

7. Dar atenção especial à vida das crianças, desenvolver a sua personalidade e protegê-las contra os abusos, mesmo das partes dos pais ou parentes. Defender os direitos da mulher, respeitar e fazer respeitar as mulheres (crianças, “*bajudas*” ou adultas), mas convencer as mulheres da nossa terra de que a sua libertação deve ser obra delas mesmas, pelo seu trabalho, dedicação ao partido, respeito próprio, personalidade e firmeza diante de tudo quanto possa ser contra a sua dignidade;
8. Educar-nos a nós próprios, educar os outros, a população em geral para combater o medo e a ignorância, para eliminar pouco a pouco a submissão diante da natureza e das forças naturais que a nossa economia ainda não dominou. Lutar, sem violências desnecessárias, contra todos os aspectos negativos, prejudiciais ao homem, que ainda fazem parte das nossas crenças e tradições;
9. Exigir aos responsáveis do partido que se dediquem seriamente ao estudo [...]. Convencer cada um de que ninguém pode saber sem aprender e que a pessoa mais ignorante é aquela que sabe sem ter aprendido. Aprender na vida, aprender junto do nosso povo, aprender nos livros e na experiência com os outros. Aprender sempre;
10. Criar, a pouco e pouco, bibliotecas simples, nas zonas e regiões libertadas, emprestar aos outros os livros de que dispomos, ajudar os outros a aprender a ler um livro, o jornal, e a compreender aquilo que se lê. Distribuir ao máximo o jornal do partido, fazer sessões de leitura colectiva (em grupo) e levar os que lêem a discutir e a dar opinião sobre o que leram;
11. Lembrar-se sempre de que um bom militante (como um bom cidadão) é aquele que faz bem o seu dever. É aquele que, além de fazer o seu dever, consegue melhorar-se a cada dia para ser capaz de fazer mais e melhor (CABRAL, 1977, p. 157-158, grifo nosso).

Esses pontos são elementos básicos e necessários para o desenvolvimento da educação nas zonas libertadas. Em termos objetivos, essa educação deve cumprir duas missões

fundamentais: combater o colonialismo e todas as suas práticas nefastas, como também combater os “aspectos negativos” e prejudiciais das crenças tradicionais, para, assim, começar uma vida nova (CABRAL, 1979). Para Cabral, a cultura colonial tem como objetivo fundamental “dividir os africanos para melhor reinar” e incutir na sua mente a cultura europeia, através de uma educação baseada na chamada política de assimilação. Nesse sentido, a única saída para Cabral seria trabalhar muito para liquidar os “aspectos negativos” da cultura colonial, como também, “aspectos negativos” da cultura nativa (CABRAL, 1979, p.72-74). Entretanto, de acordo com Cabral (1979), esse combate só seria realizado através do que ele chama de “resistência cultural³⁰”. Isto significa que um povo que valoriza a sua cultura é capaz de se mobilizar e se unir na luta para defendê-la. Por isso, ele caracteriza a luta armada pela independência da Guiné e Cabo Verde como “fato cultural e fator da cultura”, porque, para ele, os povos da Guiné e Cabo Verde souberam unir-se para lutar por uma única causa: expulsar o inimigo comum, o colonizador português. Dessa forma,

pegar em arma para dominar um povo é acima de tudo pegar em arma para destruir ou pelo menos neutralizar e paralisar a sua vida cultural. É que enquanto existir uma parte desse povo que possa ter uma vida cultural, o domínio estrangeiro não poderá estar seguro da sua perpetuação. Num determinado momento, [...] a resistência cultural poderá assumir formas da resistência política, econômica, armada para contestar com vigor o domínio estrangeiro (CABRAL, 1976, p. 222).

Do ponto de vista de Cabral, tudo isso se deve ao fato de que os povos da Guiné e Cabo Verde valorizaram a sua cultura, por isso resistiram culturalmente para expulsar o estrangeiro dominador. E essa “resistência cultural” foi assumindo diferentes formas: política, econômica, armada, etc. Para ele, a cultura é fruto da história de um povo. Sendo assim, ela “determina simultaneamente a história pela influência positiva e negativa que exerce sobre as evoluções das relações entre o homem ou grupos humanos no seio duma sociedade, como também entre sociedades diferentes” (CABRAL, 1976, p.223).

Resta saber a que cultura Cabral se refere. Ao que tudo indica, ele usa o termo cultura de forma generalizada, historicista e romântica, politizando o termo para tentar legitimar o

³⁰ Na sua obra intitulada *Análise de alguns tipos de resistência*, Cabral (1979) apresentou quatro tipos de resistência que para ele são fundamentais para combater não só o colonialismo português, mas qualquer tipo de dominação. Elas são: “resistência política, econômica, cultural e armada”. Para Cabral (1979), todas essas formas são importantes para vencer qualquer que seja o inimigo, mas a “resistência cultural” é a mais fundamental e prioritária, pois sem ela, as outras não produzem muitos efeitos. Amílcar Cabral reforça essa ideia quando afirma que: “não chega produzir, ter barriga cheia, fazer boa política e fazer guerra. Se o homem, a mulher, um ser humano faz tudo isso, sem ele próprio culturalmente, tudo aquilo que faz não dá resultado nenhum” (CABRAL, 1979, p.71).

processo de independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde que o PAIGC lutava para conquistar.

Essa forma de conceber o termo “cultura” foi criticada por Sahlins (1997), que percebe um exagero no uso do termo, sendo usado de forma popular e desprovido do seu sentido antropológico. Ele argumenta criticamente que o termo “cultura” é usado para categorias e grupos sociais de todos os tipos e qualidade. Fala-se praticamente, de cultura em relação a qualquer categoria definível, a qualquer tipo de atividade, a qualquer tipo de grupo:

A cultura dos viciados em drogas, a cultura dos adolescentes, a cultura do surfe, cultura da autobiografia, a cultura empresarial, a cultura universitária, a cultura da fábrica de charutos. A palavra substituiu “ethos” (costumávamos falar no “ethos universitário” ou no “ethos dos adeptos da musculação”) ou “psicologia” (como em “a psicologia de Washington D.C.”, ou “a psicologia da Guerra Fria”) (SAHLINS, 1997, p. 65).

Sahlins sublinha que hoje não é fácil dizer se tudo isso deprecia o conceito antropológico de “cultura”, como poderia parecer, ou se na verdade o fortalece. Contudo, para ele, assim como a sociologia tem sobrevivido aos usos populares de “sociedade”, e como a economia tem sobrevivido a todas as evocações leigas de seu tema de estudo, a antropologia provavelmente não precisa ter medo da febre atual da “cultura” (SAHLINS, 1997, p. 65).

Confiante no projeto educativo das zonas libertadas, Cabral foi ainda mais ao fundo ao argumentar que a resistência cultural só pode nascer e dar fruto através da educação. Mas que tipo da educação? Obviamente, é uma educação política e de massa, que tem como finalidade promover a “emancipação humana” e que permite ao homem valorizar a sua própria realidade cultural e não a cultura do colonizador. Nesse sentido ele pede aos seus “camaradas” para prestar grande atenção à “resistência cultural”, pois, o seu partido (PAIGC) deu grande importância a ela, e tomou medidas importantes a partir do Congresso de Cassacá para avançar com essa resistência cultural (CABRAL, 1979, p.71). Essas medidas eram no sentido de expandir a educação nas zonas libertadas, cujo objetivo era essencialmente político: formar um homem novo com espírito crítico e consciente da sua realidade social. Trata-se dessa realidade que este homem novo deve lutar para transformar. Por isso, Cabral dizia que “todos os que sabem ensinam aos que não sabem”, (CABRAL, 1977, p. 157). Para este autor, a tarefa de ensinar não se limita apenas ao professor, uma vez que ele considera qualquer camarada um professor, não importa o seu ramo de atividade. Esse ensino, que Cabral defende é o da própria experiência de vida de cada camarada (cf. CABRAL, 1979), proveniente da sua atividade produtiva. Para tal, essa educação tinha que ter ligação com as atividades

produtivas, sobretudo a agricultura, considerada por Amílcar Cabral a base fundamental para o desenvolvimento da Guiné-Bissau.

Para este efeito, Cabral afirma que um ser humano deve lutar incansavelmente para defender a sua cultura, ter orgulho da sua terra; ou seja, ter espírito patriótico:

Nós queremos ser nós mesmos, africanos da Guiné-Bissau e Cabo Verde e não os “*tugas*”³¹, porque, a nossa cultura não é a dos “*tugas*”, embora que a nossa cultura tenha hoje a influência da cultura dos “*tugas*” o nosso objetivo é lutar para transformação radical da nossa cultura, isto que é uma resistência cultural (CABRAL, 1979, p.72-73, grifo nosso).

Na concepção de Amílcar Cabral, a transformação radical do que chama “a nossa cultura” deve consistir no seguinte:

Enquanto liquidamos a cultura colonial e os aspectos negativos da nossa própria cultura no nosso espírito, no nosso meio, temos que criar uma cultura nova, baseada nas nossas tradições também, mas respeitando tudo quanto o mundo tem hoje de conquista para servir o homem (CABRAL, 1979, p. 74).

A cultura nova à qual Cabral se refere deve-se basear numa educação de massas, que leva em consideração não só a realidade cultural do povo guineense e cabo-verdiano, mas também e fundamentalmente a cultura universal, acompanhando o avanço da ciência e tecnologia, condição do Estado-nação moderno. Para atingir esse objetivo, Cabral reafirma que o povo africano em geral, e o da Guiné-Bissau e Cabo Verde em particular, deve realizar uma “transformação radical”, de tudo que diz respeito à cultura colonial, começando desde a mudança da mentalidade, o que ele chama de “reafricanização das mentes”, isto é, o africano deve começar a pensar como africano, deve ter a plena consciência da deplorável situação em que vive - resultado da intensa exploração colonial ao longo dos séculos. Nesse sentido, Cabral argumenta que a primeira ação cultural a ser promovida é a unidade nacional e o espírito patriótico:

Devemos limpar na nossa terra toda influência nociva da cultura colonial. O primeiro ato da cultura que devemos fazer na nossa terra é o seguinte: unidade do nosso povo, necessidade de luta e desenvolver em cada um de nós uma idéia nova, que é o patriotismo, o amor pela nossa terra, como uma coisa só. Essa é a primeira parte da cultura que devemos dar à nossa terra

³¹ Tuga é uma expressão utilizada para designar os portugueses, uma abreviatura de “portuga” que, por sua vez, é uma derivação regressiva do português, com fontes registradas desde 1899. Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Tuga>.

[...], pois, só é filho do nosso povo aquele que é patriota, (CABRAL, 1979, p. 81-82).

Foi com base nesse discurso ideológico de Amílcar Cabral que o PAIGC começou a desenvolver a educação nas zonas libertadas da então Guiné portuguesa, cujo objetivo era, segundo Cabral (1977), formar um Homem Novo, plenamente consciente dos seus direitos e deveres. Isto é, um homem novo livre da dominação e exploração colonial como também qualquer tipo de exploração, comprometido com o desenvolvimento da nova nação independente e livre de espírito separatista: distinção de raça, grupo étnico, cor da pele, classe social, convicção política ou religiosa, etc. (CABRAL, 1977; 1978). Um homem novo que deve ser “educado na base da sua cultura” (ANDRÉ, 2004, p. 92). Esse homem novo, na concepção de Cabral, é aquele que saiba identificar e valorizar os “aspectos positivos” das suas tradições culturais e combater os “aspectos negativos”, entre os quais se destacam: “a liquidação progressiva dos vestígios da mentalidade tribal e feudal, a rejeição das regras e dos tabus sociais e religiosos incompatíveis com o caráter racional e nacional do movimento libertador” (CABRAL, 1978), tais como a afirmação da identidade étnica, pois, para autor a afirmação da identidade étnica é fator comprometedor do projeto de unidade nacional (CABRAL, 1977; 1978). Dessa forma, esse era um dos objetivos da educação do PAIGC nas zonas libertadas: acabar com a identificação étnica, qualificada por Cabral (1977) como particularismo, “manias de separação” prejudicial à unidade do povo (CABRAL, 1977, p.158). Esse aspecto que devia ser combatido em nome da unidade nacional, através do Estado-nação que o partido pretendia seguir também, após a conquista da independência da Guiné-Bissau.

A educação das zonas libertadas seria para o PAIGC uma educação de massa, sobretudo a camponesa, baseada no modelo socialista, porém adaptado à realidade local. Essa perspectiva socialista da educação que visa formar um Homem Novo era encarada pelo PAIGC como requisito imprescindível à construção da nova sociedade guineense, tendo como denominador comum à unidade nacional, o fator dinamizador do processo de construção do Estado-nação na Guiné-Bissau e Cabo Verde - estado *binacional*.

O que significa dizer que, “para fazer avançar a guerra e lançar as bases do Estado independente, era preciso que os jovens estivessem aptos a ultrapassar, progressivamente, os particularismos de cada etnia e os limites de cada região” (OLIVEIRA; MIGUEL, 1978, p. 23). Sendo assim, a educação seria a ferramenta chave, não só para o desenvolvimento da luta de libertação, mas, sobretudo, contribuiria decisivamente para a “emergência de uma

cultura verdadeiramente nacional cujas raízes estariam assentadas nos aspectos positivos das diferentes culturas tradicionais, mas que era também capaz de incorporar, adaptando-as às necessidades do país, as aquisições da cultura científica universal” (OLIVEIRA; MIGUEL, 1978, p. 23).

Amílcar Cabral criticava a educação colonial, pois para ele, o colonialismo português usou a educação para dominar e explorar os povos colonizados. Mas Cabral (1978) tinha também a plena consciência de que a educação pode desempenhar a função inversa. Ou seja, ela pode ser usada para alienar um ser humano, como também pode ser usada para sua emancipação. Entretanto, se é verdade que a educação colonial foi usada como instrumento de alienação das mentes dos nativos guineenses, através da política de assimilação, para o secretário geral do PAIGC, não restavam dúvidas de que a educação podia também contribuir para a emancipação desses nativos. Por isso, Cabral (1947) afirma que

a Educação constitui a base fundamental em que deve assentar o trabalho de emancipação de cada ser humano, da consciencialização do Homem, não em função das necessidades e conveniências individuais, ou de classe, mas sim, relativamente ao meio que vive; às necessidades de coletividade e aos problemas da Humanidade em geral (CABRAL, 1947, p. 7).

Quer dizer, a luta de libertação criou uma nova necessidade para os membros do PAIGC, que era a formação dos quadros, tanto para o trabalho político como para a administração das regiões libertadas. Isso porque o partido enfrentava as questões que diziam respeito à gestão do território que controlava. Por isso, em 1960, três anos antes de dar início à luta armada, o partido havia criado, em Conacri, uma escola de formação dos quadros políticos que, simultaneamente, ministrava cursos elementares de instrução primária. Depois da decisão tomada no Congresso de Cassacá em 1964, sobre o início da educação nas zonas libertadas, os dirigentes do PAIGC instalados na Guiné Conacri começaram a “receber os filhos dos responsáveis do partido, comprometidos com a luta armada e os órfãos de guerra” (CÁ, 2008, p. 87). No mesmo ano (1964), um grupo de dirigentes do PAIGC, entre eles Luiz Cabral, Domingos Brito e Fidelis Almada, terminaram a elaboração do primeiro compêndio para as escolas criadas nas zonas libertadas. O compêndio chamava-se: *O meu primeiro livro de leitura*. O manuscrito foi impresso na República Democrática de Alemanha e enviado para a Guiné Conacri (IGNATIEV, 1984 p. 195). Esse primeiro livro foi um marco para o início da escolarização em massa das crianças nas regiões libertadas da Guiné portuguesa, dando, assim, o primeiro passo daquilo que era o sonho do líder do PAIGC, Amílcar Cabral: a

formação do Homem Novo. Segundo Ignatiev (1984, p. 195), “a direção do PAIGC e Amílcar Cabral não esqueciam nem por um instante a necessidade de formar esse Homem Novo.

No início de 1965, o governo da República da Guiné Conacri concedeu à direção do PAIGC uma área com alguns edifícios nas regiões de Bonfin, perto de Conacri. Amílcar Cabral decidiu organizar nesse lugar uma escola em modelo de internato para os filhos dos militantes do PAIGC em luta. Em 23 de janeiro de 1965, o meio irmão de Amílcar Cabral, Luís Cabral, que veio a ser o primeiro Presidente da República da Guiné-Bissau, fundou em Rontoma, periferia de Conacri, a Escola Piloto. Em fevereiro do mesmo ano, foi inaugurado o Instituto Amizade, criado como organização autônoma, que tinha como finalidade dar acolhimento, proteção e educação às crianças vítimas da guerra. Segundo Cá (2008, p. 87), o objetivo fundamental desse Instituto consistia na “formação de quadros capazes de construir um país de paz e de progresso, de acordo com a linha de orientação traçada pela direção do partido”. Com a criação do Instituto Amizade, ao qual a “Escola Piloto” era vinculada, a educação do PAIGC começava a se expandir nas zonas libertadas da Guiné-Bissau, através de internatos e semi-internatos.

Importante ressaltar que, na fase inicial da educação nas zonas libertadas, o objetivo era pautado na segurança da população, em particular das crianças, contra ataques das tropas portuguesas. Por isso, as crianças reuniam-se em torno de um representante do partido para aprender como fugir dos aviões portugueses. As primeiras lições ensinadas às crianças eram aprender a reconhecer o barulho dos aviões e fugir a tempo dos bombardeios mortíferos, como também fugir da presença dos portugueses, considerados inimigos e agressores. (CÁ, 2008).

As aulas eram ministradas embaixo das árvores, ao ar livre, ou nas escolas de palhas, nas quais troncos das árvores eram usadas como carteiras. Em algumas escolas, as crianças traziam as cadeiras (*torpezas* em crioulo) de casa, para sentar enquanto apoiavam os cadernos nas pernas para conseguir escrever. Isso porque, de acordo com Pereira (1976), os militantes do PAIGC se deparavam com a falta dos meios que permitissem desenvolver em curto prazo a educação nas zonas libertadas. Os recursos humanos e materiais eram extremamente limitados, os poucos materiais escolares existentes eram feitos a mãos, aproveitando tudo aquilo de que dispunham e que era necessário para ser utilizado como material escolar (PEREIRA, 1976, p. 105). Almeida (1981, p. 62) acrescenta que até os cartões de sabão ou de materiais bélicos eram utilizados. Conforme argumento do primeiro presidente da Guiné-Bissau, Luiz Cabral, citado por Pereira (1976):

O nosso Partido desde os primeiros momentos da libertação de nossa terra deu prioridade ao ensino e com os escassos meios de que dispúnhamos conseguimos arranjar cadernos; começamos as nossas aulas só com cadernos e com lápis. Lembro-me ainda de camaradas que faziam livros a mão. Eram os principais dirigentes do Partido que os faziam para depois enviarem aos professores nas aulas. Depois os professores tinham de copiar esses livros para todos os alunos da escola porque não tínhamos livros naquele momento (CABRAL *apud* PEREIRA, 1976, p. 105-106).

Conforme Pereira, apesar dessas dificuldades, a determinação e a criatividade não faltavam aos combatentes do PAIGC para ensinar as crianças o que o partido pensava ser prioridade para a formação de futuros quadros. Sendo assim, as aulas ministradas nessas escolas tinham as suas bases assentadas na escola de *tabanca* (aldeia), na qual as crianças eram ensinadas a ler, escrever e a contar, sem maior preocupação com as questões pedagógicas, pois os professores não possuíam a formação abrangente na área de ensino-aprendizagem. Para além da leitura e da escrita, o partido implementou cursos de formação militante, nos quais eram ensinadas noções de política, orientando os alunos a refletirem sobre as razões da luta do PAIGC, da África e do mundo (ANDRADE, 1981, p. 125-126). Sobre o assunto, Cabral (1979) afirma o seguinte:

Na nossa escola temos que tirar tudo quanto era feito pelos colonialistas. Que mostram a mentalidade dos colonialistas. Começamos a fazê-lo já editando livros novos, falando do nosso Partido, da nossa luta, da nossa terra, do presente e do futuro do nosso povo dos direitos do nosso povo. Há camaradas que pensam que para ensinar bem às nossas crianças, não devemos falar do nosso Partido. Qualquer história! A pedagogia que quer isso, não é pedagogia nenhuma. Para nós pedagogia é aquilo que ensina as crianças a nossa luta, os direitos do nosso povo, o Partido, o Hino do nosso Partido, o valor do nosso Partido, além de A, B, C (CABRAL, 1976, p.99).

Ou seja, as aulas que o PAIGC ministrava nas regiões libertadas consistiam na formação política das crianças, dentro do espírito da fidelidade aos ideais e objetivo do partido. Também as crianças eram ensinadas a valorizar as culturas tradicionais locais. A informalidade e a espontaneidade educativas, assim como a experiência dos anciãos, eram revalorizadas. Isso porque, teoricamente, a escola do PAIGC procurava retomar o que considerava ser relevante na experiência da sociedade tradicional guineense. Isto significa, retorno às fontes, valorizar “aspectos positivos das nossas tradições culturais” e combater “aspectos negativos” (CABRAL, 1978, 1979).

Por outro lado, a aprendizagem era associada às tarefas das comunidades, isto é, à atividade prática, ao trabalho produtivo, sobretudo, na agricultura e no artesanato. Ao mesmo tempo, os alunos participavam da gestão da escola e da preservação dos seus materiais.

Segundo Pereira (1976), essa educação procurava favorecer o processo geral da luta de libertação em que a Guiné-Bissau se inseria: “a escola estava estreitamente integrada em todas as restantes atividades e era sentida como um aspecto da luta global” (PEREIRA, 1976, p.104). Segundo este autor, no momento da luta:

Um professor que conseguisse fazer uma escola ficava muito contente porque a escola era um aspecto da luta. O professor era um combatente como qualquer combatente das forças armadas. Dantes um professor era avisado de que tinha de abrir escola em Morés, por exemplo, ou em Canchungo. Ele imediatamente carregava a sua mochila, chegava à região, matriculava os alunos e deslocava uma missão para as fronteiras [da Guiné Conacri ou Senegal] a fim de ir buscar os livros e outros materiais escolares. Dessa missão faziam parte crianças e adultos. Eram construídas as escolas em barracas, as carteiras eram de tara ou de palmeira. Assim ficavam prontas as escolas sem mais problemas. O professor passava a comer com os combatentes e fazia o seu trabalho com toda a dedicação (PEREIRA, 1976, p.105).

Contudo, o PAIGC não tinha professores com a formação docente, a maioria era jovem que só tinha a 4ª. classe (série). Segundo Pereira (1976), no entanto, isso não impediu a realização de um trabalho notável, que só foi possível justamente porque o partido confiou nas capacidades da juventude, que apesar de ignorar muitos “conhecimentos sofisticados”, sabia transmitir aquilo que era mais importante para PAIGC: “o amor a terra, a razão da luta, a linha política do partido” (PEREIRA, 1976, p.106). Amílcar Cabral orientava os membros do seu partido e todas as pessoas envolvidas na luta do PAIGC fossem eles professores ou não a ensinar às crianças a linha política do partido, a razão da luta do PAIGC e o objetivo que o partido buscava atingir:

O fundamental na nossa cultura hoje, não é ensinar a ler e escrever, não é fazer segundo grau, embora isso é preciso também. Mas o mais importante nesse momento é entender bem o que o nosso partido quer, o que é que nós procuramos o que é que estamos a fazer, o que é a nossa luta, para onde vamos, (CABRAL, 1979, p.82-3).

Amílcar Cabral deu o maior incentivo ao trabalho de base, feito pelo seu partido, isto é, ensinar à nova geração o objetivo da luta do PAIGC na Guiné e Cabo Verde. Nesse objetivo estavam incluídos os ideais de unidade e de luta, a partir dos quais todas as outras coisas poderiam ser realizadas de maneira satisfatória. Nesse sentido, uma das prioridades era a educação, que também não se limitava apenas à educação formal, mas, sobretudo, ressaltava-se a educação baseada na experiência de vida de cada combatente, na experiência

dos mais velhos, etc., sem que se esquecesse de ensinar a linha política do partido. Cabral (1979) chamava a atenção dos militantes e de todos os “camaradas³²” envolvidos na luta, de que a obrigação de ensinar não é só do professor, mas sim de todos os combatentes, independentemente do seu ramo de atividade. Como consta num dos princípios do PAIGC: “todos aqueles que sabem devem ensinar os que não sabem” (CABRAL, 1977, p. 157). Por isso,

Nós devemos fazer de cada responsável e cada militante do partido, que tem algum conhecimento, um professor. Não é só professor das escolas que tem obrigação de ensinar; mas qualquer um, comandante, membro da direção do partido, comissário político, de segurança, enfermeiro, etc. Ensinar sempre falando ou esclarecendo, explicando, ajudando [...]. Só assim que podemos ir para diante. Não devemos deixar trabalho de ensinar só para professor, devemos aproveitar a conversa de cada um dos camaradas, (CABRAL, 1979, p.100).

Nesse contexto, em termos qualitativos, a educação das zonas libertadas obteve resultados importantes, escolarizando grande número de crianças a partir dos 10 anos, pois, dadas as condições de guerra, era esta a idade mínima para a admissão na instrução primária. Também o PAIGC formou os técnicos e quadros de nível médio e superior, com apoio dos países amigos, que concederam bolsas de estudos ao partido, o que, segundo Pereira (1976), permitiu ao partido “formar mais quadros do nível médio, técnico e superior em dez anos do que o colonialismo português em cinco séculos” (PEREIRA, 1976, p. 107).

A tabela abaixo ilustra os resultados alcançados tanto pela educação colonial quanto pela do PAIGC nas zonas libertadas, em termo de formação dos quadros de nível médio, técnico, profissionalizante, políticos, sindicalistas e profissionais de nível superior.

Tabela5: Quadro comparativo: educação colonial e no período da guerra de independência

Nível de formação de quadros	Níveis de formação						
	Superior	Superior em formação	Pós-universitário	Médio Técnico	Médio técnico em formação	Profissionalizante/especialização	Formação de quadros políticos e sindicais
Zonas não libertadas	14	-----	----- -	11	----- -	----- -	----- -

³² O termo camarada é usado pelos militantes do PAIGC em referência ao compatriota, companheiro, ou irmão, entre outros simbolizando a união, solidariedade, fraternidade, etc. Na verdade, camarada é o modo clássico de tratamento entre os membros dos partidos comunistas.

1471 a 1961								
Zonas libertadas 1963 a 1973	36	31	5	46	386	241	174	

Fonte: DOCUMENTÁRIO: Educação na Guiné-Bissau. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, ano 1, nº 1, jan./abril, 1978. p. 49-61.

A segunda tabela ilustra o desempenho da educação do PAIGC nas zonas libertadas, em termos numéricos, de escolas, professores e alunos, entre 1965 e 1973.

Tabela 6: Educação nas zonas libertadas de 1965-1973

Anos	Escolas	Professores	Alunos
1965/1966	127	191	13.361
1966/1967	159	220	14.386
1967/1968	158	284	9.384
1968/1969	134	243	8.130
1969/1970	149	248	8.559
1970/1971	157	251	8.574
1971/1972	164	258	14.531
1972/1973	156	251	15.000

Fonte: DOCUMENTÁRIO: Educação na Guiné-Bissau. Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, ano 1, nº 1, jan./abril, 1978. p. 49-61.

Mas, ao falar da educação, não podemos nos esquecer de problematizar a questão linguística, por ser um país que apresenta várias línguas: além da língua do colonizador e do crioulo (*kriol* como ali é chamado), há também uma série de línguas autóctones o que faz da Guiné-Bissau um país plurilíngue. Sendo assim, seria importante analisar como o PAIGC pensava a questão da língua de ensino nas zonas libertadas. Sendo a língua um instrumento de identidade, trata-se de ver como ela foi pensada no projeto educativo do PAIGC.

No período da luta armada, tanto as línguas étnicas como o *kriol* (crioulo) eram normalmente utilizadas nas reuniões entre comandantes e a população, com ou sem intérpretes. Isto dependia da situação lingüística de quem usasse da palavra, levando também em consideração a língua da *tabanca* (aldeia) onde estivesse a decorrer a reunião. Mas quando o PAIGC iniciou a educação nas zonas libertadas, decidiu adotar o *kriol* como língua do ensino. Mais tarde, ainda no decorrer da luta, o partido voltou atrás, ou seja, abandonou esta decisão, alegando que o *kriol* não dispunha de escrita normalizada, e que o país carecia de quadros especializados capazes de normalizar e fixar esta escrita. Além disso, a própria situação linguística não era considerada como prioridade naquele momento (NASSSUM,

1994, p. 60-61). Ao experimentar o *kriol* no ensino, o partido veio logo a constatar que esta língua criava embaraços a um processo que se pretendia dinâmico. Ao constatar esses embaraços, Cabral (1979) afirma que pensar o crioulo ou qualquer outra língua étnica da Guiné-Bissau como língua do ensino seria “oportunismo”, o que deveria ser combatido:

Devemos combater tudo quanto seja oportunismo, mesmo na cultura. Por exemplo, há camaradas que pensam que, para ensinar na nossa terra, é fundamental ensinar em crioulo já. Então outros pensam que é melhor ensinar em *fula*, em *mandinga*, em *balanta*. Isso é muito agradável de ouvir, os *balantas*, se ouvirem isso, ficam muito contentes. Mas agora não é possível. Como é que vamos escrever em *balanta* agora? Quem sabe a fonética do *balanta*? Ainda não se sabe, é preciso estudar primeiro mesmo em crioulo. Eu escrevo, por exemplo, *n'ca na bai* [não vou]. Um outro escreve *n'ka na bai* [também não vou]. Dá na mesma. Não podemos ensinar assim. Para ensinar uma língua escrita, é preciso ter uma maneira certa de a escrever, para que todos a escrevam da mesma maneira, senão é uma confusão do diabo. Mas muitos camaradas, com sentido oportunista, querem ir para frente com o crioulo. Nós vamos fazer isso, mas depois de estudarmos bem. Agora a nossa língua para escrever é o português. Por isso que tudo vale a pena falar-se aqui, tanto o português como o crioulo. Não somos mais filhos da nossa terra se falarmos crioulo, isso não é verdade. Melhor filho da nossa terra é aquele que cumpre as leis do partido, as ordens do partido para servir bem o nosso povo. [...] Ninguém deve ter complexo porque não sabe falar *balanta*, *mandinga*, *pepel*, *fula* ou *mancanha*. Se souber melhor, mas se não sabe, tem que fazer com que outros o entendam, mesmo que for com gestos (CABRAL, 1979, p.101-102, grifo nosso).

Segundo Nassum (1994, p. 61), após chegar a esta conclusão, o PAIGC optou pela adoção do português, a única língua na Guiné-Bissau com qualidades que faltavam ao *kriol*. Nesse sentido, Cabral (1979) chama atenção aos “camaradas” do partido de que para levar o povo à frente e avançar na ciência, o português teria que ser a língua do ensino na Guiné-Bissau, até encontrar as regras de fonética boas para o crioulo.

Nós, Partido, se queremos levar para frente o nosso povo durante muito tempo, [...] para escrevermos, para avançarmos na ciência, a nossa língua tem que ser o português. [...] Até um dia em que de facto, tendo estudado profundamente o crioulo, encontrando todas as regras de fonéticas boas para o crioulo, possamos passar a escrever o crioulo. [...] Se nas nossas escolas ensinamos aos nossos alunos como é que o crioulo vem do português e do africano, qualquer pessoa saberá português muito mais depressa. O crioulo prejudica quem aprende o português, porque não sabe qual é a ligação que existe entre português e o crioulo, mas se se conhecer a ligação que há isso facilita aprender o português (CABRAL, 1979, p.105-106).

Cabral (1979) acredita que o fato de os portugueses terem nos deixado a sua língua, “é uma honra”. Portanto, essa “é a única coisa que podemos agradecer ao “tuga...depois de ter

roubado tanto na nossa terra” (CABRAL, 1979, p.105). Mas, apesar de o partido optar pela adoção do português como a língua do ensino,

as consequências de tal uso logo se fizeram sentir; a limitação na expressão livre do poder criador; na transmissão do conhecimento adquirido; na aprendizagem das várias matérias, e no aparecimento de um novo modo de expressão lingüística, fruto da interferência do crioulo no português (EDUCAÇÃO Nº 4, C.E.E.N, 1978, p. 21).

Segundo Nassum (1994), apesar de o PAIGC introduzir o português como língua de ensino, isso não conseguiu tirar do *kriol* seu papel nas relações escolares. Como mostra esse autor, os livros e manuais escolares eram todos redigidos em língua portuguesa; contudo, o *kriol* mantinha-se como instrumento de comunicação nas aulas e fora delas, entre o professor e os alunos e ainda entre estes, mesmo que fossem do mesmo grupo sociolinguístico (NASSUM, 1994, p.61).

No entanto, o projeto educativo do PAIGC, sobre a valorização das línguas locais, não chegou a se concretizar nas zonas libertadas, e não se realizou no país, devido à falta de normatização. Enquanto isso, o português continua sendo a língua do ensino no país, e continuará se não houver a normatização do crioulo e de outras línguas étnicas.

2.2 PAIGC, Unidade e Luta Guiné - Cabo Verde e a Unidade Nacional na Guiné Bissau

A ideia da unidade entre Guiné e Cabo Verde teve influência do discurso pan-africanista, que defendia a unidade africana, ou seja, a África como uma única nação. Essa idéia partiu de alguns líderes independentistas africanos, tendo como expoente principal o Ganês Kwame N’krumah, que conquistou a independência de Gana. Logo, ao dirigir o processo da luta de independência da Guiné e Cabo Verde, Amílcar Cabral utilizou esse projeto ambicioso da unidade africana para pensar a unidade entre Guiné e Cabo Verde na luta pela independência e pela formação de um Estado binacional, adotando o termo “*Unidade e Luta*” como o primeiro princípio do PAIGC.

O que é unidade para Amílcar Cabral? De acordo com Cabral (1978), o conceito tem dois sentidos: um estático e outro dinâmico. No primeiro caso, a unidade “não é mais que uma questão de número, por exemplo, se consideramos o conjunto de garrafas que há no mundo, uma garrafa é uma unidade, se consideramos o conjunto de pessoas reunidos nesta sala, Daniel Barreto é uma unidade” (CABRAL, 1978, p. 117). É essa unidade que interessa ao PAIGC? Para Cabral, é e não é. É na medida em que busca transformar um conjunto diverso

de pessoas num conjunto bem definido, em busca de um único caminho. E não é porque dentro de um conjunto, há elementos diversos (CABRAL, 1978, p. 117). No entanto, a unidade que interessa a Amílcar Cabral e ao PAIGC é a unidade dinâmica, quer dizer, “qualquer que sejam as diferenças que existem, é preciso ser um só, um conjunto, para realizar um dado objetivo”. (CABRAL, 1978, p. 117). Cabral compara a unidade dinâmica a um time de futebol, formado por onze pessoas diferentes umas das outras, mas que, no momento em que estiverem a jogar, têm que agir em conjunto, isto é, unidos em busca de um objetivo concreto, que é ganhar o jogo contra o adversário (cf. CABRAL, 1978, p. 118). Para ele, o fundamento da unidade consiste nas diferenças entre as coisas, pois “se estas não forem diferentes, não é preciso fazer unidade; não há problema de unidade” (CABRAL, 1978, p. 118).

Essa ideia foi, segundo alguns analistas, a mais importante estratégia política que Amílcar Cabral utilizou para conduzir a luta armada e libertar a Guiné-Bissau e Cabo Verde da dominação colonial, o que o coloca entre os mais importantes líderes revolucionários do mundo, pois ele soube utilizar os laços históricos que unem a Guiné-Bissau e Cabo Verde para criar uma nova unidade entre suas populações. Salienta-se que Amílcar Cabral tinha essa idéia em mente bem antes de fundar o PAIGC. Enquanto estudante universitário em Portugal, Cabral já vinha estudando a possibilidade de juntar os dois povos para lutar pela sua autodeterminação. Sendo assim, ao fundar o PAIGC, em 19 de setembro de 1956, a idéia da unidade entre Guiné e Cabo Verde veio logo à tona no primeiro parágrafo do estatuto desse partido:

Chegou à hora em que devemos preparar o povo para que possa assumir a responsabilidade por ações que abrirão uma nova etapa na sua história, a época da luta pela libertação nacional. Esta luta só triunfará se pudermos mobilizar todos os filhos da nossa pátria, [Guiné e Cabo Verde] sem distinção do sexo, da cor da pele ou da tribo. Será a luta de todos os guineenses e cabo-verdianos, que consagrarão as suas vidas ao combate pela felicidade dos povos destes dois países. Para principiar esta luta, os nossos povos precisam de quem a possa dirigir. Estas pessoas devem ser unidas por uma única força de organização. Nas condições atuais, só um partido clandestino, que tome ao seu cargo a tarefa da mobilização do povo para a luta contra a dominação colonialista poderá desempenhar o papel dessa força (PAIGC, 1956 *apud* IGNATIEV, 1984, p. 99).

Contudo, essa idéia de unidade entre Guiné e Cabo Verde não deixou de ser questionada: como e porque unir os dois territórios com realidades sociais distintas para a luta pela sua independência? Amílcar Cabral respondeu a essa questão:

É evidente que para nós o problema da unidade da Guiné e Cabo Verde não se põem por uma questão de capricho nosso; não é porque Cabral é filho de cabo-verdiano, nascido em *Bafatá* - [a segunda Capital da Guiné-Bissau], que tem amor grande pelo povo da Guiné, mas também grande amor pelo povo de Cabo Verde. Não é nada por isso, embora seja verdade. Eu vi gente morrer de fome em Cabo Verde e vi gente morrer de açoites na Guiné (com bofetadas, pontapés trabalho forçado), entende? Essa que é a razão da minha revolta. **Mas a razão fundamental da luta pela unidade da Guiné e Cabo Verde decorre da própria natureza da Guiné e Cabo Verde.** São os próprios interesses da Guiné e Cabo Verde que nos levam a isso. Qualquer pessoa que não seja ignorante e que estude o problema a sério, que conheça a história a fundo, tanto relativamente às etnias da nossa terra, da Guiné e em Cabo Verde, como a história, essa pessoa, se tem de fato interesse no avanço do nosso povo, tem que ser a favor da unidade da Guiné e Cabo Verde. [...] Não existe um problema verdadeiro de lutar pela unidade da Guiné e Cabo Verde, porque, **por natureza, pela história, pela geografia, por tendência econômica, por tudo, até por sangue, a Guiné e Cabo Verde são um só.** Só quem for ignorante é que não sabe isso (CABRAL, 1978, p. 127-128, grifo nosso).

Amílcar Cabral tentava adotar a estrutura de organização política de tipo gramsciana, que exige “homogeneização e coesão” dos elementos envolvidos numa organização, para poder desempenhar o seu papel “histórico” de interpretar os desafios que as circunstâncias apresentam e tentar resolvê-los, criando novas circunstâncias (COUTINHO, 1981).

Amílcar Cabral nega que o fato de ser filho de cabo-verdianos e de ter nascido na Guiné-Bissau é a razão que o levou a unir os dois países para a luta contra o colonialismo português, dizendo que a razão da sua revolta deve-se às condições de vida em que as populações guineenses e cabo-verdianas enfrentavam, como também a violência que os colonialistas praticavam contra essas populações. Por outro lado, afirma que a razão fundamental dessa unidade é a própria natureza (vínculos biológicos e históricos) que une a Guiné-Bissau a Cabo Verde.

Com certeza, as populações da Guiné-Bissau (ou, então, Guiné portuguesa) e Cabo Verde têm laços históricos que as aproximaram³³. Esses laços foram fruto da colonização portuguesa, nos primórdios de sua expansão e conquista da costa da Guiné³⁴, quando os

³³ A descoberta de Cabo Verde inicia-se com a chegada dos navegadores portugueses em 1456, quando o território ainda era desabitado. O seu povoamento data de 1462, pela ilha de Santiago, na sua parte sul (Ribeira Grande). Nessa região, foi empregado o sistema de capitania, com mão-de-obra escrava oriunda da costa da Guiné, para a cultura de cana-de-açúcar, algodão e árvores frutíferas (cf. http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_de_Cabo_Verde).

³⁴ A costa da Guiné ocupa grande parte do chamado Golfo da Guiné. Isto é, a costa ocidental africana. É o nome dado ao trecho da costa que vai aproximadamente desde Cabo Verde e Senegal até A foz do rio Ogooué, no Gabão. Por vezes, é estendido mais ao sul, até a foz do Rio Congo. Também eram incluídos nesta região os arquipélagos localizados no Atlântico (Cabo Verde e São Tomé e Príncipe). Existem as fontes que

colonizadores começaram a levar os habitantes escravizados dessa costa para as ilhas de Cabo Verde, lugar que era ponto de concentração dos escravizados e de trânsito para as Américas, especialmente o Brasil, em função do comércio escravista. Por outro lado, desde 1550 até 1879, a “Guiné portuguesa” era considerada pelo governo colonial português província do arquipélago de Cabo Verde, administrado por um governador (CABRAL, 1978, p.98).

Com base nesses fatos, Amílcar Cabral justifica a necessidade da unidade entre Guiné e Cabo Verde na luta de independência, “como maneira de tirar ao inimigo a possibilidade de explorar as contradições que pode haver entre nossa gente para enfraquecer a nossa força, que temos de opor à do inimigo” (CABRAL, 1978, p.119). Ele afirma enfaticamente que “para lutar é preciso à unidade e para ter unidade é preciso lutar” (cf. CABRAL, 1976; 1978). Para ele, o significado da luta do PAIGC não é apenas contra o colonialismo português, mas também “a luta entre nós mesmos”, ou seja, a “unidade para lutar e lutar para realizar a unidade” (cf. CABRAL, 1976; 1978). No seu argumento, este princípio de Unidade e Luta tem que ser realizado em três planos fundamentais: “Na Guiné, em Cabo Verde e na Guiné e Cabo Verde” (cf. CABRAL, 1976; 1978).

Apesar do apelo de Cabral ser eficaz para a luta, o vínculo histórico que liga Guiné-Bissau a Cabo Verde foi usado como argumento para atingir um objetivo antes planejado por Amílcar Cabral, e não se revelou convincente afirmar que o princípio de unidade referido aos nexos coloniais pudesse ser atualizado naquilo que o PAIGC tentava construir nos dois territórios. Isso porque a unidade, do ponto de vista histórico, não se sustentava pelos vínculos concretos entre as duas populações, e sim na união formal, tendo como prioridade o aspecto comercial, devido aos interesses econômicos que Portugal tinha na região conhecida como costa da Guiné.

No entanto, concordamos com Semedo (2009) quando afirma que Amílcar Cabral levou a ideia de unidade entre a Guiné e Cabo Verde em consideração, porque ele foi fruto da unidade iniciada pela colonização, a que, depois, o próprio Amílcar Cabral acrescentou o caráter ideológico que faltava. Caráter esse assentado na consciência sociocultural dos guineenses e cabo-verdianos. Ou seja, “uma unidade que transcende a relação econômica e histórica e se fundamenta na construção da consciência coletiva” (SEMEDO, 2009, p.51). De acordo com este autor, Amílcar Cabral sabia muito bem que a realidade geográfica de Cabo Verde não permitia a realização da luta armada, pois “para além de ser um conjunto de dez pequenas ilhas, é uma região árida isolada no meio do Atlântico” (SEMEDO, 2009, p.25).

identificam esta região como sendo a da África situada a sul do Sahel (cf. [http://pt.wikipedia.org/wiki/Guin%C3%A9_\(regi%C3%A3o\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Guin%C3%A9_(regi%C3%A3o))).

Este fato justificava as dificuldades de levar a cabo uma mobilização popular bem sucedida nas referidas ilhas. Por outro lado, Semedo (2009) argumenta que o estilo de vida que os cabo-verdianos levavam e a relação de proximidade que tinham com os portugueses constituíam grandes entraves à proposta de mobilização do PAIGC nos arquipélagos. Isso porque grande parte dos cabo-verdianos era favorável à presença colonial. Era essa a dificuldade que Amílcar Cabral tinha em Cabo Verde e, por isso, procurava na aliança dos dois territórios o caminho possível para o desenvolvimento da luta armada. Porque a Guiné-Bissau, diferentemente de Cabo Verde, tinha condições físico-geográficas (matas, fronteiras terrestres, etc.) propícias à prática de guerrilhas. Somando-se a isto, ainda era patente o sentimento de ódio e revolta dos nativos guineenses contra a violência e a exploração colonial.

No entanto, a unidade entre Guiné e Cabo Verde, apesar de ser estrategicamente bem montada por Amílcar Cabral para alcançar o objetivo preconizado, na prática teve pouca adesão da população cabo-verdiana à luta armada na Guiné-Bissau, e não devemos ignorar também que uma boa parte da população guineense não aderiu à luta do PAIGC. Até porque uma parte desta população juntou-se ao exército colonial, formando os comandos africanos.

Desse modo, pode-se afirmar que a referida unidade não se realizou de forma consensual na Guiné-Bissau. Isto é, não partiu da vontade popular, mas sim de cima para baixo, através de uma liderança nacionalista da Guiné e de Cabo Verde, que buscava na unidade de dois territórios o caminho para desencadear a luta de independência e posteriormente a formação de um Estado-nação. Estado este que deveria ter sua base assentada na homogeneização, não apenas da diversidade cultural entre dois territórios, como também entre diferentes grupos étnicos da Guiné-Bissau. Segundo Monteiro (1993), uma das grandes limitações dessa unidade foi a negação, pelo PAIGC, da existência de diferentes sensibilidades decorrentes da experiência colonial vivida pelos dois povos, ou seja, a negação da identidade histórico-cultural dos mesmos. Adiciona-se a esse fato, a ausência de espaços livres para debate de idéias ou opiniões sobre o assunto (MONTEIRO, 1993, p.4). No entendimento desse autor, um projeto de unidade, por menor que seja, ou simples que pareça, deve ser concebido e realizado num clima de confiança, liberdade de pensamento e sem repressão (MONTEIRO, 1993, p.4). Mas de acordo com o autor, este clima esteve ausente no processo de execução do princípio da unidade Guiné - Cabo Verde. E, para ele, isso se repetiu em relação à unidade nacional na Guiné-Bissau após a independência. Salientamos que esta unidade fracassou após a independência especialmente nos anos 1980, e esse fracasso se manifestou no golpe de estado na Guiné-Bissau, conhecido como Movimento Reajustador 14

de novembro, dirigido pelos militares guineenses e liderado pelo João Bernardo Vieira (vulgo Nino Vieira), contra o governo do Presidente Luiz Cabral, que era um cabo-verdiano.

Da mesma forma que Amílcar Cabral pensou a unidade entre Guiné e Cabo Verde, projetou o mesmo ideal para unir os diferentes grupos étnicos da Guiné-Bissau. Segundo análise de Amílcar Cabral, uma das vantagens na Guiné e Cabo Verde seria a não existência de muita diferença de classe, as classes “abastadas” são muito restritas em termos de números, o que evitaria muitos problemas de divisão social (CABRAL, 1978, p. 143).

No entanto, existia um problema que, do seu ponto de vista, era preocupante na Guiné-Bissau: era a questão de grupos étnicos, uma fraqueza para a unidade e luta que era fundamental para o PAIGC (CABRAL, 1978). Do ponto de vista de Cabral, esta questão dos grupos étnicos deveria ser eliminada pelo PAIGC no curso da luta:

Na realidade social da nossa terra, há a questão de grupos étnicos, é uma fraqueza grande, porque, mesmo nesta sala, pode haver gente ainda que é capaz de pensar: eu sou papel/*pepel*, eu sou *mancanha* [...], eu sou *mandinga*. Isso é uma grande fraqueza da nossa luta e seria muito mau se de facto deixássemos isso avançar, se de facto nós não fôssemos capazes de eliminar tudo isso no caminho da luta (CABRAL, 1978, p.143).

Cabral (1978) chama atenção dos “camaradas” do seu partido sobre essa questão, tendo em conta os conflitos tribais por causa de terra, que segundo ele, passam na África, pelo “chamado ‘tribalismo’, guerras entre etnias”, (CABRAL, 1978, p. 143). Ele afirma que:

Houve um tempo em que as tribos lutavam umas com as outras por causa da terra, para tomarem a terra para ter pasto para o seu gado, etc., para encontrarem melhores terras, por causa dos filhos, das mulheres, para poderem ver a sua força, mas isso já passou. Desde que os nossos povos de África conseguiram criar Estados, mesmo Estados de tipo militar, desde que os povos de África conseguiram juntar a gente de diversas tribos para fazerem um trabalho, para servir uma classe, as tribos começaram a acabar. E quando os tucas e outros colonialistas vieram, acabaram com isso de uma vez, mas procuraram conservar a parte de cima, (a cúpula), quer dizer, aqueles que mandavam nas tribos, ou nos grupos, para servirem de intermediários para os ajudarem a mandar. Hoje o nosso povo, *Oinca* ou *Balanta*, ou outros, pode ter ainda na cabeça lembranças antigas – “de facto, nós e os *mandingas* não nos entediamos muito bem” – mas se não houver ninguém para os incitar, eles já não vão nisso. O mesmo acontece com *ibos* e *yourubas*, na Nigéria, ou *bacongós* e outras gentes do Congo. É preciso que alguém incite, que alguém diga: vamos mesmo pegar, eles estão com manias (CABRAL, 1978, p.143-144).

Cabe salientar que historicamente, os Mandingas (*Manlinké*) mantiveram o domínio do território que corresponde à atual Guiné-Bissau (e uma boa parte dos países vizinhos: norte de Guiné Conacri, sul do Senegal- região de Cassamance e Gâmbia), desde o século XIII até

o XVIII, dominando os povos que ali se encontravam. Na Guiné-Bissau, os Mandingas dominaram quase todos os povos, mas, sobretudo, os Balantas, Beafadas, Felupes, Mancanha/Brames, Manjacos, Mansoanca, Nalus, Oincas e Papeis/Pepeis. Essa dominação resultou na “aculturação”, ou seja, na islamização de algumas etnias do país, tais como Baefadas, uma parte de Nalus e uma parte de Balantas, - os chamados Balanta-Mané (sendo Mané sobrenome de algumas famílias Mandinga). Esse fenômeno é denominado de “*mandinguização*” (cf. LOPES, 1986; 1999; JAUARÁ, 2003). Somente, no século XIX é que os Mandingas foram conquistados pelos Fulas (*Peul*), com apoio dos europeus, que forneciam armas a estes últimos, que passaram a dominar os territórios antes ocupados pelos Mandingas (LOPES, 1986; 1999).

Entretanto, a identificação dos guineenses em grupos étnicos era motivo de preocupação para Amílcar Cabral, porque, para ele, essa identificação não é nada mais que a fraqueza para a luta de libertação. Na sua concepção, foi com base nessa identificação que os colonialistas portugueses aproveitaram para incitar conflitos interétnicos, abrindo as brechas para implementar a sua política de “dividir para melhor reinar”. Por isso, ele enfatizava insistentemente a unidade nacional como caminho que conduz à eliminação da identidade étnica entre o povo da Guiné-Bissau com vistas a construir uma “pátria gloriosa e amada”, baseada na “força da nossa união na Guiné e Cabo Verde” (CABRAL, 1977; 1978). De acordo com este autor, enquanto as pessoas se identificarem com os seus grupos étnicos, há grande risco de conflito entre as “tribos”. E esse problema teria acabado na África graças à união dos povos africanos através da constituição dos estados nacionais. Os fatores internos desfavoráveis à libertação nacional, na concepção do Cabral (1976), são, entre outros, o subdesenvolvimento econômico, com frequente atraso social e cultural das massas populares e o “tribalismo” (CABRAL, 1976, p. 209).

Convém notar que a existência de tribos só é manifesta como uma contradição significativa em função de atitudes oportunistas (geralmente provenientes de indivíduos ou grupos destribalizados) no seio do movimento de libertação nacional, segundo Cabral (1976, p. 209).

Ainda para Cabral (1976), a estrutura social indígena deveria adotar na prática as medidas adequadas para garantir uma verdadeira libertação nacional. Entre essas medidas, destaca-se a criação de uma vanguarda solidamente unida e consciente do verdadeiro significado e objetivo da luta de libertação nacional, que deve por ela ser dirigida (CABRAL, 1976, p. 209). Conforme Lopes (1987, p. 58), o Movimento de Libertação Nacional (MLN)

introduziu um caráter novo e pertinente à idéia da nação guineense, isto é, “a vontade política coletiva de construir uma nação”.

Mas, na nossa análise, a unidade nacional não partiu de um diálogo que envolvesse os diferentes grupos étnicos locais. Foi uma decisão tomada pela liderança no comando do Movimento de Libertação Nacional (MLN), mais conhecido como PAIGC, com o intuito de envolver os diferentes grupos no seu projeto. Ora, ao utilizar o conceito cabralista de unidade nacional, sem abalizá-lo criticamente, correríamos grandes riscos de cair em armadilhas políticas. Pois, não é menos verdade que o Movimento de Libertação Nacional (MLN), tentou a todo custo a mobilização das camadas camponesas de diferentes grupos étnicos da antiga Guiné portuguesa, para a luta de independência, o que não resultou de uma “vontade política” destas camadas. E essa mobilização não conseguiu atrair grande número de indivíduos pertencentes a diferentes grupos sociais e étnicos.

A título de exemplo, Lopes (1982) argumenta que os Fulas jogaram um papel particular na luta armada de libertação nacional - ou seja, eles tinham pouca participação nessa luta. Essa constatação levou muitos sociólogos europeus, que estudaram a sociologia da África contemporânea, especialmente da Guiné-Bissau, a interpretar a falta de participação ativas dos Fulas na luta armada como uma consequência da sua estrutura social. A maioria desses sociólogos pretendiam inspirar-se em Amílcar Cabral, que escreveu um trabalho importante sobre a estrutura sociocultural das etnias da Guiné-Bissau, especialmente dos Fulas e Balantas. Para Cabral, citado por Lopes, a sociedade fula é baseada na organização “vertical³⁵” do poder, sob forma de classes e de poderes separados uns dos outros segundo as suas condições econômicas (CABRAL, *apud* LOPES, 1982, p. 33). No entanto, Lopes, concorda que, na verdade, a participação dos Fulas na luta armada não foi muito grande, como também não o foi da parte de algumas outras etnias de organização do tipo “horizontal³⁶”. De acordo com Lopes, se por um lado a característica dos Fulas podia torná-los menos sensíveis a uma exploração à qual estavam acostumados (as camadas inferiores dos Fulas estavam submetidas aos chefes aliados dos portugueses); por outro, o seu desenvolvimento no plano cultural impedia a sua completa assimilação: a religião islâmica e a

³⁵ A estrutura ou a organização “vertical” é o termo utilizado por Amílcar Cabral, para designar os grupos étnicos que tem uma hierarquia do poder estruturado de cima para baixo. Isto é, existe o chefe máximo e seus seguidores e os súditos. Por exemplo, os Fulas e Mandingas, no caso da Guiné-Bissau.

³⁶ Ao contrário dos grupos étnicos com a estrutura ou a organização “vertical”, para Amílcar Cabral, os da organização “horizontal” são aqueles sem hierarquia do poder. Contudo, cabe aos mais velhos a tomada das direções da comunidade. Para ele, o exemplo mais típico destes, é dos Balantas e Felupes.

organização do tipo tribal conferiam aos seus valores um conteúdo muito diferente dos que veiculavam os portugueses (LOPES, 1982, p. 33-34).

Na nossa análise, Lopes, parece acreditar que a menor participação dos Fulas na luta de independência da Guiné-Bissau deve-se a sua organização sócio-cultural (LOPES, 1982). O que significa dizer que ele está de acordo com Amílcar Cabral, ao defender que a participação de cada grupo étnico na luta está relacionada à sua estrutura sociopolítica e cultural. Segundo Cabral, a participação massiva dos Balantas na luta de libertação nacional não foi por acaso, mas devido a sua estrutura sociopolítica e cultural. Sendo um grupo étnico com estrutura de poder “horizontal”, (isto é, sem hierarquia de poder, cujo assunto da comunidade cabe à decisão dos mais velhos - anciãos), “os Balantas eram livres e queriam continuar a ser livres na sua terra, por isso a sua massiva participação na luta de libertação” (CABRAL, 1975, p. 139).

Se a participação dos grupos étnicos da Guiné-Bissau na luta foi desigual, tendo em conta a estrutura sociopolítica e cultural de cada uma delas, isso confirma que essa luta não teve livre mobilização dos camponeses de diferentes grupos étnicos, a ponto de Lopes concluir que foi “uma vontade política coletiva de construir uma nação” (LOPES, 1987, p. 58). O que significa dizer que a ideia de “unidade e luta” e “unidade nacional” não partiu de um diálogo que envolvesse os diferentes grupos étnicos camponeses, e sim partiu da cúpula dos principais dirigentes do PAIGC, especialmente do líder Amílcar Cabral e essa ideia foi estrategicamente disseminada com o intuito de obter o apoio das populações camponesas de diferentes etnias para a luta armada. Tendo como objetivo conquistar a independência e construir um Estado *Binacional* na Guiné-Bissau e Cabo Verde.

3 CONSTRUÇÃO DO ESTADO-NAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU E OS DESDOBRAMENTOS DO PROJETO EDUCATIVO DO PAIGC

Este capítulo tem como objetivo analisar a forma como se deu a construção do Estado-nação na Guiné-Bissau, tendo como foco principal os desdobramentos do projeto educativo do PAIGC, desde o reconhecimento da independência do país por Portugal, em 1974, até o ano de 1990, período em que o PAIGC governou enquanto partido único – “Partido-Estado” - e dirigiu o destino dos guineenses. Mas antes de entrar no assunto propriamente dito, é importante agregar as contribuições de alguns autores a respeito do conceito de Estado-nação, como também de etnicidade e identidade étnica. Contribuições essas que podem nos fornecer as bases para fazer a análise crítica de como se pensa a construção do Estado-nação numa sociedade pluri-étnica como caso guineense.

3.1 Sobre o conceito de Estado-nação

De acordo com Anderson (1989, p. 11), nação é um conceito que não se restringe a um território soberano, a fronteiras geográficas e simbólicas, à língua, religião, identidade cultural, entre outras designações possíveis, embora todos esses elementos sejam constituintes de identidades e nacionalidades. Os cientistas sociais trataram de definir a nação, cada um a sua maneira. Essa diversidade de reflexões, provavelmente, tem a ver não só com diferentes contextos históricos e culturais dos quais esses autores são oriundos, como também de distintas linhas teóricas às quais são afiliados (WEBER, 1963; 1999; MAUSS, 1972; RENAN, 1990; 1997; GELLNER, 1993; AMIN, 1976; ANDERSON, 1989).

Importa salientar que todos os autores que se debruçaram sobre o conceito de nação, são unânimes em afirmar que a ideia de nação foi criação da modernidade e nasceu no ocidente (MOURÃO, 2009, p. 32). Sendo assim, apresentamos as formulações desses autores sobre o conceito de nação, partindo de um dos pensadores clássicos da sociologia, Max Weber. Para o autor, a “nação” não é idêntica ao “povo de um Estado”, isto é, aos integrantes de uma determinada comunidade política, pois muitas comunidades políticas abrangem grupos de pessoas dos quais certos círculos ressaltam, enfaticamente, a autonomia de sua “nação” diante de outros grupos. Também, a “nação” não é idêntica à comunidade linguística, pois esta é sempre insuficiente e parece ser desnecessária, porque algumas comunidades linguísticas não se sentem como “nação” especial. Portanto, a “nação”, segundo Weber, é “um sentimento específico de solidariedade que certos grupos de homens têm frente a outros

grupos”, sem um acordo unânime sobre como esses grupos devem ser delimitados ou sobre que ação concreta deve resultar dessa solidariedade. Sendo assim, Weber entende o conceito da “nação” como pertencente à esfera dos valores (WEBER, 1963, p. 202; 1999, p.175).

Um dos pensadores relevantes nesta discussão foi Ernest Renan (1997), que definiu a nação como um importante legado de lembranças. Para ele, três coisas constituem o princípio espiritual da unidade de uma nação: “[...] a posse em comum de um rico legado de memórias, o desejo de viver em conjunto e a vontade de perpetuar, de uma forma indivisiva, a herança do que se recebeu” (RENAN, 1990, p. 19). Além disso, o autor mostra qual é a condição essencial de pertencer a uma nação:

A nação como o indivíduo, é o resultado de um longo passado de esforços, de sacrifícios e de devoções. O culto aos ancestrais é, entre todos, o mais legítimo [...] um passado heróico, grandes homens, glória [...]. Uma vontade comum no presente; ter feito grandes coisas; querer continuar a fazê-las, eis as condições essenciais para ser um povo (RENAN, 1997, p.39).

Outro autor que também lidou com o conceito da nação, discordando da ideia de que o território e a língua são fatores determinantes à constituição da nação, é Ernest Gellner (1993). Ao definir a nação, ele deu importância fundamental ao sentimento que membros de uma dada região, falantes da mesma língua, têm de partilhar uma mesma cultura, reconhecendo mutuamente seus direitos e deveres perante o poder central.

Também Mauss (1972) refletiu sobre as questões nacionais, especialmente os processos vividos pelas diferentes nações quando de suas constituições, enfatizando aspectos morais e legais. Para ele, a unidade da nação está ligada a um poder central, e a sua existência está condicionada pela existência do Estado e suas leis. Mauss caracteriza a nação como “uma sociedade material e moralmente integrada, com poder central estável e permanente, fronteiras bem determinadas, com relativa unidade moral, mental e cultural de seus habitantes, que respeitam o Estado e as suas leis³⁷” (MAUSS, 1972 p. 286). O autor aponta que a noção de pátria e de cidadão deu à república moderna toda a sua originalidade. Nesse sentido, ele argumenta que a “nação” passa a ter consciência de si por meio dos ritos e festas, manifestando-se por meio da noção de pátria, simbolizada no culto a emblemas, da formação de fronteiras militares seguras, do sentimento de revanche em caso de derrota e da resistência

³⁷ Este texto é tradução nossa do Espanhol. No qual está escrito de seguinte forma: “Entendemos por nación uma sociedade material y moralmente integrada, com poder central estable, permanente, com fronteiras determinadas, com relativa unidad moral, mental y cultural de sus habitantes que acatan consecuentemente al Estado y sus leyes” (MAUSS, 1972, p. 286).

em caso de invasões (MAUSS, 1972 p. 291). Mas, com isso, de acordo com Mauss, a idéia de nação cedeu lugar à noção de nacionalidade, ocasionando uma exacerbação do sentimento nacional (MAUSS, 1972 p. 291).

Outro autor que define a nação, mas a partir de uma perspectiva econômica é Samir Amin (1976, p. 21). Na sua concepção, a nação é uma comunidade linguística e cultural, constituída por uma homogeneidade do território geográfico, com uma classe social controlando o aparelho central do Estado. Aparelho esse que assegura a unidade econômica à vida da comunidade.

Finalmente, Anderson (1989), define a nação como uma “comunidade politicamente imaginada” - e imaginada como politicamente limitada e soberana (ANDERSON, 1989, p. 14). Para o autor, a nação é *imaginada* porque nem mesmo os membros das menores nações jamais conhecerão a maioria dos seus compatriotas, nem os encontrarão, nem sequer ouvirão falar deles, embora na mente de cada um esteja viva a imagem de sua comunhão. Por último, a nação é imaginada como *soberana*, segundo o autor, porque o conceito nasceu numa época em que o Iluminismo e a Revolução Francesa estavam destruindo a legitimidade do reino dinástico hierárquico, divinamente instituído, e como as nações sonham em ser livres, a segurança e o símbolo dessa liberdade é o Estado soberano (ANDERSON, 1989, p. 14-16).

Anderson considera que o crescimento do Estado-nação, a interação entre capitalismo e imprensa e o surgimento de línguas vernáculas nos primórdios da Europa moderna, foram alguns dos processos que criaram as comunidades imaginadas da nacionalidade (ANDERSON, 1989, p. 46-49). E se essas inter-relações foram de início experiências especificamente europeias, é no século XVIII que o colonialismo veio a transmitir a cultura do nacionalismo para as colônias. Segundo o autor, o imperialismo criou uma série de experiências militares, políticas, educacionais, que poderiam ser adotadas rapidamente por povos subjugados ou por Estados ameaçados e que necessitassem de mobilização para manter sua independência.

Este é o modelo que o PAIGC seguiu na construção do Estado-nação na Guiné-Bissau. Por esta razão, adotamos esta última ideia proposta por Anderson para analisar a formação do Estado-nação nesse país. Cabe lembrar que o projeto moderno, iluminista, foi o do Estado universal, que, no entanto, a partir das guerras em que a França se envolve com a Revolução, particularmente as napoleônicas, revela-se como só possível enquanto Estado-nação, especialmente em face da competição entre as potências europeias em torno da expansão dos mercados e do colonialismo decorrente. De fato, é este Estado-nação ligado ao desenvolvimento econômico que passa a servir de modelo prático, inclusive para os

comunistas, aos princípios internacionalistas. É o mesmo modelo que os países colonizados pela Europa, (como, neste caso, a Guiné-Bissau colonizada por Portugal) copiaram e passaram a seguir.

3.2 Etnicidade e identidade étnica

Segundo Poutignat & Streiff-Feanrt (2011), os conceitos de etnicidade, grupo étnico e identidade étnica passaram por uma trajetória de grandes transformações, na segunda metade do século XX. Se, numa perspectiva estática, a etnicidade é definida como um conjunto imutável de “traços culturais”, tais como crenças, valores, símbolos, ritos, regras de conduta, língua, práticas de vestuário ou culinária, etc., transmitidos de geração em geração no grupo, a perspectiva inaugurada por Fredrik Barth, nos anos de 1960, trabalha com uma concepção dinâmica, conforme a qual a identidade étnica (ou qualquer identidade coletiva) é construída e transformada na interação entre grupos sociais, através de processos de exclusão e inclusão, estabelecendo limites ou fronteiras entre tais grupos e definindo os seus integrantes (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 11). Nesta perspectiva, a identidade é uma construção que se elabora em uma relação que opõe um grupo aos outros grupos com os quais mantém contato. (BARTH, 1969 *apud* CUCHE, 2002, p. 182).

De acordo com Cuche (2002, p.182), esta concepção permite ultrapassar a oposição entre as concepções objetivista e subjetivista da identidade. A perspectiva objetivista concebe a identidade a partir de certos critérios considerados “objetivos”, tais como: origem comum, (a hereditariedade, a genealogia), a língua, a cultura, a religião, a psicologia coletiva, o vínculo com um território, etc. Para esta concepção, um grupo sem estes elementos não pode reivindicar uma identidade cultural autêntica. Ao contrário, a concepção subjetivista entende a identidade como sentimento de vinculação ou identificação a uma coletividade imaginada. Para esta perspectiva, a identidade é uma questão de escolha individual arbitrária: cada indivíduo seria livre para escolher suas identificações.

Os interacionistas se recusam a assumir uma das duas concepções, pois para eles, adotar uma abordagem puramente objetiva ou puramente subjetiva da identidade seria fazer abstração do contexto relacional em que ela se constitui. Somente este contexto pode explicar porquê, por exemplo, em um dado momento tal identidade é afirmada ou, ao contrário, reprimida (*apud* CUCHE, 2002, p.182). Barth define a identidade étnica como um modo de categorização utilizado pelos grupos para organizar as suas trocas (BARTH, 1969 *apud* CUCHE, 2002, p. 182). Segundo ele, o importante não é inventariar traços culturais

distintivos para descrever a identidade de um grupo, mas localizar aqueles que são utilizados pelos membros deste grupo para afirmar e manter uma distinção cultural diante dos outros.

Segundo a concepção interacionista, uma cultura particular não produz por si só uma identidade diferenciada; esta resulta unicamente das interações entre os grupos e os procedimentos de diferenciação que eles utilizam em suas relações (BARTH, 1969, *apud* CUCHE, 2002, p. 182). Em consequência disso, de acordo com Barth, os membros de um grupo não são vistos como definitivamente determinados por sua vinculação étnico-cultural, pois eles são os próprios atores que atribuem uma significação a esta vinculação, em função da situação relacional em que eles se encontram. Portanto, a identidade se constrói e se reconstrói constantemente no interior das trocas sociais (BARTH, 1969, *apud* CUCHE, 2002, p. 183).

Barth argumenta ainda que o que cria “fronteiras” entre grupos étnicos não é a diferença cultural, mas sim a vontade de se diferenciar e o uso de certos traços culturais como marcadores de uma identidade específica (BARTH, 1969 *apud* CUCHE, 2002, p. 200). De acordo com este autor, as fronteiras etno-culturais são demarcações sociais susceptíveis de serem constantemente renovadas pelas trocas. Portanto, elas não são imutáveis, pois qualquer mudança na situação social, econômica ou política pode provocar deslocamentos de fronteiras (BARTH, 1969 *apud* CUCHE, 2002, p. 201).

Manuela Carneiro da Cunha (1987) defende esta concepção, especialmente referente ao fato de que a etnicidade é uma organização eminentemente política utilizada pelos grupos étnicos para marcar a sua identidade. Porém ela critica a ideia interacionista de conceber a etnicidade como uma retórica, utilizada por um grupo para marcar as suas fronteiras perante os outros grupos em contato. O que quer dizer que a etnicidade tem importantíssimo significado para grupos que operam politicamente com as categorias que selecionam para demarcar sua identidade. Portanto, “os traços culturais selecionados por um grupo ou fração de uma sociedade não são arbitrários, embora sejam imprevisíveis” (LEVI-STRAUSS, 1958 *apud* CUNHA, 1987, p. 103).

A autora vai ainda mais ao fundo na questão para mostrar como a cultura joga um papel importante no fenômeno chamado etnicidade, e ainda que este fenômeno não é aleatório, mas sim uma linguagem não no sentido de remeter a algo fora dela, mas no de permitir a comunicação no sentido antropológico do termo. Isto é, a etnicidade é uma representação que permite a comunicação entre os grupos étnicos numa determinada sociedade, na qual este fenômeno se opera. Segundo a autora, a etnicidade é uma forma de organização política utilizada pelos grupos étnicos em intenso contato. Enquanto forma de

organização política, ela só existe em um meio mais amplo (daí a sua exacerbação em situações de contato muito próximo com outros grupos), e é esse meio mais amplo que fornece as categoriais dessa linguagem (CUNHA, 1987, P. 99). Cunha destaca a importância da cultura nesse cenário. Segundo ela, a cultura original de um grupo étnico na diáspora ou na situação de intenso contato não se perde ou se funde simplesmente, e sim adquire uma nova função e que se acresce a outras, enquanto se torna cultura de contraste. Nesse novo processo, a cultura tende a se acentuar, tornando-se mais visível, e a se simplificar, reduzindo-se a um número menor de traços que se tornam diacríticos. A autora dá ênfase à língua, afirmando que a língua de um povo é um sistema simbólico que organiza sua percepção do mundo, portanto, ela serve como elemento diferenciador por excelência, como se revela na importância conferida aos dialetos na organização dos movimentos separatistas. “Não é à toa que os movimentos separatistas enfatizam dialetos e os governos nacionais combatem o polilinguismo dentro das suas fronteiras” (CUNHA, 1987, p. 99-100). Portanto, alguns traços culturais são selecionados pelos grupos étnicos, para marcarem a sua identidade.

Segundo Cunha (1987), o problema de uso da etnicidade levanta muitas polêmicas, na medida em que toca diretamente na questão da adequação da identidade étnica como autoconsciência de grupos. E, portanto, subentende juízos de valor e questões de legitimação, tanto de tais organizações quanto de estudos sobre elas (CUNHA, 1987, p. 103). Para a autora, “a etnicidade é uma categoria nativa, isto é, usada por agentes sociais para os quais ela é relevante” (CUNHA, 1987, p. 107). No seu ponto de vista, é um equívoco considerar a etnicidade uma categoria desprovida do sentido real, como tem sido feito por autores interacionistas. Para ela, a linguagem em que se expressa a etnicidade não pode ser reduzida a simples retórica, que lhe seja exterior, mas é uma linguagem dada simultaneamente com a realidade que expressa, no meio de alguns grupos sociais que operam com esta categoria. Nesse sentido, Cunha, chama atenção para o fato de se lembrar do respeito que cada país deve à diversidade cultural dos povos que o compõem (CUNHA, 1987, p. 107).

Segundo Poutignat & Streiff-Fenart (2011), o ponto fraco de Barth é que ele usa os conceitos de organização e de interação social de forma muito geral, para analisar todo tipo de identidade coletiva (religiosa, política, familiar, de classe social, de geração, etc.), isto é, toda vez que está em causa a relação entre “eles” e “nós”. É aí que se apaga a própria noção de etnicidade, pois continua sem resposta a questão de saber o que é especificamente “étnico” na oposição entre “eles” e “nós” e nos critérios de pertença que fundam esta oposição (BARTH, 1969, POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 12). Para eles, Barth concorda que “traços culturais diferenciadores traçam a linha de demarcação entre grupos étnicos, mas

pouco lhe importando quais, uma vez que podem variar no decorrer do tempo e ao sabor das interações com outros grupos” (BARTH, 1969, POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 12).

Também, discordamos do argumento de Barth, ao entender como aleatório ou arbitrário o caráter marcador da diferença entre grupos étnicos. Como bem apontou Cunha (1987), esse caráter distintivo, que um grupo étnico seleciona para marcar a sua identidade num contexto relacional específico, tem importantíssimo significado para tal grupo.

Porém, importa sublinhar que a contribuição de Barth é pertinente para o caso Guiné-Bissau, no período em análise, (isto é, de luta pela independência e de construção do Estado-nação), precisamente porque sua visão é política, o que é chave para analisar as relações estabelecidas entre diferentes grupos envolvidos no processo de descolonização, como também, a relação de poder que foi estabelecida no âmbito político-estatal após a independência. Pois não se trata de grupos isolados no interior do país, mas sim de grandes grupos imersos nas relações políticas, na guerra de independência e na defesa de seus interesses na construção do Estado nacional.

A partir dessas considerações, é possível sugerir que a nação é um projeto da modernidade e a identidade que ela constrói - e é assegurada pelo Estado-nação - ajuda, a pensar o problema da unidade, e de construção de uma identidade nacional, submetendo os grupos étnicos ao seu poder, na Guiné Bissau. Nesse sentido, Cuche (2002) afirma que:

Com a edificação dos Estados-nações modernos, a identidade tornou-se um assunto do Estado. O Estado torna-se o gerente da identidade para a qual ele instaura regulamentos e controles. O Estado moderno tende à mono-identificação, seja por reconhecer apenas uma identidade cultural para definir a identidade nacional (caso da França), seja por definir uma identidade de referência, a única verdadeiramente legítima (como o caso dos Estados Unidos), apesar de admitir um certo pluralismo cultural no interior de sua nação(CUCHE, 2002, p. 188).

De acordo com o autor, a ideologia nacionalista é uma ideologia de exclusão das diferenças culturais e a sua tendência à mono-identificação, exclusiva, ganha terreno em muitas sociedades contemporâneas, nas quais a identidade coletiva é apresentada no singular (CUCHE, 2002, p. 188-189). Para ele, o Estado-nação moderno se mostra infinitamente mais rígido em sua concepção e em seu controle da identidade que as sociedades tradicionais (CUCHE, 2002, p.189).

Quando se trata do tema das identidades na Guiné-Bissau, a questão da diversidade étnica deveria merecer a principal atenção, pois, nesse país, as pessoas diferenciam-se marcando as suas identidades de maneiras diversas. Há os indivíduos que se identificam como guineenses, usando como referência a nação, e ao mesmo tempo uma etnia específica, referindo-se ao grupo étnico ao qual pertencem. Há outros que se identificam como guineenses referindo-se à nação, e ainda referindo-se a duas etnias distintas, que é resultado da união conjugal dos pais pertencentes a etnias diferentes. Tanto no primeiro como no segundo caso, nenhuma identidade exclui a outra. Ainda há os que se identificam como “crioulos” guineenses, sem mencionar nenhuma etnia. Estes geralmente são os descendentes de cabo-verdianos que imigraram para a Guiné-Bissau no período colonial, sendo grande parte deles funcionários coloniais no referido período. Finalmente, existem aqueles que afirmam a sua nacionalidade como guineenses fazendo ou não fazendo referência a nenhuma etnia. Estes geralmente são filhos dos imigrantes de outras nacionalidades que nasceram na Guiné-Bissau (MOURÃO, 2009, p. 125). Em suma, diríamos que a Guiné-Bissau é composta tanto por guineenses pertencentes às diferentes etnias, como por crioulos de descendência cabo-verdiana e por filhos de imigrantes de outras nacionalidades que nasceram na Guiné-Bissau. Portanto, essa mistura resultou em diversidade dentro do país, que o Estado-nação, construído na luta pela libertação, não conseguiu equacionar. Não se quer com isto reduzir os conflitos que se desdobram ali, desde a guerra de independência, a uma explicação “culturalista”, que desconsidere a gama de outras variáveis, sociológicas, políticas e econômicas, neles envolvidas, mas ressaltar os paradoxos que marcam a política de “revolução cultural” do PAIGC, e que perpassam seu projeto educativo, e, por hipótese, tornam inteligível a precariedade de sua implementação posterior.

3.3 Surgimento da Guiné-Bissau como Estado-nação

O dia 24 de setembro de 1973 foi marcado como a data de nascimento do Estado da Guiné-Bissau, com a proclamação da sua independência em Madina de Boé, no leste do país. Em 10 de setembro de 1974, Portugal reconheceu o país como independente. Assim, os “intelectuais revolucionários” do PAIGC - compostos por algumas personalidades cabo-verdianas e/ou seus descendentes (assimilados cuja maioria trabalhava antes como funcionário no governo colonial) e os guineenses, operários de baixo escalão (estivadores, eletricitas carpinteiros/marceneiros, pedreiros, como também os desempregados e os camponeses) - saíram das zonas libertadas para assumir o poder na capital Bissau. A regra do

partido era clara: só podia ocupar função no governo quem tivesse participado da luta armada. Sendo assim, os cargos governamentais foram distribuídos pelos dirigentes do partido e pelas pessoas mais destacadas na luta. Contudo, esses revolucionários, sobretudo a ala guineense, não dispunha de qualificação necessária para tais funções.

Com a entrada dos combatentes em Bissau, impunha-se a criação de novas relações de poder, pois era preciso contar com uma nova lógica e uma nova entidade: o Estado com sua racionalidade intrínseca (LOPES, 1999, p. 20). Para este autor, a realidade social do país modificou-se completamente a partir da independência, com a reintrodução, no seio do PAIGC, das contradições e interesses de classe. A fase imediatamente anterior à tomada do poder estatal (isto é, a da proclamação da independência e de distribuição dos cargos políticos) não criou as mesmas condições que a etapa anterior, a da luta, aquela em que o partido havia criado as condições que permitiram o funcionamento da estrutura administrativa nas regiões libertadas. Com efeito, datam dessa fase de proclamação de independência os conflitos no seio do partido que dariam origem a certos acontecimentos políticos posteriores, sendo o golpe de Estado de novembro de 1980 o mais importante entre eles (LOPES, 1999, p. 21).

Concordamos em parte com o Lopes (1999) acerca de fato de que essas disputas intrapartidárias se agravaram com a independência, uma vez que, na verdade, elas já existiam desde o início da luta, sobretudo com relação à Unidade Guiné e Cabo Verde, embora o PAIGC, particularmente o seu líder Amílcar Cabral, condenasse a manifestação dessas contradições, para não comprometer o processo da luta armada que estava em gestação. Mas as disputas entre combatentes cabo-verdianos e guineenses no interior do partido se manifestaram de forma mais clara na fase final da luta, o que, com certeza, deve-se aos seus respectivos e distintos interesses políticos. Esse fato, segundo alguns autores, contribuiu para a conspiração contra Amílcar Cabral e seu assassinato em Guiné Conacri (cf. MENDY, 1993; NÓBREGA, 2003). Pois, de acordo com Semedo (2009), o projeto da unidade Guiné - Cabo Verde era visto por alguns militantes guineenses como “neocolonialismo cabo-verdiano”, pois na Guiné-Bissau havia cidadãos cabo-verdianos ocupando altos cargos na administração pública civil e militar, enquanto que em Cabo Verde não havia um guineense desempenhando a função de mando (SEMEDO, 2009, 54). A guineense Maria Augusta, uma das combatentes entrevistadas por Semedo (2009) afirma que: “não houve a verdadeira unidade, pois da mesma forma que havia a presença cabo-verdiana nos altos cargos administrativos civis e militares na Guiné, deveria existir também guineenses em Cabo Verde a ocupar funções semelhantes” (*apud* SEMEDO, 2006, p. 54).

Amílcar Cabral (1978) acreditava que a unidade entre guineenses e cabo-verdianos na luta armada seria a condição indispensável para o nascimento de uma consciência nacional, com a intenção de criar um Estado "binacional" que unisse os dois povos. Mas, apesar dessa unidade se realizar no período da luta, ela fracassou no período preparativo da independência, justamente com o assassinato do próprio Cabral. Essa situação se agravou, tendo como desfecho final a cisão entre Guiné-Bissau e Cabo- Verde através de golpe do Estado de 1980, que rompeu o projeto "binacional" idealizada por Amílcar Cabral. A causa principal desse fracasso é a luta pelo poder (NÓBREGA, 2003), pois se no período da luta de libertação, era muito fácil mobilizar a população, sobretudo a camponesa, guineense, para a luta contra o colonialismo português, que era considerado inimigo comum não só dos guineenses e cabo-verdianos, mas da África em geral, depois da independência as relações de poder inviabilizaram esta consciência da unidade nacional entre guineenses e cabo-verdianos. Mendy (1993) acredita que não foi só na Guiné-Bissau que esta questão da unidade não teve apoio popular, mas também em Cabo-Verde, na qual havia oposição forte contra este projeto de unidade, principalmente dos membros das classes privilegiadas, que entendiam que não tinham nem afinidade cultural e nem parentesco com os guineenses (MENDY, 1993, p. 29).

Na nossa análise, o fator mais determinante no fracasso de projeto da unidade Guiné - Cabo Verde talvez se deva ao modo como se deu a aquisição daquilo que Bourdieu (1992) chama de "capital cultural", na forma de educação escolar - especialmente, a forma como o sistema de educação colonial jogou o seu papel nas duas colônias, cuja consequência se reverteu na disputa de poder político depois da independência. Isso por que: 1) as populações cabo-verdianas tiveram mais acesso à educação colonial em comparação aos guineenses, mesmo que a diferença fosse relativamente pouca em termos percentuais (78% de analfabetismo em Cabo-Verde contra 99% na "Guiné Portuguesa", segundo dados estatísticos de 1950), o que provavelmente explica-se pelo fato de que Cabo Verde era colônia de ocupação enquanto que a antiga Guiné portuguesa era de exploração; 2) grande parte dos funcionários coloniais na antiga Guiné portuguesa era cabo-verdiana, ou seus descendentes; 3) depois da independência, grande parte dos dirigentes no aparelho governamental da Guiné-Bissau era composta de cabo-verdianos, enquanto que em Cabo Verde não havia nenhum guineenses no governo e 4) a maioria dos combatentes na frente de luta armada era de guineenses, majoritariamente pertencentes à etnia balanta. Portanto, em termos comparativos, os cabo-verdianos, ou seus descendentes participantes da luta de independência na Guiné-Bissau, tinham maior "capital cultural", isto é, educação escolar, que os guineenses; por isso os cabo-verdianos ocuparam os cargos mais importantes no governo da Guiné-Bissau depois

da independência. O próprio presidente da República da Guiné-Bissau na época, Luiz Cabral, irmão de Amílcar Cabral, era cabo-verdiano, pois o projeto de PAIGC era de criar, após a independência, um Estado “binacional”, ou seja, um Estado único para ambos os países – Guiné-Bissau e Cabo Verde (KOUDAWO, 2001, P. 92).

3.4 A educação na Guiné-Bissau entre 1974-1980

Depois da independência, as primeiras iniciativas do PAIGC em matéria da educação foram marcadas fortemente pela visão de uma “educação libertária” já em vigor durante a luta armada. A generalização dessa educação era ditada pelo fato de a libertação de dois terço do território que compõem as zonas libertadas não ter sido acompanhada pela consequente extensão do sistema de educação do PAIGC, que contava, em 1972 com 164 escolas, 258 professores e 14.531 alunos (KOUDAWO, 1995, p. 108), pois o agravamento da guerra limitava a extensão da educação às zonas libertadas. Entretanto, após a independência, importava não apenas assegurar a máxima cobertura dessa região, mas também introduzir o sistema educativo do PAIGC nas zonas que tinha permanecido sob controle da administração colonial até 1974, isto é, os centros urbanos como Bissau, Bafatá, Gabu e outros, onde a necessidade de estender a nova educação era agravada pela necessidade sentida pela direção do PAIGC de descolonizar os espíritos considerados submetidos demasiado tempo ao sistema do ensino colonial. Sobre o assunto, o secretário geral do PAIGC Aristides Pereira afirma que:

A batalha mais dura que teremos talvez de travar será a de descolonizar as cabeças, pois é uma tarefa urgente, como factor determinante para acertarmos a nossa administração e a nossa economia em bases sãs e abertas ao progresso e à justiça para todos (PEREIRA, 1975 *apud* KOUDAWO, 1995, p. 109).

Por outro lado, o partido viu-se confrontado com a coexistência de dois sistemas de educação contraditórios: o sistema introduzido pelos portugueses durante a dominação colonial, concentrado nos centros urbanos, que eles controlavam, baseado numa espécie de escola metropolitana; e um sistema educativo que o PAIGC estava construindo, nas zonas libertadas, pelo qual a escola se integrava ao trabalho produtivo na vida das *tabancas* (aldeias). Os dois sistemas estavam em contradição e o intuito do PAIGC era transformá-los num único sistema que correspondesse à realidade do país.

No entanto, para criar as condições propícias à realização desses objetivos e de fazer surgir um Novo Homem guineense, o governo do PAIGC decidiu realizar a reforma geral do sistema educativo do país, entendida como a mais atingida pela “política de assimilação” da administração colonial. Para efeito dessa reforma, o governo decidiu fechar provisoriamente todas as escolas a fim de dispor do tempo necessário para relançar a educação nacional sob as novas bases. Sendo assim, o primeiro ano letivo após a independência (outubro de 1974 a setembro de 1975) foi considerado o “ano de experiência” em educação e os anos de 1975 e 1976 foram considerados o “ano I de organização da educação”. A referida reforma foi iniciada pela mudança dos conteúdos do sistema educativo colonial, com destaque especial para as seguintes disciplinas: história, geografia, língua portuguesa e literatura, que o PAIGC considerava as mais carregadas da ideologia colonial. Assim, foi instituído o sistema de ensino que permitia que os alunos estudassem a sua própria história, a sua cultura, a sua geografia, e não a história, a cultura e a geografia de Portugal. As medidas tomadas no quadro da reforma empreendida foram: a manutenção do português como língua do ensino; a substituição dos materiais didáticos usados no ensino colonial pelos materiais produzidos e usados no ensino nas zonas libertadas. Essa ação é considerada pelo governo como primeiro experimento no setor da educação.

Contudo, no que diz respeito à manutenção de português como a língua do ensino - que continua como a primeira, senão a única, do ensino guineense -, o fato para o qual queremos chamar a atenção é que, com esta medida, a cultura portuguesa continua fazendo parte do nosso sistema de ensino. Ou seja, a cultura do colonizador continua eficaz na sociedade guineense, sobretudo entre os jovens escolarizados. Essa realidade conflita com os objetivos pelos quais o PAIGC lutou: conquista da independência e formação do “Homem Novo”.

Segundo Cá (2008), a reforma do sistema do ensino coloca em prática dois objetivos fundamentais: 1º-) concretizar o direito de cada cidadão à educação e ao saber, dando a todos as mesmas oportunidades e 2º-) criar um sistema educativo que, favorecendo particularmente o desenvolvimento dos valores culturais nacionais, seja capaz de transmitir igualmente os valores universais necessários ao desenvolvimento individual e coletivo. Nesse sentido, são anunciadas quatro tarefas: a) reformas completas dos programas escolares, visando a sua adaptação às realidades socioculturais e de desenvolvimento, pela ligação da escola à vida, a fim de transformá-la num elemento ativo e integrado do desenvolvimento global da nova nação africana; b) democratizar e tornar gratuito o ensino de forma a dar a todos as mesmas

oportunidades; c) formar localmente o pessoal técnico indispensável ao desenvolvimento do país e d) ensinar em língua nacional (CÁ, 2008, p. 115-116).

Contudo, problematizamos este último ponto, como acabamos de mostrar no parágrafo anterior, sobre a manutenção de português como a língua do ensino, pois na prática, nem o crioulo e nem as línguas étnicas do país fazem parte do nosso sistema de ensino até hoje.

Nos anos de 1976/1977, o PAIGC realizou a nova reestruturação no setor da educação, considerando esse período como o “Ano II da organização da Educação”. Com efeito, três ações mereceram destaque:

- A participação de todas as escolas no III Congresso do PAIGC;
- A organização da campanha de alfabetização dos adultos;
- A ligação entre a escola e trabalho produtivo.

No III Congresso do PAIGC, realizado em 1977, após a independência, os conteúdos da educação continuaram sendo pensados para o cumprimento dos princípios e objetivos do partido. Neste congresso, o PAIGC traçou os seguintes objetivos para a educação: 1º-) promover o desenvolvimento integral e multidirecional do homem, para que ele pudesse estar apto a considerar como suas as opções e princípios do partido; a instituição de um regime democrático, a justiça e o progresso para todos, a defesa nacional eficaz e ligada ao povo, uma política externa própria no interesse da nação, consoante com a paz e o progresso da humanidade, bem como da unidade africana; 2º-) desenvolver as capacidades do indivíduo de forma integral, multilateral e harmônica, abarcando aspectos políticos, ideológicos, intelectuais, morais, estéticos, físicos e politécnicos para o trabalho e a conquista alcançadas; 3º-) garantir a todos os cidadãos níveis de instrução que lhes permitisse cumprir os seus deveres e responsabilidades no desenvolvimento do nosso país, dando a todos as mesmas oportunidades através da eliminação das disparidades entre cidade e campo, desenvolvendo as vocações regionais e fazendo toda a população participar da ação educativa sob todas as formas; 4º-) ser orientado no sentido da construção de uma sociedade forte e progressista, liberta de analfabetismo, da miséria, da baixeza moral, sem exploração do homem pelo seu semelhante; 5º-) democratizar a educação, entendida quer como igualdade de acesso à escola, quer como igualdade de oportunidade de acesso. A educação deveria transformar todo o sistema de relações; a democratização significava ainda, [...] a valorização, pela prática, dos

ideais de responsabilidade e exigência pessoal, crítica e autocrítica e solidariedade (DOCUMENTÁRIO, 1978³⁸).

Nesse sentido, para o PAIGC, o objetivo geral do sistema educativo após a independência era:

Formar todo o povo e desenvolver ao máximo as capacidades intelectuais, físicas e espirituais das novas gerações, na concepção científica do mundo, através da formação intelectual, científico-técnica, político-ideológica, física, moral, estética, de modo que os alunos formados nas escolas sejam capazes de interpretar, impulsionar e desfrutar o progresso da ciência, da técnica e da cultura e se tornem jovens dotados duma educação integral (DOCUMENTÁRIO, 1978, p. 54).

Portanto, o ensino no país tinha por finalidade criar uma educação de massas que permitisse a integração do povo ao mundo atual. “Ensino a todos os níveis, deve ser orientado mediante a integração unitária de um sistema educacional que responda cabalmente às necessidades culturais, técnicas e sociais que o desenvolvimento da nação impõe” (DOCUMENTÁRIO, 1978, p. 54).

No que diz respeito aos objetivos específicos: “o princípio de democratização que o partido se impôs implica dar a todos os guineenses as mesmas oportunidades. No domínio da educação, isso introduz-se na implantação de uma educação de base – Ensino Básico – que tem por objetivo escolarizar todos os jovens durante o período de seis anos”. Este período está dividido em: a) primeiro ciclo de quatro anos, em que o aluno recebe os elementos fundamentais do saber; b) segundo ciclo de dois anos, para completar a formação de base recebida e dar ao jovem a possibilidade de se abrir ao mundo exterior, desenvolvendo espírito de iniciativa, responsabilidades individuais, espírito crítico. Esta formação básica é completada ou pela admissão numa formação profissional pós-primária de três anos ou pela admissão na educação secundária (ensino geral polivalente – igualmente de três anos³⁹). Após a formação geral, o novo Sistema Nacional de Educação prevê a existência de uma

³⁸ Este documentário foi retirado de um arquivo do Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura (CEENC) da República da Guiné-Bissau e publicado na Revista do Centro de Estudo Afro-Asiático – CEAA, – do Conjunto Universitário Candido Mendes - CUCM – Rio de Janeiro/RJ.

³⁹ A formação pós-primária traduzir-se-á na implantação de escolas destinadas à formação de quadros profissionais, que possam executar as tarefas mínimas do plano de desenvolvimento: professores para 1º ciclo do ensino básico; auxiliares de enfermagem; práticos agrícolas e profissionais destinados ao Comissariado de Energia, Indústria e Hidráulica, Obras Públicas, Urbanismo e Construções. Enquanto que o ensino geral polivalente deve ter uma feição prática e de orientação de vocações individuais, visando os seguintes objetivos: 1- iniciar e habituar o aluno aos princípios tecnológicos, assim como à organização do trabalho produtivo; 2- dar aos que abandonam a escola em qualquer grau uma maleabilidade de espírito e conhecimentos que possam facilitar a sua integração na vida ativa e os torne mais aptos a receber uma formação contínua e especializada na sua atividade profissional; 3- preparar os jovens para participar no desenvolvimento econômico da sua região e do país.

formação pré-universitária de dois ou três anos denominada ensino pré-universitário, e escolas (institutos) de ensino médio politécnico, para cursos profissionais médio-técnicos, de ingresso com a 9^a. ou a 11^a. /12^a. Classe - Série. (DOCUMENTÁRIO, 1978, p. 54-55).

Uma questão importante a destacar nesse item diz respeito ao poder decisório que a primeira Constituição da República da Guiné-Bissau, (Constituição de Boé) concede ao PAIGC, pois, no seu Art. 4º, consta que o “PAIGC é a força política dirigente da sociedade” (PEREIRA, 1976, p.165).

O que significa dizer que qualquer projeto do Estado ou decisão a ser tomada pelo governo deveria obrigatoriamente estar de acordo com as opções e princípios do PAIGC. Mas num país recém-independente, em que se pensava o desenvolvimento como a primeira prioridade, não se pode impor exclusivamente os interesses político-partidários à organização das instituições públicas, tornando difícil tomar decisões técnicas sem a interferência do partido. Isto gerou profundas consequências na educação. A eficácia da organização ficou estagnada, à espera das decisões do “Partido-Estado”, o que levou o país a mergulhar num caos generalizado.

O governo, através do departamento de educação dos adultos do Comissariado do Estado da Educação Nacional, tentou levar ao efeito uma campanha de alfabetização, que contou com apoio de equipe de Instituto de Ação Cultural (IDAC), coordenado pelo pedagogo brasileiro Paulo Freire. Mas apesar de ser iniciada, a referida campanha não teve continuidade devido à falta de materiais de instrução, decorrente da carência econômica do momento. A preocupação do governo com relação à alfabetização tem a ver com o fato de que, durante o período colonial, a taxa de analfabetismo era altíssima 99%, numa população estimada em 800 mil habitantes, cuja maioria, 97%, vivia na zona rural. Tendo em vista esse quadro, logo após a independência o governo pensou nas possibilidades de combater a ignorância, o medo e o analfabetismo no país e, em contrapartida, dar formação social, política e científica sólida ao povo, para que ele pudesse participar ativamente nas tarefas de reconstrução nacional.

O governo encarava a “educação como fator do desenvolvimento, sendo assim, a educação de massas deve ser dada a todas as populações, tanto crianças, jovens como adultos” (DOCUMENTÁRIO, 1978, p.59). Segundo este documentário, as massas populares têm de tomar o seu destino nas mãos, para agirem como sujeito. Alfabetizar significa aprender a construir, é levar ao povo os instrumentos que são necessários para que ele possa servir-se da sua capacidade para transformar o país (DOCUMENTÁRIO, 1978, p.59). Sendo assim, a alfabetização teria como objetivo: a) transmitir o máximo de conhecimento a todo o povo, de modo a torná-lo elemento ativo das transformações sociais; b) levar as massas populares a

compreender o que devem fazer para a sua terra e quais os objetivos a alcançar; c) valorizar o trabalho do povo, levando-o ao conhecimento, no papel, daquelas coisas que ele já conhece na prática; d) valorizar o homem e aproveitar as suas capacidades criadoras, de maneira que o nível de todo o povo seja modificado e gradualmente melhorado; e) criar uma sociedade em que o homem possa realizar verdadeiramente a sua personalidade, e um desenvolvimento em que toda a potencialidade do povo seja posta a serviço do homem (DOCUMENTÁRIO, 1978, p. 59-60).

Para concretizar esse objetivo, o Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura (CEENC), atual Ministério da Educação Nacional, criou o Departamento da Educação dos Adultos, que tinha como tarefa a realizar a campanha de alfabetização em todo o território nacional. Mas, como o país não tinha quadros qualificados suficientes para dirigir essa campanha, o CEENC solicitou o apoio da equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC), sediada em Genebra, para ajudar o governo a realizar a referida campanha. A equipe era coordenada por Paulo Freire.

Antes de iniciar a campanha, Freire (1978) informou ao Comissário de Estado da Educação Nacional, Mário Cabral, que a equipe do IDAC pretendia em primeiro lugar fazer um estudo do campo visando constatar *in loco* a realidade vivida pela população guineense. Dessa forma, Freire estava ciente de que a Guiné-Bissau havia passado por uma experiência de luta armada de libertação que não somente marcou a consciência da sua população, como também afetou a sua condição material, restando para o povo a tarefa de reconstrução do país.

Sabíamos o que havia significado essa luta, enquanto forjadora da consciência da grande parte do povo, bem como da sua liderança. Sabíamos que não iríamos trabalhar com intelectuais “frios” e “objetivos” ou com especialistas “neutros”, mas com militantes engajados no esforço sério de reconstrução de seu país [...]. Pois, em termos culturais e históricos, o país não partiu de zero. De zero ele partiu com relação às condições materiais. (FREIRE, 1978, p.15).

Sendo assim, o modelo de alfabetização a implementar, para contribuir no processo de reconstrução e desenvolvimento do país, de acordo com Freire (1978), não deveria partir da equipe de IDAC, mas do próprio povo guineense, dos seus líderes, educadores, junto com os alfabetizando, pois:

A ajuda autêntica é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de

ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado. (FREIRE, 1978, p.15).

Para Freire (1978), a campanha de alfabetização a implementar na Guiné-Bissau deveria seguir a perspectiva libertadora que o país vinha desenvolvendo, dando continuidade ao esforço formidável que o seu povo, junto com seus líderes, começaram a fazer no período da luta pela independência, para a “conquista das suas palavras”. No entanto, tal campanha não pode escapar do meio do seu povo, da sua atividade produtiva, de sua cultura. Pelo contrário, ela exige de fato, uma “ajuda mútua”, um “trabalho coletivo” baseado no “humanismo”, na “conscientização” e no “diálogo consistente e permanente”, dentro do “círculo da cultura” da própria população envolvida (FREIRE, 1978, p.92). Pois ninguém se conscientiza e nem se humaniza isoladamente, os dois processos realizam-se fundamentalmente na coletividade (FREIRE, 1975).

Na concepção freiriana da alfabetização, o “alfabetizando” não deve ser apenas o objeto do processo de aprendizagem, mas também o seu sujeito. Nesse processo, o alfabetizando deve aprender a dizer a sua palavra, através dos processos de “codificação” e “decodificação”, a partir dos quais ele compreende o seu mundo, o que lhe permite refletir criticamente sobre o processo de aprendizagem (FREIRE, 1975).

Para o autor, a alfabetização desse tipo se faz numa dimensão da ação cultural libertadora, tendo em conta a realidade social que se busca transformar. Com efeito, essa alfabetização não deve ser pensada isoladamente, mas sempre em relação a outros aspectos da ação cultural, tomada em sua globalidade. Portanto, “discuti-la significa discutir a política econômica, social e cultural do país” (FREIRE, 1978, p.15). Nesse sentido, Freire alertou o governo guineense de que a concepção crítica de Amílcar Cabral sobre o “papel da cultura na luta de libertação”, que este último classifica como “fato cultural e fator da cultura”, é fundamental para se pensar na referida campanha de alfabetização.

Isto significa dizer que, para concretizar essa tarefa gigantesca de transformação do sistema educativo guineense, o governo teria primeiro que ter em conta a realidade política, econômica, social e cultural do país. O que parece que os dirigentes do PAIGC no poder não souberam fazer. Para começar, a Guiné-Bissau não dispunha na época dos recursos, tanto humanos como materiais e financeiros, suficientes para realizar essa campanha de alfabetização e de educação em geral, tendo em conta, por um lado, as consequências geradas pela dominação colonial, em especial o seu sistema educativo, e por outro lado, as consequências da própria guerra de independência, somadas à intensa exploração dos recursos naturais feitos pelos colonialistas. Tudo isto contribuiu enormemente para afetar o produto

interno bruto (PIB) do país. Além disso, a própria dinâmica sociocultural dos diferentes grupos étnicos do país deveria merecer certa atenção do governo. Sem falar de questões sociolinguísticas envolvendo esses grupos. Todas essas questões deveriam merecer cuidados, para que se realizasse a campanha de alfabetização que o governo, liderado pelo PAIGC, pretendia colocar em curso.

As dinâmicas sociais específicas dos referidos grupos, entendidas neste caso como “dinamismos inerentes aos sistemas de diferenças constitutivas das sociedades” (BALANDIER, 1976, p 7) não foram consideradas de modo a evitar, no processo educativo, a homogeneização forçada dos diferentes grupos. Parece que estas questões não mereceram atenção especial tanto do governo quanto dos especialistas em educação na Guiné-Bissau, pois, para muitos, só o fato de a educação atingir toda população seria o suficiente para a reconstrução e o desenvolvimento do país, que era a palavra de ordem do PAIGC. E nunca se pensou que essa forma mecânica ou eurocêntrica da educação e do desenvolvimento poderia comprometer seriamente o projeto educativo. Pois pensar o desenvolvimento humano sem ter em conta as especificidades das populações que foram alvo das intervenções mostrou-se uma tentativa fadada ao fracasso.

A própria realidade socioeconômica da Guiné-Bissau mostrou o insucesso dessa campanha de alfabetização. Apesar do esforço do governo nesse projeto, em primeiro lugar, os contatos de Paulo Freire e sua equipe foram de curta duração e limitados aos primeiros anos da independência. Em segundo lugar, a referida campanha limitou-se apenas às Forças Armadas Revolucionária do Povo (FARP), onde teve relativo sucesso, como também à capital (Bissau), porém com pouca influência em algumas *tabancas* (aldeias) próximas dela. Em todos os outros cantos do país, este projeto falhou. As outras campanhas sucessivas de alfabetização, nomeadamente as iniciativas da Juventude Africana Amílcar Cabral (JAAC) em 1976, e outras ofensivas levada a cabo pelo Departamento de Educação dos Adultos a partir de 1979, bem como a experiência de alfabetização iniciada em línguas maternas, em 1982, fracassaram. As causas desses fracassos foram várias, entre as quais: falta de preparação e má organização dos próprios dirigentes da campanha, falta do pessoal qualificado, insuficiências logísticas, entre outros. (KOUAWO, 1995, p. 114).

Convém destacar que a alfabetização que o governo anunciava era considerada como um “ato político” e a educação como um todo era definida como componente da “realidade nacional”, ou seja, a vida produtiva.

O objetivo educacional do PAIGC após a independência consistia na formação do “Homem Novo”, em busca dos quadros políticos e técnicos para o desenvolvimento da nova

nação independente. Num país que vivia basicamente da agricultura obrigatoriamente o ensino teria que ser ligado ao trabalho produtivo, especialmente o agrícola (CABRAL, 1977; 1978). Portanto, ao iniciar o processo de reestruturação do sistema educativo guineense, o Comissariado do Estado da Educação Nacional e Cultura (CEENC) pretendia acabar com a distinção entre “trabalho manual” e “trabalho intelectual”. Sendo assim, a educação teria de ser vinculada ao trabalho produtivo. Essa era a única maneira de familiarizar o estudante com a realidade local e a única forma de os jovens tomarem a consciência de que a principal fonte de vida estava na terra na qual todos deveriam trabalhar (DOCUMENTÁRIO, 1978, p.55).

A idéia era a de que os alunos pudessem combinar o aprendizado teórico com o trabalho prático. Essa ligação do ensino à comunidade rural permitiria que os conhecimentos adquiridos pelos alunos fossem imediatamente testados na solução dos problemas concretos que se colocavam à produção agrícola, podendo essa educação contribuir não somente para a formação dos quadros técnicos dotados de conhecimentos que correspondessem verdadeiramente às necessidades do país, mas também favorecer o “desenvolvimento de uma nova mentalidade, um sentido de responsabilidade e de serviço à comunidade” (OLIVEIRA, 1978, p. 44). Na concepção de Oliveira, essa idéia tem consequências políticas fundamentais, porque à medida que o ensino deixa de ser inteiramente teórico, a vantagem que os alunos saídos das cidades possuíam no início, isto é, referente à educação colonial, que era seletiva e elitista, baseada na aquisição dos conhecimentos estritamente teóricos, tende a reduzir-se, em detrimento do ensino agora associado ao trabalho e à vida comunitária. “As crianças vindas dos meios rurais sentir-se-iam muito mais à vontade e, portanto, muito mais capazes de desenvolverem plenamente a sua capacidade criadora” (OLIVEIRA, 1978, p. 44-45).

Todos estes princípios se inserem no contexto da grande tarefa da reconstrução nacional. Por isso, a necessidade de vincular a educação “às realidades do país, tais como interpretadas pelo PAIGC, de forma a criar o “Homem Novo” e uma “sociedade nova” (DOCUMENTÁRIO, 1978, p.55). Como argumenta o presidente do Conselho de Estado da Guiné-Bissau, ou seja, o primeiro Presidente da República da Guiné-Bissau, Luiz Cabral:

Esta escola é como a faca de dois gumes, porque aos alunos devem ser ensinados o que devem fazer quando forem grandes, se não, acontecerá como dantes, em que cada indivíduo que aprendia a ler até 3ª ou 4ª classe [série], já não queria ser lavrador, queria vir para a cidade. Se deixarmos que isso continue a acontecer, as nossas escolas constituirão uma grande fábrica de desempregados, porque não teremos trabalho para dar a toda a gente na cidade. Portanto, temos que criar uma nova mentalidade nos indivíduos que vão às escolas. [...] temos que valorizar o trabalho do camponês. Por isso temos que fazer uma revisão total do nosso programa de ensino. Temos que

transformar o nosso programa de ensino num programa de acordo com o nosso desenvolvimento. Um programa de ensino que servirá a nossa terra e não o programa de ensino que irá formar indivíduos que irão desprezar o próprio trabalho do seu povo, do seu país. Queremos sim que cada indivíduo estude mais para elevar o nível do nosso povo, que cada indivíduo que estudar mais e aprender mais sirva a sua terra, o seu povo (CABRAL *apud* DOCUMENTÁRIO, 1978, p.55).

Por isso, em todas as escolas que o Comissariado de Estado da Educação projetava construir, deveria haver um espaço destinado a granjas agrícolas. Isso fazia parte de um plano de desenvolvimento econômico, tendo em vista que a escola tinha de participar racional e ativamente no desenvolvimento econômico da nação, cumprindo um objetivo pedagógico e econômico. Portanto “unir escola e vida” para o governo de então “[...] exprime uma tentativa concreta de renovar e aproximar a educação das realidades do país” (DOCUMENTÁRIO, 1978, p.55).

Para tal, o governo defendia a transformação radical, combatendo qualquer que fossem as classificações e diferenciações existentes no sistema da educação colonial. Um dos modelos elitistas da educação que o governo do PAIGC afirmava ter que combater era a dicotomia “educação formal e não-formal”, pois essa concepção se contrapõe a ideia-chave do Partido: “Educação permanente para todos”. Para o governo, todos os indivíduos devem ter a possibilidade de aprender durante toda a vida.

O Estado da Guiné-Bissau não quer um ensino seletivo, mas sim um ensino destinado a todo o povo, um ensino de massas. Quer métodos adaptados a realidade do país, adaptados a cada situação concreta. Quer levar a todo o povo, em cada canto do país um conhecimento e os meios de desenvolver as suas capacidades de trabalhar para o bem-estar de cada um para o progresso do país. Desta forma o povo não será objeto somente, mas sim sujeito das transformações sociais (DOCUMENTÁRIO, 1978, p.56).

O PAIGC defendia uma educação em moldes socialistas, porém adaptados à realidade nacional. Ou seja, a educação de massas comprometida com a reconstrução do país, visando promover o desenvolvimento autocentrado e auto-sustentável, combater a ideia de cindir alunos urbanos e alunos rurais, escolas urbanas e escolas rurais.

O novo sistema de ensino pretende que o cidadão seja formado socialmente, ou seja, política, intelectual e economicamente, para que possa participar na tarefa de reconstrução das estruturas vigentes. Na orientação do nosso ensino será combatida a ideia de fazer alunos urbanos e alunos rurais para acabar com a dependência e diferença entre escolas urbanas e escolas rurais e criar um tipo de escola para formar crianças para trabalharem no campo ou na

cidade, segundo as suas capacidades, inclinações, maneira de ser (DOCUMENTARIO, 1978, p. 56).

Para o governo, dicotomias tais como ensino formal e não-formal, escola rural e escola urbana, como também a deserção das crianças de campo para a cidade, tudo é um conjunto de problemas, resultado da escola colonial, divorciada da vida da comunidade. Portanto um dos objetivos agora era ligar escola à produção, de forma que a escola fosse o local onde se formassem os quadros necessários para encarar o desenvolvimento socioeconômico do país. Sobre o assunto, o Presidente do Conselho de Estado, Luiz Cabral, dizia:

Queremos fazer das nossas crianças, homens e mulheres de amanhã, indivíduos preparados para transformar radicalmente a nossa terra num país moderno, totalmente aberto ao progresso. A nossas escolas devem preparar esses homens de amanhã, ensinando-lhes não só a ler, a escrever e a fazer contas, mas também prepará-lo para participar na criação do mundo novo, de trabalho racional aberto à técnica moderna às condições da humanidade, para o desenvolvimento da qual ele deve também contribuir (CABRAL apud DOCUMENTARIO, 1978, p.56).

Segundo Cá (2005, p. 86), o Estado da Guiné-Bissau tinha a plena consciência de que a educação era um dos fatores fundamentais da evolução dos indivíduos e das sociedades, e seus efeitos contribuiriam para o avanço técnico e para a elevação do nível dos cidadãos. Por esta razão, o governo se esforçava no sentido de organizar e estruturar o sistema educacional em todo o país, de forma que a educação pudesse responder às exigências políticas, sociais, econômicas e culturais de nova sociedade que o PAIGC estava empenhado em construir. Estes imperativos exigiam uma profunda reforma do sistema em sua estrutura, uma ligação estreita com a vida e a exigência do desenvolvimento comunitário.

Contudo, a educação ligada ao trabalho produtivo, apesar de ser iniciada nos primeiros anos após a independência, não teve continuidade e não se realizou conforme era proposto pelo PAIGC, tendo em conta vários problemas: falta de recursos financeiros, materiais e, sobretudo, falta dos recursos humanos qualificados etc.

Importante sublinhar que as experiências vividas nas zonas libertadas no período da luta ficaram sempre marcadas pela sua referência ao cotidiano rural. Por exemplo: o modelo da educação, da saúde, da economia (as trocas comerciais do produto pelo produto, estabelecida através do “armazém do povo”), segurança alimentar, justiça popular, etc. Mas com a independência, esta herança da luta estava ameaçada, pelo desaparecimento quase total de seu enquadramento social, sobretudo nas zonas rurais nas quais ela se enraizou. A questão é a de como os grupos mais fracos no jogo de forças, embora tenham sido usados

decisivamente para a conquista do Estado, são os menos contemplados em suas demandas, e como isto compromete o consenso necessário para construir a nova ordem.

Por outro lado, o “Instituto Amizade”, escola herdeira do modelo educativo das zonas libertadas, não conseguiu equacionar a nova realidade nacional após a independência. Pois, forçados pelas circunstâncias, escolheram quase sempre o modelo de Internato para os seus estabelecimentos, distanciando-se assim do meio camponês que os circundava. Assim, o Instituto se afastou da sua tarefa de reflexão sobre a realidade nacional, em especial a educação ligada ao mundo rural.

Uma experiência da educação voltada para o mundo rural - que era de fundamental importância para o desenvolvimento da educação nas zonas rurais, à qual os dirigentes do PAIGC não prestaram muita atenção e não apoiaram, foi a experiência educativa dos Centros de Educação Popular Integrada (CEPI).

A experiência da educação nas zonas rurais da Guiné-Bissau depois da independência deve-se à forte intervenção de uma instituição estrangeira: *Institut de Recherche et Formation en Education e Developement* (IRFED). Esta instituição emergiu no contexto africano dos anos 1970, no qual numerosas tentativas de reformas e de adequação da escola às necessidades locais estavam em curso (KOUDAWO, 1995, p. 114-115). Nesse contexto das independências dos países africanos, especialmente na década de 1970, a ruralização da educação era uma das vias mais exploradas. Com o acesso da Guiné-Bissau à independência, tendo em conta a sua experiência de luta, marcada pela mobilização das populações rurais para essa missão libertadora, e ainda somado ao projeto de sociedade que o PAIGC reivindicava, o IRFED viu neste país uma oportunidade para a implementação dos Centros de Educação Popular Integrada (CEPI) ao serviço de uma nova sociedade.

Salienta-se que a experiência da educação nas zonas libertadas levada a cabo pelo PAIGC durante a luta armada serve de exemplo para os CEPI. Alguns estudiosos do assunto chegaram até a afirmar que os CEPI procuraram inspirar-se na experiência da luta de libertação na Guiné-Bissau (SENA, 1995, p. 65). Sena argumenta que, com o acesso da Guiné-Bissau à independência, a Direção da Educação Nacional fez prova de grande coragem ao lançar várias experiências inovadoras, à procura de respostas aos inúmeros problemas que um sistema de educação teria de enfrentar na Guiné-Bissau. Segundo o autor, os Centros de Educação Popular Integrado (CEPI) faziam parte destas experiências inovadoras. Sendo assim, o projeto elaborado por uma equipe nacional com apoio do IRFED, aprovado em 1976, foi o marco inicial das atividades do CEPI no país. Esse projeto foi testado pela primeira vez

na sequência de um balanço da educação feito pelo IRFED em 1977, na região de *Tombali*, no sul do país.

Em termos da estrutura do sistema do ensino, o CEPI tentou inspirar-se no discurso da reforma do ensino de 1976, ao seguir o modelo de ensino de base (EB) estabelecido pelo PAIGC, dividido em dois ciclos: um da primeira à quarta classe (série), denominado Ensino Básico Elementar (EBE), e o segundo da quinta e da sexta classe, - Ensino Básico Complementar (EBC) (SENA, 1995, p. 66).

O projeto de criação dos Centros da Educação Popular Integrada (CEPI) propõe-se precisamente a procurar as vias de uma articulação eficaz entre a escola e a comunidade camponesa, na tentativa de se contrapor a uma visão clássica da educação e do desenvolvimento, que sempre privilegia a cidade. A política do CEPI tem como objetivo inverter esta abordagem, promovendo o desenvolvimento a partir do campo, como estava sendo desenvolvida nas zonas rurais da Guiné-Bissau.

Em relação aos aglomerados urbanos ou semiurbanos que concentram as características da cultura moderna ou de expressão crioula, o CEPI dirige-se ao mundo rural mais profundo agindo nas *tabancas* [aldeias], representação das comunidades tradicionais que agrupa a maioria dos habitantes do país e dos meios de produção. A partir desse meio a CEPI tenta criar um modelo de desenvolvimento para o sucesso da construção nacional (SENA, 1977, p. 151).

Com efeito, o CEPI instalou-se nas zonas estritamente rurais, no meio camponês dominado pela atividade agrícola e pela “cultura tradicional”, ministrando ensino ao nível da quinta e da sexta classe (série).

O CEPI projetava também abrir uma perspectiva sobre o ensino secundário para que os alunos que terminavam a 6ª classe pudessem continuar sua formação, na hipótese de se decidir criar um colégio de vocação rural. No que diz respeito às atividades educativas, cada CEPI deveria desenvolver três eixos de atividades:

- A educação dos jovens: 1-) esta atividade tinha a participação da comunidade rural, associada de vários modos às atividades escolares do Centro; 2-) o comitê de *tabanca* (os chefes da comunidade ou aldeia) era consultado sobre assuntos da escola e até sobre a avaliação do rendimento dos alunos; 3-) os artesãos da comunidade participavam, a partir das suas técnicas; 4-) os camponeses contribuía, e às vezes participavam, no controle dos trabalhos escolares sobre a memória coletiva das comunidades, com a reconstrução da história das *tabancas* (aldeias), a história mitológica da etnia e a sua restituição por meio de jogos cênicos; 5-) a organização do ensino tinha como referência o trabalho da comunidade rural, na

relação dessa com o meio físico e social; 6-) os grandes temas eram estudados através de uma abordagem interdisciplinar: a agricultura e a pecuária, a saúde, o artesanato e a técnica, o povo e a cultura; 7-) os conteúdos das disciplinas escolares tradicionais deviam ser trabalhados através destes temas; 8-) o calendário escolar era adaptado ao calendário agrícola da *tabanca*; 9-) os procedimentos didáticos compreendiam três momentos: i) observação de fenômenos na realidade ambiental da *tabanca*; ii) tratamento escolar do fenômeno, em que se procurava uma interpretação científica da realidade observada; iii) regresso à realidade para a transformar através de trabalhos práticos ou produtivos, concebidos como verdadeiras intervenções na realidade física e social das *tabancas*;

- A animação da comunidade: era feita animação sociocultural junto das comunidades mais próximas de cada Centro. Essa tarefa era realizada a partir das atividades escolares, indicando como as comunidades são associadas a estas. A linha temática “o povo e a cultura”, tinha como foco do trabalho escolar a cultura e a vida social das comunidades em geral. Os professores e os alunos realizavam as atividades orientadas para a animação, tais como: a) reuniões periódicas com os “homens grandes”; b) trocas de experiência de alfabetização; c) e realização das atividades culturais com os jovens, dentre as quais a criação e a organização de unidades de produção entre jovens; d) lançamento de projetos de pesquisa rural; e) trabalho de produção de instrumentos para uso comunitário, entre outros.

- A formação dos professores. Faz-se por um lado pela ação e na prática e, por outro, através dos seminários periódicos de curta duração (três ou quatro dias por ano escolar). Também os professores faziam cursos de um mês ou um mês e meio durante o período de férias, para além dos cursos de nivelamento sobre as disciplinas do ensino e de uma formação em disciplinas do ensino geral secundário, e de cursos profissionalizante nas áreas de ciências sociais, economia e de temas ligadas à pedagogia e à psicologia. Os professores tinham perfil de agentes de desenvolvimento rural, faziam parte de uma equipe intersetorial e polivalente orientada para a intervenção social. Também a ação educativa ou escolar era considerada como uma entre outras intervenções pedagógicas para o desenvolvimento (SENA, 1995, p. 70-72).

O sistema do CEPI nunca foi adotado pelo governo, nem se beneficiou de seu pleno apoio para uma articulação eficaz com o resto do sistema educativo do país. Segundo Koudawo (1995), a falta de encorajamento pelo governo e a não compreensão da função e da finalidade do CEPI, estão na origem do abandono desta experiência educativa na década de 1980 (KOU Dawo, 1995, p. 116-117).

A experiência do CEPI durou apenas oito anos (1977 a 1984). Em seu lugar o governo criou os Centros de Experimentação de Educação e Formação (CEEf). A justificativa da decisão de encerrar os Centros, segundo o Secretário do Estado do Ensino da época, era a de que se tratava de uma simples transformação do CEPI. Mas na realidade, os CEPI foram desativados pelo governo do PAIGC, que se aproveitou da sua infraestrutura para instalar os Centros de Experimentação de Educação e Formação, um Centro Experimental de Formação dos Professores (CEFP) em *Cufar*, um Centro Experimental para o Ensino de Base Elementar (CEBE) em *Bará* e um Centro Experimental de Educação Comunitária (CEEC) em *Bedanda*. O sistema dos CEPI dispunha de quatro Centros: um em *Bará*, um em *Bedanda*, um em *Có* e outro em *Cufar*.

Se houvesse apoio do governo, o CEPI poderia ser alargado para todas as zonas rurais do país. Segundo Sena (1995), não é possível pensar um sistema de educação adequado às necessidades de um país se não se sabe que tipo de sociedade se quer construir. Esta afirmação é ainda mais verdadeira para a educação voltada ao mundo rural, se não se sabe ou não se quer saber que tipo de economia agrária e de desenvolvimento rural se deseja para o país. Na ausência destes elementos de referência, a única solução é recusar toda e qualquer educação ao mundo rural ou adotar um referencial exógeno (SENA, 1995, p. 72).

Não era fácil traduzir em medidas concretas todas as orientações que o PAIGC prometia à população antes e depois da independência, sobretudo à população camponesa, a maioria do país, apesar de esforços empreendidos nesse sentido. O governo não conseguia implementar todas as orientações desenhadas tendo em conta a escassez dos recursos, sobretudo recursos humanos qualificados, e a pouca experiência dos próprios governantes, que não tinham a qualificação técnica necessária para administrar o país e suprir a grande demanda da população pela educação. Por outro lado, o regime bloqueava a flexibilização das atividades administrativas, pois todas as decisões governamentais a serem tomadas dependiam do aval do PAIGC. Sendo assim, as populações não conseguiram ser atendidas com a educação de qualidade como era prometida, especialmente no campo. A título de exemplo, até a década de 1980, o ensino secundário continuava sendo marcadamente citadino, o que provocava o êxodo rural dos jovens (a mão de obra familiar) para as cidades, especialmente Bissau, com vistas a dar continuidade aos estudos secundários e/ou buscar melhores condições de vida. Muitas das vezes acabava acontecendo o contrário, pois estes jovens continuavam desempregados.

3.5 A educação na Guiné Bissau entre 1980-1990

A década de 1980 foi marcada pela crise política, decorrente do golpe de Estado denominado Movimento Reajustador 14 de Novembro, liderado pelo ex-primeiro ministro João Bernardo – Nino Vieira, um dos grandes comandantes da frente de luta de libertação. Este golpe derrubou Luiz Cabral do poder. Após o golpe, o país passou a ser gerido pelo Conselho da Revolução, que dissolveu a Assembleia Nacional Popular e o Conselho de Comissariados (Conselho de Ministros), e nomeou um governo provisório⁴⁰. É importante destacar que a partir desse período, os ideais e projetos do PAIGC da época da luta armada começaram a ser questionadas. A título de exemplo, este período marcou o fim do projeto de Unidade Guiné - Cabo Verde, a Constituição da República (Constituição de Boé) foi revista, o projeto educativo do PAIGC (baseado em um modelo socialista), objeto da nossa pesquisa, também foi revisto.

Com efeito, iniciou-se uma nova fase de aparente abertura política voltada aos países capitalistas; um exemplo dessa abertura política é a assinatura de acordos de cooperação com estes países e as instituições financeiras internacionais, orientadas pelo programa neoliberal de ajuste estrutural. Para minimizar a crise econômica que se alastrava pelo país, em decorrência da luta de libertação e da gestão de governo deposto, o governo provisório recorreu ao Banco Mundial (BM) e ao Fundo Monetário Internacional (FMI), aos quais solicitou a concessão de empréstimo para implementação de um Programa de Estabilização Econômica (PEE) iniciado em 1983. A par disso, o governo apela à unidade nacional entre os guineenses e faz promessas de justiça e progresso social. Essas promessas renovaram a esperança da população, porém, na prática, predominava o sistema de partido único com os seus conflitos internos dentro do próprio Conselho da Revolução. Estas contradições não demoraram em fazer surgir novos conflitos entre os integrantes do governo provisório, provocando novos incidentes político-institucionais. Assim, em março de 1984, o então primeiro ministro do governo provisório, Vitor Saúde Maria, foi preso por alegada tentativa de golpe do Estado. Um ano depois, em outubro de 1985, foram presos o primeiro vice-presidente e Ministro da Justiça e Poder local Paulo Correia, o Procurador Geral da República, Dr. Viriato Pã e mais de cinquenta indivíduos, também pela alegada tentativa de golpe de Estado contra o governo de Nino Vieira, presidente do Conselho da Revolução e da República. O julgamento desses acusados culminou com a condenação à morte e o

⁴⁰ A justificativa desse golpe era a necessidade da recuperação política e econômica do país.

fuzilamento de seis indivíduos, incluindo os dois acima citados (cf. SAMBU, 1989; NÓBREGA, 2003; FURTADO, 2005; SEMEDO, 2009).

A instabilidade política, decorrente desse último acontecimento, somada à crise econômica causada pela luta de independência, acabaram por afetar vários setores públicos e privados do país. Por exemplo, no setor da Educação, a crise fez com que os responsáveis se dedicassem à procura de uma estratégia apropriada para solucionar os problemas do ensino, que se agravava paulatinamente (CÁ, 2008, p.151). Paralelamente a isso, a comunidade internacional condenou a Guiné-Bissau pelo fuzilamento dos supostos autores da alegada tentativa de golpe e abriu mão da ajuda ao país. Cabe lembrar que os regimes de partido único eram e continuam sendo vistos pela comunidade internacional como autoritários e contra as reformas políticas que compõem o plano de ajuste estrutural neoliberal.

Em consequência disso, as crises foram se agravando cada vez mais, atingindo todas as instituições do país e transformando-se gradativamente em crise social aguda. Foi essa crise estrutural, somada à pressão da comunidade internacional que, em 1986 obrigou o governo a aderir à liberalização econômica, assinando acordos bilaterais com os parceiros internacionais, especialmente o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), com os quais o governo assinou acordo, sendo o primeiro programa de ajuste estrutural assinado e implementado entre 1987 e 1989, seguido de um segundo, de 1989-1991, pois estas eram as condições de renegociação da dívida externa e da concessão de assistência financeira com vista a reestruturar a economia do país.

Contudo, se fizermos uma análise da conjuntura global, chegaremos à conclusão de que a intervenção de Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) na Guiné-Bissau foi originada por dois fatores: o primeiro de ordem externa e o segundo de ordem interna: 1) o fator externo foi causado pelas mudanças globais em decorrência das transformações do capitalismo e dos ajustes estruturais que as consolidam no cenário globalizado,

Com a queda de Muro de Berlim (1989), a desintegração da União Soviética (1991), a contra-revolução ideológica neoliberal a partir de 1979-1980 e o desprestígio do Estado como agente econômico, surgiu a oportunidade única para as grandes potências liderados pelos Estados Unidos de América de abrir as economias ex-socialistas e os setores das economias periféricas à ação de megaempresas multinacionais. Isso verificou-se a partir da inclusão de condicionalidades nos processos de renegociação da dívida externa da reorganização das economias em trânsito, sob a supervisão de agências internacionais que levaram à adoção de programas econômicos de cunho neoliberal, com o objetivo de reduzir a ação do Estado, desregulamentar e abrir a economia a bens, serviços e capitais estrangeiros, reformar as

instituições econômicas e a própria legislação. Esse processo de reincorporação de áreas ou de globalização – isto é, de formação de mercados globais – veio a ser responsável, em parte, pela extrema vulnerabilidade de quase todos os Estados da periferia (GUIMARÃES, 2005, p.253).

E 2) o fator de ordem interna tem a ver com a crise econômica aguda que a Guiné-Bissau apresentava, cujos motivos já conhecemos: a) o impacto do sistema da exploração colonial; b) a degradação econômica causada pela luta de libertação; c) a falta de recursos humanos qualificado, para administrar o novo Estado independente; d) adoção pelo governo, de política econômica não correspondente com a realidade local; e) instabilidade política causada pela luta de poder, na década de 1980. Esses fatores contribuíram decisivamente para o agravamento das crises estruturais do país, sendo a educação uma das áreas mais afetadas: falta de quadros especializados (a maioria dos professores era constituída de antigos monitores escolares das zonas libertadas e tinha apenas a 4ª classe/série); dos professores formados, a maioria era destinada para assumir outras funções nos ministérios ou outras instituições que também apresentavam falta dos quadros; os professores estrangeiros que vieram no quadro de cooperação entre Guiné-Bissau e países amigos, sobretudo de orientação socialista, deparavam-se com a dificuldade de se comunicar com os alunos, pois muitos destes, sobretudo nas zonas rurais, falavam ou compreendiam mal o português, a única língua de ensino no país; também, registrava-se falta de material didático; os programas e conteúdos do ensino embora teoricamente orientada para atender a realidade do país (especialmente a realidade dos camponeses), na prática não atendia essa realidade e muito menos a sua diversidade (cf. GUTERRES, 1985; MONTEIRO, 1993; FURTADO, 2005; MOREIRA, 2006).

Com efeito, o Banco Mundial e o FMI propõem reformas institucionais no país. Nos pacotes dessas reformas, a educação foi destacada como grande prioridade. Pois para essas agências de fomento, o problema dos sistemas educacionais dos países do “terceiro mundo” ou em “via de desenvolvimento” é baseado nos seguintes entraves: i) o número absoluto das crianças tem possibilidade de aumentar nos próximos vinte anos; ii) apenas pouco mais da metade dos alunos da escola primária completam o ensino primário; iii) o analfabetismo dos adultos continua sendo um grande problema. A estratégia de Banco Mundial e do FMI para resolver esses problemas é investir na educação, que é também considerada uma das metas de desenvolvimento do novo milênio (BANCO MUNDIAL, 1989 *apud* SANGREMAN, 2003, p. 189).

Sendo assim, o objetivo dos dois acordos de ajuste estrutural, visava investir principalmente nos setores do desenvolvimento econômico, visando estabilizar a economia do país. Uma das prioridades em termos de desenvolvimento econômico seria a consolidação da estrutura produtiva e dos investimentos em projetos industriais e infraestruturais lançados na década de setenta. Para isso, a política de formação de quadros seria a pedra angular do desenvolvimento econômico (PROGRAMA DO GOVERNO PROVISÓRIO, 1981, p. 26). Segundo este programa, a referida política seria reforçada visando à melhoria do nível de conhecimento técnico-profissional dos trabalhadores. Nessa perspectiva, uma atenção especial seria dispensada aos seguintes itens:

- Planificação da formação de quadros de todos os níveis, de acordo com as necessidades de desenvolvimento do país;
- Criação das bases necessárias ao desenvolvimento do ensino técnico diversificado;
- Primazia à formação de quadros técnicos de nível médio e profissional (operários especializados);
- Promoção da formação de quadros no interior do país;
- Elevação permanente do nível técnico de todos os quadros (PROGRAMA DO GOVERNO PROVISÓRIO, 1981, p. 26).

No domínio da política educativa e cultural, as prioridades apontavam para:

- a) A dinamização do combate ao analfabetismo, designadamente através da promoção de línguas nacionais, do enquadramento de animadores culturais e divulgação das experiências adquiridas nessa matéria;
- b) O desenvolvimento de ações para a transformação e nacionalização do sistema de educação e a inserção da escola na estratégia global do desenvolvimento do país;
- c) A diversificação do ensino através da criação de um sistema de formação técnico profissional;
- d) O desenvolvimento de pesquisas sociolinguísticas e o fomento de diversas ações culturais (artesanato, música, literatura);
- e) O incremento da educação pré-escolar; aprovação de um Estatuto da Carreira Docente e o reforço das ações visando à melhoria da formação dos docentes;
- f) A promoção e difusão da prática de desportos e cultura física;
- g) A definição de uma política nacional de informação;
- h) A definição de uma política nacional de investigação (PROGRAMA DO GOVERNO PROVISÓRIO, 1981, p. 34-35).

Contudo, a educação continua sob controle das instâncias superiores do partido único (PAIGC) limitando assim, a participação dos técnicos da área, o que acaba gerando consequências graves.

No que diz respeito aos projetos de reforma global do sistema educativo, dois foram aprovados na década de 1980: a) um de estruturação global do sistema, aprovado em 1981, denominado Sistema Nacional de Educação e Formação (SNEF) e b) um de desenvolvimento e melhoria da qualidade de educação, intitulado “Estratégia para o Desenvolvimento da Educação na Guiné-Bissau”, iniciado em 1988 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1981, p. 3). Outro projeto foi o da definição de uma educação para o mundo rural, capaz de contribuir para o bem-estar das comunidades, para o aumento da sua produção e produtividade [...] (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1981, p. 3-7).

Segundo Furtado (2005), esses projetos não se concretizaram e a educação guineense continua estagnada. O próprio Ministério da Educação reconhece que, a nível nacional, a situação do país caracteriza-se por uma notória ausência de orientações concretas e de estratégias para o desenvolvimento do país. Essa situação reflete-se no contexto educacional e nos próprios objetivos da educação que se mantiveram vagos e imprecisos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1981).

Para Furtado (2005), esta estagnação verificou-se a partir de 1980, registrando-se a queda dos efetivos escolares, que era alta nos primeiros anos após a independência (FURTADO, 2005, p. 423). De acordo com o autor, “em termos de materiais didáticos a situação era de grande penúria, pois estes materiais ou não existiam ou o pouco que existia encontrava-se em mau estado, além disso, muitas das vezes chegavam atrasados nos seus destinos” (FURTADO, 2005, p. 424). Por outro lado, tanto os programas como os conteúdos da educação não correspondiam à realidade do país e não conseguiam atingir os objetivos para os quais foram instituídos. Na observação do Furtado, os programas eram inadequados, principalmente porque o sistema educativo também o era (FURTADO, 2005, p. 424).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação analisou o projeto educativo do Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) no período da luta de independência da Guiné-Bissau e o seu desdobramento na fase pós-independência. O propósito era analisar se, e como, a educação projetada pelo movimento libertador PAIGC contribuiu para a construção do Estado-nação, com a ideia de promover a unidade nacional e despertar o espírito de solidariedade numa sociedade culturalmente heterogênea, socialmente estratificada e inserida no contexto de globalização econômica, como é o caso da Guiné-Bissau.

Com base na metodologia de análise bibliográfica de fontes diversas, fizemos o percurso histórico do país para entender como funcionou a educação no período pré-colonial (isto é, antes da chegada dos colonizadores portugueses), no período colonial e também no período da luta pela independência e no pós-independência até o ano de 1990.

Analizando o período pré-colonial, percebemos que a educação da época era informal, ou seja, os conhecimentos eram transmitidos de geração em geração através da tradição oral. Os ritos de iniciação, conhecido na Guiné-Bissau como “*fanado*”, são as formas típicas desse tipo da educação (HAMPATÉ BÂ, 2010; VANSINA, 2010).

Com a chegada dos colonizadores portugueses em 1446, (PAIGC, 1974; LOPES, 1987; AUGEL, 2007) essa forma de transmissão dos conhecimentos foi sendo sobreposta pelos colonizadores, que introduziram o seu modelo de educação formal em 1471, (CÁ, 2008) embora ineficiente e limitado aos poucos nativos que tinham relações mais próximas com os colonizadores (FURTADO, 2005), conhecidos como “assimilados”. A estes nativos eram dadas apenas instruções básicas; em contrapartida, serviam como intermediários entre os colonizadores e outros nativos “indígenas” (ALMEIDA, 1981; FURTADO, 2005). Na análise sobre a trajetória da educação colonial, constatamos que ela não tinha como objetivo transmitir conhecimentos de alto nível aos nativos e, sim, dar apenas instrução básica aos “assimilados”, que serviam como seus intermediários, como referimos acima.

Portugal aprovou a lei chamada “estatuto de indígenato” para as suas colônias africanas de Angola, Guiné Portuguesa e Moçambique. Essa lei distinguia os “assimilados” dos “indígenas”. Segundo ela, para adquirir o estatuto de “assimilado”, o “indígena” tinha que preencher um conjunto dos requisitos, entre os quais: saber ler, escrever, falar o português corretamente, ter uma mesa de jantar, cadeiras, pratos, colheres, facas, garfos em casa e demais objetos da vida “civilizada”, bem como a fotografia do presidente da república portuguesa exposta em lugar de destaque (MENDY, 1994, p. 310-311). A igreja católica

colaborou diretamente com os colonizadores nesse processo de “assimilação”, pois ser religioso (católico) significava ser “civilizado”.

Porém, o termo “civilização” é politicamente carregado na Europa ocidental, especialmente no que toca às relações entre a França e a Alemanha. Se no pensamento francês – fortemente marcado pelo Iluminismo – a “cultura”, que no vocabulário francês significa “civilização” é considerada o espírito humano de avanço, nivelamento de costumes, aumento de conhecimento, em suma, progresso da humanidade no sentido universal do termo, na Alemanha, o termo usado é “*kultur*”, que no sentido figurado designa “cultura”. O termo será acionado pelos alemães para marcar a sua cultura específica. Ou seja, “*kultur*” dá valor autêntico e profundo à cultura específica dos alemães. Enquanto que a “civilização” é vista pela *intelligentsia* alemã como superficial e desprovida de sinceridade (ELIAS, 1990; CUCHE, 2002).

Mas, a partir do pensamento iluminista do século XVIII e XIX que, apesar de nascer na Inglaterra, cresceu e fincou raízes na França e tomou conta de quase toda Europa ocidental, o termo “civilização” foi universalizado pelos europeus, isto é, passou a ser usado no sentido universal para “civilizar” os povos ditos “selvagens” de outros lugares do mundo (CUCHE, 2002). Foi assim que os colonialistas portugueses usaram a “civilização” para assimilar os nativos indigenas da Guiné portuguesa.

Este processo de “assimilação” é acompanhado pela repressão da cultura desses povos de diferentes etnias, que resistiram à dominação colonial apesar de serem derrotados pela dita “campanha de pacificação” – dirigida pelo governador da Província da Guiné Portuguesa, Teixeira Pinto, que culminou na conquista dos arquipélagos dos Bijagós, em 1936 (MENDY, 1994). Esta resistência serviu de inspiração para Amílcar Cabral e outros camaradas que se revoltaram contra as atitudes violentas praticadas pelos colonizadores portugueses.

Depois de iniciar o processo de independência na Europa com outros colegas africanos – estudantes do império –, Cabral volta para Guiné-Bissau e funda o PAIGC com o objetivo de conquistar a independência da Guiné e de Cabo Verde. O princípio do Partido era: Unidade e Luta na Guiné e Cabo Verde e Unidade *Binacional* nos dois territórios após-independência (KOU Dawo, 2001). A educação enquanto “resistência cultural” seria para PAIGC a ferramenta principal para promover esta unidade (CABRAL, 1977, 1978, 1979). O PAIGC lançou a “educação alternativa” nas zonas libertadas da Guiné-Bissau com o propósito de criar um “Homem Novo”, com vista a construir uma identidade nacional, pois a identificação dos guineenses enquanto grupos étnicos seria um entrave ao processo de luta de independência em gestação. Por isso, segundo Cabral, não existia mais Fula, Balanta,

Mandinca Pepel, Manjaco, etc., só existia um povo guineense (CABRAL, 1977, 1978, 1979, LOPES, 1982, 1987).

Mas com o acesso da Guiné-Bissau à independência, o que se observa é a constante disputa pelo poder entre os próprios membros do PAIGC saídos da luta (LOPES, 1982, 1987, 1999 ; MENDY, 1993 ; NÓBREGA, 2003), especialmente, entre a ala guineense e ala cabo-verdiana. A consequência dessa luta pelo poder resultou no golpe de Estado de 1980 dirigido pela ala guineense, que acabou com o princípio de unidade Guiné e Cabo Verde e unidade Binacional. Após o golpe 1980, vêm se registrando outras acusações de tentativas de Golpes entre guineenses no governo do PAIGC. O caso 17 de outubro de 1985 é o mais conhecido destas tentativas de golpes, pelo fuzilamento dos seus supostos autores morais. Esse episódio acarretou a condenação do país pela comunidade internacional – esse fato somado a outros deixou a Guiné-Bissau em profunda crise estrutural. Em decorrência dessa crise, todos os projetos propostos pelo PAIGC foram comprometidos, inclusive o seu projeto educativo, objeto desta pesquisa.

Mas outros fatores somaram-se a essa crise, deixando o projeto educativo do PAIGC sem alicerces (*firkidjas* em crioulo guineense): falta de recursos, tanto humano qualificado, quanto financeiro; sobreposição e controle do governo pelo partido; falta de experiência administrativa dos membros do partido no governo e de não saberem lidar com diferentes segmentos sociais do país; “comodismo” dos membros no poder, que se limitavam aos centros urbanos, principalmente na Capital Bissau; abandono dos projetos do Partido voltados para o desenvolvimento rural, sendo que no campo vivia a maioria da população, que participou da luta de libertação.

Outro fator de entrave ao projeto educativo do PAIGC tem a ver com o novo contexto de globalização econômica, que atingiu a África subsaariana na década de 1980. Esse contexto globalizante impôs a liberalização econômica, a qual a Guiné-Bissau se viu obrigada a aderir a fim de obter os créditos concedidos pelas agências de fomento: Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), para amenizar a crise estrutural que assolou o país.

Diante dessas questões, resta-nos apontar o estado crítico do sistema educacional da Guiné Bissau, em face dos atuais indicadores, ressaltando a trajetória problemática da educação a partir de um projeto que apostava na erradicação do analfabetismo e na integração massiva da população guineense ao processo produtivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira de. **Educação e transformação social:** formas alternativas de educação em país descolonizado. 1981. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1981.

AMIN, Samir. **O desenvolvimento desigual:** ensaio sobre as formações sociais do capitalismo periférico. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional.** São Paulo: Átila, 1989.

ANDRADE, Mário Pinto de. **Amílcar Cabral:** ensaio da biografia política. México: Siglo XXI, 1981, 192 p.

ANDRÉ, Antonio Miguel. **A formação do homem novo:** análise da visão dos técnicos governamentais angolanos atuando hoje em Angola. 2004. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

AUGEL, Moema Parente. **O desafio do escombros:** nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BALANDIER, Georges. **As Dinâmicas Sociais:** sentido e poder. São Paulo - Rio de Janeiro: DIFEL, 1976.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 1992.

CÁ, Lourenço Oconi. **A Educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1671-1973).** CAMPINAS, 2000. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1853/1694>. Acesso em: 14 de jul. de 2013.

_____. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau.** 2005. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. **A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado.** Cuiabá: EdUFMT, 2008.

_____. **Cultura escolar e os povos coloniais:** A questão dos assimilados nos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP). CAMPINAS, 2011. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2074/pdf>. Acesso em: 15 de jul. de 2013.

CABRAL, Amílcar. A propósito da educação. In **Revista Boletim de Propaganda e Informação**, Ano II, n.21, Junho de 1947, n.º21 p. 24-25.

_____. **Unité et lutte:** L'arme de La théorie. Paris: François. 1975.

_____. **Análise de alguns tipos de resistências.** Bolama: Imprensa Nacional, 1979.

CABRAL, Amílcar; ANDRADE, Mário Pinto de. (orgs.) **A armada teoria: unidade e luta I.** Lisboa: Seara Nova, 1976. P. 234.

_____. **A prática revolucionária: unidade e luta II.** 2ª v. Lisboa: Seara Nova, 1977. p. 217.

_____. **A arma da teoria: unidade e luta I.** 1ª ed. Lisboa: Seara Nova, 1978. p. 234.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci.** V. 2. Porto Alegre: L&PM, 1981.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais.** Bauru:EDUSC, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Antropologia do Brasil:** mito, história e etnicidade. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CONSELHO DA REVOLUÇÃO. **Programa do Governo Provisório.** Bissau: INACEP, 1981.

DAVIDSON, Basil. **A libertação da Guiné:** Aspectos de Uma Revolução africana. Lisboa: Sá da Costa, 1975.

DOCUMENTÁRIO: Educação na Guiné-Bissau. in **Revista Estudos Afro-Asiáticos.** Rio de Janeiro, ano 1, nº 1, jan./abril, 1978. p. 49-61.

COMISSARIADO DO ESTADO DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Educação, nº 4, C.E.E.N., Bissau, Maio de 1978, 21 p.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1990.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

FERREIRA, Eduardo de Sousa. **Educação e discriminação nos territórios portugueses da África**. Paris: O correio-UNESCO, 1974.

_____. **O fim de uma era. Colonialismo português em África**. Lisboa: Sá da costa, 1977. 215 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: retrato de uma experiência em processo. São Paulo: Paz e terra, 1978.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: incoerências e descontinuidades**. 2005. 702 f. Tese (Doutorado em Educação)-departamento de Ciências da educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2005.

GELLNER, Ernest. **Nações e nacionalismo**. Lisboa: Gradeava, 1993.

GUIMARÃES, Samuel. Pinheiro. **Desafios brasileiros na era dos Gigantes**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

GUINE-BISSAU. Assembleia Nacional Popular. **Constituição da república**. Boé, 1973. 09 p.

GUINÉ-BISSAU. Comissariado de Estado da Educação e Cultura– CEENC. **A Educação na República da Guiné-Bissau**. Bissau: Mimeo, jul. 1976, 46 p.

GUINÉ-BISSAU. Instituto Nacional de Estatística e Censo. **Recenseamento geral da população e habitação** v. IV. Bissau: INEC, 1991.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional. **Bases para implantação de um Sistema Nacional de Educação e Formação – SNEF**. Bissau, 1981.

GUTERRES, António *et al.* **A Educação na República da Guiné-Bissau, Análise sectorial**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

HAMPATÉ BÂ, Amaduo. A tradição viva. In KI-ZERBO, Joseph (org.) **História Geral da África: metodologia e Pré-história da África**. v. 1. Brasília: UNESCO, 2010. pp. 167-212.

IGNÁTIEV, Oleg. **Amílcar Cabral**. Moscovo: Progresso, 1984.

JAUARÁ, Manuel. Análise do processo de transição democrática na África lusófona: o caso Guiné-Bissau. 2003. 461 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

KI-ZERBO, Joseph. **Para quando a África?:** Entrevista com René Holenstein. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

KOUDAWO, Fafali. Educação e teorias de desenvolvimento: o que há de novo ? In **Revista SORONDA** – Revista dos Estudos guineense, nº 19 jan. Bissau : INEP, 1995.pp.89-122.

_____. **Cabo Verde, Guiné-Bissau: da democracia revolucionária à democracia liberal**. Bissau: INEP, 2001.

LOPES, Carlos. **Etnia, Estado e relações de poder na Guiné-Bissau**. Lisboa: Artes Gráficas, 1982.

_____. Guiné-Bissau a procura de um modelo social. In **Revista SORONDA**-Revista dos Estudos guineense, n. 1 jan. Bissau: INEP, 1986. pp.5-38.

_____. **A Transição Histórica na Guiné-Bissau**. Bissau: INEP, 1987.

_____. **Kaabunké: espaço, território, e poder na Guiné-Bissau, Gâmbia e Cassamance Pré-Coloniais**. Lisboa: CNCDP, 1999.

MATEUS, Dalila Cabrita. **A luta pela independência: a formação das elites fundadoras da FRELIMO, MPLA e PAIGC**. Lisboa: Inquérito, 1999.

MAUSS, Marcel. **Sociedad y ciencias sociales**. Barcelona : Barral Editores, 1972.

MAZRUI, Al'amin. Ali. O desenvolvimento da literatura moderna. In _____. (org.) **História geral de África: África desde 1935**. v. 8. Brasília: UNESCO, 2010. pp. 663-696.

MENDY, Peter Karibe. A Herança colonial de o desafio da integração. In **Revista SORONDA**-Revista dos estudos guineenses. Bissau: INEP, 1993. pp 3-37.

_____. **Colonialismo português em África: a tradição de resistência na Guiné-Bissau (1879-1959)**. Bissau: INEP, 1994.

MONTEIRO, João. José. O ensino guineense – a democracia ameaçada. In CARDOSO, Carlos; AUGEL, Johannes (coord.) **Guiné-Bissau – vinte anos de independência: desenvolvimento e democracia – balanço e perspectivas**, 1993. pp. 105-121.

MOREIRA, Domingos. **Políticas públicas de alfabetização de massa na Guiné-Bissau**. 2006. 188 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade Estadual de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MOURÃO, Daniela Ellery. **Identidade em Trânsito: África “na passajen” identidades e nacionalidades guineenses e cabo-verdianas**. Campinas: Arte escrita, 2009.

NASSUM, Manuel. **Política linguística pós-colonial: ruptura ou continuidade?** In **Revista SORONDA** – Revista de estudos guineenses. Bissau: INEP, 1994.

NÓBREGA, Álvaro. **A luta pelo poder na Guiné-Bissau**. Lisboa: ISCSP, 2003.

OLIVEIRA Miguel de; OLIVEIRA Rosiska D. de. **Guiné-Bissau: Reinventar a Educação**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

PAIGC. **História da Guiné e ilhas de Cabo Verde**. Porto: Afrontamento, 1974.

PAIGC. **Estatuto**. Disponível em: <http://www.paigc.org/ESTATUTO.HTM> Acesso em: 15 de julho de 2013.

PEREIRA, Luisa Teotônio e MOITA, Luis. **Guiné-Bissau -3 anos de Independência**. Lisboa, CIDAC, 1976.

POUTIGNAT, Phelippe. & STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Sao Paulo : Ed. Unesp, 2011.

PROENÇA, Carlos. Eduardo. Machado. Sangreman. **As políticas de ajustamento e o bem-estar das famílias na cidade de Bissau, República da Guiné-Bissau, no período 1986-2001**. Lisboa: ISCTE, 2003.

RENAN, Ernest. O que é a Nação In Rouanet Maria Helena (org.). Cadernos da Pós/Letras – **Nacionalidade em questão**. Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro-UERJ, 1997, pp. 12-43.

_____. Wahat is a nation? In Bhabha, Homi. (org.) **Narrating the Nation**. Londres: Routledge, 1990.

SAHLINS, Marshall. **O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica**: por que a cultura não é um “objeto” em via de extinção (PARTE I). MANA 3 (1) 41-73, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v3n1/2455.pdf>. Acesso em: 30 de jan. de 2014.

SAMBÚ, Queba. **Ordem para matar**: Dos fuzilamentos ao caso das bombas da Embaixada da Guiné. Lisboa, Referendo, 1989.

SEMEDO Rui Jorge da Conceição Gomes. **PAIGC**: A fase do monopartidarismo na Guiné-Bissau. 2009. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SENA, Luiz. de. **L’Education em République de Guinée-Bissau**: situation et perspectives, Paris: IRFED, 1977.

SENA, Luiz. de. Uma experiência de integração da educação na Guiné-Bissau. In **SORONDA** – Revista dos Estudos guineense, nº 19 jan. Bissau : INEP, 1995.

SERRANO, Carlos. **Angola nascimento de uma nação**. Um estudo sobre a construção de identidade nacional. Luanda: Kilombelombe, 2008.

SILVA, António. Duarte. (Org.) **Amílcar Cabral, Documentário**: textos políticos e culturais. Lisboa: Independentes, 2008.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph (org.) **História Geral da África: Metodologia e Pré-história da África**. v. 1. Brasília: UNESCO, 2010. pp. 139-166.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

_____. **Economia e sociedade: Fundamentos da sociologia compreensiva**. Vol. 2. Brasília: UnB, 1999.