

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Samba Sané

**A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: PERSPECTIVAS NA
ATUALIDADE O ENSINO BÁSICO EM QUESTÃO**

Santa Maria, RS
2019

Samba Sané

**A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: PERSPECTIVAS NA ATUALIDADE O
ENSINO BÁSICO EM QUESTÃO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Orientadora: Sueli Menezes Pereira

Santa Maria, RS
2019

Sané, Samba

A Educação na Guiné-Bissau: Perspectivas na atualidade
o Ensino Básico em questão / Samba Sané.- 2019.
330 p.; 30 cm

Orientadora: Sueli Menezes Pereira
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2019

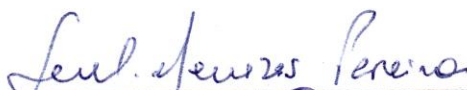
1. Educação na Guiné-Bissau 2. Perspectivas na
Atualidade 3. Sistema Educativo 4. Ensino Básico I.
Pereira, Sueli Menezes II. Título.

Samba Sané

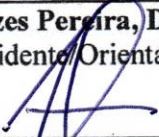
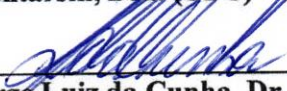
**A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: PERSPECTIVAS NA ATUALIDADE
O ENSINO BÁSICO EM QUESTÃO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Aprovado em 26 de julho de 2019:



Sueli Menezes Pereira, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)


Walter Frantz, Dr. (UNIJUI)
Clarice Zientarski, Dra. (UFC) - Videoconferência
Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM)
Adriana Moreira da Rocha Veiga, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS
2019

DEDICATORIA

Dedico este trabalho “in memória” aos meus pais, Manga N’ghalén Sané e Baluta Camará.
Minha eterna gratidão pelo carinho e educação recebidos.

AGRADECIMENTOS

Para se chegar à produção desta tese, muitos intervenientes fizeram parte de diversas maneiras, cada um dando o seu contributo inestimável. É a essas pessoas e organizações que me dirijo para manifestar a minha profunda gratidão.

Sou grato a Deus, pela saúde, inteligência e oportunidades recebidas.

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, seus professores e funcionários, pela oportunidade e apoio recebidos.

À Professora Doutora Sueli Menezes Pereira, minha orientadora, pela maestria, pelo apoio incondicional, pela paciência e orientação recebidas, que foram fundamentais para a consecução deste estudo.

Aos colegas do doutorado, especialmente aos que se tornaram meus amigos, pela parceria, pelos conhecimentos e pela solidificação dessa amizade.

A minha esposa, *Fatumata Silá Sané* e as minhas filhas, *Baluta Silá Sané* e *Djenabu Silá Sané* e o filho *Adulay Manga Silá Sané* pela paciência, encorajamento, colaboração e apoio recebidos.

Aos meus familiares e amigos da Guiné-Bissau, entre eles meu primo *Samba Tenem Camará*, pelo apoio incondicional na obtenção do material documental para a consecução deste estudo.

A todas as pessoas que de uma forma ou de outra, colaboraram para a efetivação deste trabalho.

A todos o meu carinhoso abraço, o meu sincero reconhecimento e o meu profundo agradecimento.

O analfabetismo não só ameaça a ordem econômica de uma sociedade, como também constitui profunda injustiça. Essa injustiça tem graves consequências, como a incapacidade dos analfabetos de tomarem decisões por si mesmos, ou de participarem do processo político. Desse modo, o analfabetismo ameaça o caráter mesmo da democracia. Solapa os princípios democráticos de uma sociedade (Paulo Freire).

RESUMO

A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: PERSPECTIVAS NA ATUALIDADE O ENSINO BÁSICO EM QUESTÃO

AUTOR: Samba Sané

ORIENTADORA: Sueli Menezes Pereira

O presente estudo, cujo tema é Educação na Guiné-Bissau: Perspectivas da Atualidade, tendo-se um realce sobre o papel do ensino básico, teve como propósito, destacar o papel e a finalidade da educação para o desenvolvimento sociocultural e econômico da Guiné-Bissau independente, tendo em consideração a superação de seu passado colonial e o enfrentamento dos desafios da atualidade. Isto porque, o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde, durante a luta de libertação nacional pela independência do país, imprimiu nas escolas criadas nas regiões libertadas, um novo tipo de educação, assente num ideário de liberdade e dignidade da pessoa humana, do progresso solidário e de justiça social, em poucas palavras, uma Educação Libertadora, e que evidentemente pretendia estendê-lo às escolas de todo o país após a independência, uma educação contrária àquela imposta às populações locais pelos colonialistas portugueses, durante séculos de dominação e exploração. Tendo como questão de pesquisa: que alternativas educativas para o ensino básico são possíveis para a superação das influências da educação colonial na atualidade que respondam aos anseios de um país que busca afirmar sua identidade? Objetiva-se, portanto, explicitar a relação entre o projeto de desenvolvimento global da sociedade e seu projeto de ensino básico. Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizado o método de Estudo de Caso, o qual se identifica como pesquisa qualitativa e, a coleta de dados, foi realizada através da pesquisa teórica, utilizando obras e documentos sobre a realidade do país, bem como através da Análise de Conteúdo realizou-se a análise dos dados coletados. Disto conclui-se que, apesar de 45 anos de país independente, até ao momento atual não se conseguiu um Ensino Básico que atingisse a toda a população, nem em termos de quantidade, nem de qualidade. Isto porque, vários fatores, nomeadamente, as fragilidades políticas e econômicas do país, a falta recursos humanos qualificados e suficientes para identificar os principais problemas e desafios da educação e definir estratégias de ação, a falta de infraestruturas e de recursos financeiros, fizeram com que todas as iniciativas, projetos e programas de desenvolvimento do país ficassem na dependência quase total da ajuda externa, inclusive, para fazer funcionar a própria máquina pública. Além do mais, a permanente instabilidade política foi e continua sendo um grande entrave para o funcionamento dos poderes da República, e a construção de um sistema educacional e de um ensino básico que responda pelas necessidades sociais e de desenvolvimento do país. Aposta-se, por isso, que para superar a influência da educação colonial e construir um sistema educativo e um ensino básico que responda aos anseios da afirmação da identidade do país, primeiramente, a Guiné-Bissau deverá construir uma Paz Social permanente e a Boa Governança, por estes serem indispensáveis para que a confiança interna e externa sejam restabelecidas, sendo também a base ou ponto de partida para o estabelecimento do círculo virtuoso de que necessita. Trata-se não somente de estabelecer de forma permanente instituições autenticamente republicanas, mas também de dotar a Administração Pública de capacidades para conduzir as profundas transformações desenhadas durante a luta e após a independência e ainda não concretizadas.

Palavras-chave: Educação na Guiné-Bissau. Perspectivas na Atualidade. Sistema Educativo. Ensino Básico.

ABSTRACT

EDUCATION IN GUINEA-BISSAU: CURRENT PERSPECTIVES THE BASIC EDUCATION IN QUESTION

AUTHOR: Samba Sané

ADVISOR: Sueli Menezes Pereira

The present study, whose theme is Education in Guinea-Bissau: Current Perspectives, with emphasis on the role of basic education, aimed to highlight the role and purpose of education for the socio-cultural and economic development of independent Guinea-Bissau, taking into account the overcoming of its colonial past and facing current challenges. This is because the Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde, during the struggle for national liberation for the independence of the country, printed a new type of education in schools created in the liberated regions, based on an idea of freedom and dignity of the human person, in solidary progress and social justice, in a few words, a Liberating Education, and which evidently intended to extend it to schools throughout the country after independence, an education contrary to that imposed on the local populations by the Portuguese colonialists, during centuries of domination and exploitation. Having as a research question: what educational alternatives for basic education are possible to overcome the influences of colonial education today that respond to the aspirations of a country that seeks to affirm its identity? The objective is, therefore, to explain the relationship between the overall development project of the society and its basic education project. For the development of this research, the Case Study method was used, which is identified as a qualitative research, and data collection was carried out through theoretical research, using works and documents about the the reality of the country, as well as through Analysis of the data was performed. From this it is concluded that, despite 45 years of independent country, up to the present moment, Basic Education has not been achieved that reaches the entire population, neither in terms of quantity nor quality. This is because, due to the lack of qualified and sufficient human resources to identify the main problems and challenges of education and to define strategies for action, the lack of infrastructure and financial resources meant that all of the country development initiatives, projects and programs were almost entirely dependent on foreign aid, including to operate the public machinery itself. Moreover, permanent political instability has been and continues to be a major obstacle to the functioning of the Republic powers, and the construction of an educational system and basic education that responds to the social and development needs of the country. Therefore, in order to overcome the influence of colonial education and to build an education system and basic education that responds to the aspirations of affirming the country identity, Guinea-Bissau must build a permanent Social Peace and Good Governance , since these are indispensable for internal and external trust to be re-established, and it is also the basis or starting point for establishing the virtuous circle that it needs. It is not only a matter of permanently establishing authentically republican institutions, but also of equipping the Administration with the capacity to conduct the profound transformations designed during the struggle and after independence, which have not yet materialized.

Keywords: Education in Guinea-Bissau. Current Perspectives. Educational System. Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da África	28
Figura 2 - Mapa da Guiné-Bissau.....	29

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias Analíticas.....	40
Quadro 2 - Alunos aprovado nos exames do 1º e 2º graus, em 1917-1918.....	100
Quadro 3 - Analfabetismo nas colônias portuguesas em África – 1950	102
Quadro 4 - Evolução dos estabelecimentos de ensino e efetivos: 1955 – 1974.....	110
Quadro 5 - Evolução do ensino primário durante o período colonial (1954-1974)	111
Quadro 6 - Ensino Primário nas Regiões Libertadas – 1965- 1973	148
Quadro 7 - Número de Alunos por Professor nas Escolas das Regiões Libertadas (1965-1972).....	149
Quadro 8 - Porcentagem de Moças nas Escolas das Regiões Libertadas (1968-1972).....	149
Quadro 9 - Ensino Primário Colonial para Africanos e Ensino Primário das Regiões Libertadas (1965-1973)	150
Quadro 10 - Programa do ensino básico nas Zonas Libertadas.....	157
Quadro 11 - Divisão administrativa do país	167
Quadro 12 - Alguns indicadores demográficos, 1990 – 2009	185
Quadro 13 - Alguns indicadores demográficos, 1990 – 2024	185
Quadro 14 - Indicadores Socioeconômicos 2000-2010.....	186
Quadro 15 - Movimento Escolar (1974/75 e 1975/76).....	206
Quadro 16 - Evolução dos efetivos escolares de 1974-1981.....	209
Quadro 17 - Modalidades de Formação de Docentes.....	217
Quadro 18 - Docentes por níveis de formação 1980-1981	235
Quadro 19 - Objetivos e Medidas Estratégicas	239
Quadro 20 - Taxa líquida de escolarização primária por género e por região.....	248
Quadro 21 - Número de Escolas e de Alunos no Ensino Básico em 2006, e Percentagem das Escolas Privadas e Comunitária	268
Quadro 22 - Taxa bruta de escolarização ou número de estudantes por 100 000 habitantes	285

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANP	Assembleia Nacional Popular
ASDI	Agência Sueca para Desenvolvimento Internacional
BAD/FAD	Banco Africano de Desenvolvimento/Fundo Africano de Desenvolvimento
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAIC	Complexo Agroindustrial de Cumeré
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
CCE	Comissão das Comunidades Europeias
CEA	Comissão Econômica para a África
CEDEAO	Comunidade Económica de Desenvolvimento dos Estados da África Ocidental
CEEN	Comissariado de Estado da Educação Nacional
CEENC	Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura
CEI	Casa dos Estudantes do Império
CENFA	Centro de Formação Administrativa
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEPI	Centros de Educação Popular Integrada
CFA	Comunidade Financeira Africana
CIPES	Ciclo Preparatório do Ensino Secundário
CLSTP	Movimento Comité de Libertação de São Tomé e Príncipe
CNA	Comissão Nacional de Alfabetização
COE	Conselho Ecuménico das Igrejas
COME	Comissão de Estudo
CONCP	Conferência das Organizações das Colônias Portuguesas
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CUCD	Centre Universitaire de Coopération au Devellopment
DAF	Divisão de Ações de Formação
DANIDA	Agência Dinamarquesa para Desenvolvimento Internacional
DEA	Departamento de Educação de Adultos
DENARP	Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza
EBC	Ensino Básico Complementar
EBE	Ensino Básico Elementar
EBES	Estado de Bem-Estar Social
EBU	Programa de Unificação do Ensino Básico
ENSTT	Escola Normal Superior Tchico Te
ESE	Escola Superior de Educação
ESETT	Escola Superior de Educação Tchico Te
ETA	Educação Tradicional Africana
ETRs	Equipas Técnicas Regionais
EUA	Estados Unidos
FARP	Forças Armadas Revolucionárias do Povo

FEC	Fundação Fé e Cooperação
FIEU	Fonds International d'Échanges Universitaires
FMI	Fundo Monetário Internacional
FRAIN	Frente Revolucionária Africana para a Independência Nacional das Colónias Portuguesas
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
GEP	Gabinete de Estatística e Planeamento
GIPASE	Gabinete de Informação, Planificação e Análise do Sistema Educativo
GUN	Governo de Unidade Nacional
HIPC	Iniciativa para os Países Pobres mais Endividados
IA	Instituto de Amizade
IDA	Associação Internacional de Desenvolvimento
IDAC	Instituto de Ação Cultural
IES	Instituições de Ensino Superior
ILAP	Inquérito Ligeiro para Avaliação da Pobreza
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEC	Instituto Nacional de Estatística e Censo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
INIC	Instituto Nacional de Investigação Científica
IPC	Índice de Preços ao Consumidor
IPSA	Integrated Poverty and Social Assessment
IRFED	Institut International de Recherche et Formation en Education et Developpement
IRI/PALOP	Educação Interactiva pela Rádio para os Países de Língua Oficial Portuguesa
ISA	Instituto Superior de Agronomia
IUED	Institut Universitaire d'Études du Develloppment
JAAC	Juventude Africana Amílcar Cabral
JICA	Agência Japonesa de Cooperação Internacional
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
LMD	Licence, Master, Doctorat
MAC	Movimento Anticolonial
MECD	Ministério de Educação, Cultura e Desportos
MECT	Ministério da Educação Ciência e Tecnologia
MEN	Ministério da Educação Nacional
MENCD	Ministério da Educação Nacional, da Cultura e dos Desportos
MICS/IDSR	Indicadores Múltiplos / Inquérito Demográfico de Saúde Reprodutiva
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
MUD Juvenil	Movimento de Unidade Democrática da ala Juvenil
NHAI	Unidade de Montagem de Veículos Citroem
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMD	Objetivos do Milênio para o Desenvolvimento
ONGs	Organizações Não Governamentais

ONU	Organização das Nações Unidas
OUA	Organização da Unidade Africana
PAEB-Firkidja	Projeto de Apoio à Educação de Base
PAI	Partido Africano da Independência
PAIGC	Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde
PAM	Programa das Nações Unidas para Alimentação
PCP	Partido Comunista Português
PDG	Partido Democrático da Guiné
PEB	Professor de Ensino Básico
PEBE	Professor do Ensino Básico Elementar
PEE	Programa de Estabilização Econômica
PEOGB	Plano Estratégico e Operacional Guiné-Bissau
PES	Professor do Ensino Secundário
PESG	Professor de Ensino Secundário Geral
PIB	Produto Interno Bruto
PIP	Programa de Investimento Público
PLAN	Organização de Desenvolvimento Internacional
PMP	Plano de Médio Prazo
PNA/EPT	Plano Nacional de Ação/Educação para Todos
PNB	Produto Nacional Bruto
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPAE	Iniciativa para os Países Pobres Altamente Endividados
PRS	Partido da Renovação Social
QAD	Quadro de Ação de Dakar
RDA	República Democrática Alemã
SIDA	Agência Sueca de Desenvolvimento Internacional
SNEF	Sistema Nacional de Educação e Formação
SUCO	Service Universitaire Outre-Mer
TBA	Taxa Bruta de Admissão
TBS	Taxa Bruta de Escolarização
TLE	Taxa Líquida de Escolarização
UA	União Africana
UAPs	Unidades de Apoio Pedagógico
UCP	Unidade de Coordenação de Projectos
UDEMU	União Democrática das Mulheres
UE	União Europeia
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNHCR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	Agência dos Estado Unidos para Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	25
2	ESTADO DO CONHECIMENTO: PUBLICAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA.	44
2.1	PESQUISAS QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL PORTUGUÊS	46
2.2	PESQUISAS QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO DA LUTA DE LIBERTAÇÃO NACIONAL.....	47
2.3	PESQUISAS QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO PÓS-INDEPENDÊNCIA.....	48
2.4	TRABALHOS QUE EXAMINARAM AS RELAÇÕES DE GUINÉ-BISSAU COM PAÍSES OU AGÊNCIAS ESPECÍFICAS	52
2.5	PESQUISAS QUE SE DETIVERAM EM MODALIDADES DE ESCOLAS ESPECÍFICAS	55
3	O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO REGIME COLONIAL PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU	58
3.1	A EDUCAÇÃO BÁSICA TRADICIONAL EM ÁFRICA E NA GUINÉ-BISSAU	59
3.2	O ESTATUTO DO INDÍGENA DA GUINÉ-PORTUGUESA	68
3.3	EDUCAÇÃO DESTINADA ÀS POPULAÇÕES INDÍGENAS DA GUINÉ PORTUGUESA.....	86
3.3.1	Contexto e aspectos gerais da educação colonial em África	86
3.3.2	A educação colonial na Guiné portuguesa	93
3.3.2.1	<i>A educação colonial de 1960 a 1973: a reforma do ensino</i>	106
3.3.2.2	<i>O papel da Igreja Católica na educação colonial</i>	114
3.3.2.3	<i>Resultados da educação colonial portuguesa</i>	116
4	O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO DA LUTA DE LIBERTAÇÃO NACIONAL NA GUINÉ-BISSAU	119
4.1	ASPECTOS GERAIS DA TOMADA DE CONSCIÊNCIA E RESISTÊNCIA DOS POVOS DA GUINÉ CONTRA A DOMINAÇÃO COLONIAL PORTUGUESA.	119
4.2	O PENSAMENTO DE AMÍLCAR CABRAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA CULTURA NAS ZONAS LIBERTADAS DA GUINÉ-BISSAU	133
4.3	A IMPORTÂNCIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA NAS ZONAS LIBERTADAS DO PAIGC	143
4.3.1	Estratégias de criação e de manutenção das instituições escolares das regiões libertadas	150
4.3.1.1	<i>Internatos e semi-internatos</i>	151
4.3.1.2	<i>Escola-piloto</i>	153
4.3.1.3	<i>Centro de Instrução Política e Militar</i>	154
4.3.1.4	<i>Formação no exterior</i>	155
4.3.1.5	<i>Programas e conteúdo do ensino</i>	156
4.3	COORDENAÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO – O INSTITUTO DE AMIZADE	159
5	O CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO E ECONÔMICO DA GUINÉ-BISSAU NO PERÍODO PÓS LIBERTAÇÃO	164

5.1	SITUAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA E SOCIOECONÔMICA DO PAÍS.....	164
5.2	A CONJUNTURA POLÍTICA E ECONÔMICA INTERNACIONAL	189
6	OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS DA INDEPENDÊNCIA (1974-1990).....	198
6.1	O DESAFIO DA SUPERAÇÃO DO SISTEMA COLONIAL DE EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE UM NOVO MODELO EDUCACIONAL	198
6.1.1	O Ensino Básico	211
6.1.2	Formação e atualização dos Docentes.....	213
6.2	O MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE MASSAS E EDUCAÇÃO DE ADULTOS.....	219
6.3	OS PROJETOS DE REFORMULAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO TENTADOS NOS ANOS DE 1980 E 1990.....	233
7	OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU NA ATUALIDADE: O ENSINO BÁSICO EM QUESTÃO.....	247
7.1	SITUAÇÃO DO SETOR EDUCATIVO: O ENSINO BÁSICO NA REALIDADE DA GUINÉ-BISSAU.....	247
7.1.1	Programa do Governo de Coligação PRS e Resistência Guiné-Bissau de Base Alargada e do Governo PRS de Consenso Nacional para a Educação	250
7.1.2	Iniciativa de Oferta de um Ensino Básico Gratuito para Todos	252
7.2	A RELAÇÃO ENTRE O BANCO MUNDIAL E O PROJETO DE APOIO À EDUCAÇÃO BÁSICA – FIRKIDJA.....	254
7.2.1	Programa de Formação de Professores em Exercício	256
7.2.2	Programa de Unificação do Ensino Básico.....	257
7.2.3	Programa de Parceria com as ONGs locais.....	259
7.3	O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS.....	263
7.4	CARTA POLÍTICA DO SECTOR EDUCATIVO	270
7.5	PROGRAMA DE GOVERNAÇÃO DA IX LEGISLATURA PARA A EDUCAÇÃO (2014-2018)	275
7.6	GUINÉ-BISSAU 2025: PLANO ESTRATÉGICO E OPERACIONAL 2015-2020 “TERRA RANKA”.....	278
7.7	ESTRUTURA ATUAL DO SISTEMA EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU	282
7.8	CONSIDERAÇÕES GERAIS DO CAPÍTULO	289
8	CONCLUSÕES.....	295
	REFERÊNCIAS.....	311
	APÊNDICE A – ESTADO DO CONHECIMENTO – CATÁLOGO DE TESES DISSERTAÇÕES/CAPES – PERÍODO: 2012 E 2016.....	320
	APÊNDICE B – ESTADO DO CONHECIMENTO – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES OUTRAS/IES – PERÍODO: 1981 A 2012	325

1 INTRODUÇÃO

A escolha do tema educação na Guiné-Bissau e os desafios da atualidade com foco no ensino básico para a tese do Doutorado em Educação, resultou do interesse em destacar o papel da educação nos dias de hoje, no período pós-independência. Frente a isto se configura a seguinte questão de pesquisa: que alternativas educativas para o ensino básico são possíveis para a superação das influências da educação colonial na atualidade que respondam aos anseios de um país que busca afirmar sua identidade?

O pressuposto tem a ver com o meu entendimento de que a forma de conceber, um sistema educacional difere de país para país e de época para época, apesar de poderem emergir de princípios comuns. Ou seja, não existem modelos únicos e perfeitos de elaboração e implementação de um sistema educativo, dado que cada realidade situacional, cada contexto, cada momento histórico tem características próprias e os atores sociais envolvidos no processo possuem especificidades físicas, históricas, sociais, culturais e econômicas diferentes e que, por isso mesmo, em suas interações viabilizam certas opções em detrimento de outras de acordo com essas realidades.

O certo, no entanto, seria que a organização do sistema refletisse as decisões assumidas num amplo campo social que são as políticas públicas, sobre os valores que devem perpetuar na sociedade para assegurar o seu desenvolvimento social, cultural e econômico. Por isso mesmo, cada país, mesmo subdesenvolvido, dentro de sua limitada soberania, independentemente das pressões externas, que possam advir de outros países e ou organismos internacionais, deveria poder reservar-se o direito de desenvolver o seu sistema educacional de acordo com as suas necessidades, à luz das suas condições econômicas e o modelo de sociedade que pretende construir.

A escolha do tema tem a ver igualmente com as minhas inquietações em relação ao rumo da educação, como um todo, mas do ensino básico em particular, em que se propugnam processos amplos de convergência e uniformização da educação e do currículo, subvalorizando a natureza emancipadora da educação e a sua função, como promotora da diversidade cultural e identitária dos povos, tendo em conta que a minha formação no ensino básico foi realizado nas escolas das zonas libertadas (internatos), criadas durante a luta pela libertação do país o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), em que se pretendia fundar um novo tipo de educação, assente num ideário de liberdade e dignidade da pessoa humana, do progresso solidário e da justiça social.

Amílcar Cabral era líder da luta pela independência dos povos da Guiné e Cabo Verde e entendia, que a educação era uma garantia do sucesso e da própria luta de libertação nacional, promovendo, com isso, a formação militar, acadêmica e cultural de quadros no estrangeiro e no terreno da luta. Ministrou vários seminários e incentivou a criação de escolas para a educação das crianças das zonas libertadas da dominação colonial portuguesa.

Vejo que um dos grandes problemas da educação, em nosso tempo, tem a ver com a obsessão pelo mercado que continua a ser tendência dominante, nas definições das políticas educativas e das prescrições curriculares à escala global, não obstante às evidências de que a crise internacional vivenciada, resulta efetivamente em insucessos das políticas ultraliberais de crença cega, nas alegadas virtudes da desregulação da economia e da redução do Estado.

Frente a esta situação, a minha angústia é, sem dúvida, para onde podemos ir com a educação na Guiné-Bissau, tendo em conta a dimensão da globalização econômica, a integração regional, onde temos que lidar com a livre circulação de pessoas e bens. Onde fica a educação nesse processo todo? Onde fica do ponto de vista do seu papel, mas acima de tudo na discussão corrente sobre os modelos de educação neste contexto de mudanças?

Por isso, para uma melhor compreensão desta realidade, no caso concreto da Guiné-Bissau, me ative inicialmente na análise de seu passado colonial, sobretudo no que tange à educação imposta às populações deste território e, também, a alternativa educacional proposta e aplicada pelo PAIGC, que durante a luta de libertação nacional, foram dois fatores basilares do sistema educacional vigente neste país. Uma vez aliadas, efetivamente, ocorreram às mudanças nas últimas décadas, no cenário sócio-político e econômico internacional e suas influências, nas tomadas de decisão, sobre o rumo da educação no mundo e sobretudo nos países ditos do terceiro mundo¹ ou em desenvolvimento.

Recorde-se, neste sentido, que no Século XX denominado, a Era dos Extremos por Hobsbawm (1995), sobretudo a segunda metade, foi dominada pelo recrudescimento da Guerra Fria, sendo esta determinante para os movimentos emancipatórios dos países do terceiro mundo. Neste contexto, a África representava ainda o remanescente da presença colonial no mundo, em que as colônias portuguesas, para conquistarem as suas independências, tiveram que enveredar por sangrentas lutas de libertação, nas décadas de 1960 até 1975, período em que todas as

¹ Terceiro Mundo é um termo da, originado na Guerra Fria, para descrever os países que se posicionaram como neutros, não se aliando nem aos Estados Unidos e os países que defendiam o capitalismo, e nem à União Soviética e os países que defendiam o socialismo. O conceito mais amplo do termo pode definir os países em desenvolvimento e subdesenvolvidos, ou seja, os que possuem uma economia ou uma sociedade pouco ou insuficientemente avançada.

colônias portuguesas de África, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, acederam à independência política.

Os movimentos de libertação destas colônias tinham a compreensão, tendo em conta o histórico colonial vivenciado, de que não é possível construir uma sociedade diferenciada do colonialismo se a opção política for liberal-capitalista. Por isso mesmo, a ideia era lutar por uma sociedade justa, na qual os filhos da terra pudessem usufruir dos bens e da sua força de trabalho e a opção política que respondia com maior acerto aos seus anseios seria a socialista.

É nesse contexto que as lutas de libertação pela independência dos mesmos se efetivaram, tendo como principais aliados os países socialistas², como a então União Soviética, República Democrática Alemã, Cuba, República Popular da China entre outros. Isto porque de acordo com Taimo (2010, p. 17),

Essa geração – a nossa – sabe o que significa ser colonizado porque viveu amargamente essa experiência; porque soube as agruras da desigualdade e discriminação, seja ela racial ou social; sabe dizer não às injustiças porque sentiu na carne a exploração colonial; sabe dizer não ao neoliberalismo porque viveu o fascismo e o liberalismo na sua profundidade.

Assim, são estas situações, acima apontadas, que suscitaram a minha necessidade de realizar uma leitura com mais acuidade sobre a educação na Guiné-Bissau, sobretudo o Ensino Básico, por ser o início da escolarização, a sua organização e funcionamento na atualidade, considerando sua trajetória da educação neste país.

É importante indicar que a Guiné-Bissau tem uma superfície de 36.125 km², está localizado na costa ocidental africana, fazendo fronteiras ao norte com o Senegal³, a leste e sudeste com a República da Guiné Conacri e ao sul e oeste é banhada pelo Oceano Atlântico. Além da sua parte continental, o país compõe-se ainda de uma parte insular constituída principalmente pelo arquipélago de Bijagós, formado por mais de 80 ilhas e ilhéus, dos quais somente 17 são habitadas.

² Os países socialistas deram apoio logístico na área militar e de formação de quadros para as instituições sociais que se criavam.

³ A Guiné Conacri e o Senegal foram colonizados pela França.

Figura 1 - Mapa da África



Fonte: Disponível em: <http://www.webbusca.com.br/atlas/africa>. Acesso em: 04 fev. 2018.

Em termos de relevo, a vegetação e a hidrografia do país podem-se identificar essencialmente três zonas: uma costeira no Oeste, uma de transição no centro, caracterizada por planaltos ligeiramente ondulados e uma zona de planalto e de colinas na Região de Gabú setor de Boé, com acerca 300 metros de altitude. O país possui numerosos rios, dos quais o Cacheu, o Mansoa, o Corubal e o Geba, os mais importantes, percorrem o território e são as melhores vias de penetração no interior. Segundo o último recenseamento realizado pelo Instituto Nacional de Estatística e Censo (INEC) em 2009, a sua população era estimada em 1.520.830 mil habitantes.

Em termos de divisão administrativa, a Guiné-Bissau é composta de nove regiões: Bafatá, Biombo, Bolama, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara, Tombali e o setor autônomo de Bissau

(capital do país). No que refere ao clima, por se situar no hemisfério norte, acompanha o regime de Inverno, em dezembro e janeiro, e o Verão, em julho e agosto, contudo, as estações intermédias, devido à baixa latitude, não são acentuadas, pelo que se divide em duas épocas distintas: uma estação seca que vai de novembro a abril e a outra estação das chuvas, que vai de maio a outubro.

Entretanto, agosto é o mês de maior pluviosidade e os meses de abril e maio são os mais quentes do ano. A temperatura média anual é de 30°C a 35°C, a vegetação é do tipo savana e floresta tropical. Portanto, apresento abaixo o mapa do país, para uma melhor situação de sua localização.

Figura 2 - Mapa da Guiné-Bissau



Fonte: Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=guiné+bissau&source>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

O atual território da Guiné-Bissau, foi definido a partir da Convenção assinada no ano de 1886, no dia 12 de maio entre Portugal e França, no quadro do cumprimento das resoluções da Conferência de Berlim⁴, em que Portugal cede a cidade e região de Ziguinchor à França, fazendo parte do território do atual Senegal e, em troca, recebe da França o território do atual setor de Cacine, no sul da Guiné-Bissau, que era parte da então Guiné colonizada pela França.

É importante salientar que atualmente o país faz parte integrante da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), das Organização das Nações Unidas (ONU), da Comunidade Econômica de Desenvolvimento dos Estados da África Ocidental (CEDEAO) e da União Africana (UA), entre outras organizações sub-regionais, africanas e internacionais.

Na sua composição populacional, a sociedade guineense apresenta um elevado número de grupos étnicos, aproximadamente trinta, sendo assim apresentados em ordem da importância numérica: Balantas, Fulas, Mandingas, Manjacos, Papéis, Mancanhas, Beafadas, Bijagós, Felupes, Baiotes, Nalus, entre outros. Consequentemente, 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, e tendo em vista que cada um desses grupos possui a sua própria língua.

Consequentemente isso demonstra que a Guiné-Bissau possui uma grande heterogeneidade linguística e cultural, proporcionada pela diversidade de etnias ali existentes e por uma convivência harmoniosa⁵ das religiões: Católica, Muçulmana e Animista. Importante indicar neste sentido que o crioulo, nascido a partir das relações entre os portugueses e as populações africanas, tem uma base lexical essencialmente portuguesa, mas com formas gramaticais, estruturas sintáticas e concepções semânticas pertencentes às línguas africanas que estiveram na origem da sua formação.

A distribuição espacial destes grupos étnicos está diretamente relacionada com as atividades praticadas: Os Fulas, que se localizam no Leste do País (Bafatá e Gabú), são conhecidos como um povo tradicionalmente nômade e, dedicam-se sobretudo à criação do gado

⁴ A Conferência de Berlim, realizou-se em Berlim, de 15 de novembro de 1884 a 26 de fevereiro de 1885, marcando a colaboração europeia na partição e divisão territorial da África. Organizado pelo Chanceler do Império Alemão, Otto von Bismarck, contando a participação como Alemanha, Áustria-Hungria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, França, Grã-Bretanha, Itália, Noruega, Países Baixos, Portugal, Rússia e Suécia. Para entre outras finalidades, regulamentar a liberdade do comércio nas bacias do Congo e do Níger, assim como novas ocupações de territórios sobre a costa ocidental da África.

⁵ Não existe conflito inter-religioso e existe um respeito entre ambos. Em períodos de instabilidades político-militares têm trabalhos juntos em prol da construção da estabilidade do país, com marcantes intervenções negociais em busca da paz.

e ao comércio; Os Balantas, Manjacos, Mancanhas e os Papéis ocupam a área costeira dedicando-se principalmente ao cultivo do arroz.

É de salientar que os Papéis são os grandes produtores de caju no País, o principal produto de exportação nacional; os Manjacos encontram-se essencialmente na região de Cacheu; os Bijagós, como o próprio nome indica, são os habitantes das ilhas com o mesmo nome, dedicando-se essencialmente à pesca; os Mandingas são o grupo majoritário do Norte e ocupam-se, sobretudo, do comércio e da agricultura.

Consequentemente, a Guiné-Bissau possui uma herança cultural bastante rica e diversificada, exprimindo-se na diferença linguística, na dança, na expressão artística, na profissão, na tradição musical e oral e até nas manifestações culturais, sendo a dança, contudo, uma verdadeira expressão artística dos diferentes grupos étnicos.

O estilo musical mais importante do país é o gumbé. Outra manifestação cultural tradicional do país é o Carnaval, que é completamente original com características próprias, constituindo-se numa das maiores manifestações culturais do País. A cultura do país pode ser observada igualmente na arte das diferentes etnias, possibilitando que o país tenha expressões artísticas, extremamente, multiculturais traduzidas em esculturas, tecelagem, olaria, música e dança.

Neste sentido, tomou-se como base a educação nas diferentes fases históricas em que passou o país, desde quando era colônia de Portugal, passando pelo período de luta pela independência e a fase de emancipação, enquanto uma das estratégias de suma importância para a afirmação de qualquer regime político, socioeconômico e cultural. Buscava-se, portanto, explicitar a relação entre o projeto de desenvolvimento global de uma sociedade e seu projeto de ensino básico (a adequação de ambos para atingir os objetivos estipulados pelo primeiro).

No entanto, analisou-se os diferentes períodos históricos da Guiné-Bissau, a contribuição da educação como instrumento para a viabilização e a manutenção dos regimes vigentes em cada um dos períodos, tendo-me concentrado, sobretudo, no período atual, de modo a verificar os muitos desafios na construção de uma política educativa, adaptada à realidade local e que esteja à altura das necessidades de desenvolvimento, aspirada pelo país e sua população. Esta proposta leva em consideração, entre outros fatores, as imposições mercantilistas da educação levadas a cabo pelo grande capital internacional liderado pelo Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), principais financiadores da educação nos países em desenvolvimento na atualidade.

A existência de uma ofensiva ideológica e política do capital neoliberal em âmbito mundial, sobretudo, em relação aos países subdesenvolvidos, os obriga a realizarem uma

reestruturação dos seus sistemas educacionais, invocando a necessidade de se adequarem às necessidades do capital, o que conseqüentemente os transforma em mercados educacionais, mercados efetivamente pela seleção e exclusão da grande maioria da população, provocando em consequência, o aumento das desigualdades sociais, contrariando as ambições destas nações em construir sistemas educacionais que estejam a serviço do desenvolvimento social, cultural, político e econômico de seus cidadãos e de seus países.

Na verdade, ao analisar a história da humanidade, podemos observar que a educação foi, sem exceções, usada pelos detentores do poder, ou como fator de transformação de valores que interferem na dinâmica social, ou a educação era direcionada para a formação profissional em detrimento da formação humana e de uma educação inclusiva, voltada para os valores éticos e morais.

A partir da revolução industrial e da afirmação do sistema capitalista, na grande maioria dos países hoje ditos desenvolvidos, pretendia-se que os cidadãos tivessem habilidades profissionais, voltados para a produção e transformação de mercadorias, atendendo as necessidades da industrialização e do próprio crescimento da sociedade capitalista. Com isso, a política educacional passaria a respeitar os princípios do mercado, sendo, portanto, mais concentrador e excludente, em detrimento da formação de cidadãos capazes de serem agentes multiplicadores da dinâmica social e de mudanças.

Neste papel, a educação encontra-se associada a uma função de diferenciação social e, conseqüentemente, é através desta diferenciação social que surge a dimensão econômica da educação, em razão da relação direta que une a origem social e a especialização econômica, e sobretudo nas sociedades ditas pouco evoluídas.

A realidade do capital, no entanto, contraria os interesses sociais, pois como indica Koudawo (1995, p. 89), desde a antiguidade a educação era considerada um “[...] meio de melhoramento do homem, uma via de superação pessoal, uma possibilidade de elevação individual a uma esfera de valores superiores e privilegiados, um canal de acesso a um saber muitas vezes fonte de poder”, sendo em âmbito coletivo, considerado “[...] essencialmente um meio de assegurar a reprodução social, graças à transmissão fiel dos valores consensuais de um grupo”. A educação seria, por isso, a base e a argamassa dos grupos sociais, visto que: “Não há povo em que não exista certo número de ideias, sentimentos e práticas que a educação deve inculcar em todas as crianças sem distinção, seja qual for a categoria social a qual elas pertencem” (DURKHEIM, 2011, p. 51).

Neste sentido, Durkheim (2011, p. 52-53) indica que a função da educação seria suscitar na criança:

1º um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade à qual ela pertence exige de todos os seus membros; 2º certos estados físicos e mentais que o grupo social específico (casta, classe, família, profissão) também considera como obrigatórios em todos aqueles que o formam. Assim, é o conjunto da sociedade e cada meio social específico que determinam este ideal que a educação realiza. A sociedade só pode viver se existir uma homogeneidade suficiente entre seus membros; a educação perpetua e fortalece esta homogeneidade gravando previamente na alma da criança as semelhanças essenciais exigidas pela vida coletiva.

Por meio desta citação, percebe-se a visão funcionalista da educação, ou seja, (educação = socialização) são termos condizentes para se pensar a integração do sujeito a uma dada organização social. Nesse sentido, Durkheim vai de encontro às perspectivas de educação emancipadora, como aquela defendida por Amílcar Cabral, Paulo Freire e Saviani, uma educação libertadora que se pretendia implantar na Guiné-Bissau independente, devendo ela ser dialógica e problematizadora, na qual reforça no educando o ato de refletir, de criticar, de idealizar, de questionar e de ser autônomo, como diria Paulo Freire.

A educação, então, é para a sociedade “[...] apenas o modo pelo qual ela prepara no coração das crianças as condições essenciais de sua própria existência” (DURKHEIM, 2011, p. 51). E, o autor define então a educação como sendo,

A ação exercida pelas gerações adultas sobre aqueles que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que reclamam dela a sociedade política no seu conjunto e o meio especial ao qual está destinada em particular (DURKHEIM, 2011, p. 53-54).

Nesta ótica, em nosso tempo, deve-se ter uma visão mais complexa e multidimensional da educação, que permita aos cidadãos descobrirem-se na relação com as outras pessoas como experiência social em que devem participar de forma integrada, tanto na família, como na comunidade em que estão inseridas. Neste sentido, Delors, no Relatório para a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, Educação: um tesouro a descobrir, de 1996, afirma que,

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA, 1998, p. 89-90).

A proposta da UNESCO demonstra o quanto a educação deve acompanhar a vida dos indivíduos para se tornarem cidadãos, e que possam, efetivamente, viver em sociedade,

conscientes de seus direitos e obrigações, tornando-se comprometidos com a manutenção da coletividade, a integração social e o desenvolvimento.

Em se tratando de hipóteses da tese, definiu-se para este estudo as seguintes possibilidades que justificam a atual situação do ensino básico e da educação como um todo na Guiné-Bissau:

- Os principais constrangimentos na definição de uma efetiva política educativa na Guiné-Bissau têm a ver com as suas fragilidades econômicas e políticas;
- A instabilidade política, a ineficiência de recursos financeiros e infra-estruturais e a insuficiência de recursos humanos qualificados para a sua execução, representa um grande desafio para a construção de um sistema educacional que responda pelas necessidades sociais e de desenvolvimento do país;
- A educação com um todo e o ensino básico em especial é dependente da ajuda financeira internacional para funcionar;
- A Guiné-Bissau não conseguiu, até ao momento implantar um sistema educacional, assim como uma proposta de ensino básico mais universal e que atenda critérios de qualidade social, devido às instabilidades políticas, sociais e econômicas, provocadas pelos recorrentes golpes de Estado e da má governação.

Em termos metodológicos, este estudo foi definido como sendo uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e a técnica usada para o seu desenvolvimento foi a análise de conteúdo.

Nessa perspectiva, importa definir a pesquisa qualitativa como sendo aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto nas suas transformações, como construções humanas significativas (BARDIN, 2011). Assim, a abordagem qualitativa aplica-se ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os seres humanos fazem de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (FONTANELLA; RICAS; TURATO, 2008).

Esse tipo de abordagem, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos, referentes a grupos particulares, propicia a criação de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. Desta forma, a pesquisa qualitativa proporciona um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos, direcionado à compreensão da manifestação do objeto de estudo (MINAYO, 2007).

A pesquisa bibliográfica é utilizada neste estudo para compreender as principais teorias, ideias, interpretações, dados, categorias presentes nas obras (dissertações, teses, documentos oficiais, livros, artigos, etc.), de modo a possibilitar a construção de um quadro de referência, sob o qual se possa ter uma melhor compreensão das diferentes fases, dificuldades e desafios da educação na Guiné-Bissau como um todo e o ensino básico em particular.

No entanto, existem diferentes técnicas de organização e análise dos dados na pesquisa qualitativa, sendo a Análise de Conteúdo uma destas possibilidades. Para Bardin (2011) a análise de conteúdo se constitui de várias técnicas onde se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja ele por meio de falas ou de textos. Desta forma, a técnica é composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores (quantitativos ou não) permitindo a realização de inferência de conhecimentos.

Segundo Triviños (1987) a análise de conteúdo como mecanismo de investigação de métodos mais amplos é a técnica mais refinada no campo do exame documental, podendo auxiliar pesquisas mais complexas, constituindo-se como instrumento de estudo das comunicações emitidas entre os homens. Triviños conceitua a análise de conteúdo, utilizando a definição de Bardin como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

Para Oliveira (2008, p. 570) a análise de conteúdo permite:

O acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana seja ela verbal ou escrita, entre outros.

Nota-se que a análise de conteúdo se caracteriza por ser um conjunto de técnicas em constante aperfeiçoamento, aplicado a fontes de dados extremamente diversificadas (BARDIN, 2011), transitando entre dois polos: o rigor da objetividade; e, a criatividade, imaginação, intuição da subjetividade. Nesta pesquisa, o uso da técnica de análise de conteúdo foi aplicada, prioritariamente, às fontes documentais bibliográficas, notícias de jornais, discursos políticos, anúncios publicitários e periódicos (revistas).

Esta técnica de pesquisa exige do pesquisador duas posturas fundamentais: 1. Disciplina, dedicação, paciência e tempo; 2. Manter a consonância com o método adotado, em uma linha de coerência que não subverta o método e a metodologia na pesquisa, gerando incoerências ou inconsistência teóricas. Estas preocupações, presentes na pesquisa e no pesquisador, coadunam com o alerta tecido por Triviños (1987) quando este pondera que não é possível realizar-se, adequadamente, as inferências se não há domínio dos conceitos básicos das teorias que estão alimentando a análise de conteúdo.

Assim, a análise de conteúdo compreende técnicas de pesquisa que permitem, de forma sistemática, a descrição das mensagens e das atitudes atreladas ao contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados. A escolha deste método de análise pode ser explicada pela necessidade de ultrapassar as incertezas consequentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de enriquecimento da leitura por meio da compreensão das significações e pela necessidade de desvelar as relações que se estabelecem.

A análise de conteúdo, como toda técnica de pesquisa, também possui fragilidades ou limitações as quais podem ser sintetizadas em três pontos: 1. A forma de categorização dos dados coligidos carregados de um ideário quantitativo, um tanto esquemático, pode obscurecer uma visão mais totalizante do texto; 2. O uso de paráfrases, “[...] utilizadas não apenas para explicar o texto básico, mas também para substituí-lo – sobretudo na síntese da análise de conteúdo” (FLICK, 2009, p. 294), pode ocasionar fragilidades nas análises; 3. O ideário de uma possível neutralidade do pesquisador, o que pode incorrer no equívoco do “[...] mito do receptor passivo” (THOMPSON, 1995, p. 409).

No que tange ao terceiro ponto, deve-se frisar que na relação sujeito-objeto, o sujeito transforma e é transformado pelo objeto durante a realização da pesquisa. E, na análise de conteúdo “[...] por mais rigorosos e sistemáticos que os métodos da análise formal ou discursiva possam ser [...]”, ao desenvolver formas procedimentais de busca da cientificidade e da objetividade, “[...] eles não podem abolir a necessidade de uma construção criativa do significado, isto é, de uma explicação interpretativa do que está representado ou do que é dito” (THOMPSON, 1995, p. 375).

A superação dessas limitações pode ser alcançada mediante: o detalhamento dos procedimentos adotados, visando garantir a validade da análise; e, um exame vinculado ao contexto histórico-social. Ambos aspectos que fazem parte da própria composição técnica da análise de conteúdo. Com isso, o pesquisador não restringe seu exame ao conteúdo manifesto dos documentos que é dinâmico, estrutural e histórico. “Ele deve aprofundar sua análise, tratando de desvendar o conteúdo latente que eles possuem” (TRIVIÑOS, 1987, p. 162),

revelando ideologias e tendências dos fenômenos sociais que se analisam. “Os investigadores que só ficam no conteúdo manifesto dos documentos seguramente pertencem à linha positivista” (TRIVIÑOS, 1987, p. 162).

No desenvolvimento da pesquisa, a execução da coleta de dados não ocorre tendo o levantamento documental e bibliográfico como etapa *apriorística* à análise de conteúdo, e tampouco, esta se insere como uma etapa *a posteriori*. A pesquisa na área das ciências sociais não se desenvolve em etapas rígidas, mas por meio de técnicas procedimentais cuja (re)construção ocorre simultaneamente com as percepções do pesquisador:

Na realidade, um longínquo trabalho de análise já foi iniciado com a coleta dos materiais e a primeira organização, pois essa coleta, orientada pela questão da hipótese, não é acumulação cega ou mecânica: à medida que colhe informações, o pesquisador elabora sua percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 215).

Essa simultaneidade, na diversidade técnica, tem como mediador dos procedimentos adequados o pesquisador, alicerçado no método, nos conhecimentos teóricos e na compreensão dos fenômenos histórico-sociais. No que concerne às etapas da análise de conteúdo, optou-se por elencar a organização técnica, seguida por Bardin (2011), o qual estabelece três etapas: 1. Pré-análise; 2. Exploração do material; e, 3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Fases na Análise de Conteúdo:

- **A pré-análise:** envolve a leitura flutuante, ou seja, um primeiro contato com o material a ser analisado para ser feita sua organização. Esta fase corresponde no levantamento documental-bibliográfico, as etapas: “Reconhecimento do material bibliográfico”; “Exploratória”; e, “Seletiva”. Desta forma passa-se a constituir o *corpus* da investigação. Para tanto, inicialmente, foi realizada uma leitura dos documentos possíveis encontrados sobre o assunto. Através deles foi formulado o problema de pesquisa, as hipóteses, os objetivos.

Neste sentido, esta pesquisa recaiu sobre a realidade do sistema educacional da Guiné-Bissau na atualidade, especialmente do ensino básico, considerando a herança educacional do regime colonial. Para o efeito realizou-se, preliminarmente, a verificação das principais publicações sobre a temática, compondo um quadro analítico em teses/dissertações, para se ter uma ideia da abrangência ou relevância do tema pesquisado.

- **A descrição analítica:** organizado o *corpus* da pesquisa iniciou-se a fase de análise do material que corresponde a etapa “Crítica”, no levantamento documental-bibliográfico. Foi o

momento de aprofundamento do exame do material selecionado, tendo as hipóteses e o referencial teórico como motes principais, adotando-se nessa fase o procedimento de codificação: a escolha de categorias, momento em que foram definidas a priori as categorias mais significativas de modo a responder ao problema da pesquisa.

- Deste exame detalhado, surgiram os objetivos específicos, dos quais surgiram os quadros de referência, a fim de gerar sínteses coincidentes e divergentes de ideias no material – é o momento do desmembramento dos textos em unidades/categorias e, subsequente, reagrupamento por categorias para análise.

Para uma melhor análise da atual situação da educação deste país, o estudo buscou identificar a educação no período pré-colonial, o que se caracterizava como educação tradicional não formal. Após foi analisado o papel da educação no regime colonial português na Guiné-Bissau, seguido da análise do período da luta de libertação nacional do país, salientando os múltiplos elementos teóricos, ideológicos e práticos que abordam aquele momento histórico e que refletem no tipo de educação que se pretendia implantar. Com isso, pretendeu-se indicar as estruturas categoriais que circundam a educação e como elas estão interligadas, o que facilitaria a análise da realidade educacional local, tendo como foco o ensino básico.

- **Interpretação referencial:** é a fase de análise propriamente dita. Nessa fase, a descrição analítica poderá ser retomada em virtude de novas descobertas. Este é o momento da interpretação, da reflexão, da intuição amparados nos fundamentos teóricos, estabelecendo as conexões entre os dados coletados, a teoria e o método de pesquisa. Esta inferência, segundo Bardin (2011) é um instrumento de indução (roteiro) para se investigarem as variáveis inferidas (causas) a partir das variáveis de inferência (efeitos, indicadores, referências).

Neste momento, o mais complexo da pesquisa, realizou-se a justaposição entre correntes interpretativas sobre a educação e categorias que estão circundando ou circundam a realidade educacional da Guiné. Na presente etapa, fez-se necessário o conhecimento aprofundado das categorias principais da pesquisa e clareza da definição conceitual do objeto, para avançar em seu desvelamento, com as devidas inferências, possível apenas na conexão parte-todo e todo-parte.

Na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) um procedimento importante, em vista as distintas fases que a compõem e por sua conexão nesta pesquisa com a análise bibliográfica, como o próprio autor destaca, é a dimensão da categorização. Esta evidencia a ordenação dos dados coletados na realidade investigada, na intenção de apreendê-los teoricamente. Segundo Minayo (2000, p. 94), as categorias analíticas “[...] são aquelas que

retém historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais”. Enquanto classes que reúnem um grupo de elementos agrupados em razão dos caracteres comuns: “Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação” (MINAYO, 2000, p. 94).

Com ênfase no referencial teórico, no método e na metodologia definida, a fim de sistematizar os dados elencados, estabeleceu-se as categorias de análise que serviram de baliza para a pesquisa. Durante a análise de conteúdo extraiu-se as significações temáticas do conteúdo dos documentos-bibliográficos e demais fontes de dados, sendo que estas são relacionadas com a frequência de temas ou ideias. Os conteúdos decompostos de cada fonte de dados são compostos por palavras chaves ou frases significativas, a partir das categorias. Os elementos de conteúdo agrupados destacam as categorias selecionadas no início da pesquisa, mas podem ser modificadas em função das descobertas durante o percurso do trabalho. Neste processo, as categorias selecionadas a priori foram: analfabetismo, organização do ensino básico, qualificação docente, financiamento da educação, influência de organismos internacionais, influências estrangeiras no processo educacional e gestão da educação. No entanto, poderiam, é claro, ser analisadas outras categorias que surgissem ao longo do desenvolvimento do estudo.

Diante do exposto, as principais categorias que foram selecionadas são balizadoras para a compreensão da própria categoria de ensino básico e educação pós independência do país. Não se pretendeu, todavia, esgotar a análise sobre estas categorias, mas investigar como as mesmas estruturaram o objeto da pesquisa. É claro que outras categorias, também, foram tratadas, tais como: colonização, neoliberalismo, capitalismo, terceiro mundo, etc., e que têm extrema relevância para a pesquisa.

As categorias que foram trabalhadas e outras que circundam a temática pesquisada são apresentadas no Quadro 01, como mapa conceitual ilustrativo, tem por finalidade retratar alguns percursos teóricos que foram seguidos sendo: representação gráfica das categorias e conteúdos ligados entre si, que tendem a facilitar a visão geral da concepção teórica da pesquisa, a fim de possibilitar a visualização entre categorias analisadas e a pesquisa – e os indicadores.

Quadro 1 - Categorias Analíticas

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
ANALFABETISMO	Período Colonial Zonas Libertadas Período da Independência
EDUCAÇÃO COLONIAL	Indígenas Não Indígenas
ORGANIZAÇÃO DO ENSINO BÁSICO	Colonial Zonas Libertadas Independência
QUALIFICAÇÃO DOCENTE	Colonial Zonas libertadas Independência
FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO	Colonial Zonas libertadas Independência
INFLUÊNCIA DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS	Colonial Zonas libertadas Independência
INFLUÊNCIAS ESTRANGEIRAS NO PROCESSO EDUCACIONAL	Colonial Zonas libertadas Independência
GESTÃO DA EDUCAÇÃO	Colonial Zonas libertadas Independência

Fonte: Elaborado pelo Autor, baseado em Bardin (2011).

Nesse sentido, as categorias analíticas, uma vez delimitadas como palavras-chaves, formas fundamentais do pensamento, especificam o conteúdo dos conceitos; já os conceitos definem certos objetos ou fenômenos por algumas de suas características gerais. Por entender-se corretamente a relação categoria-conceito, um dos meios é perceber suas conexões com o ser social.

Nesta perspectiva, pretendi um trabalho contextualizado nesta pesquisa, de modo que os fatos não fossem analisados isoladamente do contexto em que os mesmos acontecem, ou aconteceram.

Para tanto, são importantes as questões de pesquisa as quais ofereceram um norte para o seu desenvolvimento do trabalho.

Sobre as questões de pesquisa, afirma Yin (2010, p. 96):

Um *insight* para a formulação de boas questões é entender que a pesquisa é sobre questões, não necessariamente sobre respostas. Se você for o tipo de pessoa para quem uma resposta tentadora leva, imediatamente, a um conjunto de novas questões, e se essas eventualmente agregam a alguma investigação significativa sobre como ou porque o mundo funciona assim, você é provavelmente um bom formulador de questões.

Importa destacar as dificuldades encontradas para a obtenção dos dados em fontes primárias dada a escassez de documentos disponibilizados, pela falta de bibliotecas ou centros documentais. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), uma instituição ligada ao Ministério de Educação, possui uma biblioteca e um arquivo histórico de renome que, lamentavelmente, foram pilhados no conflito político-militar de 7 de junho de 1998, tendo muitos documentos roubados, queimados, saqueados, entre outros, dificultando sobremaneira a pesquisa.

Tive que recorrer aos amigos que se deslocaram ao Ministério da Educação e seus diferentes departamentos em busca de material documental e, também, em outros Ministérios e instituições de pesquisa como Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) e o INEC com essa finalidade. Também foram valiosos e de muita utilidade as bibliografias dos estudos acadêmicos levantados para a busca e obtenção de material documental.

Frente ao exposto, têm-se as seguintes perguntas com relação à questão de pesquisa:

- Qual era o modelo e que papel foi auferido a educação no período colonial português?
- Quais eram os objetivos políticos da educação no período colonial? Que resultados a educação colonial proporcionou ao desenvolvimento da Guiné?
- Qual o interesse da educação promovida pela igreja no período colonial?
- Quais eram as propostas e a política educacional no período da luta de libertação nacional?
- Que enfoque e atenção foi conferido ao Ensino Básico?
- Quais foram os desdobramentos da política educacional após a conquista da independência?
- Quais foram os principais desafios da educação nos primeiros anos após a independência do País?
- Quais os principais desafios enfrentados pelo país para a criação de um sistema educativo voltado para a sua realidade frente ao ambiente impositivo do Banco Mundial e do FMI?
- Qual é a relação da situação atual da política educacional da Guiné-Bissau, e a sua trajetória histórica e, conseqüentemente do ensino básico?

Objetivo Geral

Analisar a realidade do sistema educacional na atualidade, especialmente do ensino básico, considerando a herança educacional do regime colonial (1974-2019), na Guiné-Bissau.

Objetivos Específicos

- ✓ Mapear os estudos sobre a temática da educação na Guiné-Bissau já realizados e publicados em trabalhos acadêmicos.
- ✓ Analisar o modelo e o papel da educação para a manutenção do regime colonial português;
- ✓ Analisar as propostas e a política educacional durante o período da luta de libertação nacional contra o jugo colonial português;
- ✓ Diagnosticar a situação do contexto sócio-político-econômico da Guiné-Bissau pós libertação, frente aos propósitos da independência do país.
- ✓ Analisar as iniciativas para a construção de uma organização do sistema educacional na Guiné-Bissau nos primeiros anos após a independência e seus resultados, considerando as condições da educação do país ao longo da sua história.
- ✓ Analisar o desafio de fazer educação num ambiente de intervenção impositivo do Banco Mundial e do FMI no setor, numa situação de instabilidade política e de falta de recursos financeiros, mais concretamente da educação básica.
- ✓ Identificar, a situação atual do ensino básico na Guiné-Bissau e sua organização para uma educação universal, gratuita e obrigatória.

Considerando o problema e os objetivos da pesquisa, a mesma se divide em (8) oito capítulos, sendo o Capítulo I a **INTRODUÇÃO** do trabalho; Capítulo II, intitulado **ESTADO DO CONHECIMENTO: PUBLICAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA**, um levantamento de publicações de estudos acadêmicos sobre a educação na Guiné-Bissau.

O Capítulo III **O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO REGIME COLONIAL PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU**, refere-se a uma análise teórica da realidade da educação, especialmente da educação primária na Guiné-Bissau no período da colonização portuguesa. Antes, aborda a educação tradicional da Guiné-Bissau em que a cultura do país se valia da educação informal no sentido de preservar as tradições do povo guineense.

O Capítulo IV, intitulado **O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO DA LUTA DE LIBERTAÇÃO NACIONAL NA GUINÉ-BISSAU** busca na literatura e em dados compilados, por autores estudiosos da educação na Guiné-Bissau, as muitas alternativas criadas para a educação no período de luta pela emancipação política, econômica e cultural, em que a Guiné-Bissau se encontrava frente ao grande período de intervenção portuguesa no país.

O Capítulo V, intitulado **O CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO E ECONÔMICO DA GUINÉ-BISSAU NO PERÍODO PÓS LIBERTAÇÃO**, o qual trata de uma descrição do contexto em que se encontrava a Guiné-Bissau da independência à atualidade.

O Capítulo VI tem por tema **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS DA INDEPENDENCIA (1974-1990)**, o qual busca esclarecer as problemáticas que interferiram no processo de organização de uma política educacional compatível com os propósitos de um país soberano, independente.

O Capítulo VII, intitulado **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU NA ATUALIDADE, O ENSINO BÁSICO EM QUESTÃO** tem por objetivo analisar a política educacional atual na Guiné-Bissau, considerando a trajetória da educação do país ao longo da sua história, bem como identificar, a situação atual do ensino básico e sua organização para uma educação universal, gratuita e obrigatória.

Por fim, o Capítulo VIII, a título de **CONCLUSÕES**, busco reforçar os achados que respondem ao problema de pesquisa, cumprindo o objetivo da mesma.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO: PUBLICAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA

Este capítulo tem por objetivo apresentar o mapeamento de estudos sobre a temática da educação na Guiné-Bissau já realizados e publicados em trabalhos acadêmicos. Com a intenção de obter respostas a muitas questões sobre a temática em estudo, procurei, inicialmente, conhecer estudos realizados em dissertações e teses, tanto em Universidades do Brasil, quanto em Universidades de Portugal. Nesta perspectiva, realizei um pequeno estado do conhecimento sobre história política da educação na Guiné-Bissau e os desafios da atualidade.

Le Coadic (2004), referenciando-se a Descartes, indica que a busca do conhecimento deve começar pela busca dos conhecimentos primeiros. Nesse sentido, a busca pelo conhecimento deve iniciar-se através do acesso ao conhecimento já existente, aos princípios que já estão estabelecidos e fundamentados, ou seja, que a produção de conhecimento tem início com a busca de informações sobre aquilo que já foi produzido anteriormente. Por isso mesmo, está certo Le Coadic (1996, p. 27) quando afirma que: “[...] a informação é o sangue da ciência. Sem informação, a ciência não pode se desenvolver e viver. Sem informação a pesquisa seria inútil e o conhecimento não existiria”.

Este tipo de levantamento tem o nome de estado do conhecimento ou estado da arte, sendo esta uma das partes mais importantes de todo trabalho científico, uma vez que faz referência ao já descoberto sobre o assunto pesquisado, evitando que haja perda de tempo com investigações desnecessárias e possa contribuir para a melhoria e desenvolvimento de novos postulados, conceitos e paradigmas. Realizar este tipo de pesquisa, dependendo do enfoque específico, isto é, do método, leva a uma atividade crítica e reflexiva e permite, assim, utilizar as produções de autores sobre o assunto na pesquisa com maior propriedade, fazendo jus aos mesmos através do uso da referência, de forma refletida, relacionando-os com a temática em pauta.

O propósito de sua utilização é fazer um levantamento, mapeamento e análise do que foi produzido, considerando áreas de conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção. Por isso, mesmo as suas principais características são nomeadamente, **o recorte temporal** e espacial visto que as análises feitas referem-se a concepções e práticas presentes em determinados contextos sociais, políticos, econômicos, culturais entre outros; **o recorte temático**, permitindo definir e delimitar-se o que se busca mapear, favorecendo ao pesquisador a possibilidade de fazer análises mais aprofundadas sobre determinado assunto, tema de seu estudo.

Para o efeito satisfatório desta pesquisa, tem fundamental importância à definição das fontes em que foram feitos os levantamentos para dar confiabilidade ao trabalho, isto porque, as mesmas devem ser de notória rigorosidade nas avaliações das produções que publicam. A definição da forma como foram levantadas as referências também é de suma importância, visto que, delimita-se e norteia-se as buscas, levando já a uma seleção e exclusão do que não será necessário. As formas mais usuais dessas procuras dão-se por palavras-chave nos trabalhos completos ou nos títulos e resumos.

Considerando o presente estudo defini como fontes de levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES) – Período: 2012 a 2016 e também o Banco de Teses e Dissertações de outras IES brasileiras e portuguesas – Período: 1981 a 2016. Vale ressaltar que as publicações disponibilizadas pela CAPES são apenas as que foram produzidas a partir de 2012. Para o efeito, defini utilizar os seguintes descritores ou palavras chaves, para o levantamento das referências: **Educação no período colonial na Guiné-Bissau; Propostas e política de educação durante a luta de libertação nacional; A educação nos primeiros anos de independência; A intervenção do Banco mundial na educação na Guiné-Bissau; Políticas atuais da educação na Guiné-Bissau, especialmente em relação ao ensino básico.**

No entanto, conforme os quadros apresentados em apêndices, foi apenas com o descritor **Educação na Guiné-Bissau** que consegui obter os estudos que têm uma certa relação com o assunto, tema deste projeto de tese, tanto no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, com 11 registros encontrados, sendo duas teses de doutorado e, os demais, dissertações de mestrado, assim como no banco de teses das outras Instituições de Ensino Superior (IES) pesquisadas, tendo-se 19 registros com duas teses de doutorado, as restantes, dissertações de mestrado.

Para a montagem dos quadros, primeiramente, defini nomear o título da dissertação ou tese encontrada, o autor, o resumo do mesmo, a aproximação com a presente pesquisa, para o caso do levantamento realizado na CAPES, Plataforma Sucupira. No caso das outras IES, apresentei ainda a Instituição de formação do autor do estudo encontrado.

Para um melhor conhecimento dos dados obtidos, com esse levantamento, busquei, para cada um dos estudos encontrados, descrever: o autor, o título, o orientador do pesquisador, os objetivos gerais, o programa e ou curso e a universidade em que foi desenvolvido, se foi tese ou dissertação, o ano de sua publicação, a proximidade com o presente estudo, entre outros. Iniciei essa descrição com os achados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – Plataforma Sucupira e depois fiz o mesmo com os achados nas outras Instituições de Ensino Superior.

Para um melhor entendimento deste levantamento vale salientar que, pelo fato da **Plataforma Sucupira** ser recente e não incluir no seu acervo vários estudos já realizados, fui obrigado a pesquisar as publicações de outras IES na busca de estudos relacionados à matéria de minha pesquisa. Por outro lado, dado o fato desta pesquisa abranger um período histórico longo, desde o período colonial que foi até o ano de 1974, todos os estudos que dizem respeito à educação na Guiné-Bissau da época, até a atualidade, foram considerados no sentido de contribuir para a consecução dos propósitos da tese.

Como já foi salientado anteriormente, pelo fato da Guiné-Bissau ter sido colônia de Portugal, julguei importante fazer um levantamento também nas IES deste país para enfim, buscar mais referências, mais estudos que pudessem contribuir na definição desta tese, em conjunto com os estudos desenvolvidos aqui no Brasil. Neste sentido apresentam-se aqui, os achados de estudos sobre educação na Guiné-Bissau nos bancos de teses e dissertações de algumas IES brasileiras e portuguesas que têm certa relação com o presente projeto de tese.

No entanto, para efeitos deste capítulo selecionei os estudos que têm maior relacionamento com o meu tema de pesquisa e também, na busca de uma melhor compreensão do leitor desta tese, procurei distribuir os estudos de acordo com o seu foco temporal, abrangência e/ou natureza dos objetos tratados, nomeadamente: Pesquisas que tratam da Educação no Período Colonial Português; Pesquisas relativas a Educação no Período da Luta de Libertação Nacional; Pesquisas que tratam da Educação no Período Pós-Independência; Trabalhos que examinaram as Relações de Guiné-Bissau com Países ou Agências Específicas no setor educativo; e, Pesquisas que se detiveram em Modalidades de Escolas Específicas, conforme apresentado abaixo.

2.1 PESQUISAS QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL PORTUGUÊS

Tese de doutorado de Lourenço Ocuni Cá, cujo título é: **Perspectiva Histórica da Organização do Sistema Educacional da Guiné-Bissau**, sob a orientação do Prof. Dr. Newton Antônio Paciulli Bryan, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – Faculdade de Educação, defendida no ano de 2005. O propósito do estudo era documentar e analisar as estruturas educacionais da Guiné-Bissau, a falta de infraestrutura deixada pelo colonialismo português e a implantação do novo sistema educacional pelo PAIGC.

A análise foi feita por meio da avaliação do desempenho dos sucessivos governos que fizeram parte da história educacional do país no período de 1471 a 1997. Sendo uma análise

histórica da organização e do sistema educativo que abrange o período colonial e o da luta de libertação, teve muito a contribuir com esta tese, pois forneceu muitas informações pertinentes para uma melhor análise da história política, definida pelos sistemas políticos que governaram a Guiné neste período.

O estudo: **Um Prefácio aos Povos da Guiné-Bissau: o Boletim Cultural da Guiné Portuguesa (1946-1973)** é o título da dissertação de mestrado desenvolvida por Fatima Cristina Leister em 2012 na PUC de São Paulo, sob a orientação do Prof^ª. Dr^ª. Maria Antonieta Martinez Antonacci. Com a finalidade de ampliar horizontes históricos e contribuir com debates historiográficos já formulados, o foco deste estudo foi a região da atual Guiné-Bissau, especialmente no período em que compunha o Império Colonial Português. Praticamente ausente da historiografia disponível no Brasil, as culturas dos povos guineenses foram destacadas dos registros contidos no Boletim Cultural da Guiné Portuguesa.

Este trabalho foi importante pelo fato de tratar de um dos temas incluídos no teor desta tese, que trata da educação colonial, em que são analisadas as publicações contidas nos Boletins Culturais da Guiné Portuguesa, relativos a política educativa destinada às colônias mais concretamente da Guiné Portuguesa.

2.2 PESQUISAS QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO DA LUTA DE LIBERTAÇÃO NACIONAL

O estudo do autor Dabana Namone da dissertação de mestrado do ano de 2014, intitulada – **A luta pela independência na Guiné-Bissau e o projeto educativo do PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional**, foi orientado pela Prof^ª. Dr^ª. Renata Medeiros. A linha de pesquisa era – Cultura, Democracia e Pensamento Social do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciência e Letras da Unesp/Araraquara.

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 como a educação projetada pelo movimento libertador do 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, o pesquisador analisou a trajetória da educação

pré-colonial e colonial no território, que é a atual Guiné-Bissau, analisando as suas relações e contradições e os seus efeitos na formação cultural da população e no desenvolvimento do país.

O assunto tratado neste estudo tem muito a ver com esta tese, pois a temática histórico-política da educação na Guiné-Bissau, tem como um dos seus propósitos analisar o papel político destinado ao setor da educação pelo PAIGC, no seu programa político administrativo, desenvolvido durante o período da luta de libertação e nos primeiros anos pós-independência do país. O estudo forneceu muitos dados e informações que foram importantes para a análise proposta.

A dissertação de Paulo Fernando Campbell Franco, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, no ano de 2009, tem como título **Amílcar Cabral: A Palavra Falada e a Palavra Viva**, sendo orientada pela Prof^a. Dr^a. Leila Maria Gonçalves Leite Hernandez.

Esta pesquisa teve como proposta analisar o pensamento e a prática social e política de Amílcar Cabral de 1945 a 1973, propondo-se a identificar as textualidades da escrita e da história, destacando as modificações do pensamento de Cabral voltadas para a mobilização e a organização das populações de Cabo Verde e da Guiné Portuguesa. A baliza cronológica de 1945 e 1973 justifica-se por ser o ano de 1945 um marco reconhecido de inflexão no pensamento e na política das elites africanas que passam a questionar a hegemonia do ocidente no mundo, bem como o ano de 1973 por ter sido o ano da morte de Amílcar Cabral.

Sendo um estudo voltado para a análise do pensamento e ação do principal líder do maior movimento de luta pela independência da Guiné e Cabo Verde, tem muito a contribuir para o entendimento das propostas educativas, definidas no período da luta pela Independência para substituir o sistema educativo vigente no período colonial e que seria após a libertação do país proposta para vigorar em todo o país. É uma dissertação que contribuiu na conformação desta tese.

2.3 PESQUISAS QUE TRATAM DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO PÓS-INDEPENDÊNCIA

O estudo intitulado: **O Processo de Expansão da Escolarização Básica em Guiné-Bissau (1990-2010)**, da autoria de Juvinal Manuel Fanda, é uma dissertação de mestrado realizada em 2013, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Silvia Helena Andrade de Brito, através do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Este estudo teve como objetivo principal analisar o processo de expansão da educação básica em Guiné-Bissau, entre 1990 e 2010, décadas que marcaram as Conferências Mundiais sobre a Educação, para compreender como tem se dado a efetivação do direito ao ensino básico no país, em seu entrelaçamento com as condições internacionais impostas ao país, a partir dos anos 1980; bem como examinar os principais desafios impostos a esse processo, e ainda presentes na primeira década do século XXI. Entre outras considerações o estudo destaca que o país depende do financiamento internacional, por exemplo, do BM, FMI e UNESCO para implementar a atividade educativa governamental.

Conforme foi acima exposto, os propósitos desta dissertação contribuíram com informações, para a análise dos desafios enfrentados e, ainda a enfrentar pelo sistema educativo da Guiné-Bissau na busca de uma educação efetivamente adequada à sua realidade e às necessidades educativas de sua população, para a capacitação necessária ao exercício efetivo de sua cidadania e o desenvolvimento do país.

Por seu turno, Virginia Jose Baptista Ca realizou em 2015 um importante estudo cujo título é **Língua e Ensino em Contexto de Diversidade Linguística e Cultural: O Caso de Guiné-Bissau**, considerando a diversidade étnica e linguística que compõem a sua população, tendo em vista que o problema da escolha da língua, em que deve ocorrer a alfabetização, sempre foi e, ainda continua, uma das grandes limitações no sistema educativo guineense. Nesse sentido, esta proposta de pesquisa apresenta como objetivo investigar as práticas de alfabetização e letramento presentes nos discursos dos professores alfabetizadores, tendo em vista a diversidade linguística e cultural guineense.

O estudo foi desenvolvido como dissertação de mestrado e apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, com a orientação da Prof^ª. Dr^ª. Míria Gomes de Oliveira. A pesquisa indica que as línguas expressas somente pela oralidade são desvalorizadas pelas elites e o poder público do país. Entretanto, muitos estudantes guineenses apresentam dificuldades em aprender o português, pois na maioria dos casos, as crianças aprendem o português na escola e, fora dela, falam suas línguas maternas. Os testemunhos deste estudo contribuíram para uma melhor análise da situação enfrentada pelo sistema educativo guineense neste quesito tão delicado, mas muito importante.

Na mesma perspectiva, mas com enfoque mais restrito e sob a orientação do Prof. Dr. José Roberto Rus Perez, o pesquisador Lourenço Ocuni Cá realizou a dissertação de mestrado, no ano de 1999, pela UNICAMP – Faculdade de Educação, com o título: **Política Educacional da Guiné-Bissau de 1975 a 1997**. Com o estudo o autor documenta e analisa as estruturas

educacionais da Guiné-Bissau, a falta de infraestrutura deixada pelo colonialismo português e a implantação do novo sistema educacional pelo PAIGC.

A análise foi feita através da avaliação do desempenho do governo da Guiné-Bissau no setor educacional, no período de 1975 a 1997. Este trabalho, igualmente de foco histórico, contribuiu com maiores informações em relação às definições para o setor programadas pelo PAIGC ao país, seus progressos e retrocessos e as razões, tanto internas, como externas que estiveram por detrás da situação.

O estudo realizado por Domingos Moreira é uma dissertação de mestrado cujo título é **Políticas Públicas de Alfabetização de Massa na Guiné-Bissau**, com a orientação do Prof. Dr. Luiz Antônio Gomes Senna e apresentado no ano de 2006 ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Centro de Educação e Humanidades – Faculdade de Educação. Esta Dissertação teve por finalidade documentar e analisar as políticas públicas de alfabetização de massa na Guiné-Bissau. O estudo se inicia por um panorama geral da educação na Guiné-Bissau, considerado a partir da falta de infraestrutura deixada pela colonização portuguesa.

Em seguida, aborda a questão da alfabetização nas políticas internacionais do desenvolvimento humano, focalizando a Guiné-Bissau, a alfabetização do seu povo e as perspectivas de uma política de letramento para a população guineense. Esta análise é feita por meio da avaliação do trabalho desenvolvido em sucessivos governos que fizeram parte da história educacional do país, no período de 1446 a 2002. É importante frisar, neste sentido, que a concepção de escrita nas políticas da Guiné-Bissau ainda estão comprometidas com a cultura colonial, motivo pelo qual a língua portuguesa é preponderante. Isto porque, a Guiné-Bissau é um país multilíngue, em que o português europeu não é preponderante na população. Seu estudo aborda este fenômeno e apresenta questões que devem ser levadas em consideração nas políticas de alfabetização, visando a adequá-las às expectativas de desenvolvimento deste país.

É um estudo muito valioso e teve muito a oferecer em termos de dados e informações e, também, de análises relativas a esta questão, o que vai ao encontro com a observância dos desafios da educação, objetos analisados por esta tese.

A tese de doutorado de Alexandre Brito Ribeiro Furtado, apresentada ao Departamento de ciências da Universidade de Aveiro – Departamento de Ciências da Educação no ano de 2005, com a orientação do Prof. Doutor Jorge Adelino Rodrigues da Costa, tem como título **Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades**. O autor pretendeu, não só oferecer uma visão global e histórica sobre as medidas, em matéria de política e administração da educação, adotadas e implementadas no país, ao longo de várias

décadas, mas, também, proceder a um inventário crítico das suas consequências. Além disso visou identificar os principais pontos de estrangulamento com que se debate hoje a política, o sistema e a administração da educação, para apontar pistas que possam levar a ultrapassá-los, na perspectiva de uma visão global e integrada.

Este estudo teve muito valor para esta tese pois, pela extensão de suas análises, cobrindo desde a época colonial, passando por diferentes períodos históricos da educação pós independência, contribuiu com muitos dados e informações importantes, enriquecendo matérias para as análises realizadas nesta tese.

Com o título **Educação e Transformação Social: Formas Alternativas de Educação em País Descolonizado**, Hilda Maria Ferreira de Almeida, realizou sob a orientação do Prof. Dr. Victor Vincent Valla, e apresentou a sua dissertação de mestrado ao Departamento de Filosofia da Educação do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, no ano de 1981. O referido estudo teve como objetivo, analisar o sistema de ensino em implantação atualmente num país africano, no caso a Guiné-Bissau, em sua relação com o projeto de desenvolvimento socioeconômico adotado nesse país após a independência.

É um estudo de suma importância, pois analisa a efetividade da política educacional proposta ao país no período da luta de libertação, ao longo dos primeiros anos da sua implementação e após a independência nacional. Em concreto com este trabalho a autora investiga, no caso da Guiné-Bissau, a funcionalidade de uma determinada organização do ensino relativamente aos objetivos do projeto-sócio-econômico. Diante disso, averigua se as modalidades de educação escolar adotadas oficialmente são adequadas ao projeto de sociedade empreendido pelas camadas dirigentes, se servem a seus objetivos, se auxiliam seu estabelecimento e manutenção.

Por essa razão este estudo muito ofereceu a esta tese com os dados, informações e análises realizadas para o período sendo uteis para uma análise da história política do setor pretendida.

No ano de 2015, José Augusto Barbosa apresentou a sua dissertação de mestrado, intitulada **Língua e Desenvolvimento: O Caso da Guiné-Bissau**, com a orientação da Prof^a. Dr^a. Catarina Isabel Sousa Gaspar, ao Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa – Portugal. Este estudo se propôs a realizar uma leitura e análise da bibliografia no âmbito da didática do ensino bilíngue e dos estudos sobre o desenvolvimento econômico e social.

No entanto, a inexistência de uma política educativa que alie de forma construtiva a presença das línguas maternas africanas e do crioulo com a língua portuguesa, aliada à situação

de diglossia⁶ reinante na Guiné-Bissau, são fatores inibidores do processo de desenvolvimento da qualidade e do sucesso do sistema de ensino, com repercussões na sociedade guineense e no próprio crescimento do país.

Como já foi indicado anteriormente, o problema da língua de ensino é, com certeza, um dos grandes desafios de fazer educação na Guiné-Bissau, um país de muitas línguas em que o português é mais uma que, embora considerada oficial é falada por poucos, acentua a necessidade de maior preocupação. Por isso mesmo, esta problemática é um dos temas desta tese e, por essa razão as análises e informações desta dissertação contribuíram com os propósitos da tese.

A Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau: Uma Análise do Processo de Construção Política, é título da dissertação de Luísa da Silva Lopes e Lopes desenvolvida com a orientação do Prof. Dr. António Augusto Neto Mendes e apresentado no ano de 2014 ao Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. Este trabalho visava compreender como decorreu o processo político de construção e de aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo guineense.

Com o intuito de orientar o desenvolvimento do estudo, a autora definiu cinco objetivos: recolher elementos para uma caracterização do processo do ponto de vista da sua organização; identificar os principais atores internos/externos que participaram nesse processo; compreender as agendas políticas e económicas que nortearam a ação dos principais atores no processo; identificar os projetos/propostas apresentados durante o processo e compará-los com o texto final da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE); e conhecer o processo de decisão parlamentar.

Este estudo foi de extrema importância dado que trata da análise da forma como se definiu a LBSE do país. Com certeza foi de muita validade para a análise dos desafios da educação enfrentado, atualmente, foco principal desta tese.

2.4 TRABALHOS QUE EXAMINARAM AS RELAÇÕES DE GUINÉ-BISSAU COM PAÍSES OU AGÊNCIAS ESPECÍFICAS

Sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Edina Gusmão de Góes Brennand, o pesquisador Heldomiro Henrique Correia, desenvolveu no ano de 2013 o estudo cujo título era **O Projeto Africanidade e o Contexto Educacional da Guiné-Bissau**, no quadro do Mestrado

⁶ Diglossia: “Existência de bilinguismo ou hídialeto em que há funções sociopolíticas diferentes entre as duas línguas ou dialetos” (DIGLOSSIA..., 2019, s./p.).

Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do grau de Mestre.

Este trabalho se propôs ao estudo do sistema educativo guineense, com a finalidade de apresentar dados sistematizados que contribuíssem para suprir as deficiências de literatura sobre a situação educacional do país. Para o efeito, teve como principal objetivo estudar a evolução do sistema educacional da Guiné-Bissau, entre os anos de 1974 e 2012, considerando suas condições históricas, socioeconômicas, políticas e educacionais, bem como seus reflexos no desenvolvimento do país. Analisou, também, o impacto do Projeto Africanidade nesse contexto.

O estudo faz uma análise do sistema educativo do país e, com certeza, contribuiu para abordagem do tema desta tese, em relação sobretudo as suas diferentes fases, progressos e retrocessos, após a independência do país, considerando os diferentes desafios enfrentados e ainda a enfrentar, tanto internos, como externos.

Por seu turno, Mamadú Djaló desenvolveu seu estudo com o título **A Interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau: A Dimensão da Educação Básica - 1980-2005**. Esta dissertação de mestrado realizada no ano de 2009, foi orientada pela Prof^a. Dr^a. Elizabeth F. da Silva e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Esta pesquisa analisou a interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau na dimensão da educação básica no período de 1980 a 2005. A questão principal que norteou a pesquisa relaciona-se com a atuação do Banco Mundial no ensino básico guineense, através do seu projeto denominado Firkidja. Foram também analisadas questões relacionadas a influência do Banco Mundial nas políticas educativas da Guiné-Bissau que, em muitos casos, embute condicionalidades aos Estados, uma vez que a Guiné-Bissau, dependendo totalmente da “ajuda externa”, compromete a ação estatal com as políticas do Banco Mundial e, em consequência disso, a soberania guineense sofre abalos e termina por submeter-se aos desenhos tecnocráticos propostos pela instituição financeira, em particular, no que tange a educação básica.

A análise realizada por esta dissertação consta em um dos capítulos desenvolvidos por esta tese como um dos principais enfrentamentos que o país e, principalmente o setor de educação, enfrenta no momento.

A dissertação de Garcia Biifa Bedeta, tem como título **Políticas Educativas na Guiné-Bissau**. Apresentada a Faculdade de Letras da Universidade de Porto – Portugal no ano de 2013, teve como orientadora a Prof^a. Dr^a. Dulce Maria da Graça Magalhães. Este estudo abordou as políticas educativas na Guiné-Bissau no sentido de analisar e compreender a sua

implementação como fator subjacente e inerente à certificação de competências enquanto fator condicionante da prossecução de estudos superiores em Portugal. Neste quadro, o autor fez um enquadramento histórico, político, econômico, social e cultural do país.

É um estudo que, embora faça as análises voltadas, sobretudo para justificar a presença de estudantes guineenses em Portugal, trouxe muitos dados e informações de grande valia para formulação da presente tese, sobretudo no que diz respeito ao período colonial e pós independência.

O trabalho de Lino Vaz Moniz é uma dissertação de mestrado cujo título é **Amílcar Cabral e Paulo Freire na Era da Tecnologia Digital**, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Raquel de Almeida Moraes e apresentada no ano de 2004 na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O autor sustenta a razão do estudo, indicando que Amílcar Cabral lutou contra o colonialismo em Cabo Verde e Guiné Bissau, na África. E, neste processo, Amílcar esboçou um conjunto de estratégias que visavam conquistar uma verdadeira independência e não uma independência fictícia. No entanto, todas as estratégias foram pensadas dentro da esfera cultural, pois a principal arma de sua luta foi a dimensão pedagógica e a mesma serviu para restituir a identidade do assimilado, aquele que sofre repressão cultural do invasor.

Amílcar Cabral morreu e a dominação colonial ganhou uma nova cara, o neocolonialismo. Uma dominação indireta cuja opressão é invisível ao olho nu. A tecnologia digital se tornou uma engrenagem poderosa nessa nova fase colonial. Sendo assim, é necessário repensar as estratégias de luta de Amílcar Cabral. Para o efeito, o autor propõe o uso da mesma tecnologia à serviço da libertação como um instrumento de mediação pedagógica. Esta dimensão pedagógica é pensada na proposta de Paulo Freire e, através do estudo de caso da Plataforma da Universidade de Brasília (UnB) Virtual, é examinada a possibilidade do ambiente virtual de ensino e aprendizagem ser um espaço de mediação de uma prática educativa com base no dialogismo de Paulo Freire. Assim, a razão desse estudo consiste em auxiliar a geração de Amílcar Cabral a repensar as estratégias de luta no novo cenário, a era da informação.

Além disso, é um estudo muito atual e trata desta nova realidade educacional. Por essa razão suas análises foram tomadas em consideração neste estudo, visto que oferecem possibilidades, estratégias de luta para se construir uma educação adaptada a realidade do país, para formação dos seus cidadãos livres da dominação, em que as tecnologias são a nova arma pedagógica.

A dissertação desenvolvida por Flaviano Gomes, sob a orientação do Prof. Dr. José Manuel Oliveira Mendes, intitulada **Organismos Internacionais no Apoio ao Setor Educativo na Guiné-Bissau: O Caso do Programa Alimentar Mundial**, foi apresentada no

ano de 2014 na Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. Com esta dissertação, o académico pretendia, não só oferecer uma visão global e histórica sobre intervenções feitas no setor ao longo de várias décadas por parceiros de cooperação, mas também proceder um inventário crítico das suas orientações.

Assim, partindo do estudo dos principais momentos em que o país começou a receber apoios destinados ao setor educativo de 1974 ao 2013, o objeto principal deste trabalho consistia em identificar as grandes linhas prioritárias propostas pelo Programa das Nações Unidas para Alimentação (PAM), nas suas estratégias de intervenção com base no contexto específico do país na área da educação. O autor salienta, entretanto, que o conteúdo aparentemente crítico desta abordagem significa, não só a preocupação de revelar com objetividade os problemas mais salientes na inadequação dos programas de apoio, mas para o setor educativo, sem que tal deva ser interpretado com menor consideração pelo notável esforço e generosidade, que estes têm dedicado ao serviço do progresso da causa educativa do país.

Neste sentido, Flaviano Gomes, define as pretensões de sua análise como sendo as seguintes: a) produzir informações que permitem compreender a importância do que se revertem para a Guiné-Bissau os apoios obtidos juntos das organizações internacionais para o setor da educação; b) organizar um corpo de conhecimento sobre apoios concedidos pelo PAM, ao setor educativo da Guiné-Bissau, na formulação de opções estratégicas em resposta as diferentes situações para o cumprimento dos objetivos traçados; e c) abrir horizontes para novas investigações, de modo especial aquelas que se situem nos apoios dos parceiros da cooperação, para o setor da educação na Guiné-Bissau e que possam contribuir para a sua melhoria sustentada.

É um estudo que enfoca com muita propriedade o apoio externo ao sistema educativo guineense ao longo dos anos, sobretudo do PAM, pois, com certeza contribui para uma melhor compreensão e análise da situação, tendo em conta o papel da educação definido pelo Estado, neste período histórico.

2.5 PESQUISAS QUE SE DETIVERAM EM MODALIDADES DE ESCOLAS ESPECÍFICAS

Do Ensino Público ao Ensino de Iniciativa Comunitária (Análise do desenvolvimento e impacto das Escolas Comunitárias na Guiné-Bissau e as intervenções

das ONGs⁷, FEC⁸ & PLAN⁹), é o título do estudo desenvolvido por Cirilo Sanhá, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Janice Tirelli Sousa Ponte, apresentada ao programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2014, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Sociologia Política.

O autor teve como propósito identificar e analisar o surgimento das escolas de iniciativa comunitária, avaliando o seu impacto nas respectivas comunidades e a intervenção das ONGs que trabalham com essas escolas (FEC e a PLAN). O estudioso procurou saber quais as percepções que as autoridades do Ensino da Guiné-Bissau, os pais e encarregados dos alunos, os próprios alunos, a comunidade e os professores, têm em relação à parceria existente entre as ONGs e as escolas Comunitárias. Igualmente, o autor trouxe as opiniões dos responsáveis das ONGs sobre o que tem contribuído para o sucesso e insucesso das suas intervenções no sistema de ensino guineense.

O estudo traz dados e informações sobre a intervenção de duas Organizações Não Governamentais no setor educacional, demonstrando a importância e o impacto das iniciativas da sociedade civil no setor. É um estudo que contribui na análise da parceria do poder público, com estas e as iniciativas de outras entidades na educação, para garantir o direito a educação a toda população, o que ainda continua sendo um desafio a vencer.

A acadêmica Catarina Lopes desenvolveu sua dissertação de mestrado no ano de 2007, intitulada **Participação das Populações Locais no Desenvolvimento da Educação – Caso de estudo: Escolas Comunitárias da Região de Bafatá – Guiné-Bissau 2004-2006**. Esta dissertação teve a orientação da Prof^a. Dr^a. Clara Carvalho, e apresentada ao Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Área Científica de Estudos Africanos em Lisboa, Portugal.

Este estudo teve como pretensão, analisar o papel das populações no desenvolvimento da educação, com destaque para as escolas comunitárias da região de Bafatá, no período de 2004 a 2006. Isto porque na luta contra a pobreza e pelo desenvolvimento em que o país e toda a sua população está envolvido, os fatores políticos, históricos e socioculturais, determinaram a participação das populações na promoção da educação. Esta mobilização da população deve-se sobretudo à ausência de resposta às suas necessidades, mas, também, ao aumento de prestígio

⁷ Organizações Não Governamentais (ONGs).

⁸ Fundação Fé e Cooperação (FEC).

⁹ Organização de Desenvolvimento Internacional (PLAN).

que experiências educativas bem-sucedidas têm granjeado quer em *tabancas* (*aldeias*) vizinhas, quer junto de entidades externas.

Este estudo trata de um tema muito importante para esta tese, pois faz parte da história da educação no país, a partir da luta de libertação nacional e não só isso, pois antes da presença colonial a educação era realizada pelas comunidades de forma autônoma e voltada para a formação cidadã, com base na sua cultura e realidade socioeconômica. Os dados e informações resultantes desta dissertação contribuíram na obtenção de material documental atualizado, para as análises pretendidas nesta tese.

Formação de Professores de Língua Portuguesa na Escola Normal Superior “TCHICO TÈ” – Guiné-Bissau, é o título da dissertação de mestrado de Baró Baldé, concluído no ano de 2013 sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Catarina Isabel Sousa e da Prof^a. Dr^a. Maria José dos Reis Grosso, apresentada a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa – Portugal. Com este trabalho o acadêmico abordou a questão relativa a formação de professores de Língua Portuguesa, na Escola Normal Superior “Tchico Té”, buscando enfatizar o processo histórico dessa formação, o papel assumido pela instituição, assim como a problemática do ensino do Português na Guiné-Bissau.

O autor justifica a razão do estudo afirmando que a formação deve ser assumida como ponto de partida para resolução de vários problemas que afetam negativamente o sistema educativo guineense. Além disso, através dela, deve-se procurar caminhos para melhorar o ensino da Língua Portuguesa, definir objetivos bem claros e específicos para o seu devido emprego nas escolas, capacitando o aluno para atuação competente e efetiva na sua interação social.

O problema da língua de ensino é com certeza um dos grandes desafios de fazer educação na Guiné-Bissau, um país de muitas línguas em que o português é mais uma língua que, embora considerada oficial, é falada por poucos, acentuando a necessidade de maior preocupação. Esta problemática é um dos temas desta tese e, por isso, as análises e informações desta dissertação contribuíram com os propósitos aqui propostos.

Este levantamento foi de grande valia não só para alicerçar o meu objeto de estudo e alguns deles serem fontes para as análises, como também no uso das suas referências bibliográficas para obter dados primários, tão necessários para uma melhor qualificação do estudo e a elaboração final da presente tese.

3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO REGIME COLONIAL PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU

Este capítulo tem por objetivo identificar o ensino básico no período pré-colonial, tradicional, bem como analisar o modelo e o papel da educação para a manutenção do regime colonial português. Para o seu desenvolvimento descrevo primeiramente, a educação desenvolvida pelas populações locais antes da colonização do país e que ainda persiste, para em seguida, tratar da educação no período colonial.

Nesta perspectiva, este capítulo, trata inicialmente da **Educação Tradicional** Africana, uma proposta de educação promovida pelos povos africanos em geral, para educar o homem africano de acordo com a sua realidade cultural, social e econômica.

Vale salientar, desde já, que, apesar dos povos africanos terem sido colonizados durante muito tempo com todas as suas consequências, a forma tradicional de educação foi preservada e ainda persiste em muitas regiões do continente, como foi o caso da Guiné-Bissau, como forma de resistência à dominação estrangeira, na perspectiva de poder reconstruir a sua caminhada a partir da sua realidade.

Em relação à Educação Colonial destaco, entre outros subtemas, o Estatuto do indígena destinado a definir e qualificar as populações das colônias portuguesas de África em relação à metrópole; a educação destinada às populações indígenas da Guiné Portuguesa e também o papel da educação implementada pelos Missionários. De antemão destaco que, manter, reforçar e dar continuidade à dominação são apenas alguns dos verbos que rimam com os principais objetivos do regime colonial em matéria de escolarização.

Além disso, o regime colonial não tinha nenhuma 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 quaisquer possibilidades de desvendar o processo de docilização, despersonalização a que estavam submetidos. Esta foi a característica principal que definiu a escola colonial, tanto na sua estrutura como no seu conteúdo, ou seja, como dizia *Ahmed Sékou Touré*¹⁰, um dos grandes líderes africanos na luta pela descolonização, a educação da época refletia a filosofia colonial de ser um “laboratório de desafricanização e sujeição”.

¹⁰ Ahmed Sékou Touré foi um dos primeiros nacionalistas guineenses envolvidos na luta pela libertação de seu país da dominação colonial francesa. Foi fundador do Partido Democrático da Guiné (PDG) e Presidente da República da Guiné desde a conquista da Independência em 1958 até a sua morte em 1984.

Por conseguinte, para colocar em prática seu intento, entendido como “dever colonizador”, o regime colonial português havia se associado à *Igreja Católica* para dar educação moderada às populações das colônias, nos moldes particulares da cultura portuguesa, ou seja, europeizar os nativos e, assim, impor uma ordem social que facilitasse a exploração econômica. Por este motivo, os colonizadores tinham a compreensão de que, se os africanos assimilassem a cultura e as técnicas europeias com demasiado sucesso, poderiam constituir uma ameaça à dominação colonialista.

E, nesta tarefa, a Igreja Católica contribuiu grandemente para assegurar as vantagens de assimilação das técnicas europeias, sem que fossem corridos os riscos da perda da exploração econômica pelos colonizadores, desenvolvendo-se uma aculturação estritamente limitada e controlada, em que os “indígenas” recebiam da “cultura branca” e dos princípios cristãos o suficiente para se tornarem assimilados a serviço dos interesses coloniais, educação essa destinada para uma pequena parcela da população, sobretudo a urbana. Este é o teor deste capítulo que ora será desenvolvido.

3.1 A EDUCAÇÃO BÁSICA TRADICIONAL EM ÁFRICA E NA GUINÉ-BISSAU

Antes da sua colonização, na Guiné-Bissau, assim como nos demais países africanos, a organização social tinha como base a produção coletiva, visto que a terra era também propriedade coletiva, por este motivo, as famílias exerciam um papel importante, isto porque o modo de vida tinha como base a agricultura, embora alguns povos fossem especializados na atividade pastoril, na pesca e também na caça. Atividades artesanais, nomeadamente a confecção de armas, de instrumentos agrícolas e de roupas eram outras especialidades desenvolvidas igualmente nas comunidades.

Os modos de produção comunitário¹¹ e ou tributário¹² e relações de comércio de longa distância predominavam e era o que caracterizava as sociedades africanas da época. As variações dos modos de produção se justificavam pelo fato de algumas sociedades estarem num estágio de transição de uma sociedade sem classes, a dita sociedade comunitária primitiva, para

¹¹ O modo de produção comunitário corresponde a diversos modos de exploração da natureza (caça, recolha de frutos, pesca, agricultura e pastorícia itinerante/sedentária) e uma forma de propriedade comunitária, coletiva, podendo o indivíduo usufruir das condições materiais de produção por ser previamente membro da comunidade, sendo sempre um possuidor e nunca proprietário.

¹² O modo de produção "tributário" da época pode ser caracterizado como sendo aquele em que, além de uma classe de camponeses organizados em comunidade, uma classe dirigente separada, que, conforme Almeida (1981), vivia do tributo (não mercantil) cobrado às comunidades, e que em contrapartida organizava politicamente a sociedade, controlando com exclusividade o aparelho de Estado.

uma sociedade em que a divisão de classes era evidente. Nestas sociedades conforme Almeida (1981, p. 17),

A organização do trabalho está apoiada, por um lado, na ‘Pequena família’ e, por outro, na ‘grande família’, clã ou aldeia. A terra é propriedade coletiva do clã e sua utilização obedece a regras específicas. Não há trocas mercantis; a distribuição dos bens produzidos relaciona-se a formas de organização do parentesco. O acesso a terra é hierarquizado, mas é garantido a todos os membros do clã.

Até o século XVII as sociedades africanas mantinham relações mercantis com o resto do mundo através do mar Mediterrâneo, sobretudo com os povos árabes, desenvolvendo um comércio de longa distância que oferecia à classe dirigente grande poderio para favorecer o desenvolvimento das forças produtivas com novos utensílios, técnicas e tecnologias, entre outros.

Consequentemente, as rotas de comércio¹³ determinavam a prosperidade e a decadência das civilizações, pois, o seu deslocamento era acompanhado pelo deslocamento dos Estados poderosos, tanto do norte da África, quanto no centro e no sul do continente. Por outro lado, a nova rota comercial dos europeus que agora vinha pelo Atlântico fazer trocas comerciais com os povos que habitavam a costa seria uma mudança que viria a influenciar, e muito, as formações sociais da África Negra para além de esvaziar um comércio de longa duração e muito frutífero.

Em se tratando de educação, como será visto logo adiante, nestas sociedades onde predominava o modo de produção comunitário primitivo, ou o modo de produção tributário pouco diferenciado, antes da penetração colonial europeia, a educação não era formalizada, não havia instituições escolares, nem indivíduos especializados na transmissão do saber como nos dias de hoje, mas a educação básica era uma realidade.

Vale, neste sentido, afirmar que pensar a educação envolve algo muito mais amplo do que pensar somente em escolas. A escola possui um papel central na formação dos estudantes que por ela passam, principalmente, no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados pela sociedade. As especificidades da educação são muitas e entre elas a educação não-formal. Segundo Afonso (1989, p. 78),

[...] por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação

¹³ Entre os séculos VII e XI houve um vigoroso desenvolvimento do comércio entre as diferentes regiões do continente africano integrando as economias locais e regionais – era o famoso comércio transaariano. Os produtos mais trocados eram matérias-primas (ferro, linho, algodão, goma-arábica, índigo), alimentos (milhete, peixe desidratado, sorgo, arroz, trigo, sal, azeite), escravos, camelos, cavalos, tecidos, ouro, cobre, pérolas e marfim.

informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal, diverge ainda da educação formal no que respeita à não-fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

Nesse sentido, a educação não formal é o caso concreto da educação básica nas sociedades africanas antes da penetração colonial europeia, visto que não era formalizada e não havia instituições escolares, nem indivíduos especializados na transmissão do saber. Nelas, de acordo com Almeida (1981), os conhecimentos necessários à vida comunitária, como as técnicas de produção e os valores e normas de comportamento, eram adquiridos durante a própria participação da criança ou adolescente no grupo social e familiar, enquanto desenvolviam suas atividades:

No trabalho produtivo e na preparação para a guerra contra agressões externas (assegurando a sobrevivência do grupo), conhecendo a sua história (por transmissão oral) e reverenciando seus heróis míticos ou seus deuses protetores nas cerimônias {atitudes que reforçavam a reprodução da sociedade), toda aprendizagem era inseparável da prática. Todos os adultos eram encarregados da formação dos imaturos e de sua iniciação social (ALMEIDA, 1981, p. 19).

Isso quer dizer que, em praticamente toda a África, sobretudo na parte subsaariana, em que a Guiné-Bissau está situada, antes da presença europeia e da consequente dominação colonial, a educação básica, ou seja, a forma de transmissão dos conhecimentos se manifestava através da tradição oral, completada por ritos de iniciação ou de passagem e também através de símbolos que eram transmitidos pelos mais velhos, sustentando a produção de significados (HAMPATÉ BÂ, 2010).

Embora cada vez mais reduzido, ainda hoje, esta forma de educação e de transmissão de conhecimentos persiste, sobretudo nas zonas rurais, em sítios preparados e reservados unicamente para esta atividade.

Vale, por isso, definir aqui, que a tradição oral africana seria, de acordo com Hampaté Bâ (2010, p. 169):

[...] a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso,

pode -se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana.

Essa forma de educação, no caso africano, conforme Hampaté Bâ (2010. p. 170) “[...] baseia-se em uma certa concepção do homem, do seu lugar e do seu papel no seio do universo”, “[...] um mundo concebido como um todo onde todas as coisas se religam e interagem”.

Vale salientar que, de acordo com o autor citado, a menos que se apoie na tradição, nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade, pois é uma herança de conhecimentos de toda a espécie, pacientemente, transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos e que continua viva, residindo na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva de povos de todo um continente.

Portanto, trata-se de uma educação definida como informal ou tradicional que é de extrema importância para as comunidades africanas, pois era a forma mais eficaz de educação encontrada em que se fazia a transmissão de conhecimento de geração em geração, indo além da escolar, razão pela qual, ainda hoje, ela persiste tanto na Guiné-Bissau como em grande parte dos países africanos.

Entretanto, a ideia referente à expressão “Educação Tradicional” para muitos estudiosos diz respeito aos estudos da história da educação e que, por isso, só a esse campo de pesquisas interessaria, desconsiderando o interesse que poderiam ter outras áreas como a etnografia, antropologia e a sociologia, por exemplo. Esse tipo de educação seria, portanto algo do passado, se opondo inclusive à ideia de modernidade, ou caracterizando-a como uma educação pré-colonial.

Este tipo de posicionamento traduz o termo tradicional negativamente, dado que, no ocidente, de acordo com o autor, o sentido de moderno é valorizado e interpretado como algo melhor, o que não corresponde à realidade quanto ao uso do conceito no caso africano. Sendo assim, a Educação Tradicional, está fundada em princípios tradicionais transmitidos de geração à geração, tendo um caráter normativo e funcional que se relaciona com as ideias, doutrinas, práticas de conhecimento, técnicas, hábitos e atitudes dos membros de uma comunidade humana.

Não se trata de algo do passado, o seu caráter normativo se define na aceitação pela maioria dos membros de um grupo, de convenções que irão servir de referência para caracterizá-los e distingui-los de outros. E o seu caráter funcional se deve à sua dinamicidade e flexibilidade em poder integrar novas estruturas e elementos que melhorem a existência da comunidade.

O julgamento discriminatório que afirmava que povos sem escrita eram povos sem cultura, está sendo gradativamente sepultado em consequência de notáveis estudos realizados por grandes etnólogos, comprovando o valor e a grandeza dessa herança cultural, o que, de acordo com Hampaté Bâ (2010, p. 168), levanta o “[...] véu que cobre os tesouros do conhecimento transmitidos pela tradição oral, tesouros que pertencem ao património cultural da humanidade”, pondo fim ao entendimento de que só os povos em que a escrita precedeu a oralidade teriam uma herança histórico-cultural de valor.

No entanto, esta forma de educação básica e transmissão de conhecimento, nas sociedades africanas tradicionais, não se restringia apenas aos ritos de iniciação, sendo realizadas de várias formas, como por exemplo, ao ar livre em volta do lendário Baobá, ou à noite, em volta da fogueira, nas reuniões com os mais velhos ou sábios, ocasião em que estes contam muitas histórias dos tempos dos seus antepassados. Essas histórias não estão escritas, são narradas. Esta é uma das razões porque se diz no ditado africano que, na África, quando um velho morre é uma biblioteca que desaparece (HAMPATÉ, 2010).

De acordo com Hampaté Bâ (2010, p. 167), Tierno Bokar¹⁴ afirmara que,

A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente.

Isso significa que a educação básica no período pré-colonial transmitida oralmente, de acordo com 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 destas comunidades, a tradição oral é o laço que une os vivos aos antepassados. Deste modo entende-se que essa educação possui uma sistemática diferente da europeia, sendo dispensada à vida toda, significando que a própria vida era educação. Isto porque segundo Hampaté Bâ (2010, p. 200):

No Bafur¹⁵, até os 42 anos, um homem devia estar na escola da vida e não tinha ‘direito a palavra’ em assembleias, a não ser excepcionalmente. Seu dever era ficar ‘ouvindo’ e aprofundar o conhecimento que veio recebendo desde sua iniciação, aos 21 anos. A partir dos 42 anos, supunha-se que já tivesse assimilado e aprofundado os ensinamentos recebidos desde a infância. Adquiria o direito à palavra nas assembleias e tornava -se, por sua vez, um mestre, para devolver à sociedade aquilo que dela havia recebido. Mas isso não o impedia de continuar aprendendo com os mais velhos, se assim o desejasse, e de lhes pedir conselhos. ‘Todos os dias’, costuma -se dizer, ‘o

¹⁴ “Tierno Bokar Salif, falecido em 1940, passou toda a sua vida em Bandiagara (Mali). Grande Mestre da ordem muçulmana de Tijaniyya, foi igualmente tradicionalista em assuntos africanos” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 167).

¹⁵ Bafur – Nome da antiga África ocidental francesa.

ouvido ouve aquilo que ainda não ouviu'. Assim, a educação podia durar a vida inteira.

Dias (2006, s./p.), sublinha que neste quadro Kita¹⁶ defende que, apesar da diversidade existente na educação tradicional entre os povos africanos, podem-se apontar alguns pontos em comum nomeadamente,

- 1) Os modelos são elaborados pelo próprio grupo que utilizará os princípios e as regras construídas.
- 2) A educação tem um carácter global. Não há um isolamento de disciplinas. E não há um valor diferente entre a educação manual e prática e a educação intelectual e dos livros.
- 3) Na ETA¹⁷, é que não há um lugar específico para sua efetivação.
- 4) Não há um tempo definido para ela ocorrer. Não há horários, férias ou dias específicos para formar o indivíduo. Ela ocorre todo o tempo.
- 5) A ETA é de responsabilidade de toda a comunidade. Não há pessoas especializadas para ministrá-las.
- 6) Ela é funcional, porque estabelece uma estreita relação entre as diferentes necessidades da sociedade e as necessidades do indivíduo, manifesto principalmente pelo uso da linguagem popular;
- 7) Nessa educação o ensino se dá por meio de uma pedagogia da aprendizagem, da experiência, se aprende na ação e também na participação ativa das crianças nas diferentes atividades do grupo.
- 8) Ela também não estimula a competição entre os membros do grupo, ao contrário ela ensina a solidariedade entre os indivíduos.
- 9) E por fim, dentro dos aspectos comuns na ETA há o princípio de ser uma educação que atinge a todos. “É um processo contínuo que toma o homem sobre sua responsabilidade desde a infância até a velhice” [...].

Ainda segundo Dias (2006), Kita observa que os aspectos comuns acima destacados podem ser sintetizados em seis princípios:

- **O princípio da coerência** – indicando a necessidade do estabelecimento pelos agentes da educação de coerência entre objetivos de ensino e o conteúdo a ser ensinado;
- **O princípio do pragmatismo** – ou seja, não há teoria que não se observe na prática;
- **O princípio da funcionalidade** – estabelecendo-se uma relação dialética permanente entre processos educativos, meio ambiente e as necessidades da sociedade e da comunidade;
- **O princípio da adaptação** – tratando-se do meio físico (idade, sexo, condições físicas e psicológicas) e social;
- **O princípio da globalização**, definindo o processo educativo como um todo indissociável.
- E, **o princípio da integração** que, segundo o autor ‘se constitui em realidade numa espécie de matriz ou forma de apresentar os sentidos, a direção [o conteúdo] ao mesmo tempo.

¹⁶ Kita é um reconhecido analista da educação africana.

¹⁷ Educação Tradicional Africana (ETA).

A literatura oral, as cenas da vida quotidiana, as canções, os ritos de iniciação e a arte diversa são as principais técnicas utilizadas nesta forma de educar. Nota-se, portanto que o entendimento africano sobre o que seja uma *educação tradicional*, se distingue radicalmente daquela observada no ocidente, em que se considera este modelo como sendo ultrapassado, desprovido de aspectos como colaboração, respeito ao educando como sujeito agente no processo e pouco democrático. No entanto, pode-se notar que, contrariamente ao que dizem, os princípios acima apontados demonstram o quanto este é atual e progressista na sua atuação.

Estudos constataram que entre todos os povos do mundo, aqueles que não tinham a escrita como forma de transmissão educacional possuíam uma memória mais desenvolvida, talvez para contrapor a esse fato. No caso, portanto, de um educador tradicionalista, o dado, a informação adquirida e que será transmitida a jovem geração, está inscrito na sua memória como “[...] cera virgem e lá permanece disponível, em sua totalidade” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 208).

Nota-se, portanto, que uma das peculiaridades da memória africana, segundo o mesmo autor, é “reconstituir o acontecimento ou a narrativa registrada em sua totalidade, tal como um filme que se desenrola do princípio ao fim, e fazê-lo no presente”. No caso, não se trata de recordar, mas de trazer ao presente um evento passado, do qual todos participam, o narrador e a sua audiência, sendo esta a essência de toda a arte do contador de histórias. De maneira geral, a memória africana registra toda a cena: o cenário, os personagens, suas palavras, até mesmo os mínimos detalhes das roupas. Todos esses detalhes animam a narrativa, contribuindo para dar vida à cena.

Conseqüentemente, esta peculiaridade da memória da África tradicional seria a garantia da manutenção e autenticidade do marco histórico de um contexto concreto. Tratando-se da memória dos tradicionalistas, sobretudo daqueles que possuem conhecimentos que abrangem várias áreas do saber tradicional, constituem de acordo com Hampaté Bâ (2010), uma verdadeira biblioteca onde os arquivos não estão “classificados”, mas totalmente inventariados.

Assim, percebe-se que na África pré-colonial não havia instituição escolar, tal como na atualidade, não significando que não existia educação, mas esta tinha uma forma própria, consistindo como em qualquer outra sociedade, em aquisição de certos conhecimentos e normas de comportamentos. Porém, entre as várias formas de aprendizagem destacava-se a participação na vida do grupo familiar e da comunidade, integrando e participando nas atividades laborais, ouvindo as histórias narradas pelos mais velhos, assistindo às cerimônias, entre outros.

Desta forma, os jovens e as crianças, ao longo dos anos, aprendiam todos os conhecimentos necessários para se integrarem e exercerem papéis importantes na comunidade, nomeadamente, habilidades produtivas, regras de comportamento e valores sociais necessários à produção e à manutenção pessoal e social da referida comunidade.

Na atualidade, a África como um todo, passa por uma situação de muita complexidade e dependência em todos os aspectos da vida social, sobretudo no que diz respeito a educação e cultura. Isto porque houve uma grande ruptura em relação à educação tradicional, pois as potências coloniais do continente impuseram às populações locais durante séculos, a obrigatoriedade de educação de seus filhos nas escolas dos “brancos” como forma de remover as tradições autóctones, tanto quanto possível e em sua substituição, implantar as suas.

Consequentemente, educação colonial criou um verdadeiro fenômeno de aculturação, pois, a África pós-colonial agora liderada por estes jovens ditos “modernos” conforme Hampaté Bâ (2010, p. 210), “[...] governam, com mentalidades e sistemas de leis, ou ideologias, diretamente herdados de modelos estrangeiros, povos e realidades sujeitos a outras leis e com outras mentalidades”.

Como estratégia de luta pela manutenção da educação e cultura tradicional verifica-se em todo o continente, de acordo com Hampaté Bâ (2010, p. 211), o deslocamento da iniciação dos grandes centros urbanos, para se refugiar no interior, pois nestas os “anciãos” encontram cada vez menos “ouvidos dóceis” a quem possam transmitir seus ensinamentos, pois, segundo uma expressão consagrada, o ensino só pode se dar “[...] de boca perfumada a ouvido dócil e limpo” ou seja, inteiramente receptivo.

Neste sentido, Hampaté Bâ (2010, p. 211), no que diz respeito à tradição oral, afirma:

Estamos hoje, portanto, em tudo o que concerne à tradição oral, diante da última geração dos grandes depositários. Justamente por esse motivo o trabalho de coleta deve ser intensificado durante os próximos 10 ou 15 anos, após os quais os últimos grandes monumentos vivos da cultura africana terão desaparecido e, junto com eles, os tesouros insubstituíveis de uma educação peculiar, ao mesmo tempo material, psicológica e espiritual, fundamentada no sentimento de unidade da vida e cujas fontes se perdem na noite dos tempos.

Mesmo assim, vale ressaltar, conforme o autor, que de um tempo para cá, uma importante parcela da “[...] juventude culta vem sentindo cada vez mais a necessidade de se voltar às tradições ancestrais e de resgatar seus valores fundamentais, a fim de reencontrar suas próprias raízes e o segredo de sua identidade profunda” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 210).

No entanto, a tradição oral foi sempre e ainda continua sendo 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 inculcar nas suas mentes a cultura dita “civilizada”.

Mas, apesar dessa repressão, as culturas tradicionais africanas resistiram ao período colonial, tendo sido praticadas na clandestinidade, nos espaços distanciados daqueles ocupados pelos colonizadores. Por essa razão, mesmo nos dias atuais, na Guiné-Bissau, assim como em outros países do continente, essa forma de educação está ainda presente no cotidiano de uma grande parte da população, especialmente nas zonas rurais do país, em que a cultura tradicional tem maior predominância.

Como se pode perceber, antes da dominação colonial, na sociedade africana tradicional, não havia instituição escolar tal como existe hoje. Porém, a educação consistia em aquisição de certos conhecimentos e normas de comportamentos como em qualquer sociedade.

As pessoas aprendiam pela participação na vida do grupo familiar e da comunidade, integrando-se nos trabalhos de campos, escutando histórias dos velhos e assistindo as cerimônias conjuntas. As crianças e os jovens adquiriam paulatinamente, ao longo dos anos, os conhecimentos necessários à sua integração na comunidade, aprendiam as habilidades de produção e como sobreviver, adotando as regras de comportamento e os valores imprescindíveis à vida.

No entanto, de alguma forma, a dominação colonial pôs fim temporário a todo esse processo sócio econômico e cultural de todo um continente em construção, visto que os africanos perderam sua autonomia e a cultura europeia cristã-ocidental foi imposta às populações, baseando-se em princípios da assimilação estrategicamente elaborados para essa finalidade.

A partir de então, as tradições culturais locais foram consideradas como manifestações selvagens, não havendo condições de uma aprendizagem ligada ao trabalho e à vida da forma tradicional, pois a vida, o trabalho, as definições dos desígnios destas populações haviam sido apropriados pelas potências coloniais. Assim, a partir do século XIX, a peça central da doutrina colonial tinha um nome: “Civilizar”.

Como as demais potências e como forma de cumprir com estes propósitos, Portugal adotou como parte integrante da sua estratégia governativa, a missão de civilizar as populações indígenas, sustentando que era seu direito histórico fomentar o progresso das culturas dos povos colonizados, consideradas “primitivas” dado o seu estágio de desenvolvimento econômico, cultural e político considerado muito mais evoluído.

À luz destas convicções, são criados inúmeros quadros legais para justificar a política colonial, como foi o caso da definição estratificada das populações das colônias portuguesa de

Angola, Guiné e Moçambique, em categorias legais subalternas, que vieram a constituir o Estatuto dos Indígenas, desses territórios, aprovado pelo Decreto-lei nº 39 666, de 20 de maio de 1954 (PORTUGAL, 1954), em que se estabeleceu três grupos populacionais, nomeadamente, “indígenas”, “assimilados” e “brancos”, sendo estes últimos os portugueses natos, assunto que irei tratar com maior profundidade no próximo ponto.

Consequentemente, foi com essa ideologia que os colonialistas portugueses elaboraram os seus conteúdos educacionais para os “indígenas” africanos, destinados a manipular a sua consciência, com o intuito de fazer do africano um português, levando-o a esquecer todas as suas tradições culturais e, por isso mesmo, todo o seu conteúdo estava voltado estritamente à realidade europeia considerada até então, centro de civilização humana.

3.2 O ESTATUTO DO INDÍGENA DA GUINÉ-PORTUGUESA

Antes de tratar das definições impostas pelos colonizadores portugueses às populações da Guiné e instituídas no Estatuto do Indígena, quero destacar que a palavra indígena provem do latim - *indígena*, - *ae*, natural do país, ou seja, o indígena seria conforme os diversos dicionários da língua portuguesa: Que ou aquele que é natural da região em que habita; Que ou quem pertence a um povo que habitava originalmente um local ou uma região antes da chegada dos europeus.

Além disso, os povos indígenas seriam nomeadamente, de acordo com as diversas denominações, aborígenes, autóctones, nativos ou mesmo indígenas que viviam numa área geográfica de forma autônoma, antes da sua dominação colonial por outros povos e que, mesmo nesta situação, não se submeteram, não se identificaram com os colonizadores, persistindo sempre na manutenção de sua identidade cultural tradicional e de sua autonomia. Essa é uma expressão muito ampla abrangendo povos muito diferentes espalhados por todo o mundo que se definem e se identificam como uma comunidade com suas especificidades próprias.

No relatório da subcomissão das Nações Unidas para a Prevenção da Discriminação e Proteção das Minorias de 1986, Jose R. Martinez Cobo, então Relator Especial definiu que,

As comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos (COBO, 1986, p. 379-382).

Em geral estas comunidades fazem parte dos setores menos favorecidos da sociedade, estando engajados na luta para preservar, desenvolver e transmitir às futuras gerações seus territórios ancestrais e suas identidades étnicas, como forma de garantir a continuidade de sua existência como povos, de acordo com seus padrões culturais, instituições sociais e sistemas legais.

E, de acordo com esse relatório das Nações Unidas, essa continuidade histórica consistiria na conservação de um ou mais dos seguintes fatores: ocupação das terras ancestrais; vínculo de ascendência com os ocupantes originais das terras; cultura em geral ou manifestações específicas (por exemplo: religião, vestimentas, meios de subsistência, estilo de vida, etc.); língua indígena; residência em certas regiões do país ou do mundo; e outros fatores relevantes que sejam importantes para serem preservados.

O referido relatório conceitua indígena como sendo alguém que pertence a essa população por se identificar como tal (sentimento de pertencimento ao grupo) e por ser reconhecido e aceito por essas populações como um de seus membros (aceitação pelo grupo). Essa conceituação é justificada pelo fato de garantir a essas comunidades o direito e o poder de decidir quem pertence a eles, sem qualquer interferência externa.

A Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989 em seu artigo 1º (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2011), considera como povos indígenas aqueles cujas condições sociais, culturais e econômicas os distinguem dos demais setores da comunidade nacional e cuja situação seja regida, total ou parcialmente, por seus próprios costumes e tradições ou por uma regulação ou regulamentos especiais.

A convenção salienta que esses povos são considerados indígenas pelo fato de serem descendentes das populações que viviam no país ou região geográfica na qual o país estava inserido no momento da sua conquista, ou colonização, ou do estabelecimento de suas fronteiras atuais e que, independentemente de sua condição jurídica, mantém algumas de suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas ou todas elas.

Por seu turno o Banco Mundial propôs alguns elementos que seriam definidos como caracterizadores de povos indígenas, no seu Manual Operacional 4.10/2005 (BANCO MUNDIAL, 2005, p. 02-03), a saber:

- a) auto-identificação como membros de um grupo cultural indígena distinto, sendo que os outros reconhecem esta identidade;
- b) ligação coletiva a habitat geograficamente distinto ou a território ancestral na área do projeto e a recursos naturais neste habitat e território;
- c) instituições culturais, econômicas, sociais ou políticas tradicionais separadas da sociedade e cultura dominante; e
- d) um idioma indígena, muitas vezes diferente do idioma oficial do país ou região.

Para se chegar a uma definição mais apropriada para esta parcela da população mundial, os povos indígenas tiveram que lutar e muito para manterem a sua identidade, serem reconhecidos como tal e terem garantidos os seus direitos. Entretanto, na maior parte do período colonial português em África, apesar das lutas e resistências das populações locais, esses direitos foram-lhes negados, tendo muitos estudiosos da época defendido e apoiado essa conceituação e as leis impostas pelos colonizadores.

Mas, antes de prosseguir com a descrição do Estatuto do indígena definido para as populações das colônias portuguesas de África é importante destacar que, a colonização da África se divide em duas fases distintas: a ocorrida na época mercantilista e a do colonialismo propriamente dito, sendo que essa segunda fase histórica, iniciada no século XIX, se configura como um desdobramento do capitalismo europeu que organizava a economia mundial de acordo com os interesses de suas indústrias em desenvolvimento.

O século XIX trazia consigo a herança poderosa dos dois grandes acontecimentos na Europa – a revolução industrial na Grã-Bretanha e a revolução francesa ambos no século XVIII, dois marcos de significativa importância para se ter melhor compreensão da história contemporânea e dos propósitos deste estudo.

A forma de produção foi radicalmente modificada com a revolução industrial, tendo nas máquinas e equipamentos, como o principal meio de produção com uma tecnologia nunca antes vista, refletindo efetivamente na agilização do processo produtivo, ampliando a capacidade produtiva e a melhoria da qualidade dos produtos, impulsionando ainda mais a economia Inglesa e a introdução de novas formas de relações sociais.

Por seu turno, a revolução francesa representou o rompimento com a ordem aristocrata francesa, com influências em todo o continente europeu, dando uma nova dimensão política de ser e de estar de governo, do Estado e dos cidadãos, com o sistema patrimonialista a ceder lugar ao sistema burocrático, definindo-se a partir de então que o poder deveria ser assumido pelo povo, através da democracia.

Se a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa. A Grã-Bretanha forneceu o modelo para as ferrovias e fábricas, o explosivo econômico que rompeu com as estruturas sócio-econômicas tradicionais do mundo europeu; mas foi a França que fez suas revoluções e a elas deu suas idéias, a ponto de bandeiras tricolores de um tipo ou de outro terem-se tornado o emblema de praticamente todas as nações emergentes, e a política europeia [...] A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo (HOBSBAWM, 1995, p. 83).

Estes dois acontecimentos rompiam com a monarquia e o feudalismo, introduziam de forma clara o modo de produção capitalista representado politicamente pelo liberalismo. É de salientar, no entanto, que estes movimentos eram mais voltados para a Europa e não para as colônias, sobretudo para o continente africano, tendo-se aumentado a exploração das matérias-primas provenientes deste continente, apesar de ainda enfrentarem muitas dificuldades com as expedições para o interior do mesmo.

A África continuava virtualmente imune à penetração militar europeia [...] Ainda assim a rápida e sempre crescente expansão maciça do comércio e do empreendimento capitalista europeu minava a ordem social dessas civilizações; na África, com a intensidade sem precedente do terrível tráfico de escravos, em todo o Oceano Índico com a penetração das potências colonizadoras rivais e no Oriente Médio e Próximo através do comércio e do conflito militar. Já então a conquista europeia começava a avançar de modo significativo para além da área há muito ocupada pela colonização pioneira dos espanhóis e dos portugueses no Século XVI e pelos colonizadores brancos norte americanos no Século XVII (HOBBSAWM, 1995, p. 48).

Para além destes dois acontecimentos supracitados, é de salientar que os Séculos XVII, XVIII e XIX foram caracterizados também pelo aprofundamento da degradação das condições sociais e econômicas do campesinato e também pelo acentuado nível de exploração dos operários, sobretudo das indústrias. Com isso o capitalismo foi revelando cada vez mais a sua face exploradora.

Como já indiquei o liberalismo na sua forma clássica era a base do pensamento nesse período, sobretudo nos XVII e XVIII. Acreditava-se no racionalismo secular, ou seja, os homens tinham capacidade de compreender e resolver os problemas da humanidade mediante a razão. No entanto, entendia-se que os seres humanos enquanto direito natural eram livres. Isso quer dizer que a liberdade individual devia ser o bem-estar social da sociedade e a felicidade de todo o ser humano.

Como indica Hobsbawm (1995), a teoria de Adam Smith sobre a economia política, quando, em seu livro *A Riqueza das Nações*, via na divisão de classes e social do trabalho a base da felicidade humana e da riqueza das nações.

Entretanto, o proclamado desenvolvimento do liberalismo não acontecia e, com isso os movimentos socialistas, ganhavam maior sentido e aceitação pela classe trabalhadora provocando, sobretudo, no Século XIX uma grande crise deste sistema, pois demonstrava que o liberalismo e a democracia estavam em colisão, visto que, entre outros, os anunciados direitos e liberdades e o sonhado desenvolvimento era na verdade para poucos e para a classe burguesa.

Portanto, nota-se à luz do acima exposto, que o sistema capitalista estava numa situação de iminente conflito, por causa das condições sociais impostas à maioria da população e

também pelo fato da acirrada concorrência pelo domínio do comércio internacional entre os países europeus, provocando a primeira grande guerra. “Foi a era em que movimentos de massa organizados da classe dos trabalhadores assalariados, característica do capitalismo industrial e por ele criada, emergiram subitamente exigindo a derrubada do capitalismo” (HOBSBAWM, 1995, p. 24).

É importante indicar que nesse período histórico, Portugal era um país com pouco significado, pois para além de ser muito atrasado economicamente estava sob o domínio da Inglaterra.

No outro extremo da Europa, Portugal era pequeno, débil e atrasado segundo qualquer padrão da época, praticamente uma semicolônia britânica; e apenas o olhar da fé poderia discernir ali indícios significativos de desenvolvimento económico. Mesmo assim, Portugal era não apenas membro do clube dos Estados soberanos como um grande Império colonial, em virtude de sua história; conservava seu império africano não só porque as nações europeias rivais não conseguiam decidir como reparti-lo, mas porque, sendo “europeus”, seus domínios não eram considerados – pelo menos não totalmente – mera matéria-prima da conquista colonial (HOBSBAWM, 1995, p. 36).

Na contramão do sistema capitalista, as reivindicações sociais motivadas pela exploração das forças produtivas levaram ao surgimento em 1848 do movimento proletário e a publicação do Manifesto do Partido Comunista (base de orientação deste movimento) e elaborado por Karl Marx e Friedrich Engels. Estes fazem uma análise histórica do desenvolvimento social, indicando que foi através da revolução que a burguesia assumiu o poder e que será, impreterivelmente, através da revolução socialista é que este sistema perderá o poder para se construir o socialismo, o que demonstrava o alto nível das contradições sociais que vivia a Europa.

A condição essencial de existência da classe burguesa é a acumulação da riqueza nas mãos dos particulares, a formação e o crescimento do capital; a condição de existência do capital é o trabalho assalariado. Este baseia-se exclusivamente na concorrência dos operários entre si. O progresso da indústria, de que a burguesia é agente passivo e inconsciente, substitui o isolamento dos operários resultante de sua competição. Assim, o desenvolvimento da grande indústria socava o terreno em que a burguesia assentou o seu regime de produção e de apropriação dos produtos. A burguesia produz, sobretudo, seus próprios coveiros. Sua queda e a vitória do proletariado são igualmente inevitáveis (MARX; ENGELS, 1999, p. 27).

Estas contradições e lutas internas e as revoluções que se fizeram sentir na Europa nos Séculos XVII, XVIII e XIX não provocaram mudanças revolucionárias na vida das populações das colônias ou mudanças que permitissem a estas acederem a independência. O sistema de dominação e espoliação continuou com maior vigor intensificando-se extração das matérias-primas, indispensáveis para a manutenção e desenvolvimento industrial das metrópoles, isso

demonstrou que os mesmos que reivindicavam melhores condições para as classes exploradas em seus países, pouco fizeram pelas colônias, para que, também, se beneficiassem dos resultados dessas lutas.

Uma prova disso foi a convocação, no final do Século XIX, da Conferência de Berlim que reuniu as potências colonizadoras de África, para definirem, com maior propriedade, a partilha do continente sem o consentimento de sua população para entre outros, demarcar os territórios coloniais, garantirem a espoliação das riquezas locais, e se garantirem melhor na disputa comercial em nível internacional.

Esta cobiça pelo domínio e exploração das riquezas de todo o mundo colonizado aliado, à acirrada disputa no comércio internacional aprofundou, sobretudo, as contradições entre as potências, culminando na eclosão da I Guerra mundial (1914-1918), que, por sua vez, aprofundou ainda mais as crises sociais e econômicas vigentes, consolidando, por outro lado, o movimento proletário na luta pela construção de um novo sistema político-social dirigidos pelo proletariado, o socialismo.

Prova disso foi a eclosão em outubro de 1917 da Revolução Russa encabeçada pelo Partido Bolchevique, derrubando a monarquia czarista, surgindo com isso o primeiro Estado Socialista na Europa. Outro fator que abalou profundamente o liberalismo político e econômico europeu foi a participação na primeira grande guerra de tropas formadas por cidadãos das colônias. Em busca de liberdade iniciaram nas colônias movimentos que reivindicavam a independência de seus países.

As razões da partilha da África eram, sobretudo, econômicas, mas também tinham a ver com a dita dimensão civilizadora aos povos cujas civilizações eram consideradas por eles de menor importância e que, por isso deveriam necessariamente converter estes povos ao cristianismo, melhorar as suas condições de vida, através da educação para se tornarem civilizados. As suas justificativas advinham da teoria evolucionista darwinista que sustentava que a raça branca era superior em relação a outras raças, fruto de um processo de evolução, em que os mais fortes, os brancos, eram superiores em relação aos homens não brancos.

Portanto, o contexto histórico europeu acima tem uma relação direta com a realidade africana do referido período: 1800 a 1920, dado que os fatos acima destacados influenciaram as mudanças ocorridas em África, nomeadamente a sua partilha, entre as potências coloniais e a conseqüente resistência dos povos locais contra a colonização.

Na história da África jamais se sucederam tantas e tão rápidas mudanças como durante o período entre 1880 e 1935. Na verdade, as mudanças mais importantes, mais espetaculares – e também mais trágicas –, ocorreram (num período), marcado pela

conquista e ocupação de quase todo o continente africano pelas potências imperialistas e, depois, pela instauração do sistema colonial (BOAHEN, 2010, p. 01).

Este período foi realmente muito marcante pelo fato de que, até o ano de 1880, apenas algumas áreas bastante restritas da África estavam sob a dominação direta de europeus, nomeadamente, as zonas costeiras na parte ocidental do continente, a Argélia na parte norte e na parte central. Os portugueses tinham o poder apenas sobre as faixas costeiras de Angola e Moçambique, ou seja, apenas na zona meridional do continente é que a dominação estrangeira era efetiva e toda a região oriental da África estava livre das potências colonizadoras europeias.

Na verdade, até o ano de 1880, o território africano em cerca de 80% estava livre, sendo governado através das estruturas político-administrativas locais, destacando-se entre outras formas pelos reis, rainhas, chefes de clãs e de linhagens, constituídos através de impérios, reinos, comunidades ou unidades político-administrativas com naturezas e portes bem variados.

Entretanto, a mudança quase que radical acontece num espaço de aproximadamente trinta anos tendo-se todo o continente até o ano de 1914 submetido a dominação colonial (excetuando-se apenas a Etiópia e a região da atual Libéria), dividido em colônias com dimensões diversas, diferentes das fronteiras construídas anteriormente pelos poderes locais, sem nenhuma consideração a estas, com os africanos a partir de então perdendo não somente a sua soberania, mas também, os seus valores culturais, a sua independência.

De acordo com Boahen, Ferhat ‘Abbas salientava em 1930, a propósito da colonização da Argélia pelos franceses, para a França,

[...] a colonização constitui apenas uma empreitada militar e econômica, posteriormente defendida por um regime administrativo apropriado; para os argelinos, contudo, e uma verdadeira revolução, que vem transtornar todo um antigo mundo de crenças e ideias, um modo secular de existência. Coloca todo um povo diante de súbita mudança. Uma nação inteira, sem estar preparada para isso, vê-se obrigada a se adaptar ou, se não, sucumbir. Tal situação conduz necessariamente a um desequilíbrio moral e material, cuja esterilidade não está longe da desintegração completa (BOAHEN, 2010, p. 03).

O que foi destacado acima em relação a natureza do colonialismo vale, não só para o caso da colonização francesa da Argélia, mas também, para a colonização europeia da África, tendo-se apenas, conforme Boahen (2010, p. 03), “[...] diferenças em termos de grau e não de gênero, de forma e não de fundo”. Ou seja, no período que vai de 1880 a 1935, a África teve que enfrentar com todas as suas forças a dominação colonial europeia.

Neste contexto, as lideranças africanas foram em termos gerais contrárias a colonização que lhes tirava todo o poder, e a independência, como pode ser atestado nas declarações de

alguns deles. Assim, no ano de 1891, quando os britânicos ofereceram proteção a Prempeh I, rei dos Ashanti, na Costa do Ouro (Gana atual), o mesmo respondeu pela não adesão a política de proteção de Sua Majestade, a Rainha e Imperatriz da Índia, indicando que o país Ashanti deve continuar a manter, como até agora, laços de amizade com todos os brancos, sem contudo submete-se à dominação estrangeira (BOAHEN, 2010).

Igualmente, no mês de abril do mesmo ano (1891), o Imperador da Etiópia, Menelik enviou uma carta emocionante a rainha Victoria, da Inglaterra e às lideranças da França, Alemanha, Itália e Rússia, e que inicialmente define as fronteiras da então Etiópia e também indicando a sua vontade de ampliar essa fronteira, restabelecendo os seus antigos domínios, integrando a cidade de Khartum e o lago Niza incluindo, portanto toda a região de Galla. O imperador conclui sua missiva destacando que “[...] o Todo-Poderoso até agora tem protegido a Etiópia, tenho a esperança de que continuará a protegê-la e a engrandecê-la e não penso sequer um instante que Ele permita que a Etiópia seja dividida entre outros Estados” (BOAHEN, 2010, p. 05).

Entretanto, mesmo com essa missiva, no dia 17 de setembro de 1895, a Etiópia foi atacada pela Itália com a conveniência da França e do Reino Unido. Menelik convoca seu povo para a luta declarando o seguinte:

Os inimigos vêm agora se apoderar de nosso país e mudar nossa religião [...]. Nossos inimigos começaram a avançar abrindo caminho na terra como toupeiras. Com a ajuda de Deus, não lhes entregarei meu país [...]. Hoje, que os fortes me emprestem sua força e os fracos me ajudem com suas orações (BOAHEN, 2010, p. 05).

No ano de 1895, Wogobo, o Moro Naba, ou rei dos Mossi (hoje Burkina Fasso), declarou ao oficial francês, capitão Destenave o seguinte:

Sei que os brancos querem me matar para tomar o meu país, e, ainda assim, você insiste em que eles me ajudarão a organiza-lo. Por mim, acho que meu país está muito bem como esta. Não preciso deles. Sei o que me falta e o que desejo: tenho meus próprios mercadores; considere-se feliz por não mandar cortar-lhe a cabeça. Parta agora mesmo e, principalmente, não volte nunca mais (BOAHEN, 2010, p. 04).

Outros líderes africanos da época como Lat Dior de Cayor, atual Senegal em 1883, Mchemba, chefe dos Yao de Tanganica, atual Tanzânia, em 1890 e Hendrik Wittboi na região da atual Namíbia, também resistiram heroicamente contra a dominação colonial europeia. Enfim, são algumas respostas textuais das lideranças africanas que foram obrigados a lutar pela manutenção da soberania e independência de seus países e pela manutenção de suas autoridades de acordo com as tradições culturais de seu povo.

No entanto um fato escapava aos africanos: em 1880, graças ao desenvolvimento da revolução industrial na Europa e ao progresso tecnológico que ela acarretara – invenção do navio a vapor, das estradas de ferro, do telégrafo e sobretudo da primeira metralhadora, a Maxim –, os europeus que eles iam enfrentar tinham novas ambições políticas, novas necessidades econômicas e tecnologia relativamente avançada (BOAHEN, 2010, p. 07).

Nota-se com isso que os africanos queriam manter as relações outrora vigorantes, em que se praticava trocas comerciais de forma livre e se respeitava o poder soberano das autoridades locais. Não tinham a compreensão das mudanças nas suas relações, sobretudo, com os europeus, ou seja, não entendiam que, conforme Boahen (2010, p. 07) o tempo do “[...] livre-cambismo e do controle político oficioso cedera lugar, conforme diz Basil Davidson, à era do novo imperialismo e dos monopólios capitalistas rivais”. Não perceberam que para os europeus esse tipo de relações era ultrapassado e que, de ora em diante, a pretensão era a dominação efetiva exercendo, eles mesmos, o controle político-econômico, social e cultural dos povos de todo um continente.

Igualmente, as lideranças africanas não perceberam que a capacidade bélica dos europeus não era mais a mesma, que eles já tinham conforme Boahen (2010, p. 07-08) “[...] novos fuzis de carregar pela culatra, com cadência de tiro quase dez vezes superior e carga seis vezes mais forte, nem às novas metralhadoras Maxim, ultra rápidas [...]” e que, por isso, também estavam dispostos a usar a força militar para usurpar o poder local e instituir a sua dominação e exploração.

As razões que levaram a Europa a mudar as suas relações com a África têm a ver com a afirmação da Revolução Industrial e o conseqüente desenvolvimento tecnológico que favoreceu entre outros, o surgimento do telégrafo que impulsionou melhorias na comunicação e as vias férreas no transporte, assim como o modo de produção capitalista que visava a acentuada acumulação, através da mais valia e da dominação e exploração de outros países. Estas seriam as bases para a dominação colonial e o imperialismo que, no caso africano, se consolidou com a realização da conferência de Berlim, em que se definiu que a ocupação efetiva devia substituir as relações informais que vigoravam até então.

Um elemento importante a levar em conta nesta análise é a questão das fronteiras atuais dos países africanos que consideramo-las fictícias na medida em que elas são fruto da partilha. Essas fronteiras foram muito perniciosas aos povos na medida em que dividiram povos da mesma cultura, da mesma língua, dos mesmos hábitos, enfim; famílias passaram a pertencer a países diferentes. Hoje é comum verificarmos os mesmos grupos étnicos a pertencerem a dois países (TAIMO, 2010, p. 38-39).

Embora o período colonial vivido pela Guiné-Bissau seja de cinco séculos (1444-1974), pretendo concentrar a análise na segunda fase desse período, ou seja, dos finais do século XIX até 1974, a era do colonialismo propriamente dito, conforme explicitado acima.

Este período teve seu início, portanto, marcado pela Conferência de Berlim, ocorrida de acordo com Uzogwe (2010), entre 1884 e 1885, na qual foi realizada a partilha da África entre as potências coloniais europeias, dentro de um quadro mundial de ocupações, partilhas e acordos que dispensa, quase sempre, a intermediação dos dirigentes e ou poderes locais, substituindo-a pela coação direta das populações.

Neste cenário, se apresentam novos métodos, novas estratégias para ocupar, dominar e colonizar o continente africano e sua população, empregados não só pelos portugueses, mas também pelas demais potências coloniais.

Assim, nos meados do século XIX, a palavra civilizar era a peça central da doutrina colonial europeia em relação aos territórios ultramarinos. Isto porque à luz das resoluções da Conferência de Berlim realizada entre 1884 e 1885, fazia parte das atribuições de cada um dos países colonizadores, para além de materializar a ocupação efetiva da sua possessão, zelar pelo bem-estar das populações indígenas, trazê-los à civilização e melhorar as suas condições morais, materiais e jurídicas. Estariam desta feita, a cumprir com os princípios da missão civilizadora, de trazer os povos não civilizados para o mundo moderno.

A Conferência de Berlim convocada pelo Chanceler do Império Alemão, Otto von Bismarck, tinha como principal objetivo, a regularização, entre as potências coloniais, do comércio na bacia do Congo e outros rios e a fixação dos parâmetros de ocupação do continente que, a partir de então, as nações envolvidas teriam de cumprir para poderem continuar com menos conflitos entre eles, a se apropriarem das terras africanas, significando isso, conseqüentemente, que a divisão estabelecida não obedeceria a qualquer princípio, seja ético, moral, geográfico, histórico, cultural ou simplesmente humanitário.

Em nome desta dita obra civilizadora, nações africanas (impérios, reinos, comunidades étnicas entre outros) foram divididas, deixando povos separados, tradições afetadas, sem a participação e o consentimento da população local. Foi o início de uma mudança radical na vida dos povos africanos e da África destacando-se principalmente a sua história e a sua geografia.

Com a conferência de Berlim consolidou-se na África, os propósitos dos colonizadores considerada como a mais nobre das missões, um “[...] dever das raças superiores para com as raças inferiores” (MARTINEZ, 2012, p. 89). Trataram a África como se ela fosse uma grande homogeneidade cultural apesar dos colonizadores não acharem que nada que fosse de origem africana pudesse ser considerado como cultura.

Estava assim fundamentada e também justificada a intervenção colonial para civilizar os africanos, apropriar-se das suas terras e riquezas, destruir a sua cultura milenar e todo um processo histórico construído e em desenvolvimento. A partir de então, cada potência definiu sua própria estratégia e meios para se apropriar efetivamente das suas possessões e exercer a sua hegemonia sobre os povos.

No entendimento dos europeus a definição conceitual de civilização – estado de cultura social caracterizado por um relativo progresso no domínio das ciências, da religião, da política, das artes, dos meios de expressão, das técnicas econômicas e científicas e de um grau de refinamento dos costumes – não teria evidências entre os povos africanos, justificando desta feita a superioridade dos colonizadores e a possibilidade de as culturas “outras” poderem melhorar as suas qualidades fruto deste encontro e, significando igualmente que os súbditos coloniais eram inferiores e incapazes de se organizarem política e socialmente.

Neste quadro, Portugal também definiu como parte integrante da sua estratégia governativa, a missão política de civilizar os povos indígenas das suas possessões coloniais, pois, assim como as outras potências coloniais europeias, como povos civilizados e mais desenvolvidos, tinha o direito de fomentar o progresso das culturas “primitivas” em função do estágio de desenvolvimento econômico, cultural e político de que gozava.

Para o efeito, uma série de quadros e ou diplomas legais foram elaborados para consagrar essas convicções, nomeadamente a criação de categorias subalternas como foi o caso da definição dos indígenas pelos colonizadores e a constituição de um estatuto que os caracterizava, no caso das colônias africanas de Angola, Guiné e Moçambique.

Os fins explícitos da colonização portuguesa foram muito bem descritos no art. 2º do Ato Colonial, promulgado pelo decreto nº 18:570 do Ministério das Colônias e publicado no Diário do Governo (PORTUGAL, 1930), indicando que seria da essência orgânica da Nação Portuguesa, desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que neles se compreendem, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente, isto significando na prática, o início de um longo processo que tinha como principal propósito de: “Rebaixar o ‘status quo’ do indígena , retirar-lhe qualquer status de cidadão português através das leis especiais; das leis de assimilação; de autorização para mudança de residência e para circulação e na exclusão do direito de voto, dentre outros” (MARTINEZ, 2012, p. 93).

Esta definição foi muito bem destacada na introdução do Decreto 16:473 do Estatuto Político, Civil e Criminal dos Indígenas das províncias de Angola e Moçambique, que se estendeu posteriormente à Guiné, instituído pelo Ministério das Colônias e publicado no Diário

do Governo, em que se afirmava que o referido estatuto se justificava por ser o melhor instrumento para cumprir com a sua nobre missão, afirmando que, com ele a “[...] influência honrosa deste ideal progressivo, julgou-se que se deveria fazer bem cedo à equiparação geral do indígena ultramarino ao europeu nos direitos e obrigações fundamentais de ordem pública e privada” (PORTUGAL, 1929).

Argumenta-se, ainda no referido diploma, que o fim geral de civilização e de nacionalização que se pretendia atingir apenas seria conseguido por uma organização que atendesse as próprias condições de existência do indigenato, que se resumia em duas principais:

Uma delas é assegurar não só os direitos naturais e incondicionais dos indígenas, cuja tutela nos está confiada e que são iguais aos dos europeus, como está fixado na legislação colonial portuguesa, mas também o cumprimento progressivo dos seus deveres morais e legais de trabalho, de educação e de aperfeiçoamento, com todas as garantias de justiça e de liberdade. O outro, ainda por força da mesma doutrina basilar, é o de os levar a todos os adiantamentos desejáveis dentro dos próprios quadros da civilização rudimentar, de forma que se faça gradualmente e com suavidade a transformação dos seus usos e costumes, a valorização da sua atividade e a sua integração no organismo e na vida da colônia, prolongamento da Mãe Pátria (PORTUGAL, 1929).

A prática, no entanto, demonstrava que a ideia de civilizar estava intimamente ligada à inferiorização dos indígenas africanos, pois, somente assim poderiam mais facilmente dominá-los demonstrando-lhes que eram superiores e que a eles deveriam se submeter, estando assim os colonizadores em condição de exigir dos indígenas muitas obrigações, tudo a pretexto de elevar a sua condição moral, afastá-los da selvageria.

Na verdade, o objetivo não era levar os indígenas ao dito mundo civilizado e adquirir direitos atribuídos aos cidadãos que dele participavam, mas sim retirar-lhes os direitos de cidadãos e promulgar as chamadas leis especiais que os mantivesse fora da civilização, dominados e escravizados.

No dia 20 maio de 1954, através do Decreto Lei nº 39 666, publicado no Diário do Governo nº 110, é promulgado um novo Estatuto dos Indígenas Portugueses da Guiné, Angola e Moçambique, composto por 67 artigos e distribuídos em 4 capítulos, sendo estes: Capítulo I – Dos Indígenas Portugueses e do seu Estatuto, em que entre outros se define a quem se destinavam destacando neste sentido o artigo 2º que define Indígenas como sendo:

Indivíduos de raça negra ou seus descendentes que, tendo nascido ou vivendo habitualmente nelas, não possuam ainda a ilustração e os hábitos individuais e sociais pressupostos para integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses. Consideram-se igualmente indígenas os indivíduos nascidos de pai e mãe indígena em local estranho àquelas províncias, para onde os pais se tenham temporariamente se deslocado (PORTUGAL, 1954).

Sendo assim, o estatuto estabelecia igualmente que os indígenas deveriam reger-se, de acordo com o artigo 3º, §1º, “[...] pelos usos e costumes próprios das respectivas sociedades [...]”, “[...] mas limitados pela moral, pelos ditames da humanidade e pelos interesses superiores do livre exercício da soberania portuguesa” (PORTUGAL, 1954) e cria a caderneta do indígena, obrigatória a todos os indivíduos do sexo masculino maiores de 18 anos, um livreto que continha informações sobre o indígena, assim como o nome da sua mulher ou mulheres, filhos, fotografia e assinatura, constando ainda informações sobre tempo de trabalho e pagamento dos impostos, tornando-se num dos instrumentos mais efetivos de controle desse grupo populacional.

Esta limitação da moral e dos ditames coloniais visavam incutir nos indígenas, segundo Martinez (2012), “hábitos e crenças”, que os afastasse da sua vida tradicional, distanciando-os dos seus usos e costumes, que eram considerados bárbaros, para fazê-los aceitar o “mundo correto” dos “ocidentais”, ou seja, dos civilizados.

Como a religião, à época, estava intimamente ligada ao Estado, a condição de civilizado estava relacionada com a condição de católico. O civilizado era crente a Deus, e, portanto, nos domínios portugueses, a fé católica deveria ser divulgada, e a propagação da fé fazia parte da missão civilizacional do Estado Português, que se serviu deste elemento religioso para a moralização dos indígenas (MARTINEZ, 2012, p. 91).

O artigo 6º (PORTUGAL, 1954), trata do ensino dos indígenas, destacando que o mesmo estaria voltado sobretudo para a educação moral, cívica, intelectual e física e para a aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, em conveniência com as economias de cada província, salientando neste sentido que no artigo 6º § 1º o ensino a que este artigo se refere procurará sempre difundir a língua portuguesa como instrumento da proposta da educação colonial mas, poderá ser autorizado o emprego de idiomas nativos, o que no caso da Guiné não se verificou na prática.

O capítulo II do Estatuto (PORTUGAL, 1954), trata da Situação Jurídica dos Indígenas, nomeadamente, da Organização Política; dos Crimes e das Penas; das Relações de Natureza Privada em que se incluem assuntos como: opção pela lei comum e dos fatos que importam a aplicação desta, do trabalho dos indígenas, dos direitos sobre coisas imobiliárias, das relações civis e comerciais entre indígenas e não indígenas; e dos Tribunais e do Processo.

A extinção da condição de indígena e a aquisição da cidadania portuguesa e, portanto de assimilado, é igualmente definida no Capítulo III (PORTUGAL, 1954), que trata da execução do Estatuto e define no art. 56 que, para esse efeito, o indivíduo deve provar a satisfação cumulativa dos seguintes requisitos:

- a) ter mais de 18 anos;
- b) falar corretamente a língua portuguesa;
- c) exercer profissão, arte ou ofício de que aufera rendimento necessário para o sustento próprio e das pessoas de família a seu cargo, ou possuir bens suficientes para o mesmo fim;
- d) ter bom comportamento e ter adquirido a ilustração e os hábitos pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses;
- e) não ter sido notado como refratário ao serviço militar nem dado como desertor (PORTUGAL, 1954).

Este estatuto, como se pode notar, não tinha apenas implicações culturais, mas também econômicas e sociais, pois os africanos regidos por ele, a partir de uma determinada idade, tinham a obrigação moral de trabalhar e, de acordo com as leis de trabalho então vigentes, essa obrigação significava na maioria das vezes, a de trabalho forçado para o Estado, ou para empresas particulares e/ou no cultivo de produtos agrícolas de acordo com os interesses econômicos impostos pelo poder do Estado colonial.

Se os mesmos não cumprissem esta obrigação por bem, isto é, de forma espontânea, eram obrigados, podendo esta obrigação ser imposta através de métodos de coação, denominado por “trabalho compelido” que, em caso de resistência, o indivíduo era preso, julgado arbitrariamente, sendo a prisão, na maioria das vezes, convertida em trabalho forçado, pois se defendia que o indígena atingiria a categoria de civilizado apenas através deste método, o do trabalho.

O capítulo IV, trata da execução do estatuto definindo que esta estaria sob a responsabilidade dos governadores das províncias que, conforme o artigo 65º, é da responsabilidade dos governadores das províncias ultramarinas, “[...] superintender em tudo quanto diz respeito à proteção, bem-estar e progresso das populações indígenas e fazer observar as disposições do presente estatuto em todos os ramos e graus de administração pública” (PORTUGAL, 1954). Deveriam ser realizadas inspeções regulares pela Inspeção Superior dos Negócios dos Indígenas de modo a verificar o cumprimento do mesmo.

Saliento, entretanto, que essas categorias definidas no estatuto estavam permeadas pelas teorias raciais em voga à época e foram criadas estrategicamente para identificar os africanos, segregá-los e criar barreiras internas que os mantivessem ocupados com um processo de transição que passava, entre outras exigências, diretamente pela aquisição de letramento.

Portanto, fica evidente com estas definições que, ao contrário dos cidadãos portugueses e os considerados civilizados, os indígenas não possuíam direitos civis, estando marcados por caracteres raciais e culturais que os distinguiam dos europeus brancos; e sua participação na sociedade colonial era justificada pelas atividades consideradas inferiores e regidas pelas regras de um Estado tutelar.

Neste sentido, o referido Diploma Legislativo define que não eram considerados indígenas, de acordo com Furtado (2005), os naturais de raça negra ou dela descendentes que, embora não satisfizessem os requisitos acima mencionados, se encontrassem nas seguintes condições:

- a) Ser mulher viúva ou filho de cidadão originário ou de que haja adquirido essa qualidade;
- b) Exercer ou ter exercido cargo público a que corresponda vencimento de categoria, sendo dispensável no segundo caso que o tenha exercido com as habilitações literárias mínimas exigidas pelo Decreto nº 8, de 24 de Dezembro de 1901;
- c) Fazer ou ter feito parte de órgãos diretivos dos corpos ou corporações administrativas, das mesas de assembleia-geral ou das mesas de colégios eleitorais;
- d) Ser comerciante matriculado, satisfazendo os requisitos do artigo 18º do Código Comercial ou fazer parte de sociedades comerciais em nome coletivo, por cotas anónimas, exercendo funções de direção ou de gerência;
- e) Ser proprietário de estabelecimento industrial legalmente aberto ao público ou exercer qualquer indústria organizada sob a forma de empresa comercial;
- f) Possuir, como habilitações literárias mínimas, o primeiro ciclo dos liceus ou outros equivalentes;
- g) Ser natural da colónia ou outro território português onde não haja o regime de indigenato, gozando, portanto, do status legal de nacionais portugueses (FURTADO, 2005, p. 253).

Torna-se evidente com Martinez (2012), no entanto, a existência de contradições e ambiguidades no processo de colonização portuguesa, e conseqüentemente, no cumprimento dos ditos objetivos definidos no Estatuto dos Indígenas isto porque,

A ação desdiz o discurso. Fala-se em assimilação, quando se acentua, cada vez mais, a diferença. Afirma-se uma igualdade, quando na verdade só desigualdade, legaliza-se para desigualar cada vez mais. Estabelece-se a provisoriedade das medidas, que, no entanto, eram definitivas, no que se refere ao objetivo: o de não permitir que os 'indígenas' entrassem no rol dos civilizados e alcançassem a cidadania. Dir-se-á que a missão civilizadora quis retirar dos indígenas a sua própria história e aceitar a do 'Outro' como sendo a sua própria, mesmo quando foi determinada a observação dos usos e costumes dos indígenas, não se quis reconhecer a história deles, e sim fazer uma história para o colonizador, facilitar a sua apologia de benevolência, embora os exemplos nos mostrem que tudo isto não passava de uma estratégia de dominação, pensada, articulada, praticada, exatamente para que os indígenas permanecessem onde estavam e como estavam (MARTINEZ, 2012, p. 93-94).

O que foi estabelecido no Estatuto dos Indígenas era apenas para camuflar as verdadeiras intenções e objetivos, pois, os colonizadores nunca se preocuparam em realmente levar os indígenas a atingirem a categoria de assimilados e a atingirem o nível de cidadão português com todos os direitos. Pretendiam isso sim, demonstrar para o mundo, para as organizações internacionais como as Nações Unidas que nas suas colônias, havia respeito para com as culturas das populações locais e que a integração dos mesmos na nação e cultura portuguesa era uma realidade.

Entretanto, a definição em diploma específico das condições que deviam reunir os indivíduos naturais de cada colônia para serem considerados indígenas foi, porém, deixada à responsabilidade dos governadores das colônias, dada a diversidade das situações. No caso da Província da Guiné, conforme Furtado (2005), essas condições foram estabelecidas pelo Diploma Legislativo nº 1364, de 7 de Outubro de 1946, definindo-se que, eram considerados indígenas todos os indivíduos da raça negra ou dela descendentes que não tenham reunido, conjuntamente, as seguintes condições:

- a) Falar, ler e escrever em língua portuguesa;
- b) Possuir bens para se manter ou uma profissão, arte ou ofício de que auferam rendimento necessário para sustento próprio e, sendo casados para suas famílias;
- c) Ter bom comportamento e praticar usos e costumes iguais aos da sua raça;
- d) Ter cumprido os serviços militares obrigatórios nos termos das leis (FURTADO, 2005, p. 252-253).

De acordo com o censo de 1950, já excluídos os «*assimilados*», para uma população presente de cerca de 500.000 indígenas,

A população civilizada total da Guiné cresceu para uns (escassos) 8.320 indivíduos, onde os portugueses representavam 95,6% e os estrangeiros 4,4%; entre os portugueses, cerca de 58% eram naturais da Guiné, 21% de Cabo Verde e 18% da Metrópole; quanto aos mais importantes aglomerados urbanos, destacavam-se Bissau, em crescimento, com 3.792 residentes, e Bolama, em queda, com 884 residentes (SILVA, 2006, p. 03).

Entretanto, os povos africanos das colônias portuguesas nunca aceitaram esta imposição e sempre lutaram pela manutenção de sua identidade cultural, para preservar a sua autonomia e pela igualdade de direitos. Mesmo com a dura repressão, a violência e a dissimulada exclusão social, empreendida pelos colonialistas portugueses, eclodiram resistências sob todas as formas: revoltas, greves, sabotagens, movimentos que enfraqueceriam pouco a pouco as estruturas do regime colonial.

Essa luta não se restringia apenas nas colônias portuguesas, pois, a pequena elite emergente nas diferentes colônias, sofria uma forte influência dos ventos pan-africanistas vindos da América, não só pelas notícias de jornais, rádios, entre outros meios de comunicação, mas também porque os pouquíssimos africanos desta elite que conseguiam estudar nas universidades europeias e norte americanas, participavam desses movimentos de luta, o que permitiu-lhes ter maiores informações, conhecimentos e a construção de movimentos unitários anticoloniais nos seus países de origem.

Este processo se popularizou a partir da década de 40, sobretudo ao final da Segunda Guerra Mundial, com os debates empreendidos paulatinamente em relação às estratégias de descolonização das colônias francesas e britânicas.

Este processo de luta denominado depois por movimento pan-africano teve seu início como expus acima, fora do continente africano, concretamente nos Estados Unidos (EUA). Antes da II Grande Guerra já haviam sido realizados quatro congressos de luta pela libertação africana, tendo a partir de seu quinto encontro ocorrido em 1945 em Manchester o que, de acordo com Pinto (2008), contou com a representação africana.

Aliás, a Declaração dos Povos Colonizados adotada por este congresso, conforme Pinto (2008, p. 222-223), termina com as palavras: “Nós proclamamos o direito, para todos os povos colonizados, de assumirem seu próprio destino... a longa noite está morta! Povos colonizados e povos oprimidos de todo o mundo, uni-vos!”. Esta declaração foi redigida pelo Dr. Kwame Nkrumah, líder da independência da República de Gana, primeira colônia do continente ao sul do Saara a reconquistar a sua independência.

Foram realizadas depois da segunda grande guerra em 1945, conforme Pinto, várias reuniões, conferências, entre outros encontros para,

Estabelecer a solidariedade afro-asiática. Em Bandung¹⁸, 1955, estabelece-se o não alinhamento do Terceiro Mundo, na conferência do Cairo em 1957 cria-se a Organização de Solidariedade dos Povos da África e da Ásia e, em 1958, se dá a primeira conferência dos Povos da África, realizada em Acra, capital da recém independente Gana. Em 1963, o regionalismo africano é institucionalizado através da criação da Organização da Unidade Africana, com sede na capital etíope de Adis Abeba (PINTO, 2008, p. 224).

Outro fator também muito influente para a mudança de estratégia e que favoreceu a abolição do regime do indiginato nas colônias europeias como um todo, tem a ver com o medo da possível empreitada comunista nas colônias, levando-os a tomada de consciência da necessidade de se tentar neutralizar a rebeldia crescente.

¹⁸ Na Conferência de Bandung ficam decididos 10 princípios: 1) respeito pelos direitos humanos; 2) respeito pela soberania e integridade territorial dos Estados; 3) igualdade dos povos e nações; 4) não intervenção nos negócios internos dos Estados; 5) direito de cada nação se defender só ou coletivamente; 6) não utilização de dispositivos de defesa que sirvam aos interesses particulares das grandes potências; 7) não-agressão e não-emprego da força contra a integridade territorial e a independência; 8) regulação dos conflitos por meios pacíficos; 9) cooperação e promoção dos interesses comuns; 10) respeito pela justiça internacional e pelas obrigações que daí decorrem. O congresso reuniu 15 países recentemente descolonizados, 14 dependentes em via de descolonização e muitos observadores. A grande alavanca do congresso, por demais idealista, foi a defesa de um não alinhamento. Era o sonho de fazer do afro-asiatismo uma terceira força que atenuaria as contradições entre o Leste e o Oeste para o bem da humanidade. A própria expressão Terceiro Mundo data desta época.

Para o efeito, no caso dos colonizadores franceses e britânicos, a concessão de independências controladas foi definida como meio, pois, entenderam que processos de luta poderiam obstar a exploração capitalista e esta forma de independência controlada poderia assegurar a manutenção dos laços de dependência com a metrópole, como de fato aconteceu na maior parte das suas colônias em África, o chamado neocolonialismo.

Entretanto, sendo Portugal um dos países colonizadores economicamente mais pobres e atrasados senão mesmo o mais atrasado, não podia prescindir do controle direto sobre as suas colônias de África, das quais se tornara cada vez mais dependente depois de perder a sua maior colônia, o Brasil. Neste quadro a estratégia empreendida para sustentar o regime colonial, foi tentar dissimular ainda mais a exploração de suas colônias. Assim, em 1951, conforme Ribeiro (2015, p. 32-33): “A partir de uma manobra que incorporou o Ato Colonial de 1930 à constituição portuguesa, tornavam-se as colônias, doravante, parte integrante da ‘nação portuguesa’, verdadeiras extensões do território lusitano”.

Afirmava-se no discurso oficial que esses territórios e a metrópole formavam solidários entre si uma só nação “pluriétnica e multirracial”. No entanto, essa definição se tornaria efetiva apenas em 1961, através do Decreto-Lei nº 43 893, de 6 de dezembro, que assim extinguiu o regime do indigenato, dez anos após a sua proclamação, igualando-se teoricamente a condição social de africanos e portugueses.

Na prática essas definições, pouco ou nada alteraram a situação das populações locais, mas serviria, num primeiro momento, apenas como resposta às pressões dos organismos internacionais sob a égide das Nações Unidas e dos movimentos de resistência dentro das colônias.

Com efeito, a ordem vigente nas colônias portuguesas de África viria a se alterar realmente com o início das lutas de libertação empreendidas pelos movimentos políticos e sociais organizados, influenciados pelas primeiras independências no continente, como a de Gana e fomentadas por movimentos nacionalistas que se assentariam na busca por uma identidade unificadora em cada uma das colônias e entre as colônias, tendo por essa razão os anos de 1950 sido marcados pelo recrudescimento de movimentos de contestação ao regime em todas as colônias, duramente reprimidos e que culminaram nos anos de 1960 com o início das lutas políticas e armadas nas colônias, sobretudo em Angola, Guiné e Moçambique.

Fica claro, enfim, que as sociedades africanas que experimentavam um desenvolvimento equivalente ao de outras áreas do mundo antigo, tiveram esse processo interrompido pela colonização, que atribuiu aos povos negros um papel subalterno na divisão de trabalho estabelecida pelas potências europeias, em escala mundial, principalmente a partir

do século XIX, perdendo efetivamente toda a sua autonomia como povos livres para seguirem na construção de seu próprio destino, de seu desenvolvimento de forma autônoma.

Isto porque, a possibilidade de alcançar uma vida melhor, embora fosse a aspiração de todos os povos dominados, seguindo os ditames do estatuto, só era realizável individualmente por aqueles que interiorizavam profundamente a "inferioridade" de sua cultura de origem, isto é, que a reconheciam como desprezível e tentavam adotar os padrões de comportamento valorizados pelo colonizador. Como dizia Frantz Fanon¹⁹, seriam estes os ditos assimilados, com "peles negras de máscaras brancas" o que equivale a expressão brasileira de "negros de alma branca".

3.3 EDUCAÇÃO DESTINADA ÀS POPULAÇÕES INDÍGENAS DA GUINÉ PORTUGUESA

Antes de adentrar na descrição e análise da educação destinada às populações indígenas da Guiné, dita portuguesa no período colonial português e, com o intuito de situar melhor esta educação, trato de forma muito resumida da sua situação geral no período colonial em África.

3.3.1 Contexto e aspectos gerais da educação colonial em África

Como já destaquei anteriormente, a educação como ato de ensino e aprendizagem, já existia na Guiné-Bissau, assim como em todo o continente africano antes da chegada dos colonizadores europeus, um sistema de ensino associado à tradição africana, assente numa formação mais prática, onde os mais novos aprendiam, observando e imitando os adultos, escutando os ensinamentos dos mais velhos, através do relato de histórias, lendas, entre outros, em que os pais e os anciãos de cada família eram os principais educadores, responsáveis pela transmissão. É a chamada educação tradicional africana, um modelo de ensino básico baseado, sobretudo, na aprendizagem prática quotidiana.

Isto para reafirmar que, de fato, a história do continente africano está marcadamente assente em fontes orais, transmitidas de geração em geração, fazendo com que os mais velhos transmitam aos mais novos os ensinamentos que estes também receberam dos seus antepassados, pois, para as sociedades africanas, a educação é um ato de crescimento e está pautado, sobretudo, na preparação de cada indivíduo para a sobrevivência quotidiana.

¹⁹ *Franz Fanon*, nascido na Martinica, participou da luta pela independência da Argélia. A partir de sua experiência produziu muitas obras sobre o colonialismo, principalmente sobre os aspectos psicológicos da dominação, como "Peles Negras, Máscaras Brancas" e "Os Condenados da Terra".

E, como foi descrito anteriormente, essa preparação, realizada por etapas, consoante o sexo, a idade e o estatuto social, é transmitida de uma geração para outra, de modo a preservar os usos, costumes e as tradições de cada povo, preservando-se assim a cultura de povos de todo um continente.

Sem dúvida, como se pode notar, lamentavelmente, a dominação colonial europeia, alterou sob todos os aspectos o cotidiano dos habitantes das regiões por onde passavam, sendo a implantação de um modelo de ensino semelhante ao que existia na metrópole, ou seja, um modelo de ensino baseado, sobretudo, na escrita, na aprendizagem das línguas europeias, fundamentada nas tradições históricas e culturais europeias e, tendo como sustento a doutrina e fé católica, um dos principais contribuintes para essa mudança radical na vida das populações africanas.

Tendo em conta que a principal razão da colonização tem a ver, sobretudo com a exploração econômica das regiões ocupadas em benefício de cada uma das potências coloniais, a educação veio a se figurar mais tarde como uma das estratégias de dominação dos povos locais.

Assim, no período mercantilista que vai até finais do século XVIII, a principal atividade econômica dos europeus no continente africano era, sobretudo voltado para o comércio da escravatura que, por sinal, reduziu sobremaneira a população local com enormes consequências, nomeadamente a desintegração de sociedades e Estados constituídos, provocando uma regressão das forças produtivas locais e a estagnação de todo um processo de desenvolvimento autônomo em construção.

É importante destacar neste quadro histórico, que a Revolução Industrial, que teve início a partir do século XVIII na Europa e que, após se estendeu para outras partes do mundo, foi o principal fator de mudanças nas relações políticas e econômicas das potências coloniais e entre elas e suas colônias, introduzindo novas relações entre capital e trabalho em que, para garantir a acumulação do capital esperado, há a exigência da abolição do tráfico escravista, passando-se a ocupar a mão-de-obra dos africanos na exploração das matérias-primas locais para abastecer as indústrias europeias.

Por isso mesmo, de acordo com o Arnaut (2013, p. 04), a Ata Final da Conferência Berlim, no seu Capítulo II, artigo 9º declara o fim do Comércio de Escravos nos seguintes termos:

Em conformidade com os princípios dos direitos dos indivíduos tal como eles são reconhecidos pelas Potências signatárias, estando proibido o tráfico dos escravos, e devendo igualmente as operações que, por mar ou por terra, forneçam escravos para

o tráfico ser consideradas como proibidas, as Potências que exercem ou que vierem a exercer direitos de soberania ou uma influência nos territórios que formam a bacia convencional do Congo, declaram que esses territórios não poderão servir nem de mercado nem de via de trânsito para o tráfico dos escravos de qualquer raça. Cada uma das Potências se compromete a empregar todos os meios disponíveis para pôr fim a esse comércio e para punir aqueles que dele se ocupam (ARNAUT, 2013, p. 04).

Com isso são abolidas as relações que historicamente existiam entre as formações sociais pré-capitalistas das diferentes comunidades autônomas, tanto a nível local, como regional e internacional pautadas no comércio, mesmo que à longa distância. Com o advento do capitalismo, surge então um novo tipo de comércio por ele regido, que levou ao surgimento de um modo de produção, visando à dominação mundial, onde todas as formações sociais passam a ser ordenadas num único sistema estruturado hierarquicamente ao serviço da exploração e o enriquecimento dos senhores capitalistas.

Almeida (1981, p. 21) enfatiza que a razão principal dessa mudança é influenciada principalmente pelo modo de produção capitalista em que:

Pelas transformações econômicas trazidas pela industrialização em países europeus, [...] Os africanos são então submetidos a trabalhos forçados nas plantações e nas minas de proprietários europeus, ou têm de pagar impostos de moradia, que têm por objetivo desorganizar a economia de subsistência dos produtores autônomos africanos e reorganizá-la segundo os interesses da economia europeia, de monoculturas para exportação.

A integração das diversas sociedades nesse sistema econômico é analisada por Samir Amin²⁰, apontado por Almeida (1981, p. 13), que afirma: “[...] enquanto as formações pré-capitalistas são caracterizadas por uma coexistência estável dos diferentes modos de produção, articulados e hierarquizados, o modo de produção capitalista tem tendência a ser exclusivo, destruindo os outros”.

Esta é a natureza da organização econômica da sociedade capitalista que, conforme Rossi (1978, p. 37-38) “[...] privilegia determinadas classes as quais pela detenção da propriedade do capital e/ou da terra, monopolizam os instrumentos de produção e sujeitam as demais à sua dominação e exploração”. Para o efeito, o sistema utiliza-se de todos os meios e formas ao seu alcance, para obter os melhores resultados possíveis para o explorador e para garantir a continuidade, expansão e reprodução das condições de exploração.

²⁰ Samir Amin é um dos mais prestigiados pensadores marxistas da atualidade. Intelectual e economista egípcio, diretor do Fórum do Terceiro Mundo em Dakar (Senegal) e do Fórum Mundial das Alternativas tem suas teses nos campos da teoria do desenvolvimento econômico, história, sociologia, cultura e ciências sociais em estudo e debate por todo o mundo.

De acordo com o referido autor, nos primórdios “[...] a dominação era exercida, de modo mais aberto, pela predominância física ou militar do dominante sobre o dominado que, vencido em combate, era reduzido a coisa da propriedade do vencedor através da escravidão” (ROSSI, 1978, p. 38) como foi o caso dos povos africanos em virtude da dominação colonial.

Por essa razão, a educação dos nativos das regiões conquistadas, só se tornou objeto da atenção dos países estrangeiros, na fase histórica do colonialismo que se desenvolve a partir do século XIX, “[...] quando a ocupação efetiva dos territórios africanos e a conseqüente submissão de seus habitantes passam a ser essenciais para o desenvolvimento do capitalismo na Europa” (ALMEIDA, 1981, p. 21). Entretanto, esse período que, para a grande maioria dos países africanos chega ao fim na década de 1960 do século passado, para as colônias portuguesas se estende até 1975, quando todas elas conquistam a sua independência.

Entretanto, o tipo de educação destinado às populações africanas, tinha que cumprir o seu principal papel que seria o de procurar descaracterizar a cultura autóctone e introduzir novos valores necessários a manutenção da dominação. Assim, a escola colonial é institucionalizada e, apesar de ser destinada a uma pequena parcela da população, tinha como principal objetivo reforçar o sentimento de inferioridade cultural destes em relação ao colonizador. Como destaca Almeida (1981, p. 22), o ensino colonial era funcional em relação às necessidades metropolitanas, inclusive quando não era implantado em algumas áreas:

O saber transmitido era sempre a cultura, os valores, a religião, os hábitos, a língua, até mesmo a geografia e a história dos povos da Europa (a história da África começava com a sua ‘descoberta’ e colonização pelos europeus). Promovia-se assim a distinção entre aqueles que tinham acesso a esses ‘conhecimentos’ desligado da vida dos povos africanos (e que por isso podiam ser admitidos como aliados dos colonizadores) e aqueles que permaneciam ligados a sua cultura considerada ‘inferior’, resistindo a aniquilação de seus valores (e que, por não se tornarem ‘civilizados’, não tinham direito a uma vida melhor que a do trabalho forçado).

Fica claro que a intenção era, conforme Rossi (1978), impedir até mesmo a consciência, no explorado, de sua condição de exploração. Por isso mesmo, a sua hegemonia enquanto classe dominante,

Estende-se aos meios de inculcação ideológica – as escolas, aos meios de comunicação de massa, as igrejas e até a sociedade familiar – que veiculam a ideologia da classe dominante, inculcando nos dominados a aceitação de sua situação enquanto reforçam nos dominadores a certeza de seu predestinamento à direção e dominação das ‘massas’, do seu papel de ‘condotieri’ (ROSSI, 1978, p. 40).

Isso significando que, para que um indivíduo consiga atingir o título de civilizado e, com isso conseguir por ventura uma vida melhor, teria que aceitar profundamente a inferioridade de sua cultura de origem e assumir a cultura do colonizador.

No entanto, a despeito das exceções aparentes, conforme Almeida (1981), essas camadas nunca chegaram a ultrapassar as barreiras que as separavam dos colonizadores e sua frustração favoreceu a tomada de consciência de sua marginalidade, principalmente quando o confronto entre as massas populares e as classes coloniais dominantes, se tornou mais violento, despertando nestes ditos “assimilados” a situação de isolamento em que se encontravam e a necessidade de seu retorno às suas raízes culturais, integrando-se conseqüentemente na luta pela valorização da cultura nativa em detrimento da do colonizador.

Outro fator de destaque é o fato das potências colonizadoras implementarem a educação de forma distinta para as populações da cidade e do campo aonde residia a maior parte da população nativa. Carreira (1953, p. 96-98), identificou neste quadro as seguintes formas de educação:

- a) **A educação direta.** Que era geralmente confiada aos serviços de administração e seus agentes locais ou às instituições criadas por iniciativa privada. Os agentes da administração local eram os que mantinham contatos permanentes com os nativos e por isso se encontravam em melhores condições de os influenciar. Esta forma de educação, que recorria frequentemente a métodos desumanos, permitia não só a concretização dos objetivos administrativos como levava os nativos a modificarem o seu comportamento e a renunciar aos seus princípios para seguir os modelos impostos.
- b) **A instrução oficial.** Uma instrução institucionalizada, nas suas mais variadas modalidades, confiada a agentes selecionados pela Administração, com níveis de formação variáveis, processada em instituições escolares, de vários níveis, destinada às crianças e adolescentes.
- c) **A educação indireta.** Uma educação exercida pela imposição de costumes, trajes, atitudes etc. Dessa educação indireta resultaram os assimilados, desenraizados das suas origens, rejeitados tanto pela sua própria comunidade, por não se identificarem com os usos e costumes da sua cultura original, como pelos ditos civilizados, por carecerem de certos requisitos exigidos pela classe.

É importante, neste sentido, assinalar que os portugueses desembarcaram nas costas territoriais da atual Guiné-Bissau em 1446 sendo este administrado até 1879 por donatários das ilhas de Cabo Verde que, para realizarem trocas comerciais com as populações ribeirinhas, sobretudo comércio de escravos, construíram nas costas do território algumas feitorias litorâneas.

Na época, apenas a ilha de Bolama foi efetivamente povoada pelos portugueses, ou seja, a autoridade de Portugal sobre o território se limitava, conforme Almeida (1981, p. 30), aos “[...] entrepostos comerciais, que tinham uma população reduzida de africanos cristianizados

que falavam o crioulo (mistura das línguas africanas com o português) e um pequeno número de funcionários europeus”.

Esta situação nos leva a perceber que, efetivamente, a política portuguesa em relação às possessões africanas só começou a registrar alterações significativas a partir do último quartel do século XIX, quando a Conferência de Berlim “repartiu” a África entre as potências europeias e delimitou as fronteiras de cada potência colonial.

Evidentemente, a atividade econômica desenvolvida, até então, pelos portugueses e por praticamente todas as potências coloniais, o comércio da escravatura, principalmente, não trazia a necessidade de ministrar qualquer tipo de ensino às populações nativas, sendo, neste quadro, conforme Almeida (1981), a principal atividade das missões religiosas a de batizar grupos de escravos (300, 400 ou 500 de cada vez) que seguiam para as Américas e as Índias Ocidentais, como mercadoria, ou para Portugal para serem educados desde a infância e voltavam às colônias como Sacerdotes.

Por conseguinte, essa relação comercial baseada na escravatura, base econômica do sistema colonial, até então operante, para além de provocar a desagregação das sociedades africanas, contribuiu de forma substancial para o desenvolvimento da sociedade capitalista na Europa.

Para cumprir com as definições impostas pelas resoluções da Conferência de Berlim, Portugal passou a preocupar-se com a ocupação efetiva e o povoamento das suas colônias, para assim garantir a sua soberania nestas regiões e realizar as atividades de exploração econômica à serviço do desenvolvimento da metrópole. Para o efeito, foi obrigada a desferir violentas guerras de conquistas do interior das colônias, encontrando uma forte resistência dos nativos pela manutenção de seus territórios.

No caso da Guiné, essa denominada “campanha de pacificação” se estendeu até 1936, quando finalmente conquistam o arquipélago dos Bijagós. É de salientar que mesmo com a ocupação territorial a Guiné foi uma colônia de exploração e não habitação, razão pela qual a presença dos portugueses no território foi sempre inexpressiva, tendo no ano da proclamação da independência em 1973, uma população portuguesa estimada em cerca de 5.000 habitantes (ALMEIDA, 1981).

Esta ocupação efetiva permitiu aos colonizadores portugueses, explorar e marginalizar as populações, pilhar as suas terras e os seus produtos, obrigar os habitantes locais a cultivar certos gêneros alimentícios, a realizar trabalho forçado, etc. etc., fazendo com que a sua vida,

coletiva e privada, passasse a ser totalmente controlada, utilizando-se, ora da persuasão, ora da violência. Por isso Amílcar Cabral²¹ justifica a importância da luta pela independência.

No nosso caso concreto, a luta é o seguinte: os colonialistas portugueses ocuparam a nossa terra, como estrangeiros e, como ocupantes, exerceram uma força sobre a nossa sociedade, sobre o nosso povo. Força que fez com que eles tomassem o nosso destino nas suas mãos, fez com que parassem a nossa história para ficarmos ligados à história de Portugal, como se fossemos a carroça do comboio de Portugal (CABRAL, 1974, p. 05).

A partir dos anos finais do século XIX, Portugal teve como princípio ideológico norteador, a civilização da população africana. Para o efeito, no começo do século XX, constituiu-se nas colônias uma nova estrutura político-social no interior da qual a educação, com um tipo muito bem delimitado de ensino, seria uma das peças fundamentais.

Uma educação e uma instrução destinada aos “indígenas”, categoria social composta por 98% da população e que compunha a base da pirâmide social torna-se a partir de então, condição *sine qua non* para que estes atinjam a categoria de “assimilados”, estrutura que viria logo abaixo dos considerados como “cidadãos portugueses”. Isto porque as autoridades coloniais reconheceram que a educação e a instrução, pela sua força na transformação e alienação das mentes, se forem bem utilizados seriam instrumentos muito eficazes para o atingir dos seus objetivos.

Em termos gerais, o desenvolvimento da educação preconizado pelas potências colonizadoras “[...] ao nível das potências mais pobres as pretensões eram muito mais limitadas não passando de escolas rudimentares e de algumas tentativas de organização de modestas escolas de aprendizagem de profissões e de artes” (CARREIRA, 1953, p. 95).

Conforme descrevo em seguida, é neste contexto e com esta missão que a colonização portuguesa implementa a educação nas suas colônias em África, mais concretamente, em Angola, Guiné e Moçambique até a conquista da independência dos mesmos, concretizada em 1975.

Esta educação pode ser dividida em duas fases que considero bem distintas: a primeira seria aquela que vigorou de 1471, até a primeira metade do século XIX, decorrida no período mercantil e a segunda que vai desta data até 1974/75, ano em que todas as colônias africanas de Portugal conquistaram a sua independência. Concentro-me, sobretudo na descrição e análise desta educação na Província da Guiné Portuguesa.

²¹ Amílcar Cabral, foi o fundador do PAIGC e principal líder da luta pela independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde contra a dominação colonial portuguesa.

3.3.2 A educação colonial na Guiné portuguesa

Trato muito rapidamente da primeira fase da educação, dado que esta não promoveu mudanças significativas na vida da população local e concentro a minha descrição e análise na segunda fase dada a sua importância, enquanto estratégia de manutenção e prolongamento da colonização. Esta divisão tem a ver também com a própria presença portuguesa na região que, segundo os registos históricos, aconteceu no ano de 1446, e Nuno Tristão foi quem comandou esta façanha. Desta época até 1885, ano da partilha da África, a economia da colônia se restringia a venda e compra de mercadorias.

Esta fase é conhecida como período mercantil caracterizado pelo domínio do comércio, entre as potências coloniais e as autoridades e populações, principalmente das regiões costeiras do continente africano de um lado e pelo fato de as posições coloniais ainda serem mal conhecidas sendo circunscritas às zonas litorâneas. Efetivamente, este tipo de atividade econômica não trazia a necessidade de ministrar qualquer tipo de ensino às populações nativas, correspondendo, portanto a primeira fase da educação na província da Guiné.

Por isso mesmo, a educação tinha uma forma não institucionalizada, uma educação puramente informativa, se baseando, sobretudo, em influências diretas, em contatos com um número restrito de populações, procurando modificar suas práticas através da imitação do modo vida dos portugueses.

O período foi dominado por um desconhecimento absoluto da psicologia dos colonizados, da sua organização política e social e das suas crenças, tradições e superstições. [...] Nesta fase destacou-se a acção dos missionários na sua tarefa de levar a acção complementar ‘evangelizadora’ e ‘civilizadora’ aos indígenas (CARREIRA, 1953, p. 91).

Nota-se, portanto que, desde muito cedo, os missionários tinham uma função muito importante na sua tarefa de levar a cabo acção complementar “evangelizadora” e “civilizadora” aos indígenas. Esta educação funcionava de uma forma não institucionalizada e era ineficiente, limitando-se apenas às pessoas influentes, ou seja, aos que colaboravam com o regime colonial.

Conforme Almeida (1981, p. 30-31) nesta época, 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”. Na verdade, apesar das reformas introduzidas e da recondução da educação dos indígenas aos missionários, até o ano de 1910, ano da proclamação da República Portuguesa, o governo

português não implementou devidamente o ensino formal nas colônias de Angola, Guiné e Moçambique.

A segunda fase da educação colonial tem início após a conferência de Berlim, cujas resoluções favoreceram o surgimento das primeiras normas do direito internacional colonial que depois foram enriquecidas pela Conferência de Bruxelas de 1890, em que se debruçou sobre as formas de combate ao tráfico de escravos e da escravidão, bem como da proteção das instituições criadas e organizadas para a instrução dos indígenas, levando ao surgimento das instituições escolares nas colônias africanas. No seu artigo nº LXXXVIII (BÉLGICA, 1892, p. 94), a Declaração da Conferência de Bruxelas define que: “As potencias signatárias favorecerão nas suas possessões a fundação de asilos para as mulheres, e de instituições de educação para as crianças libertadas”.

Do ponto de vista econômico, de acordo com Carreira (1953), enquanto nos países mais ricos os sistemas educativos se caracterizavam por amplas redes de instituições educativas que se estendiam de escolas rudimentares a superiores, passando por escolas profissionais e técnicas, ao nível das potências mais pobres como é o caso de Portugal, as pretensões na colônia eram muito mais limitadas não passando de escolas rudimentares e de algumas tentativas de organização de modestas escolas de aprendizagem de profissões e de artes.

O primeiro período foi marcado por muitos debates e propostas de como seria esta educação: que ensino, que língua de ensino, com que objetivos, entre outros. A capacidade financeira, as condições e filosofia de vida, os valores defendidos, a dimensão da população colonizada, o nível de conhecimento das características das populações e os objetivos perseguidos seriam outros fatores que determinavam a implementação e os avanços dessa educação nas colônias.

Por exemplo, Norton de Matos, alto-comissário para as colônias de Portugal, segundo Almeida (1981), defendia uma educação para o trabalho, treinamento da mão-de-obra que serviria ao colonizador e chamava a atenção para os “riscos” advindos de uma educação de tipo metropolitano para os indígenas; e Vicente Ferreira, que não defendia um ensino acadêmico, criticava a posição do alto-comissário indicando que: “O resultado mais tangível e mais evidente do famoso princípio da educação para o trabalho, [...] é a formação de um proletariado indígena que é, para os capitalistas mais fácil de explorar [...] em formar homens que trabalharão como máquinas” (ALMEIDA, 1981, p. 34-35).

Esse debate esteve assente em duas óticas, que resultaram numa terceira que prevaleceu:

- 1) A visão latina inicial que partia da ‘rudimentalidade’ da civilização dos que denominavam indígenas, inferiores aos brancos e mestiços (considerados instáveis socialmente, desarraigados das suas origens, mas ainda não civilizados) e que previa um ensino não diferenciado, para toda a população conjunta do ponto de vista do sistema escolar.
- 2) A visão anglo-saxónica que estabelecia uma nítida separação entre os europeus e os colored-men, como duas realidades incompatíveis e que concebia sistemas escolares, metodologias e didáticas e formas de organização distintas e separadas para essas duas categorias.
- 3) À luz dessa tese, nasceu uma terceira visão segundo a qual o ensino a conceber nas províncias para indígenas teria que ancorar-se nas realidades e dirigir-se aos indígenas para os instruir, sem os transformar em elementos sociais instáveis, perturbadores do processo de desenvolvimento do ultramar e sem modificar as suas tradições e a trajectória do seu desenvolvimento individual e social. O conteúdo do ensino devia ser acessível ao indígena, muito próximo do seu ambiente e tradições e da sua hereditariedade mental e da sua rudimentar amplitude de compreensão (idem) (FURTADO, 2005, p. 255).

Portanto, essas diferenças de pontos de vista, deviam ser necessariamente, tomadas em consideração na estruturação das instituições educativas ou instrutivas, cujas linhas básicas deviam permitir uma ascensão dos indígenas (inferiores) à escala civilizacional superior dos europeus. Foi justamente esta última linha de pensamento que determinou todo o processo de organização do ensino para indígenas nas ex-colónias ultramarinas da Guiné, Angola e Moçambique, em que vigorava o estatuto de indigenato, dando origem aos seguintes princípios comuns:

- a) Era indispensável a criação do maior número possível de escolas rudimentares para indígenas nas quais estes deviam trabalhar na agricultura e aprender os rudimentos da técnica moderna de exploração do solo, bem como noções sobre pecuária, piscicultura, avicultura e floresta.
- b) O ensino agro-pecuário devia absorver a maior parte da instrução. Para isso, as escolas deviam dispor de um vasto terreno agrícola ou ser localizadas nas granjas.
- c) A instrução devia ser mínima e todo o acento devia ser posto na educação que fosse capaz de levar o indígena a seguir com maior facilidade os padrões da civilização europeia.
- d) A alfabetização, a aprendizagem da escrita e da língua portuguesa eram necessidades prioritárias do civilizado [...]. Nas populações nativas, estes elementos podiam proporcionar a fuga aos trabalhos físicos, particularmente ao agrícola, o abandono do campo, o urbanismo e a sua instabilidade social.
- e) O ensino indígena devia ser uma tarefa das missões e devia evoluir em instituições próprias, separadas do ensino oficial para civilizados, não permitindo misturas (FURTADO, 2005, p. 256-257).

É justamente esta concepção de raça inferior, tida como incapaz de se civilizar e educar, exceto pelas vantagens do trabalho, que vai fundamentar a noção de educação colonial praticada nas províncias de Angola, Guiné e Moçambique em sua obra civilizadora, particularmente no período entre 1850 a 1950. A proposta educativa portuguesa para a população nativa dessas colónias englobava ações que estavam muito aquém do sistema escolar predominante para

brancos, colonos e, em alguns casos, “assimilados”, pois para os indígenas “não assimilados” destina-se uma instrução rudimentar voltada para o trabalho.

Segundo Silva (2015), num artigo intitulado Educação e Ensino, publicado na Gazeta das Colônias, em 25 de novembro de 1926, lê-se uma síntese do tipo de educação pensada pela colonização portuguesa para os indígenas, tirando qualquer dúvida que, por ventura, ainda houvesse na sociedade do império português da época acerca do sentido, finalidade e os limites de se educar o indígena, como dos seus métodos e conteúdos:

O primeiro passo consiste em transformar esses selvagens e bárbaros em pessoas úteis, inculcando-lhes hábitos pacíficos e conhecimentos agrícolas e profissionais, auxiliando assim a colonização europeia, favorecendo-se a si próprios, tirando da terra mais abundantes produtos, ganhando maiores salários e vivendo mais confortavelmente. Aproveitar a raça negra, moldá-la às suas e nossas necessidades, torná-la apta, desenvolvê-la, aperfeiçoá-la como instrumento de produção e de trabalho agrícola e industrial, chamá-la a nós, à nossa influência, aos nossos costumes e hábitos [...] atraí-la pela acção civilizadora e humanitária, tal será o desideratum que somente se pode conseguir com educação e instrução, mas, ministrada por forma a não transformar o indígena, ainda com a mandrice própria da sua raça, numa creatura nova, só pelo facto de saber ler e escrever; mas, sim a transformá-la em creatura com habito do trabalho [...] O ensino a ministrar aos indígenas será nitidamente profissional e a instrução literária deve ser rudimentar, limitando-se apenas à leitura e escrita, operações aritméticas e uma noção de higiene prática (SILVA 2015, p. 07).

Esta forma de educação destinada aos nativos foi se consolidando nas décadas seguintes, tendo a sua formação confiada aos missionários, ampliando-se o debate para a importância de se educar professores nativos, sempre com a preocupação de controlar o que e até onde deveriam estudar sem perder de vista o sentido do colonialismo e as metas de formar a população nativa para fazer as colônias darem lucros e não para criar obstáculos à colonização. É nessa base que se criam as primeiras escolas de formação de professores nativos para atuarem como docentes respeitando o perfil previamente consagrado para os indígenas.

Neste quadro, aponta Silva (2015, p. 07), que Rui Mateus Pereira, ao analisar a participação dos antropólogos e suas “[...] missões de estudos dos usos e costumes das minorias”, em 1948, o governo colonial teria criado duas escolas de preparação das autoridades gentílicas de Angola e Moçambique e, é claro, extensivo à Guiné, dando assim forma institucional a uma já longa prática de interferência e manipulação das autoridades tradicionais, procurando integrá-los no perfil da educação colonial cujo objetivo era:

[...] menos instruir do que enraizar nos educandos, na medida aconselhável, usos e costumes específicos da civilização europeia [...]. Aptos a apreender o sentido e finalidade da sua função, acordará finalmente neles uma noção de responsabilidade que hoje não têm nem podem sentir (SILVA, 2015, p. 07).

Silva (2015 p. 07), salienta ainda que Rui Mateus Pereira, indica que o programa da formação das autoridades gentílicas incluía: “Conhecimentos gerais de agricultura, pecuária, enfermagem e higiene que, embora rudimentares, constituirão, quando postos em prática pelas autoridades gentílicas, verdadeiras inovações na vida dos indígenas”. Essa preocupação, deveria se estender também para a formação dos professores indígenas que contribuísem com a educação das “massas”, no perfil proposto pela colonização, considerados mais aptos por conhecerem a cultura local.

Isso demonstra, a relativa preocupação da administração colonial no tocante a uma educação de professores indígenas nas áreas de maiores conflitos, destacando-se a importância de seus papéis na formação escolar das comunidades locais, dentro do perfil requerido pela colonização para os indígenas. De acordo com Silva (2015), as orientações indicavam a necessidade do curso de formação dos professores indígenas terem uma duração de três anos, tendo-se nos primeiros dois anos consagrados aos conhecimentos de cultura e no terceiro ano, instrução pedagógica, assim distribuídos:

Língua Portuguesa (seis horas semanais, no 1º. ano; seis horas semanais, no 2º. ano e três horas semanais no 3º. ano); Aritmética e geometria (quatro horas semanais, 1º. ano e três horas semanais no 2º. Ano); Corografia da Colônia e noções gerais da Corografia do Império (três horas semanais, no 2º. e no 3º. ano); Desenho e trabalhos manuais (duas horas semanais nos 1º. e 2º. anos); Prática pedagógica (doze horas semanais no 3º. ano) (SILVA, 2015, p. 08).

Silva (2015) indica ainda que, além das disciplinas acima, focadas nos objetivos coloniais e imperiais, o referido aluno indígena receberia aulas em sessões especiais de práticas agrícolas, canto coral, educação física e higiene, para além da formação espiritual cristã, através de aulas obrigatórias com um sacerdote católico que irá à escola, com regularidade, dar assistência religiosa. E, terá ainda, aulas de História, para

[...] despertar-lhes o orgulho de serem portugueses [...] o arrôjo e tenacidade dos portugueses desde o período das descobertas e conquistas até à completa pacificação dos territórios ultramarinos; a Cruz, ao lado da Espada, no alargamento do reino de Cristo sobre a terra; [...] Também nas datas comemorativas dos grandes feitos da nossa história, professores e alunos fazem palestras alusivas (SILVA, 2015, p. 08).

Um ponto a destacar é que, a partir de 1834, o governo liberal que assumiu o poder em Portugal 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), 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. [...] Mas, apesar das políticas unificadas, essas colônias eram exploradas de modos diferentes, na realidade. Angola e Moçambique possuíam muitos recursos naturais. [...] 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. 31).

Entretanto, conforme Almeida (1981), de 1836 a 1868, o Estado toma o lugar das missões religiosas no ensino colonial, depois de abolir por decreto todas as ordens religiosas. A política educacional estabelecida por leigos, não levou a mudanças substanciais no ensino colonial, pois com a expulsão dos missionários o ensino ficou concentrado nas cidades e o seu número ficou bem reduzido. A educação formal colonial, portanto, não teve por objetivo abranger um grande número de africanos, só atingindo uma reduzida população dos centros urbanos. Além disso, foi um período em que, todas as medidas educacionais eram estabelecidas por decretos que não chegaram a produzir resultados reais.

De acordo com a autora em pauta, o governo português volta a estimular a atividade educativa das missões religiosas (Católicas) portuguesas nas colônias, por decreto a partir de 1868, como forma de combater a influência das missões protestantes estrangeiras, autorizadas a atuar em suas colônias pelas Conferências de Berlim (1885) e Bruxelas (1890), mas o número de missionários nas colônias só teve algum aumento significativo (de 75 para 200) em 1885.

Na verdade, a educação dos africanos se fez necessária como forma de obter o reconhecimento da “superioridade” da organização socioeconômica e dos padrões culturais estrangeiros sobre a da população colonizada, enquanto estratégia para viabilizar a colonização nos moldes “civilizatórios” requeridos pela comunidade internacional em torno da abolição do trabalho escravo e coercitivo.

Tem a ver igualmente com o fato de, nas Conferências de Berlim (1884-1885) e de Bruxelas (1889-1890), o império português ter sido questionado pela sua política colonial “civilizatória”, sendo acusado por vários relatórios estrangeiros de manter, e até mesmo promover em seu território colonial, práticas abusivas de trabalho forçado dos nativos, em moldes escravocratas e suas guerras coloniais contra a resistência dos nativos, em níveis de violência, não mais admitidos pela comunidade internacional, que agora definia novas práticas colonizadoras para a África a partir de sua partilha.

Entretanto, mesmo não tendo como objetivo abranger toda a população local a política e a prática educacional deste governo liberal de acordo com Furtado (2005), de 1918 a 1940, foi a de permitir teoricamente que o ensino fosse ministrado de forma igual para todos os indígenas e europeus na província da Guiné, estando em vigor um Regulamento de Instrução Primária da Província, publicado pela Portaria nº 83, de 18 de Setembro de 1918 que dividia o ensino primário em dois graus: elementar e complementar. Sendo o ensino primário elementar, de quatro classes, obrigatório nas escolas oficiais e particulares, e gratuito em todas as escolas oficiais para todas as crianças de ambos os sexos e em idades compreendidas entre os 7 e os 14 anos.

Havia uma liberdade de ensino ministrado, tanto nas escolas oficiais, como nas particulares ou domésticas, exigindo-se apenas que as pessoas envolvidas na organização e administração desse ensino tivessem a competência estabelecida por lei que constava basicamente do seguinte:

- a) Possuírem pelo menos a instrução primária complementar de quatro classes (segundo grau) e aprovação em exame especial que era feito na cidade de Bolama perante um júri composto por dois professores oficiais sob presidência do Inspector da Instrução pública;
- b) Ter exercido função docente em qualquer escola oficial da metrópole ou ilha adjacente ou das colônias;
- c) Ter um curso secundário, superior ou especial (FURTADO, 2005, p. 250).

Este ensino devia ser em todas as escolas, essencialmente prático, utilitário e intuitivo e, em disciplinas como aritmética, sistema métrico, geometria e agricultura, os manuais eram dispensáveis.

Outra preocupação com o ensino colonial e que orientava a legislação portuguesa, conforme Almeida (1981), tem a ver com a atividade das missões religiosas estrangeiras em suas colônias, mesmo as católicas. Como tentativa de neutralizar os efeitos “desnacionalizantes” dessas missões, foi emitido decreto que viria a regulamentar seus estatutos e determinando a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa (com exceção do ensino religioso, que poderia ser ministrado em línguas africanas) e como a maioria dos africanos morava distante dos centros urbanos onde era falado o português, não tendo essa língua utilidade para eles, a consequência para a sua educação foi a de continuarem a receber apenas ensino religioso.

E, em razão da instrução pública ser muito limitada e elitista, em toda a Guiné, as estatísticas publicadas em 1918, referentes ao ano de 1917-1918, apresentavam um total de 63

alunos que tinham conseguido aprovações nos exames do 1º e 2º graus, como se pode verificar pelo Quadro nº 2.

Quadro 2 - Alunos aprovado nos exames do 1º e 2º graus, em 1917-1918

Graus	Bolama	Bissau	Bafatá	Farim	Cacheu	Totais
1º (1ª a 3ª Classe)	16	11	5	2	1	35
2º (4ª Classe)	17	9	2	-	-	28
Totais	33	20	7	2	1	63

Fonte: Boletim Oficial nº 12 de Janeiro de 1918 (FURTADO, 2005, p. 251).

Na verdade, o foco principal da educação estava voltado para a escolarização das crianças de famílias portuguesas. Por isso mesmo, ao longo dos anos, a prioridade estava voltada para criação de escolas nos centros urbanos mais importantes onde havia um número mais elevado de população europeia e civilizada, fator esse que acabou por determinar o critério da organização, localização e o funcionamento das escolas na província.

Entretanto, após a proclamação da República Portuguesa no ano de 1910, a nova orientação para o ensino colonial baseava-se na lei que separava a Igreja do Estado e, para o efeito, foram criadas as “missões laicas” para substituir a atividade das missões religiosas católicas. Neste cenário a formação de professores para essas “missões civilizadoras” não se viabilizaram nas colônias, dado que a preocupação dos governantes estava direcionada para o ensino profissional dos nativos, buscando atender as discussões ocorridas na Europa sobre ensino técnico e ensino acadêmico para estas populações.

O fim da Primeira República é determinado pelo golpe de estado ocorrido no ano de 1926, em Portugal denominado de “Estado Novo” que coloca no poder um partido católico liderado por Antônio de Oliveira Salazar, o que seria a “Ditadura Nacional”. A partir de então, segundo Almeida (1981), o estado restabelece a ligação com a igreja católica à qual é confiada, novamente, a educação dos africanos nas colônias. Assim, 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.

O Estatuto dos Indígenas, como foi tratado anteriormente, estabelecia as diferenças entre “indígenas” e “civilizados” nas três colônias supracitadas, inaugurando desta feita a “política

de assimilação”, em que apenas os civilizados seriam considerados cidadãos portugueses, tendo estes Estatutos apenas sendo abolidos no ano de 1961. Mas somente com o Estatuto Missionário de 5 de abril de 1941 (PORTUGAL, 1941), a política educacional para as colônias concebida pelo Estado Novo é regulamentada e começa a funcionar. Nos lugares onde, até o Estatuto ser criado, não existiam missões, o Estado continuou provisoriamente a se encarregar do ensino.

Vários textos legais e declarações das autoridades da época, conforme o Estatuto Missionário (apud ALMEIDA, 1981, p. 38), deixam claro que:

O objetivo desses planos e programas será 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 a preparar os futuros artesãos e trabalhadores rurais a produzir o que é preciso para satisfazer suas próprias necessidades e cumprir suas obrigações sociais.

Marcelo Caetano, então Ministro das Colônias, afirma no ano de 1954, segundo Almeida (1981, p. 38), o seguinte: "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 serem organizados, numa economia dirigida por brancos". Essas diretrizes que, mesmo antes de explicitadas em documentos orientavam a política educacional do Estado Novo (e do colonialismo em geral), foram abertas escolas em Angola e Moçambique para o treinamento de trabalhadores agrícolas, onde o ensino escolar era associado ao trabalho nas plantações.

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 Almeida (1981, p. 40), “[...] apesar das subvenções do Estado Novo, a atividade educativa das missões religiosas restringia-se muitas vezes à instrução religiosa”. Tratando-se da porcentagem de analfabetos, evidenciou-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%), conforme se apresenta no Quadro n.º 3 abaixo.

Quadro 3 - Analfabetismo nas colônias portuguesas em África – 1950

Colônia	População Total	População analfabeta	Porcentagem dos analfabetos
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).

Nos indicadores de analfabetismo acima, a Guiné Portuguesa, aparece com o maior índice (98,85%). Esta situação pode ser justificada pelo fato desta colônia ser apenas de exploração, contrariamente às colônias de Angola, Cabo Verde e Moçambique, que eram de povoamento. Por essa razão, Portugal não tinha interesse na educação das populações locais e o exemplo ilustrativo dessa questão está nos dados estatísticos apresentados por Davidson que, conforme Namone (2014, p. 35), mostram que durante o período de vigência do sistema educativo colonial na Guiné Portuguesa, desde 1471 até 1973:

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.

Esses dados confirmam, de modo contundente, que o objetivo da educação colonial não era dar instrução às populações autóctones no sentido de obterem com isso condições de se inserirem de forma ativa na sociedade, mas apenas se objetivava instruir uma pequena parcela desta população, para lhes servirem de intermediários com a grande maioria da população, facilitando a sua dominação. Como já referenciei, os povos africanos em geral e da África subsaariana em particular possuíam um processo educacional não formal, ou agráfica, uma educação e uma cultura de oralidade. Neste sentido, dizer que 98,85% da população da então Guiné Portuguesa é analfabeta não faz nenhum sentido. Mas, sendo um discurso ocidental e, sobretudo colonial que busca homogeneizar a todos sem considerar as particularidades e a cultura de cada um é possível de se entender esta definição.

Segundo Furtado (2005), Angola foi primeira colônia em que se iniciou a organização do ensino para indígenas nas colônias portuguesas da África com a criação em 1912, da Escola Profissional Rira Norton de Matos, pela Portaria nº 1 107, de 3 de Outubro. Seria uma iniciativa de Norton de Matos, primeiro governador geral da colônia de Angola, que defendia uma educação pelo trabalho e menos instrução para os nativos e que, após ascender a função de Alto-comissário, criou uma série de escolas-oficinas, em regime de internatos e semi-internatos, para “indígenas brancos e boçais” de ambos os sexos, trazidos das senzalas. A instituição de dois ensinos, um para europeus e assimilados e outro para indígenas com dois graus cada, mas com organização e conteúdos distintos, teve seu início também em Angola através do Diploma Legislativo nº 518, de 16 de abril de 1927.

No caso da Guiné,

[...] a separação dos ensinos para indígenas e não indígenas foi iniciada oficialmente apenas a partir de 1940, com a publicação do Regulamento do Ensino Primário Elementar e Rudimentar da Colônia, pela portaria n.º 166, de 4 de Novembro de 1940 [...] – O diploma marcou uma viragem radical na situação da instrução pública e deu início a um processo complexo cujos efeitos são ainda sentidos no ensino guineense (FURTADO, 2005, p. 259).

Este regulamento de acordo com Furtado (2005), estipulava no seu art. 3º que o ensino para indígenas devia ter lugar nas escolas de ensino primário rudimentar e devia compreender as matérias e os programas que fossem adotados pelo Conselho de Instrução Pública. No entanto, o conteúdo desse ensino devia “[...] ser prático e intuitivo e orientado para a valorização moral e econômica do indígena, através da aprendizagem e aperfeiçoamento da prática da produção e integração no espírito da civilização portuguesa” (FURTADO, 2005, p. 259). Para os não indígenas, o ensino primário elementar era obrigatório para todas as crianças dos 8 aos 15 anos e devia ser ministrado nas escolas de ensino primário elementar, compreendendo quatro classes: as três primeiras classes correspondiam ao 1º grau e a quarta classe ao 2º grau. Para estes “[...] o programa era idêntico ao adotado na metrópole para o mesmo nível (art.2º)” (FURTADO, 2005, p. 259).

Furtado (2005, p. 260) indica ainda que,

O ensino ao nível das escolas das Missões Católicas Portuguesas era considerado ensino livre [...] A partir de 1941, ao abrigo da Concordata de 7 de Maio de 1940 [...], as missões passaram a ocupar-se, de forma exclusiva, do ensino rudimentar para os indígenas.

Este ensino constituía o primeiro grau do ensino para o indígena definido à luz do Estatuto Missionário, mais concretamente do seu artigo 68º (PORTUGAL, 1941), sendo reservado exclusivamente às crianças indígenas dos 7 aos 15 anos e devia ser ministrado nas

Escolas do Ensino Rudimentar. Compreendia uma classe preparatória e mais três classes ascendentes com um ano de duração cada. E, segundo Furtado (2005, p. 263), o regime da frequência era baseado na “[...] separação dos sexos e o acesso às matrículas era condicionado por critérios de limites de idades expressos em anos completos, da seguinte forma: 7 aos 9 anos - classe preparatória; 8 aos 11 anos – 1ª classe; 8 aos 12 anos – 2ª classe; 10 aos 14 anos – 3ª classe”.

Conforme, Furtado (2005), Manuel Dias Belchior, responsável por um curso superior sobre política ultramarina, em Lisboa, justifica a razão do ensino rudimentar, o qual foi mal compreendido por estrangeiros. A ONU buscou compreender do que se tratava este tipo de ensino com o fim de descobrir qualquer discriminação no setor do ensino que tivesse por base diferenças de raça, religião, sexo ou outras particularidades. As crianças nativas, por viverem em sociedades primitivas, não se encontravam nas mesmas condições das crianças europeias ou assimiladas da mesma idade, e por isso não podiam frequentar, desde logo, o ensino primário elementar. Isto leva a que muitos africanos se limitem a receber somente o ensino de adaptação, o que não se configura como preconceito racial, mas sim a falta de uma rede de escolas primárias elementares suficientemente densa (ALMEIDA, 1981).

Para o indígena ter acesso à matrícula nas demais escolas para indígenas onde existia o ensino primário e elementar deveria “[...] concluir com aproveitamento o ensino rudimentar. E, os indígenas que concluíssem esse ensino podiam também ser matriculados na 3ª classe do ensino primário das Missões ou do ensino particular” (FURTADO, 2005, p. 264). Através do Decreto n.º 39 666, de 20 de Maio de 1954, o Ensino Rudimentar passou a ser denominado de “Ensino de Adaptação para Indígenas”, o que, na verdade era apenas uma mudança de nomenclatura que pouco trazia em termos de mudança da essência do ensino para indígenas, tendo o seu funcionamento limitado a algumas escolas regidas por monitores (FURTADO, 2005).

O papel da Igreja Católica na escolarização da população “indígena” guineense, não contribuiu para uma educação promotora do desenvolvimento integral dos indígenas, pois, enquanto o regime do Estado Novo focava a sua ação na preservação do domínio colonial, o principal foco da Igreja Católica foi a cristianização das populações “indígenas”. Tanto um como outro entendiam a civilização como sendo apenas ser culturalmente português e religiosamente católico. A sua missão visava fundamentalmente a desafricanização dos nativos, transmitindo-lhes a cultura europeia cristã-ocidental.

Por informação de Furtado (2005), a evolução da política educativa nos anos de 1950 do (século XX) na “Guiné portuguesa” e nas outras “Províncias Ultramarinas”, em termos de

percentagem, de todos os alunos que tinham acesso à escola (instrução) não ultrapassava os 7,3%. Esta era a mesma situação nas outras “Províncias ultramarinas”: de Angola (8%) e de Moçambique (24%). Entretanto, a partir da década de 1950, surgiam na Guiné os projetos ligados ao ensino secundário e à formação profissional, mas a explosão escolar veio a acontecer mais tarde, a partir dos anos 70, praticamente nas vésperas da independência do país.

Em relação ao ensino liceal o primeiro estatuto foi aprovado em 1950 (Portaria nº 13 130, 22 de Abril de 1950), mas entrou efetivamente em funcionamento apenas em março de 1958, com a criação do Colégio-Liceu de Bissau, que tinha como patrono Honório Pereira Barreto²², que atualmente é denominado Liceu Nacional Kwame N’krumah²³. No entanto, até 1966 este liceu foi frequentado por “[...] apenas 400 alunos, dos quais 240 (60%) eram europeus” (ALMEIDA, 1981, p. 53). Neste cenário, o ensino técnico-profissional, também foi criado no mesmo ano, dando origem à Escola Técnica elementar convertida em 1959 em Escola Comercial e Industrial de Bissau. Nota-se com isso que o acesso, tanto ao ensino secundário, como primário era limitado. Por exemplo, em relação ao ensino primário, até 1959, das 71.000 crianças em idade escolar, menos de 14.000 frequentavam o ensino primário, 26% frequentavam a escola primária normal e 74% a escola rudimentar.

As razões desta mudança na política educativa no final da década de 50 tem a ver com a evolução da luta dos povos africanas contra a colonização, tendo a grande maioria das colônias francesas e britânicas em África acedido a independência nesse período. Foi o caso das Repúblicas da Guiné-Conacri e do Senegal que tem fronteiras com a Guiné ao sul e norte e que, respectivamente, conquistaram a independência a 2 de outubro de 1958 e a 4 de abril de 1960. Esses acontecimentos incentivaram os movimentos de contestação e de luta nas colônias portuguesas contra a dominação estrangeira.

Começam a surgir nas colônias portuguesas os movimentos pró-independência muito bem organizados e objetivamente bem definidos. Na Guiné, no ano de 1956 foi fundado o PAIGC, que iniciou a luta armada em 1963. Em Angola, a colônia mais importante para Portugal, estoura a revolta armada em 1961 e o governo português, cujo modelo econômico dependia fundamentalmente das colônias africanas, procurou neutralizar a ação revolucionária com a adoção de medidas que minorassem o descontentamento nos territórios colonizados. Além do mais, estes movimentos eram bem articulados e unidos na luta contra um inimigo comum, o colonialismo português.

²² Honório Pereira Barreto, guineense, foi Governador da Guiné entre 1853-1859.

²³ Denominação fixada segundo Furtado (2005), pelo Aviso de 21 de Janeiro de 1975, Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau, n.º 4.

Importante destacar, neste quadro, alguns acontecimentos marcantes daquela época, tais como a Conferência das Organizações Nacionalistas das Colónias Portuguesas em Casablanca, 1961; Conferência das Organizações Nacionalistas da Guiné e Ilhas de Cabo Verde em Dakar; Resoluções 1514 e 1524 da Assembleia-geral das Nações Unidas sobre a descolonização, entre outras, o que provocou a renúncia dos portugueses em 1961, ao estatuto do indígena que vigorava na Guiné, Angola e Moçambique, fatores esses que deram início à luta pela emancipação.

Para fazer face a esta nova realidade, a nova orientação do regime colonial foi a de integrar os africanos aos objetivos portugueses, substituindo a discriminação aberta pela intensificação da "assimilação". Com isso, e para o efeito, é abolido o Estatuto Indígena e é feita alguma reforma do ensino primário. Ao mesmo tempo, Portugal promove a guerra contra os movimentos de libertação das colônias, auxiliado por países que procuravam resguardar seus vantajosos investimentos e exploração dos territórios coloniais portugueses.

Assim, as estratégias adotadas face a tais pressões eram sobretudo expandir as redes escolares por todo território nacional e, ao mesmo tempo, integrar as estruturas tradicionais em estruturais administrativas como forma de "Africanização das Estruturas da Guiné", levando os nativos a se administrarem de acordo com as leis e a ordem determinada pelo colonizador. Este intuito levou à intensificação da formação profissional para assim preparar técnicos guineenses para a administração e a expansão e diversificação das atividades econômicas na província. É de salientar que estas ações integravam a nova estratégia política implementada pelo General António Spínola, intitulada "uma Guiné Melhor", para tentar unificar a população local em torno de um ideal colonial integrador, demonstrando apoio, consideração e respeito às entidades africanas, encorajadas as particularidades étnicas pelo poder colonial, garantindo-se seu pleno funcionamento.

3.3.2.1 A educação colonial de 1960 a 1973: a reforma do ensino

Em consequência da situação acima exposta, o ensino colonial teve que ser estrategicamente adaptado à nova realidade e, a primeira medida neste sentido correspondeu efetivamente à orientação "integradora", sobretudo do ensino primário, por ser o nível de escolarização que atingia os africanos, embora precariamente. Era por isso o nível prioritário para qualquer mudança na educação colonial que pretendesse considerar a população das colônias.

Entretanto, segundo Almeida (1981), o objetivo de formar mão-de-obra africana qualificada (principalmente em Angola e Moçambique) e, ao mesmo tempo, insensível aos apelos dos movimentos pela libertação nacional, através da “assimilação”, permaneceu e foi intensificado a partir da “reforma do ensino”. O objetivo dessa reforma pode ser considerado uma combinação de três aspectos: assimilação, formação de mão-de-obra e propaganda contra a independência.

A assimilação era inseparável da educação. O Secretário Provincial para a Educação em Angola dizia em 1970: ‘toda a educação visa integrar o português africano ao modo de vida moral, espiritual e material do português europeu’. Silva Cunha, declarava em 1972: A educação deve ser eminentemente pragmática. Ela não teria por objetivo a simples difusão do conhecimento, mas deve visar, antes de tudo, formar cidadãos capazes de sentir plenamente os imperativos da vida portuguesa, de saber interpretá-los e de fazer deles uma realidade constante, a fim de assegurar a perpetuação da nação. A língua portuguesa, a história e a geografia de Portugal ainda desempenhavam o papel preponderante nos livros didáticos utilizados nas colônias (ALMEIDA, 1981, p. 42).

Nesta mudança, Almeida (1981, p. 42-43) informa que, ao invés de simplesmente adotar os livros portugueses da metrópole, foram preparados especialmente para a África livros que apresentavam negros e mulatos “assimilados”, vivendo em “[...] harmonia com os portugueses, admirando seus benfeitores civilizados” e renegando os “traidores”, isto é, os inimigos de Portugal, entre os quais eram classificados “os africanos que lutavam pela independência”. Entretanto, os professores primários, agora com maior presença de negros formados nas escolas normais, teriam de frequentar um curso suplementar de “Formação Portuguesa” (valores que deveriam ser incutidos nos colonizados) e “atividades sociais” e os alunos africanos deveriam conhecer especialmente bem a história de Portugal que, juntamente com a língua portuguesa e a aritmética, faziam parte dos exames finais do curso primário.

Formação de mão-de-obra: Portugal mantinha uma orientação unificada de formar mão de obra africana qualificada tanto para servir aos portugueses quanto para as empresas de outros países que lá investiam. Mas na Guiné os poucos ‘quadros médios’ necessários à economia da colônia, quando não eram europeus, eram mulatos caboverdianos. Não havia indústrias, eram pouquíssimas as oportunidades de utilização de mão-de-obra especializada em qualquer setor. Por isso, esse objetivo português não se referia prioritariamente à Guiné (ALMEIDA, 1981, p. 43-44).

Ou seja, a educação dos guineenses praticamente se restringiu ao curso primário para os poucos que conseguiam ter acesso à escola.

A propaganda contra a independência: O aumento do esforço pela ‘assimilação’ dos africanos através do ensino visava também enfrentar um problema inexistente: antes dos anos 60: a concorrência das escolas organizadas pelos partidos que lutavam

pela independência das colônias. Desse modo, a ‘reforma do ensino’ teve também um objetivo propagandístico, tentando provar aos anticolonialistas que o sistema português propiciava o desenvolvimento dos povos colonizados. A propaganda tinha alvos internos (contra a luta pela independência) e externos (respondendo às pressões internacionais contra a dominação colonial) (ALMEIDA, 1981, p. 43-44).

Se a dita “assimilação” através do ensino tivesse realmente um propósito de integração, seria necessário que os africanos tivessem acesso à escola e lá permanecessem por um tempo suficiente para a sua conversão em “portugueses”. Eis, portanto, a outra razão da ampliação da escola primária nesse período, sobretudo nas colônias de Angola e Moçambique e, muito demoradamente, na Guiné em que “[...] o número de alunos matriculados só cresceu significativamente no início da década de 1970, quando a luta pela independência (conquistada em 1973) já estava em sua última fase” (ALMEIDA, 1981, p. 45).

Furtado (2005) salienta que no caso da Guiné, ao nível do ensino, foi preciso esperar pelo ano de 1964 para se sentir algumas alterações significativas na sua organização, provocadas, sobretudo, pela intensificação da Luta da Libertação²⁴ e pelos acontecimentos na arena internacional. Assim, conforme este autor, entre as medidas mais relevantes adotadas a partir de 1964, após a publicação do Decreto-Lei 45 908, de 10 de Setembro de 1964, que introduziu importantes medidas no conjunto das “províncias”, foram as seguintes:

i) O ensino primário elementar a ministrar nas províncias passou a ser igual ao da metrópole, com adaptações aos condicionalismos locais, compreendendo quatro classes, precedidas de uma classe pré-primária (Art.2º); ii) O ensino primário elementar ministrado nas escolas missionárias, até à data destinado essencialmente aos indígenas, foi oficializado em reconhecimento da cooperação das Missões Católicas Portuguesas com o Estado; iii) As escolas de adaptação passaram a denominar-se postos escolares; iv) Foram estabelecidas duas grandes categorias de escolas primárias elementares e subcategorias: as Escolas Primárias e os Postos Escolares; v) O ensino nessas escolas passou a ser ministrado por três categorias de pessoal docente: Professor de Ensino primário Elementar; Professores de Posto e Monitores Escolares (Art.15º). O Decreto-Lei n.º 46 447, de 20 de Junho de 1965 criou, com autonomia, a Inspeção do Ensino Primário Elementar (FURTADO, 2005, p. 273-274).

De acordo com Mendes (1969, p. 942), essas medidas não tiveram significado real, pois não afetaram muito as taxas de escolarização nas instituições oficiais: “No ano letivo 1965-66, para uma população escolarizável de 74.000 jovens, a taxa média de escolarização era apenas de 16%, uma percentagem que já não se alterava ao longo de alguns anos”. As razões ou fatores

²⁴ Factos determinantes foram marcados pela célebre Batalha de Como (Janeiro/Março) de 1964; pelo I Congresso do PAIGC, realizado de 12-13 de Fevereiro, do mesmo ano, numa localidade libertada, no sul da Guiné – Cassacá; pela edição do primeiro livro escolar do PAIGC, em Dezembro, e por fortes denúncias da colonização no plano internacional, sobretudo depois da visita da primeira missão militar da Organização da Unidade Africana (OUA) às regiões libertadas, em Agosto de 1965.

limitativos indicados para a situação foram essencialmente dois, sendo eles, a “[...] dificuldade de recrutamento de professores e o custo de infraestrutura” (MENDES, 1969, p. 942). Conforme Furtado (2005, p. 274-275), a estrutura do sistema era praticamente o mesmo entre 1964 e 1969.

As escolas do ensino primário permaneciam as mesmas, em termos de categorias. Prevalciam, na prática, três tipos de escolas: i) *escolas primárias oficiais*, situadas nos centros urbanos e regidas por professores habilitados com o curso de magistério primário; ii) *escolas de adaptação*, localizadas nos postos escolares e ministradas por monitores com habilitações mínimas (equivalentes à 4ª classe); iii) *escolas missionárias* localizadas nas missões católicas e nas localidades por elas controladas.

Por seu turno, Almeida (1981) indica que, com a reforma do ensino, não deveria haver mais um tipo de educação exclusivamente destinada aos africanos, já que a distinção entre “indígenas” e “civilizados” havia sido abolida oficialmente.

O ensino primário seria obrigatório para todas as crianças de 6 a 12 anos (a partir de 1967, o 5º e 6º anos passaram a ser obrigatórios para aqueles que não prosseguissem os estudos em nível secundário, em Portugal. Essa determinação era válida também para as colônias). Mas, segundo o artigo 1º do decreto, a aplicação da reforma seria adaptada às condições locais. Essa flexibilização serviu como reforço para que a discriminação entre africanos (que recebiam uma educação inferior) e europeus e assimilados permanecesse inalterada, apesar de eliminada pelas leis (ALMEIDA, 1981, p. 45).

Por isso mesmo, de acordo com Almeida (1981), a discriminação continuou e, neste quadro, destacam-se como principais diferenças entre as oportunidades de educação do povo colonizado e as do colonizador as seguintes:

1. As escolas situavam-se principalmente nas regiões habitadas por brancos (cidades), enquanto a maior parte dos africanos vivia no meio rural.
2. Como a língua portuguesa era a única permitida no ensino escolar, os africanos deveriam aprendê-la no estágio ‘pré-escolar’, para poderem ingressar no curso primário.
3. Os professores das escolas completas, quase todos europeus ou mulatos, eram diplomados: depois de cinco anos de escola secundária faziam um curso de formação pedagógica de dois anos. Os professores das escolas rurais deveriam ter apenas quatro anos de escola primária e quatro de formação pedagógica.
4. As escolas completas, oficiais, eram diretamente administradas e inspecionadas pelos Serviços de Educação. As escolas rurais, chamadas ‘de ensino oficializado’ estavam geralmente sob orientação e administração das Missões Católicas.
5. Quanto à qualidade do ensino ministrado aos africanos, pode-se presumir sua inferioridade em relação às escolas oficiais das cidades a partir da diferença de qualificação exigida dos professores e monitores. Além disso, o custo médio por aluno nessas escolas era muito mais baixo que nas escolas primárias do Estado.
6. Os africanos não eram legalmente impedidos de frequentar as escolas primárias oficiais, desde que estivessem na condição de ‘assimilados’ [...]. Mas a cidadania não era obtida através da frequência escolar; ela exigia que fossem preenchidos requisitos que envolviam idade, profissão, rendimentos, serviço militar,

‘bons costumes’ e ‘vida correta’ [...]; a criança africana, para desfrutar dessa vantagem, deveria ser filha de assimilado. Como se sabe, o número de assimilados reconhecidos oficialmente foi sempre muito pequeno em relação à população total (1% na Guiné-Bissau) (ALMEIDA, 1981, p. 46-47).

Nas vésperas da independência do país, as reformas provocaram mudanças substanciais no setor educacional sobretudo entre os anos letivos 1969-1970 a 1973, considerado uma verdadeira explosão escolar na província da Guiné, tendo-se os estabelecimentos de ensino passado, segundo Furtado (2005, p. 283), do número de “[...] 169, em 1968/69, para 236 no ano letivo seguinte e para 377 no ano letivo 1972/1973”. E o “[...] número de alunos cresceu durante esse período passando, respectivamente de 17. 965 para 20. 757 e para 40. 392” (FURTADO, 2005, p. 283) conforme pode ser verificado no Quadro nº 4 abaixo, com dados do Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura (CEENC).

Quadro 4 - Evolução dos estabelecimentos de ensino e efetivos: 1955 – 1974

Anos	Estabelecimentos de ensino				Número de alunos			
	Oficiais	Missionários	Militares	Total	Oficiais	Missionários	Militares	Total
1955/56	11	115	-	126	825	9.622	-	10.447
1956/57	11	129	-	140	760	10.038	-	10.798
1957/58	12	137	-	149	876	10.412	-	11.288
1958/59	13	150	-	163	1.061	11.014	-	12.075
1959/60	13	141	-	154	1.172	11.194	-	12.366
1960/61	13	154	-	167	1.280	11.795	-	13.075
1961/62	13	127	-	140	1.345	11.855	-	13.200
1962/63	13	98	-	111	1.827	9.214	-	11.041
1963/64	13	92	-	105	1.953	8.894	-	10.937
1964/65	57	88	-	145	2.058	9.386	-	11.444
1965/66	77	84	-	161	3.644	9.708	-	13.352
1966/67	88	82	-	170	4.385	10.498	-	14.883
1967/68	88	79	-	167	4.874	11.245	-	16.119
1968/69	88	81	-	169	5.988	11.980	-	17.968
1969/70	91	79	66	236	7.505	10.443	2.759	20.707
1970/71	96	77	92	265	10.464	9.909	6.706	27.079
1971/72	158	75	119	352	17.786	9.302	7.667	34.755
1972/73	171	78	128	377	21.793	10.033	8.566	40.392

Fonte: CEENC – Gabinete de Planificação e Estatística (FURTADO, 2005, p. 283).

Na sequência, é apresentada a evolução do ensino primário durante o período colonial, em particular entre os anos de 1954 a 1974.

Quadro 5 - Evolução do ensino primário durante o período colonial (1954-1974)

Anos	Estabelecimentos				Número de Alunos			
	Públicos	Missões Católicas	Postos Militares	Total	Públicos	Missões Católicas	Postos Militares	Total
1954/55	11	120	0	131	732	7.181	0	7.913
1955/56	11	129	0	140	825	9.353	0	10.178
1956/57	11	139	0	150	760	10.307	0	11.067
1957/58	12	152	0	164	876	10.499	0	11.375
1858/59	13	194	0	207	1.061	12.473	0	13.534
1959/60	13	201	0	214	1.272	11.976	0	13.248
1960/61	13	207	0	220	1.280	11.976	0	13256
1961/62	13	143	0	156	1.345	11.108	0	12.453
1962/63	13	119	0	132	1.827	8.728	0	10.555
1963/64	13	109	0	122	1.953	9.561	0	11.514
1964/65	57	96	0	152	2.058	9.355	0	11.413
1965/66	77	85	0	162	3.644	9.900	0	13.544
1966/67	88	82	0	170	4.385	10.912	0	15.297
1967/68	88	82	0	170	4.874	11.649	0	16.523
1968/69	88	85	0	173	5.988	11.981	0	17.969
1969/70	91	84	66	241	7.505	10.494	2.759	20.758
1970/71	96	81	92	269	10.464	10.266	6.706	27.436
1971/72	158	79	119	356	17.786	9.384	7.667	34.837
1972/73	171	79	128	378	21.793	9.677	8.566	40.036
1973/74	179	79	160	418	25.249	10.457	10.255	45.961

Fonte: Monteiro (2005 apud FANDA, 2013, p. 46).

Outra categoria que se integrou ao Sistema Educativo da Guiné foi o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CIPES). Quando a lei que aumentou a duração do ensino primário em Portugal para 6 anos, no ano de 1967, a mesma foi aplicada às colônias, fazendo com que as novas séries fossem tratadas como um nível à parte, desligadas até fisicamente das escolas primárias, sendo mais integradas aos cursos secundários até no nome que receberam. Almeida (1981) indica, neste sentido, que na Guiné-Bissau, até a independência, existiram 4 CIPES, dois deles localizados na capital. O primeiro Ciclo começou a funcionar no ano letivo de 1968/69, nas instalações do Liceu de Bissau. Em 1970/71 foi criado um CIPES na cidade de Cantchungo, norte do país, funcionando como escola particular ("Externato de Cacheu"). Em 1971/72 iniciou-se um ciclo na cidade de Bafatá, leste do país e em 1973 mais uma seção foi aberta em Bissau, capital da Guiné-Bissau (no bairro da Ajuda).

O ensino técnico profissional colonial denominado de pós-primário, a que poucos africanos tinham acesso e que se destinava ao atendimento dos objetivos coloniais de formar mão de obra qualificada, técnica e administrativa (em escalões subalternos), a serviço da Metrópole, é outro nível de ensino implementado na Guiné. Os que tinham acesso seriam aqueles poucos "funcionários" autóctones "privilegiados" que compunham a camada de

assimilados, política e ideologicamente identificada com o colonizador português. Isto porque, os filhos dos portugueses em sua maioria completavam seus estudos na Europa, mas mesmo assim de acordo com Almeida (1981), a maioria dos alunos das escolas secundárias “eram brancos” nos poucos estabelecimentos de ensino desse nível concentrados nas cidades.

Em Angola e Moçambique foram criados, segundo Almeida (1981), os "estudos gerais" de nível universitário, dos quais a parte "geral" era feita nas colônias e a complementação era realizada “[...] obrigatoriamente em Portugal (Decreto nº 44 530 promulgado em agosto de 1963)” (ALMEIDA, 1981, p. 52). E, no ano de “[...] 1968 um decreto (48.790) deu o título de universidade a essas faculdades de orientação também técnica e profissional” (ALMEIDA, 1981, p. 52).

No caso da Guiné, o ensino secundário de acordo com Almeida (1981), se restringia a, um Liceu em Bissau e uma Escola Técnica junto ao Liceu, frequentados geralmente pelos filhos dos portugueses. Em 1966, o Liceu tinha aproximadamente 400 alunos, dos quais 60% eram europeus.

A Escola Técnica de Bissau fundada em 1960 tinha praticamente o mesmo programa de ensino, mas acrescido de disciplinas técnicas e em sua maioria teóricas, tendo o curso uma duração de três anos, sendo que, na maioria dos casos, os alunos que concluíam a Escola Técnica se matriculavam no Curso Complementar oferecido no Liceu.

O Ensino Técnico e Profissional na província da Guiné limitava-se a apenas três instituições: a Escola Industrial de Comercial de Bissau, entrada em funcionamento em 1959; Escola de Habilitação de professores de Postos Escolares, instituída em Bolama, em 1967 e a Escola de Magistério Primário de Bissau, instituída em 1972.

Na “Província da Guiné” o ensino superior de acordo com Furtado (2005, p. 298), nunca passou de “[...] uma intenção tornada pública no discurso do então Governador da Província, general António de Spínola, por ocasião de inauguração da Escola Preparatória de Bafatá, em 1973”. Uma das razões para não se chegar a este nível de formação tem a ver com o entendimento à luz da política colonial, de que a formação das elites levaria ao surgimento dos movimentos nacionalistas. Amílcar Cabral indicava que em 1962 havia apenas 14 guineenses com cursos superiores. Por isso mesmo conforme o autor,

Na ausência de instituições de nível superior, na Guiné, toda a investigação na província era confiada a organismos não educativos, aos quais se deveram as mais importantes e variadas obras de investigação publicadas sobre a Província da Guiné. São ainda hoje relevantes para documentação sobre a Guiné e outras ex-províncias, os trabalhos publicados pela Junta de Investigação do Ultramar, que enviava missões científicas regulares à Guiné, sendo as mais produtivas as Missões: Zoológica, Antropológica e Geográfica; a Escola Nacional de Saúde Pública e Medicina Tropical,

com as suas Missões de Estudo e Combate à Doença do Sono e o Centro de Estudos da Guiné Portuguesa²⁵, criado em 1946, que publicou trabalhos de grande relevância no domínio das ciências humanas. Este Centro, para além das obras dos seus investigadores, publicava também um 'Boletim Cultural', onde eram compilados e divulgados os mais importantes trabalhos de investigação (FURTADO, 2005, p. 298).

Furtado (2005, p. 299) salienta que a organização e administração das escolas coloniais obedeciam a regras muito rígidas reforçadas por um “[...] controle apertado por parte da Repartição Provincial dos Serviços de Educação e por uma inspeção do Ensino Primário atenta e punitiva [...]” e que ao nível das escolas, o Diretor era a figura central ao qual cabia a responsabilidade, exclusiva, de tratar de todos os assuntos que dizem respeito à “[...] escola, aos docentes e às atividades escolares e circum-escolares, junto da Secção Infantil e Primária ou da Inspeção” (FURTADO, 2005, p. 299). Para o efeito, todas as escolas com mais de dois professores tinham obrigatoriamente dois órgãos de administração: o Diretor de Escola e o Conselho Escolar.

Salienta-se que estas reformas no ensino colonial não vieram para dar impulso no sentido de levar os africanos a auferir uma educação que os levasse a um desenvolvimento efetivo e uma integração na cultura portuguesa, para serem cidadãos portugueses como se propagandeava, mas sim para torná-los, apenas, dóceis, submissos e convencidos de sua inferioridade. Isto porque o ensino continuava a funcionar de forma diferenciada, pois era duplicado, sendo um para os indígenas e outro para os assimilados e portugueses em todos os níveis, em desacordo com as leis emitidas que determinavam a sua integração. No entanto, houve apenas algumas adaptações simbólicas, no que diz respeito à geografia, clima e condições sociais locais, ignorando-se por completo uma das partes mais importantes da formação da população local, nomeadamente a sua história e a sua cultura.

Como a escola era montada de forma a atender, sobretudo as crianças portuguesas e, por isso, mesmo concentrada nos centros urbanos, a maior parte das crianças negras que formavam a população escolar, sobretudo as que viviam na área rural, frequentavam apenas as duas, ou na melhor das hipóteses, as três primeiras séries, acabam por abandonar a escola com conhecimentos tão superficiais que em pouco tempo eram esquecidos.

Entretanto, os propósitos elencados a partir de 1961 para educação colonial, nomeadamente, assimilação, formação de mão-de-obra e propaganda contra a luta pela

²⁵ Centro de Estudos da Guiné Portuguesa: Foi destruído, por assim dizer, em 1974, para instalação do então Comissariado de Estado dos Negócios Estrangeiros. Muitos objetos e obras importantes desapareceram e outras foram destruídas. Hoje, o INEP, criado pelo Decreto-Lei 31/84, de 10 de Novembro, desenvolve uma nova fase de investigação e recupera gradualmente uma significativa parte das obras produzidas pelos organismos referidos. O INEP surge na sequência da extinção do Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC), um serviço que integrava a Direção Geral da Cultura e Desportos (Boletim Oficial, nº 45 de 10 de Novembro de 1984).

independência do país, tiveram igualmente resultados insignificantes como será visto logo adiante, devido, sobretudo, ao avanço da luta de libertação nacional em todo o território da Guiné, tendo-se iniciado um novo tipo de educação nas regiões libertadas, contrário ao sistema colonial de educação, voltado para imprimir o desenvolvimento das populações locais, aliada a pressão internacional pelo fim do colonialismo.

Mas antes de tratarmos da educação, promovida pelo PAIGC, nas regiões libertadas, como alternativa à educação promovida pela colonização portuguesa, vale destacar o importante papel assumido e desempenhado pela Igreja Católica na educação, enquanto aliada incondicional de Portugal na dominação e exploração das suas colônias em África.

3.3.2.2 O papel da Igreja Católica na educação colonial

Como já salientei, a maior e a mais importante instituição religiosa aliada ao regime colonial português foi a igreja católica, contribuindo diretamente na afirmação da dominação colonial no continente africano, através das “missões civilizadoras”. Vale recordar que uma das estratégias e o discurso usado pelos colonizadores para expandir a sua dominação era a pretensão em evangelizar os africanos, ou seja, trazer “Deus” para eles. Isto porque, segundo as argumentações coloniais, para justificar esta dita missão, os africanos acreditavam em feitiçarias e demais crenças próprias de uma mentalidade primitiva e, por isso, deveriam submeter-se à “civilização”, através da evangelização.

Segundo Namone (2014, p. 39) Fanon aponta que 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”. Esta ideologia evangelizadora seria a base em que a Igreja Católica Romana se afirmara enquanto braço direito dos regimes coloniais espanhol e português, na evangelização dos povos ditos “gentios” das terras “descobertas”.

É de salientar que os países europeus em geral, mas principalmente o Estado português tem uma relação histórica muito forte com a Igreja Católica, a ponto da Constituição Portuguesa de 1933 definir a religião católica apostólica romana como sendo a religião tradicional da Nação Portuguesa. O advento da colonização aprofundou ainda mais esta relação, sendo a igreja responsabilizada pela evangelização dos “indígenas”. Neste sentido, a política oficial levada a cabo pelo português nas suas colônias em África, sobretudo entre os séculos XVI e XIX, segundo Cá (2008, p. 36), 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), defende que, não obstante, a verdadeira intenção dos colonizadores na África era, de fato, a exploração dos recursos naturais e minerais “[...] eram porém invocados objetivos civilizadores, alcançados, sobretudo por intermediário da religião, a fim de mascararem interesses econômicos e políticos”. Portanto, a participação e o apoio incondicional da Igreja Católica foi fundamental para que os colonizadores portugueses conseguissem adentrar nas comunidades africanas, em especial na Guiné, em que um dos meios utilizados foi educação. Nesse sentido, o autor salienta que,

[...] a Igreja Católica desempenhou um papel fundamental na docilização dos guineenses, além de não só ter auxiliado na implantação da política educacional, como também participou na legitimação do colonialismo português, sancionando e santificando a missão civilizadora [...] (CÁ, 2008, p. 33).

Evidentemente, com a instalação dos colonizadores no continente, a civilização cultural europeia passou a sobrepor-se a da África, pois os europeus a consideravam a sua cultura superior à dos africanos. Por isso mesmo, a educação escolar colonial, veiculada na Guiné, tinha como objetivo, inibir a prática nativa do ensinamento cultural africano no seio da população. E, aqui, a igreja católica desempenhou um papel crucial dado que era de sua responsabilidade oferecer educação básica para os “indígenas”, enquanto o Estado colonial cuidava da educação dos chamados “assimilados”. Segundo Furtado (2005, p. 260):

A Concordata e o Acordo Missionário, da mesma data, e o Estatuto Missionário abriram novas possibilidades aos missionários e criaram espaços para o surgimento de um novo estatuto do ensino destinado aos indígenas. Graças a estes dispositivos tornou-se possível utilizar na Guiné as estratégias de missionação utilizadas noutros países, as quais consistiam na criação de escolas de todos os níveis, na aprendizagem de línguas locais e no desenvolvimento do clero local.

A partir de então, as escolas das missões foram estabelecidas nas regiões rurais para os africanos, enquanto nas cidades eram implantadas escolas do Estado e escolas privadas, para as crianças europeias. Entretanto, a atividade educativa das missões restringiu-se sobretudo à instrução religiosa, pois, no entendimento dos colonizadores portugueses, civilização significa ser culturalmente português e religiosamente católico. Segundo Cá (2015, p. 43), há uma correlação em que Cabral defende que,

As missões católicas detêm o monopólio da educação dos pretendidos ‘não civilizados’. Segundo os acordos concluídos entre Portugal e o Vaticano, esta

educação deve estar ‘conforme os princípios doutrinários da Constituição portuguesa e seguir a linha dos projetos e dos programas emanados do governo’.

Portanto, essa educação deveria ser implementada à luz dos propósitos alinhavados pela colonização: para preparar certo número de pessoas, que pudessem garantir o funcionamento regular da máquina colonial, na execução das tarefas essenciais do governo, do comércio e da agricultura; sem a intenção de criar uma inteligência africana, como mostra, claramente, a observação do patriarca de Lisboa, o Cardeal Manuel Gonçalves Cerejeira: “Necessitamos de escolas em África, mas escolas nas quais mostramos ao indígena o caminho da dignidade do homem e da glória da nação que o protege [...]. Queremos ensinar os indígenas a escrever, ler e contar, mas não fazer deles doutores” (CÁ, 2015, p. 44).

Ou seja, na escola colonial, a educação das crianças guineenses, tanto das missões, como do Estado tinham dois objetivos fundamentais: arrancá-las da comunidade a que pertenciam e transformá-las em pessoas submissas aos dominadores.

3.3.2.3 Resultados da educação colonial portuguesa

Como já enalteci, os colonialistas portugueses invocavam um sistema educacional baseado no método civilizacional, mas na verdade as pretensões eram de atender apenas os seus interesses políticos e econômicos. Por isso mesmo, nunca se permitiu que a educação fosse além de um nível mínimo de instrução, para não pôr em causa estes objetivos. Neste sentido “[...] 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).

Almeida (1981), indica neste sentido que, em termos de assimilação, os esforços dos colonizadores para integrar os "indígenas" à "civilização" não produziram resultados significativos na Guiné-Bissau:

O número de assimilados oficialmente reconhecidos não atingiu 1% da população. Como já foi dito, apenas os ‘civilizados’ possuíam direitos cívicos, e para conseguir esse status o africano deveria ler e escrever corretamente a língua portuguesa, ter ‘bom comportamento e hábitos cívicos’ (o que incluía a prática regular da religião católica), ter rendimentos suficientes para manter família e ter prestado serviço militar. Em 1950, numa população de 550.000 habitantes, somente 8.320 indivíduos eram ‘civilizados’, dos quais 1478 eram negros e 4.568 eram mestiços. Após séculos de colonização portuguesa a Guiné tinha 99% de analfabetos, cerca de 20% da população capaz de falar português e 4% da população convertida ao catolicismo (ALMEIDA, 1981, p. 56).

Em relação à formação da mão-de-obra, verificou-se que a formação profissional de nível médio atingiu um número muito pequeno de estudantes na província da Guiné, sendo a sua maioria portugueses. Não havia escolas de formação de professores nem universidades e, por conta disso, segundo Almeida (1981, p. 56), no ano de 1961 “[...] apenas 14 guineenses conseguiram a formação superior [...]” obtida em universidades da Europa, sobretudo em Portugal. Isto porque,

As atividades econômicas estabelecidas pelos colonizadores na Guiné prescindiam de formação técnica e profissional (obtida através de escolarização) da mão-de-obra africana, em quase sua totalidade. A economia agrícola era baseada no trabalho forçado dos ‘indígenas’ (os ‘contratados’); a infraestrutura urbana precária e o pequeno número de europeus instalados na colônia não exigiam uma grande quantidade de funcionários de Estado; a inexistência de atividades industriais e extrativas (mineração) ou outras que pudessem demandar mão-de-obra especializada e o desinteresse de Portugal pelo desenvolvimento de sua colônia mais pobre [...] são fatores que podem explicar o descaso da administração colonial com a formação profissional dos guineenses (ALMEIDA, 1981, p. 56-57).

No que diz respeito ao último objetivo da educação colonial que se tratava da propaganda contra a independência, vale indicar que este objetivo orientou, segundo Almeida (1981), algumas mudanças principalmente quantitativas no sistema de ensino colonial nos últimos anos da luta pela independência entre 1970 e 1973, levando ao aumento do número de matrículas nas “escolas primárias e no Liceu”, a criação de escolas primárias ligadas aos quartéis e de “centros” sanitários e escolares e o envio de alguns estudantes para universidades portuguesas.

Entretanto, as novas oportunidades educacionais continuavam sendo insuficientes para atender o conjunto da população desassistida e os problemas anteriores permaneceram, nomeadamente, a baixa qualidade do ensino, as dificuldades de acesso à escola para os africanos, a discriminação racial, o pequeno número de escolas e sobretudo a inutilidade do ensino escolar para a mudança das condições de vida do povo colonizado. Almeida (1981, p. 57) indica que além disso:

O movimento pela independência já controlava algumas áreas da província e ‘criava escolas nas aldeias e uma escola-modelo em Conakry (capital da vizinha República da Guiné)’ para onde eram enviados os alunos mais dedicados aos estudos. Como a preocupação com a educação dos africanos surgiu muito tarde, depois de aproximadamente quinhentos anos de colonização, é provável que o objetivo propagandístico das escolas coloniais estivesse muito evidente para o povo colonizado.

Podemos, por isso, concluir que a educação colonial não atendeu aos objetivos portugueses de assimilar ou civilizar a população local de forma a justificar a sua “missão

civilizadora" na Guiné, dita portuguesa. Isto porque a herança educacional do período colonial na Guiné, se identificou na taxa de analfabetismo na ordem de 90%; uma rede escolar com apenas 418 escolas; professores em número insuficiente e algo deslocado da realidade sócio-cultural e política local; uma gritante falta de manuais didáticos; conteúdos programáticos que nada tinham a ver com a realidade guineense; uma língua de ensino falada apenas por cerca de 10% da população. Enfim, um manancial de indicadores que comprometiam e condicionavam toda e qualquer pretensão progressista do novo país acabado de se formar Estado independente (AGÊNCIA SUECA PARA DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL, 2000). Além do mais, esse sistema de ensino conduzia à formação de uma pequena elite, com uma mentalidade predominantemente individualista, distante da realidade do país onde a maioria da população era camponesa.

Durante a luta de libertação nacional o país experimentou uma nova forma de fazer educação que, após a independência, o Estado da Guiné-Bissau procurou implementar, para assim, erradicar o sistema educacional herdado do colonialismo e construir um novo que coadunasse com a realidade do país e que contribuísse com as aspirações de desenvolvimento de seu povo. Portanto, a busca de uma educação compatível com os interesses nacionais guineenses, iniciou no período de luta pela independência no país, como procuro mostrar a seguir.

4 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO DA LUTA DE LIBERTAÇÃO NACIONAL NA GUINÉ-BISSAU

Este capítulo tem por objetivo, “**analisar as propostas e a política educacional durante o período da luta de libertação nacional contra o jugo colonial português**”, considerando que este período, mesmo estando o país em luta contra a colonização, evidenciou significativas experiências educacionais que tiveram continuidade mesmo após a independência.

Para o desenvolvimento deste capítulo faço um breve relato sobre a permanente resistência dos povos locais contra a presença e a dominação colonial e também em relação a diversos fatores externos da época que contribuíram para a tomada de consciência da necessidade de uma melhor organização, o que resultou na criação do PAIGC, principal movimento unificado de luta dos povos da Guiné e Cabo Verde contra a dominação colonial portuguesa.

Após, destaco o importante papel de Amílcar Cabral fundador e principal líder do PAIGC, não só na condução da luta dos povos da Guiné e Cabo Verde pela independência, mas, sobretudo em relação a educação libertadora que seria implementada nas zonas libertadas da Guiné-Bissau. E, em seguida, trago a experiência de educação que contrariava a educação imprimida pelos colonizadores portugueses e que realmente estava mais adequada para a realidade dos povos locais, pois estava voltada para a valorização da sua cultura e estava à serviço de sua afirmação e desenvolvimento.

4.1 ASPECTOS GERAIS DA TOMADA DE CONSCIÊNCIA E RESISTÊNCIA DOS POVOS DA GUINÉ CONTRA A DOMINAÇÃO COLONIAL PORTUGUESA

É importante uma breve retrospectiva histórica da resistência dos diferentes grupos étnicos do país, indicando, desde já, que a história da luta pela libertação dos povos da Guiné-Bissau acompanha a própria história da presença estrangeira nesta região africana, pois, durante os cinco séculos de presença e dominação colonial portuguesa, neste território, houve uma luta permanente dos povos locais, utilizando-se de diversas formas de resistência, nomeadamente, a resistência à ocupação dos seus territórios, a recusa ao pagamento de imposto de palhota²⁶, a fuga ao trabalho forçado, greves, resistência à abolição de suas tradições culturais, entre outras.

²⁶ 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.

Por exemplo, quando os portugueses decidiram, a partir de 1879, adotar como nova estratégia de ocupação do território a intervenção direta, através de lutas contra os nativos, para forçá-los a aceitar a sua autoridade com o uso das forças armadas e a fixação militar efetiva no interior do território, para, não só cumprir com as determinações da Conferencia de Berlim, mas igualmente introduzir novas formas de exploração após a abolição do rentável comércio de escravos, através da denominada “Campanha de Pacificação”, os povos locais ofereceram uma dura resistência a este intento.

Esta dita “Campanha” se intensificou, sobretudo, na primeira metade do século XX, sendo um sangrento conflito que se desferiu contra as populações das diferentes etnias, que se recusavam a pagar os impostos de palhotas e também contra a usurpação dos seus direitos como, por exemplo, a interdição da prática das tradições culturais. Os povos locais de acordo com Mendy (1994), enfrentaram dura e heroicamente o poder bélico dos colonizadores em vários momentos e em diferentes localidades, destacando-se, por exemplo:

- I. A invasão do grupo étnico Papel/pepel de Itim, Antula e Bandim (bairros periféricos da capital Bissau). Essa invasão foi registrada em 1893;
- II. A resistência em 1897 de Infali Sonco,²⁷ rei da etnia Beafada, contra a ocupação colonial ao território de seu povo que se localizava na atual região de OIO, norte da Guiné-Bissau;
- III. Entre 1908 e 1909, os Beafadas de Quinará, 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.
- IV. As etnias Manjaco e Balanta sempre resistiram contra a presença e posteriormente a dominação colonial nas regiões em que habitam, norte e leste da Guiné-Bissau;
- V. 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.
- VI. Igualmente, outras etnias como os Felupes, os Fulas resistiram contra, não só a presença e a dominação, mas também contra a imposição do pagamento imposto de palhota.

Desse modo, até às vésperas da proclamação da república portuguesa, em 1910, o estabelecimento do poder português na Guiné não estava assegurado, dada a permanente ação subversiva dos nativos. Esta tradição de resistência foi determinante para o processo da luta de independência da Guiné-Bissau. Por isso mesmo, segundo Lopes (1999), a luta de libertação

²⁷ 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.

nacional representou apenas a passagem das resistências étnicas ao combate moderno de tipo nacionalista.

Após a pacificação do território, a primeira imposição do Estado Português à população local foi à cobrança do imposto de palhota e os trabalhos forçados que teriam um impacto significativo na vida e no cotidiano dessas populações. A principal finalidade da cobrança do imposto era conseguir os meios financeiros necessários para a manutenção do aparelho administrativo colonial e seria, também, uma forma de incentivar a produção agrícola nos moldes e interesses coloniais. Consequentemente, criou-se uma estrutura de produção completamente diferente da existente, contrária às formas tradicionais de trabalhar a terra. A cultura da mancarra (amendoim), por exemplo, foi imposta, pois era um produto de exportação de muita valia para o colonizador.

O trabalho forçado ou dito de outra forma, o recrutamento forçado da mão de obra, foi utilizado até os anos sessenta, principalmente, para obras infra-estruturais, como estradas, pontes e construções de repartições públicas, tornando-se na principal agente da economia portuguesa no caso da Guiné, pois o investimento colonial era praticamente inexistente. E, com a introdução em 1954 do regime do indigenato, agravaram-se ainda mais as desigualdades, pois, a população foi dividida em três categorias: os portugueses, os assimilados e os indígenas, sendo praticamente toda a população local 99% estando na categoria de indígenas, desqualificados para auferir os direitos das outras categorias.

De acordo com Mendy (1994, p. 169),

O regime do indigenato, através do qual eram severamente oprimidos e explorados, foi um meio para atingir um fim, e não um fim em si mesmo. Foi uma arma para criar as condições necessárias para a exploração máxima dos recursos humanos e materiais dos territórios... O fato de se tratar de um sistema fundamentalmente opressivo não deve ofuscar a questão fundamental da exploração no contexto colonial.

Ou seja, além de não criar as condições necessárias para a elevação social e cultural da população, o aparelho administrativo português impedia, através do controle e da repressão, à criação de qualquer organização política capaz de desenvolver certa autonomia de pensamento, principalmente quando essas iniciativas partiam dos próprios guineenses.

Enfim, esta situação local aliada aos diversos acontecimentos internacionais já citados, como foi o caso do movimento Pan-Africanista; a independência de vários países africanos; o contexto político e ideológico da Guerra Fria; e a forte influência e apoio ao processo de independência recebido por parte de algumas organizações de caráter político e cultural portuguesas, como foi o caso da Casa dos Estudantes do Império (CEI), Partido Comunista

Português (PCP), Movimento de Unidade Democrática da ala Juvenil (MUD Juvenil) e o Clube Marítimo Africano, foram marcos fundamentais para a criação do PAIGC, assim como dos principais movimentos de luta nas outras colônias portuguesas de África, nomeadamente o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), Movimento Comité de Libertação de São Tomé e Príncipe (CLSTP).

Foi justamente na CEI, criada pelos colonizadores portugueses como moradia para os estudantes oriundos das suas colônias africanas, com a finalidade de reuni-los num só lugar, é que nasce o espírito revolucionário destes estudantes traduzido, entre outros, através de poemas, de reflexão política que escreviam e das reuniões clandestinas que ali faziam para discutir, entre outros assuntos, estratégias de luta pelo fim da dominação colonial nos seus países de origem.

É de salientar igualmente que, na época, muitos africanos das colônias portuguesas que estudavam em Portugal, sobretudo da primeira geração dos anos de 1940 e princípio dos anos de 1950, entre os quais “Amílcar Cabral e Vasco Cabral” da então Guiné Portuguesa, “[...] foram vinculados clandestinamente ao PCP e outras organizações afins” (MATEUS, 1999, p. 85). Jovens que participavam ativamente dos movimentos de carácter cultural em Portugal e em outros países e que, mais tarde, viriam a dirigir os movimentos de independências dos seus países de origem, como foi o caso de Amílcar Cabral que criou e liderou o PAIGC na luta pela independência das então colônias da Guiné e Cabo Verde.

Este período de estudante e de convivência em Portugal marcou definitivamente a trajetória de muitos intelectuais das então colônias portuguesas de África, como foi o caso de Amílcar Cabral e Vasco Cabral da Guiné Portuguesa; Mário de Andrade e Agostinho Neto, de Angola; Marcelino dos Santos e Eduardo Mondlane de Moçambique, entre outros. Foi um período importante de amadurecimento intelectual e início de uma atividade política militante para todos eles.

No caso de Amílcar Cabral, este período favoreceu o aprofundamento da ideia de regressar à África, não só pelos laços familiares, mas acima de tudo, pelo sentimento de dever para com povo africano. Em 1969, em comunicado direccionado aos quadros do partido, Cabral esclarecia o real motivo da sua volta à África, como esclarece Zimmermann (2011, p. 07):

Não foi por acaso que viemos para a Guiné. Nenhuma necessidade material determinava o nosso regresso ao país natal. Tudo foi calculado, passo a passo. Tínhamos enormes possibilidades de trabalhar nas outras colônias portuguesas mesmo em Portugal. Abandonamos um bom lugar de investigador na Estação Agronómica para virmos para um lugar de engenheiro de segunda classe na Guiné [...]. Isto obedeceu a um cálculo, a um objetivo, a idêia de fazer qualquer coisa, de contribuir para o levantamento do povo, para lutar contra os portugueses.

É importante frisar que as conquistas da luta de libertação dificilmente seriam conseguidas sem a liderança desses intelectuais, pois, se tratava de uma camada social, melhor preparada para assumir, inicialmente, a tarefa de criar programas que não poderiam se dar senão pela reflexão, teorização à que um intelectual se dedica, criar estratégias que poderiam ampliar a luta, ir além da expulsão territorial dos colonizadores, colocá-la no âmbito da luta contra o imperialismo, contra o racismo, contra a exploração do homem pelo homem. Eles eram, portanto, a única força social que a África colonizada dispunha para se libertar do domínio colonialista.

Não havia outra opção possível. Fraqueza ou inexistência do proletariado propriamente dito, predomínio de uma massa camponesa duramente explorada e mantida no quadro das antigas estruturas no interior de um regime inteiramente diferente, dificuldades de comunicação interna e com o Mundo e múltiplas barreiras impedindo o acesso a cultura; por todas essas razões os intelectuais africanos eram necessariamente os únicos a poder desempenhar o papel dirigente na luta (BENOT, 1980, p. 16).

Por isso mesmo, as décadas de 40 e 50 do século passado são consideradas por grande parte dos analistas e estudiosos como sendo marco inicial da consciência política e nacionalista dos povos africanos, em razão das ondas de mudanças no sistema geopolítico, até então vigente, após as duas grandes guerras mundiais em que os africanos foram envolvidos como soldados à serviço das potências colonizadoras.

Outros fatores preponderantes para a tomada de consciência, organização e luta pela independência dos povos africanos tem a ver com o forte posicionamento da Organização das Nações Unidas em prol dos direitos à autodeterminação dos povos ainda sob a dominação colonial; o importante papel dos países do Bloco Socialista no apoio incondicional a esses povos em luta; a teoria marxista que serviu de fundamento político ideológico para uma grande parcela dos movimentos de libertação africanos em geral e das colônias portuguesas em particular; e, as Resoluções da Conferência de Bandung realizada no ano de 1955, em que várias organizações políticas em luta no continente, como as das colônias portuguesas, participaram, o que incentivou ainda mais a organização e o avanço da luta nessas então colônias.

Como resultado das descolonizações, começadas primeiro no Oriente, em Abril de 1955, reuniram-se em Bandung vinte e nove Estados, entre os quais uns poucos africanos, que recentemente haviam ascendido à condição de independentes. Ali concertaram uma posição comum a adoptar face à conjuntura existente: manter uma posição de neutralidade equidistante dos dois grandes blocos que se opunham — o capitalista e o comunista; destruir o apartheid na África do Sul; apoiar activamente os povos ainda colonizados de modo a que pudessem alcançar rapidamente a independência. Esta Conferência constituiu um marco decisivo na luta anti-colonial

que se veio a repercutir não só no seio da ONU como, também, e com efeitos mais práticos, em África, nomeadamente nas colónias portuguesas (FRAGA, 2014, p. 08).

Um destaque também para a então Carta das Nações Unidas que, fortemente influenciada pela voz dos países anticolonialistas, definiu no seu artigo 73 que,

Os Membros das Nações Unidas que tenham ou assumam a responsabilidade de administrar territórios cujos povos ainda não tenham alcançado a plenitude de um governo próprio, reconhecem o princípio de que os interesses dos habitantes desses territórios estão acima de tudo, aceitam como um encargo sagrado a obrigação de promover, em tudo o que lhes for possível [...]: a) assegurar [...] o seu desenvolvimento político, económico, social e educativo [...]; b) desenvolver o seu próprio governo, a ter em devida conta as aspirações políticas dos povos e a ajudá-los no desenvolvimento progressivo das suas instituições políticas livres, de acordo com as especificidades de cada território, dos seus povos e dos seus diferentes graus de evolução; c) promover a paz e a segurança internacionais; e) transmitir regularmente ao Secretário-Geral, a título informativo e dentro dos limites que a segurança e considerações de ordem constitucional impõem, a informação estatística e de qualquer outra natureza técnica que se relacione com as condições económicas, sociais e educativas dos territórios pelos quais são respectivamente responsáveis [...] (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1945, p. 41-42).

Em relação ao apoio dos países socialistas aos movimentos de libertação das colónias portuguesas, Cabral destaca na Conferência das Organizações das Colónias Portuguesas (CONCP) realizada em Dar- Es Salam em 1965 que,

Temos aliados seguros nos países socialistas. Todos sabemos que os povos africanos são nossos irmãos. A nossa luta é a deles. Cada gota de sangue que se verte na nossa terra, cai igualmente do corpo e do coração dos nossos irmãos africanos. Mas sabemos também que, desde a Revolução Socialista e depois dos acontecimentos da 2.^a Guerra Mundial, o mundo mudou definitivamente de face. Surgiu no mundo o campo socialista (CABRAL, 1976, p. 43).

É de salientar, no entanto, que após o término da Segunda Guerra Mundial Portugal foi o Estado da Europa, detentor de colónias, que mais tarde procedeu à descolonização. A razão fundamental dessa resistência tem a ver com pelo menos três fatores: Políticos, Económicos e Históricos. Fraga (2014, p. 02), resume esses fatores, indicando que,

Politicamente o facto de o Estado Novo ser uma ditadura, que colheu, no plano internacional, o apoio tanto da Grã-Bretanha como dos Estados Unidos da América na fase final do conflito e na que se lhe seguiu até à criação da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), contribuiu para a definição de uma postura que pretendeu envolver a manutenção das colónias na luta anticomunista a que as grandes potências ocidentais se entregaram. Economicamente subsistiu, desde o século XIX, a concepção liberal de que, perdido o Brasil, os territórios africanos seriam o sustentáculo da existência autónoma de Portugal, tese que foi reavivada antes e durante a guerra colonial com os sucessivos Planos de Fomento, traduzidos no texto da Constituição pelo desejo de esbater por completo as barreiras alfandegárias e unificar a moeda. No plano histórico, o Governo do Estado Novo, naturalmente ultra nacionalista, soube explorar, ao longo do tempo, certos eventos e certas lembranças

para recordar que Portugal havia sido o grande pioneiro dos Descobrimentos e que, por via disso, se tinha alcançado, no século XV, a grande potência europeia. Embora sendo um país de elevada percentagem de analfabetos, do final da década de 20 ao começo dos anos 60, a instrução escolar primária e secundária foi reforçando os sentimentos nacionalistas de modo a que várias gerações de jovens reviram o passado pátrio como a imposição de trazer à «civilização» os povos estranhos com quem se havia contactado.

Foi nesse quadro de tomada de consciência e de mobilização para a luta contra a dominação colonial, que, na então Guiné Portuguesa, no dia 19 de setembro do ano de 1956, foi fundado o Partido Africano da Independência (PAI) que, quatro anos mais tarde, em 1960, se transformaria no PAIGC, unindo-se dois movimentos para a luta pela independência conjunta de duas colônias geograficamente contíguas e uma só soberania.

A razão principal que levou o PAIGC a tomar a decisão da união da Guiné e Cabo Verde na luta, contra o jugo colonial, se fundamenta na ligação histórica entre as duas colônias de Portugal que remonta ao século XV. Isto porque em essência, a população africana assentada neste arquipélago era originária dos diferentes grupos étnicos da Guiné que eram enviados no período do comércio de escravos para as Américas, sobretudo para o Brasil e, também, para o próprio povoamento das ilhas que se tornariam colônias de Portugal. Também, as duas colônias tiveram uma administração colonial única durante muito tempo, dando origem a inúmeras relações de interdependência que se intensificaram e se solidificaram ao longo dos tempos.

Portanto, para se libertar da dominação e subjugação colonial em que se encontravam os povos da Guiné e Cabo Verde, após desferir ao longo dos anos da dominação colonial, vários atos de resistência isolados para tentar recuperar a sua autonomia, se reuniram em torno do PAIGC e tomaram a firme decisão de lutar para colocar fim à dominação colonial nestes dois territórios, pois, conforme dizia o seu principal líder Amílcar Cabral, a luta de libertação nacional é antes de tudo, “um ato de cultura”, significando isto, que só um povo que preserva a sua cultura é capaz de se mobilizar para a luta e esta, por sua vez, torna-se um fator de cultura na medida em que o dinamismo social se desencadeia. De acordo com Fraga (2014, p. 46),

A luta armada pela independência da Guiné começou, de facto, com Amílcar Cabral, engenheiro agrónomo formado em Lisboa, cujo pensamento político era orientado por três vectores fundamentais: o pan-africanismo, a abertura de uma via socializante e de justiça social em África e a construção de um Estado que resultasse da unidade daquela colónia com a de Cabo Verde. Ideologicamente Cabral esteve sempre muito próximo do PCP e das teses marxistas.

Entretanto, pelo fato da luta ocorrer em todas as colônias portuguesas, os movimentos de libertação, cientes de que estavam a lutar contra um inimigo comum que, para além do apoio incondicional que recebia das principais potências imperialistas, possuía um poder bélico de

grande envergadura, entenderam que, unidos, teriam maiores vantagens, tanto no teatro da guerra, como em termos políticos e diplomáticos em nível internacional. Para tanto, decidiram criar organizações supranacionais de concertos de articulações e de coordenação das lutas de libertação nas colônias portuguesas, nomeadamente, o Movimento Anticolonial (MAC) em 1957 que, após, se dissolveu na Frente Revolucionária Africana para a Independência Nacional das Colônias Portuguesas (FRAIN) e a CONCP em abril de 1961.

Segundo Franco (2009, p. 154-155), o arquivo Amílcar Cabral guarda o documento final com as cinco resoluções da CONCP, a saber:

a) Lutar pela realização imediata do direito à autodeterminação e à independência dos povos das colônias portuguesas; b) Promover a unidade de ação dos movimentos de libertação nacional das colônias portuguesas, com o fim de dispersar as forças opressivas e agressivas do colonialismo português e de acelerar o processo de libertação das ditas colônias; c) Dar provas de vigilância perante todas as manobras tendentes a enfraquecer o movimento de libertação dos povos das colônias portuguesas ou impor a esses povos novas formas de opressão, e contribuir para a paralização dessas manobras; d) Contribuir para a compreensão e a solidariedade dos povos afro-asiáticos, de acordo com os princípios de Bandung, das Conferências de Solidariedade dos Povos da Ásia, África e das Conferências dos povos africanos; e) Por meio da propaganda, conquistar o apoio ativo da opinião pública mundial à causa dos povos das colônias portuguesas.

Em outubro de 1965, quando da realização da segunda reunião da CONCP, em Dar-es-Salam, capital da Tanzânia, Amílcar Cabral afirmava no discurso de abertura que,

A CONCP é a frente comum dos movimentos e partidos de libertação nacional das colônias portuguesas, criada em 1961, no quadro do desenvolvimento do processo histórico da luta destas colônias contra a dominação estrangeira... Organização de cooperação, de solidariedade mútua e de coordenação entre os nossos diversos movimentos ao serviço da luta contra o opressor comum... Modificações significativas se verificaram no quadro da nossa luta.

...No presente, os colonialistas portugueses fazem a guerra colonial contra três dos povos que pretendem manter sob o seu jugo odioso, com desprezo pela legalidade e moral internacionais dos nossos dias. Mas os colonialistas portugueses recebem uma ajuda dos seus aliados da OTAN, do miserável regime racista dos colonos da África austral e de outros aliados; os colonialistas portugueses estão desesperados diante da resistência heroica e sem cessar crescente dos nossos povos. Cada dia mais isolados no plano internacional e mesmo no seu próprio país, se os colonialistas ainda não chegaram a perder o fôlego, perdê-lo-ão em breve. Isto agora não é senão uma questão de tempo e não depende senão da nossa própria ação.

...Nós, os povos das colônias portuguesas, estamos cada dia mais fortes e mais seguros da vitória, na base dos nossos próprios esforços e sacrifícios, fecundados pela ajuda fraternal da África e pela solidariedade de todas as forças anticolonialistas do mundo...

...Procederemos a uma fértil troca de experiências e lançaremos as bases para reforçar a coordenação das nossas ações contra o inimigo comum. Por outro lado, procuraremos redefinir em conjunto uma política tanto em relação ao inimigo como no que respeita à África e às relações internacionais...

...Todas as mudanças de forma, e mesmo de fundo, não poderão afetar os princípios fundamentais proclamados pela nossa organização desde a sua criação: não ingerência nos assuntos internos das organizações membros, luta por todos os meios necessários para libertar os nossos povos, vigilância e luta, se necessário, contra o imperialismo e

todas as tentativas do neocolonialismo nos nossos países... (CABRAL, 1974, p. 62-63).

A razão da força supranacional das colônias portuguesas de África é apontada por Cabral, noutra ponto da sua intervenção, em que afirma:

Cada dia as nossas forças são mais poderosas. Porquê, caros amigos? Porque a nossa força é a força de justiça, a força do progresso, a força da história; e a justiça, o progresso, a história são apanágio do povo. Porque as nossas forças fundamentais são os nossos povos. São os nossos povos que apoiam as nossas organizações, são os nossos povos que se sacrificam cada dia alimentando todas as necessidades fundamentais da nossa luta. São os nossos povos que garantem o futuro e a certeza da nossa vitória. Uma outra força existe nas nossas terras: é a força da nossa unidade... Devemos reforçar a nossa unidade, não apenas em cada país, mas entre nós, povos das colônias portuguesas, a CONCP tem para nós uma significação muito especial. Temos o mesmo passado colonial, aprendemos todos a falar e a escrever português, mas temos uma força ainda mais poderosa, talvez mesmo mais histórica: é o fato de termos começado a lutar em conjunto. É a luta que faz os camaradas, que faz os companheiros, do presente e do futuro. A CONCP é para nós uma força fundamental da luta. A CONCP está no coração de cada combatente do nosso país, de Angola, de Moçambique. A CONCP deve também representar, e nós temos orgulho nisso, um exemplo para os povos da África. Porque nós somos nesta luta gloriosa contra o imperialismo e o colonialismo em África, as primeiras colônias que se reúnem para discutir em conjunto, para planificar em conjunto, para estudar em conjunto os problemas que respeitam ao desenvolvimento da sua luta. É sem dúvida uma contribuição muito interessante para a história da África e para a história dos nossos povos. Nós estamos determinados a reforçar a nossa luta numa forma coordenada. Portanto, a acelerar de uma maneira significativa a queda total, a derrota total do colonialismo português nos nossos países (CABRAL, 1974, p. 72-73).

No caso da Guiné um dado muito importante que contribuiu para o progresso da luta foi o apoio incondicional que teve dos países vizinhos recém independentes, a Guiné Conacri e o Senegal, sobretudo da Guiné Conacri onde se instalou a direção do PAIGC e das operações militares a partir de 1963. É importante destacar que o PAIGC, por intermédio de seu líder, Amílcar Cabral, tendo consciência dos efeitos de uma guerra, procurou evitá-la de todas as formas.

Neste sentido, segundo Fraga (2014), entre a data da criação do partido e a eclosão das operações militares, o PAIGC fez chegar ao Governo português vários pedidos para que fossem encetadas negociações para a abertura de uma via que conduzisse à autodeterminação das duas colônias. Sem resposta, ou seja, a resposta foi por exemplo, o massacre dos estivadores do Cais de Pindjiguiti²⁸ que em 3 de agosto de 1959, entraram em greve por melhores salários e melhores condições de trabalho. Persistindo na busca da negociação pacífica, o partido envia um memorando à ONU, e em seguida, publica uma nota aberta ao governo de Portugal, propondo mais uma vez a negociação da entrega pacífica do poder ao povo da Guiné e Cabo

²⁸ Principal porto da Capital da Guiné-Bissau, que é Bissau.

Verde. A nota propunha a realização de uma conferência entre os representantes do governo português e representantes das forças de libertação nacional da Guiné e Cabo Verde.

Sem efeito e, tendo como principal resposta, prisões arbitrárias, torturas, assassinatos, entre outros, o partido decidiu intensificar a mobilização das massas populares, dos diferentes grupos étnicos, tanto nas cidades, como no campo e, depois de conquistar o seu apoio, iniciar com ações concretas no terreno, sabotagens contra os interesses econômicos coloniais, mediante a destruição de estradas, pontes, redes elétricas e sistemas de comunicação, entre outros.

Cabral (1974, p. 90), justifica a razão da luta afirmando que,

A luta de libertação nacional é, como já dissemos, uma luta política que pode revestir diversas formas, de acordo com as circunstâncias específicas em que se desenvolve. No nosso caso concreto, esgotamos todos os meios pacíficos ao nosso alcance para levar os colonialistas portugueses a uma modificação radical da sua política no sentido da libertação e do progresso do nosso povo. Só encontramos repressão e crimes. Decidimos então pegar em armas para nos batermos contra a tentativa de genocídio do nosso povo, decidido a ser livre e senhor do seu próprio destino. O fato de travarmos uma luta armada de libertação em nada modifica o caráter essencialmente político do nosso combate. Pelo contrário, acentua-o. Ora, não há, não pode haver ação política, seja qual for a sua forma, sem princípios bem definidos, quer sejam bons ou maus.

A direção do partido, sobretudo o seu líder Amílcar Cabral, entenderam que estava na hora de mudar a estratégia de luta que consistia, até então, na realização de manifestações nas cidades, das greves e dos outros atos que, realizados sem uma preparação suficiente, poderiam causar prejuízos aos objetivos preconizados, desviar a atenção, provocar desmotivação e perda da confiança da população no partido e na luta pela independência do país. Foi quando foi decidido criar um movimento de libertação através da luta armada pela independência, contra os colonialistas.

Esta mudança de estratégia de luta evidenciou no partido a necessidade de se fazer algumas readaptações, algumas reestruturas nomeadamente a necessidade de formação de quadros que teriam a missão de mobilizar a população do campo para a luta. Para o efeito e também para dar maior segurança as suas atividades decidiu-se pela transferência da direção do partido para Conacri, Capital da vizinha Guiné em 1960, onde o PAIGC tinha apoio incondicional e, ali foi criada uma escola de formação de quadros, o *Lar do Combatente*, cuja primeira missão era treinar os jovens recrutados, tanto nas cidades como no campo, no sentido de aprofundarem seus conhecimentos em relação a vários temas da luta nomeadamente sobre as características sociais e culturais das diferentes comunidades étnicas, bem como seu papel

histórico no processo da luta pela independência, tanto na fase de combate, como no período da construção da nova nação forjada na luta.

No livro “Manual Político do PAIGC” (PARTIDO AFRICANO PARA A INDEPENDÊNCIA DA GUINÉ E CABO VERDE, 1974, s./p.), consta a definição estratégica da linha de orientação geral da luta com vista a atingir os seus objetivos. Estas estratégias, que são parte integrante do Programa maior do partido, estão divididas em duas etapas sucessivas da luta de libertação nacional, a saber:

1. A conquista da nossa independência na Guiné e Cabo Verde;
2. A edificação de uma vida nova que nos conduza à total independência política, e crie as condições para um crescente desenvolvimento do país que leve à paz, ao progresso e ao bem-estar contínuo do nosso povo na Guiné e em Cabo Verde.

Consta, igualmente, neste manual (PARTIDO AFRICANO PARA A INDEPENDÊNCIA DA GUINÉ E CABO VERDE, 1974, s./p.), a definição das tarefas fundamentais desta estratégia política que implicaria:

- A definição do objetivo principal da nossa luta numa dada etapa do nosso desenvolvimento histórico;
- A definição da contradição principal da nossa luta, no conjunto da luta dos povos contra o imperialismo;
- A definição da atitude a adotar-se a respeito das diversas camadas sociais existentes na população do nosso país, na Guiné e em Cabo Verde;
- A definição de quem são os nossos amigos e os nossos aliados e da política a seguir em relação a eles.

O partido, este Manual (PARTIDO AFRICANO PARA A INDEPENDÊNCIA DA GUINÉ E CABO VERDE, 1974, s./p.), defende que a correta definição da orientação estratégica favorece o atingimento dos objetivos propostos com maior precisão e reduz grandemente os erros, poupando “[...] forças e de uma forma mais rápida e com menos sacrifícios para as massas do nosso povo e para os militantes do nosso Partido”. Isto porque, conforme argumenta o líder deste movimento de libertação, Amílcar Cabral, é fundamental para os movimentos de libertação terem uma ideologia, definirem uma teoria revolucionária. Pois,

Sem teoria revolucionária, sem um conhecimento das leis objetivas do desenvolvimento social, sem o conhecimento e a capacidade de analisar as realidades sociais do nosso povo não é possível definir com justeza a linha política do Partido, dirigir com sucesso as massas e obter vitórias sucessivas contra o colonialismo português e o imperialismo. Sem teoria revolucionária não é possível definir, numa forma correta, os fins estratégicos e as formas táticas de luta (PARTIDO AFRICANO PARA A INDEPENDÊNCIA DA GUINÉ E CABO VERDE, 1974, s./p.).

Destacando a importância da unidade dos militantes em torno dos ideais preconizados pelo partido, num dos seminários de quadros desenvolvidos para os militantes do partido, Cabral definiu pontos orientadores da luta denominando-os de “os Princípios do Partido”, que seriam, portanto, a base político-ideológica orientadora das ações do partido e, entre elas, destaco o princípio de Unidade e Luta.

Cabral (1974, p. 92), salienta que a unidade, como qualquer outra realidade, está sujeita às transformações “[...] quantitativas, positivas ou negativas”. A questão seria “[...] descobrir qual é o grau de unidade suficiente que pode permitir o desencadear e garantir o avanço vitorioso da luta” (CABRAL, 1974, p. 92) e, posteriormente, preservar essa unidade contra todos os fatores de dissolução ou divisão, tanto internos como externos ao movimento de libertação, no caso o PAIGC.

E, em relação a definição do significado de luta, Amílcar afirma que,

No nosso caso concreto, a luta é o seguinte: os colonialistas portugueses, ocuparam a nossa terra, como estrangeiros e, como ocupantes exerceram uma força sobre a nossa sociedade, sobre o nosso povo. Força que fez com que eles tomassem o nosso destino nas suas mãos, fez com que parassem a nossa história para ficarmos ligados à história de Portugal, como se fôssemos a carroça do comboio de Portugal. E criaram uma série de condições dentro da nossa terra: económicas, sociais, culturais, etc. Para isso eles tiveram que vencer uma força. Durante quase 500 anos fizeram uma guerra colonial contra o nosso povo; contra quase todas as tribos da nossa terra, na Guiné. Em Cabo Verde, os colonialistas portugueses, que encontraram Cabo Verde deserto, na altura em que apareceu a grande exploração de homens africanos, como escravos no mundo, dada a situação importante de Cabo Verde, em pleno Atlântico, resolveram fazer de Cabo Verde um armazém de escravos. Gente levada de África, nomeadamente da Guiné, foi colocada em Cabo Verde, como escravo. Mas pouco a pouco, aumentaram de número, as leis no mundo mudaram e eles tiveram que deixar de fazer negócio de escravos. Passaram então a exercer sobre essa gente, uma pressão parecida com a pressão que exercem na Guiné, quer dizer uma força colonial. Sempre houve resistência a essa força colonial. Se a força colonial age numa forma sempre houve uma força nossa, que age contra, muitas vezes tem outras formas: resistência passiva, mentiras, tirar o chapéu, sim senhor, utilizar todas as artimanhas possíveis e imaginárias, para enganar os tucas. Porque não podíamos enfrentá-lo cara a cara, tínhamos que o enganar, mas com as energias gastas debaixo dessa força: miséria, sofrimento, morte, doenças, desgraças, além de outras consequências de carácter social, como atraso em relação a outros povos no mundo. A nossa luta hoje é o seguinte: é que surgiu, com a criação do nosso Partido, uma força nova que se opôs à força colonialista. O problema é de saber, na prática, se essa força unida do nosso povo pode vencer a força colonialista: isso é que é a nossa luta. Isso é o que nós chamamos Luta (CABRAL, 1974, p. 05).

Importa salientar que as bases de luta do PAIGC, segundo Franco (2009) se assentavam num duplo programa, cuja organização se espelhou no modelo marxista-leninista: a liberdade política e a construção de uma nova sociedade na Guiné e em Cabo Verde. E, para atingir estes objetivos era necessário expulsar o ocupante estrangeiro e destruir as formas de exploração do homem pelo homem por ele imposto. Na intervenção que fez na Primeira Conferência de

Solidariedade dos Povos da África, da Ásia e da América Latina (HAVANA, 3 a 14 de janeiro de 1966), momento em que abordou os Fundamentos e Objetivos da Libertação Nacional em Relação com a Estrutura Social, Amílcar Cabral identificou pelo menos duas formas de dominação imperialista: a denominada de dominação direta constituída de forças armadas, polícia, chamada de colonialismo clássico ou colonialismo e a dominação indireta à qual se dá por meio de um poder político integrado na sua maioria ou na sua totalidade por agentes nativos, chamada de neocolonialismo.

Por isso, no entendimento de Amílcar Cabral, a luta de libertação nacional implicava em uma (re) construção do direito inalienável de “cada povo ter a sua própria história”. E, nesta sua intervenção Cabral ampliou os fundamentos da libertação nacional para além das formulações jurídicas aprovadas internacionalmente, salientando que, o fundamento da libertação nacional reside no direito inalienável de cada povo de ter a sua própria história; o objetivo da libertação nacional é a reconquista desse direito usurpado pelo imperialismo. O aspecto principal da luta de libertação nacional é a luta contra o que se convencionou chamar neocolonialismo (FRANCO, 2009).

No entanto, Cabral sempre salientou que para a luta atingir os objetivos de libertação do jugo colonial, era necessário que a mesma tivesse como base, o conhecimento da realidade do país, de sua população.

Eu posso ter a minha opinião sobre vários assuntos, sobre a forma de organizar a luta, de organizar um Partido, opinião que aprendi, por exemplo, na Europa, na Ásia, até mesmo talvez noutros países de África, nos livros, em documentos que li, com alguém que me influenciou. Mas não posso pretender organizar um Partido, organizar uma luta de acordo com aquilo que tenho na cabeça. Tem que ser de acordo com a realidade concreta da terra (CABRAL, 1974, p. 22).

Cabral (1974, p. 21), defende, neste sentido, que qualquer que seja o lugar “[...] onde tenhamos a nossa cabeça, os nossos pés estão fincados no chão da nossa terra, na Guiné e Cabo Verde, na realidade concreta da nossa terra, que é o facto principal que pode orientar o trabalho do nosso Partido”.

Então, no ano de 1963 o PAIGC inicia formalmente a luta armada, com um primeiro ataque ao quartel militar português de Tite, no sul da Guiné-Bissau. A primeira grande vitória militar viria a acontecer um ano depois, com a conquista da ilha de Como situada no sul do país. Conforme Lopes (1982), esta batalha durou cerca de três meses, levando a morte 650 homens, sendo uma “[...] 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). A partir dessa batalha as conquistas foram se

sucedendo e, após onze anos de lutas (1963-1974), o PAIGC assegurou a mobilização da população e, em 1971, controlava mais de 80% do território da Guiné. Em consequência dessas vitórias, em 24 de setembro de 1973, o partido proclamou para a África e ao mundo o surgimento de uma nova nação forjada na luta, a República da Guiné-Bissau.

Estes feitos, estas conquistas, todo esse processo que culminou com o fim do colonialismo português na Guiné e em Cabo Verde, teve um líder, um sonhador, um homem comprometido com o seu povo, com as suas raízes, um lutador pela liberdade de seu povo, dos povos africanos e da humanidade, Amílcar Cabral, um dos mais importantes políticos e intelectuais africanos da história do século XX. Ele mesmo se definia da seguinte forma em 1969 num dos seminários que ele realizava no quadro da educação e formação política dos seus camaradas, como forma de demonstrar o seu profundo empenho, dedicação e lealdade para com a luta de libertação, como relata Cassama (2014, p. 11):

Jurei a mim mesmo que tenho que dar a minha vida, toda a minha energia, toda a minha coragem, toda a capacidade que posso ter como Homem, até ao dia em que morrer, ao serviço do meu povo na Guiné e Cabo Verde. Ao serviço da causa da humanidade, para dar a minha contribuição na medida do possível, para a vida do homem se tornar melhor no mundo. Este é o meu trabalho.

Até hoje, para os seus companheiros de luta e admiradores, a população da Guiné-Bissau e Cabo Verde, Amílcar Cabral foi e continua a ser um grande revolucionário e com todo mérito o “pai” da independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde. E também o obreiro de um novo tipo de educação, que tinha como principal objetivo, a remoção de todos os obstáculos ao livre desenvolvimento das forças produtivas e de todas as formas de subjugação da pessoa humana, por entender que a educação seria a principal arma para lutar contra a ignorância e pela promoção do conhecimento e da cultura.

Por isso mesmo, realizar um estudo sobre a educação na Guiné-Bissau perpassa necessariamente, mesmo que seja de forma breve, tecer alguns comentários sobre este grande líder, de sua contribuição, enquanto idealizador e principal pedagogo da educação implementada nas zonas libertadas, durante a luta de libertação neste país.

Isto porque, no meu entendimento, homens como Amílcar Cabral, que lutaram em prol de uma sociedade assente no ideário da liberdade e da dignidade da pessoa humana, do progresso solidário e da justiça social, para cuja construção concorre de forma decisiva a educação e a formação, pode contribuir para uma reflexão responsável sobre o tipo de educação proposto no contexto atual, em que se propugnam processos amplos de convergência e uniformização da educação e do currículo, na base da ideia de que “tudo se torna igual,

independentemente dos contextos nacionais”, subvalorizando-se quer a natureza emancipadora da educação, quer a sua função de promoção da diversidade cultural e indenitária dos povos.

4.2 O PENSAMENTO DE AMÍLCAR CABRAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA CULTURA NAS ZONAS LIBERTADAS DA GUINÉ-BISSAU

Antes de tratar concretamente do papel que desempenhou a construção da educação implementada durante a luta de libertação nacional, indico que Amílcar Lopes Cabral, nasceu na então Guiné Portuguesa, no dia 12 de setembro de 1924, na cidade de Bafatá, leste do país, filho de emigrantes cabo-verdianos. Aos oito anos de idade vai com a família, para a ilha de Santiago (Cabo Verde), onde completa a escolaridade primária.

Assim, no ano letivo de 1937/1938, Cabral foi matriculado no Liceu Gil Eanes, em São Vicente, onde esteve sempre entre os melhores alunos. Em 1944 concluiu o Liceu com média de 17 valores, o máximo era 18. Aos vinte anos de idade, era um jovem preparado para voos mais altos e marcado por experiências difíceis nomeadamente, as dificuldades para adquirir materiais na infância e adolescência e a imensa seca que ceifou a vida de 24.463 pessoas em Cabo Verde, entre 1941 e 1943 (FRANCO, 2009).

Após receber duas bolsas de estudo (uma pelo Liceu de Cabo Verde por mérito e outra conquistada por concurso oferecido pela Missão dos Estudantes do Ultramar), Cabral deslocou-se a Lisboa para realizar seus estudos acadêmicos no Instituto Superior de Agronomia (ISA), onde cursou Engenharia Agrônoma. A formação superior em Portugal fez com que Cabral tivesse contato mais próximo com o sistema colonial português, o que lhe deu a oportunidade de adquirir um maior conhecimento sobre o mesmo e a consequente tomada de consciência da sua própria situação como sujeito colonizado.

Foi uma oportunidade também para conhecer outros estudantes das colônias portuguesas como, Agostinho Neto, Mário Pinto de Andrade e Eduardo Mondlane, Vasco Cabral, entre outros, fazer amigos e debater, entre outros temas, sobre a realidade em que viviam os povos das diferentes colônias portuguesas em África, bem como ter contatos com grupos políticos e culturais, portugueses e de outras nações. Estes fatores foram muito importantes para Cabral compreender melhor a realidade colonial em que viviam os povos africanos colonizados por Portugal e tomar a firme decisão junto com outros jovens estudantes de seu tempo de se unirem e mobilizarem estas populações, para lutar e pôr fim ao jugo colonial a que estavam submetidos.

No ano de 1952, Cabral regressa a Guiné como engenheiro agrônomo para trabalhar na Repartição Provincial dos Serviços Agrícolas e Florestais, na Estação Agrícola do Pessubé, em Bissau e, em 1953, foi lhe incumbido o papel de planejar e dirigir o Recenseamento Agrícola da Província, tarefa que cumpriu com muito profissionalismo, um estudo que seria a base de todo conhecimento que se tem sobre o meio rural desta província, tendo ainda realizado uma coleta de dados qualitativos sobre a composição da população “indígena” e de suas características culturais.

A realização desta atividade permitiu a Cabral conhecer melhor as particularidades de cada grupo étnico, as suas inter-relações e as relações com os colonizadores portugueses, dado que Cabral percorreu todos os cantos da Guiné, estudando, medindo e inquirindo a população local, observando a vida diária dos camponeses e seus problemas. Ao retomar os dados quantitativos e qualitativos de que dispunha, observou, com olhar político: a geografia dos “povos” da Guiné Portuguesa; a violência da dominação; os movimentos de resistência contra alguns aspectos do colonialismo; e, após a Segunda Guerra Mundial, a mobilização e a organização voltadas para a luta pela independência.

De acordo com Franco (2009), se o Censo de 1950 foi um instrumento para a dominação colonial e as suas justificativas, o Recenseamento Agrícola da Guiné elaborado por Amílcar Cabral em 1953, teve como ponto de partida uma contestação do sistema colonial.

O fato do PAIGC ter articulado passado e presente e ter corporizado a busca e a reivindicação de uma identidade política e cultural própria, provem desse entendimento de seu líder. É de salientar que as relações cultura e agricultura, crescimento e desenvolvimento estão presentes segundo Franco nos escritos de Cabral:

[...] como sucede com a flor numa planta, é na cultura que reside a capacidade (ou a responsabilidade) da elaboração e da fecundação do germe que garante a continuidade da história, garantindo, simultaneamente, as perspectivas da evolução e do progresso da sociedade em questão (FRANCO, 2009, p. 131).

Sem dúvida foi da proximidade com o mundo rural que Cabral buscou os elementos para definir as características fundamentais da cultura. Conforme Franco (2009, p. 131), para Cabral a cultura é “[...] como a semente que espera durante muito tempo as condições propícias à germinação para preservar a continuidade da espécie e garantir a sua evolução”; seria, portanto “[...] fruto da história, reflete, a cada momento, a realidade material e espiritual da sociedade, do homem-indivíduo e do homem ser-social, face aos conflitos que os opõem à natureza e aos imperativos da vida em comum”; e, conseqüentemente, a cultura “[...] mergulha as suas raízes no húmus da realidade material do meio em que se desenvolve e reflete a natureza

orgânica da sociedade”; enfim, “[...] ela é talvez a resultante da história como a flor é resultante de uma planta”.

A segunda definição ampliada do termo cultura pode ser encontrada em vários textos de Cabral, em que destaca o caráter evolutivo da cultura e a importância das forças produtivas no desenvolvimento dos processos históricos. Cabral salienta nestes escritos o fato de que os africanos, homens que são do ponto de vista da história humana, tinham que entrar nessa história, considerando que:

Os nossos países estão economicamente atrasados. Os nossos povos estão numa fase histórica específica caracterizada por esta condição da nossa economia. Devemos estar conscientes disso. Nós somos africanos, não inventamos muitas coisas [...] não temos grandes fábricas, [...] mas temos os nossos próprios corações, as nossas próprias cabeças, a nossa própria história. É essa história que os colonialistas nos tiraram. Os colonialistas costumam dizer que foram eles que nos trouxeram para a história; hoje nós mostramos que não é assim. Fizeram-nos deixar a nossa história, para os seguir, precisamente atrás, seguir o progresso da história. Hoje ao pegar em armas para nos libertarmos, ao seguir o exemplo de outros povos que pegaram em armas para se libertarem, nós queremos regressar para a nossa história, com os nossos próprios pés, pelos nossos próprios meios e através dos nossos sacrifícios (FRANCO, 2009, p. 132).

Nota-se aqui a reafirmação de Cabral do fato dos colonialistas terem tentado apagar o processo histórico dos povos africanos, destacando que o principal papel da luta pela independência seria a restauração deste processo histórico e sua inserção na história da humanidade como um contributo fundamental de sua evolução e que, por isso, a cultura teria uma posição essencial para a organização, mobilização e emancipação dos povos colonizados de África.

Neste quadro Cabral destacou a necessidade da elaboração de estratégias para a construção de uma “cultura popular”, para a Guiné, que contemplaria a soma das suas várias culturas. Essa estratégia deveria conduzir ao desenvolvimento de uma cultura tecnológica e científica, compatível com as exigências do progresso. Para tanto, Cabral valorizou a escolaridade formal, defendeu a preservação da língua portuguesa e as conquistas da humanidade no domínio das ciências, da arte, da literatura, etc., além de insistir na rejeição de valores “tradicionais” considerados incompatíveis com o desenvolvimento de uma cultura popular e destacar todos os valores culturais positivos “autóctones”.

Cabral sustentou seu posicionamento, destacando que, ao longo dos quinhentos anos de presença e dominação colonial, a população da Guiné resistiu culturalmente e preservou a sua identidade, pois percebeu que a resistência cultural seria a principal arma que levaria a transformação do potencial de revolta das comunidades étnicas da Guiné, em força organizada para levar adiante a luta de libertação, face aos desmandos coloniais e que, para o efeito, era

necessário enveredar pela educação. E o primeiro passo seria dado em 1960 com a criação da escola de formação de quadros do Partido. O principal objetivo desta escola era formar os responsáveis militares e administrativos para compor o aparelho político e militar do Partido, militantes esses, conscientes do seu papel histórico em todas as fases da luta, conhecedores das realidades sociais e culturais das diversas comunidades étnicas e imbuídos de uma visão clara dos objetivos da luta de libertação, bem como capazes de assumir uma análise crítica no que dizia respeito às forças e fraquezas do partido.

Segundo Cabral, a resistência cultural reside na luta contra a cultura colonial, bem como no reconhecimento das fragilidades da própria cultura do país. Era preciso criar uma nova cultura o que consistiria na integração dos valores tradicionais e positivos da cultura dos povos da Guiné às conquistas do mundo contemporâneo que seriam os subsídios para a formação de um “homem novo” que estaria livre de qualquer complexo, inferioridade e sem subestimar as contribuições culturais dos outros povos.

Quando entrevistado na Universidade de Syracuse (EUA), em 20 de fevereiro de 1970, em conferência no primeiro memorial dedicado a Eduardo Mondlane, em que discorreu sobre *Libertação Nacional e Cultura*, Cabral reiterou que,

A cultura, tal como a história, é necessariamente um fenômeno em expansão, em desenvolvimento. Mais importante ainda é ter em consideração o facto de que a característica fundamental de uma cultura é a sua íntima ligação, de dependência e reciprocidade, com a realidade econômica e social do meio (FRANCO, 2009, p. 158).

Amílcar Cabral era um agrônomo de formação e não um especialista das ciências da educação, mas, pelo modo peculiar como concebeu e empreendeu a luta de libertação nacional, não só se tornou em um “pedagogo da revolução” como o definiu Paulo Freire, que “[...] encarnou perfeitamente o sonho de libertação de seu povo e os procedimentos políticos pedagógicos para a realização desse sonho” (FREIRE, 2008, p. 05), como encontrou na educação uma das “armas” mais poderosas para lograr esse desiderato.

Por isso, Cabral teve sempre a percepção de que a educação seria a garantia de sucesso da própria luta de libertação nacional, razão porque não só promoveu a formação militar, acadêmica e cultural de quadros no estrangeiro e no terreno da luta, ministrando, ele próprio, vários seminários de quadros, como se envolveu seriamente na educação das crianças que chamava de “Flores da nossa Luta, razão principal do nosso combate”, pois entendia que a educação aboliria de forma mais concreta a dominação colonial, lutando contra o analfabetismo e a ignorância em que o seu povo estava condenado. O próprio Cabral afirmava que,

Desde o princípio, fizemos esforços para formar quadros, evidentemente quadros ao nível das possibilidades e correspondendo às realidades. Formamos quadros no interior do país. Em geral, os nossos quadros militares formam-se no interior do país, salvo no começo da luta em que tivemos que formar quadros militares no exterior. Formamos também quadros políticos no interior do país, assim como enfermeiros e enfermeiras. Mas enviaremos gente para o exterior sempre que se nos ofereçam possibilidades de obtenção de bolsas de estudo, as quais serão sempre bem-vindas. Neste campo é necessário ter em conta aquilo que éramos no começo da luta: um país com 90% de analfabetos e com uma dezena de quadros formados nas universidades dos portugueses. Temos, pois, grandes dificuldades. Um dos problemas da luta, para nós, e para os povos nas mesmas condições, é o problema dos quadros, mas é necessário forjá-los e para isso é necessário, em cada etapa da luta, não exigir dos quadros mais do que aquilo que eles podem dar. Eles darão amanhã mais do que deram hoje. É este o nosso princípio (CABRAL, 1974, p. 29).

Esta formação de quadros, delineada por Cabral e aplicada nas zonas libertadas esteve sempre alinhada com a realidade da Guiné e, por essa razão, procurava formar mais quadros técnico e médios do que de outros níveis, priorizando alguns ramos que tinha como sendo os propulsores do desenvolvimento do país, nos diversos aspetos: econômico, cultural, social e político.

É importante indicar igualmente que na formação de quadros o Partido teve sempre em conta o passado colonial e a necessidade de começar a reconstruir as regiões libertadas em novas bases, enquanto prossegue a guerra, e as tarefas futuras que há que levar a cabo para desenvolver o país e fazê-lo sair, a pouco e pouco, do atraso e do subdesenvolvimento, após a conquista da independência nacional. A este respeito Cabral sustenta que,

Adotamos, nesta longa tarefa de formação, um princípio de assimilação crítica, o que quer dizer que estudamos a experiência de outros mas tendo em conta as nossas próprias realidades e tiramos proveito dessas experiências naquilo em que são verdadeiramente adaptáveis às nossas condições. Não temos a pretensão de inventar coisas que já foram inventadas. Mas para estudar as experiências dos outros não é preciso ir fazê-lo noutros países. Por exemplo, quanto à experiência do Vietnam, não é necessário lá ir, basta ler os livros de Giap e de outros dirigentes do Vietnam, para se compreender bem as coisas, porque se começamos a passar de um lado para outro, por toda a parte, para aprendermos as coisas, acabaremos por não fazer a luta na nossa própria terra. E o melhor terreno, a melhor escola é a nossa própria terra. Essa é que é de fato a grande escola (CABRAL, 1974, p. 30).

Cabral (1974, p. 31), incentivava os militantes do partido a criarem hábitos de leitura, de estudos para poderem melhor compreender e interpretar, não só a realidade da própria luta, mas também as transformações que se verificavam no mundo, nos outros países, na vida de outros povos, pois no seu entendimento “[...] estudar, melhorar os seus conhecimentos gerais ou sobre um dado assunto, a sua cultura, a sua formação política, aprendendo na vida, junto do povo, nos livros e na experiência dos outros”, é de suma importância tendo uma grande utilidade para a implementação das tarefas de cada um e para a realização das “[...] imensas e pesadas

tarefas que há que executar para promover o progresso do nosso país, para o levar a sair do seu atraso secular, para o tornar um país livre, verdadeiramente soberano e independente”.

Isto porque, conforme Varela (2012, p. 04), para Cabral, a libertação nacional não se limitava à conquista da Independência, com o içar da bandeira nacional, mas implicava a plena emancipação do homem e, designadamente, a “[...] libertação das forças produtivas humanas e materiais da nossa terra, no sentido delas se poderem desenvolver plenamente de acordo com as condições históricas que a gente está vivendo hoje em dia”. Aqui entra a importante contribuição da “arma da teoria”, isto é, do conhecimento científico, para o sucesso das revoluções e ou lutas de libertação nacional, lembrando neste sentido que: “Se é verdade que uma revolução pode falhar mesmo alimentada por teorias perfeitamente concebidas, ainda ninguém realizou uma revolução vitoriosa sem teoria revolucionária” (VARELA, 2012, p. 04).

Destacando uma destas facetas do labor pedagógico de Cabral, Freire (2008, p. 12) aponta que “[...] os seus textos na sua maioria são resultado exatamente de extraordinários seminários, muitos dos quais feitos em plena selva, como avaliação do processo de luta, de luta armada etc”. O próprio Cabral referia-se a uma das suas primeiras iniciativas de formação dos militantes que foi a criação, em Conacri, em 1960, ainda que em “condições miseráveis”, de “uma escola política” para onde foram enviados, em primeiro lugar, os militantes das cidades, mas depois os camponeses e os jovens mobilizados, aos quais era ministrada uma “[...] formação intensiva, durante um ou dois meses, para prepará-los politicamente e para que fossem treinados e soubessem mobilizar o povo para a luta” (FREIRE, 2008, p. 12).

Para uma melhor compreensão da estratégia e a práxis de formação de Cabral, trago aqui excertos de diálogos realizados por Paulo Freire com alguns Guineenses e Cabo-verdianos que lidaram de perto com Amílcar Cabral, explanados numa palestra que realizou em 1985 na Universidade de Brasília, em que este grande pedagogo brasileiro que também deu seu contributo na edificação da educação libertadora que se estava a implantar na Guiné-Bissau.

Freire (2008, p. 10) relata um diálogo entre Cabral e um guineense sobre a importância da educação como forma de libertação.

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

para depois'. Você veja que essa reflexão é extraordinariamente igual à de milhares de nós aqui na América Latina, para não falar só no Brasil. 'Então camarada Cabral, esse negócio de educação, fica pra quando a gente botar os tucas para fora, aí a gente pensa na educação, e aí a gente se forma, se capacita'. Eu pensava que o camarada Cabral ia trazer para cá mais duzentos guerrilheiros, e não tirar duzentos de cá. E Cabral vai e diz a ele: 'E por que você acha que não está certo isso?' E o moço diz: 'Porque a gente não pode perder essa guerra'. Cabral então diz: 'Mas é exatamente para não perder a guerra, que eu preciso de duzentos de vocês'. Isso é um diálogo lindo. Isso é um negócio, para mim, extraordinário! E o moço continuava sem acreditar e sem entender, sobretudo.

Em relação à estratégia de formação concebida por Cabral, este testemunho relatado por Freire, (2008, p. 10), revela o seguinte:

E aí dizia Amílcar: E o que acontece é que daqui a cinco anos por aí, seis, quando essa geração que está aí jovenzinha, chegar ao momento da luta definitiva, vai precisar de instrumentos de guerra, que não são os que vocês estão usando, mas instrumentos de guerra que vão exigir conhecimento matemático que vocês não tiveram e nem têm, são acontecimentos científicos de que a geração outra vai precisar. Aí disse ele: '- E o que nós precisamos no momento é exatamente levar duzentos de vocês, para serem formados no sentido de voltar a formar cá'. O moço me olha e me diz: "- Camarada Paulo, eu fui então para Conacri. Confesso ao senhor que eu fui sem entender muito, mas fui. Estudei, capacitei-me e voltei. Formei quadros aqui que eram realmente os quadros da geração que tinha que ganhar, e vi alunos que estudaram comigo derrubando aviões tucas, com foguetes, esses foguetes soviéticos'. Parou, olhou para mim e disse: 'Camarada Paulo Freire, foi por isso que no começo eu disse ao senhor que eu sou capaz de pensar seiscentos metros em torno de mim, e que o camarada Cabral pensava seis anos na frente dele'.

Nesta palestra de Freire na UNB, o educador brasileiro manifesta o seu aprendizado com a pedagogia de Amílcar Cabral da seguinte forma:

[...] uma coisa que eu aprendi muito com Cabral, foi como um educador progressista precisa fazer-se simples, sem, porém, jamais virar simplista. Isso me parece fantástico. Pegue os textos de Cabral, e eles são realmente simples, mas não simplistas. Para mim o simplismo, é uma expressão fantástica, contundente do elitismo, é pior até do que o populismo, mas coincide muito com certas vocações populistas. Quer dizer, no fundo o simplismo é autoritário. O simplista é aquele que diz: como vou falar a essa gente que não é capaz de me entender. Então ele fala meias verdades, quartos de verdade, não são nem meias verdade, são pitadas de verdades. Em Cabral a gente vê o contrário disso, o que Cabral faz é buscar, com simplicidade, falar do concreto seriamente (FREIRE, 2008, p. 15).

Freire admirava em Cabral também a sua influência marxista, desligada de qualquer ortodoxia política, mas profundamente calcada no contexto africano, como ele diz nesta palestra:

Amílcar foi, para mim, um muito bom marxista, que fez uma leitura africana de Marx, não uma leitura alemã de Marx, nem uma leitura no século passado [XIX]. Ele fez uma leitura deste século [XX] na África. Não é por outra coisa que, no sério discurso que ele fez em Havana, ele rejeita a afirmação de que a luta de classes é o motor da

história. Ele negou isso em Cuba, e diz no texto que não é propriamente a luta de classes; ele analisa historicamente o surgimento das classes, marxistamente falando, e afirma que, muito mais do que a classe, é o modo de produção que se constitui em motor da história (PEREIRA; VITORIA 2012, p. 12-13).

De acordo com Pereira e Vitoria (2012, p. 16-17), Freire ressalta a cultura como sendo um elemento fundamental para a construção do processo de libertação e chega a comparar a sensibilidade de Amílcar Cabral com a cultura de Antônio Gramsci, sugerindo a leitura dos textos de Gramsci e Cabral para a formação dos educadores:

Mas o que acho é o seguinte, um homem como esse [Amílcar Cabral] deveria ser estudado ao lado de um outro, para mim extraordinário, que é o Gramsci. Eu não tenho nenhuma notícia de que o Amílcar estudou Gramsci [...]. Agora você veja como ambos se sensibilizam diante da cultura, sem, contudo nem um nem outro hipertrofiarem a cultura [...]. Eu tenho uma convicção de que o estudo, o estudo isolado ou simultâneo de textos deles dois, tem uma importância enorme, deve ser feito por educadores. Eu acho que uma das coisas que está fazendo falta aos educadores é exatamente essa compreensão da politicidade da educação e da pedagogia.

Cabral sustentava que a aprendizagem deveria ser entendida pelos seus comandados, como algo permanente e que nele deve-se aliar o conhecimento experiencial, a aprendizagem social, o saber científico e a aprendizagem ao longo da vida. E, formulou esta concepção em termos simples, como era, de resto, o estilo discursivo de Cabral, de modo a fazer-se compreender pelos combatentes: Aprender na vida, aprender junto do nosso povo, aprender nos livros e nas experiências dos outros, seria o trabalho de cada militante do partido, na promoção do progresso do país, para a conquista da sua independência e o seu desenvolvimento.

Fazendo jus à importância que atribuía ao conhecimento no processo de libertação nacional, Cabral instava os responsáveis a dedicarem-se seriamente ao estudo e a “[...] melhorar dia a dia os seus conhecimentos, a sua cultura e a sua formação política”, lembrando que “[...] ninguém pode saber sem aprender e que a pessoa mais ignorante é aquela que sabe sem ter aprendido” (CABRAL, 1974, p. 52).

Destacando a importância do conhecimento, de aliar a teoria com a prática, sobretudo para os mais jovens, Cabral chamou a atenção destes em relação a sua responsabilidade perante a luta e perante a construção do país nestes termos,

E vocês, jovens que estão aqui, devem tomar sobre os vossos ombros as vossas responsabilidades e entender bem o seguinte: se esta luta acabar amanhã, devem estar prontos, como jovens, para assegurar o trabalho do nosso povo, para construir o progresso que o nosso Partido quer. Mas se durar mais dez anos, vocês, jovens que aqui estão, têm a obrigação de substituir os mais velhos que já não possam continuar, e têm a obrigação de preparar outros jovens, para se formarem a tempo, para poderem pegar na luta. Os vietnamitas dizem que eles ganham a guerra de certeza, porque se

os americanos estão dispostos a lutar dez anos, eles estão dispostos a lutar dez anos e meio, se os americanos estão dispostos a lutar vinte anos, eles estão dispostos a lutar vinte anos e meio. Isso é que é consciência dum povo, que conhece os seus direitos na sua terra, que a sua terra é sua e que tem de fato jovens e adultos que estão dispostos a servir o seu povo a sério (CABRAL, 1974, p. 47).

De acordo com Varela (2012, p. 07), em Outubro de 1972, quando fazia o balanço da luta da independência perante a IV Comissão da XXVII Assembleia Geral das Nações Unidas, numa das últimas intervenções que precederam o seu assassinato em 20 de Janeiro de 1973, Cabral não deixou de exprimir o seu orgulho pelos resultados da luta, destacando, entre outros: o desabrochar das escolas, “[...] que funcionam em pleno dia apesar dos bombardeamentos”; os “milhares de adultos alfabetizados”; os “[...] 497 quadros superiores, médios e profissionais” formados durante a luta; o facto de, nessa altura, “[...] 495 rapazes e raparigas frequentarem escolas superiores, médias e profissionais em países da Europa, enquanto 15.000 crianças escolarizadas frequentam 156 escolas primárias e 5 escolas secundárias [...], onde o ensino lhes é ministrado por 251 professores e professoras”.

Mesmo fazendo este balanço numérico é importante frisar que para Cabral, a obra educativa não deve ser avaliada apenas em termos estatísticos, nas “palavras de ordem” dirigidas aos quadros e combatentes. Sempre chamou a atenção para a necessidade de melhorar o conhecimento, através da educação e da formação, preconizando um conjunto de medidas de política que, além da criação de escolas e cursos de alfabetização e da formação de quadros, incluíam a promoção da qualidade do ensino, assim como a valorização da cultura e das manifestações culturais.

Cabral (1974, p. 49-50), orientava que “melhorar o trabalho nas escolas” deveria ser acompanhada de medidas concretas no sentido de: “evitar um número elevado de alunos”, susceptível de prejudicar o seu aproveitamento escolar; criar escolas de acordo com as “possibilidades reais” existentes, para que não se tenha de fechá-las posteriormente; “[...] controlar frequentemente o trabalho dos professores e os métodos que empregam”; desencorajar a aplicação dos “castigos corporais” aos alunos; “cumprir rigorosamente os programas” de ensino; “[...] criar cursos especiais para a formação e aperfeiçoamento de professores”; aplicar sanções a “[...] todos os professores que não cumprem os seus deveres”.

Fica claro o carácter humanista da visão de educação em Amílcar Cabral quando manifesta que se deve dar uma atenção especial às crianças e às mulheres. Referindo-se às primeiras, defendia, nas suas “palavras de ordem”, que se deve “dar atenção especial à vida das crianças, desenvolver a sua personalidade e protegê-las contra os abusos, mesmo da parte dos pais e parentes”. Neste sentido, dizia,

Não queremos na nossa terra amanhã [...] que os filhos tenham medo dos pais, não, eles devem ter respeito, não medo. Não queremos mais na nossa terra que se amarrem as crianças para lhes baterem [...] que se amarre ninguém para lhe bater. O mais maravilhoso, o mais delicado que há no mundo, são as crianças. Às crianças devemos dar o melhor que temos. Devemos educá-las para se levantarem com o espírito aberto, para entenderem as coisas, para serem boas, boas, para evitarem toda a espécie de maldade. Portanto nunca devemos fazer-lhes mal algum... (VARELA 2012, p. 09).

Justificando a necessidade de se promover uma nova educação para a Guiné-Bissau, Varela (2012, p. 10-11) descreve alguns traços característicos da educação colonial como a concebia Cabral:

Toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas estão proibidas nas escolas. O homem branco é sempre apresentado como um ser superior e o africano como um inferior. As crianças africanas adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a terem vergonha de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionadas, ou são adulteradas, e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história portuguesa.

Enfim, Cabral atribuía à educação ou, como ele sempre dizia, a “arma da teoria”, grande relevância para a compreensão e a transformação da realidade política, social e cultural dos povos da Guiné-Bissau e Cabo Verde, que na sua compreensão, não culminaria com a mera proclamação formal da Independência, mas deveria prosseguir com vistas à plena emancipação do homem, com a remoção de todos os obstáculos, de todas as barreiras ao seu livre desabrochar e desenvolvimento, a conquista da verdadeira independência.

Isso significa que o modelo da “educação alternativa”, que o PAIGC pretendia implantar 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 seria uma forma de “resistência cultural”, pois, com esse tipo de educação denominado de “educação libertadora”, havia a pretensão de formar um Homem novo, livre de qualquer tipo de dominação, comprometido com o desenvolvimento da nova sociedade que se pretendia construir após a independência, sociedade essa que seria construída pelo povo, em função da prática social em que a educação e os educadores teriam um papel fundamental.

Desta feita, a transformação cultural promovida pelo PAIGC junto às populações nas zonas libertadas da Guiné-Bissau fazia parte de um plano de ação política orientada a “incorporar dimensões de autonomia e de afirmação completamente novas”, ou seja, a condição de colonizado devia ser superada por homens e mulheres transformados pela luta. Havia o propósito de fomentar a criação de indivíduos que superassem, pela organização política, sua

condição de submissão cultural imposta pelo colonialismo, de modo que o “homem objeto” se tornasse o “homem sujeito” histórico.

4.3 A IMPORTÂNCIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA NAS ZONAS LIBERTADAS DO PAIGC

O partido entendeu que a sua principal arma seria o combate ao analfabetismo, ao obscurantismo, por ser esta a principal arma utilizada pelo colonizador para continuar a sua dominação e exploração. Desta feita, logo no início da luta de libertação, enquanto os colonialistas portugueses tentavam reformular o seu modelo escolar, como estratégia de manutenção da dominação colonial, surgia uma nova organização da educação e ensino nas zonas que se encontravam fora do domínio político-administrativo português, controladas pelo PAIGC conhecidas por Zonas Libertadas. Estavam a ser lançadas, ali, as bases de um novo sistema de educação e formação orientado fundamentalmente para as necessidades de organização da população para a luta contra o colonialismo e para os ideais da nova sociedade que estaria emergindo.

Formalmente, esta medida foi definida em 1964, no primeiro Congresso deste partido conhecido pelo nome de “Congresso de Cassacá²⁹” realizado de 13 a 17 de fevereiro em Cassacá, uma das localidades então libertadas do domínio português. Neste Congresso definiu-se, em linhas gerais, as características do novo modelo educacional que tinha como foco a formação de um novo homem e de uma nova mulher guineense, capaz de manter uma luta consequente para a descolonização total do país. O programa maior do PAIGC, elaborado naquele período acentuava a necessidade de reformar e reconstruir o sistema educativo, para adequá-lo à realidade social e cultural das populações locais, tendo este novo sistema educativo se transformado em um alicerce para a contínua evolução e desenvolvimento desta população.

Entre os pontos mais importantes do programa definidos na ocasião para a educação, destacam-se os seguintes:

1. Reforma do ensino, desenvolvimento do ensino secundário e técnico, criação do ensino universitário e de institutos científicos e técnicos.
2. Liquidação rápida do analfabetismo. Instrução primária obrigatória e gratuita. Formação e aperfeiçoamento urgente de quadros técnicos e profissionais.

²⁹ 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.

3. Liquidação total dos complexos criados pelo colonialismo, das consequências da cultura e exploração colonialistas.
4. Na Guiné, desenvolvimento das línguas nativas e do dialeto crioulo, com criação da escrita para essas línguas. [...] Proteção e desenvolvimento da literatura e das artes nacionais.
5. Aproveitamento de todos os valores e conquistas da cultura humana e universal ao serviço dos povos da Guiné e Cabo Verde. Contribuição da cultura destes povos para o progresso da humanidade em geral (ALMEIDA, 1981, p. 58-59).

Estava, assim, surgindo um novo tipo de educação, a denominada educação alternativa para as zonas libertadas do jugo colonial português. No ano de 1965, segundo Furtado (2005), para enaltecer a necessidade da aplicação do plano do desenvolvimento da educação, diretivas gerais eram enunciadas pela direção do partido. Davidson, citado por Furtado, transcreve algumas diretivas definidas nas palavras de Amílcar Cabral:

Para continuar a desenvolver vitoriosamente a nossa luta devemos: Criar e difundir a educação em todas as regiões libertadas. Escolha de jovens entre os 14 e 20 anos, de entre os que completaram pelo menos a 4ª classe para os mandar prosseguir a sua educação. Oponham-se, sem violência, a todos os costumes preconceituosos, a todos os aspectos negativos das crenças e tradições do nosso povo.... Obriguem todos os membros responsáveis e dedicados do nosso partido a trabalhar diariamente no aperfeiçoamento da sua formação cultural [...] (FURTADO, 2005, p. 315).

É importante frisar que o PAIGC, logo que iniciou a luta armada de libertação nacional no ano de 1963, já tinha em seu controle algumas áreas da Guiné e, com isso foi possível colocar em prática alguns desses pontos, a partir da criação de escolas nessas localidades, tendo se expandido com essa iniciativa, sucessivamente com o avanço vitorioso da luta. Nota-se que os pontos 3 e 4 do programa, acima descrito, referem-se mais diretamente à situação de dominação cultural vivenciada pelos guineenses. Isto porque o partido tinha ciência de que a liquidação do "complexo de inferioridade" frente aos colonizadores seria um grande desafio, uma decisiva etapa da luta pela independência, pois, conforme a análise de Cabral, a cultura é a própria base do movimento de libertação e só as sociedades que conseguem preservar sua cultura podem se mobilizar e lutar contra a dominação estrangeira.

Mais adiante afirmava, como informa Almeida (1981, p. 59):

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

Cabral defendia, segundo Namone (2014, p. 62-63) que “[...] a resistência cultural só podia nascer e dar certo através da educação”. Para ele essa educação deveria ser uma

“educação política e de massa”, cuja finalidade seria a promoção da “emancipação humana” para que o cidadão pudesse valorizar a sua própria realidade cultural e não a cultura do colonizador e que, por isso mesmo, esta alternativa educativa deveria ser expandida à todas as zonas libertadas, tendo como principal tarefa a formação de “[...] um homem novo com espírito crítico e consciente da sua realidade social” (NAMONE, 2014, p. 62-63). Para o efeito, essa educação tinha que ter “[...] ligação com as atividades produtivas, sobretudo a agricultura” (NAMONE, 2014, p. 62-63), considerada a principal base para o desenvolvimento da Guiné-Bissau.

Ainda em relação a cultura, Cabral, como informe Namone (2014, p. 63), insistia juntos dos seus Camaradas do partido de que deveriam lutar incansavelmente enquanto seres humanos 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’, porque, a nossa cultura não é a dos ‘tugas’³⁰, 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.

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.

Nesse sentido, Cabral destacava, de acordo com Namone (2014), que a primeira ação cultural a ser promovida com a luta de libertação seria a unidade nacional e o espírito patriótico e justificava esta necessidade, indicando aos seus camaradas que:

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 [...], pois, só é filho do nosso povo aquele que é patriota (NAMONE, 2014, p. 63-64).

Igualmente, conforme Almeida (1981, p. 60), ressaltava-se que entre os objetivos gerais da educação do PAIGC, era desenvolver na população a concepção científica do mundo. O líder deste partido dizia aos militantes que eles mesmos deveriam dar o primeiro passo.

Educar-nos a nós próprios, educar os outros, a população em geral para combater o medo e a ignorância, para eliminar a pouco e pouco a submissão diante da natureza e das forças naturais que a nossa economia ainda não dominou. Lutar sem violências

³⁰ Tuga/as: Tuga no singular e Tugas no Plural, era uma expressão utilizada para designar os portugueses.

desnecessárias contra todos os aspectos negativos, prejudiciais ao homem, que ainda fazem parte das nossas crenças e tradições.

Num seminário de quadros realizado em 1969 pelo PAIGC, Amílcar Cabral justificava para os seminaristas as razões de o partido priorizar a educação, indicando que,

Na Guiné, 97% da população não podia ir à escola. A escola era só para os assimilados, ou filhos de assimilados, vocês conhecem a história toda, não vou contá-la outra vez. Mas é uma desgraça que o tuga pôs na nossa terra, não deixar os nossos filhos avançarem, aprender, entender a realidade da nossa vida, da nossa terra, da nossa sociedade, entender a realidade da África, do mundo de hoje. Isso é o obstáculo grande para o desenvolvimento da nossa luta, camaradas, obstáculo grande, dificuldade enorme para o desenvolvimento da nossa luta (CABRAL, 1974, p. 22).

Almeida (1981, p. 60), indica que esse combate às crenças sobrenaturais dos animistas era feito já entre os guerrilheiros do PAIGC. Neste sentido, no ano de 1971, Cabral falava aos seus comandados afirmando que: "Nós ainda temos medo da floresta da nossa terra. Ainda temos medo do iran³¹, do mouro. Acreditamos que um grigri³² que trazemos no braço ou nas costas pode evitar que as balas entrem no nosso corpo".

Nota-se, portanto, que, neste modelo educacional, tinha-se, segundo Almeida (1981), um duplo desafio: a superação da mentalidade colonial e das tradições africanas conformistas de um lado e por outro lado, a revalorização dos pontos considerados "positivos" da sociedade tradicional, como a aprendizagem pela prática, a procura da experiência dos anciãos, a ligação da educação com a produção e com as tarefas da comunidade.

Portanto, nesta batalha pela afirmação cultural, eram combatidos ao mesmo tempo, com o uso da arma educacional, os aspectos "negativos", como por exemplo, a submissão das mulheres, a aceitação passiva dos reveses, a impotência frente aos fenômenos naturais, a rivalidade entre etnias, o "fechamento" e a estagnação social, considerados entraves fundamentais para construção da unidade nacional e a vitória da luta contra o jugo colonial.

Ou seja, o papel da educação seria não só para o desenvolvimento da luta de libertação, mas, sobretudo, contribuiria decisivamente para o surgimento de uma cultura nacional cujas raízes estariam assentadas nos aspectos positivos das diferentes culturas tradicionais, mas que incluiria também as conquistas da ciência e da cultura universal as adaptando às reais necessidades do país e da sua população.

³¹ Iran: Djinn ou Gênio.

³² Grigri: Amuleto.

A primeira escola do partido, foi um jardim de infância destinado inicialmente às crianças, sobretudo aos filhos dos dirigentes do partido e às crianças órfãs da guerra, em Conacri³³, que mais tarde foi transformada em escola-internato, criada em 1965 denominada de Escola-Piloto. Mas aos poucos, sobretudo após o Congresso de Cassacá, a rede das escolas das zonas libertadas começava a desenvolver-se na base de um plano pré-concebido que deveria evoluir à medida que os avanços da luta e as condições materiais e financeiras o permitissem. Esse propósito era claro nas palavras de Amílcar Cabral:

Temos que melhorar cada dia o nosso ensino, os nossos internatos, a nossa Escola-Piloto. Isso também é a consolidação das nossas áreas libertadas; Embora a nossa Escola-Piloto esteja fora, faz parte das nossas áreas libertadas, porque recebe os melhores alunos das nossas escolas das áreas libertadas, está integrada no nosso sistema de ensino das áreas libertadas, e está fora porque aí temos melhores condições para podermos fazer nela aquele trabalho que queremos fazer nesta fase da nossa luta (CABRAL, 1974, p. 66).

Por outro lado, é importante frisar que nas regiões libertadas estava-se a organizar o embrião do Estado Nacional como administração, ensino, saúde, produção, defesa, etc. em funcionamento e geridos pelos representantes eleitos pela população. Os alunos e professores não estavam fora deste processo, em que a ligação entre ensino e vida comunitária era evidente pois, os estudantes construía suas mesas e bancos, cavavam trincheiras para se abrigar das bombas, participavam ativamente nas plantações dos alimentos para a sustentação dos habitantes da aldeia, enquanto estudavam.

Neste sentido, para além de procurar integrar as escolas à comunidade, estava a se instrumentar também outras iniciativas, como por exemplo, a criação de escolas autogeridas como forma de ligar a escola e o trabalho produtivo, significando isso que a educação nas palavras de Cabral, como explica Almeida (1981, p. 61-62) era um aspecto da luta:

O Professor era um combatente como qualquer outro combatente das forças armadas. Dantes um professor era avisado de que tinha de abrir uma escola em Morés³⁴, por exemplo, ou em Cantchungo³⁵. Ele imediatamente carregava a sua mochila, chegava à região, matriculava os alunos e deslocava uma missão para as fronteiras 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 juntamente com os combatentes e fazia o seu trabalho com toda a dedicação.

³³ Capital da República vizinha da Guiné-Conacri (limite sul da Guiné) em que havia um regime revolucionário liderado pelo seu primeiro Presidente Sékou Touré. Guiné-Conacri. Este país representou sempre uma retaguarda segura para o PAIGC que ali tinha também o seu Secretariado Geral.

³⁴ Morés nome de uma das zonas libertadas do partido.

³⁵ Cantchungo nome de uma das zonas libertadas do partido.

Como os recursos eram escassos a confecção de material didático era encarada como tarefa revolucionária e a criatividade superava a sua falta, pois se utilizava de entre outros, como material para alfabetização cartões de embalagens de sabão ou de material bélico e, os livros eram feitos à mão, conforme declaração do primeiro Presidente da República da Guiné-Bissau Independente, o meio irmão de Amílcar Cabral, Luiz Cabral:

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. Lembrome 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 (ALMEIDA, 1981 p. 62).

A direção do partido entendia que era necessário utilizar-se de todos os meios para recuperar o tempo perdido e, neste sentido a palavra de ordem era a de que, os que sabem devem ensinar aos que não sabem. Na época a grande maioria dos professores tinha apenas a 4ª. classe, ou seja, a mesma qualificação dos "monitores" coloniais autorizados a ensinar nas escolas rurais, para os indígenas. Mas os professores das escolas do PAIGC se distinguiam dos monitores, principalmente pela motivação para ensinar e a distinção de seus alunos em relação aos das escolas colônias que era demonstrada pela disposição para aprender, o que redobrava suas chances de sucesso.

Devido a guerra com os seus perigos e desafios constantes, a idade mínima para a admissão de alunos nas escolas primárias das regiões libertadas era de 10 anos. De acordo com Almeida (1981, p. 63), o movimento escolar nessas áreas, em termos quantitativos, pode ser apreciado conforme os quadros abaixo:

Quadro 6 - Ensino Primário nas Regiões Libertadas – 1965- 1973

ANO ESCOLAR	ESCOLAS	PROFESSORES	ALUNOS
1965/66	127	191	13.361
1966/67	159	220	14.386
1967/68	158	284	9.384
1968/69	134	243	8.130
1969/70	149	248	8.559
1970/71	157	251	8.574
1971/72	164	258	14.531
1972/73	156	251	15.000

Fonte: Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura. República da Guiné-Bissau (ALMEIDA, 1981, p. 63).

De acordo com Almeida (1981, p. 63), o Comissariado de Estado de Educação e Cultura indica que

A diminuição de 6.256 alunos entre o ano escolar 1966/67 e 1968/69 foi devida essencialmente ao envio de candidatos para uma formação técnica média no estrangeiro e integração massiva de alunos adultos das nossas escolas nos diversos ramos de atividades do Partido: Forças Armadas, Marinha, Telecomunicações, Organização Política, Segurança, Milícia, Saúde, Ensino, Produção, etc. Esta diminuição foi devida, de certo modo, ao encerramento de 25 escolas que se tornaram improdutivas devido aos condicionalismos da Guerra.

Quadro 7 - Número de Alunos por Professor nas Escolas das Regiões Libertadas (1965-1972)

ANO ESCOLAR	ALUNOS
1965/66	69
1966/67	65
1967/68	33
1968/69	33
1969/70	34
1970/71	34
1971/72	56

Fonte: CEENC - República da Guiné-Bissau (ALMEIDA, 1981, p. 64).

Quadro 8 - Porcentagem de Moças nas Escolas das Regiões Libertadas (1968-1972)

ANO ESCOLAR	PERCENTAGEM - %
1968/69	27,3
1969/70	27,1
1970/71	25,1
1971/72	25,0

Fonte: CEENC - República da Guiné-Bissau (ALMEIDA, 1981, p. 64).

Em termos de comparação, verifica-se que o número de estabelecimentos, de alunos e de professores das escolas das zonas libertadas em relação às escolas rurais coloniais das missões, onde estavam concentrados os estudantes de origem africana, era acentuado. Isso quer dizer que o esforço realizado pelo PAIGC, em sete anos conseguiu superar, praticamente sem recursos, o resultado alcançado pelos colonizadores portugueses estabelecidos há cinco séculos nesta colônia.

Apresenta-se no quadro nº 9, esta comparação para se ter maior compreensão do sucesso da escola das zonas libertadas.

Quadro 9 - Ensino Primário Colonial para Africanos e Ensino Primário das Regiões Libertadas (1965-1973)

ANO ESCOLAR	ESTABELECIMENTO		PROFESSORES		ALUNOS	
	MISSÕES	PAIGC	MISSÕES	PAIGC	MISSÕES	PAIGC
1965/66	85	127	149	191	9.900	13.361
1966/67	82	159	150	220	10.912	13.386
1967/68	82	158	162	284	11.649	9.384
1968/69	85	134	162	243	11.981	8.130
1969/70	84	149	179	248	10.494	8.559
1970/71	81	157	175	251	10.266	8.574
1971/72	79	164	177	258	9.384	14.531
1972/73	79	156	217	251	9.677	15.000

Fonte: Elaborado pelo autor, tendo como base os quadros 1 e 7.

Embora os valores quantitativos apresentados sejam importantes, nota-se, por outro lado que, apesar deste povo ser considerado inculto, incapaz de se dirigir e atrasado, entre outras definições preconceituosas e coloniais, ele é capaz sim de se afirmar, de se dirigir de forma autônoma e construir a sua caminhada, o seu destino, não precisando de nenhum apadrinhamento, ou de assumir outra identidade, outra cultura para seguir com sua evolução, seu desenvolvimento. O que este povo precisava, na verdade, era reconquistar a sua liberdade para poder se organizar e construir-se como nação.

É de salientar que o ensino básico predominou nestas escolas devido, sobretudo ao fato de mais de 90% da população não ter acesso à escola, a prioridade não podia ser outra senão esta. Mesmo assim, o partido imprimiu também iniciativas de formação profissional, média e superior como forma de preparar quadros para a reconstrução do país. Alguns números neste sentido serão evidenciados mais adiante.

4.3.1 Estratégias de criação e de manutenção das instituições escolares das regiões libertadas

Como já frisei, paulatinamente as escolas foram sendo criadas conforme a evolução da luta e a conquista territorial pelo partido, levando-se em consideração a necessidade de uma melhor organização e foco. Com isso, o sistema escolar passou a ser constituído principalmente por Internatos e Semi-Internatos, Escola Piloto e Centros de Instrução Política e Militar. O sistema contava igualmente com a formação no exterior.

4.3.1.1 Internatos e semi-internatos

Os Internatos caracterizavam-se por ser um local destinado inicialmente as crianças órfãs de guerra e que mais tarde passaram a ser frequentados pelos melhores alunos das demais escolas, sobretudo dos semi-internatos. Segundo Almeida (1981, p. 68), no período da luta de libertação “[...] havia 4 internatos nas zonas libertadas (2 no Leste e 2 no sul da Guiné-Bissau) e 3 fora do país”. Entretanto, alguns deles mudaram de sede "mais de cem vezes", pois foram arrasados pelos bombardeios e o napalm, desferidos pelos colonizadores portugueses.

Nestas escolas trabalhava-se com o princípio de autogestão em que o ensino e o trabalho estavam interligados, levando os estudantes a participar da produção de alimentos para o seu sustento e também para o sustento dos combatentes, mas o foco principal era mesmo o sentido pedagógico e político do trabalho, no sentido de levar as crianças a valorizar o trabalho do campo e estar ligado às comunidades. As afirmações de Amílcar Cabral a esse respeito eram bem eloquentes:

Uma das desgraças da África, hoje em dia, é a seguinte: quem faz o segundo grau, já não quer pegar no arado ou na enxada para lavrar a terra. Nós na nossa terra, mesmo que levemos o nosso povo até ao sétimo ano do liceu, tem que pegar em enxada e no arado, hoje, amanhã em tractores também, para lavrarem a nossa terra como deve ser (CABRAL, 1974, p. 67).

A abertura de qualquer internato devia previamente ser bem analisado considerando-se principalmente, segundo Furtado (2005, p. 317-318), os seguintes requisitos:

- a) A manutenção tinha que ser garantida à partida;
- b) A segurança tinha que ser bem apertada para evitar que os alunos fossem atingidos;
- c) Um outro pré-requisito era a garantia da subsistência dos alunos pela população local ou pelas próprias escolas.
- d) Da parte do Partido, era assegurado às crianças o vestuário, equipamento para ginástica, manuais, materiais para o aluno e para o internato.

Esses critérios eram bem explícitos nas palavras de Amílcar Cabral:

A nossa ordem é esta: O internato que não é capaz de ter a sua comida, fecha. Porque nas condições da nossa luta, da nossa terra, não podemos pretender mandar comida para os internatos, de fora da nossa terra. Isso é impossível. O internato deve ser sustentado, ou pelo nosso povo dentro da nossa terra, que dá comida para os filhos, ou pelo próprio internato que lava arroz e outros produtos, para ter a sua comida, para guardar, para comer como deve ser (CABRAL, 1974, p. 67).

Por isso mesmo, Cabral (1974, p. 67), determinava aos militantes do partido que não se podia criar um internato, na ideia de que o Partido iria enviar seus mantimentos, indicando neste

sentido que, “[...] o Partido pode fazer esforço, mandar roupa, sapatos, calções de ginástica, roupa de ginástica em geral, para o internato, livros, cadernos, lápis, giz, tinta, canetas, etc., mas o internato tem que ter pelo menos a sua comida”. A sustentação deveria ser por conta da comunidade local e do próprio internato.

Nota-se que para se proceder a abertura das escolas tinha-se que antes, analisar a realidade local nomeadamente em termos de segurança, tendo em vista os bombardeios e possíveis ataques dos militares dos colonialistas portugueses, a questão da sustentabilidade material e humana, entre outros, pois a questão não era apenas abrir uma escola, mas fazê-la funcionar qualitativamente bem, para cumprir com o seu propósito, como bem explicita Amílcar Cabral:

[...] mas aumentar as nossas escolas não chega para melhorar o nosso ensino, às vezes até pode prejudicar, porque se aumentarmos muito as escolas, depois não temos material suficiente para dar aos alunos, não temos bons professores para fazer os alunos aprender de facto. É melhor ter um certo número de escolas, mesmo poucas, garantindo um bom ensino aos nossos alunos, em todos os níveis que for preciso. E, a pouco e pouco então, à medida que o Partido vai tendo meios, podemos aumentar o número de escolas, sobretudo meios humanos, quer dizer, professores bons. Porque ter professores para não ensinarem nada, só para passar o tempo, isso não vale a pena. Temos que fazer as nossas escolas cumprirem o dever que o Partido lhes deu - ensino mas também trabalho. Trabalho para manterem a escola como deve ser, trabalho de produzir na agricultura para o alimento dos alunos e dos nossos combatentes, para exercício dos nossos alunos, para ninguém pensar que ir à escola quer dizer não lavar mais (CABRAL, 1974, p. 66-67).

Pela sua clareza e fundamentação, tendo como base a realidade e as condições próprias da luta e do país, os princípios e as orientações definidas para o setor educativo poderiam ser aplicados, também após a independência. Isto porque, como já frisei, a questão não era ter quantidade de escolas e de alunos, mas sim, criar escolas que funcionassem, em que se aprende efetivamente. Por isso a expansão da rede escolar era assente na observância da realidade concreta das regiões libertadas e do país como um todo.

Na impossibilidade de estabelecer uma quantidade muito grande de internatos por todo o território da Guiné-Bissau, os alunos das unidades escolares constituídas em várias localidades do país que estudavam a partir da 2^a e 3^a classes foram unidos em semi-internatos, como forma de abranger o maior número possível de crianças em idade escolar das áreas libertadas. Neste tipo de escola os alunos permaneciam durante a semana na escola e aos fins da semana regressavam aos seus familiares para ajudar no trabalho, sobretudo da lavoura e também para buscar mantimentos nomeadamente, produtos alimentares necessários para o consumo durante a semana seguinte. Com a evolução da luta alguns destes semi-internatos se transformaram em internatos.

4.3.1.2 *Escola-piloto*

Criada em 1965 e instalada inicialmente fora do país no período da luta, em Conacri capital da vizinha República da Guiné, a Escola-Piloto era, desde o início da luta até a conquista da independência do país a escola-modelo do PAIGC. A determinação do partido em criar uma escola voltada para a realidade das populações locais comprometida com a sua qualificação, como já salientei, levou a criação desta primeira escola do partido, que foi se transformando paulatinamente num centro de experiências e referência, tanto em termos de pedagogia, como de gestão e manutenção.

A escola-Piloto se transformaria mais tarde, segundo Furtado (2005, p. 319), numa espécie de “[...] instituto politécnico cujos objetivos, em termos de escolarização e formação, iam para além do ensino básico”. Isto porque ali, para além do ensino básico, se formavam também em outras áreas, nomeadamente quadros políticos, se ministravam cursos para formação de professores, eram elaborados manuais escolares e garantidos suportes didáticos em geral e também a coordenação geral das escolas internatos e semi-internatos eram feitas nesta escola.

Amílcar Cabral destaca da seguinte forma a importância desta escola no sistema de ensino das zonas libertadas:

A nossa Escola-Piloto que é um dos elementos essenciais do nosso ensino, que está a abrir caminho para preparar quadros, para servirem amanhã o futuro da nossa luta, quadros que podem ser tanto militares como políticos, tanto electricistas como operários de qualquer ramo, como doutores e engenheiros ou enfermeiros ou radistas ou outra especialidade qualquer (que ninguém pense que ir para a Escola-Piloto quer dizer que vai ser só engenheiro porque engana-se). Mas na Escola Piloto temos que ser mais exigentes (CABRAL, 1974, p. 67).

Cabral (1974, p. 67) defendia que não permitisse que estivessem na Escola-Piloto “[...] rapazes ou raparigas que não aprendem nada, que passam anos reprovando, guardando lugar, tirando o lugar a outros que querem e têm capacidade dentro da nossa terra”. Por essa razão o acesso e a permanência dos alunos nesta escola eram reservados aos melhores alunos. A idade máxima definida para que os meninos ingressarem era de 15 anos com habilitação mínima de 4ª classe e para as meninas, considerando que, pelas tradições culturais da maioria dos seus pais, podem ser dadas ao casamento muito cedo, se permitiu que ingressassem nesta escola com a 3ª classe e a idade limite seria de, no máximo, 16 anos.

Amílcar Cabral definia a Escola-Piloto como sendo a escola da elite, nos seguintes termos:

A nossa Escola-Piloto é para a elite dos nossos alunos, quer dizer, para os melhores de todos os alunos. Porquê? Porque a nossa terra tem muitos meninos jovens, rapazes e raparigas, que querem vir para a Escola-Piloto para aprender. Não podemos permitir que estejam na Escola-Piloto rapazes ou raparigas que não aprendem nada, que passam anos reprovando, guardando lugar, tirando o lugar a outros que querem e têm capacidade dentro da nossa terra. Não podemos permitir isso (CABRAL, 1974, p. 67).

Os dirigentes do partido, em geral, e Amílcar Cabral em particular, realizavam visitas constantes na Escola-Piloto, ocasião em que não só se inteirava da sua situação de funcionamento geral, como também conversava e brincava (jogava bola) demoradamente com os alunos.

Em seu testemunho registrado em entrevista realizada em 2014, pela DW África, Lilica Boal, a primeira diretora da Escola-Piloto escolhida pessoalmente por Amílcar Cabral, salienta que,

Uma das grandes decisões desse congresso foi realmente a criação de uma escola que pudesse receber os órfãos de guerra e os filhos dos combatentes com o objetivo de dar uma formação já virada para a criação do tal "homem novo" de que falava Amílcar Cabral.

Ensinávamos Português e depois introduzimos também o Francês e o Inglês. Íamos até à sexta classe, mas os alunos mais avançados tiveram realmente muitas facilidades quando foram estudar no estrangeiro. Porque nós conseguimos bolsas para a formação deles a partir da sexta classe. Mandámos alunos para Cuba, para a então União Soviética, para a Alemanha Democrática, para a Checoslováquia. E dávamos também História, a nossa História. Os manuais que nós elaborávamos eram virados para a Geografia e a História da Guiné e Cabo Verde (SAMPAIO, 2014, s./p.).

Acrescenta Cabral, como informa Boal na entrevista (SAMPAIO, 2014, s./p.):

Se eu pudesse, fazia uma luta só com livros, sem armas.' 'Era a melhor maneira de preparar os quadros para o futuro. E, dentro da escola, havia realmente uma relação estreita entre professores e alunos, de respeito mútuo. Isso continuou até hoje. Quando encontro um antigo aluno da Escola-Piloto é sempre um momento gratificante.

É de salientar que também nesta escola os alunos ganhavam uma preparação de no mínimo 3 anos que lhes permitia, através das bolsas de estudos que o partido recebia de países amigos, prosseguir os estudos e ter sua formação nos níveis médio, técnico ou superior. Segundo Almeida (1981), ao fim da guerra colonial (1974) passaram pela Escola Piloto cerca de mil alunos, dos quais 290 seguiram para a Europa, onde continuaram os estudos.

4.3.1.3 Centro de Instrução Política e Militar

Preocupado em formar quadros políticos e militares de alto nível para o progresso da luta, criou-se o Centro de Instrução Política e Militar. As suas tarefas principais consistiam na

organização e promoção de cursos para formação política; instrução militar e alfabetização. Segundo Furtado (2005, p. 320), com apoio de “[...] três dezenas de professores, o centro acolheu, em 1972, cerca de duzentos jovens e adultos para formação, durante meses”.

O autor em pauta salienta que todas as atividades desta instituição eram apoiadas por bibliotecas criadas, desde 1964, nas zonas libertadas e por órgãos de informação e comunicação. Destes, se destacavam: o Jornal O Blufo, criado em 1965, pela Organização de Pioneiros³⁶, com quatro números por ano; o jornal Libertação, mais para os militares, a Rádio Libertação, inaugurada a 16 de julho de 1967, pois o PAIGC tinha a ciência da importância estratégica da informação para o progresso da luta como meio de difundir os seus propósitos junto à população para granjear mais apoio a esta causa.

O partido se utilizava igualmente de outros meios de comunicação internacional para difundir os progressos da luta como foi o caso do uso das emissoras da Rádio Conacri, Rádio Pequim, Rádio Praga, Rádio Gana e Rádio Cairo. Espalhou também cartazes e panfletos e, ao dirigir-se aos soldados portugueses, enfatizava a violência da guerra contra a população e convidava à deserção. Neste plano de luta foi primordial a união entre cultura e as ações psicológicas.

Nas escolas das regiões libertadas, os livros escolares continham ensinamentos sobre o partido, suas vitórias e a importância da independência. Cabral explicava que nas escolas era igualmente dado um grande lugar à formação ideológica: aprende-se aí os princípios que estão na base da ação do partido. As leituras, as canções desacreditam o colonialismo português, favorecendo com isso uma melhor compreensão dos objetivos, dos progressos da luta nas suas diferentes frentes, tanto a nível nacional, como internacional.

4.3.1.4 Formação no exterior

A formação de quadros nos níveis médio e superior era realizado no exterior. Esta era uma das possibilidades que o PAIGC tinha, através de bolsas de estudo que lhe eram disponibilizadas por solidários e amigos para a preparação de quadros nestes dois níveis para atender os desafios da reconstrução e desenvolvimento que a Guiné-Bissau independente irá precisar. Os estudantes eram enviados principalmente para países como Cuba, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), Polónia, Checoslováquia, Jugoslávia, China, Alemanha Democrática, Roménia, Argélia, entre outros.

³⁶ Organização de Pioneiros era uma organização política para as crianças, futuros dirigentes do partido.

Através deste apoio foram formados, segundo Furtado (2005, p. 321), durante a luta armada um total de “[...] 436 quadros: 47 quadros superiores; 64 quadros médios; 325 técnico-profissionais”. E, estavam em formação em países estrangeiros ao abrigo desta parceria em 1973, ano da proclamação da independência do país, “[...] cerca de 600 jovens bolseiros que frequentavam cursos, nos mais variados domínios” (ALMEIDA, 1981, p. 74).

É de salientar que esta formação não se baseava em qualquer plano prévio, mas era uma oportunidade que o partido tinha para formar os seus quadros nesses níveis, indispensáveis para assegurar os desafios da gestão e desenvolvimento do país após a independência, embora uma grande parcela desses cursos não estivesse muito ligada com as necessidades reais do país, do momento. Certamente o partido estava consciente desta situação, por isso mesmo incutia nos seus militantes a necessidade de seleccionar os conhecimentos úteis ao futuro do país que se pretendia construir, adequando-os a este contexto.

4.3.1.5 Programas e conteúdo do ensino

Em termos gerais, os conteúdos dos programas de ensino como um todo e da formação política em particular estavam voltados para o conhecimento da história, da cultura, dos valores dos povos, principalmente da África e da Guiné-Bissau, mas também às realidades que eram vividas no quotidiano da luta. A título de exemplo, segundo Furtado (2005) pode-se citar o manual “O Nosso Primeiro Livro de Leitura”, editado pelo Secretariado da Informação, Cultura e Formação de Quadros do Comité Central do PAIGC, de 1966, cujos conteúdos recordavam,

[...] vezes sem conta, a realidade da luta, com todos os seus ingredientes (armas, aviação, ataque, base, blindado, canhão, capitães, guerrilha, guerra, guerrilheiros, granada, jacto, mina, morteiro, munições, exército e outras). As situações no mato, a acção dos guerrilheiros eram imagens que trazia o manual e que muito contribuíam para manter viva nas crianças a realidade em que viviam e formar nelas uma atitude política crítica em relação ao que devia ser eliminado, mantido ou recriado. Era uma orientação que contrastava com a que era desenvolvida paralelamente nas escolas da administração colonial cuja função era afastar as crianças dos seus meios e da sua identidade e incutir nelas a realidade de uma sociedade virtual (idem) (FURTADO, 2005, p. 323).

De forma resumida apresenta-se no quadro nº 10, as principais disciplinas e conteúdo do ensino, imprimidos nestas escolas, distribuídas nas diferentes classes.

Quadro 10 - Programa do ensino básico nas Zonas Libertadas

CLASSES	DISCIPLINAS	OBSERVAÇÕES
1ª e 2ª	Língua Portuguesa, Matemática, Formação Militante; Educação Artística; Ginástica.	Os programas da 1ª e 2ª classes apresentavam as mesmas disciplinas.
3ª	Língua Portuguesa, Matemática, Formação Política; Educação Artística; Ginástica e Práticas Desportivas; Geografia, Autogestão, Autodisciplina; Arte Culinária Africana.	A Formação Militante é substituída pela Formação Política; à Ginástica são acrescentadas as práticas Desportivas são introduzidas novas disciplinas.
4ª	Língua Portuguesa, Matemática, Formação Política; Ginástica e Atividades Desportivas; Geografia, Autogestão, Autodisciplina; Costura; Introdução às Ciências Empíricas.	A Culinária é substituída por Costura e é introduzida uma nova disciplina: Ciências Empíricas.
5ª	Língua Portuguesa, História, Estrutura social e Étnica da Guiné-Bissau e Cabo Verde, Programa do Partido, Cultura Africana, Questões Internacionais.	
Da 1ª a 4ª classe, os alunos participavam na gestão das escolas e nas atividades produtivas.		

Fonte: Lepri (apud FURTADO, 2005, p. 322).

Temas relativos ao partido como, por exemplo, sobre a sua criação e a luta de libertação, o amor à pátria, datas histórica como a que diz respeito a greve dos estivadores do Cais de Pindjiguiti em 1959 que resultou no massacre de mais 50 pessoas pelas tropas portuguesas, entre outros temas, eram tratados na disciplina de formação Militante para as crianças das primeiras classes e, sucessivamente, como pode ser observado no quadro acima, conforme as classes, vão aprofundando cada matéria cursada e outras vão sendo incluídas, tratando tanto da realidade nacional, africana, assim como da realidade mundial.

Da impossibilidade do uso crioulo como língua de ensino, a língua nacional falada por uma grande parcela da população, mas sem escrita própria que permitisse seu uso, o partido foi obrigado a adotar a língua portuguesa. O problema da língua era um grande desafio enfrentado pela educação promovida pelo PAIGC, visto que a Guiné é um país multiétnico e conseqüentemente, multilinguístico e a língua crioulo é uma mistura das línguas das etnias locais com o português. Por ser a língua crioulo a mais falada por toda população, portanto, uma língua de integração, foi adotada inicialmente também como língua de ensino. Entretanto, o partido foi obrigado mais tarde a rever esta decisão, pelo fato do Kriol, como é denominado localmente, não possuir escrita própria e também pela falta de quadros capacitados para normalizar e fixar está escrita.

Isto porque ao experimentar o Kriol no ensino, constatou-se que esta língua criava embaraços a um processo que se pretendia dinâmico. Após esta constatação, segundo Namone

(2014), Cabral defendeu 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 fula³⁷, em mandinga³⁸, 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, pepel³⁹, fula ou mancanha⁴⁰. Se souber melhor, mas se não sabe, tem que fazer com que outros o entendam, mesmo que for com gestos (NAMONE 2014, p. 71).

Namone (2014, p. 71) aponta que Nassum⁴¹ indicara que ao chegar a esta conclusão, o PAIGC foi obrigado a optar pela adoção do português, por ser a única língua na Guiné-Bissau com qualidades que faltavam ao kriol. Cabral 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 se encontrarem 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 conhecer a ligação que há isso facilita aprender o português.

Amílcar Cabral (apud LARANJEIRA, 1995, p. 102) dizia que a língua portuguesa: “É a única coisa que podemos agradecer ao tuga [...] depois de ter roubado tanto na nossa terra”. No entanto, pelo fato da maioria da população não saber se expressar nesta língua, prejudicou e muito os estudantes no seu aprendizado sobretudo no que diz respeito a limitação na expressão

³⁷ Fula uma das etnias da Guiné-Bissau.

³⁸ Mandinga uma das etnias da Guiné-Bissau.

³⁹ Pepel ou Papel uma das etnias da Guiné-Bissau.

⁴⁰ Mancanha uma das etnias da Guiné-Bissau.

⁴¹ Manuel Nassum – Antigo Investigador do INEP, já falecido.

livre do poder criador; na transmissão do conhecimento adquirido; na aprendizagem das várias matérias, entre outros. O português continua até hoje como sendo a língua de ensino do país, embora já se tenha desenvolvido vários programas de educação em crioulo e, aos poucos estão a surgir as primeiras edições de dicionários da língua crioulo.

4.3 COORDENAÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO – O INSTITUTO DE AMIZADE

No Congresso de Cassacá realizado no ano de 1964, em que se definiu a educação com uma das principais estratégias de luta para pôr fim a dominação colonial portuguesa, se criou também o Instituto de Amizade como sendo a entidade responsável pela organização, coordenação e a dinamização de todas as instituições educativas levadas a cabo pelo PAIGC. Foi definido como seu objetivo fundamental, a 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.

Esta instituição entrou em atividade a partir de fevereiro de 1965, buscando a partir de então, concretizar a sua missão, criando Jardins infantis, internatos e semi-internatos, escolas agrícolas, expandindo-se nas zonas libertadas da Guiné-Bissau, onde se ministravam os ensinamentos: pré-primário, primário, secundário e agrícola. Uma das iniciativas desta instituição, que viria a coroar-se em êxito, foi a elaboração das estratégias das escolas das zonas libertadas integradas no meio ambiente da população, da sua realidade sociocultural e na luta armada. Igualmente, era da responsabilidade desta instituição a organização dos programas de formação de quadros médios e superiores, que eram realizados, sobretudo no exterior, através da oferta de vagas disponibilizadas pelos países amigos e solidários com a luta do povo da Guiné-Bissau.

No que tange a gestão escolar, o Instituto de Amizade (IA), imprimiu nos internatos como já frisei, a autogestão em que, segundo Almeida (1981, p. 70), a responsabilidade do funcionamento da escola cabia a uma “[...] direção coletiva, composta de professores e alunos eleitos”, em que as tarefas de “[...] manutenção da escola (limpeza, arrumação, cozinha, etc.) eram divididas por comissões que as cumpriam em rodízio, observadas por comissões de controle”.

Todas as comissões de alunos (compostas por homens e mulheres) eram eleitas por uma semana e funcionavam junto ao professor eleito para aquela mesma semana. A comissão de direção era responsável pelo aproveitamento dos alunos nos estudos e por seu comportamento. No final do período o trabalho das comissões era avaliado (para que os erros fossem evitados e os acertos fossem aproveitados na semana seguinte) em assembleia geral dos alunos (ALMEIDA, 1981, p. 70).

Em relação a cultura, o Instituto incentivou o desenvolvimento de atividades culturais em todas as escolas, mas, sobretudo, nos internatos como forma, tanto de desenvolver a criatividade e a consciência política, mas também, para afirmação nacional. Assim, em acordo com a diversidade cultural existente em cada unidade escolar os alunos apresentavam cantos e danças de todas as etnias, em vários dialetos, de forma integrada. Segundo Almeida (1981), os estudantes tentavam aprender uns com os outros, um aluno canta e dança tanto em Manjaco⁴² como em Balanta⁴³ com a mesma arte e naturalidade. Vale destacar que os alunos não eram identificados por “grupo étnico”, pois trabalhavam para superar também as divisões e conflitos criados pelos colonizadores portugueses no seio dos grupos étnicos.

Os alunos eram estimulados igualmente ao conhecimento da cultura de outros povos africanos, entre eles os povos de Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde que viviam problemas semelhantes e de colonização. Foi neste âmbito que se criou um curso de literatura africana de expressão portuguesa em que os alunos recitavam os poemas ou textos de autores guineenses e africanos que se referiam à vida e luta dos povos da Guiné e Cabo Verde, assim como de outras colônias portuguesas de África e também de vários países africanos independentes e de povos de outros continentes em luta pela sua emancipação.

Desse modo, torna-se lamentável que os dados sobre os resultados alcançados pela educação nas regiões libertadas sejam poucos, entretanto, com os dados que apresentei anteriormente, nota-se que mesmo com todas as dificuldades e complexidades criadas pela própria luta de libertação, estava a se imprimir uma nova forma de fazer educação que, contrariamente a imposta pela colonização portuguesa, estava coerente com o seu meio, tanto no que diz respeito a forma de organização, como em relação a normas de funcionamento e de conteúdo programático.

Era um sistema escolar mobilizador e educador ao mesmo tempo. Todos os elementos das comunidades - combatentes, camponeses e alunos – participavam activamente no processo educativo, num esforço coordenado em prol de objectivos comuns - a vitória final sobre o colonialismo e sobre a ignorância todos tinham uma noção exacta da importância do seu contributo pessoal (FURTADO, 2005, p. 323).

Mesmo sendo difícil devido às escassas condições humanas e materiais disponíveis, a preocupação com a valorização das línguas nacionais esteve na ordem das atividades escolares, tendo-se tentado utilizar algumas delas no processo ensino-aprendizagem. Como já destaquei, a promoção dos valores sociais como a vida coletiva, a solidariedade, o trabalho produtivo, a

⁴² Manjaco é o nome de uma das etnias da Guiné-Bissau.

⁴³ Balanta é o nome de uma das etnias da Guiné-Bissau.

participação nas tarefas comunitárias, o envolvimento da comunidade em todas as fases do processo educativo, desde a implantação das escolas, à sua manutenção e funcionamento era realizado com a maior naturalidade. Furtado (2005, p. 324), defende neste sentido que, existia,

[...] uma perfeita articulação entre a luta e a escola, assegurada quer pelos alunos que contribuíam para uma série de necessidades da luta, quer pelos próprios professores-combatentes, responsáveis pela educação, segurança e desenvolvimento das crianças. Todo o sistema escolar cumpria a missão e as tarefas que lhe eram impostas pela organização do Partido e pela dinâmica da luta armada, sem perder de vista a dura realidade e os condicionalismos do seu meio ambiente. As soluções para os problemas do quotidiano das instituições escolares eram procuradas, em primeiro lugar, no meio ambiente da escola, com a participação dos alunos, das comunidades e dos combatentes e complementadas com o esforço do Partido e com os apoios vindos do exterior. Mas eram sobretudo os esforços endógenos que garantiam a criação, a sobrevivência, o funcionamento e a expansão das instituições escolares.

Este modelo de ensino deu tão certo que levou o partido, após a independência, a tentar aplicá-lo para o país. Infelizmente, o desafio enfrentado pela realidade encontrada acabou por ser um forte entrave. Por consequência, esses aspectos positivos e decisivos para a organização e o desenvolvimento do sistema educativo no período da luta de libertação nacional foram sendo minados a partir de 1974, com políticas desajustadas que tornaram o país completamente dependente dos apoios externos.

Para estender este novo modelo de ensino a todo o país, após a conquista da independência, o governo guineense iniciou uma série de medidas tendentes a reformar o sistema de ensino, para, em primeiro plano, erradicar o sistema colonial de ensino centrado nos meios urbanos, estranho, alienante, autoritário, discriminatório e elitista, para dar lugar ao sistema educacional, estruturado nas experiências vividas durante a luta de libertação nacional, onde a escola era combinada com o trabalho produtivo e com as condições de vida.

Este período, que vai até a atualidade, se caracterizou pela busca de uma autonomia do país no sentido de criar um sistema educacional que tivesse como base as raízes culturais e sociais do povo guineense. Visava, sobretudo, aliar o trabalho manual ao intelectual, como forma de evitar a separação entre a escola e a comunidade e conciliar os valores culturais africanos com os conhecimentos, a ciência e a técnica das sociedades modernas.

Assim, para fazer frente às perniciosas consequências da prática educacional portuguesa, foi definida a reforma do setor educacional como uma das principais estratégias de desenvolvimento a implementar, tendo em conta que a educação era considerada como um dos pilares do processo emancipatório. Isto porque como já enalteci, o ensino colonial ignorou totalmente as diferentes realidades do país, contrariando e atacando-as à medida que estas fossem ameaças aos interesses exploratórios da metrópole. Por isso mesmo, a educação para os

indígenas tinha dois objetivos fundamentais, arrancá-los de alguns elementos da comunidade a que pertenciam e transformá-los em elementos submissos, que pudessem servir como intermediários entre o Estado colonial e o restante da população no seu processo de dominação e exploração.

Era preciso, portanto, após a independência, introduzir radicais mudanças no sistema de ensino colonial, ainda prevalecente com vista à democratização da educação, fazendo com que maior número de guineenses pudesse frequentar a escola eliminando-se progressivamente a segregação e estratificação social imposta pelo jugo colonial. E, ao mesmo tempo, resolver as contradições entre o sistema escolar herdado do Estado colonial e a experiência oriunda da luta de libertação nacional.

É importante destacar que o Artigo 16 da Lei Constitucional da República da Guiné-Bissau (GUINÉ-BISSAU, 1996), indica que:

1. A educação visa à formação do homem. Ela deverá manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso. 2. O Estado considera a liquidificação do analfabetismo como uma tarefa fundamental.

Em seu artigo 49, a Constituição (GUINÉ-BISSAU, 1996) estabelece que todo o cidadão tenha o direito e o dever da educação e preconiza a promoção gradual da gratuidade e da igualdade de acesso a todos os cidadãos aos diversos graus do ensino.

Entre as diversas medidas tomadas no quadro da reforma do ensino destacam-se a manutenção do português como língua oficial de ensino, a substituição dos livros coloniais pelos livros produzidos para o ensino nas zonas libertadas, para todas as escolas do país; modificação dos conteúdos dos programas de ensino em algumas disciplinas “sensíveis”, como, por exemplo, história e geografia, a fim de eliminar a retórica colonial, fortalecer o espírito nacional e, gradualmente, adaptar o conteúdo à realidade guineense.

Evidentemente, um dos grandes problemas enfrentados pelo sistema de ensino guineense foi a questão da língua, pois, o português, embora decretado língua oficial e língua de ensino, era falado por apenas 10% da população e o povo da Guiné-Bissau fala mais de 20 dialetos diferentes, além do crioulo, uma língua resultante do contato entre as línguas africanas e o português. Foram levadas a cabo várias experiências de ensino em crioulo e em outras línguas africanas com poucos resultados positivos.

Por outro lado, a aposta no desenvolvimento do ensino decretada após a independência não foi fundamentada num crescimento econômico do país e, o setor de educação, assim como

os demais setores sociais, tornou-se dependentes do apoio externo através da cooperação e do crédito, pois, a Guiné-Bissau estava desprovida de, praticamente, todos os tipos de recursos nomeadamente, recursos humanos, materiais e financeiros suficientes para imprimir o plano educacional conforme se pretendia, consequências da dominação colonial, em especial do seu sistema educativo, da exploração intensiva dos recursos naturais e, também, em razão da própria luta de libertação nacional.

Assim, sem estes meios em mãos e, confrontado com uma grande crise socioeconômica nos anos de 1980, o governo foi obrigado a aceitar as condições impostas pelas organizações financeiras internacionais, mais concretamente do BM e do FMI para obter os meios financeiros necessários para tocar a vida nacional, ajuda essa condicionada pela implementação de programas de ajustamento estrutural, liberalização econômica e privatização, entre outros, o que acabou por comprometer todas as iniciativas de uma educação libertadora preconizada inicialmente.

A partir de então, o país foi assimilado pelo sistema capitalista, sobretudo do seu sistema econômico, significando que os poucos recursos financeiros do Estado foram direcionados para saldar os compromissos com o capital financeiro internacional, em detrimento dos necessários investimentos que o país necessita, para o seu desenvolvimento entre eles o investimento na educação.

Outra situação que contribuiu profundamente para levar a essa dependência do apoio externo, sobretudo do capital financeiro internacional, foi a constante instabilidade que abalou o país, guerra civil e uma sequência de golpes de estado, a partir dos anos 80 e que se estenderam até aos nossos dias, travando toda e qualquer iniciativa local de desenvolvimento autossustentado.

Em face da situação acima descrita, analisou-se a funcionalidade do setor educacional após a independência na busca do cumprimento de seu papel de imprimir na Guiné-Bissau uma educação libertadora para todos os Guineenses e nesta tarefa, concentrar a minha análise ao comportamento do Ensino Básico como nível de ensino que se estende em todo o país, verificando em concreto como este tem contribuído para a implantação e manutenção do sistema político vigente após a conquista da independência, considerando nesta análise a influência colonial, os desafios internos e externos supracitados, nomeadamente a mercantilização da educação imposta pelo capital financeiro internacional liderado pelo Banco Mundial, principal parceiro do Estado da Guiné-Bissau neste setor.

5 O CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO E ECONÔMICO DA GUINÉ-BISSAU NO PERÍODO PÓS LIBERTAÇÃO

Este capítulo tem por objetivo diagnosticar a situação do contexto sócio-político-econômico da Guiné-Bissau, frente aos propósitos da independência do país, após a conquista da independência, fatores determinantes, não só para a definição do sistema educativo vigente como também sua evolução, visando a construção de um sistema educativo identificado com a realidade e as necessidades de educação que a Guiné-Bissau precisava para se desenvolver, buscando entre outros, a formação de cidadãos conscientes das suas responsabilidades na luta pelo desenvolvimento aspirado. Em traços gerais foi uma descrição analítica da situação político-administrativa, socioeconômica do país, a conjuntura política e econômica internacional, e sua influência, entendidos como determinantes para a vigência do tipo de educação empreendido pelo país na atualidade.

5.1 SITUAÇÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA E SOCIOECONÔMICA DO PAÍS

Importa iniciar este ponto indicando que, nas regiões libertadas da dominação colonial e administradas pelo PAIGC construiu-se, no decurso de 17 anos de luta política e armada, uma vida nova, tendo-se uma organização política sólida, uma organização administrativa em constante evolução, uma organização judiciária consequente, uma economia em desenvolvimento, serviços sociais e culturais, nomeadamente, unidades de saúde e escolas nas aldeias (internatos e semi-internatos), e forças armadas treinadas, equipadas e conscientes de suas responsabilidades, enquanto garantia da defesa e segurança do novo país em construção.

Além disso, havia a intenção de construir um Estado que não fosse reprodutor da sociedade tradicional, enraizada nas formas retrógradas de discriminação na base da tribo, assim como na forma colonial- elitista e excludente. Havia a pretensão, portanto, de eliminar as estruturas de opressão e exploração coloniais e prosseguir a luta contra o colonialismo e o imperialismo na construção de um Estado mais justo e de progresso para o povo da Guiné-Bissau.

Esta nova realidade administrativa foi efetivamente conhecida em todo o mundo que, de acordo com o Boletim Oficial nº1 (GUINÉ-BISSAU, 1975), foi comprovada pela visita da missão especial das Nações Unidas de 2 a 8 de abril de 1972 às regiões libertadas. Esta missão foi constituída por dezenas de observadores, provenientes de todos os continentes, os quais testemunharam a existência de fato de um novo Estado com uma estrutura político-

administrativa em funcionamento, o que impressionou os visitantes. Isto levou a comunidade internacional a se posicionar favoravelmente ao fim da dominação colonial.

Com efeito, na base da histórica Resolução 1514 (XV) de 14 de dezembro de 1960, sobre a outorga da independência aos países e povos coloniais, a Assembleia Geral da ONU, nomeadamente na sua Resolução 2918 (XXVII), de 14 de novembro de 1972, e o Conselho de Segurança, na Resolução 322 de 22 de novembro de 1972, reafirmam o direito inalienável do nosso povo à autodeterminação e independência. Por outro lado, a IV Comissão da Assembleia Geral da ONU, sob a proposta do Comité Especial de Descolonização, na XXVII sessão, reconheceu o PAIGC, movimento de libertação de Guiné e Cabo Verde, como o representante único e autêntico do povo do território (GUINÉ-BISSAU, 1975, p. 03).

Como consequência dos sucessos alcançados na luta contra o jugo colonial, entre outras medidas definidas na reunião do Conselho Superior da Luta do PAIGC, de 9 a 16 de Agosto de 1971, é constituída a Assembleia Nacional Popular (o nome do parlamento do novo país), na base do princípio de que o poder vem do povo e deve servir ao povo, que seria por isso constituído por representantes eleitos por sufrágio universal, direto e secreto sendo, portanto a expressão da vontade soberana do povo da Guiné-Bissau para assim complementar a estrutura funcional do Estado democrático em construção.

Dois anos mais tarde, reunida em 24 de setembro de 1973, a Assembleia Nacional Popular (ANP), exprimindo a vontade soberana do povo, proclama solenemente o Estado da Guiné-Bissau, que em seguida seria reconhecido por mais de oitenta estados e ganhando o estatuto de observador das Nações Unidas, abrindo-se evidentemente, uma nova fase da luta político-militar contra o colonialismo português.

Entretanto, os guineenses só assumiram o controle total do país um ano depois, quando as tropas portuguesas foram totalmente retiradas da Guiné-Bissau, tendo sido a independência reconhecida por Portugal, após a deposição da ditadura em Portugal ocorrida em 25 de abril de 1974. O novo Estado da Guiné-Bissau foi definido como sendo,

Um Estado soberano, republicano, democrático, anti-colonialista e anti-imperialista e tendo como seus primeiros objetivos a libertação total dos povos da Guiné e Cabo Verde e construção da união destes dois territórios para a edificação de uma pátria africana forte e em marcha para o progresso. A modalidade dessa união será estabelecida, depois da libertação dos dois territórios, de acordo com a vontade popular (GUINÉ-BISSAU, 1975, p. 03).

Efetivamente, em 26 de agosto de 1974 é assinado, em Argel, o acordo que acaba com o conflito que opunha a Guiné-Bissau ao governo português, ficando igualmente consagrado o reconhecimento desta nova República, assim como o direito do povo de Cabo Verde à autodeterminação e independência, em conformidade com as definições das resoluções da ONU

e a OUA “[...] um acontecimento acolhido com grande entusiasmo pela população guineense, aplaudido e apoiado pela comunidade internacional” tal como afirma Aristides Pereira⁴⁴ (PEREIRA, 1977, p. 21-31).

Importa destacar que a proclamação da independência da Guiné-Bissau acontece efetivamente no período pós-colonial na África, iniciado nos anos 1960 que teve a sua consolidação nas décadas de 1970 e 1980, tendo a maioria dos países africanos um vínculo político e ideológico ligado ao modelo socialista, sobretudo nos que conquistaram sua independência pela luta armada tendo, portanto, um regime de partido único, o partido que liderou o processo de luta pela independência do país que, no caso da Guiné-Bissau, era o PAIGC.

Até 1974, de acordo com o relatório do IIIº Congresso do PAIGC (PEREIRA, 1977), na Guiné, a característica dominante da situação colonial, do ponto de vista político-administrativo, era a predominância absoluta do “Governador da Província”, a quem foram delegados todos os poderes, tendo por dever primordial salvaguardar pretensos direitos históricos de Portugal sobre a Guiné. Era o executor fiel de toda a política definida em Lisboa. Isto indicava a necessidade do esquema de administração colonial, “repressivo e totalmente oposto” aos interesses do povo da Guiné, de ser desmantelado, instalando-se em sua substituição “as estruturas democráticas e revolucionárias” já experimentadas no período da luta de libertação nacional. Isto porque,

Através da sua organização solidamente estruturada ao nível das regiões libertadas da Guiné, o Partido exercia as funções e assumia as responsabilidades de um verdadeiro Estado. Aprovada a Constituição, procedeu-se a designação dos órgãos políticos e governativos do país – o Conselho de Estado e o Conselho dos Comissários do Estado -, completando-se assim, as estruturas estatais a nível central (PERREIRA, 1977, p. 37).

Assim, terminada a retirada das autoridades coloniais, as estruturas do Estado da Guiné-Bissau, em nível central, assumiram os serviços da administração nos domínios respectivos. Em nível local a administração passou a ser assegurada pelos Comitês político-militares do PAIGC até a instalação definitiva dos Comitês de Estado de região e setor, eliminando-se desta feita o aparelho administrativo colonial português.

Essas novas estruturas político-administrativas locais, eram nomeadamente, os Comitês de Tabanca (Aldeia) no campo e os Comitês de Bairro, nas cidades que seriam, portanto as células ativas para a dinamização local do PAIGC em permanente contato com as populações,

⁴⁴ PEREIRA, Aristides. Foi Secretário Geral do PAIGC, após a morte de Amílcar Cabral.

sendo coordenadas por uma estrutura em nível de cada região que, por sua vez, estava dependente de outra em nível nacional e, o princípio orientador da sua estrutura orgânica era baseado no «Centralismo Democrático», com direção coletiva.

Podemos, em resumo, caracterizar a República da Guiné-Bissau, durante o período da libertação total, por um lado, como um Estado com as suas estruturas centrais completas: Assembleia Nacional Popular, Conselho de Estado e Conselho de Comissários de Estado; e, por outro lado, como um Estado com as suas estruturas de administração local incompletamente instalados, podendo afirmar-se que, a nível de região e do setor, se mantinha a identidade do partido-Estado. De salientar ainda que nas regiões existiam também os Conselhos Regionais (PEREIRA, 1977, p. 37).

Na verdade, a organização político-administrativa experimentada nas regiões libertadas foi a base para a conformação da nova administração do país em substituição do sistema administrativo colonial. Como pode ser observado, no Quadro abaixo, administrativamente, o país foi dividido em três províncias, oito regiões, um Sector Autónomo e trinta e seis sectores.

Quadro 11 - Divisão administrativa do país

PROVÍNCIAS	REGIÕES	SETORES
	Sector Autónoma de Bissau (SAB)	Bissau (Capital do país).
Província Norte	Biombo	Biombo (Capital da Região), Safim, Prábis.
	Cacheu	Cacheu (Capital da Região), Canchungo, Bula, S. Domingos, Bigene e Caió.
	OIO	Farim (capital da Região), Bissorã, Mansabá, Mansoa e Nhacra.
Província Leste	Bafatá	Bafatá (capital da região), Ganadú, Bambadinca, Galomaro, Xitole e Contuboel.
	Gabú	Gabú (capital da região), Pitche, Pirada, Sonaco e Boé.
Província Sul	Bolama /Bijagós	Bolama (capital da região), Bubaque, Caravela e Formosa.
	Quinara	Buba (capital da região), Empada, Tite e Fulacunda,
	Tombali	Catió (capital da região), Bedanda, Quebo e Cacine.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Pereira (1977).

Percebe-se que, neste período, com a definição constitucional do PAIGC como sendo a Única Força Política Dirigente dos destinos do país, o Estado era subordinado ao partido e, portanto, controlado por este que, por conseguinte, nomeava seus principais dirigentes, responsáveis e militantes de sua maior confiança para os cargos de maior responsabilidade do Estado e do Governo assim como os seus altos funcionários.

O Estado era, portanto, controlado pelo partido e tinha obrigatoriamente que prestar contas às estruturas do partido. Porém, as estruturas intermédias e de base do Partido não deviam impor-se às correspondentes estruturas estatais, nem se substituir a elas. Podiam, no entanto, sugerir, recomendar e controlar se essas estruturas cumpriam os

seus deveres e as directivas emanadas do partido e do Governo (PEREIRA, 1977, p. 126-127).

Consequentemente, toda a ação do Estado, desde a mais relevante a mais elementar, era subordinada ao partido e por ele conduzida. Dessa forma, é lamentável que, este fato tenha feito com que pessoas sem preparo adequado para as exigências das funções assumissem cargos importantes de gestão, prejudicando o bom desempenho das atividades visadas em vários setores administrativos, num momento crítico em que se impunha lançar os alicerces para construção do novo país.

Por sua vez, as células do partido implantadas nos níveis central e local, em vez de contribuírem para uma boa gestão das atividades estatais e um bom controle dos mesmos, acabou por prejudicar o seu funcionamento por falta de definição clara de seus limites e competências nas relações entre o Partido e o Estado na administração, sendo suprimidas apenas nos anos 90 com a liberalização econômica e política do país.

No quadro da unidade entre a Guiné e Cabo Verde⁴⁵, projetado pelo PAIGC, foram desenvolvidas, neste período, várias iniciativas de cooperação entre os dois países, nomeadamente, a elaboração e implementação de projetos comuns, até porque o mesmo partido era força política dirigente em ambos. Além disso, vozes discordantes com o rumo desse projeto, foram sumariamente silenciadas neste período, o que acabou por gerar contradições e dificuldades de articulação entre os dois países devido, sobretudo às diferenças significativas evidenciadas notadamente em relação a experiência política e de administração, destacando-se a superioridade de Cabo Verde em relação à Guiné-Bissau no que diz respeito aos quadros qualificados.

Estas contradições levaram ao abandono o projeto da Unidade Guiné e Cabo Verde com o golpe de Estado de 14 de novembro de 1980, liderado por João Bernardo Nino Vieira⁴⁶, então Comissário Principal dos Comissários de Estado da Guiné-Bissau (Primeiro Ministro). Importante salientar que este golpe de Estado foi, igualmente, uma consequência da luta pelo poder no seio da cúpula política do partido na Guiné. Iniciava, a partir de então, uma nova fase política do país caracterizada por uma mobilização nacional à unidade, pela denúncia dos crimes cometidos contra a população e por um clima de abertura.

⁴⁵ Em Cabo Verde havia uma dinâmica administrativa estatal mais saliente, mais dinâmica, uma estrutura mais bem organizada, com prioridades bem mais fundamentadas na base das reais necessidades locais, uma melhor definição de estratégias em termos da sua política interna e externa, em detrimento da cooperação com a Guiné-Bissau, observando-se por isso muitas contradições na cooperação entre os dois países irmãos de luta.

⁴⁶ João Bernardo Nino Vieira, era um dos principais líderes militares durante a Luta de Libertação Nacional, foi primeiro Presidente da Assembleia Nacional Popular da Guiné-Bissau.

Entretanto as mudanças aspiradas com essas novas definições levaram tempo para se tornarem realidade, persistindo ainda a monopolização política, a luta pelo poder e as contradições internas do partido libertador que, atingindo as forças armadas, levou ao surgimento de movimentos de golpes e contragolpes, entre outros, prejudicando e enfraquecendo ainda mais o já muito difícil processo de desenvolvimento do país.

Em se tratando da situação social e econômica importa sublinhar que, após o fim da guerra pela independência, oficialmente reconhecida por Portugal em 1974, a Guiné-Bissau era um país com um grau de desenvolvimento extremamente baixo, fossem quais fossem os indicadores utilizados. Isso significava que as estruturas físicas, os recursos humanos e financeiros não permitiam um processo autônomo de acumulação para uma estratégia de desenvolvimento acelerado, tendo sempre que recorrer a ajuda externa.

A situação econômico-financeira resultante da dominação colonial era extremamente difícil e refletia integralmente séculos de exploração e abandono. Com efeito, herdamos do colonialismo países pobres, com economias dependentes e frágeis, estruturalmente inadaptadas e em regressão. Uma situação econômica caracterizada essencialmente pela ausência de infraestruturas básicas e de estruturas produtivas, pelo mau aproveitamento dos recursos locais, pelo desequilíbrio e dependência do comércio externo, pela dependência do aparelho monetário e financeiro, pelo analfabetismo e pela falta de quadros técnicos qualificados (PEREIRA, 1977, p. 40).

Evidentemente, o crescimento é um objetivo econômico e político central para qualquer país, pois com esse crescimento pode-se proporcionar aos cidadãos melhor alimentação, melhores habitações, mais recursos para cuidados de saúde, educação universal para as crianças, entre outros. Por outro lado, um país que estiver numa situação de declínio de sua economia pode enfrentar situações de distúrbio social e até mesmo de conflitos político-militares, o que demonstra a tamanha importância deste setor.

Por isso mesmo o desenvolvimento econômico seria, um dos desafios mais significativos para os novos governantes do país, dado que a situação econômica herdada era extremamente débil, devido ao tipo de dominação e exploração vivido ao longo de séculos, aprofundado com a luta pela independência, tendo a agricultura, base econômica do país ocupada por aproximadamente 80% da população e base alimentar do povo, ficado paralisada com a migração das populações do campo para os centros urbanos e também para os países vizinhos, fugindo dos bombardeios.

O país tinha uma taxa de desemprego muito elevada, a rede rodoviária era precária, o tipo de educação vigente era inadequado, tendo conseqüentemente, uma elevada taxa de

analfabetismo, sobretudo no campo e principalmente sobre a população feminina, e, evidentemente, a falta de quadros técnicos, para imprimir o desenvolvimento deste setor.

Pereira (1977), afirma no IIIº Congresso do PAIGC que a agricultura sofreu relativamente os efeitos da política demagógica do colonialismo português que, em vez de investir seriamente no setor, preocupou-se em resolver alguns problemas materiais de menor importância e subsidiar financeiramente o alistamento militar dos camponeses para a guerra. Neste momento estavam a retirar do campo a sua força produtiva, sem qualquer iniciativa em sua substituição que levasse a uma melhoria qualitativa desta atividade, sobretudo no que diz respeito ao uso de métodos e meios técnicos e tecnológicos modernos para o setor. Pode-se sintetizar a situação da agricultura da época na Guiné-Bissau e em Cabo Verde pelos seguintes traços:

Utilização de métodos rudimentares; Baixo nível técnico-cultural do camponês (alta percentagem de analfabetismo no campo); Produção baixíssima quer em números absolutos, quer por unidades cultivadas; Ausência completa de estatísticas e de estudos de base objetivos; Estrutura agrária atrasada e extremamente injusta em Cabo Verde; Dependência quase total das chuvas, tanto na Guiné como em Cabo Verde; Redução da superfície cultivada, na Guiné, por efeito da Guerra e, em Cabo Verde, pela ausência de uma política de defesa dos fatores fundamentais da produção agrícola e pela emigração (PEREIRA, 1977, p. 40).

A indústria colonial se resumia em 1974 a pequenas e obsoletas empresas: descasque do arroz, extração de óleo de amendoim e de palma, produção do sabão, serração de madeira, cerveja, tendo a sua participação na formação do Produto Nacional Bruno (PNB) estimada em apenas de 0.5% em 1970. A balança comercial era deficitária, pois as exportações não cobriam mais de 9,1% das importações (PEREIRA, 1977). Isto demonstra que os colonialistas portugueses não deixaram ao país qualquer estrutura industrial que permitisse o início de uma atividade econômica autônoma de desenvolvimento do setor.

Na verdade, o que se verificara na economia da Guiné-Bissau, era muito semelhante ao que aconteceu com os demais países africanos, não só das colônias portuguesas, mas do resto dos países de África recém-independentes, que durante a presença colonial foram impostos à monocultura ou especialização econômica, sobretudo da agricultura⁴⁷ destinada à suprir matérias primas para as indústrias e comércio das metrópoles europeias. Tendo ciência da situação encontrada após a expulsão das forças coloniais portuguesas, a Assembleia Nacional Popular definira que,

⁴⁷ No caso das Guiné-Bissau tinha-se a monocultura de amendoim.

O Estado da Guiné-Bissau assume a responsabilidade de promover o progresso econômico do país, as bases materiais para o desenvolvimento da cultura, da ciência e da técnica, com vistas a elevação constante do nível de vida social e econômico das nossas populações e para a realização final de uma vida de paz, de bem estar e de progresso para todos os filhos da nossa terra (GUINÉ-BISSAU, 1975, p. 03).

Importante destacar que após a conquista da Independência, a Guiné-Bissau, escolheu como meio de desenvolvimento a economia estatizada e centralizada como foi bem definido no artigo 8º da primeira Constituição da República de 1973: “O Estado desempenha um papel decisivo na planificação e no desenvolvimento harmonioso da economia nacional” (GUINÉ-BISSAU, 1973), significando isso que doravante, a propriedade estatal seria determinante nas definições da política econômica do país.

Após a conquista da independência política em 1974, a Guiné-Bissau optou por um modelo de desenvolvimento profundamente inspirado no modelo socialista⁴⁸, embora o PAIGC, partido que conduziu vitoriosamente a luta de libertação nacional contra o colonialismo português, nunca tivesse inscrito no seu programa, como fizeram os seus “companheiros” de luta de Angola e Moçambique, a construção do socialismo científico como uma meta a atingir. Esta opção tinha sido motivada essencialmente por duas razões: Por um lado, a ajuda recebida dos países socialistas e particularmente da então União Soviética tinha que ser de alguma forma reconhecida [...] Por outro lado, os países que tinham ensaiado um modelo de desenvolvimento de tipo liberal⁴⁹ viram as suas estratégias fracassadas [...] (CARDOSO; RIBEIRO, 1987, p. 15).

Saliento que não há consenso na literatura sobre o modelo de desenvolvimento seguido pelo país, na primeira década, após a sua independência, dado que o partido nunca definiu o modelo socialista para o desenvolvimento, embora tenha sempre como seus principais aliados os países da comunidade socialista desde o período da luta de libertação nacional e com a independência continuar a tê-los como principais aliados, nomeadamente, União Soviética, Cuba, República Democrática Alemã, China, entre outros, mesmo como Estado a desempenhar um papel determinante em diversas atividades, destacadamente na organização produtiva e na distribuição da renda.

Após uma longa e devastadora luta de libertação nacional colocavam-se ao novo Estado, conforme Cardoso (1996), os desafios impostos pela necessidade e vontade de reconstruir o país, desafios esses que reclamavam a criação de bases técnicos-materiais capazes de assegurar

⁴⁸ No modelo socialista a economia é planificada e controlada pelo Estado: o Estado realiza o controle de todos os segmentos da economia e é responsável por regular a produção e o estoque, o valor do salário, controle dos preços e etc.

⁴⁹ Para o Liberalismo o Estado não deve interferir na economia ou intervir somente o mínimo inevitável, pois o liberalismo defende a propriedade privada e constata que o funcionamento da economia se dá a partir do princípio do lucro e da livre iniciativa.

a promoção de condições essenciais das populações em geral e das massas trabalhadoras em particular.

Saliento, que todos os instrumentos de política econômica e social decorriam da base ideológica do PAIGC, força política dirigente da sociedade, um sistema monolítico de poder e uma base ideológica assente nas massas trabalhadoras. Por conseguinte, os aspectos a favor da nova política econômica seriam nomeadamente:

As potencialidades naturais do país e a necessidade de sua valorização; As experiências das populações rurais ligadas à agricultura, a que absorve a maior parte da população ativa; A motivação política e patriótica das populações que acabavam de ver-se independentes e soberanos do seu destino; A capacidade organizativa adquirida na luta de libertação de um Partido/Estado; e, A vontade e a responsabilidade de melhorar gradualmente as condições de vida material e espiritual das populações (CARDOSO, 1996, p. 05).

Os aspectos desafiantes do novo modelo econômico definido para o país tinham a ver nomeadamente com:

As debilidades das infraestruturas socio-econômicas; Dependência econômica muito forte da ex-metrópole; A alta taxa de analfabetismo, sobretudo no meio rural; A agricultura baseada em monocultura de mancarra⁵⁰ e em técnicas rudimentares; Inexistência de um tecido industrial capaz de dinamizar a agricultura; Movimento migratório acentuado e alta taxa de crescimento demográfico, contrastando com baixa taxa de crescimento econômico e capacidade de criação de emprego; Fraca monetarização da economia, particularmente no setor agrícola; e, Ausência de quadros qualificados (CARDOSO, 1996, p. 05).

Para enfrentar a situação, o IIIº Congresso do PAIGC (1977), norteado por sua filosofia política de acabar com a “exploração do homem pelo homem” e a necessidade de lutar pela “Reconstrução Nacional”, definiu as linhas políticas e programáticas do desenvolvimento do país que se assentavam essencialmente nos seguintes pontos:

1. A dinamização das atividades socioeconômicas, sobretudo nas regiões, mediante criação de condições para a descentralização e para o desenvolvimento máximo das suas capacidades. A Capital Bissau devia deixar de ser centro monopolizador para passar a ser o motor de desenvolvimento, o elemento catalisador das atividades das regiões, apoiando-as, estimulando-as e facilitando-lhes o caminho. A materialização deste princípio exigia a melhoria da comunicação entre o centro e as regiões, uma coordenação para evitar disparidades que atentassem contra um desenvolvimento equilibrado e harmonioso do país;

⁵⁰ Amendoim.

2. A planificação das atividades produtivas e de desenvolvimento da Guiné-Bissau e de Cabo Verde. A condição fundamental era a garantia de uma coordenação dos diversos organismos econômicos na base do princípio do centralismo democrático;
3. A definição clara das competências, a convergência, a complementaridade, a integração das ações e o estabelecimento de um controle eficaz;
4. A continuidade de ações que suscitassem e impulsionassem a iniciativa das massas em todos os escalões e sectores de atividades;
5. A integração dos projetos nas estruturas locais;
6. O aumento da produção e da produtividade, a diversificação das culturas.
7. Uma economia assente num dinamismo interno, no esforço interno, permanecendo a ajuda externa como complemento às necessidades de desenvolvimento interno independente sem a substituir;
8. O aumento da capacidade interna de assimilação e de integração da ajuda externa no processo de desenvolvimento nacional, sem perder de vista a não perenidade da ajuda externa;
9. A formação de quadros na base de uma planificação em função das realidades, necessidades e prioridades de desenvolvimento do país. A primazia é dada aos quadros médios, à organização local de programas de formação permanente e de superação, a descentralização da formação de acordo com os programas de desenvolvimento regional integrado;
10. O estabelecimento do equilíbrio da balança de pagamentos, o reforço e o alargamento de medidas tendentes a quebrar a autossuficiência (PEREIRA, 1977).

Havia o entendimento de que para cumprir com o objetivo da construção de uma economia nacional independente, era imperiosa a necessidade de trabalhar durante anos, com muito esforço e paciência para superar o atraso e a deformação das estruturas legadas, a fim de que as gerações vindouras pudessem realizar o sonho de Amílcar Cabral de construir, “[...] uma pátria livre e próspera economicamente, onde um povo soberano não conheça mais a fome, a miséria, a exploração” (PEREIRA, 1977, p. 62). Ou seja, como afirma Marx (1983, p. 25),

A transformação da base econômica altera, mais ou menos rapidamente, toda a imensa superestrutura. Ao considerar tais alterações é necessário sempre distinguir entre a alteração material – que se pode comprovar de maneira científica rigorosa – das condições econômicas de produção, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às suas últimas consequências.

Era entendido que para o país equilibrar a sua economia interna teria, segundo Macedo (1978), que enveredar entre um destes dois caminhos: investir na produção, buscando produzir duas vezes mais do que produz, ou então reduzir para um terço as suas despesas. Isso incluiria as despesas com a educação, visto que nesse período de transição entre a herança colonial e a nova sociedade projetada, as dificuldades eram enormes. Faltavam recursos de toda espécie e a autonomia econômica era ainda um desejo muito distante de sua realização.

Efetivamente, essas definições estratégicas de políticas de desenvolvimento econômico definido pelo PAIGC, embora fossem praticamente uma utopia, tendo em conta a situação socioeconômica herdada do colonialismo, correspondiam realmente às necessidades reais de desenvolvimento da Guiné-Bissau, sendo igualmente os desafios que deveriam ser enfrentados e superados nesta tarefa de luta pela reconstrução e desenvolvimento.

- a) Reconheceu-se que o país era pequeno e pobre, e por tal motivo deveria racionalizar a utilização de seus recursos; os autores da estratégia defendiam ainda a necessidade de mobilizar todas as camadas sociais, utilizar cada metro quadrado cultivável, exigir o máximo de cada quadro e integrar todo o país num vasto esforço pela reconstrução nacional. A estratégia visava à racionalização administrativa condizente com as dimensões reduzidas do país, transformando fraqueza em força, para coordenar o desenvolvimento econômico e social através da integração das iniciativas dos diversos setores;
- b) O país tinha que construir e defender a sua independência dia após dia, em cada projeto que executava e em cada investimento que realizava;
- c) Prioridade ao setor agrário, reconhecido como o maior setor e a base da economia, contribuía com mais da metade do PIB⁵¹ e absorvia mais de 80% da população ativa;
- d) Ao setor industrial foi atribuído o papel de dinamizador da economia, pelo que se devia desenvolvê-lo em estreita ligação com o setor agrário (DOWBOR, 1980, p. 111-113).

Para se ter ideia da situação da época importa salientar que a Guiné-Bissau importava quase tudo, desde produtos agrícolas (28% do total das importações em 1975, incluindo o arroz), bebidas (destacando-se o vinho português), tabacos, vestuário (14,4% do total), medicamentos, utensílios (como lâmpadas elétricas, relógios, etc.), até produtos minerais como o petróleo, o gás butano, o sal de cozinha (os produtos minerais perfaziam, em 1975, 18% das importações)(ALMEIDA, 1981).

Para tentar superar esta situação e implementar as diretivas definidas no III Congresso do PAIGC acima exposto, foram concebidos grandes projetos de desenvolvimento tendo-se criado para tal, empresas estatais nos diferentes setores de desenvolvimento, ou seja, empresas comerciais, industriais, agrícolas, de transportes e de serviços financeiros pois, o Partido e o

⁵¹ Produto Interno Bruto (PIB).

Estado eram ao mesmo tempo agentes dinamizadores e executores exclusivos da política econômica e social do país.

Pelo fato do país não dispor dos meios financeiros para arcar com a implementação desse plano, a aposta no financiamento externo era a saída necessária, contando sobretudo com o apoio dos países e organizações considerados amigos da Guiné-Bissau. Entretanto essa política de desenvolvimento não foi antecedida por um diagnóstico da realidade e de um estudo de viabilidade que demonstrasse a capacidade do país em garantir o abastecimento regular e suficiente de insumos para que a capacidade produtiva instalada dessas empresas fosse atingida, o que acabou por inviabilizar o plano do IIIº Congresso do PAIGC.

É o caso de empresas como o Complexo Agroindustrial de Cumeré (CAIC), que tinha capacidade para tratar 70 mil toneladas de amendoim e 50 mil de arroz, sendo inutilizada, pois a produção local respondia apenas por cerca de 30% dessa capacidade; o preço dos veículos da Unidade de Montagem de Veículos Citroem (NHAI) instalada, eram superiores ao dos importados da mesma categoria; e a fábrica de descaroçamento de algodão tinha uma capacidade para doze mil toneladas/ano enquanto a produção nacional não superava as mil e quinhentas toneladas, entre outras.

Portanto, a falta de matérias-primas nacionais, e os erros de planejamento da dimensão e a definição errada do tipo de unidades produtivas que deveriam ser instaladas, aliados à insuficiência de quadros técnicos qualificados e comprometidos com esse ideal de desenvolvimento, a inexperiência gerencial e a consequente má gestão, acabaram por levar à falência e ao fechamento da maioria desses empreendimentos. Além do mais, em razão deste insucesso,

A dívida externa aumentou permanentemente, não só em valor absoluto, mas também em percentagem do PIB, assumindo, no período imediatamente a seguir à independência, um peso que iria dificultar a disponibilização de recursos para a execução interna das políticas aprovadas, fosse qual fosse o ritmo de desembolso de juros e capital (SANGREMAN, 2016, p. 11).

Essas incoerências entre as definições políticas e a prática governativa foram os principais responsáveis pelo surgimento descontrolado de projetos de desenvolvimento por todo o país, desvalorizando e desrespeitando os diferentes planos imprimidos no período para fazer vingar o modelo, afetando decisivamente a aplicação eficaz da política econômica e social aspirada. Esta situação acabou por provocar a falta de abastecimento de bens de consumo essenciais e a melhoria na qualidade de vida das famílias, sobretudo no que diz respeito a educação e saúde, contrariando as expectativas, criadas na população.

Importa salientar igualmente que a situação acima descrita aliada a muitas outras contradições flagrantes nos mais diversos domínios da vida política nacional, já descrito, aliado ao aprofundamento das contradições e da crise no seio do PAIGC, levou ao Golpe de Estado de 14 de Novembro de 1980, denominado Movimento Reajustador liderado pelo então primeiro ministro João Bernardo – Nino Vieira, (um dos renomados comandantes militares no período da luta de libertação nacional), destituindo do poder o primeiro Chefe de Estado da Guiné-Bissau independente, Luiz Severino de Almeida Cabral, meio irmão do principal líder e arquiteto da luta pela independência dos povos da Guiné-Bissau e Cabo Verde, Amílcar Lopes Cabral, estando o país gerido doravante por um Conselho de Revolução e por um governo provisório instituído por este Conselho.

É importante sublinhar que a partir desta data os ideais e projetos do PAIGC da época da luta armada e dos primeiros anos de independência começaram a ser questionados e revistos. É o caso, por exemplo, do projeto de Unidade Guiné e Cabo Verde que foi abandonado e a 1ª Constituição da República que sofreu uma revisão e, o próprio projeto educativo do partido foi objeto de revisão. Estava-se iniciando uma nova fase da vida política nacional que deixava as populações esperanças porque a necessidade da recuperação política e socioeconômica do país fazia parte das principais justificativas para o golpe, depois de um período caracterizado por um clima de medo e de desconfiança que tomou conta de toda a sociedade.

Ao lado dos apelos à unidade nacional e às denúncias de alegados crimes cometidos pelas autoridades depostas e as promessas de justiça, promoção do progresso social e a abertura política, ou seja, fim do partido único, o Conselho da Revolução reforçava na população a esperança num futuro melhor. Essa abertura política significava também uma abertura voltada para uma aproximação aos países do sistema capitalista e, um dos sinais dessa mudança de rumo foi a assinatura de acordos de cooperação com estes países e suas instituições financeiras internacionais de cunho neoliberal, que impunha aos países periféricos suas políticas e normas como condição para conseguirem seu apoio financeiro.

O novo Governo criado após o Golpe fez uma revisão do plano econômico de desenvolvimento, adotando no seu programa, fortes medidas para a correção dessa política relançando a estratégia de desenvolvimento preconizada pelo III Congresso, em que a agricultura, principal atividade econômica era definida como prioridade em articulação com a indústria e o sector dos serviços, principalmente com comércio, e definindo-se novos objetivos e estratégias.

Entretanto, antes de ingressar definitivamente nessa mudança de rumo, o novo governo tentou, como estratégia para contornar a difícil situação econômica que o país atravessava, (em

razão de, entre outros fatores, a sequência de anos agrícolas de pouca produtividade, pela falta de incentivos e mobilização da população para o aumento da produção e devido também a medidas econômicas desajustadas), implementar o programa de desenvolvimento que havia sido aprovada três anos antes, no III Congresso do PAIGC, realizado em 1977, relançar o setor agrícola como prioritário articulando-o aos setores industrial, comercial e de serviços.

A estratégia seria materializada através de onze eixos da política económica: i) melhorar as condições de vida do povo, assegurando a satisfação das suas necessidades básicas; ii) controlar a gestão planificada da economia; iii) restabelecer os equilíbrios económico-financeiros indispensáveis à recuperação económica; iv) implementar uma política de austeridade; v) consolidar as estruturas produtivas e expandir a produção; vi) criar infra-estruturas económicas; vii) aproveitar e utilizar maximamente os recursos naturais; viii) incentivar e apoiar as iniciativas populares; ix) estimular iniciativas privadas; x) formar quadros; xi) lutar por uma Nova Ordem Económica Internacional (CONSELHO DA REVOLUÇÃO, 1981, p. 11-12).

No entanto, devido à imprecisão, tanto na montagem, como na implementação do programa que, em vez de realçar as atividades económicas do país, provocou o seu agravamento, agudizando ainda mais a difícil situação socioeconómica da população, o governo viu-se obrigado a ceder às propostas de empréstimo do Banco Mundial e do FMI. Em consequência foram eleitos como condições necessários para a saída da crise a emissão de vigorosas medidas visando a reestruturação da economia, destacando entre elas: O Programa de Estabilização Económica emitido em 1983; A Transição Económica; a Liberalização do comércio (1986); O Programa de Ajustamento Estrutural – PAE I (1987-1989); O PAE II (1989- 1991); O Programa de Emergência (Programa Sombra) 1992; e por fim o Programa de Ajustamento Estrutural Reforçado entre 1994 e 1997.

Na verdade estas medidas foram tomadas em razão, não só em resposta à crise estrutural que estava se transformando numa crise social aguda no país, mas também advém da pressão da comunidade internacional sobretudo dos países capitalistas que, em 1986, levou finalmente o governo a aderir à liberalização económica, assinando acordos bilaterais com os parceiros internacionais, especialmente o Banco Mundial e o FMI, resultando na elaboração e entrada em vigor dos programas acima destacados, pois estas eram as condições impostas para o país conseguir renegociação da dívida externa e obter assistência financeira para reestruturar a economia do país.

O Primeiro Plano de Desenvolvimento para 1983-86 e o 2º Plano 1987-89, que incluíam uma definição de um Programa de Investimento Público (PIP) e um Programa de Estabilização Económica (PEE), para 1983-84 foi uma imposição das instituições multilaterais como condição para empréstimos, para tentar contornar a forte crise económica que afrontava as

camadas mais vulneráveis; e, o Programa de Estabilização e Ajustamento Estrutural 1987 – 1989, imposto igualmente pelo FMI e o BM, o qual destinava-se a corrigir os erros e os rumos, revelando que doravante o poder de decisão da política econômica e social de desenvolvimento do país não era mais nacional, mas sim internacional, tendo à frente os financiadores externos, indicando desta feita a situação de dependência do país aos organismos internacionais.

Em conclusão, a partir de 1987 e até 1997, o país evolui para um novo quadro de elaboração e decisão de toda a política econômica e social, constituído pelas seguintes componentes: • programas de governo, que tendencialmente são constituídos por listas de dezenas de intenções sem qualquer relação com financiamentos, recursos humanos ou organizações e estruturas de execução; • cartas de intenções assinadas com o FMI, onde se estabelecem as condições e metas de estabilização para desbloqueamento de tranches dos financiamentos acordados; • programas de ajustamento, como documentos de estratégia exigidos pelas organizações internacionais, como “Guiné - Bissau: uma prescrição para um ajustamento global (1987 – 1992)”, substituído pelo “Documento Quadro de política econômica e financeira a médio prazo (1994 – 1997)” (SANGREMAN, 2016, p. 18).

Estas reformas contribuíram para a redução paulatina e relativa dos desequilíbrios macroeconômicos e o aumento da produção interna, sobretudo no domínio da agricultura, bem como ofereceram igualmente condições favoráveis para se ter uma maior intervenção do setor privado que passou a assumir um certo protagonismo no desenvolvimento da economia. No entanto, os progressos ao nível econômico não modificaram, de acordo com Furtado (2005), a situação nos sectores sociais em termos de aumento das suas despesas, tendo entre 1987 e 1995, a dotação orçamental para o sector da educação baixado de 15% a 10%, o que equivalia a 0,9% do PIB, quando a média para a África subsaariana, no mesmo período, era de 4% do PIB. Observa-se, por outro lado, que, na distribuição interna dos fundos de financiamento do Ministério da Educação, a parte destinada ao ensino básico, onde se concentravam as mais importantes reformas, havia conhecido um decréscimo de 67% para 48% entre 1983 e 1994.

Entretanto, para cumprir com os acordos, firmados com o BM e o FMI, que visavam alavancar a economia do país, o governo provisório deveria implantar uma política de educação e formação com vista à melhoria do nível de conhecimento técnico-profissional dos trabalhadores, especialmente dos quadros profissionais, visando a consolidação da estrutura produtiva e dos investimentos em projetos industriais e infraestruturas do país lançados após a independência e para assegurar a implementação de futuros investimentos econômicos.

Nessa perspectiva, os novos dirigentes do país, de acordo com o Programa do Governo Provisório (CONSELHO DA REVOLUÇÃO, 1981), determinaram que se deveria ter em atenção nessa formação aos seguintes pontos:

- a) Planificação da formação de quadros de todos os níveis, de acordo com as necessidades de desenvolvimento do país;
- b) Criação das bases necessárias ao desenvolvimento do ensino técnico diversificado;
- c) Primazia à formação de quadros técnicos de nível médio e profissional (operários especializados);
- d) Promoção da formação de quadros no interior do país;
- e) Elevação permanente do nível técnico de todos os quadros.

Para cumprir com estas determinações no domínio da política educativa e cultural, as prioridades do Governo (CONSELHO DA REVOLUÇÃO, 1981) apontavam para as seguintes linhas:

- I. 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;
- II. 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;
- III. A diversificação do ensino através da criação de um sistema de formação técnico profissional;
- IV. O desenvolvimento de pesquisas sociolinguísticas e o fomento de diversas ações culturais (artesanato, música, literatura);
- V. O incremento da educação pré-escolar; aprovação de um Estatuto da Carreira Docente e o reforço das ações visando a melhoria da formação dos docentes;
- VI. A promoção e difusão da prática de desportos e cultura física;
- VII. A definição de uma política nacional de informação;
- VIII. A definição de uma política nacional de investigação.

Seriam linhas de orientação muito bem fundamentadas se fossem construídas, segundo Furtado (2005), com a participação da sociedade, com uma consideração de todos aspectos que compõem o setor educacional, assim como os elementos externos que envolvem esse setor, nomeadamente, os aspetos políticos, económicos e sociais, e de uma organização que garantisse a disseminação das informações para todas as direções, elementos indispensáveis para a sua operacionalização. Mas faltou ao partido ouvir a sociedade, sendo as definições tomadas apenas do ponto de vista do partido, tendo igualmente uma limitada participação dos quadros técnicos do setor educativo na montagem dessas orientações.

Faltaram em consequência definições importantes, destacando-se entre elas: políticas específicas para a educação, legislação adequada, uma Lei de Bases do Sistema Educativo, por exemplo, sem contar com a necessidade de serem reunidos os recursos humanos, materiais e financeiros necessários para concretizar estas orientações, que seriam mais uma iniciativa condenada ao fracasso, pois tanto os programas como os conteúdos da educação propostos não correspondiam à realidade do país e por isso mesmo não conseguiam atingir os objetivos para os quais foram instituídos.

Desta maneira ficou difícil cumprir com as tarefas de transformar todo o ensino e o sistema de educação, de rever os objetivos da educação, de estudar os fins a alcançar e de encontrar as orientações certas a tomar, pois estas dependiam da realidade econômica herdada e em construção. Assim, os fatores como recursos do país, os custos dos materiais de construção, a evolução dos efetivos escolares, a percentagem da população em idade escolar, a preparação de quadros suficientes, a elaboração e impressão de livros escolares e de material didático, entre outros, deveria ser pensado à luz da realidade econômica.

Enfim, as políticas econômicas, levadas a cabo durante os primeiros anos da Guiné-Bissau independente, sobretudo no período entre 1974 a 1986, eram focadas no modelo da gestão centralizada, voltadas para o mercado interno, em que a intervenção econômica estatal tinha maior enfoque em detrimento da iniciativa privada, promovendo-se incentivo ao desenvolvimento do setor agrícola, mas sobretudo, ao setor industrial. Através de, ou, entre outras formas, a aplicação de uma política de substituição de importações, o que foi lamentável, não correspondeu às expectativas e anseios dos novos governantes, levando o país, doravante a se subordinar aos ditames do capital financeiro internacional e, conseqüentemente, a abandonar a ideia de construir uma economia independente e de um país soberano.

Assim, o período que vai do final da década de 1980 a princípios da década de 1990 foi marcado por um processo de liberalização econômica e política em praticamente todos os países africanos subsaarianos. Na Guiné-Bissau, esse processo foi concretizado através de políticas de liberalização e estabilização econômica, ajustamento estrutural e liberalização política através da abertura a um sistema democrático multipartidário, por via da revogação do artigo 4º da Constituição da República em vigor, que conferia ao PAIGC a prerrogativa de ser a única força política de acordo com a primeira constituição do país.

Acreditava-se que doravante ter-se-ia uma maior participação dos cidadãos na vida política, maior estabilidade, paz, desenvolvimento e, por consequência, melhores condições de vida das populações. No entanto, o que se assistiu, porém foi a eclosão da maior instabilidade política e governativa, com a guerra civil que durou de 7 de junho 1998 a 7 de maio 1999, tendo

sido o conflito político-militar mais violento, entre os próprios guineenses, causando a destruição de cerca de 80% das frágeis infraestruturas econômicas e sociais existentes. O país passou por momentos conturbados e por várias etapas negociais, quer no plano interno, quer no externo, numa busca incessante de uma paz duradoura e de tranquilidade, indispensáveis à retomada dos esforços de desenvolvimento.

A Guiné-Bissau conheceu depois do fim da guerra de 1998/99 uma situação econômica, política e social difícil que afetou negativamente às condições de vida das populações. O produto interior bruto real (PIB) só progrediu de 1% entre 2000 e 2004. A forte instabilidade que assolou o país não permitiu orientar a gestão pública no sentido da procura de vias e meios que permitissem atacar os desafios do desenvolvimento do país, particularmente àqueles ligados a luta contra a pobreza e a realização dos Objetivos do Milênio para o Desenvolvimento (OMD) (GUINÉ-BISSAU, 2005).

Para gerenciar este período muito delicado, foi nomeado, a partir de 20 de fevereiro de 1999 um Governo de Unidade Nacional (GUN) que tinha entre suas tarefas, o desafio de buscar soluções para esta complexa situação sociopolítica, econômica, financeira e social resultante do conflito. Este governo elegeu então como primeira entre suas metas unir a população, entretanto dividida e refugiada nas mais diversas localidades do país e também nos países vizinhos.

Neste sentido foi elaborado um Plano de Urgência composto por três programas, que seria executado num período de três anos (1999-2001), que foi submetido aos países amigos e parceiros da Guiné-Bissau numa Mesa Redonda de Urgência, em Genebra, entre os dias 4 e 5 de maio de 1999. Os três programas do Plano eram: a) consolidação da paz e reconciliação nacional; b) alívio dos efeitos socioeconômicos da guerra e c) perspectivas de desenvolvimento de médio prazo. A Mesa Redonda foi um grande sucesso, tendo o apoio dos doadores, o que ultrapassou as expectativas. Entretanto, este plano com todo este apoio foi sufocado por mais um golpe de Estado em 7 de maio do mesmo ano, logo após o término da mesa Redonda, levando os doadores a bloquearem estas ajudas (GUINÉ-BISSAU, 2000a).

Enfim, em termos concretos, o conflito político-militar de 1998/99, teve impactos negativos sobre a economia nacional que já dava sinais encorajadores de recuperação, pois, conforme Furtado (2005), no período que antecedeu o conflito, os indicadores macroeconômicos davam sinais visíveis de retomada em que:

- a) A taxa de crescimento do PIB situava-se em 5.4% em 1997 e as tendências registradas no primeiro trimestre de 1998 apontavam para um crescimento na ordem dos 5.1%;

- b) A taxa de inflação, calculada na base de Índice de Preços ao Consumidor (IPC), era de 16.8%, nos finais de 1997, contra 65.6% do ano anterior, com tendências confirmadas para abaixamento no primeiro trimestre de 1998;
- c) As finanças públicas apresentavam melhorias substanciais graças aos esforços consentidos na cobertura das receitas e na racionalização das despesas públicas, progressos que permitiriam obter melhores resultados na aplicação das normas de convergência orçamental estabelecidas pelo União Monetária Oeste Africana (UMOA) e União Económica e Monetária Oeste Africana (UEMOA)⁵², no quadro da supervisão multilateral;
- d) Estes progressos já tinham viabilizado o exame preliminar da elegibilidade da Guiné-Bissau à Iniciativa para os Países Pobres mais Endividados (HIPC⁵³).

Em poucos meses de conflito todas estas conquistas obtidas com muito sacrifício e durante anos com implementação de programas que penalizaram sobretudo os setores sociais foram perdidos e o país recuou para níveis de pobreza nunca antes vivenciados após a independência. Dessa forma, o conflito político-militar de 1998 colocou em risco todos os avanços conseguidos antes e agravou a situação por si já precária dos sectores sociais. Dados do Ministério da Educação Nacional, da Cultura e dos Desportos (MENCD) – Relatório da Situação do Sistema Educativo (GUINÉ-BISSAU, 2013, p. 25), indicam que,

Depois do conflito político-militar de 1998, a riqueza da Guiné-Bissau diminuiu. Com efeito, ainda que em valor nominal o PIB aumentou ligeiramente (5%), passando de 163 bilhões a 171 bilhões de CFA⁵⁴ entre 1997 e 2007, ele baixou 14% em termos reais, passando de 200 bilhões a 172 bilhões em volume. Oito anos após o conflito, a Guiné-Bissau ainda não conseguiu atingir o nível de produção do período anterior ao conflito, ao mesmo tempo que a sua população aumentou rapidamente. Se se associar a riqueza nacional ao número de habitantes, o PIB por habitante (em Fcfa constantes de 2007) passou de 156 000 CFA a 101 000 Fcfa, ou seja registou uma diminuição de 37% o que se traduz por um empobrecimento significativo da população.

Importa sublinhar que apesar da comunidade internacional ter bloqueado os fundos prometidos ao país, o Governo da Unidade Nacional (GUINÉ-BISSAU, 2000a), iniciou um

⁵² UMOA/UEMOA são dois instrumentos de integração monetária e económica dos países da África Ocidental. A Guiné-Bissau foi admitida nestas instituições em janeiro do ano de 1997. Os países membro da UMOA/UEMOA são igualmente membros da CEDEAO e a Guiné-Bissau ingressou na CEDEAO no ano de 1975.

⁵³ Esta iniciativa foi lançada pelo Banco Mundial em 1996 e visava a redução da dívida externa dos países mais endividados, inscrevendo o processo no quadro de uma estratégia de redução da pobreza. A reunião do G7 de 1999 deu maior visibilidade e estrutura a ideia.

⁵⁴ O Franco da Comunidade Financeira Africana da África Ocidental (Franco CFA) é a moeda de oito estados independentes África Ocidental: Benin, Burkina Faso, Costa do Marfim, Guiné-Bissau, Mali, Níger, Senegal e Togo. Na altura 1 US\$ valia 400 F CFA aproximadamente.

Programa de Urgência para corrigir os desequilíbrios causados pela guerra, tendo conseguido relançar gradualmente as atividades econômicas e sociais do país e, os principais resultados desta iniciativa foram os seguintes:

1. Nos sectores de agricultura e de serviços, registrou-se, de forma global, um crescimento do PIB real em 7.5%.
2. A inflação diminuiu devido à melhoria da oferta ao nível interno, situando-se em torno de 2,1%.
3. O déficit de conta corrente situou-se na ordem dos 2,3% do PIB, face a uma previsão de 33%, devido ao aumento das exportações e à diminuição das importações causadas pelo atraso na execução do Programa de Investimento.

Terminado o conflito, na tentativa de regressar à normalidade democrática foram realizadas novas eleições legislativas e presidenciais, nos finais de 1999 e início de 2000, que permitiram a constituição de um Parlamento e a escolha de um Presidente democraticamente eleito. Entretanto, a instabilidade governamental persistiu, atingindo todas as instituições da República. Com isso, o poder executivo tornou-se instável com a sucessão de governos que não tiveram tempo suficiente para realizar ações duráveis; a interdependência dos poderes presidencial, judicial e legislativo deixou de ser uma realidade, tendo sido substituída por confrontos, cujo agravamento desorganizou o funcionamento da justiça e conduziu a dissolução do Parlamento.

A desorganização do aparelho de Estado provocada por estes conflitos institucionais tornou-se num dos maiores obstáculos para a implementação de políticas econômicas e sociais coerentes, provocando uma recessão que agravou as sequelas da guerra. Esta situação resultou em mais um golpe de Estado em 14 de setembro de 2003 e a tomada de poder por um comitê militar. Mais uma vez a pressão interna e internacional, para um regresso à normalidade, fez com que em outubro de 2003, fosse instituído um governo de transição e nomeado um presidente interino, ambos civis para, entre outros, assegurar a gestão dos assuntos correntes do país e organização de eleições legislativas agendadas para o mês de março de 2004.

Por conseguinte, o novo governo, que saiu destas eleições, logo após a sua instalação, viu-se confrontado com uma nova insurreição militar a 6 de outubro de 2004, que, no entanto, não provocou uma ruptura institucional. Após essa data, as insurreições de natureza militar foram sendo cada vez menos frequentes, mas ainda assim persistia a instabilidade institucional que se traduzia por frequentes mudanças de governo pelo presidente da república, interrompendo a implementação dos programas governamentais, resultando na fragilização da

administração pública, sobretudo no domínio da gestão económica e financeira do país em que nem o setor educativo foi poupado.

A economia do país que continua a ser confrontada com fortes contrariedades estruturais, marcadas pela fraca diversificação da economia, fraca mobilização de recursos internos, falta de dinamismo do sector privado e fraco desenvolvimento do capital humano, necessitará de uma reestruturação profunda para criação de um contexto favorável para realização dos OMD e a redução sensível da pobreza. Em consequência, uma abordagem rigorosa da reconstrução e diversificação da economia se impõe para permitir atacar de forma sustentada a luta contra a pobreza afim de colmatar os atrasos acumulados e realizar os OMD dentro dos prazos. A luta contra a pobreza e a realização dos OMD são uma exigência para a dignidade da população guineense, e um objectivo a atingir, mas também um meio para o desenvolvimento do capital humano, sem a qual o crescimento e a redução da pobreza, não podem ser uma realidade (GUINÉ-BISSAU, 2005, p. 06-07).

A partir de 2003 com a estabilização política, o crescimento (GUINÉ-BISSAU, 2013) real foi regularmente positivo, mas fraco (inferior a 3% em média) tendo em vista o crescimento da população, o que conduziu à estagnação do PIB/habitante em cerca de 100 000 Fcfa, o nível mais baixo observado desde 1997. Portanto, o país conheceu enormes dificuldades e sofre ainda as consequências do conflito político-militar de 1998/99. O sector privado, que já era pouco desenvolvido, foi fragilizado ainda mais pela crise. O relatório sobre desenvolvimento humano de 2007/2008 coloca a Guiné-Bissau na 175ª posição entre 177 países, o que se explica pela persistência de indicadores sociais desfavoráveis, nomeadamente uma muito baixa esperança de vida (44 anos).

Nota-se que o país não foi capaz de superar as consequências políticas, económicas e sociais geradas pelo conflito político-militar de 1998-1999. A profunda fragilidade das instituições do Estado, a permanente incerteza política e a sucessão de Governos de curta duração, resultaram na incapacidade de prosseguir, a médio e longo prazos, políticas de promoção da boa governação, de combate à pobreza e de eficiente prossecução dos desígnios nacionais nos planos interno e externo (GUINÉ-BISSAU, 2011).

Portanto, para se ter uma compreensão da forma como o sistema educativo guineense evoluiu neste período deve-se primeiramente analisar o contexto de seu desenvolvimento nomeadamente, às questões demográficas e aos aspectos macroeconómicos. Neste sentido importa destacar que o período é marcado por um crescimento rápido da população, essencialmente jovem, como apresentado no Quadro a seguir.

Quadro 12 - Alguns indicadores demográficos, 1990 – 2009

	1991	2000	2006	2009
População total (milhares)	979	1 220	1 413	1 521
Parte dos 7-12 anos	17%	18%	17%	16%
Parte dos 7-17 anos	28%	31%	30%	28%
Taxa de natalidade (‰)	44,1	42,3	40,9	
Taxa de mortalidade (‰)	17,7	17,5	17,3	
Índice de fecundidade	6,8	6,8	6,8	6,8
Taxa de crescimento médio anual 1991-2000	2,5%			

Fonte: MENCD - Elementos do Diagnóstico do Sistema Educativo (GUINÉ-BISSAU, 2013).

Analisando o Quadro acima nota-se que a população escolarizável para o ensino básico, ou seja, na faixa etária 7-12 anos, representava cerca de um quinto da população e essa proporção não diminuiu nos próximos anos. Importa indicar que esta população é maioritariamente pobre e do meio rural e que cresce mais rapidamente do que o PIB donde provem o empobrecimento significativo do país. Dados do Relatório da Situação do Sistema Educativo (GUINÉ-BISSAU, 2015a, p. 10), confirma este carácter jovem da população da Guiné-Bissau:

Os indivíduos com idades compreendidas entre os 6 e os 17 anos representam um pouco menos de 30% da população total em 2014. Quanto às crianças em idade de frequentar o ensino básico (6-14 anos), representam 22,7% da população em 2014. A pressão demográfica afigura-se assim muito forte no sistema educativo. Os indicadores demográficos registam uma melhoria no sentido de uma transição demográfica: a taxa de mortalidade baixou no tempo simultaneamente com a taxa de natalidade (estas são, respetivamente, 43,5 e 15 em mil, em 2009 e estimam-se respetivamente em 41,0 e 12,7 em mil em 2014), o índice de fecundidade manteve-se igualmente em cerca de 5 filhos por mulher em 2014.

Assim, a taxa de crescimento médio anual da população prevista entre 2009 e 2024 é estimada em 2,3% conforme apresentado no Quadro a seguir.

Quadro 13 - Alguns indicadores demográficos, 1990 – 2024

	2009	2014	2020	2024
População total (milhares)	1 551	1 746	2 004	2 186
Faixa etária dos 6 aos 14 anos	23,0%	22,7%	22,3%	21,9%
Faixa etária dos 6 aos 17 anos	29,7%	29,2%	28,7%	28,3%
Taxa de natalidade (‰)	43,5	41	37,1	34,2
Taxa de mortalidade (‰)	15	12,7	10,3	9,1
Índice de fecundidade	5,20	4,94	4,62	4,41
Taxa de crescimento médio anual prevista	2,3%			

Fonte: Relatório da Situação do Sistema Educativo 2015-2025 (GUINÉ-BISSAU, 2015a).

Como já salientei o conflito político-militar de 1998 e a instabilidade político-institucional pós-conflito conduziram a uma degradação profunda das condições de vida da população, 60% da qual vivia nas zonas rurais no ano de 2009, em condições muito difíceis e sem acesso aos serviços e infraestruturas sociais de base (escola, saúde, saneamento). A pobreza agravou-se, com 69,3% da população a viver abaixo do limiar da pobreza em 2010 (com menos de dois dólares americanos por dia), em vez de 64,7% em 2002 (GUINÉ-BISSAU, 2013), como demonstrado no Quadro abaixo.

Quadro 14 - Indicadores Socioeconômicos 2000-2010

	2000	2002	2006	2010
% população rural	65%		63%	60 % (2009)
Pobreza monetária (<2\$/dia)		64,7%		69,3 %
Pobreza monetária (<1\$/dia)		20,8%		33,0 %
Índice de Desenvolvimento Humano	172/177		175/177 (2007)	164/169

Fonte: MENCD – Relatório da Situação do Diagnóstico do Sistema Educativo (GUINÉ-BISSAU, 2013).

Conforme dados do MENCD (GUINÉ-BISSAU, 2013), em relação ao plano macroeconômico, se o PIB conheceu um crescimento real positivo desde 2004 (+3,2%), este crescimento foi insuficiente para absorver o crescimento da população, provocando, por conseguinte, a estagnação do PIB por habitante, significando isso que o país estava longe de recuperar o nível de produção antes da crise. Isto porque o PIB por habitante passou, em francos (moeda local), de cerca de 317 000 francos (CFA em 1997) a 269 000 francos (CFA em 2010), ou seja, uma redução de 15%, o que se traduz num empobrecimento significativo do país.

Se considerarmos os valores recomendados pela UEMOA (GUINÉ-BISSAU, 2013), a Guiné-Bissau apresentava uma performance pouco satisfatória em relação à arrecadação de receitas públicas, uma vez que as receitas fiscais e não fiscais representavam cerca de 11 % do PIB em 2010. Além disso, a parcela das receitas próprias do Estado nos recursos totais da Guiné-Bissau era bastante baixa pois, desde 1997 os recursos externos representam em média mais de 40% das receitas totais o que indica a grande dependência do país à ajuda externa.

A instabilidade político-institucional crônica continuava a ser o principal desafio a ser erradicado na Guiné-Bissau para a retomada do seu desenvolvimento socioeconômico, isto porque quando se pensava que tinha-se superado este flagelo, no mês de abril de 2012, eclodiu

mais um golpe de estado que foi duramente condenado pelos parceiros internacionais do país, tendo a comunidade internacional nomeadamente, o Conselho de Segurança das Nações Unidas, a União Africana, a CEDEAO, imposto sanções específicas aos militares responsáveis pela mudança de poder inconstitucional. Esta iniciativa foi de grande valia dado que a partir de então, os militares decidiram ficar de fora da vida política sob a responsabilidade agora única dos políticos.

Ao fim este conflito teve-se um período de transição de dois anos, seguido da realização de eleições legislativas e presidenciais em 2014, marcando o retorno à ordem constitucional. Foram eleições reconhecidas nacional e internacionalmente como sendo livres, justas e transparentes, tendo em seguida nomeado um novo governo de reconciliação nacional, condições que criaram impulso em torno de uma visão nacional para o desenvolvimento e a consolidação da paz.

Esta visão motivou o desenvolvimento de um plano estratégico e operacional nacional do país para 2015-2020 ("Terra Ranka⁵⁵"), que foi apresentado na mesa redonda de parceiros internacionais em Bruxelas em março de 2015, tendo atraído US\$ 1,5 bilhão em promessas de doadores em apoio à sua implementação. Entretanto, apesar do ambiente político globalmente otimista e da atenção internacional para Guiné-Bissau, o Presidente da República destituiu o primeiro-ministro e o seu governo em agosto de 2015, alegando a impossibilidade de ultrapassar as incompatibilidades nas suas relações institucionais, bem como o envolvimento de membros do governo em corrupção e que pretendia assim restaurar a confiança mútua, o que nada foi provado até ao momento, conduzindo o país para uma nova crise institucional.

As tensões evoluíram para uma ruptura opondo os dois lados principais da contenda: de um lado, o Presidente da República, aliado do Partido da Renovação Social (PRS)⁵⁶ (o segundo maior partido do país) e de um grupo de 15 deputados expulsos do PAIGC (maior partido do país e vencedor das eleições legislativas de 2014) e, de outro, o Presidente do PAIGC, apoiado pelo Presidente da Assembleia Nacional, pelo grupo parlamentar do PAIGC e pela Comissão Permanente da Assembleia Nacional, controlada pelo PAIGC.

Com a acentuação da tensão entre os dois lados, os sucessivos governantes escolhidos pelo Presidente para o cargo de Primeiro-ministro, não conseguem garantir a aprovação dos seus programas e orçamentos de estado perante a Assembleia Nacional, cujo plenário não se reunia desde dezembro de 2015. Eram dois lados de poder que não se ajustavam na busca do entendimento e reconciliação, paralisando todas as iniciativas de desenvolvimento do país.

⁵⁵ "O país decolou em crioulo".

⁵⁶ O qual foi parceiro do PAIGC para governar o país.

Neste quadro, para buscar uma saída para a crise, o Presidente da República foi obrigado, a solicitar a intervenção da CEDEAO da qual a Guiné-Bissau faz parte, tendo a CEDEAO aceitado o desafio, sendo apoiada nesta tarefa pela UA, da CPLP, da União Europeia (UE) e ONU, em esforços de mediação para superar a crise política resultando no cumprimento de um roteiro de seis pontos para a resolução da crise política e institucional, assinado em Bissau em setembro de 2016, e um acordo para facilitar a implementação do roteiro, assinado em Conakry⁵⁷ em outubro de 2016.

O Acordo de Conakry previa a nomeação de um primeiro-ministro de consenso que teria a "confiança" do presidente da República, a formação de um governo inclusivo para implementar um programa de reformas decorrente de um diálogo nacional a realizar-se num período máximo de 30 dias após a nomeação do primeiro-ministro, o desenvolvimento e a adoção de um pacto de estabilidade que articulasse as principais reformas legislativas e institucionais e, por fim, a reintegração incondicional dos 15 deputados expulsos do PAIGC (o "Grupo de 15") de acordo com as regras do partido.

Pouco depois da assinatura do acordo, os atores políticos começaram a expressar publicamente o desacordo sobre a interpretação das suas disposições específicas, aumentando as tensões e impedindo a sua implementação cabal. No entanto, a nomeação por consenso de Aristides Gomes como primeiro-ministro em abril de 2018 foi marcante, pois contribuiu para a construção de um clima de entendimento entre os principais atores políticos, sobretudo entre os partidos com representação parlamentar. O Governo de Aristides Gomes tinha entre as suas tarefas, para além de gerenciar as atividades correntes, organizar as eleições legislativas agendadas para novembro do mesmo ano, mas realizadas apenas no dia 10 do mês de março de 2019.

Observa-se, portanto, que os desafios que se colocam a Guiné-Bissau são enormes, pois, os alicerces do seu jovem sistema democrático multipartidário ainda são muito frágeis, comprovado pelas constantes instabilidades político governativas, fatos que constituem um bloqueio à estabilização política, econômica e social necessários para o arranque do país rumo ao desenvolvimento, comprovado pela precariedade dos indicadores do desenvolvimento em todos os setores da vida nacional.

Importa sublinhar que com este último conflito, envolvendo as instituições da República, o país ficou 4 anos sem uma efetiva iniciativa de desenvolvimento programada pelo Estado, tendo os governos temporários gerenciado os aspectos administrativos essenciais ao

⁵⁷ CONAKRY: capital da República da Guiné (francesa).

normal funcionamento do aparelho estatal. Torna-se, por isso, urgente a recuperação progressiva da coesão social, através da construção da confiança e do respeito mútuo, indispensáveis para se conseguir um futuro de convivência pacífica e de promoção da unidade nacional necessários para reiniciar a caminhada pelo desenvolvimento político-econômico, sociocultural, consolidar a democracia, ter instituições estáveis, para finalmente se voltar o foco para o desenvolvimento do país, tão aspirado por este martirizado povo.

5.2 A CONJUNTURA POLÍTICA E ECONÔMICA INTERNACIONAL

Antes de mais nada, vale iniciar esta análise da conjuntura política e econômica internacional, destacando que quando a Guiné-Bissau estava a nascer como país independente ocorria a nível internacional mudanças político-econômicas muito significativas. Uma série de eventos marcaria este período resultando no início de uma importante crise fiscal dos Estados Nacionais:

Os dois choques do petróleo, o recrudescimento da inflação, a redução abrupta das taxas de crescimento econômico, a elevação das taxas de desemprego, a queda da produtividade do trabalho, a desregulamentação dos mercados globais, mudanças estruturais desencadeadas por mudanças tecnológicas, a alteração da composição inter-setorial em favor do setor de serviços, o envelhecimento das populações e a queda das taxas de fecundidade. Vários desses fatores exercem impacto direto sobre o orçamento social, levando a déficits crescentes que se convertem em dívida pública. A equação de sustentabilidade financeira do EBES⁵⁸ é colocada em xeque justamente quando ele é mais necessário para fornecer um colchão amortecedor dos efeitos devastadores da crise econômica (KERSTENETZKY, 2011, p. 06).

De acordo com Hobsbawm (1995), os anos 1970 são considerados como aqueles em que se operaram transformações importantes cujos efeitos são entre outros, o surgimento de uma nova conjuntura econômica, política e social. De acordo com o autor, assinalava-se o teor do que aconteceria, em termos de transformação política pós-Estado de bem-estar social. Ou seja, estava terminando um longo período de “[...] governo centrista e moderadamente socialdemocrata [...] Isto porque governos da direita ideológica, comprometidos com uma forma extrema de egoísmo comercial e laissez-faire, chegaram ao poder em vários países por volta de 1980” (HOBBSAWM, 1995, p. 245).

Segundo relata Fiori (1997, p. 206), o neoliberalismo foi se impondo como teoria política e econômica,

⁵⁸ Estado de Bem-Estar Social (EBES).

[...] a partir da vitória política liberal-conservadora ocorrida no eixo anglo-saxão na virada dos 70 para os 80 e que depois se estenderam ou foram impostas nos anos 80 e 90 a quase todo o mundo (p. 204). As forças conservadoras foram chegando ao governo, “na forma de um quase ‘efeito dominó’, a partir da vitória eleitoral da Sra. Thatcher, em 1979, na Inglaterra, do Dr. Reagan em 1980 nos Estados Unidos, e do s.r. Helmut Kohl, em 1982, na Alemanha”.

As portas estavam, assim, abertas para novas propostas destinadas a enfrentar as altas taxas de inflação e os preocupantes índices de paralisação econômica. Dentre as muitas sugestões discutidas, a que ganhou maior apoio foi a denominada ideologia neoliberal, que estaria no suposto ‘Estado-mínimo’, ou seja, a ausência do poder público para as questões sociais, mas forte o suficiente para controlar os gastos públicos e enfraquecer os sindicatos, ao mesmo tempo em que se buscava a desregulamentação dos direitos trabalhistas, além da desmontagem do setor produtivo estatal.

Era o retorno ao liberalismo com nova roupagem, denominado agora de novo liberalismo ou neoliberalismo, para comandar o sistema socioeconômico, que promoveria um novo reordenamento político, econômico e social inicialmente pela Europa e os Estados Unidos, como forma de enfrentar à crise e que acabou sendo imposto ao resto do mundo. Assim, numa reunião realizada em Washington no ano de 1989 conhecida pelo nome de Consenso de Washington, em que participaram economistas, funcionários do FMI, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do governo norte-americano, resultou na elaboração de 10 pontos considerados de consenso entre os participantes resumidos nos seguintes itens:

- 1) disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação;
- 2) focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infra estrutura;
- 3) reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos;
- 4) liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado;
- 5) taxa de câmbio competitiva;
- 6) liberalização do comércio exterior, com redução de alíquota de importação e estímulo à exportação, visando a impulsão a globalização da economia;
- 7) eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro;
- 8) privatização, com venda de empresas estatais;
- 9) desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas;
- 10) propriedade intelectual (NEGRÃO, 1998, p. 41-42).

Estes pontos foram aceitos pelas principais potências ou países capitalistas e suas organizações econômico-financeiras e impostos às economias nacionais sobretudo dos países subdesenvolvidos como políticas de governo em menor ou maior intensidade como condição para conseguirem empréstimos financeiros sobretudo do FMI e Banco Mundial.

Os resultados dessa mudança, foi que as últimas décadas do século XX em termos econômicos e sociais foram marcadas, entre outros, por altos índices de inflação, diminuição

de poder de compra e derrotas sindicais, aumento considerável do desemprego e uma desigualdade social crescente. Os países subdesenvolvidos foram os que mais sentiram os impactos provocados pelos ajustes neoliberais, tendo por exemplo, um aumento considerável do desemprego, das desigualdades sociais, privatização do patrimônio público e aprofundamento da dependência do capital estrangeiro, para se manter.

Conforme Ianni (1999), o fim da Guerra Fria foi decisivo para a intensificação e a expansão do capitalismo atual, isto porque as antigas nações soviéticas transformaram-se ou foram incorporadas ao mercado mundial, em que predominam empresas, corporações e conglomerados transnacionais que assim estavam iniciando um novo ciclo do capitalismo global, envolvendo todos os continentes, sobretudo a América Latina e Caribe, Ásia África e Europa Central e Oriental.

Tratando agora da influência do neoliberalismo nas políticas públicas, importa antes de mais nada, indicar que as questões sociais, políticas e econômicas de um país possuem influência direta na forma como o Estado delimita suas necessidades e executa os serviços públicos dirigidos à sociedade como um todo, que sempre são baseados numa ideologia que disciplina a sua ação. Isso significa que quando se discute as políticas públicas de uma sociedade deve-se estabelecer uma relação de reciprocidade entre elas e o Estado, pois, as políticas públicas refletem de forma efetiva não somente a ação do Estado, mas também a carga ideológica em que fundamenta tal ação.

Segundo Azevedo (1997, p. 05), “[...] quando se enfocam as políticas públicas em um plano mais geral e, portanto, mais abstrato, isto significa ter presente as estruturas de poder e de dominação”; significando que, em termos gerais, está-se a penetrar no campo ideológico quando o que se busca é tratar em um plano concreto “[...] o conceito de políticas públicas [...] implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas Instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente”.

Nota-se assim que as políticas públicas guardam estreita relação entre Estado e sociedade; conforme o modelo de Estado em vigor, as ações de governo elegem estas ou aquelas prioridades. Por isso mesmo, o Estado se constitui como a instância responsável por medidas que estabeleçam as normas gerais, podendo, enquanto regulador, instituir medidas segundo os interesses do capital, como pode também, de acordo com as forças políticas, propor políticas públicas voltadas para o atendimento de questões sociais como distribuição de renda e sociabilização do conhecimento.

Importa, neste quadro, salientar que a receita do neoliberalismo é uma para os países ricos e outra para os países pobres. O que acontece no Primeiro Mundo necessariamente não

ocorrerá no Terceiro, mesmo que todos os países sob exame sigam a linha econômica neoliberal. Da mesma forma que nos países desenvolvidos o Estado do Bem-Estar Social concedeu maior amplitude de benefícios à sociedade do que nos países periféricos, também o neoliberalismo tem sido mais benéfico para os países do Hemisfério Norte do que para os países do Sul. Para os defensores do neoliberalismo todos, de alguma forma, se beneficiaram com o novo modelo, contudo “[...] já não se fala com a mesma convicção que o aumento dos lucros e a diminuição dos salários e dos direitos sociais levará implacavelmente à retomada do crescimento dos investimentos e da economia” (FIORI, 1997, p. 210).

Sem dúvida, por trás dessa política, há uma clara intenção de realizar a reestruturação dos Estados nacionais, para criar o Estado mínimo e decretar a formação dos "mercados emergentes", levando à destruição dos projetos de capitalismo nacional e de socialismo nacional, assim como às transformações dessas nações em províncias do capitalismo global. Em lugar do projeto nacional de país, encontra-se em curso a ideação de um capitalismo transnacional, administrado desde o alto e desde fora. Ou seja, manter as fronteiras territoriais abertas, destruindo aquelas que ainda teimam em permanecer fechadas, parece ser o propósito da política neoliberal⁵⁹.

Assim, em suas variadas formas de promover a desestabilização e a desregulamentação econômica do Estado e a abertura dos mercados, este modelo econômico impõe uma reordenação das políticas estatais que, seguindo a cartilha do Banco Mundial, devem levar a cabo "reformas econômicas amistosas para o mercado", blindando a propriedade privada, gerando economias de importação, estimulando a internacionalização de seu mercado. Neste quadro, as agências estatais mais diretamente vinculadas ao mercado – Banco Central, Ministério da Fazenda, Secretaria de Finanças etc. – ganham força, enquanto reduz-se a importância das agências mais ligadas aos atores em retrocesso – secretarias ou ministérios do trabalho, previdência social, assistência à saúde e educação etc⁶⁰. Nesse processo, não poderia deixar de ocorrer uma redefinição das conquistas operárias, pautadas por palavras de ordem como "mercado", "produtividade", "competitividade", com graves prejuízos para os trabalhadores. Verifica-se, assim, uma "[...] crescente e generalizada dissociação entre Estado e Sociedade Civil" (IANNI, 1999, p. 131).

⁵⁹ Na atualidade o foco do sistema capitalista hegemônico está voltado para mudar regimes e sistemas econômicos dos últimos países com certa autonomia, como é o caso de Cuba, Venezuela, Irão, Rússia e China.

⁶⁰ Esta desvalorização está acontecendo com maior velocidade no Brasil neste momento com o atual Governo de extrema direita do Presidente Bolsonaro.

Portanto, ao contrário do que afirmam seus defensores, a globalização neoliberal não é a chave para o progresso e o bem-estar social, muito menos promove o acesso dos grupos menos favorecidos a crescentes níveis de bem-estar e qualidade de vida. Registram-se, inclusive com agravamento, disparidades socioeconômicas e educativas na América Latina, África e Ásia (VILAS, 1999).

Explica-se desta feita as diferentes fases por que passou a Guiné-Bissau que, após a independência política até finais dos anos de 1980 e início dos anos 90, vivia muito do apoio de vários países, sobretudo dos que faziam parte da comunidade socialista como Cuba, União Soviética, República Democrática Alemã e a República Popular da China, mas também, de alguns países ocidentais nomeadamente da Suécia e de Portugal, para assegurar o suprimento das necessidades básicas da população e imprimir o seu desenvolvimento econômico e social. Além disso, resistir à submissão as relações político-econômicas desiguais reinantes em nível internacional e ensaiar uma ruptura com o sistema colonial português, propondo a construção de uma sociedade sem classes, livre da “exploração do homem pelo homem”, mas que posteriormente devido a vários fatores, foi obrigada a se submeter ao modelo neoliberal.

Importa destacar neste sentido que a conquista da independência da Guiné-Bissau, coincidiu com o final da segunda fase da globalização e fortalecimento do neoliberalismo, cujas principais características são nomeadamente, um grande esforço pelo desenvolvimento de instituições internacionais de cooperação técnica, comercial e financeira e pela notável expansão do comércio de manufaturados entre países desenvolvidos, mas também pela existência de uma grande variedade de modelos de organização econômica, pela limitada mobilidade de capitais e de mão-de-obra, conforme a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e pelo início da terceira fase da globalização caracterizada pela,

Gradual generalização do livre comércio, a crescente presença no cenário de empresas transnacionais que funcionam com sistemas internacionais de produção integrada, a expansão e a considerável mobilidade dos capitais junto com a persistência das restrições ao movimento de mão-de-obra e o acesso em massa à informação “em tempo real” graças ao desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicações. Da mesma forma, se observou uma notável tendência à homogeneização dos modelos de desenvolvimento (COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE, 2002, p. 04).

Segundo Boaventura Souza Santos (2002), a “globalização” neoliberal deve ser vista como sistema mundial na perspectiva hegemônica e contra hegemônica. Refere-se aos Estados do Centro/Norte que têm um papel mais ativo e que buscaram nos últimos anos, a construção do neoliberalismo também conhecido por Consenso de Washington. Este dita as regras, as

políticas de desenvolvimento; dita o papel do Estado na economia mundial e local. Estava-se assim a desenhar a abolição das fronteiras políticas e econômicas. Doravante,

[...] as economias nacionais devem abrir-se ao mercado mundial e os preços domésticos devem tendencialmente adequar-se aos preços internacionais; deve ser dada prioridade à economia de exportação; as políticas monetárias e fiscais devem ser orientadas para a redução da inflação e da dívida pública e para a vigilância sobre a balança de pagamento; os direitos da propriedade privada devem ser claros e invioláveis; o sector empresarial do Estado deve ser privatizado; a tomada de decisão privada, apoiada por preços estáveis, deve ditar os padrões nacionais de especialização; a mobilidade dos recursos, dos investimentos e dos lucros; a regulação estatal da economia deve ser mínima, deve reduzir-se o peso das políticas sociais no orçamento do Estado, reduzindo o montante das transferências sociais, eliminando a sua universalidade, e transformando em meras medidas compensatórias em relação aos estratos inequivocamente vulnerabilizados pela atuação do mercado (SANTOS, 2002, p. 29-30).

Neste sentido, o eixo de desenvolvimento não seria mais o indivíduo, mas as forças do mercado; a mais valia será o motor do desenvolvimento que doravante será gerado pelas empresas nacionais, ou pelas empresas transacionais, multinacionais. Segundo Santos (2002), o desenvolvimento visto nestes moldes, sem dúvida, por ele ser gestado na relação Centro-Periferia, em que o Centro está cada vez mais rico e a Periferia cada vez mais pobre, e, em nível nacional era reproduzido ao mesmo tempo o modelo e a divisão social onde a minoria, a elite econômica concentra os recursos em detrimento da maioria.

Esta nova classe é composta por um ramo local e por um ramo internacional. O ramo local, a burguesia nacional, é uma categoria socialmente ampla que envolve a elite empresarial, os diretores de empresas, os altos funcionários do Estado, líderes políticos e profissionais influentes (SANTOS, 2002, p. 33).

A Guiné-Bissau faz parte dos países ditos do Terceiro Mundo, hoje Países em Desenvolvimento, composto por um conjunto de nações não pertencentes ao núcleo capitalista hegemônico e por aqueles não pertencentes ao bloco socialista. A África era, sobretudo um conjunto de países que tinham acabado de conquistar suas independências do jugo colonial, tendo por isso mesmo atrasos em seu desenvolvimento pelo fato de muitos deles acederem a independência após uma luta armada e que buscavam, com a vaga da descolonização do pós-guerra, um rumo autônomo de desenvolvimento econômico e social, como foi o caso da maioria das colônias portuguesas de África.

Por isso mesmo o nacionalismo estava incorporado nos discursos, nos objetivos econômicos e na constituição desses novos países e nos programas dos governos traduzidos evidentemente em planos ambiciosos de desenvolvimento, cujo objetivo era recuperar o atraso histórico, elevar o padrão de vida de seus povos e garantir a autonomia de decisões sobre seus

próprios destinos, por meio da industrialização de base, do fomento agrícola e do fortalecimento do mercado interno (HOBSBAWM, 1995).

Entretanto, os grandes acontecimentos políticos e econômicos que se verificou nos finais dos anos oitenta como, por exemplo, a queda do muro de Berlin em 1989, que marcou negativamente os países socialistas que eram os principais parceiros de desenvolvimento da Guiné-Bissau e de vários países da África, atingiu fortemente o país, levando o PAIGC a rever todas as estratégias proclamadas, para com isso tecer acordos com as agências multilaterais financeiras internacionais como BM e FMI na tentativa de poder viabilizar de alguma forma seus projetos do desenvolvimento, até por que,

Na mesma altura a África encontrava-se mergulhada numa profunda crise econômica. Alguns países como a Guiné-Bissau, o Ghana, a Costa do Marfim, o Senegal vinham tentando ultrapassar esta crise apelando às ajudas de organismos financeiros internacionais como FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial (CARDOSO, 1995 p. 259).

Este cenário político e econômico internacional com a globalização neoliberal fez com que a Guiné-Bissau também repensasse a centralização do Estado como promotor do desenvolvimento, e buscasse alternativas em acordo com o BM e o FMI, para o que criou o Programa de Estabilização Econômica nos anos 1983-1984 a fim de incentivar a produção agrícola e o crescimento econômico do país, com o propósito de criar bases sólidas para a situação econômica e financeira; liberalizar o comércio; racionalizar o uso da ajuda externa; controlar a economia.

O referido programa não se viabilizou por, entre outras razões, a falta de qualificação adequada e de experiências dos gestores públicos do país, na elaboração e gestão deste tipo de política, fazendo com que o plano fosse deficitário na identificação da real situação social e econômica do país. Nomeadamente, as suas forças e as suas fraquezas, e as oportunidades e ameaças advindas do cenário político e econômico internacional, definir com maior propriedade o que realmente, seria possível ser viabilizado de forma autônoma e com isso reduzir a dependência quase que total da ajuda externa.

É de sublinhar, por outro lado, que a ausência de uma democracia multipartidária dentro do continente africano, como era o caso da Guiné-Bissau até os anos de 1990, comprometia a credibilidade do país no plano internacional, pois a democratização era uma das condicionantes da cooperação com as entidades multilaterais. Devido à situação de crise socioeconômica que assolava o país e que estava se tornando insustentável, o Estado foi obrigado a se submeter a

estes condicionantes, tendo a partir dos anos 90 revisto a sua constituição, proclamando o multipartidarismo como novo sistema político.

A pressão econômica era grande tornando-se praticamente incontornável, pois o país não conseguia ter dinheiro para satisfazer as condições básicas da população. Isto porque as relações de troca com os diferentes países tinham se reduzido a uma situação inaceitável e a dívida externa era insuportável, fazendo com que no seio do partido no poder surgissem vozes clamando pela necessidade de reforçar a política externa, de rever o modelo político econômico em vigor, o que acabou por acontecer.

Com isso nota-se que Guiné-Bissau passou por várias transformações após a conquista de sua independência que, como já salientei, teve lugar num momento em que a economia internacional ganhava foros de economia mundializada, fazendo com que, de uma aspiração de construir um Estado independente e soberano voltado para construção de uma vida melhor para o seu povo, se transformasse num Estado submisso e que dependia dos ditames internacionais para se manter.

A nível interno de África tinha-se chegado à conclusão que o sistema de partido único bem como a ausência da democracia tinha sido uma das causas principais do desastre econômico verificado ao longo de três décadas de independência. [...] Estavam assim criadas as condições internas e externas para que a África pudesse embarcar no comboio da mudança que, entre outras, brandava a bandeira do liberalismo econômico, da democracia multipartidária e da defesa dos direitos do homem (CARDOSO 1995, p. 259-260).

No caso da Guiné-Bissau, o processo da constituição de uma economia de mercado foi iniciado, de acordo com Cardoso (1996), com a decisão do IV Congresso do PAIGC, em 1986, quando formalmente se conferiu ao setor privado um papel mais ativo, paralelamente ao processo de desenvolvimento gradual do Estado como operador econômico, fato que acentuou mais as mudanças que já se faziam sentir nas relações sociais de produção com o desenvolvimento de classes sociais com interesses diferentes. O Congresso reconheceu explicitamente a “[...] necessidade da nossa economia evoluir (nesta fase) no sentido de se transformar numa economia regida essencialmente pelas leis do mercado e que ela atingisse um elevado poder (grau) de monetarização” (CARDOSO, 1996, p. 07).

Enfim, o governo da Guiné-Bissau, na segunda metade da década de 1980, empurrado pela necessidade de obter empréstimos das entidades multilaterais para resolver as questões financeiras que debilitavam a vida do país, viu-se numa situação de ter que abandonar o seu ideal de desenvolvimento mais aproximado ao modelo socialista, assumido nos primeiros anos da Independência do país, enveredando doravante pelo modelo ditado pelas instituições

multilaterais capitalistas internacionais. A reforma do Estado era, acima de tudo, passar a “ler a cartilha” e a tradição neoliberal que acabou por se tornar realidade com a aprovação da nova Constituição de 1996.

Enfim, é nesta conjuntura socioeconômica da política nacional e internacional que a Guiné-Bissau enfrentou e continua a enfrentar, na busca da construção do seu sistema educativo nos seus diferentes níveis entre eles o ensino básico, que responda às suas aspirações de construir um ensino universal adequado para atender condignamente aos anseios de uma educação ao serviço do desenvolvimento, pessoal e coletivo do seu povo. Os desafios de educação serão objetos de análise nos capítulos que se seguem, nomeadamente, nos primeiros anos após a independência (1974/90) de 1990 à atualidade.

6 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NOS PRIMEIROS ANOS DA INDEPENDÊNCIA (1974-1990)

Este capítulo tem por objetivo analisar as iniciativas para a construção de uma organização do sistema educacional na Guiné-Bissau e seus resultados, considerando as condições da educação do país ao longo da sua história. Neste prisma, referenda-se que, em todo o mundo a educação é um dos principais eixos estruturantes do desenvolvimento pessoal, social e profissional de cada cidadão e, por conseguinte, de cada comunidade, região ou país, pois a educação formal como projeto de formação intelectual, cultural e humana, procura responder às necessidades específicas de cada contexto, sendo a educação formal própria para materialização destes desígnios.

Evidentemente, a educação formal, ou escolar, como processo de socialização e de integração dos indivíduos na sociedade, vem evoluindo na Guiné-Bissau, após o fim da guerra colonial, na busca de atingir a dimensão universal que socialmente lhe é atribuída, tendo o Estado imprimido para o efeito, todos os meios a seu dispor, para construir uma educação de qualidade para todos, mas tendo igualmente deparado com muitos desafios e barreiras de toda a ordem, desafios esses que têm retardado a consecução desses anseios.

Eis porque neste capítulo analiso os desafios da política educacional empreendida na Guiné-Bissau nos primeiros anos após a conquista da independência, frente à realidade do país herdada da colonização portuguesa, nomeadamente as situações político-administrativa, socioeconômica, conjuntura política e econômica internacional e o sistema colonial de educação, que são aspectos que determinaram o tipo de educação empreendido pelo país naquele período.

6.1 O DESAFIO DA SUPERAÇÃO DO SISTEMA COLONIAL DE EDUCAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE UM NOVO MODELO EDUCACIONAL

Início este ponto, indicando que a situação educacional em que a Guiné-Bissau se encontrava no ano de 1975 quando o PAIGC assumiu o controle do país, tinha efetivamente a ver com a colonização a que este esteve submetido durante cinco séculos. Isto porque, neste período de tempo, as autoridades portuguesas não se preocuparam em criar estruturas tendentes a cumprir com a sua dita “missão civilizadora”, principalmente aquelas ligadas ao setor da educação no sentido de superar as elevadas taxas de analfabetismo. Era uma questão proposital para se manter a dominação e a exploração.

Ao final do período colonial, mais de 90% da população do país não tinha acesso à educação formal, ficando por isso evidente que a alfabetização massiva seria o único caminho a ser trilhado como forma de contornar a situação, significando igualmente o desafio de confrontar o modelo educacional colonial segregacionista ao projeto educativo construído e experimentado nas zonas libertadas, na busca da construção de um projeto educativo para o novo país, que se adequasse as suas reais necessidades de desenvolvimento. Pois,

O sistema escolar em desenvolvimento durante a luta, sob a coordenação do Instituto de Amizade, partiu de um sistema educativo nascente, ainda débil, impregnado dos princípios e valores do PAIGC, imbuído de valores forjados nas duras condições de uma luta armada. Era um sistema eminentemente rural, cujas estruturas se encontravam ainda numa fase de definição e implantação. Era, portanto, um sistema ainda mal estruturado (FURTADO, 2005, p. 331).

Importa salientar que a “[...] dinâmica escola/professores-combatentes/pais dos alunos/população [...]” projeto desenvolvido pelo sistema escolar das zonas libertadas levou ao surgimento de um novo tipo de educação em que “[...] era evidente e necessária uma estreita ligação entre a escola e a comunidade, entre a educação e a produção, entre os problemas da população em geral e a educação da criança” (FURTADO, 2005, p. 331). Era um sistema mais próximo da realidade sociocultural das populações, fundamentado na ideologia política do partido, pensado como uma das estratégias de luta, mas que, com a independência deveria ser repensado, readequado à luz da realidade e necessidades de todo um país.

Importa frisar que, assim como na maioria dos países recém-independentes, os objetivos do sistema educativo elaborado pelo PAIGC eram muito ambiciosos, pois buscavam com a maior brevidade possível, proporcionar aos jovens uma nova imagem do mundo e o acesso aos conhecimentos, tanto de letras, como em ciências, instrumentos necessários para poderem compartilhar da ciência, tecnologia e cultura da sociedade moderna. As palavras de ordem do partido formuladas em 1965 ilustravam os objetivos da educação pós-independência:

- Dar atenção especial à vida das crianças, desenvolver a sua personalidade e protegê-las contra os abusos, mesmo da parte dos pais e parentes;
- Educar-nos a nós próprios, educar os outros, a população em geral para combater o medo e a ignorância, para eliminar a pouco e pouco a submissão diante da natureza e das forças naturais que a nossa economia ainda não dominou.
- Convencer cada um que ninguém pode saber sem aprender e que a pessoa mais ignorante é aquela que sabe sem ter aprendido.
- Criar a pouco e pouco, bibliotecas simples... emprestar aos alunos os livros de que dispomos, ajudar os outros a aprender a ler um livro, o jornal e a compreender aquilo que se lê (PEHRSSON, 1996, p. 15).

Assim, uma das medidas tomadas no campo educacional na Guiné-Bissau, caracterizou-se por um grande esforço para expandir a educação para todo o território nacional e elevar de um modo geral, o nível do ensino, especialmente do Ensino Básico, foco principal desta pesquisa, tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo, atividade essa que se inicia com a necessária reforma do sistema educacional herdado.

O setor educacional, buscou reformar o sistema de ensino como forma de combater o analfabetismo em que se encontrava a maioria da população, o que refletia negativamente nos demais setores de desenvolvimento socioeconômico e cultural, cujos efeitos ainda afetam as condições de vida da população guineense.

Então, a democratização do ensino e explosão escolar seria a alternativa adequada para responder às necessidades da população que já apresentava maior procura pelo ensino básico. A situação exigia, portanto, o alargamento das redes escolares e a definição de um novo sistema educativo que permitisse o acesso à educação para todos, sem nenhum tipo de discriminação de natureza social, cultural ou religiosa.

Neste momento, o país assumiu o desafio de construir o projeto de uma educação autônoma para substituir o sistema de educação colonial que, confrontado com os ideais do PAIGC, se revelava alienante, orientado para a “desafricanização” dos guineenses, um sistema escolar antidemocrático do ponto de vista dos seus objetivos, conteúdos e métodos e estranho à realidade sociocultural do país. O projeto visava realizar mudanças no sistema sem perder o foco, ou seja, manter com a mesma pureza os princípios e os objetivos que sempre guiaram o partido durante a luta em matéria de educação, pois:

O sistema herdado, que vigorava em todos os centros urbanos e rurais da então Província da Guiné, era essencialmente urbano, elitista e discriminatório. Aparentava desenvolver, com base na política de “Por uma “Guiné Melhor” protagonizada pelo então governador General Spínola, um ensino mais próximo da nova realidade que já se vivia na Guiné, imposta pelo avanço irreversível da luta de libertação e pela eminência de uma derrota”. Ao nível urbano, o sistema servia a uma minoria à qual assistia o direito a melhores escolas oficiais e melhores professores. Ao nível rural, uma camada mais numerosa frequentava os postos escolares, geridos por pessoal docente de “segunda e terceira categoria” – os professores de postos escolares e os monitores – e por professores de posto militares que regiam as escolas nas localidades mais recônditas (FURTADO, 2005, p. 329).

Era um sistema desajustado em relação às necessidades de desenvolvimento e valorização dos seus recursos naturais e humanos, sendo em essência, orientado para uma lógica de diplomas de nível superior, em que “[...] os níveis inferiores serviam apenas de antecâmara aos níveis superiores aos quais acediam apenas os alunos mais dotados” (FURTADO, 2005, p. 330), em sua quase totalidade filhos de portugueses. No entanto, na impossibilidade de

substituição total do ensino colonial herdado, em curto prazo, os governantes do país tiveram que conviver com ele por algum tempo.

Até porque as reformas pretendidas, não podiam ser realizadas de forma abrupta, mas bem pensadas, bem analisadas, dado que os obstáculos e as dificuldades eram muitos e de várias ordens e a solução deveria ser encontrada após análises bem fundamentadas. No entanto: “O trabalho mais difícil estava na politização das massas estudantis dos meios urbanos, cuja mentalidade estava profundamente viciada” (MACEDO, 1978, p. 18). Por isso mesmo as mudanças tinham de ser introduzidas passo a passo.

Para viabilizar esta mudança tão complexa, na política educativa do país, impunha-se uma tomada de decisão de extrema importância que passaria pela escolha de uma das seguintes alternativas: “Fechar as escolas herdadas do colonialismo até a concepção de um projeto global para o país em que se definisse uma política educacional clara e se formassem os quadros necessários à execução” (FURTADO, 2005, p. 334), e ou

[...] conservar a estrutura educacional existente, abrindo as portas para um maior número de estudantes, substituindo todos os quadros indesejáveis e introduzindo as reformas de conteúdos mais pertinentes, o que significaria prosseguir com um sistema educativo herdado, estranho, construído na óptica da dominação colonial (FURTADO, 2005, p. 334).

A direção do partido decidiu então pela segunda alternativa, mas introduzindo nele modificações pontuais para fazer face à inevitável explosão escolar, enquanto se construía paralelamente o novo sistema, numa segunda etapa, até porque existia uma forte pressão política e social, resultante dos anseios alimentados pela euforia da independência. Assim, manteve-se o velho sistema nos anos letivos de 1974/75 e 1975/1976, enquanto se introduziam de forma gradual reformas pontuais para não paralisar as escolas, enquanto se debatia sobre as estratégias pela construção de um novo projeto educacional.

Esta situação é considerada como sendo a principal razão do sistema educacional nestes primeiros anos ser considerado como "sistema" de ensino heterogêneo, dado que ao lado das novas escolas surgidas na luta pela independência, coexistiam as instituições de ensino herdadas dos colonizadores portugueses, sobretudo na capital Bissau, buscando-se paulatinamente eliminar as características mais nocivas da educação colonial.

Pretendia-se com a nova escola a total descolonização das mentes, a adaptação da ciência e tecnologia modernas às necessidades do país e de seu povo, e para o efeito, era obrigatório articular a teoria com a prática e a escola com a vida e a atividade do povo, buscando

produzir trabalhadores capazes e úteis que saberiam servir o seu país com conhecimentos valiosos à sua realidade longe de teorias alheias.

[...] a necessidade sentida pelo governo guineense foi de expandir e dar um significado ao primário, transformando-o de etapa em formação, em primeiro lugar. Esse nível do ensino, acessível a toda a população, deveria transmitir conhecimentos úteis ao exercício de uma profissão, a vida do estudante e ao desenvolvimento da sociedade (ALMEIDA, 1981, p. 92).

No discurso proferido na abertura da 3ª Reunião da Assembleia Nacional Popular, o então Presidente do Conselho do Estado (Presidente da República), Luís Cabral, assinalava que:

A educação Nacional é a coisa que estamos a fazer com mais ousadia, porque estamos a fazer uma educação que nos custa o dinheiro que não temos, levando-nos a pensar em cada mês como é que arranjaremos meios para aguentar todas as escolas que criamos, com 85 mil alunos, com mais de dois mil professores espalhados por toda a nossa terra, com uma percentagem superior a 10% da população escolarizada, percentagem essa que foi atingida só por alguns países africanos que fizeram esforços consideráveis na Educação (MACEDO, 1978, p. 38-39).

As mudanças pretendidas com a nova escola foram antecedidas por uma análise da complexidade e delimitação dos problemas herdados. A própria escolha deveria ser analisada em termos de suas implicações futuras, tendo em consideração, entre outros, a situação dos recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis. Assim, deveriam ser definidas de forma clara as diferentes etapas de execução das mudanças, estimar os meios disponíveis ou a disponibilizar.

Além do mais, essa reforma deveria integrar-se a um projeto maior de desenvolvimento nacional em que todos os setores da vida nacional estariam definidos, um projeto mais amplo da sociedade pretendida.

Em consequência, a iniciativa não contava com suficientes infraestruturas de acolhimento, material didático, professores qualificados, um corpo de técnicos, cientistas, funcionários intermediários e profissionais de todos os níveis, produzida pelo colonialismo, para complementar os quadros do PAIGC, para sustentar a manutenção da iniciativa por muito tempo, estendendo-se assim a experiência educacional das áreas libertadas para todas as escolas do país.

Então, a partir da situação encontrada e do primeiro contato com os problemas de estrutura e infraestrutura, muitas das iniciativas programadas não se cumpriram, tais como as que se observam a partir dos planos das Delegacias Regionais e Setoriais de Educação. Os delegados de educação tinham, entre as suas tarefas, de supervisionar e controlar a execução das atividades educacionais locais, organizando também as Comissões de Estudo para melhorar

o nível pedagógico e político dos professores primários locais. Foram igualmente esboçadas as primeiras linhas para uma reforma do ensino, definida antes do início do ano letivo de 76/77 denominado de Ano II da Organização para ser implantada progressivamente.

Uma das orientações gerais nesta fase era de se reaproveitar todo o material patrimonial deixado pelos colonizadores portugueses, que não fosse prejudicial à mudança desejada. Foi assim que, os antigos quartéis portugueses se transformam em escolas, hospitais, hospedarias, de acordo com as necessidades evidenciadas. Salienta-se que a própria língua portuguesa, com todas as implicações da ideologia da dominação colonial ainda presente, foi escolhida como língua oficial da Guiné-Bissau, considerada como elo com o mundo exterior, mesmo sendo compreendida e falada por poucos.

Esta definição linguística foi motivada, sobretudo pelo fato da língua nacional do país, o crioulo, não ser uma língua com escrita oficializada, e ser falada apenas na Guiné-Bissau e em Cabo Verde ao contrário da língua portuguesa que era a língua oficial dos outros países africanos independentes da colonização portuguesa, tais como o Brasil, Angola Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Importa salientar que muitas das reformas iniciais eram muito superficiais. Neste quadro, no mês de dezembro de 1975 o Comissário de Estado da Educação Nacional e Cultura (Ministro) constituiu uma Comissão para estudar e elaborar uma nova designação para todas as escolas do país e, a nova relação foi apresentada e tornada oficial em 20 de janeiro do ano seguinte. Foram iniciativas que nada alteraram a organização da educação existente, visto que basicamente tratavam da denominação das escolas, ou por nomes de vultos históricos, ou localização (MACEDO, 1978).

No entanto, outras eram mais profundas, tratando da troca de “sebentas” (apostilas) e introdução dos livros escolares elaborados para as escolas das zonas libertadas para todas as escolas do país, sobretudo no ensino primário; modificações no conteúdo dos Programas de Ensino em algumas disciplinas sensíveis, como por exemplo, história, geografia e línguas, com o intuito de buscar o desembaraço com a retórica colonial portuguesa, fortalecer o espírito nacional e, gradualmente, adaptar o conteúdo à realidade guineense.

Foi definida como principal finalidade do sistema educativo do país: Formar todo o povo e desenvolver ao máximo as capacidades intelectuais, físicas e intelectuais 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 fossem capazes de interpretar, impulsionar e desfrutar os progressos da ciência, da técnica e da cultura e se tornarem jovens dotados de uma educação integral (MACEDO, 1978).

O então Comissário da Educação Nacional e Cultura, Mário Cabral ao falar dos objetivos do ensino defendia que as transformações do ensino da Guiné-Bissau deveriam orientar-se no sentido da viabilização dos seguintes objetivos:

1º - Concretizar o direito de cada um à educação e ao saber, dando a todos as mesmas oportunidades de modo a eliminar as disparidades entre a cidade e o campo e desenvolver as vocações regionais.

2º - Criar um sistema educativo que, favorecendo particularmente o desenvolvimento dos valores culturais nacionais, saiba transmitir igualmente os valores universais necessários ao desenvolvimento individual e coletivo, traduzindo-se pela revalorização do patrimônio nacional pela adaptação dos programas e dos métodos de educação às realidades e às necessidades da nação.

Entre os objetivos fundamentais desenhados para o novo sistema educacional destaca-se a busca da vinculação do trabalho com o estudo para, assim, eliminar a diferença existente entre o trabalho manual e o intelectual, como forma de familiarizar os estudantes com as realidades e as dificuldades dos processos produtivos, considerada como sendo a única forma de os jovens tomarem consciência de que a principal fonte de vida está na terra, na qual todos devem trabalhar para a produção de bens materiais. Isto porque, “[...] o homem cresce com o trabalho que sai das suas mãos. Uma vez a educação há de prepará-lo para viver. Na escola se há de lutar. Divorciar o homem da terra é um atentado monstruoso, escreve *José Martí*”⁶¹ (MACEDO, 1978, p. 25).

O objetivo da Educação, na nossa concepção, é o de conferir capacidades produtivas ao homem e de lhe fazer compreender todas as leis do desenvolvimento histórico, as condições e os meios pelos quais o indivíduo se insere na acção coletiva da sociedade, submetendo-se ao seu povo através de uma rigorosa fidelidade à moral social. O nosso aluno irá a escola para se transformar num trabalhador capaz e útil ao seu País, pois, todos os conhecimentos que não são apreciados em função da utilidade social ou histórica (MACEDO, 1978, p. 22).

Saviani (2007) sustenta que trabalho e a educação são atividades especificamente humanas, pois apenas o ser humano trabalha e educa. Por consequência, a educação não ocorre somente na escola, tendo-se outros espaços sociais abertos a atividade pedagógica. Prova disso é que na comunidade primitiva, ao mesmo tempo em que se trabalhava se aprendia ao se construir uma canoa, por exemplo, era possível aprender como fazê-la, utilizando os conhecimentos necessários para isto. Demonstra-se assim uma relação de identidade entre

⁶¹ José Martí - Ideólogo de educação cubana.

trabalho e educação. “Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar, trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p. 154). O autor sustenta que,

O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano (SAVIANI, 2007, p. 154).

Foi definido, neste quadro, que em todas as escolas, que serão construídas haverá espaços destinados a granjas agrícolas, como parte do desenvolvimento econômico a partir da escola, de modo que os alunos adquiram hábitos de trabalho como dever natural e elementar do cidadão, sendo instrumento para se adquirir faculdades morais físicas e culturais de todos os estudantes, levando estes a ter amor ao trabalho e aos trabalhadores (MACEDO, 1978).

Então, os princípios mais característicos da nova educação, iniciada nas áreas libertadas, foram levados, a título experimental, para as escolas herdadas dos colonizadores nomeadamente: o ensino ligado ao trabalho produtivo, a educação integrada à vida comunitária, a gestão democrática das escolas e a participação de professores e alunos em estudos e atividades políticas, buscando erradicar entre outros aspectos vigentes na educação colonial, o Elitismo e o Euro-centrismo.

Neste sentido Almeida (1981, p. 93) destaca que,

A introdução do trabalho produtivo nas escolas; a participação dos estudantes e professores em campanhas e serviços para a população; as atividades políticas valorizando o interesse local, nacional, africano ou do Terceiro Mundo: o estímulo à decisão coletiva seja no âmbito das salas de aula, na gestão escolar ou na sociedade, foram algumas dessas medidas que auxiliaram o início da mudança da "mentalidade colonial" nas ex-escolas portuguesas e nas novas instituições de ensino.

Isto porque os dirigentes do PAIGC tinham ciência de que a explosão escolar não significaria necessariamente uma educação democratizada ou libertadora, se não houvesse alguma modificação real do ensino colonial que discriminava os africanos. O Comissariado de Educação chegou a ser aconselhado a fechar as escolas na época até que se organizasse o ensino de acordo com os novos objetivos propostos pelo partido, justificando a expansão empreendida afirmou que "Isso era um sonho", e que: "Ainda hoje (1976) não estaríamos em condições de começar nossas aulas porque não conseguimos ter, até agora, os meios que tal ensino precisa" (ALMEIDA, 1981, p. 87).

Uma das primeiras medidas tomadas em relação à escolarização foi a tentativa de estender a oportunidade de frequentar uma escola, ao maior número possível de crianças de todo o país, tanto é que no final de 1975, tinha-se matriculado de acordo com Almeida (1981), cerca de 80 mil alunos no ensino primário e aproximadamente 9 mil no secundário (numa população total inferior a 800 mil habitantes). Isto porque para além das escolas já existentes que foram mantidas, criaram-se outras em lugares onde o número de crianças o justificava, mesmo que fossem de um só turno.

O quadro abaixo apresenta o movimento escolar nos dois primeiros anos letivos depois da independência do país:

Quadro 15 - Movimento Escolar (1974/75 e 1975/76)

	ANO ESCOLAR	ESCOLAS	PROFESSORES	ALUNOS
ENSINO PRIMÁRIO	1974-75	549	2.007	71.690
	1975-76	541	2.244	79.482
CICLO PREPARATÓRIO	1974-75	4	122	4.220
	1975-76	5	171	5.229
LICÉU	1974-75	2	60	2.197
	1975-76	4	123	2.576
ESCOLA TÉCNICA	1974-75	1	32	412
	1975-76	1	33	343
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	1974-75	2	12	132
	1975-76	3	13	127

Fonte: Adaptado de Almeida (1981).

Nota-se, de acordo com os dados do quadro, que o ano letivo 75/76 terminou com 65% de aprovações, 15% de reprovações e 20% de desistências. No ensino primário houve um aumento de 8% dos alunos; no ciclo preparatório, o aumento foi de 15% dos alunos e no Liceu, um aumento de 6% dos alunos. Pelo fato, esses dois períodos foram definidos como sendo da "explosão escolar". O então Comissário da Educação, Mário Cabral salientava que: "O princípio de democratização [...] implica dar a todos os filhos da nossa terra as mesmas oportunidades. [...] traduz-se na implantação de uma educação de base – Ensino Básico – que tem por objetivo escolarizar todos os jovens durante um período de seis anos" (MACEDO, 1978, p. 22).

Pretendia-se construir um ensino destinado a todo o povo, um ensino de massas, com métodos adaptados às realidades do país, adaptadas a cada situação concreta, levando o conhecimento e os meios de desenvolver as capacidades individuais de trabalho para toda população em todos os recantos do país. Ou seja, fazer com que o povo fosse, ao mesmo tempo,

sujeito e objeto das transformações sociais (MACEDO, 1978). Estas diretrizes estão bem explícitas nas palavras do então Presidente do Conselho de Estado, Luís Cabral: “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” (MACEDO, 1978, p. 27).

Isso demonstra que nos primeiros anos da independência, o PAIGC tinha como foco o desenvolvimento humano, tendo como principal arma o incentivo à educação. Esta estratégia já era manifestada na 1ª Constituição do país onde se afirmava no seu artigo 14º que o “[...] Estado considera o trabalho e a instrução como direitos e deveres fundamentais de todos os cidadãos. Desenvolvendo uma economia nacional, ele criará progressivamente condições necessárias à sua realização” (GUINÉ-BISSAU, 1975, p. 04).

É, portanto em cumprimento deste imperativo constitucional que foram projetadas novas bases educacionais e novos empreendimentos para a reconstrução nacional. Mesmo com os poucos recursos que o país dispunha, o empenho no combate ao analfabetismo, à ignorância e à expansão educacional era a tônica. A pretensão era, também através da educação, construir a unidade nacional, criar uma “cultura popular” que representasse o mosaico cultural que fosse identitário dos diferentes grupos étnicos que compunham a Guiné-Bissau, reconhecido nacional e internacionalmente.

Os elementos básicos da estrutura do novo sistema educativo foram efetivamente definidos pelo III Congresso do PAIGC, e entre os seus princípios destaca-se, como dizia Aristides Pereira⁶², Secretário Geral do PAIGC,

[...] a definição de que os níveis de ensino não deviam ser simples antecâmaras para os níveis seguintes aos quais não chega a maioria dos alunos (sequencialidade). Ou seja, os níveis de ensino deviam ser definidos com base em dados objetivos, em função das exigências do país em termos de quadros. A estrutura geral do ensino devia corresponder às diferentes fases do desenvolvimento socioeconômico do país (PEREIRA, 1977, p. 113-120).

Para o efeito, este Congresso definiu a estrutura dos sistemas educativos, Ensino Básico, secundário e superior, tanto na Guiné como em Cabo Verde. Para o Ensino básico, o mesmo deveria ser obrigatório, integrado por um ciclo elementar de quatro classes e um ciclo complementar de duas classes. O ensino de base devia preparar o aluno para a vida ativa.

⁶² Foi Secretário Geral do PAIGC em substituição ao fundador do partido, Amílcar Cabral, líder da luta pela independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde, assassinado nas vésperas da proclamação da Independência da Guiné-Bissau no dia 20 de janeiro de 1973 em Conacri, República da Guiné.

Esta nova política educativa, com a sequência das mudanças promovidas nos diferentes setores do sistema educativo a partir de 1974, resultou no aumento significativo da procura do ensino e gerou grande expectativa para o desenvolvimento do país. Para satisfazer a esta demanda tão significativa, o governo deveria ter traçado para os anos subsequentes, algumas estratégias para dar resposta a esta crescente procura.

Neste sentido, as estratégias primordiais a serem tomadas e implementada seriam, a construção de mais infraestruturas escolares; a capacitação de mais professores para todos os níveis do ensino, para assegurar um ensino de qualidade e demais condições necessárias para dinamizar o próprio processo do ensino aprendizagem e o aumento do orçamento financeiro para o setor da educação para garantir a aplicação das duas primeiras estratégias.

As medidas tomadas, no entanto, foram na contramão da própria política de democratização do ensino, pois em vez dos governantes mobilizarem esforços no sentido da melhoria das políticas e das condições para uma resposta mais coerente com a política, suscitaram, paradoxalmente, duras medidas restritivas cuja aplicação, não só obstruiu esta, como criou um mal-estar generalizado no seio dos alunos e da população em geral, um revés político cujas consequências foram incalculáveis.

Assim, logo no segundo ano letivo da nova era educacional, medidas severas foram aplicadas ao abrigo do Decreto 48/75, de 27 de Setembro 1975, em que se definiu para melhor aplicação dos escassos recursos que houvesse, em todos os níveis de ensino, especialmente no Ensino Básico, uma restrição de matrículas, ou seja, limitação das matrículas no ensino primário, no ano letivo 1975/76, de forma a não exceder os 10% sobre o número de matriculados no ano letivo 1974/1975 e, ao nível do ciclo preparatório, a primeira matrícula deveria ser limitada à idade máxima de 15 anos. Os maiores de 15 anos tinham a possibilidade de se inscreverem condicionalmente no curso noturno, onde as vagas eram limitadas. No entanto, foi mantida a gratuidade do ensino primário e do ciclo preparatório diurno, mas foram fixadas propinas de matrícula e frequência para todos os restantes níveis de ensino. Apenas os combatentes tinham sido liberados de pagamento de quaisquer taxas e dos critérios de limitação de idades (FURTADO, 2005).

Nos anos que se seguiram, pelo fato dos recursos financeiros destinados à educação serem cada vez mais reduzidos, não houve investimentos do governo, tanto para expandir a rede escolar, como para fazer a manutenção das escolas que estavam em avançado estado de degradação. Estas, não conseguiam mais dar conta do número cada vez maior da procura dos alunos pela educação, contando ainda com um número insuficiente de professores com a maioria sem qualificação para exercer a profissão, prejudicando a qualidade do ensino.

Esta realidade significava que as medidas adotadas, no Decreto 48/75 no ano letivo 1975/1976, não resolveram a questão da intensa procura social pela educação que se situava cada vez mais além das reais possibilidades de oferta por parte do Estado. Mais uma vez, o Estado para tentar contornar a situação, o governo anunciou novas medidas restritivas através do Decreto 25A/78, de 28 de agosto de 1978 para vigorarem a partir do ano letivo 1978/1979. Entre as medidas houve o retardamento de ingresso no Ensino Básico que passou a ser de 7 anos. Nesta mesma linha de orientação, o ingresso na 5ª classe (2º Ciclo do Ensino Básico) foi fixado em 13 anos de idade para as escolas urbanas, e em 15 anos para as escolas do interior do país, que tivessem vagas. Voltou-se à distinção de escolas urbanas e rurais. Este mesmo decreto também fixou limitações de ingresso para os demais níveis de ensino.

A diminuição brusca dos efetivos escolares a partir de 1978/1979 foi uma das consequências imediatas destas medidas. Tinha-se assim voltado, aos tempos da escola colonial, em que uma série de medidas impediam as crianças indígenas de terem acesso à escola, contrariando os princípios de universalização e obrigatoriedade do ensino primário, de igualdade de oportunidade e de não discriminação, proclamados (FURTADO, 2005).

É de destacar, mesmo assim, que a contribuição destas mudanças verificadas nestes primeiros anos da independência do país, entre os anos 70 e 90, para democratização do acesso à escola, em relação ao sistema educativo colonial foi de longe registrado um aumento considerável do número de alunos em todos os níveis de escolaridades, sendo um marco incontestável em toda a história da educação da Guiné-Bissau, como pode ser observado no quadro abaixo.

Quadro 16 - Evolução dos efetivos escolares de 1974-1981

Níveis	1973/74	1974/75	1975/76	1976/77	1977/78	1978/79	1979/80	1980/81
Pré-escolar							300	419
E.B 1º Ciclo	45 961	70 226	89 388	81 671	85 268	79 083	74 298	72 151
E.B 2º Ciclo	3 399	4 220	5 561	9 665	9 378	10 572	11 752	13 978
Ensino Liceal	1 238	2 197	2 576	2 521	4 922	4 739	5 852	6 606
E.T.C. e.I. Bissau	347	412	343	190	76			
Total	50 593	77 055	97 868	94 047	99 644	94 394	92 202	92 254

Fonte: Gabinete de Estatísticas e Planeamento, Direção Geral de Estatísticas (GUINÉ-BISSAU, 1978).

Importa salientar que, até o início dos anos de 1980, não existia nenhum projeto de reforma global do sistema educativo, com propostas claras de objetivos gerais e metas que deveriam ser operacionalizadas para a definição do novo projeto educativo, para o país e para

a transformação da educação. As medidas políticas adotadas e implementadas nesse período eram feitas de forma isolada e pontual.

É certo que na época o governo era muito limitado em termos de alternativas, em razão da pouca experiência em matéria de educação e dos ínfimos recursos humanos e meios materiais e financeiros disponíveis. Mas caberia uma reflexão, mesmo que simples sobre a situação global herdada e sobre as mudanças profundas que deveriam ser feitas para colocar o sistema em condições de funcionar em novas situações, traduzindo-se num plano razoável com definições claras dos objetivos pretendidos, das metas e prioridades, que deveriam ser respeitadas e cumpridas, etapa por etapa, em vez deste desconcerto de medidas contrárias ao sonhado projeto educativo libertador, inúmeras vezes anunciado pelos dirigentes do PAIGC.

Perdeu-se assim, uma grande oportunidade para conhecer a fundo a situação por exemplo, dos recursos humanos, materiais e financeiros existentes e fazer uma avaliação do seu peso, tendo em conta a necessidade da expansão da rede escolar, das infraestruturas existentes e a construir e o redimensionamento do corpo docente e do pessoal educativo para atender a explosiva demanda escolar, pois, conforme indica Macedo (1978, p. 38) Amílcar Cabral, deixou uma importante lição que não foi levada em consideração, de que sempre é necessário, antes de qualquer ação:

Conhecer bem as nossas próprias forças, ter em cada momento uma consciência perfeita das coisas que podemos fazer. Avaliar bem as nossas possibilidades e fazer tudo para melhorar as nossas forças e a nossa capacidade. Nunca fazer mais do que podemos e devemos fazer, mas não pretender, em nenhum caso, fazer coisas que realmente não estamos ainda em condições de fazer. Criar escolas, mas ter em conta as possibilidades reais que dispomos, para evitar que depois tenhamos de fechar algumas escolas por falta de meios.

Com efeito, sem uma definição clara de objetivos e metas que se pretende atingir, em que se destacaria a definição das prioridades por etapas de forma hierarquizada que orientasse e disciplinasse os diferentes intervenientes no setor educacional, favoreceu à proliferação desconcertada de uma multiplicidade de iniciativas e ações e o dispêndio dos poucos recursos disponíveis em várias frentes e direções, cujas contribuições foram efetivamente de pouco significado. Na verdade, estas medidas de expansão do sistema educativo, através da massificação do ensino e de minimização de todos os outros elementos que determinavam o funcionamento de um sistema educativo, agravaram a situação herdada e criaram novos problemas, nomeadamente, ao nível da docência, da organização e administração escolar e de meios de ensino.

A abertura descontrolada de escolas, no contexto herdado, marcadamente elitista e essencialmente urbano, sem estratégias definidas e principalmente sem meios (humanos, materiais e logísticos) conduziu, contrariamente ao que era energeticamente rejeitado, ao deslizamento político para situações complicadas e comprometedoras: i) a consolidação dos privilégios das classes sociais urbanas; ii) o aprofundamento da dicotomia escolas urbanas – escolas rurais; iii) o agravamento do divórcio entre os conteúdos básicos da educação e a realidade social e cultural do país; iv) o êxodo rural, sobretudo da camada juvenil, para a procura de escolas inexistentes nas regiões; v) o afastamento radical das linhas e princípios do novo sistema educativo e da nova escola guineense anunciados poucos anos antes (FURTADO, 2005, p. 403).

Em termos gerais, podem-se sintetizar as principais iniciativas políticas tomadas pelo governo neste período nos seguintes pontos: Ensino Básico; Formação e atualização dos Docentes; e Centros de Educação Popular Integrada.

6.1.1 O Ensino Básico

O ensino básico era principal foco do sistema educacional em construção, pelo fato do mesmo ser o início da escolarização e destinado a oferecer a cada criança e/ou adulto, o direito a uma formação mínima para integrar-se no meio, sustentar-se na vida, tornar-se um cidadão produtivo e sentir-se realizado. Este nível de ensino foi redefinido, passando a ser de seis anos, dividido em dois ciclos, de quatro e dois anos respectivamente, Ensino Básico Elementar (EBE) e Ensino Básico Complementar (EBC), que poderia ser complementado, ou pela admissão num curso de formação profissional pós-primária de três anos de duração, ou pelo ensino secundário, igualmente de três anos.

O 1º ciclo (EBE), era destinado a fornecer ao estudante os elementos fundamentais do saber por ser a fase em que o aluno deve adquirir os conhecimentos de base indispensáveis para a formação da sua personalidade no meio natural e social e, o 2º ciclo destinava-se a completar a formação de base adquirida anteriormente. É o momento de oportunizar ao aluno a possibilidade de se abrir ao mundo exterior, quer pela aprendizagem de uma língua de grande difusão, quer pela intensificação da iniciação tecnológica sob a forma de educação prática, capacitando-o igualmente para desenvolver o espírito de iniciativa, o sentido de responsabilidade individual e o espírito crítico.

A formação profissional pós-primário traduzir-se-ia na criação de escolas destinadas à formação de quadros profissionais que pudessem imediatamente integrar o cidadão à execução de tarefas mínimas programadas no plano de desenvolvimento do país, tais como: Professores para o 1º ciclo de ensino básico; Auxiliares de enfermagem; Práticas agrícolas e profissionais destinadas ao Comissariado de Energia, Indústria e Hidráulica e ao Comissariado das Obras

Públicas, Construções e Urbanismo, entre outros. O sistema de ensino em construção previa igualmente o ensino médio politécnico, com admissão após completar os três anos de formação geral.

O ensino básico com esta conformação foi a forma encontrada na política da democratização do ensino para garantir igualdade de oportunidades para todos, sendo adaptado nas suas modalidades, às características, aos interesses e às motivações dos diferentes grupos, eliminando, assim, as divisões e beneficiamentos de alguns grupos em detrimento de outros, evidenciado no ensino colonial.

Entretanto, essa decisão política deveria ser antecedida por um plano previamente definido e bem estruturado favorecendo a criação de condições que o processo exigia para a sua viabilização, nomeadamente medidas que visassem uma melhor distribuição da rede escolar pelo país de forma mais equitativa, com uma previsão orçamentária equilibrada para se cumprir com os objetivos programados no plano.

Assim, entre outras dificuldades e desafios enfrentados pelo Ensino Básico em construção configuravam: a) A inexistência de uma rede de escolas adequada; b) A insuficiência de professores do ponto de vista quantitativo e qualitativo; e, c) Informações estatísticas confusas, dada a não inclusão de algumas escolas por exemplo, as geridas pelo Instituto de Amizade⁶³ onde também funcionavam a 5ª e 6ª classes, que passariam a fazer parte das estatísticas do Comissariado de Estado da Educação mais tarde.

É de destacar que um dos grandes desafios enfrentados pelo sistema de ensino como um todo e a educação básica em particular estava (e continua estando) relacionada à questão da língua de ensino, dado que o português, embora decretado língua oficial e língua de ensino era falado por apenas 10% da população e, o povo da Guiné-Bissau fala mais de 20 dialetos diferentes além do crioulo, uma língua resultante do contato entre as línguas africanas e o português.

Esforços foram evidenciados para reciclar os professores não participantes da luta pela independência em seminários políticos e pedagógicos, tendo-se completado sua formação no ano de 1976 para “[...] os primeiros 30 professores primários mais que todos os guineenses diplomados para o magistério em 500 anos de colonialismo” (ALMEIDA, 1981, p. 89). Igualmente estabeleceram-se novos critérios de seleção para admissão no Liceu (escola secundária) e para o recebimento de bolsas de estudo no exterior.

⁶³ Instituto de Amizade: esta instituição era responsável pela gestão das escolas de internatos provenientes das zonas libertadas.

6.1.2 Formação e atualização dos Docentes

Um dos maiores problemas enfrentados durante os primeiros anos após a independência no setor educacional teve a ver com a falta de professores, insuficientes em quantidade e qualidade de modo a atender às novas propostas de educação para o país. Por isso mesmo, a reforma e a transformação do sistema de ensino não seriam realizadas e nem concluídas apenas através de diretrizes impostas ou sugeridas pelas autoridades governamentais, pois a sua aplicação prática dependeria principalmente da conscientização e comprometimento dos alunos e dos professores.

A transformação não abrange apenas os conteúdos e métodos de ensino, mas também as relações de poder dentro da escola (direção/professores/alunos), o papel da escola na sociedade (em diversos aspectos, como composição social dos alunos e professores, serviços prestados pela escola à comunidade, ligação do ensino com o trabalho, relação entre o conhecimento adquirido na escola e as necessidades da população) que não pode existir sem professores e alunos motivados para essa mudança (ALMEIDA, 1981, p. 125).

Salienta-se, entretanto, que em razão da limitada oportunidade de acesso à educação formal pela maioria da população local, poucos guineenses puderam ser qualificados para ensinar, mesmo na condição de monitores. A maioria desses "professores" monitores, tinha o curso primário incompleto sem experiência e nem contato com as novas experiências de vida coletiva realizadas nas áreas libertadas, pois não participaram diretamente da luta pela independência.

Por isso mesmo estes professores em sua maioria desenvolviam as suas atividades pedagógicas na escola colonial sem questionar seus conteúdos ou o próprio método de ensino e encaravam as relações autoritárias na escola (imposições da direção sobre todos e dos professores sobre os alunos) como naturais/normais e úteis à aprendizagem e os padrões culturais europeus superiores, mesmo após a conquista da independência (ALMEIDA, 1981).

Desta feita, o corpo docente disponível era bem heterogêneo em sua formação acadêmica e político-ideológica, assim como em termos de experiência em docência sendo constituída ao nível do ensino primário por: a) Poucos *Professores Primários*, formados segundo a ideologia colonial nas escolas de Magistério Primário, em Portugal; b) Poucos *Professores de Posto Escolar*, com formação orientada para o ensino no meio rural, formados localmente; c) os *Monitores Escolares (africanos em essência)*, formados em cursos específicos que representavam o grupo majoritário; d) os *Professores-Catequistas*, de orientação missionária cristã, e, e) *Professores Combatentes*, dotados de uma formação política segundo

os ideais e princípios do PAIGC, porém, com um fraco nível acadêmico e pedagógico, apesar dos estágios seguidos por alguns nas zonas libertadas, durante a luta da libertação. Para além desses ainda existiam os professores do Ciclo Preparatório, do Liceu e da Escola Industrial e Comercial de Bissau (FURTADO, 2005).

Sendo assim, o corpo docente era composto por uma maioria de professores sem ou com deficiente formação, tanto acadêmica como pedagógica, embora com alguma experiência. Por essa razão, um dos desafios que se impunha naquele momento ao Comissariado de Educação era superar essas dificuldades, essas deficiências, formar um corpo docente com um novo perfil, melhorar, sobretudo seu nível político, didático e pedagógico, de acordo com as novas diretrizes, sem paralisar o funcionamento do sistema escolar que, entretanto, enfrentava uma forte pressão da explosão escolar e passava por um processo de mudanças.

Conforme Furtado (2005), a primeira medida adotada pelo governo foi a definição das categorias do corpo docente para o primário e para todos os níveis ensino pelo Decreto 48/75, de 27 de setembro de 1975, do Conselho dos Comissários de Estado. Em relação ao nível de Ensino Básico, o mesmo teria a seguinte composição:

- I. Professores diplomados com o curso de Magistério Primário;
- II. Professores de Posto Escolar;
- III. Professores habilitados com o 5º ano dos liceus;
- IV. Professores com habilitações inferiores ao 5º ano dos liceus.

No Decreto salientava-se que as definições para todos os níveis de ensino, incluindo o primário, o secundário, o liceal e as escolas profissionalizantes eram medidas transitórias, talvez por isso não foi definido concretamente quais seriam os sistemas de provimento, formação e nem de qualificação profissional dos docentes, assentando-se estas definições num pragmatismo ditado pela força das circunstâncias, em que se salientava que era necessário dar possibilidades aos que sabem mais para poderem ensinar aos que não sabem ou sabem menos, como forma de acelerar a luta contra o analfabetismo.

Para dar conta da demanda o governo teve que recorrer primeiramente a ajuda externa, aos professores estrangeiros, cedidos à Guiné-Bissau no quadro de convênios firmados com governos ou instituições de diversos países, entre eles Portugal de onde vinha a maioria dos docentes em razão, principalmente, pela língua portuguesa em comum, tendo-se em 1976, de um total de 240 docentes no ensino secundário, cerca de 100 professores portugueses. Os demais eram provenientes sobretudo do Brasil, Alemanha, URSS, Guiné-Conakry e Senegal.

No ano de 1978 o setor da educação passou a contar também com 33 Professores Voluntários das Nações Unidas oriundos de vários países.

Entretanto, a limitada capacidade financeira e logística para acolhimento nomeadamente alojamentos condignos e suficientes entre outros, dificultavam a manutenção desta cooperação, pois geravam problemas ao nível da contratação e da chegada atempada desses professores ao país. Na verdade, as despesas com esses professores representavam um peso importante no orçamento do Comissariado de educação.

Esta situação obrigou o governo a baixar os critérios definidos para recrutamento de docentes e com isso recrutar docentes não qualificados ou com insuficiente qualificação, como recurso temporário para cobrir esta lacuna e dar conta da explosão escolar. No entanto, esses critérios provisórios passaram a ser a norma durante vários anos, fazendo crescer consideravelmente o número de docentes sem formação, prejudicando a qualidade do ensino preconizada.

Foi necessário promover ações de formação dos docentes em exercício para contornar a situação e elevar novamente o nível dos critérios de recrutamento. As primeiras medidas neste sentido foram a organização de seminários político-pedagógicos, sobretudo para os professores do ensino básico no ano de 1975 nas cidades de Bissau e Gabú (ALMEIDA, 1981); Cursos de educação sanitária e de alfabetização de adultos e a organização durante as férias do Centro de Preparação de Monitores Escolares, com a participação de 84 monitores.

Como forma de possibilitar uma atuação mais segura dos professores do ensino básico, foi organizado o “trabalho docente coletivo nas Comissões de Estudos em 1975” em que, em cada centro escolar, reunindo de 10 a 12 professores de 3 ou 4 escolas rurais próximas, eram formadas as “comissões” para apoiar o trabalho educativo, sob a supervisão de um responsável designado pelo Comissariado da Educação, “que anima a preparação dos professores da área, distribui o material pedagógico enviado pelo Comissariado e orienta a elaboração conjunta dos cursos”. Isto porque nas palavras do então Comissário de Educação Mário Cabral, conforme aponta Almeida, (1981, p, 130),

[...] o professor terá que estar imbuído dos mesmos ideais que os responsáveis políticos da Educação pretendem conferir ao ensino. O ano passado conseguimos apenas tocar em 400 professores primários e reuni-los em seminários para que pudessem ser reciclados. Ora, nós tivemos durante o último ano escolar 2.007 professores de instrução primária.

Efetivamente, no ano de 1976, formava-se o primeiro grupo de professores primários em Portugal, depois da independência, cerca de 30 estudantes durante 20 meses de estágio em

duas Escolas de Magistério, em Viseu e em Aveiro. Houve igualmente a formação de professores em outros países.

Importa destacar a intervenção do então Presidente da República Luís Cabral na cerimônia de abertura da formação de monitores pelo Centro de Preparação de Monitores Escolares, organizado nas férias em 1975, em que falou aos monitores em relação às novas tarefas da educação guineense, salientando a necessidade de transmitir aos alunos os princípios que nortearam a luta pela independência (ALMEIDA, 1981).

O Presidente sublinhou que valores como: O orgulho pela sua terra, sua história, sua luta; O interesse da união com Cabo-Verde para o progresso comum; O combate ao individualismo, o amor pelo companheiro, pelo semelhante; A consolidação da unidade nacional; O combate aos vários aspectos da moral colonialista (o oportunismo, a mentira, a corrupção); e a necessidade do ensino de higiene nas escolas, deveriam ser transmitidos aos estudantes. Ao destacar o papel dos docentes o Presidente justificou seu posicionamento, indicando que: “Nesta luta em que estamos hoje, o vosso trabalho tem grande importância, mesmo que pareça dos mais modestos” (ALMEIDA, 1981, p. 131). conforme aponta Almeida (1981, p. 131-132):

Mesmo aqueles monitores que têm uma classe de 20 ou 30 alunos, que estão no fundo dos matos da nossa terra, o trabalho que fazem é de grande valor. Conseguir abrir o caminho a um aluno até aos limites da sua capacidade é um trabalho muito mais importante do que tomar uma bolsa para ir estudar na Europa.

Era a demonstração do importante papel dos professores na formação do povo, que se assentava em novas bases, em que a formação político-pedagógica dos docentes era fundamental para exercerem e cumprirem devidamente seu papel nesta nobre e importante tarefa. Importa salientar, entretanto que embora estas medidas não se constituíssem em soluções definitivas, eram pequenos passos na direção da superação das dificuldades pelo menos dos obstáculos mais imediatamente removíveis.

Nota-se que o Comissariado de Estado da Educação Nacional para cumprir com a tarefa de formar professores suficientes para cobrir a falta observada e cumprir com os propósitos da nova política educativa, decidiu lançar-se em várias frentes de formação e superação de professores que ultrapassavam as suas capacidades em termos de recursos humanos, materiais e financeiros e em matéria de experiência, mas muitas dessas ações não eram articuladas em termos de planos e programas.

E, pelo fato de não se ter ainda um sistema educativo estruturado de acordo com o novo contexto, com os novos propósitos, não havia uma definição clara do perfil do professor que se

pretendia obter com a formação e conseqüentemente que tipo e ações deveriam ser levados a cabo para a sua formação.

Eis porque os objetivos fixados em termos de formação de docentes conforme o Comissariado de Estado da Educação Nacional (CEEN) eram mais quantitativos do que qualitativos, mais acadêmicos do que pedagógicos e visavam: a) formar e superar os professores combatentes, participantes do processo de libertação; b) formar professores do ensino básico; c) diplomar professores em exercício (monitores, professores do posto e professores primários não diplomados); d) formar professores para o ensino secundário; e) instituir a formação contínua dos professores em todos os níveis de ensino (GUINÉ-BISSAU, 1980).

Para os professores do ensino básico foram definidas três modalidades de formação, a saber: formação flexível como um complemento de formação acadêmica e profissional; formação em serviço realizada através do Curso Dirigido e a distância, com duração estimada de até cinco anos; e formação inicial com várias combinações de atividades formativas: cursos intensivos, seminários, estágios, projetos, círculos de estudos entre outros (FURTADO, 2005). Também foi prevista nestes mesmos moldes a formação de professores de nível secundário.

O quadro abaixo apresenta as modalidades de formação de acordo com o CEEN.

Quadro 17 - Modalidades de Formação de Docentes

Esquemas de Formação	Perfil Ing.	Duração	Candidatos	Diplomas
Ensino Básico				
Formação regular (inicial)	6ª Classe	3 Anos	Alunos	Professor do E.B.E
Formação Prof. Combatente	4ª Classe	4 Anos	Professores Combatentes.	Professor do E.B.E
Curso Dirigido	6ª Classe	4 Anos	Monitores e Prof. do Posto	Professor E.B.E.
Curso em Cabo Verde	9ª Classe	3 Anos		
Magistério Primário	11ª Classe	4 Anos		Professor do E.B.
Ensino Secundário				
Destacamento “Chico Té”	9ª Classe	4 Anos	Alunos das 10 e 11ª classes	Professor do E. Sec.
Curso em Cabo Verde	11ª Classe			Professor do E.S.G.
Curso no Estrangeiro	11ª Classe			Professor do E.S.G.

Fonte: CEEN (GUINÉ-BISSAU, 1980).

Conforme apresentado no quadro acima, os cursos conferiam, de acordo com cada modalidade, diplomas de Professor do Ensino Básico Elementar (PEBE), Professor de Ensino Básico (PEB), Professor do Ensino Secundário (PES) e Professor de Ensino secundário Geral (PESG).

As ações de formação docente deveriam ser antecedidas por um diagnóstico da situação e pela elaboração de um planejamento para a sua execução em que se deveria apontar

claramente todas as suas etapas, seus objetivos e metas, com garantias de meios para a sua viabilização, em que esteja definido, entre outros, elementos e ações, “[...] um perfil do professor; garantia e disponibilidade dos recursos; uma administração; um sistema de avaliação” (FURTADO, 2005, p. 378).

A ausência de um planejamento foi a principal razão das ações serem muito dispersas, individualizadas, difíceis de coordenar ao longo dos anos, tornando-se caras e seus resultados, tanto em termos quantitativos, como qualitativos confusos e distantes de alcançar os seus propósitos, ou seja, garantir professores qualificados e suficientes para atender os objetivos da nova escola da Guiné-Bissau e para todas as pessoas que dela necessitassem em todas as localidades do país.

Importa destacar igualmente que, para além das escolas existentes e dos centros de formação docente, também foram criados os Centros de Educação Popular Integrada (CEPI) no ano de 1977, que tinham por finalidade instalar no meio rural um sistema de educação polivalente para o homem do campo, buscando impulsionar transformações que permitissem uma melhoria do seu nível de vida, de modo que os cidadãos pudessem participar da construção do país de forma ativa com suas iniciativas e experiências.

Foi um projeto de educação elaborado por uma equipe nacional com o apoio do Institut International de Recherche et Formation en Education et Developpment (IRFED – França) configurando entre seus propósitos criar alternativas para os jovens que concluíam a 4ª classe sem poder continuar os estudos, deter o êxodo rural e formar trabalhadores rurais numa perspectiva de integração à comunidade, de intervenção na realidade para transformá-la. Baseado numa perspectiva de formação-ação, o programa pretendia também conceder primazia ao desenvolvimento do mundo rural onde as reformas educativas deviam proporcionar um ensino de seis classes e preparar professores para lecionarem nessas classes.

O ensino nas escolas do CEPI se baseava na interdisciplinaridade e na ligação entre estudo e trabalho, teoria e prática e o programa não se dividia por matérias, mas por áreas de interesse. Com esse método intencionava-se habituar o aluno a investigar, experimentar, pesquisar para conhecer, ao invés de esperar do professor a transmissão unilateral de informações, que seriam acumuladas pelo estudante sem uma visão crítica da sua real utilidade (ALMEIDA, 1981). “A formação nos Centros era oficialmente reconhecida, uma vez que seguia os programas oficiais. Para além do currículo académico, o centro desenvolvia actividades como seminários com os homens grandes, alfabetização, animação feminina” (GUINÉ-BISSAU, 1980, p. 13).

Importa sublinhar que um dos diferenciais marcantes desta pedagogia consistia no fato de que o ensino abrangia várias línguas. Embora o português fosse a língua de ensino, em todos os contatos com a comunidade local, os alunos e professores eram obrigados a utilizar a língua local. Neste sentido os alunos passavam por um treinamento prévio para compreender as diferentes línguas locais e servirem de intérpretes aos colegas com outras línguas maternas.

O projeto esteve em funcionamento até o ano de 1984 e, segundo as estatísticas, “[...] 1.463 alunos concluíram a 5ª classe e 915 a 6ª classe durante esse período. Estes alunos tiveram uma melhor base de preparação e depois de algum tempo, dirigiram-se às cidades ou conseguiram bolsas para estudos no estrangeiro” (PEHRSSON, 1996, p. 18-19).

Acreditar que um sistema implantado na zona rural poderia por si só e de forma isolada resolver o problema de escolarização e enquadramento dos jovens, como se isso dependesse apenas da sua formação, foi o grande erro na concepção do projeto, pois, a definição e estruturação de um sistema educativo é um processo que exige o envolvimento de todos os outros sectores de desenvolvimento do país, de toda a sociedade, ou seja, dever-se-iam envolver não só os atores locais, mas também outros, para se ter esse envolvimento e complementaridade.

No entanto, para além da insuficiência em termos de recursos humanos, materiais e financeiros para levar adiante os seus propósitos com maior êxito, faltou ao projeto um conhecimento real do meio, fato que tornou inconsistente os seus objetivos.

6.2 O MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE MASSAS E EDUCAÇÃO DE ADULTOS

A arma da teoria ou educação foi aplicada com sucesso durante a luta de libertação nacional, tendo o PAIGC em reação à política colonial de educação, estabelecido um sistema de educação paralelo nas regiões libertadas, que viria a ser um dos principais instrumentos da luta de libertação.

Havia o entendimento de que, mais que as armas de fogo, a educação tinha uma função libertadora total e duradoura. É neste quadro que o partido organizou e operacionalizou o seu sistema educativo nas zonas libertadas tendo, como escola de combate, duas características que se pretendiam complementares: ser uma escola popular voltada à democratização do acesso ao saber e ao mesmo tempo se tornar numa escola revolucionária que devia consolidar as condições de renovação através de uma elite saída de uma seleção rigorosa de entre seus educandos (KOU Dawo, 1995).

Após a conquista da independência, o combate ao analfabetismo tornou-se uma das prioridades do desenvolvimento do país e a alfabetização como um processo de educação

permanente, de formação da consciência política das massas que devia superar os limites da simples aprendizagem da leitura e da escrita, uma das ações empreendidas nesta luta.

É no quadro desta frente que se criou em 1975 o Departamento de Educação de Adultos (DEA) pelo Commissariado de Estado da Educação Nacional, para entre outras tarefas, planejar, orientar e supervisionar todas essas atividades e se lançou no ano de 1976 a Campanha Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos.

Alfabetizar não deve consistir apenas na aquisição da técnica da leitura, mas deve ser um meio de conscientização política das massas. O processo de alfabetização deve ser continuado e aprofundado através da capacitação técnica e profissional dos alfabetizados e sua inserção na comunidade. A alfabetização deve apoiar-se em todas as iniciativas a realizar pelos diferentes sectores da vida nacional empenhados na promoção e desenvolvimento das comunidades e em todas as iniciativas do PAIGC destinadas a elevar o nível da consciência política do nosso povo e incentivar a sua participação activa, criadora e crítica na Reconstrução Nacional. O analfabetismo deve ser combatido como entrave ao desenvolvimento económico e social (PEREIRA, 1977, p. 115).

Tendo ciência dos desafios a enfrentar e a falta de meios, a campanha foi sendo realizada em articulação com o ensino formal, como uma necessidade para a democratização do ensino e evitar a duplicação de ações e com isso buscar a eficácia e a economicidade na aplicação dos recursos disponíveis, dado que ambos buscavam os mesmos objetivos. Foi a partir desta visão integrada que, durante algum tempo, permitiu-se, por exemplo, a formação conjunta de docentes nos centros criados pelo Commissariado de Estado da Educação Nacional.

Essa alfabetização passou por diversas experiências e reformulações nesses primeiros anos, enfrentando inúmeras dificuldades num país onde quase a totalidade da população não falava ou entendia a língua oficial, o português, e mais de 90% dos adultos eram analfabetos; onde coexistiam mais de 20 línguas e dialetos tribais sem escrita e a língua de ligação o crioulo, considerada a língua nacional falada, sobretudo pelos moradores dos centros urbanos, sem uma escrita ou codificação reconhecida.

Para levar adiante esta atividade, o Commissariado da Educação Nacional contava com o apoio de uma equipe de consultores do Instituto de Ação Cultural (IDAC) sediado na época em Genebra, na Suíça, liderada pelo educador brasileiro Paulo Freire, então consultor junto do Gabinete de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, convidado para prestar consultoria na implantação desta Campanha Nacional de Alfabetização, nomeadamente na concepção, conscientização e orientação da alfabetização, como um processo sócio-político, em que a aprendizagem da escrita poderia, no limite, ser secundária:

[...] a consciencialização, associada ou não ao processo de alfabetização (pouco importa), não pode ser um “bla-bla-bla” alienante, mas sim um esforço crítico de pôr a claro a realidade, o que implica, necessariamente, um compromisso político. Não existe consciencialização se a prática não nos leva à acção consciente dos oprimidos como classe social explorada na luta pela libertação. Por outro lado, ninguém consciencializa ninguém. O educador e o povo consciencializam-se através do movimento dialético entre a reflexão crítica da acção que se segue no processo dessa luta (FREIRE, 1978, p. 17).

Por isso mesmo, conforme Freire (1978) a educação-libertação não é um simples método aplicável pelos peritos, não é neutra. Ela constitui um todo que não pode ser reduzido a técnicas assexuadas, desligadas de um contexto de confronto social:

A educação para a liberdade não reduz-se a libertar os educandos do uso do quadro negro para oferecer-lhes projetores de diapositivos. Pelo contrário, propõe-se como práxis social, contribuir para a libertação dos homens da opressão a que se encontram submetidos, no seio da realidade objectiva. Trata-se de uma educação política, tão política, como a outra que posta ao serviço das elites do poder, pretende, contudo proclamar-se neutra. É por esta razão que esta educação não pode ser traduzida na prática, em termos sistemáticos, antes da transformação radical da sociedade. Seria realmente uma ingenuidade que só os “inocentes” podem ter, esperar que as elites do poder estimulem um tipo de educação que revela o seu “jogo”, mais claramente do que as contradições em que se encontram envolvidos. Esta ingenuidade implicaria, inclusivamente, uma perigosa subestimação da capacidade e da astúcia das elites. Por isso esta forma de educação apenas pode ser praticada fora do sistema regular, por aqueles que, superando a sua inocência, se comprometem cautelosamente no processo de libertação real (FREIRE, 1978, p. 17-18).

Paulo Freire (1978, p. 91) considerava que a educação pode contribuir para a construção de uma cultura nacional popular e defendia que o povo guineense deveria conquistar a sua palavra, afirmando que:

Na perspectiva libertadora, que é a da Guiné-Bissau, que é a nossa, a alfabetização de adultos, [...] é a continuidade do esforço formidável que seu povo começou a fazer, há muito, irmanado com seus líderes, para a conquista de sua palavra. Daí que, numa tal perspectiva, a alfabetização não possa escapar do seio mesmo do povo, de sua atividade produtiva, de sua cultura, para esclerosar-se na frieza sem alma de escolas burocratizadas em que cartilhas elaboradas por intelectuais distantes do povo – em que pese às vezes sua boa intenção – enfatizam a memorização mecânica a que antes me referi.

Foi esta dialética da autolibertação que, seduziu os dirigentes do PAIGC, ao ponto de solicitarem o concurso deste educador para ajudar a construir este pretendido projeto de alfabetização de massas na Guiné-Bissau nestes primeiros anos de independência. Era na verdade uma admiração dos dois lados, pois Paulo Freire era também um admirador dos escritos de Amílcar Cabral e da própria luta de libertação de um país que aprendeu a conhecer apenas após a sua independência como consultor educacional, encontrando ali um terreno favorável à educação-libertação:

[...] cujo povo direta e indiretamente tinha sido tocado pela guerra de libertação “um facto cultural e um fator cultural” na expressão de Amílcar Cabral, e cuja consciência política tinha sido partejada pela luta mesma. Um povo que, apresentando um alto índice de analfabetismo, 90%, do povo, do ponto de vista linguístico, é altamente “letrado” do ponto de vista político, ao contrário de certas “comunidades” sofisticadamente letradas, mas grosseiramente “analfabetas” do ponto de vista político (FREIRE, 1978, p. 17-18).

Nota-se com isso que o pensamento de Freire coincidia com as diretrizes do PAIGC formuladas por Amílcar Cabral durante a luta pela independência da Guiné: Construir um sistema educativo que teria como finalidade, criar uma educação de massas que permitisse a integração do povo no mundo moderno, com igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

De acordo com Freire (1978) a alfabetização deve contribuir para o esclarecimento da consciência política da população e que por isso, esta não deve de forma alguma ser pensada isoladamente como um conjunto de técnicas e métodos, mas, ao contrário, ela deve estar inserida no projeto cultural que, por sua vez, estaria atrelado a objetivos políticos e econômicos. Ou seja, a alfabetização assim como o projeto cultural deve estar de acordo com o projeto de sociedade que se pretendia construir para o novo país.

Por conseguinte, os objetivos da alfabetização de adultos definidos pelo Comissariado de Educação Nacional eram os seguintes:

1. Transmitir o máximo de conhecimentos a todo o povo, de forma a torná-lo elemento ativo das transformações sociais;
2. Levar as massas populares a compreender o que devem fazer para sua terra e quais os objetivos que ele já conhece na prática;
3. Valorizar o trabalho do povo, levando-o ao conhecimento do papel ou função daquelas coisas que ele já conhece na prática;
4. Valorizar o homem e aproveitar as suas capacidades criadoras, de maneira que o nível de todo o povo seja modificado e gradualmente melhorado; e,
5. Criar uma sociedade em que os homens possam exercer verdadeiramente a sua personalidade e criar um desenvolvimento em que toda a potencialidade do povo seja posta a serviço do homem.

Para cumprir com esta missão a alfabetização deveria ser completa, ou seja, englobar todos os aspectos de desenvolvimento e da vida das populações como, por exemplo, a saúde, enfocando assuntos como a questão da prevenção e o combate dos mosquitos, como também, a importância do trabalho coletivo em contraposição ao trabalho individual o que poderia estimular, isto é, a criação de cooperativas agrícolas. Esta atividade deveria ser executada, tanto

na cidade como no campo, buscando a transformação da realidade social em que vive a população e a erradicação dos ideais implantados pela colonização, valorizar a cultura local e criar uma identidade nacional.

Para iniciar as atividades da Comissão Coordenadora dos Trabalhos de Alfabetização de Adultos, Freire e sua equipe fizeram algumas visitas de trabalho ao Comissariado de Educação Nacional. A primeira tinha a ver com a aprovação das bases do convênio entre o Conselho Mundial de Igrejas e o Governo da Guiné-Bissau, delinear como seriam efetivados os seminários de avaliação do trabalho a ser desenvolvido por Freire e sua equipe em Genebra, assim como a implantação do programa de atividades que seria administrado pelo Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura, junto com um membro do IDAC que se instalaria em Bissau sem custos para o governo guineense, para trabalhar junto a Comissão Coordenadora.

Partíamos, pois de uma posição radical: a da recusa a qualquer tipo de solução ‘empacotada’ ou pré-fabricada; a qualquer tipo de invasão cultural, clara ou manhosamente escondida. A nossa opção política e a nossa prática em coerência com ela nos proibiam, também, de pensar sequer que nos seria possível ensinar aos educadores e educandos da Guiné-Bissau sem com eles aprender (FREIRE, 1977, p. 17).

Nota-se aqui o entendimento de Freire de que as escolhas ou definições de todo o processo tinham que partir dos guineenses, conhecedores dos seus problemas e necessidades e que, tanto ele como a equipe estava ali como apoiadores do processo e que para tal teriam que ensinar e aprender com a equipe local, com suas práticas e experiências educativas.

Neste primeiro encontro foram igualmente programadas algumas visitas que Freire e sua equipe fariam para entre outras ações, fazer avaliação das atividades realizadas na prática, assim como a sequência dos trabalhos e as bases das futuras visitas. De acordo com Freire (1977), em Genebra, ele e a equipe seguiriam analisando a questão da educação como um todo em especial em relação à campanha da alfabetização de adultos. Receberiam da parte da Comissão Coordenadora em Bissau a relação de materiais didáticos necessários para as atividades a serem levadas a cabo e buscariam financiamento e aquisição desses materiais.

Dessa forma, nasceu o projeto que põe juntos, hoje, de um lado, o Comissariado de Educação da Guiné-Bissau, de outro a Commission on Churches’ Participation in Development, que o financia, o Instituto de Ação Cultural e o Departamento de educação do Conselho Mundial de Igrejas.

Há um ano que, sempre em diálogo com os nacionais, prestamos a mínima contribuição que podemos, e de que vem resultando um aprendizado que nos enriquece a todos (FREIRE, 1977, p. 42).

A primeira iniciativa da equipe de Freire, para ter uma visão mais realista das atividades que estavam sendo realizadas neste processo de transformação do sistema de ensino e a montagem da nova prática educativa, que estivesse consonante com o projeto da nova sociedade que se pretendia construir para o país, foi o estabelecimento de contatos com todos os departamentos do Comissariado de Educação para assim ter ciência dos problemas enfrentados, sobretudo nos níveis de ensino primário e secundário e as soluções encontradas.

Importa sublinhar que, desde os primórdios da luta de libertação, a abolição do analfabetismo estava sempre presente como tarefa prioritária no programa do Partido. Ou seja, a Campanha de Alfabetização já era uma realidade na Guiné-Bissau, bem antes da participação de Paulo Freire, pois, no período da luta armada esta atividade estava sendo realizada junto às FARP, atendendo às necessidades da guerra, em que era necessário ensinar os militares a ler e a escrever para poderem manejar algumas armas consideradas sofisticadas.

Mas dadas às circunstâncias de guerra e a falta de meios para um trabalho de continuidade, não houve campanha sistemática e de grande envergadura voltada para a população civil. Após a independência a campanha no seio das FARP, foi reorganizada e sistematizada em 1975 pelo Comissariado de Estado das Forças Armadas.

De acordo com Almeida (1981, p. 148), um só militante militar guineense participara de um seminário de formação de monitores em Lisboa, conhecendo o método de Paulo Freire. Ao regressar dessa formação, coordenou em Bissau “[...] um curso de capacitação para membros das FARP, onde se formaram inicialmente 82 animadores e 7 supervisores”. Com a sequência do trabalho foram formados mais 150 militantes armados. Este projeto de alfabetização dividia-se em três fases: acabar com o analfabetismo nas Forças Armadas em Bissau; em seguida, como na capital se iniciasse a pós-alfabetização, estendida a alfabetização a todos os quartéis do país; e após, os militantes das FARP alfabetizariam a população civil.

As Forças Armadas guineenses constituíram um meio politicamente privilegiado, pois seus membros participaram da luta pela independência e a alfabetização tinha um propósito bem claro e entendido por todos: um instrumento para a aquisição de novos conhecimentos indispensáveis as suas novas tarefas na luta pela reconstrução do país, voltadas para a promoção do desenvolvimento do povo guineense. Este entendimento fez com que em 1976, nos quartéis de Bissau tenha-se praticamente erradicado o analfabetismo e nos quartéis do interior do país 80% dos militantes das FARP estavam sendo alfabetizados. E, o fato de todos dominarem e falarem bem o crioulo, desde o período da luta de libertação facilitou a transição para o português (ALMEIDA, 1981).

Ao mesmo tempo e para a alfabetização da população civil, o Comissariado de Educação Nacional criou a Comissão Nacional de Coordenação de Alfabetização encarregada pela orientação política e a Comissão Nacional de Alfabetização (CNA) responsável pelos aspectos técnicos, como responsáveis pelas campanhas até 1978, momento em que foi criado o Departamento de Educação de Adultos. A campanha de alfabetização nos bairros de Bissau foi a primeira atividade desta comissão e, para a sua realização o Comissariado da Educação fez um apelo aos professores dos estabelecimentos de ensino, estudantes e militantes da Juventude Africana Amílcar Cabral (JAAC), para que participassem da alfabetização dos adultos cuja mobilização estava confiada aos Comitês de bairros.

O trabalho de alfabetização da população civil residente nos bairros de Bissau foi bem difícil. Essa população não participou ativamente da luta contra os colonizadores. O objetivo da alfabetização, para esses adultos (que saíram de suas tabancas em busca de uma vida mais segura em Bissau, onde encontraram péssimas condições de habitação e trabalho incerto), tinha um caráter individualista: candidatar-se a um emprego, melhorar de vida, mas através de esforços isolados e não, coletivos. (ALMEIDA, 1981, p. 149-150).

Este problema aliado ao fato da maioria desses adultos não falarem o crioulo e tampouco o português que era a língua utilizada nesse ensino (falavam, sobretudo as suas línguas étnicas em seu dia-a-dia), aumentava ainda mais a gama de dificuldades enfrentadas por essa alfabetização. Além disso, os alfabetizadores não foram preparados para essa atividade, seu trabalho pedagógico não estava apoiado em nenhuma experiência anterior, pois era a primeira vez que se realizava este tipo de alfabetização. E, por ser um trabalho voluntário, embora estivessem mobilizados para a tarefa, não estavam comprometidos com ela, até porque estavam em geral, com muitos outros afazeres junto aos seus locais de trabalho.

Por outro lado, o conteúdo da alfabetização, segundo Almeida (1981), não estava ligado à realidade nem às necessidades cotidianas dos alfabetizados; o método não propiciava a reflexão e a discussão coletiva sobre temas de seu interesse; os objetivos de ascensão social não eram automaticamente atingíveis pela alfabetização. Em consequência, o trabalho pareceu sem sentido para aqueles que se esforçavam e não previam resultados satisfatórios. Esta situação acabou por provocar o esvaziamento dos grupos e aos poucos os monitores foram desistindo e assim a primeira tentativa de alfabetização da população civil foi malsucedida.

Na sua primeira visita Freire constatou este fato, salientando que, enquanto a alfabetização de adultos realizada nos quartéis em Bissau tinha 82 círculos de cultura funcionando, a alfabetização de adultos para a população civil nos bairros populares da capital, estava praticamente paralisada, “[...] tudo estava por fazer ou refazer” (FREIRE, 1977, p. 34).

Isso demonstra que o processo de alfabetização de adultos, para servir ao desenvolvimento guineense, contribuindo para o esforço de construção de uma nova sociedade, teria de considerar a realidade quotidiana da população, visando seus problemas e desafios, suas necessidades e sua cultura e também acompanhar as transformações socioeconômicas que ocorriam no país.

Portanto, o país tinha duas iniciativas de alfabetização com a mesma finalidade em funcionamento sem uma concertação. E, uma das tarefas da equipe de consultores liderada por Freire seria unificar estas experiências, respeitando as suas especificidades, com o intuito de criar uma só campanha que tenha uma maior eficiência e abrangência. Assim, a Comissão Nacional de Alfabetização presidida pelo então Presidente do Conselho de Estado (Presidente da República) Luís Cabral, lança oficialmente em dezembro de 1976 para todo o país, a Campanha Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos.

Integravam a Comissão Nacional de Alfabetização, os Comissariados da Educação que se responsabilizavam pelas questões pedagógicas de organização da campanha; Informação que tinha sob sua responsabilidade a difusão da campanha e mobilização da população através do uso do jornal e do rádio; Saúde para ligar a alfabetização aos programas de educação sanitária; Administração Interna, que daria apoio logístico e mobilizaria os comitês locais; Agricultura, com a qual a alfabetização estaria ligada auxiliando a implantação de cooperativas de produção e fazendas estatais; das FARP que possuía as melhores experiências dessa alfabetização; as estruturas do PAIGC e também as organizações de massas do partido como a JAAC, a União Democrática das Mulheres (UDEMU) e os sindicatos, contando ainda com o apoio da UNESCO e do Conselho Mundial das Igrejas.

A este propósito Freire (1977) sublinha que o projeto de alfabetização de adultos no campo civil, deveria ser implementado primeiramente em regiões cujas relações sociais de produção estivessem em processo de mudança e no interior de órgãos da administração do Estado, como hospitais, correios e telégrafos, devendo ser assumida pelas pessoas visadas. E, para que o mesmo tivesse êxito, deveria haver uma estreita relação de colaboração entre o Comissariado de Educação com os outros Comissariados do Estado, como por exemplo, os comissariados do Planejamento e da Agricultura, dado que as atividades de alfabetização seriam realizadas também para os trabalhadores desses setores.

[...] os projetos de alfabetização de adultos, no campo civil, deveriam concretizar-se, de um lado, naquelas áreas em que, de acordo com a política do Partido, realizada pelo Governo, certas alterações nas relações sociais de produção estivessem verificando-se ou por verificar-se, a curto prazo; de outro, no interior de órgãos da administração do Estado - hospitais, correios e telégrafos, oficinas de obras públicas,

etc. – cujos servidores tivessem, na alfabetização, a introdução a outros conhecimentos, necessários ao cumprimento das novas tarefas impostas pela reconstrução nacional (FREIRE, 1977, p. 34-35).

Nota-se que Freire defendia a massificação da alfabetização antecedida da criação das condições necessárias para tal. Ou seja, o projeto deveria ser implantado por etapas. O educador salienta a importância do debate sobre as situações existenciais, pois estas refletem o cotidiano dos educandos, os problemas sociais existentes na comunidade conjuntamente com a definição do que é cultura e do que é natureza, buscando a compreensão dos alfabetizados de que o que o homem transforma é cultura e que, por conseguinte, as situações cotidianas podem ser transformadas, posto que são produtos das interações humanas.

Neste quadro, Freire propõe como caminho ideal, para que a campanha de alfabetização e educação de adultos tivesse sucesso, o cumprimento rigoroso de três etapas interligadas e interdependentes, sendo estas:

1. Deve-se iniciar a atividade com o “[...] levantamento do universo vocabular” (FREIRE, 1974, p. 112), como meio de entendimento, através do diálogo com os adultos envolvidos, quais seriam as suas preocupações, desejos, potencialidades, costumes, hábitos e estilos de vida e expressões próprias, de forma a encontrar um universo de palavras geradoras.
2. Na segunda etapa deve-se ordenar as palavras selecionadas consoante a sua complexidade fonética e devem refletir as práticas quotidianas e a realidade socioeconômica dos alfabetizados: “A criação de situações existenciais típicas do grupo com que se vai trabalhar” (FREIRE, 1974, p. 114). Isto porque segundo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Nas suas palavras “[...] desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia” (FREIRE, 1974, p. 114). Essa leitura do mundo pode ser ingênua ou crítica, devendo ter a educação como principal preocupação a promoção da leitura crítica do mundo, para suscitar a consciência crítica e nortear a ação para mudança.
3. A terceira etapa seria o momento da elaboração das «fichas-roteiros», com a decomposição das famílias silábicas “[...] correspondentes aos vocábulos geradores” (FREIRE, 1974, p. 115).

No caso da Guiné-Bissau estas etapas não foram definidas com os atores locais, mas impostas pelo governo, baseando-se nas experiências adquiridas durante a luta de libertação, tendo, no entanto os animadores culturais autonomia para adaptar as palavras aos educandos dos círculos. Certamente, a resistência da população na campanha de alfabetização tem a ver

com a distância entre os objetivos desta com os reais problemas e interesses da população, o que acabou por prejudicar a consecução dos seus objetivos.

Freire procurava com esta metodologia fazer com que a aprendizagem da leitura e da escrita permitisse aos jovens e adultos envolvidos aprofundarem a leitura do mundo e a consolidação das suas intervenções nas práticas sociais, reconhecendo-os como coprodutores do seu saber a partir das suas experiências de vida e de seus saberes que seriam a base dessa educação. Isto porque, conforme Freire (1978), o processo de libertação de um povo não se dá, em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de «pronunciar» e de «nomear» o mundo. E que, portanto, impor a língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação, não sendo por acaso que os colonizadores falam da sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto.

Por isso mesmo, este educador propôs que a alfabetização na Guiné-Bissau fosse realizada nas línguas maternas das populações locais, ou então, numa língua mais próxima à materna, que neste caso seria o crioulo. O autor esclarece a sua proposta indicando que o sentido mais exato da alfabetização parte de “[...] aprender e escrever a sua vida em língua que se domina e sente-se à vontade, como autor e testemunho da sua história” (FREIRE, 1975, p. 08), significando isso que a educação não é um processo neutro, mas um ato político baseado no processo de dialogicidade entre formador e formandos no campo educativo.

Esta prática educacional não foi exercitada na Guiné-Bissau dado que no entendimento dos dirigentes do PAIGC, não seria viável visto que, assim como o crioulo, não havia nenhuma língua local em condições de ser utilizada para a educação. Não é por acaso que Cabral dizia que a língua portuguesa era uma das melhores coisas que os tucas (portugueses) nos deixaram, porque é uma língua de comunicação, das ciências e da tecnologia que podia ser utilizada também como instrumento de comunicação e de relacionamento com os outros povos a nível internacional.

Neste início de suas atividades, a formação dos orientadores foi considerada a primeira tarefa da Comissão Coordenadora, para o que foram convocados os antigos professores do Ciclo Preparatório de Bissau, para se dedicarem exclusivamente à alfabetização, e um monitor das FARP. Estes alfabetizadores seriam igualmente educadores políticos, responsáveis, tanto pela pesquisa da realidade socioeconômica dos alfabetizados do círculo predefinido, quanto pelo conhecimento dos objetivos políticos do PAIGC, temas que seriam tratados durante a alfabetização. Freire (1996, p. 21), apontava que é preciso que “[...] o formando desde o princípio da sua experiência formadora, se assuma como sujeito na produção de saber e se

convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção”.

Esta alfabetização estaria voltada para o aprendizado da leitura e da escrita das palavras que faziam parte do cotidiano dos educandos, que seriam, por isso, denominadas de palavras geradoras, sendo discutidas e, a partir de suas famílias fonéticas novas palavras seriam escritas. Com esta nomenclatura pretendia-se demonstrar que estas palavras, além de gerarem o debate, gerariam a formação de novas palavras e, conseqüentemente, de novos conceitos. Por exemplo, a palavra geradora luta, após o debate no círculo sobre o que significa luta, para que luta, contra quem e a favor de que se luta, os educandos aprenderiam a escrever esta palavra a partir das famílias fonéticas LA-LE-LI-LO-LU e TA-TE-TI-TO-TU, os educandos formariam novas palavras e, posteriormente, formariam frases (FREIRE, 1996),

Foram organizadas Brigadas de estudantes de Bissau, oriundos de diversas regiões do país, que passaram por estágios de formação para atuarem como alfabetizadores nas férias, em seus locais de origem (Tombali, Cacheu, Buba, Oio, e Gabú, as primeiras áreas atendidas). Antes das férias, o estágio consistia em contatos na região com responsáveis do PAIGC, dos Comitês de Tabanca, professores das escolas locais, educadores sanitários e população em geral. Os professores e estudantes, em cada região, foram chamados a se integrarem no trabalho de alfabetização. Em Bissau, o estágio incluía visitas a unidades de produção e serviços públicos, além de trabalhos voluntários (na agricultura, no hospital de Bissau) e também a elaboração de jornais murais, projeções de slides e formação teórica.

Após a formação, duzentos jovens foram recrutados para tal tarefa que, durante as férias, participavam do trabalho no campo e conviviam com os camponeses e, no período da tarde, ensinavam os adultos a ler e escrever, assim como noções de educação sanitária, higiene e agricultura, que tinham aprendido no curso de formação. Outra tarefa, desempenhada pelos alfabetizadores era a formação de novos animadores nas aldeias que deveriam continuar com o trabalho educativo após o retorno dos estudantes.

Saliento que a preocupação de Freire não se restringia apenas a alfabetização, mas também com a pós-alfabetização. Por isso traçava os contornos do processo de forma integrada:

Como a entendo, a alfabetização de adultos já contém, em si, a pós-alfabetização. Esta continua, aprofunda e diversifica o ato de conhecimento de que se inicia naquela. Não são, pois, dois processos separados – um antes, o outro depois – mas dois momentos de um só processo social de formação. E este, não importa o nome que se lhe dê – educação, acção cultural, animação – implica sempre, na alfabetização também como na pós-alfabetização, numa certa teoria do conhecimento posta em prática (FREIRE, 1978, p. 136).

No entanto, tanto em Bissau como nas zonas rurais a campanha não atingiu os seus propósitos. Várias experiências foram levadas a cabo para tentar salvaguardar o processo, como por exemplo, o foco na aprendizagem de técnicas ligadas ao desenvolvimento, à agricultura, a noções de saúde e de higiene no lugar do aprendizado da leitura e da escrita, mas mesmo assim os resultados não foram satisfatórios.

Entre as justificativas para a falta de êxito nas zonas rurais apontava-se entre outras, o fato do período escolhido para a campanha ter coincidido com o das chuvas, quando as famílias estavam envolvidas com as lavouras; o fato das populações de religião muçulmana estar no período de jejum, a falta de material didático e de infraestruturas; a falta de apoio técnico; a falta de pessoal qualificado; a falta de monitores; à falta de mobiliário apropriado como carteiras e quadro-negro e a questão de ordem política, etc.; mas o principal problema mesmo era sem dúvida a língua de alfabetização, o português que como já salientei, era desconhecida pelas populações em geral.

No entanto, Freire aponta os possíveis motivos para os problemas enfrentados pela alfabetização da população civil em Bissau e para a concretização dos trabalhos realizados nas Forças Armadas:

Refiro-me ainda ao nível incipiente do trabalho de alfabetização de adultos nas áreas populares de Bissau. Em todos os depoimentos em torno do andamento deste trabalho notava-se quão distantes se achavam os seus resultados, dos alcançados no mesmo esforço, no interior das FARP. Não é de se estranhar, por isso mesmo, que esses militantes, percebendo a luta pela reconstrução nacional como uma continuação necessária daquela, percebiam, também, em termos críticos, a necessidade de aprenderem a ler e escrever como uma forma de melhor servirem à reconstrução do país e não como um meio de instrumentar-se no sentido de satisfazer a interesses individuais (FREIRE, 1977, p. 167).

É uma demonstração de que os militares estavam conscientes de que a alfabetização não só lhes forneceria conhecimentos necessários para o desempenho das novas tarefas, mas também ajudaria na reelaboração das experiências passadas, tanto políticas como culturais para a aquisição de conhecimentos e instrumentos que os qualificassem para as novas tarefas a desempenhar, tanto no interior das Forças Armadas, seja na perspectiva de sua reinserção no meio da sociedade civil.

Em geral, os que se inscreviam para a alfabetização nos círculos culturais civis em Bissau buscavam com esta formação uma forma de melhorar as condições profissionais, na expectativa de conseguirem emprego nas instituições públicas. Não havia uma preocupação em analisar a forma como seu aprendizado poderia corroborar para a construção da nova sociedade

que se pretendia construir. Estes, entre outros fatores justificavam o abandono dos cursos e dos círculos de cultura que acabaram por fechar um por um por falta de alunos. Freire (1977) sustenta que, mesmo não obtendo o resultado esperado, o projeto foi válido na medida em que surgiram experiências frutíferas que inclusive ajudaram na reformulação da perspectiva adotada no projeto de alfabetização.

Dada a sua grandeza, a campanha requeria uma adequada organização, a preparação atempada dos recursos humanos e a garantia dos meios materiais, financeiros e logísticos. Ou seja, o Governo deveria colocar à disposição do programa o seu poder e os recursos que fossem necessários para assim criar um clima favorável para este tipo de intervenções, e também ter o apoio, o envolvimento e o comprometimento das populações visadas.

Efetivamente, muitas dessas condições nomeadamente, organização, programação e preparação da ação tiveram uma deficiente consideração no planeamento da campanha, tendo estas fragilidades refletido em todos os aspectos de organização da campanha e na preparação dos recursos humanos necessários, afetando a previsão dos recursos materiais e dos suportes didáticos específicos “[...] cuja insuficiência, quantitativa e qualitativa se fez sentir ao longo de toda a campanha de alfabetização; não permitiram o conhecimento do meio, levando à adopção de uma metodologia de alfabetização inadequada às realidades do campo e dos camponeses” (FURTADO, 2005, p. 353).

Apesar das problemáticas apontadas, houve alguns resultados positivos: A alfabetização foi um sucesso ao nível das forças armadas, em que houve uma maior implantação, e também nos locais de trabalho onde a língua portuguesa era conhecida e utilizada de forma prática para acesso aos documentos, às instruções, às publicações, o que permitiu a melhoria dos conhecimentos dos participantes. Foram igualmente relevantes em termos de educação cívica, os resultados obtidos na educação, conscientização e mobilização das populações para os problemas relacionados com a agricultura, a saúde, a participação nas ações visando a transformação do meio ambiente, a melhoria das condições de vida, entre outros aspectos.

Afirma-se que a língua de ensino foi e continua a ser o maior obstáculo a ser transposto pela educação na Guiné-Bissau, pois, no caso da campanha de alfabetização, tendo o português como língua, não foi possível transitar da fase da leitura e escrita de algumas palavras à de leitura e interpretação de pequenos textos, significando portanto, que não havia uma ligação entre pensamento-língua e realidade objetiva. Como dizia Paulo Freire, a alfabetização de adultos, bem como a educação em geral, não podem sobrepor-se à prática social de um determinado contexto social, devendo sim emergir dessa prática.

A Campanha de Alfabetização de Adultos como uma das principais ferramentas para combater o analfabetismo no país era considerada uma das prioridades no campo educacional, tendo o governo maior preocupação, no sentido de evidenciar esforço e definir novas metodologias, encorajar a população desmotivada com o fracasso da primeira experiência, analisar e decidir qual a língua de ensino para permitir uma aprendizagem com sucesso, tendo em vista os vários grupos étnicos do país. Para o efeito, deveria haver a participação da comunidade no debate a respeito da educação de adultos, buscando conhecer as suas necessidades e, em conjunto, discutir sobre os conteúdos concretos a realizar.

Importa salientar que, para desenvolver todas as suas ações, o Comissariado de Estado da Educação Nacional contava com um orçamento muito limitado, e que gradualmente decrescia ano após ano, sem nenhuma previsão de verba para construção e reparação de escolas, contratação de professores e aquisição de materiais e equipamentos para as escolas (GUINÉ-BISSAU, 1978). Em 1978, por exemplo, o orçamento da educação correspondia a 18% do Orçamento Geral do Estado.

Essa percentagem baixou bruscamente em 1979 para 13%, tendo 68% dessa verba destinada ao pagamento dos professores e os restantes 32% para as despesas com o pessoal administrativo e, no ano de 1980 as despesas com os salários do pessoal já atingiam os 92% da verba atribuída à educação, que foi mantida nos 13% do Orçamento Geral do Estado e as demais despesas para o funcionamento do sector somavam os restantes 8%. É de salientar que nas despesas com os salários, o peso dos honorários dos professores cooperantes e técnicos estrangeiros rondavam os 11% (GUINÉ-BISSAU, 1980), envolvendo salários, passagens de regresso e alojamento.

Conforme o Comissariado de Educação Nacional (GUINÉ-BISSAU, 1980) as despesas de investimento, assim como de funcionamento, eram em sua totalidade, suportadas por uma verba extra orçamental advinda de ajudas externas destinadas para apoio aos projetos em execução, tendo esse orçamento no ano de 1980 atingido 18.2% do orçamento atribuído ao CEEN. Estes projetos abarcavam os mais diversos domínios da educação com pouca ou mesmo nenhuma articulação entre si.

Assim, em 1975 contavam-se seis projectos, passando esse número para 29 em 1976; para 12 em 1977; para 21 em 1978 e 28 em 1980, altura em que se encontravam 17 projectos em execução simultânea e 11 em estudo. Os domínios abarcados eram os mais variados, de entre os quais: i) construção e reparação de escolas; ii) formação e superação de professores; iii) bolsas de estudo; iv) impressão de manuais; v) aquisição de material didáctico; vi) criação de cooperativa agrícola; vii) construção e equipamento de jardins; viii) apoio alimentar às escolas; ix) estudos; x) Rádio Educativo; xi) formação de animadores e alfabetização; xii) elaboração de programas;

xii) serviço ambulante de saúde para educação nacional; xiii) Centro Áudio Visual-transporte e equipamento; xiv) construção de centros CEPI; xv) equipamentos para laboratórios de línguas, atelier de artes plásticas; xvi) biblioteca; xvii) fornecimento de material para trabalho produtivos nas escolas (FURTADO, 2005, p. 412).

Entre os Organismos Internacionais financiadores e também com maior intervenção no campo da Educação na época destacam-se:

- a) As entidades do Sistema das Nações Unidas: (UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados - UNHCR, OIT/ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, PAM);
- b) Agência Sueca de Desenvolvimento Internacional (SIDA);
- c) Outras agências de desenvolvimento: Fonds International d'Échanges Universitaires (FIEU); Conselho Ecuménico das Igrejas (COE); Service Universitaire Outre-Mer (SUCO); Agência Dinamarquesa para Desenvolvimento Internacional (DANIDA); Agência dos Estado Unidos para Desenvolvimento Internacional (USAID); Banco Africano de Desenvolvimento/Fundo Africano de Desenvolvimento (BAD/FAD); Comissão das Comunidades Europeias (CCE); IRFED; Institut Universitaire d'Etudes du Develloppment (IUED); Centre Universitaire de Coopération au Develloppment (CUCD), entre outros;
- d) Ao nível bilateral, e principalmente no domínio de formação de quadros, países como, Portugal, Cuba, República Democrática Alemã (RDA), França, URSS, Holanda, Roménia, China, Jugoslávia, Checoslováquia, Hungria, Polónia, Senegal, Marrocos e Argélia, entre outros.

Lembra-se que cada uma dessas entidades tinha a sua filosofia e exigências que deveriam ser atendidas pelo governo como condição para o financiamento, como por exemplo infraestruturas e, o não atendimento destas acabavam muitas vezes por fazer com que alguns financiamentos não se viabilizassem.

6.3 OS PROJETOS DE REFORMULAÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO TENTADOS NOS ANOS DE 1980 E 1990

Na busca da reorganização do sistema educativo guineense e cumprir com os ditames do sistema financeiro internacional liderado pelo BM e o FMI, mesmo com a difícil situação socioeconômica vivenciada no país, entre os anos 1980 e 1990, o governo tentou implementar uma reforma global do sistema educativo, através de três iniciativas nomeadamente: Um projeto

de estruturação global do sistema, em 1981, que ficou conhecido com a designação Sistema Nacional de Educação e Formação (SNEF); Um projeto de desenvolvimento e melhoria da qualidade de educação, intitulado “Estratégia para o Desenvolvimento da Educação na Guiné-Bissau”, iniciado em 1988; e Um plano de desenvolvimento da educação: o Plano Quadro Nacional – Educação para o Desenvolvimento Humano na Guiné-Bissau, lançado em 1993.

Importa destacar que estes projetos, mesmo sendo parcialmente executados, ainda hoje, são a base referencial de praticamente todos os estudos e de muitos documentos referentes à educação do país.

1. Em 1981 foi elaborado um projeto de estruturação global do sistema, conhecido pela designação SNEF;
2. Em 1988, foi elaborado um projeto de desenvolvimento e melhoria da qualidade de educação, intitulado “Estratégia para o Desenvolvimento da Educação na Guiné-Bissau”; e,
3. Em 1993 foi lançado um plano de desenvolvimento da educação: o Plano Quadro Nacional – Educação para o Desenvolvimento Humano na Guiné-Bissau.

Igualmente, no ano de 1985 foi realizado o primeiro Diagnóstico da situação do setor da educação do país com o propósito de se identificar os seus aspectos positivos e negativos de funcionamento durante estes primeiros anos de experimentação de um sistema educativo nacional, considerado de grande valia para se tomar medidas corretivas que fossem necessárias para o bom andamento das atividades do setor.

Esta seria a primeira tentativa nacional de estruturação global do sistema educativo depois de seis anos de independência, tendo como finalidade construir um novo sistema educativo que deveria abranger todas as instituições que nele funcionavam, ou seja a educação pré-primária, o ensino básico e secundário, a formação profissional, entre outros, e ainda todas as instituições extraescolares que se preocupavam com algum tipo de educação ou formação da população do país.

No SNEF o ensino básico era visto como uma parte da política social do PAIGC e deveria ser uma escola gratuita de seis anos e obrigatória para todos. A mesma deveria basear-se num espírito democrático e laico, tendo a ideologia do partido como elemento orientador.

No documento era salientado que, em termos gerais, a situação do país caracterizava-se por uma notória ausência de orientações concretas e de estratégias para o desenvolvimento do país. Essa situação refletia-se no contexto educacional e nos próprios objetivos da educação que se mantiveram vagos, imprecisos, não hierarquizados e não quantificados ao longo do tempo. No início dos anos oitenta, era evidente que a escola não dispunha de suficiente apoio e

confiança das comunidades locais e muitos pais, por razões diversas, não matriculavam seus filhos na escola.

O estudo demonstrou que a situação dos docentes era crítica em termos de qualificação. Por exemplo, no ano letivo 1980/81, os 2.584 docentes em exercício ao nível do ensino básico elementar distribuíam-se em termos de categorias e de níveis de formação como apresentado no Quadro nº18 abaixo.

Quadro 18 - Docentes por níveis de formação 1980-1981

Categoria/nível de formação	Número	(%)
Professores primários diplomados	28	1,1
Professores primários não diplomado	21	0,8
Professores de posto diplomados	159	6,2
Professores de posto não diplomados	947	36,6
Monitores	1.381	53,40
Brigadas pedagógicas	48	1,90
Total	2.584	100

Fonte: Adaptado do SNEF (GUINÉ-BISSAU, 1981, p. 17).

Destaca-se que, desse total, a percentagem de professores diplomados era apenas 7,3% no ano letivo 1980/81, num total de 2.584 docentes.

Na verdade, os docentes estavam entregues a si próprios, visto que devido à falta de meios ao nível local, das regiões e setores, de transportes para deslocamentos, as ações de apoio eram irregulares. As únicas formas de apoio limitavam-se às reuniões de coordenação trimestrais para avaliação dos trabalhos organizadas pelo Departamento do Ensino Básico nas quais participavam o pessoal do Gabinete de Estatística e Planeamento (GEP) e de outros departamentos centrais, os diretores regionais e seus adjuntos e às visitas esporádicas de inspeção (FURTADO, 2005).

O sistema educativo, em consequência das limitações enumeradas, tornara-se ainda mais inadequado em relação ao contexto nacional, não oferecendo alternativas para os alunos. Mantinha-se elitista e urbano. Os liceus continuaram, como dantes, a ser a única via para os jovens. O seu rendimento, tanto interno, como externo, era extremamente baixo, o que originava um elevado custo por aluno.

Em termos de rendimento interno, a análise de uma coorte de 31.269 alunos inscritos no ano lectivo 1975/76, na 1ª classe, revelou que apenas 39% concluíam a 4ª classe do ensino básico (EBE). De entre estes, 50% gastava quatro anos para chegar à 6ª classe, 33% precisava de cinco anos e 16% de seis anos para chegarem à mesma classe. Em média, um aluno levava 8,24 anos de estudo para percorrer as quatro classes básicas.

Por outro lado, a percentagem de repetentes, ao nível do EBE, aumentava de ano para ano, passando de 20,1% em 1975/6, para 31,5% em 1978/79. Para um aluno concluir a 4ª classe, o Estado pagava em média 11,1 anos de estudo, o que representava um esforço 2,8 vezes maior do que o normal (GUINÉ-BISSAU, 1981, p. 12-13).

Em nível nacional, de acordo com o Ministério da Educação Nacional (GUINÉ-BISSAU, 1981), da 1ª a 11ª classes, a tendência era a mesma: o número de repetentes havia evoluído de 20,5%, em 1975/75, para 29,8, em 1978/79, nível em que se manteve até o ano letivo 1980/81. E, os meios financeiros, mal permitiam o pagamento de salários dos professores, lembrando que na verba orçamental do Ministério não figurava verba para compra de materiais e equipamentos, despesas que eram suportadas por verbas externas conforme já enalteci.

Para organização do sistema nacional de educação e formação, foram propostos dois grupos de princípios considerados fundamentais para o novo sistema educativo em construção:

1. Princípios gerais que tinham a ver com: a Democraticidade; Laicidade; Obediência às orientações do partido; Gratuidade e obrigatoriedade do ensino básico de seis classes; Participação popular; Educação africana autêntica e moderna baseada nos valores científicos, técnicos, tecnológicos e culturais, nacionais e universais e,
2. Princípios organizativos que seriam aqueles definidos no III Congresso do PAIGC⁶⁴, uma vez que competia ao Partido tomar as iniciativas nesse nível.

Para viabilizar esta proposta organizativa como instrumento que garantiria o direito à educação, o partido deveria definir uma política educativa clara para o país.

Em termos de estruturação do SNEF foi proposta uma estrutura composta pelos subsistemas de Educação Geral projetado para proporcionar às crianças conhecimentos básicos, uma cultura geral e uma orientação profissional que os preparasse para a vida produtiva ou para prosseguirem com os estudos nos níveis seguintes. O Ensino Básico fazia parte deste subsistema e o mesmo deveria ser de seis classes, distribuído em dois ciclos: ensino básico elementar (EBE), 1ª a 4ª classes (4 anos) e ensino básico complementar (EBC), 5ª e 6 classes (2 anos).

⁶⁴ Os Princípios definidos no III Congresso do PAIGC (1977) eram os seguintes: Definir e aprofundar a formação profissional; Garantir a ligação entre o trabalho intelectual e físico; Democratizar o acesso e o sucesso ao ensino; Planificar a educação em estreita ligação com a planificação geral e perspectivas de desenvolvimento económico e social do país, tendo como base a função ideológica e social da escola, os recursos materiais e humanos que a sociedade pode facultar, a correspondência entre custos e rendimento, as tendências na evolução dos ensinos médios e superior noutros países, a evolução da pedagogia e das ciências afins o desenvolvimento escolar; Proporcionar a aquisição de conhecimentos e atitudes básicas que permitam o prosseguimento de estudos; Assegurar uma formação geral para toda a população; Assegurar a estabilidade na mudança através da organização e funcionamento das escolas e da introdução de alternativas curriculares; Estabelecer metas, etapas e metodologias para a transformação dos currículos, obedecendo aos princípios pedagógicos e científicos; Estabelecer a proporção entre o trabalho produtivo, manual e estudo teórico; Fomentar a pesquisa nos domínios de ciências sociais, ciências naturais e tecnologias.

Foi igualmente definido que a idade máxima de ingresso na 1ª classe, seria de 14 anos e, as crianças maiores seriam encaminhadas para o ensino adulto.

Os outros subsistemas seriam, o de Educação Técnico-Profissional, que seria composto pelo ensino secundário de 2º grau, Ensino Técnico Profissional, a formação de professores e os centros de formação profissional; o Subsistema de Educação de Adultos; o Subsistema de Educação Especial; e o Subsistema de Ensino Superior ao nível do qual se previa um ensino de 3º grau que funcionaria em institutos superiores ou universidades.

No SNEF manteve-se uma forte acentuação do ensino básico de seis anos, educação de adultos e formação profissional prática. Salientava-se que cada ciclo deveria ser visto como uma etapa concluída e não somente uma preparação para o ciclo superior. Sublinhava-se igualmente que os Programas de Ensino e os livros escolares deveriam ser melhor adaptados às condições do país e às necessidades, tanto da sociedade, como de articular a teoria com a prática e a escola com o trabalho produtivo.

O SNEF definiu para todos os níveis propostos o tipo de formação de professores e os recursos educativos necessários. Assim, definiu-se a criação de institutos médios para formação de professores para o ensino básico elementar, através de cursos com duração de três anos e que o nível de ingresso seria a 6ª classe. O Sistema Nacional de Educação e Formação sublinhava que os conteúdos para essas formações compreenderiam componentes científicos e de cultura geral e formações no sentido da ligação escola/comunidade, da valorização do trabalho produtivo, de enraizamento da escola no campo e da problemática linguística.

O Sistema Nacional de Educação e Formação mesmo sendo pouco divulgado e discutido pela sociedade guineense como deveria, é considerado pela maioria dos estudiosos do tema no país, como sendo a primeira e única proposta instituída com maior fundamentação, voltada para a organização do sistema educativo da Guiné-Bissau, base para uma discussão objetiva sobre o tema.

Com certeza, se esse documento fosse objeto de uma ampla análise e discussão com vista ao seu ajuste às realidades e possibilidades do país, conforme proposto pelos seus idealizadores, teria constituído momentos decisivos para o lançamento das bases para a construção de um sistema educativo identificado com as possibilidades e necessidades do país.

Em 1985, frente à difícil e complexa situação em que se encontrava o setor educativo Guineense com problemas de várias ordens para desenvolver as suas atividades, o governo decidiu, realizar o primeiro diagnóstico pós independência do setor, com vista à elaboração de um programa de médio prazo para a melhoria do ensino, cujas linhas estratégicas deveriam ser

traçadas a partir da descoberta dos principais obstáculos ao desenvolvimento harmônico da educação.

O relatório final desse levantamento confirmou, em muitos aspectos, o que já tinha sido revelado no documento SNEF, pondo em evidência duas grandes categorias de questões fundamentais: 1) os principais estrangulamentos do sistema educativo; 2) as prioridades e estratégias para o sector, numa perspectiva de médio prazo.

De acordo com esse levantamento, o sistema educativo apresentava uma baixa qualidade generalizada do ensino refletida na qualidade dos seus resultados ao nível das escolas do ensino básico, secundário e atingindo as instituições de formação de professores, provocado, entre outros, pelos seguintes fatores:

- a) no que diz respeito aos docentes, a situação encontrada indicava que, dos 2 455 docentes do ensino básico (EBE), ativos no ano letivo 1983/84, apenas 2% tinham o curso de Magistério Primário e se concentravam em Bissau. Os professores do Posto, diplomados, representavam apenas 16%; 41% dos monitores em exercício tinham a frequência de cursos e estágios e 41% não possuía nenhuma preparação para leccionar. Ao nível do ensino básico complementar (EBC), apenas 19 (3%) dos 718 professores em exercício tinham uma preparação para o exercício da função.
- b) O diagnóstico indicava que o parque escolar era precário, exíguo e constituído apenas por: 25 Jardins ao nível da educação pré-escolar, dos quais 6 estavam instalados em Bissau, com cerca de 551 crianças; 637 escolas do ensino básico elementar (EBE) e 416 “barracas” (65% dos espaços educativos do EBE) num total de 1211 salas. Deste conjunto de escolas, apenas 6% se encontravam em bom estado, 48% exigiam reparações profundas e 46% estavam em estado regular. A grande maioria dos edifícios não tinha instalações sanitárias e água potável. As escolas do EBE eram, em número significativo construídas no período colonial e ou funcionavam em edifícios adaptados para as atividades de ensino.
- c) O Ensino Básico Complementar (EBC) conforme o estudo, dispunha de 20 escolas, com 115 salas de aula que cobriam 20 dos 38 sectores do país, e, desse total de salas, apenas 19% se encontravam em bom estado, 46% em estado regular e 34,2% em mau estado. Da rede escolar faziam parte 6 centros de Educação Popular Integrada (CEPI), com um total de 572 alunos. O ensino adulto ao nível do EBE e EBC era frequentado por um total de 9 300 alunos dos quais 69,2% eram do EBC.
- d) No que diz respeito ao equipamento escolar e material didático o estudo aponta que era praticamente inexistente, ao nível do ensino básico. O manual escolar era insuficiente do ponto de vista numérico e deficiente em termos de conteúdo. Além disso eram manuais inadequados à realidade do país e aos meios de proveniência da maioria das crianças; eram materiais de baixa qualidade com as ilustrações desajustadas em relação aos textos e às cores utilizadas e apresentavam-se incoerentes e fracos do ponto de vista da interdisciplinaridade e de orientações metodológicas.
- e) Para além dos aspectos já referidos, a Missão apontou outros fatores pedagogicamente adversos ao processo ensino-aprendizagem: A língua de ensino; A rigidez do sistema educativo face à realidade multiétnica e multicultural do país e à relação escola/comunidade; Dificuldades na integração e comunicação com a escola que tem despertado atitudes de rejeição por parte da comunidade envolvente; A adversidade das condições socioeconómicas e culturais do país em geral e das comunidades em particular;
- f) O acesso ao ensino básico era limitado e traduzido por uma baixa taxa de escolarização líquida na faixa dos 7-14 anos (39% em 1983/84-228), devido fundamentalmente à nula expansão da rede escolar e às distâncias entre a escola e a comunidade. Essas taxas escondiam fortes assimetrias ao nível das regiões. As taxas

de abandono ao nível das quatro primeiras classes situavam-se na ordem dos 20%, 18%, 12% e 33%, respectivamente (GUTERRES et al., 1985, p. 23-31).

À luz da identificação dos estrangulamentos do sistema educativo, o estudo sugeriu ao governo um conjunto de medidas consideradas prioritárias que deviam ser implementadas no período 1986-1990, no quadro de estratégias a definir em torno de três objetivos básicos, e apontou os respectivos fatores e medidas críticas, conforme apresentado no Quadro abaixo.

Quadro 19 - Objetivos e Medidas Estratégicas

OBJETIVOS	MEDIDAS ESTRATÉGICAS
1) Racionalizar os meios (humanos, materiais e institucionais)	Restrições orçamentais, ajustamento dos investimentos às prioridades, designadamente ao nível do EBE e da formação e superação dos docentes.
	Melhorar a eficácia do sector de construção civil, reforçando a capacidade técnica, designadamente em termos de técnicos e de operários especializados.
	Recuperar as redes do EBE e do EBC e expansão da rede do EBE.
	Melhorar as condições de ensino-aprendizagem, garantindo o equipamento mínimo e materiais para as escolas, alunos e professores.
	Elaborar a Lei Orgânica do Ministério da Educação, clarificar as suas funções e reforçar os órgãos de concepção e planeamento do sistema educativo.
	Racionalizar os recursos humanos.
	Estabelecer critério para apreciação das propostas de cooperação.
	Adequar as ofertas de cursos às reais necessidades do país e ao seu nível de desenvolvimento.
2) Promover a qualidade do ensino básico	Elevar o nível das Escolas de Formação de Professores “17 de Fevereiro”, em Bissau e “Amílcar Cabral”, em Bolama
	Reorientar as ações de superação e reciclagem dos professores, dando prioridade ao corpo docente profissionalizado e estabilizado.
	Reformular os programas.
	Aperfeiçoar os manuais escolares e sua validação.
	Elaborar guias para Professores.
	Introduzir “pacotes mínimos” de material didático para alunos, professor e escola (sala de aula).
	Estabilizar a educação pré-escolar.
3) Aumentar a relevância do sistema de formação face aos desafios e perspectivas de desenvolvimento.	Reequipar as oficinas do ITFP
	Criar o ensino técnico agrícola e um curso de prático agrícola, para os 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.
	Criar uma Comissão Interministerial para a Formação Profissional, integrando representantes dos principais Ministérios.

Fonte: Elaborado a partir de Guterres et al., (1985, p. 23-31).

Estas medidas prioritárias não foram adotadas e implementadas no período proposto (1986-1990), sobretudo pelas seguintes razões: Ao nível do Ministério da Educação não foi elaborado nenhum plano nesse sentido; as medidas não foram levadas em consideração à lógica prevista, mas sim de forma isolada em alguns casos. Por outro lado, o período previsto para a implementação dessas medidas prioritárias havia coincido com uma das fases mais difíceis da economia guineense, levando o governo a contrair um empréstimo para implementação de

um Programa de Estabilização Econômica, cujos efeitos seriam desfavoráveis ao desenvolvimento dos sectores sociais e, conseqüentemente, da educação que já era precária, o que a tornou ainda mais degradada e complexa (FURTADO, 2005).

Entretanto, no mês de dezembro de 1988 o Governo aprovou um documento intitulado Estratégia para o Desenvolvimento do Setor Educativo que, à luz das orientações do diagnóstico pretendia resgatar aspectos importantes do documento SNEF, concentrando seu foco no ensino básico, o componente mais importante do sistema de ensino guineense.

Entre as ações que deveriam ser imprimidas para se alcançar a melhoria da qualidade do ensino, constava no documento a necessidade de adaptar as estruturas e conteúdos do ensino às necessidades do país, através de profundas reformas ao nível do sistema educativo – principalmente da componente do ensino básico – dos programas, do sistema de avaliação, da metodologia do ensino do português (como língua segunda), da organização da participação dos professores e inspetores na concepção e elaboração de programas, manuais e outros materiais didáticos, bem como na avaliação de sua aplicação e utilização (FURTADO 2005).

No que diz respeito a correspondência entre as potencialidades de formação e as necessidades socioeconômicas de desenvolvimento, o documento considerava como imperativo a execução das seguintes ações: a) Formar os recursos humanos qualificados necessários ao desenvolvimento do país, principalmente nos setores modernos da economia e da agricultura; b) Desenvolver as ações de formação de acordo com as perspectivas de evolução dos diferentes sectores e de acordo com as estratégias globais de desenvolvimento social e econômico do país.

As necessidades globais de quadros qualificados para o desenvolvimento do país apontavam para formar um total de 25 283 quadros de vários níveis até o ano 2 000, o que representava um ritmo de formação anual na ordem de 1 805 quadros.

O documento orientava que, para atender às necessidades de formação permanente dos jovens e adultos, em todos os sectores e ramos de atividade económica e a todos os níveis, seria necessário integrar as formações no sistema e alargar o leque dos cursos.

Igualmente, para cumprir com o rigor e a eficiência na administração dos recursos do Ministério de Educação, Cultura e Desportos apontada no documento entre as diversas medidas constava a necessidade da racionalização dos meios financeiros, através de, entre outras medidas: de uma maior disciplina na utilização do orçamento do Ministério de Educação, Cultura e Desportos (MECD) e na programação do seu crescimento anual, da contenção e redução das despesas com os salários dos professores, aumentando a relação professor/aluno de 24 para 30, do crescimento de 2% anuais das despesas do Ensino Básico; da contenção do crescimento do pré-escolar, em 1990; do aumento em 10% das despesas com a formação

profissional de acordo com as recomendações do IV Congresso do PAIGC, da integração das despesas de alfabetização nos projetos de desenvolvimento rural integrado.

Com vista à operacionalização da estratégia, elaborou-se um plano com duração prevista de dez anos, ou seja, 1990 até o ano de 2000. Este Plano de Médio Prazo foi iniciado em março de 1990, apresentando um programa de medidas para eliminar todos os obstáculos estruturais e práticas que influenciavam negativamente o desenvolvimento do setor da educação.

O mesmo era considerado como sendo um instrumento que deveria facilitar a execução descentralizada das ações previstas na estratégia, permitindo uma interação e cooperação entre os agentes da administração educativa e as autoridades regionais e locais, a participação efetiva e alargada da população em todas as fases do processo e uma melhor coordenação e integração das ajudas externas durante a fase de execução.

A unificação do ensino básico num sistema de fases (1ª Fase: 1º e 2º anos; 2ª fase: 3º e 4º anos; 3ª fase: 5º e 6º ano), em vez dos ciclos EBE e EBC, visando conferir ao ensino básico uma finalidade própria, faziam parte dos propósitos a serem alcançados com a implementação do plano.

Sete grandes áreas foram definidas como principais focos das ações a desenvolver para implementação da estratégia a saber: 1) Estudos e pesquisas pedagógicas; 2) Reorganização curricular nos níveis dos ensinos básico e secundário; 3) Formação inicial e em serviço do pessoal docente; 4) Produção e distribuição de meios didáticos; 5) Aumento da relevância do sistema de formação profissional; 6) Reforma institucional global; 7) Reforço da capacidade do Ministério e da competência dos seus técnicos.

Acreditava-se que este Plano de Médio Prazo poderia superar as limitações do plano denominado “Estratégia” e que o mesmo seria capaz de transformar as orientações políticas contidas num plano de execução devidamente quantificado e programado. Porém, não foi o que se verificou, pois, o Plano de Médio Prazo (PMP) limitou-se a reproduzir e a multiplicar as ações do documento Estratégia sem estabelecer prioridades, nem indicadores para avaliação a implementação de algumas metas fixadas.

Dessa forma, tanto o Plano de Médio Prazo como a própria Estratégia, careciam de elementos quantitativos que permitissem definir os custos das inúmeras ações preconizadas para melhorar e expandir o sistema educativo, o que acabou por dificultar a sua passagem da fase de planeamento para a da implementação.

Esta situação fez com que o Ministério da Educação Nacional (MEN), com o apoio do PNUD e da UNESCO, na busca de uma melhor articulação entre o sector da educação e os sectores social e económico do país, inscrever a educação no espírito da Conferência de

Jomtien⁶⁵, realizada em 1990 e de contextualizar a educação à luz das profundas transformações sócio-políticas e econômicas do país, elaborasse o Plano Quadro Nacional: Educação para o Desenvolvimento Humano na Guiné-Bissau, com o intuito de abordar as questões educativas numa perspectiva sistêmica, de uma melhor articulação e coordenação inter-setorial, principais deficiências observados em todos os planos anteriores.

Importa destacar que a Conferência de Jomtien de 1990 é considerada como sendo o marco definitivo da assunção dos senhores do capital, como principais financiadores e também definidores das políticas educacionais em nível internacional, sobretudo para os países pobres, estabelecendo-se, para o efeito, condicionalidades cruzadas, ao definir as metas, os prazos e os ajustes estruturais que esses têm a cumprir.

Este evento reafirmou a necessidade urgente de mudanças nos sistemas educacionais, em um momento onde o capitalismo incorporava e amadurecia as ideias neoliberais. A educação passou a ser entendida como via para o desenvolvimento econômico, o que colocou em xeque as políticas, até então adotadas pelos países em desenvolvimento, abrindo caminho para as mudanças propostas por instituições estrangeiras e mediadas pelo Banco Mundial (ROSSI, 2011). Nesse sentido:

[...] com um discurso falso sobre qualidade e combate a pobreza, acesso universal a educação básica, assim como utilização de termos do mundo empresarial como metas, flexibilidade e resultados, tal conferência vem para institucionalizar e legitimar a influência dos organismos multilaterais como o próprio Banco Mundial na soberania dos países pobres. Portanto, há um discurso de satisfação de necessidades de aprendizagem, com uma abertura, falsamente qualificada como democrática, para a construção e difusão de parâmetros mundiais, ditos educacionais, mas que visam fundamentalmente formar trabalhadores polifuncionais, adaptáveis às diversas mudanças do mercado, ideologicamente subordinado a perspectiva da resolução individual de seus problemas e adaptados à esfera da reprodução ampliada do capital (ROSSI, 2011, p. 30).

Consequentemente, conforme Dale (2004), no lugar de construir um projeto educacional que atendesse às reais necessidades das populações locais, garantindo o acesso das camadas populares à informação e ao conhecimento científico, e possibilitando, assim, o desenvolvimento humano e econômico, o que se verificou a partir da Conferência foi a adoção de uma “agenda globalmente estruturada para a educação”, cujo principal propósito era utilizar

⁶⁵ Conferência de Jomtien: O debate sobre a Educação para Todos, iniciado em Jomtien, Tailândia, que contou com a participação de 155 nações e 150 ONG, foi continuado, em 1993, na Conferência de Nova Deli. Os documentos finais desta última Conferência, para além de fixarem metas humanitárias, como a universalização da educação básica, enfatizaram o ensino primário e a importância da escolarização da mulher para a participação no mercado do trabalho. Estes elementos teriam influenciado a concepção do Plano Quadro, fortemente apoiado pelo PNUD (FURTADO, 2005).

a educação como meio para atingir os objetivos do capital, em detrimento da construção de uma educação construtora de uma sociedade mais igualitária.

A lógica gerencialista tornava-se doravante a regra também para o setor na busca incessante pelo lucro, tendo-se o nível de educação, no que tange o domínio dos saberes culturais clássico, empobrecido. Os órgãos financiadores da educação capitaneados pelo Banco Mundial utilizaram as propostas da Conferência como instrumentos de definição de um consenso internacional que garantiria o atingimento dos objetivos de lucratividade delineados para o setor de educação.

Assim, da década de 1990, até aos nossos dias, os organismos internacionais nomeadamente, o Banco Mundial, BIRD, FMI, Organização Mundial do Comércio (OMC) e regionais como a UNESCO, UNICEF, CEPAL, e a Comissão Econômica para a África (CEA), passaram a divulgar por meio de conferências internacionais, as diretrizes educacionais que os países periféricos do sistema capitalista deveriam seguir, ou seja, a ‘nova’ função da educação para o século XXI seria formar para as competências do mundo do trabalho de modo a acompanhar as mudanças tecnológicas da chamada sociedade do conhecimento, visando à formação de um “novo homem”, apto a adaptar-se às demandas de um mercado que está sempre a exigir novos conhecimentos, saberes evolutivos que mudam em uma velocidade vertiginosa. “Do ponto de vista das teorias pedagógicas, essas diretrizes postulam a passagem de um ensino centrado em conhecimentos científicos a um ensino centrado no desenvolvimento das competências verificáveis na prática e em situações específicas” (GUEDES, 2007, p. 02).

O horizonte inicialmente demarcado para o Plano Quadro, devia cobrir o período 1993-2000 e tinha como tema central o desenvolvimento humano, um objetivo que devia ser alcançado com o desenvolvimento da educação de base e a formação das competências técnicas e profissionais necessárias à melhoria do acesso aos serviços de saúde, de saneamento básico e água; ao aumento da produtividade dos diferentes setores da vida nacional, à melhoria do poder de compra dos cidadãos e do crescimento econômico autossustentado do país. Este Plano comportava inicialmente dois programas principais: Programa de Educação de Base para Todos e o Programa Nacional de Promoção de Competências Técnicas e Profissionais.

Os programas e os subprogramas, estavam montados em uma sequência lógica de prioridades voltados para enfrentar e solucionar os domínios de maior urgência que requeriam uma intervenção prioritária para o saneamento da situação vigente, evitando-se as polarizações observadas, tanto na Estratégia, como no Plano Médio no tratamento dos níveis de ensino, procurando atender a todos de forma equilibrada.

A filosofia do Plano Nacional estava assente na interatividade entre os setores do sistema educativo e demais setores do Ministério da Educação Nacional, mas também numa relação externa em que se buscava a integração com outros setores dos demais ministérios ou instituições públicas que tivessem projetos ou programas com uma componente educacional, ou cujas ações contribuíssem para se atingir os objetivos educacionais.

Buscava-se, enfim, pôr fim a desconexão e o isolamento de projetos e atividades entre si e em relação aos outros setores ou subsetores, construindo-se programas perfeitamente articulados, com objetivos e metas bem definidos e com a responsabilização dos diferentes intervenientes, para assim harmonizar as intervenções, reduzir custos tendo-se maior probabilidade de se atingir as metas com esta coesão organizativa. Ou seja, o Plano Quadro fundamentava-se, na abordagem multisetorial interativa, objetivando-se uma economia de escala, uma melhor coordenação e cooperação horizontal, uma maior eficácia e a participação comunitária na base (PEHRSSON, 1996). Infelizmente o Plano Quadro não chegou a ser aprovado pelo Governo em Conselho de Ministros, permanecendo por isso em situação de impasse.

Seis anos depois, em 1999, após terminado mais um conflito político-militar ocorrido em 1998, que desestabilizou ainda mais o país em termos sociais e econômicos, inclusive estabelecimentos escolares, o Plano Quadro é retomado, tendo sido incluído um terceiro ponto, tratando da reabilitação de infraestruturas escolares, repatriamento de refugiados, relançamento dos projetos interrompidos com o conflito e a regularização dos salários. A operacionalização deste novo Plano Quadro foi doravante fixado para iniciar em 1999 e ser concluído em 2008, tendo as avaliações programadas para o ano 2005, antes do início da segunda fase marcada para o ano de 2006 e a sua conclusão agendada para 2008.

As metas propostas na primeira versão do plano (1993), em termos de escolarização de meninas, estimavam-se atingir uma taxa bruta de 75%, no ano 2000. Em relação ao analfabetismo, a meta era reduzi-lo para 31%, o que representaria uma diminuição de 50% em relação ao ano de 1992. Era dada uma atenção especial às meninas e às mulheres como parte dos grupos prioritários dada a sua discriminação histórica.

As principais metas fixadas para o Plano Quadro, entre outras, destacam-se: a escolarização de quatro crianças em cada cinco, em dez anos (1999-2008), em detrimento da situação atual em que é escolarizada apenas uma criança em cada duas; superar, no mesmo período, de uma rapariga escolarizada em cada três para duas; em relação à alfabetização das mulheres, passar de uma mulher alfabetizada em cada quatro para duas em cada três.

De forma resumida, dentre as condições para se avançar com a implementação do Plano-Quadro destaca-se a melhoria das condições de trabalho dos professores e educadores, especialmente em termos de regularização e melhoria dos salários e das condições sócio profissionais para a motivação e valorização da função docente (FURTADO, 2005).

Importa destacar que, quando o Plano Quadro foi concebido no ano de 1993 o custo global para a sua operacionalização em oito anos (1993-2000) foi estimado em 93,864 milhões de dólares. Para a primeira fase de sua execução 1993-1996 as estimativas de recursos necessários correspondiam a 53% do total. Contudo, já havia um financiamento previsto para o período 1993-96, na importância de 49,748 milhões de dólares, dos quais os compromissos do Banco Mundial e da Agencia Sueca para Desenvolvimento Internacional (ASDI) se elevavam a 20 milhões de dólares.

A contribuição total que era esperada dos parceiros externos era de 87,3% do financiamento total e a contrapartida do Estado foi estimada em 8,3% o restante do orçamento, o qual seria dividido entre as comunidades de base 1,7% e o sector privado 2,7%. Para a assistência técnica do projeto foi estimada em 9,2% do custo global do Plano-Quadro. Após a revisão do projeto em 1999 o custo total de sua execução já agora para 10 anos (1999-2008), foi orçado em 116,592 milhões de dólares.

Alguns níveis, nomeadamente, o ensino Pré-Escolar, o ensino Superior e a Alfabetização que na primeira versão do plano não foram contemplados com qualquer previsão financeira para o desenvolvimento das suas atividades, na segunda já faziam parte integrante do Plano Quadro Nacional com uma dotação orçamentária própria.

O Plano Quadro foi inovador na sua elaboração pela introdução da abordagem sistêmica do setor educativo guineense, uma visão qualitativamente superior da educação, em reação às fragmentações e das ações isoladas e desarticuladas observadas numa infinidade de projetos ao tratamento das componentes do sistema educativo que caracterizava as intervenções anteriores. O plano inaugurou igualmente a participação de fontes endógenas de financiamento nomeadamente as comunidades de base e o setor privado, como protagonistas da organização, financiamento e funcionamento do setor educativo.

Entretanto, o maior erro do Plano Quadro foi a adoção de um programa pronto elaborado pelos seus parceiros para assim se adequar as suas normas e se beneficiar de seus financiamentos e tentar tirar o setor da profunda crise em que se encontrava. Nota-se que, quando da sua elaboração, não houve consideração às experiências herdadas da luta de libertação, nem as boas iniciativas tentadas nos primeiros anos de independência. Por conseguinte, como o seu financiamento dependia da ajuda externa, da vontade dos donos do

capital, acabou se tornando também inviável. Ou seja, em vez de se ter um plano que combinasse educação-desenvolvimento teve-se um plano com o predomínio do binômio subdesenvolvimento-dependência.

Na verdade, a dependência externa da Guiné-Bissau, é um elemento comum a todo o chamado “Terceiro Mundo”, e que se tornou importante para a sustentação de várias políticas/programas educacionais, principalmente a partir dos anos 1980. Vale a pena reforçar, no entanto, que os mesmos empréstimos do BM/FMI e outras agências multilaterais de crédito, que estendem a “mão” por um lado, estabelecem condicionantes/garantias políticas/econômicas/institucionais para a continuidade dos referidos repasses, por outro, tais como: estrito controle das contas públicas (menos gastos); garantias políticas de desregulamentação dos negócios privados; políticas focalizadas em certos setores sociais, etc.

Em outras palavras, as restrições impostas pelas agências não são voltadas apenas para a implantação de uma dada forma de educação básica, mas elas condicionam todos os projetos existentes nestes países. Não oferecem garantias para a construção de uma educação nacional e de um ensino básico voltado realmente para cumprir com as aspirações destas nações de formação dos seus cidadãos, transformando-os em agentes promotores de seu desenvolvimento socioeconômico de forma soberana e a educação acaba não cumprindo com o seu papel neste processo.

No seguimento da análise dos desafios da educação na atualidade busco verificar no próximo capítulo, como o país enfrentou e está a enfrentar esta situação, que estratégias, que caminhos, com que parceiros, tem trabalhado na busca da construção de um sistema educativo identificado com as necessidades de educação, como tem buscado superar os problemas de educação do país e como tem sido a organização e funcionamento do ensino básico, na busca da erradicação do analfabetismo e a formação dos cidadãos ao serviço do desenvolvimento da Guiné-Bissau, do final dos anos de 1990 a atualidade.

7 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU NA ATUALIDADE: O ENSINO BÁSICO EM QUESTÃO

Este capítulo tem por objetivo analisar a política educacional atual na Guiné-Bissau, considerando a trajetória da educação do país ao longo da sua história, bem como identificar, a situação atual do ensino básico e sua organização para uma educação universal, gratuita e obrigatória. Considera-se igualmente, nesta análise, os desafios enfrentados pela educação na atualidade, nomeadamente, os imperativos do sistema financeiro do capitalismo neoliberal, voltados, sobretudo, aos países pobres, como uma das estratégias de manutenção da acumulação de riquezas à custa da dominação, subjugação e exploração em que a educação assume um papel determinante, assim como a permanente instabilidade político-militar que tomou conta deste país, principais fatores inibidores das iniciativas socioeconômicas tentadas após a independência, sobretudo a caminhada do Ensino Básico.

7.1 SITUAÇÃO DO SETOR EDUCATIVO: O ENSINO BÁSICO NA REALIDADE DA GUINÉ-BISSAU

Importa antes de mais indicar que entre os conflitos político-militares que assolaram o país, o de junho de 1998 a maio 1999, foi particularmente o mais grave, o que destruiu cerca de 80 % das infraestruturas econômicas e sociais existentes no país. E, a instabilidade política que se seguiu, até aos nossos dias, com intermináveis golpes e contra golpes, fragilizou a administração pública, sobretudo no domínio da gestão socioeconômica e financeira do país, em que o sistema educativo não foi poupado. Ou seja, o contexto em que evolui a escola da Guiné-Bissau é, globalmente difícil e caracteriza-se por uma grande vulnerabilidade.

Começo a análise da situação do setor educativo salientando que os momentos de retomada econômica vividos, antes do conflito nos anos de 1990, não contribuíram para melhorar as condições de intervenção do setor, mas mesmo assim, graças às diversas intervenções do Governo, das ONGs, e também do setor privado, o sistema educativo voltou a registrar uma evolução positiva, tendo as taxas de escolarização do ensino básico passado de 42%, em 1992/1993, para 61% em 1997/98. A taxa bruta de escolarização das meninas também registrou uma tímida evolução, passando de 32% para 46%, que comparado com a dos meninos que passou de 55% para 75%, demonstrando que ainda prevalecia a exclusão das meninas do sistema educativo (GUINÉ-BISSAU, 2000a, p. 03).

De acordo o I Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza – DENARP (GUINÉ-BISSAU, 2005), a Taxa Líquida de Escolarização (TLE) por região, sexo e o índice de paridade na faixa etária dos 7 aos 12 anos (dados do ano letivo 1999/2000) foi de 53,5% para os rapazes e de 36,3% para as meninas. Nota-se que a referida taxa apresentou progressão no seu conjunto, mas continuava ainda bem longe da educação para todos estipulada pela UNESCO. Os dados demonstram que a escolarização teve uma progressão em cinco regiões do país (Biombo, Cacheu, Bafatá, Quinará e Tombali), e um recuo no Setor Autónomo de Bissau, Bolama, Gabú e Oio que apresentaram taxas de escolarização líquida abaixo da média, conforme apresentado no quadro nº 20 abaixo.

Quadro 20 - Taxa líquida de escolarização primária por género e por região

Regiões	1999/2000			2003/2004		
	M	F	MF	M	F	MF
SAB	50,2	52,4	51,2	45,4	43,6	44,4
Biombo	93,5	67,2	79,9	89,9	83,8	87,0
Cacheu	70,0	38,4	53,3	71,0	64,2	67,8
Oio	55,1	25,0	39,8	50,0	41,7	46,2
Bafatá	34,2	20,3	27,0	57,1	60,0	58,5
Gabú	43,6	29,4	36,3	52,1	56,4	54,2
Quinará	53,3	28,6	40,6	60,2	59,2	59,8
Tombali	56,1	32,4	43,8	76,6	77,5	77,0
Bolama	76,7	59,2	67,8	53,9	51,5	52,7
Total Nacional	51,7	38,5	45,3	58,0	55,9	56,9

Fonte: Elaborado a partir de dados do DENARP (GUINÉ-BISSAU, 2005, p. 19).

Saliento que no ano de 1998 o Orçamento do Estado para a Educação correspondia a 1,7% do PIB, bem inferior à média investida pelas nações da África subsaariana que era de 4% do PIB. O custo por aluno era de 38 USD no mesmo período e, para agravar a situação tinha-se as reivindicações salariais dos docentes com greves que paralisavam o funcionamento das aulas durante dias, para além das deficiências observadas no recrutamento e administração do pessoal docente e administrativo e de uma notória degradação da função docente.

Em termos de acesso, os dados apontam para a existência de escolas incompletas, que não cobrem as quatro classes da primeira fase das seis classes do ensino básico. Em 1999/2000 o rácio aluno/sala era de 64, passando para 90 em 2001/2002. Quase 52% dos alunos do ensino primário estavam concentrados no primeiro e segundo anos. Só 56,6% das escolas oferecem um ciclo completo de quatro classes. Com relação à qualificação técnico-pedagógica dos professores, apenas 40,5% dos professores do Ensino Básico possuíam diplomas de formação pedagógica, e, o rácio aluno/professor era de 39 (GUINÉ-BISSAU, 2005).

Por outro lado, a qualidade dos professores do ensino básico, recrutados na sua maioria com o nível acadêmico de instrução primária, continua a ser uma grande preocupação. A taxa de analfabetismo dos adultos era estimada em 63,4% (em 2000). A taxa de analfabetismo feminino era de 76,2% e masculino de 47,4%. Estima-se que este elevado índice possa ser uma das causas da baixa taxa de frequência de crianças e jovens do sexo feminino nas escolas (GUINÉ-BISSAU, 2005).

O conflito político-militar de 1998 agravou ainda mais a situação do sistema, tendo a análise da situação do setor, feita após o conflito pelo Ministério da Educação, Juventude, Cultura e Desportos, o que resultou na produção e na publicação em 15 de Março de 1999, de um documento denominado Quadro Diretor de Emergência para o Relance do Sector da Educação, Juventude, Cultura e Desportos, composto de ações consideradas estratégicas para relançar as atividades do setor educativo (FURTADO, 2005).

Isto porque toda estrutura do Ministério em nível nacional, o sistema e as estruturas educativas tinham sido fortemente afetadas pelo conflito. Escolas inteiras, salas de aula, equipamentos escolares, instituições ligadas ao Ministério como o INDE; Bibliotecas das Escolas de Formação de Professores, Importantes obras da Biblioteca e dos Arquivos Históricos do INEP e do Centro de Formação Administrativa (CENFA), entre outras importantes infraestruturas educativas foram altamente prejudicadas, assim como paralisados vários projetos educativos em curso e provocado uma saída massiva de quadros competentes para o exterior do país e, em muitos casos, estes nunca regressaram.

Salienta-se que, entre os projetos afetados contavam-se os produzidos por ocasião da Mesa Redonda com os Parceiros de Desenvolvimento, destacando-se:

1. O Projeto de Apoio à Educação de Base, designado Projeto de Apoio à Educação de Base (PAEB-Firkidja), iniciado em 1997, com financiamento do Banco Mundial. Um projeto que visava: a) a melhoria da qualidade e da eficácia do ensino; b) A melhoria da expansão do acesso e c) o reforço da capacidade de gestão e planificação do sistema.
2. O Projeto de Construção de Escolas de ensino básico iniciado em 1998, com financiamento do Governo Japonês, através da Agência Japonesa de Cooperação Internacional (JICA), cujo objetivo era a construção de 166 salas de aula nas regiões de Cacheu, Biombo e Oio.
3. O Projeto de Reabilitação de Escolas e Reforço da Formação Profissional, iniciado em 1989 e financiado pelo Banco Africano de Desenvolvimento e pelo Fundo Africano de Desenvolvimento. Visava: i) reforçar o ensino de base no Sector Autônomo de Bissau; ii) reabilitar e equipar 21 salas de aula, em 27 escolas; iii) formar quadros em matéria

de administração, gestão, secretariado, estatísticas e contabilidade; iv) promover a formação profissional no país.

4. O Projeto Educação Interactiva pela Rádio para os Países de Língua Oficial Portuguesa (IRI/PALOP), financiado pela UNESCO/PNUD. O projeto devia contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica através do rádio, incidindo essencialmente sobre as disciplinas de português, como língua segunda, e matemática. Era previsto que as experiências se desenrolassem em turmas-piloto, ao nível de escolas seleccionadas no Setor Autónomo de Bissau e nas regiões de Bafatá, Cacheu, Biombo, Bissalanca, Safim e Plack 2.
5. O Programa MEN/ASDI, financiado pela ASDI, para o período 1997/1998. O programa devia incidir sobre os meios de ensino (impressão e distribuição de livros escolares, material didático, equipamento, pequenas bibliotecas) e sobre o apoio institucional.
6. O Projeto de Língua Francesa na Escola Normal Superior “Tchico Té”. Apoiado pela Cooperação francesa, o objetivo do projeto era habilitar professores para o ensino da língua francesa a partir de 5ª classe do ensino básico.

Todas estas iniciativas voltadas para qualificar a intervenção do sistema educativo foram paralisadas pela guerra, um prejuízo que retrocedeu o país a praticamente estaca zero, além de desmotivar muitos parceiros devido a insegurança e os custos envolvidos. Por isso mesmo tinha-se, mais uma vez, todo o trabalho de elaboração de estratégias apuradas e de convencer os parceiros do setor educacional a continuarem a investir no setor, para se recuperar o tempo perdido nesta batalha pela erradicação do analfabetismo e de construção de um sistema educativo que respondesse pelas necessidades de educação do país. Apresenta em seguida algumas iniciativas programáticas dos sucessivos governos para tentar reativar as atividades do setor educativo, pós conflito de 1998/99.

7.1.1 Programa do Governo de Coligação PRS e Resistência Guiné-Bissau de Base Alargada e do Governo PRS de Consenso Nacional para a Educação

A crise e a instabilidade das instituições do país acima exposta fizeram com que a década de 2000 fosse definida como sendo um período de estagnação do sistema educativo. No entanto, apesar das dificuldades, os dois governos que surgiram após o conflito, demonstraram determinação em sua política para o setor, tendo fixado diversas iniciativas consideradas prioridades essenciais (reabilitação das infraestruturas e regularização dos salários, entre outros). Os programas dos dois governos eram praticamente os mesmos em termos de objetivos,

respectivamente, para os anos 2000 e 2001 e que envolvia o quadriênio 2000-2004, demasiadamente ambiciosos, que em nada refletiam a situação de grandes limitações em que se encontrava o sector.

Os dois governos propunham-se solucionar de forma radical, a situação da educação no país que, segundo eles, era devido à falta de vontade política. Assim, lançaram programas para erradicar o problema, tratando a educação de forma isolada, sem tomar em consideração a situação nos demais setores de desenvolvimento do país que também foram profundamente afetados pelo conflito, cujos efeitos também refletem nas ações do setor educativo. Assim entre as ações e objetivos definidos para o período constam os seguintes:

- I. Elevar a dotação em recursos internos do nível atual de 1,7% do PIB para 4%;
- II. Recuperar e construir infraestruturas escolares visando implantar: um ensino secundário de 11 classes em todas as sedes regionais, um ensino básico de seis classes em todas as escolas do país e um ensino de quatro classes para cada núcleo de 500 habitantes;
- III. Promover uma política de equidade entre gêneros; elevar para 60% a taxa de ingresso das moças; reformar globalmente o sistema educativo;
- IV. Unificar o ensino básico; instituir o 12^a ano; descentralizar o calendário escolar, segundo o calendário agrícola e em acordo com os pais dos alunos, as autoridades regionais e quadros da educação; melhorar o sistema nacional de avaliação;
- V. Melhorar as condições salariais dos professores, mediante criação de subsídios de isolamento e de outros incentivos;
- VI. Promover programas abrangentes de alfabetização.

Posteriormente, estes objetivos foram retomados, em grande parte, pelo Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia e incorporados nos documentos “Declaração de Política Educativa”, “Plano de Ação” e “Orientações Gerais”, publicados entre 2000 e 2001 (FURTADO, 2005).

Portanto, muito embora sejam igualmente ambiciosos e tendo a mesma linha de objetivos dos dois programas governamentais, a Declaração de Política Educativa, publicada pelo Ministério da Educação Ciência e Tecnologia (MECT) em Maio de 2000 para o período 2000-2004, o Plano de Ação (publicado em Junho do mesmo ano, para o ano letivo 2000-2001) e as Orientações Gerais para o ano letivo 2000-2001, publicadas em Outubro de 2000, representaram um passo à frente na tentativa de definir linhas fortes de uma política educativa e de orientações para a sua implementação.

A razão da elaboração desta declaração (GUINÉ-BISSAU, 2000b) teve a ver com a necessidade de traçar um quadro de política que orientasse a correta identificação de objetivos,

a seleção de prioridades e a elaboração de estratégias e planos de ação realistas, tendo em vista, a curto prazo, aumentar a oferta e travar a degradação da qualidade do ensino e, a médio prazo, adotar um programa mais ambicioso de avaliação qualitativa e modernização do sistema educativo.

Este documento era considerado como sendo o principal instrumento orientador da atuação do ministério durante o período de 2000-2004, dentro do limite temporal do Programa do Governo da Unidade Nacional, em que se procurou articular todas as intervenções presentes e futuras no domínio da educação, nomeadamente através de Planos de Ação e da preparação, acompanhamento e avaliação sistemática e pragmática do ano escolar.

Para operacionalizar os propósitos definidos na Declaração da Política Educativa do Governo traduzindo-a em linhas de ação concretas, o Ministério de Educação, Ciência e Tecnologia elaborou no mês de junho do ano 2000, um Plano de Ação para o período 2000-2001 enfocando entre as suas prioridades: Melhorar a oferta do ensino básico elementar e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino como um todo (GUINÉ-BISSAU, 2000a). E as “Orientações Gerais” é o terceiro instrumento produzido para reforçar a implementação do Plano de Ação e a Declaração Política ao longo do ano letivo 2000/2001, no quadro do cumprimento da política traçada pelo Governo (GUINÉ-BISSAU, 2000c).

Entretanto, estes três instrumentos que, em princípio, deveriam facilitar o alcance dos objetivos educacionais fixados no Programa do Governo, acabaram por constituir três instrumentos distintos, com apenas alguns pontos comuns de articulação, o que, em vez de concorrer para aplicação do programa conforme o planejado, acabou sendo um entrave, prejudicando todo o processo. Isto porque não houve uma preocupação rigorosa na montagem dos documentos, em que, o Plano de Ação e as Orientações Gerais teriam a função de orientação disciplinar para o cumprimento da Declaração da Política Educativa.

7.1.2 Iniciativa de Oferta de um Ensino Básico Gratuito para Todos

Antes de analisar como o Governo tem tratado particularmente o ensino básico, importa sublinhar que está definido na Constituição do país (1996, Art. 49º) que: cabe ao Estado promover gradualmente a gratuidade e a igualdade de oportunidade e de possibilidade de todos os cidadãos acederem aos diversos graus de ensino, significando que o Estado deve criar as condições para isentar todas as crianças do pagamento de quaisquer despesas relacionadas com taxas de inscrição e ou propinas, para além de garantir o pagamento regular dos professores, construção e manutenção das escolas, custear todas as despesas com a administração da

educação, a tomada de decisões políticas e a adoção de medidas de apoio e acompanhamento aos vários níveis, designadamente, social, familiar, individual e do sistema educativo e, a mobilização de mais meios financeiros e materiais para o setor (GUINÉ-BISSAU, 1996).

Assim, imbuído da vontade política de cumprir com este imperativo constitucional, apesar da situação de fragilidade em que se encontravam os sectores sociais como um todo, e do educacional em particular, e do desajuste do setor económico, o MECT decide implementar a gratuidade do ensino básico, a partir do ano letivo 2001/2002 e iniciar o processo de unificação deste nível de ensino.

Entretanto, a iniciativa não foi antecedida de um estudo prévio que sustentasse a sua aplicação prática e que permitisse saber que medidas complementares seriam necessárias para garantir o seu sucesso. Faltou por exemplo, ver se os números de docentes deste nível eram suficientes ou se precisava formar novos, quantos; se precisava construir mais escolas e equipar novas salas de aula, quantas; se os materiais didáticos eram suficientes e apropriados, se sua distribuição era garantida; se a qualidade do ensino seria assegurada e se, por outro lado, havia uma dotação orçamental suficiente, entre outros. Na verdade, o governo contava apenas com a possível conclusão da construção de 431 salas, que eram insuficientes, considerando o nível de expansão do sistema e a situação da rede escolar. Foram, portanto iniciativas lançadas sem nenhuma programação ou planeamento adequado.

Consequentemente, a implementação da iniciativa provocou um significativo aumento dos efetivos escolares na ordem dos 20%, se comparado com o ano letivo anterior, superando todas as estimativas. E, o país não estava preparado ou em condições de dar conta desta expansão, cujos meios eram insuficientes em praticamente todos os aspetos.

Em todo o país, o número de alunos excedeu a capacidade das escolas existentes dando origem a classes superlotadas, ao aumento das taxas de abandono e da percentagem de crianças sem escola, e de uma forma geral, a um aumento espetacular de escolas privadas. No Sector Autónomo de Bissau, no ano lectivo 1999/2000, o número de escolas oficiais já era inferior ao das escolas privadas: num universo de 101 escolas, as escolas públicas eram apenas 25, representando apenas 24.75% (FURTADO, 2005, p. 496).

Na verdade, a iniciativa do governo de oferecer um ensino básico gratuito apenas por impulso político, em vez de criar melhores oportunidades para as crianças mais desfavorecidas, contribuiu para o aprofundamento das desigualdades, empobreceu o ensino público em termos de sua qualidade para além de reforçar o ensino privado, considerado um ensino de elite destinado para as famílias mais abastadas. Isto porque, a situação socioeconómica em que se encontrava a Guiné-Bissau não oferecia condições para viabilizar este sonho em curto e médio

prazo. Esta ideia deveria ser compromisso de médio e longo prazo e ser gradualmente implementado, passo a passo acompanhando a evolução de todos os setores da vida nacional.

O mais correto a se fazer naquele momento era a revisão em profundidade dos modelos atuais de organização e gestão de escolas e instituir um regime mais adequado aos contextos educativos, convocar todas as forças vivas da nação para a construção de uma iniciativa e de um programa concertado, envolvendo nomeadamente, as famílias, as comunidades locais, o setor privado, entre outros. Seria uma forma de se conseguir que todos contribuíssem no custeamento, sobretudo, da educação básica.

Na verdade, as comunidades em todo o país apresentavam iniciativas de participação ao nível das escolas comunitárias, tanto na construção das escolas, como na organização, gestão e funcionamento dessas escolas, o que poderia servir de base, de espelho, que, combinadas com as iniciativas públicas e privadas, favoreceriam a inserção de todas as crianças e demais pessoas na escola com a qualidade desejada.

7.2 A RELAÇÃO ENTRE O BANCO MUNDIAL E O PROJETO DE APOIO À EDUCAÇÃO BÁSICA – FIRKIDJA⁶⁶

Como já salientei ao longo da tese, volto a reafirmar que o combate ao analfabetismo e a construção de um sistema educativo que respondesse às necessidades de educação da Guiné-Bissau, continuaram sendo os principais desafios a serem vencidos. Por isso mesmo, a busca da oferta gratuita da educação a todos os cidadãos continua sendo um direito. A busca de caminhos que favorecessem o atingimento deste objetivo levou o governo e alguns intelectuais guineenses a proceder nos anos 90, a realização de um estudo prospectivo sobre o desenvolvimento econômico e social, com o nome de “Djitu ten cu ten⁶⁷”, em que foi possível realizar um levantamento das necessidades do país e apontar algumas metas que deveriam ser perseguidas para os diferentes setores da vida nacional, na busca da melhoria da situação encontrada.

Para o setor da educação, o estudo enfatizou sobretudo a situação precária do ensino básico, tendo para o efeito, apontado a necessidade da criação de um projeto focado especificamente para este nível de ensino como forma de combater as suas deficiências de funcionamento e o analfabetismo. Em resposta a esta recomendação do estudo, o governo cria no ano de 1997 o projeto de apoio a educação básica “Firkidja”, focado unicamente para a

⁶⁶ Firkidja: significa alicerce.

⁶⁷ Djitu ten cu tem: quer dizer na linguagem crioula da Guiné-Bissau, tem que ter/haver um jeito.

melhoria de qualidade de ensino básico do país. Inicialmente, o projeto foi agendado para funcionar em quatro anos, entre 1997 e 2001 que poderiam ser renovados dependendo dos resultados.

Entretanto, o conflito político-militar de 1998 acabou por interromper as suas atividades. E, o mesmo foi retomado apenas no ano 2000, tendo-se reprogramado as suas atividades até o ano 2003. Os principais objetivos do Projeto de Apoio à Educação Básica – Firkidja, visavam, segundo Furtado (2005):

- a) A expansão moderada da cobertura do ensino básico e a superação dos obstáculos ao acesso à educação e ao sucesso dos alunos, buscando para o efeito solucionar questões relativas à deficiência em termos infra estruturais e de mobiliário escolar; e o reforço do sistema de planejamento e gestão deste nível de ensino;
- b) A melhoria da qualidade dos recursos do sistema educativo e do ambiente na sala de aula, buscando neste quadro, resolver os seguintes pontos: garantia de manuais escolares (livros didáticos) suficientes e também a questão da garantia dos serviços que assegurassem o seu funcionamento e a capacitação de professores;
- c) A melhoria da gestão dos recursos humanos, financeiros e administrativos da educação básica, tratando entre outros da realização de estudos preparatórios em perspectivas e em relação a questão da coordenação do projeto.
- d) O desenvolvimento de parcerias entre o MEN, a sociedade civil e a comunidade internacional com vista à descentralização e delegação de alguns pacotes de serviços educativos;
- e) O reforço da capacidade do MEN no que respeita ao planejamento e gestão do fornecimento de serviços educativos.

Considerado um dos polos mais dinâmicos do Ministério da Educação, o projeto contava desde a sua criação com o apoio financeiro do Banco Mundial para a execução das suas atividades. Importa, neste sentido, indicar que, para além de ser um dos principais senão, o principal protagonista da imposição do modelo socioeconômico neoliberal aos países pobres, tendo estruturado as suas economias entre outras ações, a partir da década de 90, o Banco Mundial tem assumido um papel relevante na definição da política do setor educacional da Guiné-Bissau, sobretudo no que diz respeito a educação básica, considerada principal frente para se combater o analfabetismo e a pobreza.

O custeio de infraestruturas e equipamentos, assim como os insumos do setor nomeadamente, material didático, manuais e a formação de professores e, em casos excepcionais, o pagamento de salários em atraso aos professores, têm sido os principais focos

dos empréstimos financeiros do banco. No quadro do cumprimento dos objetivos do Projeto, a partir de 2002, três programas receberam o financiamento do Banco Mundial, sendo eles: o Programa de Formação de Professores em Exercício, através de Comissões de Estudos, o Programa de Unificação do Ensino Básico (EBU), e o Programa de Parceria com as ONG locais.

Estes programas abrangiam áreas decisivas para a melhoria da qualidade do ensino, por isso mesmo foram de extrema importância para o Ministério da Educação, pois, alicerçaram as bases para as futuras reformas educativas no país. Vou tratar de forma muito rápida de cada um dos projetos enfocando partes dos mesmos que estejam ligadas ao ensino básico.

7.2.1 Programa de Formação de Professores em Exercício

Inicialmente este programa foi concebido na base em uma estratégia global de formação em exercício, mas foi reduzido a partir de fevereiro de 2002 a uma formação condensada no âmbito da Comissão de Estudos implantada em todo o país, o que em essência, se resumia a uma reunião quinzenal em que eram desenvolvidas atividades de formação dos docentes do ensino básico em exercício. A concepção do programa de formação de professores em exercício devia comportar as seguintes fases, conforme Furtado (2005):

- 1) Avaliação dos atuais sistemas e atividades de formação e a identificação das necessidades de formação dos professores principalmente ao nível do ensino básico, através de um diagnóstico;
- 2) Identificação de instituições ou projetos que promovem formações;
- 3) Elaboração de estratégias e orientações para a implementação do programa;
- 4) Adopção de um esquema para cada uma das três fases precedentes com as seguintes etapas: a) concepção; b) implementação; c) avaliação.

A Divisão de Ações de Formação (DAF), um dos subsetores do INDE, foi responsabilizado pela implementação deste processo de formação, cujo programa devia se assentar em três elementos básicos: 1) A Comissão de Estudo (COME); 2) As Equipas Técnicas Regionais (ETRs) e 3) As Unidades de Apoio Pedagógico (UAPs).

Importa sublinhar que, em geral, as atividades de formação levadas a cabo pelos diferentes programas de formação de docentes realizados no país eram demasiadamente genéricos, tendo pouca contribuição para a melhoria das competências, do perfil, desempenho, satisfação das necessidades de formação e no aumento da autoestima dos professores. Esta formação deveria ser melhor enfocada para poderem garantir a qualificação dos docentes com

as características desejadas, explicitar e valorizar as possibilidades dos formandos em estreita relação com o meio e capacitá-los a atuarem nesse meio com eficiência, criatividade e responsabilidade.

Os docentes guineenses precisariam de uma formação mais orientada para as suas necessidades mais prementes que são relacionados na maioria dos casos com a sua baixa formação académica, com ensino do português como língua segunda, com o domínio dos conteúdos dos programas do ensino, com a gestão da aula e do processo de ensino aprendizagem, e sobretudo das aprendizagens, com a avaliação dos alunos, com o domínio dos métodos pedagógicos e dos instrumentos da didática, com o tratamento diferenciado dos alunos, o relacionamento com a comunidade, entre outros (FURTADO, 2005, p. 522).

Observa-se, no entanto, que os domínios clássicos de formação de docentes (a formação científica na área da disciplina ou disciplinas a lecionar; a formação científica sobre o processo de ensino aprendizagem ou sobre o processo educativo no contexto escolar; a prática assistida de docência para a concretização da formação teórica e práticas das componentes anteriores e a formação pessoal e social) foram tratados de forma muito leviana nos programas e nas instituições guineenses de formação de docentes, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível das irregulares ações de formação contínua.

7.2.2 Programa de Unificação do Ensino Básico

Pretendia-se com este programa sair de um ensino básico de seis classes (estruturado em dois ciclos: básico elementar de 1ª a 4ª classe e básico complementar de 5ª e 6ª classes) para um ensino básico de seis classes ascendentes organizadas em três fases de duas classes cada: 1ª fase (1ª e 2ª classes) 2ª fase (3ª e 4ª classes) e 3ª fase (5ª e 6ª classes). Os objetivos pretendidos pelo programa foram apresentados de forma diversa nos documentos consultados. Entretanto, em essência destacam-se os seguintes pontos: 1) Ter um ensino básico unificado de seis classes; 2) Ter um currículo unificado; 3) Reduzir o número de escolas incompletas; 4) Reduzir o insucesso escolar; 5) Melhorar a qualidade do ensino básico; 6) Melhorar a eficácia do sistema educativo.

Esta é uma medida política importante cujo objectivo era melhorar a eficiência do sistema (através de uma utilização mais eficiente dos professores) e diminuir as desigualdades entre zonas urbanas e rurais. As crianças das zonas mais remotas tendem a abandonar os estudos após a conclusão da quarta classe, já que continuar os estudos exige emigrar para os centros urbanos para poderem ter acesso ao ensino básico complementar. A reforma não só preconizava que as escolas do ensino básico oferecessem a quinta e a sexta classes, como também que o currículo fosse ajustado e que os professores recebessem formação para leccionar em todos os níveis do ensino básico (GUINÉ-BISSAU, 2009a, p. 48).

Buscava-se com o programa resolver a insuficiência de oferta escolar para a 5ª e 6ª classes, a existência de dois ciclos segmentados (EBE e EBC), a inadequação e a desarticulação do currículo escolar, a fraca participação da comunidade na educação das crianças e na gestão escolar (FURTADO 2005). Buscava-se, portanto, com a realização do programa obter um currículo integrado do ensino básico, a erradicação de escolas incompletas, a redução do insucesso escolar, uma maior participação dos pais e outros agentes das comunidades das escolas experimentais na gestão escolar e a elevação da taxa de escolarização feminina.

Antes da implementação do programa de forma genérica foi inicialmente realizada uma experiência piloto em três regiões, envolvendo: seis escolas do ensino básico, com seis classes (escolas completas), dotadas de melhores condições do ponto de vista de instalações e de pessoal; com seis diretores, 48 professores (8 por escola), 6 formadores, um coordenador e uma ONG.

Nestas escolas de experimentação do programa, as atividades a desenvolver deviam ser orientadas para a elaboração de um currículo integrado, envolvendo professores, a comunidade e as ONGs locais, visando entre outros, a) a adequação dos conteúdos dos manuais escolares; b) a introdução de uma gestão com participação da comunidade na vida da escola; c) a elaboração de uma proposta de currículo para o ensino básico integrado para discussão nacional e generalização progressiva (AJUDA MEMÓRIA, 2002).

Foi com base nesta experiência, com estes elementos acima referidos que foi iniciada a implementação do programa. Entretanto, a avaliação feita, ainda na primeira fase, que abrangeu o período 2002-2003 e 2003-2004, revelou uma série de incoerências e falhas graves que, para efeito de realizarem às devidas correções, o programa teve que ser interrompido momentaneamente. Entretanto, os vários fatores que estiveram na base do insucesso do programa estavam em essência relacionados com a limitada experiência da coordenação do programa que não soube reunir os requisitos mínimos indispensáveis à montagem e desenvolvimento de uma experimentação dessa magnitude.

Dentre as mais salientes falhas, destacam-se as seguintes: 1) os objetivos a atingir com a experimentação eram demasiadamente vagos e ambiciosos; 2) a seleção das escolas experimentais não cumpriu as instruções prévias, nem em termos de quantidade, nem de qualidade; 3) não foram selecionadas escolas de controle; 4) não existiu um documento com o desenho da experimentação que contivesse, de forma clara, os objetivos da experimentação, a sua organização, a duração e o modo como seria conduzida para chegar aos resultados esperados; 5) não foram identificadas as variáveis que deviam ser controladas; 6) não foi definida a metodologia a seguir (FURTADO, 2005).

Além do mais, de 1988 ao ano 2002, ano de início da experimentação do Programa EBU, a Guiné-Bissau passou por profundas mudanças, sociais, políticas e econômicas. E, no tocante as relações do país com outros países ou instituições, novos compromissos foram assumidos, sobretudo ao nível regional e sub-regional, que deviam naturalmente ter alguns reflexos no seu sistema de educação e na formação de quadros. Aliado a isso, os fatores evocados em favor da unificação do ensino básico eram pouco consistentes, demonstrando uma visão superficial e distorcida do funcionamento do sistema educativo, dado que eram fatores construídos a partir de bases frágeis sem relação com uma real necessidade de unificação deste nível de ensino.

Porém, as condições hoje existentes apontam, numa primeira fase, mais para medidas visando a consolidação do que existe (que se tem revelado insuficiente, frágil e desconexo) do que para a abertura de novas frentes sem os recursos necessários. Todas as metas apontadas no quadro do Programa EBU podem ser alcançadas, e em melhores condições, com um ensino básico de dois ciclos. Se neste momento o país – devido às limitações de recursos humanos, financeiros, de infraestruturas, à inadequação das políticas educativas e sobretudo à instabilidade – não consegue garantir quatro classes a 50% das crianças, como poderá pretender assegurar um ensino obrigatório e gratuito de seis classes? (FURTADO, 2005, p. 441).

Na verdade, a continuidade do funcionamento destes dois ciclos não era um fator impeditivo de uma unidade global, pois estes se complementam e, podem e devem concorrer para um único objetivo geral, mas cada um poderia ter o seu próprio objetivo específico ou meta. O que seria urgente e necessário para este nível de ensino seria a criação de condições para que o mesmo fosse efetivamente garantido à maioria das crianças do país e não apenas para as crianças da elite, como tem sido desde o tempo colonial até hoje, eliminando-se igualmente no interior dessa escolaridade a sequencialidade regressiva que tem sido sua característica.

7.2.3 Programa de Parceria com as ONGs locais

Importa iniciar este assunto indicando que a difícil situação que atravessava o sector da educação e os fracos resultados alcançados após a independência nos diversos programas e ou projetos implementados pelo Ministério de Educação e ou pelos seus diferentes setores levaram o Projeto de Apoio à Educação Básica/Firkidja a admitir a possibilidade de instituições nacionais privadas vocacionadas a participarem na implementação dos projetos educativos por ele programados na perspectiva de descentralização e de desconcentração de alguns serviços.

Foi assim que, em 2002, nascia o Programa de Parceria, visando a mobilização de forças, recursos e competências nacionais para desenvolver o sistema educativo do país, sobretudo, a melhoria qualitativa do ensino básico. Esta medida significava uma grande virada na forma como, até então, se desenvolviam os diferentes projetos pelo Ministério e ou pelos seus departamentos num circuito fechado, demonstrando, portanto, que doravante pretendia-se abrir as atividades e as estruturas para um relacionamento, não só com o seu micro ambiente, mas um relacionamento mais abrangente, envolvendo o ambiente em sua volta, com outras entidades especializadas.

Neste sentido foram indicados como possíveis parceiros algumas entidades prestadores de serviços educativos nomeadamente: as Entidades Religiosas, as ONG, os Organismos do Sistema das Nações Unidas e outros parceiros que trabalham na área da educação. Entretanto as entidades parceiras do programa seriam selecionadas através da realização de concurso de Pacotes de Serviços Educativos que integravam as componentes, sendo eles: Construções escolares com participação comunitária; Mobiliário escolar; Reabilitação e manutenção de escolas; Distribuição de manuais, textos e materiais pedagógicos; Apoio à Formação em serviço de professores; Apoio à criação de Comités Gestores de Escolas; Iniciativas para o aumento da escolarização das raparigas e melhoria da qualidade da educação. Para cada um desses componentes foram definidos objetivos concretos a atingir:

- a) Na Componente construções escolares, com participação comunitária, pretendia-se: Complementar a atual rede escolar e contribuir para o aumento da capacidade de matrícula sobretudo das raparigas; Reduzir significativamente as distâncias entre as comunidades e centros educativos, levando a escola ao encontro da comunidade escolar; Aumentar a capacidade de oferta escolar através do aumento do número de salas de aula; Melhorar e adequar a qualidade das instalações escolares, proporcionando, desta forma, um melhor ambiente ao processo de ensino-aprendizagem.
- b) O Componente mobiliário escolar visava o fabrico e a disponibilização de mobiliário escolar a todas as escolas que seriam construídas ou reabilitadas com envolvimento comunitário, tornando-as mais adequadas ao desenvolvimento e sucesso do processo de ensino-aprendizagem.
- c) No Componente reabilitação e manutenção de escolas visava-se a construção de escolas com o apoio das comunidades. A consecução deste objetivo devia passar pela informação, sensibilização e mobilização das comunidades de base, pais, encarregados de educação e professores para o seu envolvimento ativo na construção, reabilitação e conservação das escolas.

- d) A Componente distribuição de manuais, textos e materiais pedagógicos estava dentro das preocupações em garantir, gratuitamente, aos alunos e professores das escolas públicas, os livros e manuais escolares, guias e outro material pedagógico no início de cada ano letivo até ao final do projeto. Buscava-se, entre outras pretensões, melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem em todas as escolas do ensino básico do país que perpassava pela disponibilização efetiva desses materiais no momento certo e por ações de capacitação dos professores para o uso adequado dos manuais e textos de apoio, em que poderiam opinar e apresentar sugestões sobre o grau de adequação desses materiais.
- e) O componente apoio à formação em serviço de professores visava melhorar o desempenho dos professores na análise e utilização dos programas, manuais e outros suportes pedagógicos, principalmente em situações de multiclases, para além de melhorar os seus conhecimentos e suas práticas em matéria de avaliação das aprendizagens e do processo ensino-aprendizagem, contribuindo igualmente, para o reforço e a dinamização das Comissões de Estudo.
- f) Com o componente apoio à criação de Comitês Gestores de Escolas o objetivo era incentivar a prática da gestão democrática da escola através da formação de Comitês Gestores de Escolas, havendo o envolvimento dos pais, encarregados de educação e professores numa participação efetiva, ativa e eficaz em todo o processo de gestão da escola.
- g) O componente Iniciativas para o Aumento da Escolarização das Raparigas e Melhoria da Qualidade da Educação visava o aumento das taxas de escolarização das meninas e a redução da discrepância entre rapazes e meninas. O desenvolvimento deste componente deveria passar pela melhoria da qualidade do ensino e do ambiente nas escolas onde ainda persistiam estereótipos que não favoreciam a igualdade entre gêneros (GUINÉ-BISSAU, 2002).

Lembra-se que todas estas ações seriam inteiramente financiadas pela Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), através do Projeto de Apoio à Educação Básica “Firkidja”, entretanto, as Agências do Sistema das Nações Unidas também poderiam co-financiar as atividades, participando neste programa de parceria. E, o Programa de Parceria devia assentar-se em princípios formulados com base em consensos reunidos entre o MEN e os atores do sector da educação envolvidos (FURTADO, 2005). Alguns desses princípios seriam os seguintes:

- 1) Proteger a educação como um direito humano fundamental

- 2) Promover a qualidade nas ações relevantes para a melhoria das condições de vida quotidiana das comunidades, particularmente das mulheres e raparigas marginalizadas.
- 3) Estabelecer articulações com outros sectores e programas de desenvolvimento visando minimizar o impacto da pobreza no acesso à educação.
- 4) Contribuir para assegurar a equidade, transparência, integridade, acerto e participação dos diversos atores no sistema educativo, em cada escola e em cada comunidade escolar ao nível nacional.
- 5) Assegurar a eficiência e a eficácia na concretização dos objetivos do PAEB/Firkidja.

No quadro deste programa era da responsabilidade do MEN assegurar a afetação dos recursos necessários e a coordenação das atividades do Programa de Parceria através do Unidade de Coordenação de Projectos (UCP). Caberia ainda ao Estado a responsabilidade de garantir os serviços de educação para salvaguardar o direito à educação dos grupos mais desfavorecidos. Para além dos princípios do programa foram igualmente definidas diretrizes e estratégias e criadas estruturas para a coordenação das atividades. Foi criada assim uma grande expectativa entre os parceiros, pois estava-se iniciando uma nova forma de elaboração e implementação de projetos no país.

Entretanto, as expectativas foram logo esfriadas dado que no final, o programa acabou sendo reduzido em apenas um só componente que seria o da Construção e Equipamento de Escolas que em 2003 inicia as suas atividades com a assinatura de uma Convenção entre o Ministério da Educação/Projeto PAEB-Firkidja e sete ONG nacionais, tendo os primeiros resultados do componente avaliados em Julho de 2004 considerado positivo e encorajador.

Acreditava-se que esta experiência de parceria positiva poderia servir de base para a realização de outras, tanto no setor de educação, como em outros setores e departamentos do Estado, dado que até o momento o governo não estava em condições de, sozinho, arcar com todos os aspectos da vida e desenvolvimento do país, tendo limitações tanto em recursos humanos qualificados, como económicos para fazer face a esta tarefa. Importa, para efeito de viabilização desta iniciativa, mobilizar, motivar, envolver e comprometer todas as entidades e pessoas, nomeadamente, as famílias, as comunidades locais, as Organizações Não Governamentais, o setor privado nacional, vocacionados nas diferentes frentes, como estratégia acertada para garantir a melhoria da situação da educação na Guiné-Bissau, assim como, de outros setores do desenvolvimento.

Salienta-se que vários países tinham construído esse tipo de parceria no setor de educação com bons resultados na busca da universalização da educação, sobretudo do ensino básico. Além do mais, apostar na mobilização das diferentes capacidades e competências

nacionais seria um primeiro passo na busca da autonomia do país em termos de definição, gestão autônoma de seu desenvolvimento, de seu destino, que seria a principal aspiração do povo guineense, a principal razão da luta pela independência.

Nessa política o Banco Mundial define a educação como sendo um mecanismo essencial para o desenvolvimento humano (capacidade de raciocinar e de refletir) e para a transformação sociocultural e econômica. E, em função disso, salienta que a educação seria um meio eficaz para a promoção de igualdade de gênero, para a melhoria de qualidade de vida (a redução de pobreza), bem como para a estabilização da paz social. Portanto, o Banco Mundial,

[...] advoga a tese de que a educação básica deve ser prioridade, porque prevê a equidade e tem um retorno social mais rápido - como a queda na taxa de natalidade e a melhoria nos índices de saúde da população, o que diminui os gastos estatais - e passa a exigir reformas educacionais [...] com maiores recursos para o ensino fundamental, a reforma da formação tecnológica e a privatização do ensino superior (PEREIRA, 2006, p. 13).

Pereira sustenta, por outro lado, que o BM aconselha e pede o engajamento dos países periféricos ou subdesenvolvidos com o ensino básico “[...] como forma de aliviar ‘a pobreza e como política de inclusão social’, enquanto aos países do centro capitalista, mais desenvolvidos, são reservados o ensino superior e a pesquisa” (PEREIRA, 2006, p. 13-14).

Na verdade, a aplicação dessa nova política para a educação, o conceito teórico-metodológico educativo voltou-se para a profissionalização do indivíduo (trabalhador), com especial atenção aos países em via do desenvolvimento, em que a educação serviria tanto para a erradicação da pobreza, quanto para o crescimento socioeconômico, ou seja, essa política, inspirada na teoria do capital humano, das instituições capitalistas (BM e FMI) não permite o desenvolvimento do Homem. Porém, contribui significativamente para o empobrecimento sociocultural dos povos (locais), dado que a educação impregnada está esvaziada de conteúdo e de significado, uma educação alienadora em essência (PEREIRA, 2006).

7.3 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

Tendo como bases as recomendações e orientações do Quadro de Ação de Dakar (QAD), as orientações políticas e estratégicas do Plano-Quadro Nacional da Educação para o Desenvolvimento Humano, o Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza, os documentos sobre as facilidades para o alívio da dívida e crescimento econômico da Iniciativa para os Países Pobres Altamente Endividados (PPAE) e demais diretivas e princípios normativos do Sistema Educativo Nacional, a Guiné-Bissau elaborou o seu Plano Nacional de

Ação/Educação para Todos (PNA/EPT)⁶⁸, em que traça os principais eixos de intervenção na senda dos desafios do desenvolvimento humano durável.

Vários instrumentos foram utilizados no processo de elaboração deste importante documento. Foi adoptada a abordagem multisectorial, interactiva e participativa, uma nova abordagem do desenvolvimento da Educação Para Todos. Essa nova abordagem é tida como um modelo apropriado de planificação não só pelos planificadores, mas também pelos parceiros do sistema educativo. O PNA é multisectorial por implicação dos sectores de actividades sócio económicas e culturais no desenvolvimento da educação de base. É interactivo porque tem em consideração os efeitos mutuamente benéficos das acções e contribuições de diferentes sectores e parceiros técnicos e financeiros. É ainda interactivo pela abordagem dinâmica que se apoia sobre as inter relações e interacções entre diversas formas de educação de base (GUINÉ-BISSAU, 2003, p. 10).

Com isso, para cumprir com os seus propósitos estabeleceram-se parcerias com todas as forças vivas da nação, nomeadamente, o governo, ANP - nome do parlamento do país -, os responsáveis das estruturas centrais e descentralizadas do sistema educativo, a sociedade civil, os pais e encarregados de educação, as associações e sindicatos dos professores, o patronato, os institutos de pesquisa, as associações de mulheres, as organizações religiosas, as autoridades tradicionais e costumeiras, médias entre outras. Foram igualmente encorajadas e estimuladas todas as dinâmicas de parcerias existentes ou emergentes indispensáveis à consecução dos objetivos fixados.

Considerado como sendo um instrumento de monitoria das aspirações dos guineenses no setor da educação expressas em ações, o plano foi apresentado sob a forma de uma programação de atividades previstas para atingir os objetivos qualitativos e quantitativos do desenvolvimento do setor. Era um plano de médio e longo prazo, dada a importância das mudanças a produzir no subsistema de educação de base (harmonização das diferentes intervenções e capitalização das aquisições) e à dimensão dos recursos e meios a mobilizar.

Cobria o período que vai de 2003 a 2015, distribuído em três etapas: a) 2003 a 2005 - Lançamento das bases (política, sistema, administração, recursos humanos e recursos materiais, financeiros) para garantir a implementação do PNA/EPT; b) 2006 a 2010 – Implementação das ações prioritárias; c) 2011 a 2015 – Consolidação e avaliação dos resultados e, preparação e lançamento do segundo PNA/EPT.

O plano seria implementado, através dos projetos de educação em curso, designadamente o Projeto de Apoio à Educação Básica “Firkidja” e dos já programados para implementação posterior e também através das ações de educação que seriam realizadas no

⁶⁸ A versão validada do plano foi publicada em fevereiro de 2003.

quadro do orçamento de Estado. A abordagem do programa seria progressivamente implantada, de maneira a realizar uma integração efetiva antes do término da segunda fase. Os principais objetivos visados com o PNA/EPT eram os seguintes:

- a) Desenvolver e melhorar a proteção e a educação da pequena infância em especial das crianças mais vulneráveis até 2015.
- b) Garantir o acesso e sucesso no ensino básico obrigatório e gratuito para 98% das crianças, em particular meninas e crianças provenientes das minorias étnicas até 2015.
- c) Eliminar as disparidades entre gêneros nos ensinos básico e secundário até 2015.
- d) Melhorar em todos os aspectos a qualidade de educação de base até 2015.
- e) Elevar para 55% as taxas de alfabetização de adultos, principalmente mulheres e meninas.

O Plano Nacional de Educação para Todos baseou-se nos seguintes princípios:

- 1) Garantia do direito à educação para todos os cidadãos sem discriminação de qualquer natureza (leis de base do ensino).
- 2) Parceria eficaz e bem coordenada.
- 3) Descentralização/desconcentração da gestão da Educação.
- 4) Educação de qualidade para todos (igualdade e equidade).
- 5) Promoção, para todos, das mais elevadas normas de performance (qualidade).
- 6) Gestão transparente e eficaz (responsabilidade).

Entre as estratégias definidas para a implementação do Plano, conforme o PNA/EPT (GUINÉ-BISSAU, 2003), destacam-se os seguintes pontos para o ensino básico:

- i. Racionalização dos recursos humanos através de: i) realocação dos professores afetos às estruturas administrativas ao serviço docente; ii) respeito e cumprimento das cargas horárias semanais; iii) respeito do código deontologia profissional e sua aplicação na avaliação do professor com vista à sua promoção e progressão na carreira; iv) melhoria da gestão dos recursos humanos; v) implementação de incentivos para a retenção dos professores nas localidades onde são colocados; vi) capacitação dos docentes em função de novas exigências curriculares e do novo perfil.
- ii. Melhoria dos Programas de ensino através de: i) elaboração, experimentação, avaliação e generalização de um currículo de educação de base integrado; ii) reforço da capacidade nacional em matéria de elaboração e edição de manuais escolares e

literaturas para a educação preventiva; iii) criação, organização e apoio ao funcionamento de bibliotecas nos estabelecimentos escolares.

- iii. Mobilização e utilização de recursos e medidas de reforma: i) aumento em 20% do orçamento da educação; ii) aumento da percentagem do orçamento do ensino básico no quadro da organização da educação; iii) aumento das despesas correntes do ensino básico, para além dos salários, com o objetivo de colocar à disposição dos alunos materiais didáticos adequados que contribuam para a melhoria da qualidade de aprendizagem; iv) aumento do orçamento do ensino técnico e profissional; v) melhoria da formação inicial e contínua dos professores do ensino básico, através designadamente da melhoria das aprendizagens e de mudanças organizacionais; vi) estabelecimento de uma relação de 40 alunos/professor, visando à eficiência e a qualidade; vii) ampliação das taxas de retenção e de conclusão do ensino básico, através da melhoria das aprendizagens; viii) afetar recursos para assegurar a equidade em favor da educação das meninas e alfabetização/formação de mulheres eliminando a discriminação.

O Plano de Acção ora apresentando só poderá tornar-se num instrumento de inversão de tendências negativas em educação, só servirá de instrumento de tornar a Educação Para Todos numa realidade não somente com engajamentos políticos, que são deveras importantes, mas e sobretudo com tomadas de medidas práticas, realizações e participação de todos: da comunidade aos responsáveis locais, destes ao Governo passando pelas ONG e dentre os parceiros as agências de cooperação internacional e ONG. Conjugados os esforços, criadas as necessárias sinergias poderemos de facto ultrapassar inúmeras barreiras e atingir uma educação de qualidade para todos e ao longo de toda a vida (GUINÉ-BISSAU, 2003, p. 10).

Sendo assim, para operacionalizar o plano, a nível interno o mesmo deveria envolver toda a sociedade, necessitaria para a criação de um clima favorável através de, entre outros: a) a construção de um consenso nacional em torno dos seus objetivos; b) o fortalecimento de relações de cooperação e parceria entre o governo, sociedade civil, o sector privado e as organizações internacionais; c) a criação de competências nacionais para apropriação do Plano; d) a adaptação do Plano às particularidades do país; e) a inclusão dos mais necessitados no sistema.

Entretanto, devido ao clima de instabilidade e a difícil situação socioeconômica e política em que vivia a Guiné-Bissau e as próprias condições em que se encontrava o sistema educativo do país, não favoreciam a implementação de um empreendimento de tamanha envergadura de forma cabal.

Mesmo assim, quando se iniciou a implementação do plano no ano de 2003, várias escolas públicas registraram um rápido aumento das matrículas, com taxas que excederam 100% em algumas regiões, tendo, segundo dados do Ministério de Educação as taxas brutas de matrícula no ensino básico subido consistentemente de 57,8% em 1997 para 91% em 2003. As razões que podem justificar esse aumento inesperado são diversas, destacando-se entre elas, o ingresso das crianças que não foram para a escola na altura devida, que agora sentiram-se motivadas a recuperar esse atraso, visto que, conforme fontes do Ministério da Educação, as ONGs em várias regiões do país criaram programas voltadas para o ensino básico aos jovens adultos que, de outra forma, não teriam acesso a qualquer tipo de educação.

Uma outra razão tem a ver com a eliminação de propinas para o ensino básico, que teve como consequência imediata, o aumento da procura desse nível de ensino, tendo os pais que não tinham matriculado seus filhos durante o conflito, conseguido agora leva-los finalmente a escola. Na verdade, esta política do governo de gratuidade do ensino básico foi um grande incentivo para muitos pais, que de outro modo, dificilmente seus filhos estudariam, por falta de condições para custear essas propinas escolares. Uma terceira razão desse aumento diz respeito à grande quantidade de crianças que repetem o ano, por não conseguirem atingir os níveis adequados de aprendizagem, elevando assim o número de matrículas acima do esperado.

Isso demonstra que o progresso obtido no setor da educação na Guiné-Bissau nos últimos anos é consequência da elevada taxa de cobertura escolar pois, com aproximadamente 300.000 alunos inscritos no ensino básico e secundário em 2005, o sistema de educação acolheu o dobro de alunos do que em 1995. No ensino básico, o número de alunos mais que duplicou durante o mesmo período, passando de 105.430 para 252.479.

Importa sublinhar que este aumento da cobertura escolar, deve-se em parte aos esforços do governo para disponibilizar novas salas de aulas e estimular a procura, mas também está associado ao grande envolvimento dos provedores privados e das comunidades locais na oferta de serviços de educação básica como foi evidenciado no quadro a seguir:

Quadro 21 - Número de Escolas e de Alunos no Ensino Básico em 2006, e Percentagem das Escolas Privadas e Comunitária

	Bafatá	Biombo	Bissau	Bolama	Cacheu	Gabú	Oio	Quínara	Tombali	Nacional
Nº. de escolas ensino básico (1-6)	277	55	127	46	228	167	277	72	135	1384
Nº. salas de aula	539	323	1056	158	748	324	439	163	360	4110
Alunos	35605	23405	50952	7273	41087	27392	31363	12585	22817	252479
Rácio aluno/sala de aula	66	72	48	46	55	85	71	77	63	61
Percentagem de escolas básicas privadas	3.0	18.2	64.6	2.2	11.1	3.0	1.4	5.6	6.7	12
Salas de aula em boas condições	27.3	47.4	41.3	31.0	55.4	55.6	55.4		33.3	46.1
Percentagem escolas primárias	27.4	1.8	1.6	2.2	14.9	16.8	29.7	23.6	35.6	19.4

Fonte: Revisão dos Setores Sociais – Banco Mundial (GUINÉ-BISSAU, 2009a).

Nesse período observou-se que a Taxa Bruta de Escolarização (TBS) no Ensino Básico tem aumentado progressivamente, passando de 53% em 1995 para 102% em 2005, sendo uma reflexão da maior capacidade de acomodação do sistema. Contudo, a TLE no ensino básico situa-se em torno de 45 por cento. Salienta-se que os valores das taxas bruta e líquida de escolarização são altamente divergentes por causa da entrada tardia de grande parte das crianças na escola, pois, em teoria, o ensino básico deveria ser frequentado por crianças entre 7 e 12 anos, mas na realidade, o grupo etário das crianças neste ciclo varia entre 6 e 18 anos.

Consistente com o aumento da participação no ensino básico, expresso através do aumento das inscrições neste nível de ensino, a Taxa Bruta de Admissão (TBA)⁶⁹ na primeira classe tem sido elevada nos últimos anos. Estima-se que esta taxa tenha sido em média de 120 por cento durante o período de 2002-2005, demonstrando a presença de novas crianças que ingressaram na primeira classe com idades acima do grupo etário teórico (6 a 12 anos). Manter a taxa bruta de admissão em 100 por cento ou mais é importante para alcançar a meta do ensino primário universal a médio prazo (GUINÉ-BISSAU, 2009a).

Importa indicar que as inscrições no ensino básico são influenciadas sobretudo, pela localização da escola. Neste sentido segundo o Integrated Poverty and Social Assessment

⁶⁹ No ano letivo 2004-2005, o último ano do qual se dispõe de dados, esta taxa foi estimada em 137.4 por cento.

(IPSA) - Avaliação Social e da Pobreza -, em 2005, enquanto 96 por cento dos agregados familiares em Bissau encontravam-se localizados a uma distância inferior ou igual a 30 minutos das escolas do ensino básico, apenas uma média de 79 por cento dos agregados familiares do resto do país encontravam-se localizados a esta distância. Ou seja, o ensino básico é mais acessível em Bissau⁷⁰ do que nas outras regiões do país. Em relação ao gênero, salienta-se que a disparidade de acesso no ensino básico tem diminuído, favorecida por uma tendência positiva na matrícula das meninas, mas ainda persiste.

A disparidade de gêneros tem sido gradualmente reduzida, com um rácio de 0.9 raparigas por cada rapaz inscrito. Em 2005, as raparigas representavam cerca de 47 por cento dos inscritos no ensino primário. Comparado com 1995, isso representa um aumento de 6 por cento da proporção das raparigas em relação aos rapazes. Contudo, essa média esconde disparidade regionais. Na capital, 52 por cento dos alunos do ensino básico são raparigas. Gabú e Bafatá, com quase 50 por cento de raparigas inscritas no EB, são duas regiões onde a equidade foi atingida. Em todas as outras regiões, as raparigas representam menos de 50 por cento da população estudantil, variando de 40 por cento em Oio, a 43 por cento em Cacheu, 45 por cento em Quinara e Biombo e 46 por cento em Tombali e Bolama/Bijagos. O resultado impressionante da escolarização das raparigas em Gabú e Bafatá (duas regiões predominantemente islâmicas) parece ser a consequência de intervenções específicas em matéria de educação das raparigas, através do esforço conjunto do governo, de ONGs e de vários parceiros de desenvolvimento (GUINÉ-BISSAU, 2009a, p. 36).

Apesar desse aumento substancial das matrículas que favoreceram a redução gradual das disparidades do gênero nos últimos anos, lamentavelmente a maioria das crianças do grupo etário pertinente não chega a concluir o ciclo completo do ensino básico, significando que a equidade de gênero programada para 2015 em conformidade com os OMD, não seria atingida.

Sendo assim, de acordo com o documento – Revisão dos Setores Sociais 2009 – do Banco Mundial (GUINÉ-BISSAU, 2009a), apesar dos consideráveis progressos na cobertura escolar, o país está longe de alcançar a meta do ensino primário universal, pois, seis em cada dez crianças que entram na primeira classe não conseguem concluir o ensino básico. Além disso muitos dos que terminam o ensino básico continuam analfabetos devido à fraca qualidade do ensino que recebem. E, embora a disparidade de gênero tenha diminuído gradualmente, ainda existem disparidades entre grupos socioeconômicos.

Em relação ao desenvolvimento e melhoria da qualidade do sistema educativo, o diagnóstico do sector educativo revela progressos consideráveis no domínio da cobertura escolar, em todos os níveis do sistema, em parte, graças à contribuição das comunidades ao nível primário. Conforme os resultados provisórios do Inquérito aos Indicadores Múltiplos e do Inquérito Demográfico de Saúde Reprodutiva (MICS/IDSR) (GUINÉ-BISSAU, 2010) a taxa

⁷⁰ Bissau - capital do país.

líquida de escolarização ao nível primário em 2009/2010 foi de 67,4% ao nível nacional, contra 56,9% em 2003/2004. Isto significa uma progressão de 10,5 pontos percentuais em seis anos. Esta taxa atingiu 87,1% em Bissau, 83,5% no conjunto das zonas urbanas e 56,5% no meio rural. A diferença entre as meninas e os rapazes continua relativamente limitada (65,4% para as meninas e 69,3% para os rapazes) no ensino básico.

Entretanto, estes progressos relativos não foram suficientes para superar os graves problemas de disfuncionamento do sistema educativo do país. O acesso à escola está longe de estar ao alcance de todos e a retenção das crianças na escola continua fraca, tendo em conta que, em cada 100 crianças que se inscrevem no primeiro ano, somente 40 atingem o sexto ano de escolaridade (GUINÉ-BISSAU, 2011).

Em 2005/2009, a taxa de alfabetização cresceu para 51,0%; e estava em 54,0% em 2011. Pelas projeções do próprio órgão, este número chegará a 59,0% em 2015, ou seja, 12,0% a menos que o alvo firmado pelo país nos acordos com a UNESCO (75, %). Significando isso que,

[...] o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos. [...] [O] processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela, por meio das instituições da educação formal (MÉSZÁROS, 2008, p. 11-12).

Ou seja, a expansão não foi suficiente para se criar as condições necessárias ao acesso de todos à educação, até porque as reformas macroeconômicas dos anos 1990/2000, impostas pelo BM e FMI, levaram ao corte de verbas para a educação e em todos os outros setores sociais, diminuindo a possibilidade de que os alunos tivessem acesso a novas escolas, e as escolas tivessem acesso a material e professores em número adequado. Significa igualmente, que o Estado da Guiné-Bissau carece de instituições escolares suficientes para atender as demandas do ensino básico, não conseguindo por isso assegurar, de modo cabal e integral, o acesso e a gratuidade do ensino básico, como emana a Constituição da República.

7.4 CARTA POLÍTICA DO SECTOR EDUCATIVO

Segundo o diagnóstico do setor educativo houve, nos últimos anos, progressos consideráveis no que diz respeito à cobertura escolar, em todos os níveis do sistema educativo guineense. Entretanto, estes progressos relativos não foram suficientes para superar os graves problemas de disfuncionamento do sistema educativo do país, dado que ainda não se consegue

manter as crianças na escola, pelo menos até concluírem um nível concreto, sendo as meninas as mais prejudicadas, sobretudo nas zonas rurais, em que elas têm duas vezes menos oportunidades que os meninos.

Somado a estes fatores tem-se ainda o fato de que os meios pedagógicos são praticamente inexistentes (nenhum ou poucos manuais disponíveis para os alunos), o próprio sistema educativo sofre de um disfuncionamento estrutural, sobretudo no que diz respeito à sua pilotagem havendo uma permanente instabilidade, em que os ministros nomeados para o setor não permanecem o suficiente para levar adiante qualquer iniciativa. Enfim, pela ausência de uma política eficaz para o setor, a taxa de alfabetização continua muito fraca, com apenas 42% da população alfabetizada.

Como forma de enfrentar o problema, o Governo da Guiné-Bissau decidiu elaborar e implementar um programa de desenvolvimento para o sector para um período de 11 anos (2009-2020) intitulado, Carta Política do Setor Educativo. Saliento, entretanto, que um dos fatores que impulsionou a elaboração deste programa tem a ver com as oportunidades de financiamento tornadas possíveis pela Iniciativa Fast-Track⁷¹ em que o sistema educativo teria a possibilidade de se beneficiar de recursos adicionais para realizar progressos significativos nos planos quantitativo e qualitativo (GUINÉ-BISSAU, 2009b).

Esta perspectiva resultou igualmente da vontade do Governo de efetivar a escolarização de base universal em 2020, para finalmente inscrever o país no processo da redução da pobreza e do desenvolvimento econômico e social durável. O governo destaca por conseguinte que a implementação deste programa dependerá, por um lado, de um forte e efetivo engajamento político e, por outro, da estabilidade institucional e do país. No que diz respeito ao desenvolvimento do sistema educativo, o principal objetivo do programa prende-se com a conclusão universal do ensino básico com serviços de melhor qualidade (GUINÉ-BISSAU, 2009b).

Sendo assim, a política educativa definida na Carta Política do Setor Educativo (GUINÉ-BISSAU, 2009b) fundamentava-se, sobretudo, nos seguintes objetivos:

- a) Promover o ensino pré-escolar e efetivar a escolarização de base em 2020, inscrevendo desta forma, o país no progresso da redução da pobreza e do desenvolvimento econômico e social durável;

⁷¹ Iniciativa Fast-Track – Iniciativa de formação rápida.

- b) Melhorar o ensino superior e promover todos os níveis de ensino, a investigação científica e desenvolver nos jovens competências apropriadas para a sua inserção na sociedade através da promoção de Ensino técnico e formação profissional;
- c) Desenvolver programas de alfabetização e educação de adultos;
- d) Melhorar a gestão de pilotagem do sistema educativo;
- e) Promover equidade entre gêneros, meio geográfico e categoriais sociais;
- f) Acrescentar o setor privado na oferta educativa,
- g) Promover e melhorar a alimentação e saúde escolar e desenvolver os comportamentos cívicos relativos à paz e aos direitos humanos.

Em termos de orientações estratégicas para cada nível de ensino, os objetivos estabelecidos para o ensino básico para o período de 2009-2020, articulam-se em torno de dois eixos, sendo eles: a melhoria do acesso e a conclusão e a melhoria da qualidade.

Assim, em relação ao eixo respeitante à melhoria do acesso e a conclusão, objetivava-se fazer com que 100% de crianças de uma faixa etária, matriculadas na 1ª classe num dado ano, fosse beneficiada de uma escolaridade completa de 6 anos, em 2020. E, de acordo com a Carta Política (GUINÉ-BISSAU, 2009b), para se atingir este objetivo seria necessário implementar as seguintes ações:

1. Redução da taxa de repetência para 10% a partir de 2015 (contra 18,7% em 2006), através da aplicação do sistema de avaliação subjacente à política de fases, formação de professores em métodos de avaliação e sua sensibilização relativamente aos efeitos negativos da repetência, implementação de um apoio escolar para os alunos mais carentes, com o apoio da associação dos pais e encarregados de educação e pela aplicação de medidas tendentes a melhorar a qualidade do ensino;
2. Assunção progressiva pelo Estado das escolas comunitárias e madrassas⁷² através de designação de professores e alocação de material pedagógico e infraestruturas, devendo-se preservar as especificidades das escolas madrassas;
3. Melhoria da oferta do ensino privado através de medidas de incentivo (10% do custo unitário do aluno do sector público por aluno do sector privado), medidas que compreendam também a formação contínua dos professores e dos diretores dessas escolas, fornecimento de manuais escolares e equipamentos para as escolas melhor estruturadas. A efetivação destas medidas será possível através de um acordo contratual

⁷² Madrassas: escolas confessionais de âmbito islâmico, criadas e mantidas pelas autoridades dessa religião.

entre as escolas concernentes e o Estado, no qual elas comprometer-se-ão, em troca do apoio prestado, a diminuir os custos de escolarização, reservar vagas gratuitas para os alunos mais carenciados e melhorar a qualidade das aprendizagens.

4. A racionalização da gestão e da garantia do pessoal docente através da aplicação efetiva de critérios e participação das organizações sindicais na comissão de designação de professores.
5. Eliminação de disparidades no que concerne ao acesso à escola, priorizando particularmente a construção de escolas nas zonas de fraca oferta escolar e dando subsídios aos professores das zonas isoladas durante 9 meses letivos (10% dos professores e o subsídio representará em média 20% do salário do professor);
6. Implementação, com o apoio das comunidades, de cantinas escolares nas zonas de fraca procura escolar e de elevadas taxas de abandono (10% dos alunos acima de 20% do PIB/habitante por aluno);
7. Recurso sistemático às turmas multiclasse nas zonas com fracos efetivos escolares;
8. Construção de 340 salas de aula em média por ano;
9. Recrutamento de cerca de 520 professores em média por ano.

De acordo com as estimativas definidas pela Carta Política, a implementação desta política permitiria aumentar o número de crianças escolarizadas de 269.000, em 2006, para 452.000 em 2020. E, foi definido que, para se conseguir atingir a meta da melhoria da qualidade da educação neste nível de ensino seria necessário:

- a. A implementação de um sistema de formação inicial e contínua consentânea com as necessidades dos docentes, um sistema que, concomitantemente, implica i) rever as condições de recrutamento a nível das escolas normais, ii) remodelação dos conteúdos programáticos e das práticas de formação, dispensando uma especial atenção ao nivelamento linguístico dos docentes e a supressão das especializações (um único professor por turma) e iii) redução do tempo de formação inicial de 3 para 1,5 ano, com o objetivo de prover o sistema com docentes qualificados e em número suficiente;
- b. A redução progressiva do número de salas de aula que funcionam em regime de múltiplos turnos (de 71%, em 2006, para 25% em 2020) e instituição de aulas aos sábados para as turmas dessas salas, criando-se subsídios para os diretores, de modo a aumentar o tempo das aprendizagens dos alunos das escolas em causa;
- c. A redução do ratio alunos/docente, de 48, em 2006, para 44 em 2020;

- d. A distribuição gratuita dos manuais escolares e de materiais didáticos às escolas, o que requer a reforma do processo da produção e de distribuição dos manuais, a partir de 2010;
- e. Implementação de uma política do manual escolar que tem como objetivo a disponibilização dos manuais a nível dos estabelecimentos de ensino. Os manuais obrigatórios serão distribuídos gratuitamente e os outros serão vendidos aos alunos que os queiram ter (o produto desta venda será depositado numa conta bancária e servirá para financiar os concursos do mercado para a aquisição de manuais);
- f. A elaboração e adoção, a partir de 2012 de novos programas escolares adaptados às realidades sociais e económicas do país;
- g. O fortalecimento da gestão pedagógica e administrativa das escolas através de i) consolidação da formação dos inspetores, ii) aumento dos meios logísticos e financeiros postos à disposição dos inspetores, iii) criação de dotações financeiras (orçamentos) para as escolas, iv) formação dos diretores das escolas e v) envolvimento das associações dos pais e encarregados de educação na gestão das escolas.

Foram igualmente definidos objetivos e orientações estratégicas para os demais níveis de ensino do sistema educativo (Secundário, Formação Técnico-Profissional, Superior e investigação /pesquisa científica, Alfabetização); para a gestão e pilotagem do sistema educativo (Recursos Humanos, Gestão Pedagógica, Gestão administrativa e financeira), assim como para questões específicas da educação, nomeadamente, Escolarização das meninas, Promoção do Sector privado, Saúde escolar, ambiente e Educação para a Paz e Educação desportiva e lazer.

O governo confiou a execução do programa ao Ministério da Educação, que se responsabilizaria pela definição das grandes orientações de planificação, de seguimento, da avaliação e da coordenação do programa no seu todo, a nível central e regional. Seriam, para o efeito, envolvidos todos os setores do Ministérios, através da instituição de um comitê de Pilotagem composto por todos os seus Diretores-Gerais, Diretores Regionais, Presidentes de Institutos, Diretor-Geral do Orçamento e Diretor-Geral do Plano, e, o secretariado seria assegurado pelo Gabinete de Informação, Planificação e Análise do Sistema Educativo (GIPASE). Igualmente, um comitê de coordenação seria instalado integrando, para além dos membros do comitê de pilotagem, os representantes dos parceiros técnicos e financeiros do programa. Um comitê de gestão também seria instituído e integraria o GIPASE, Direção-Geral de Orçamento assim como o responsável pela estrutura de gestão do programa.

A instituição da Carta Política do Setor Educativo seria mais uma tentativa de inverter a situação através da adoção de um novo paradigma para transformar o sistema escolar, com a definição de novas estratégias e medidas políticas novas e desejáveis para o desenvolvimento do setor e do país, na busca da erradicação do sistema educacional “herdado” e que ainda persiste e pautar a estratégia pela descentralização da estrutura do sistema e diversificar as ações educativas, buscando um elevado sentido de participação das populações. A mesma continua sendo um documento muito importante para orientar as políticas educativas, já que não foi possível a sua implementação integral, devido a permanente instabilidade política e socioeconômica do país.

7.5 PROGRAMA DE GOVERNAÇÃO DA IX LEGISLATURA PARA A EDUCAÇÃO (2014-2018)

Superada a grave crise sociopolítica provocada pelo golpe de estado de 12 de Abril de 2012, o país voltou à normalidade democrática, levando a realização de eleições gerais para os principais órgãos da soberania nacional, nomeadamente, do Presidente da República e dos Deputados para a Assembleia Nacional Popular (Nome do Parlamento do país), e a consequente nomeação do Governo.

As referidas eleições legislativas foram realizadas em 2014 e vencidas pelo PAIGC, que apresentou um ambicioso programa de re/construção do país, voltado para os aspetos sociais, culturais e económicos e de vários outros setores considerados importantes para o desenvolvimento do país. Saliento que neste escrutínio o PAIGC obteve a maioria absoluta com 56% do total dos votos, ocupando, por isso, 57 dos 102 lugares do parlamento, mas mesmo assim optou por integrar outras formações políticas para compor o governo para ter uma maior integração na busca da estabilidade política e governativa necessárias e imprimir os passos necessário ao desenvolvimento.

Os novos governantes do país perceberam que o capital humano é muito pouco desenvolvido e valorizado, que o país está na cauda da lista dos países do mundo no que respeita ao índice de desenvolvimento humano e que, por esse motivo, pretendem trabalhar empenhadamente para melhorar os padrões da educação, formação e emprego; da saúde e proteção social; da habitação, bem como da cultura e desporto.

O governo aponta três razões que justificam sua aposta na educação como um dos sectores elencados como prioritários: 1) uma cidadania frágil; 2) fraca capacidade para explorar, valorizar e apropriar-se das potencialidades naturais, sociais, culturais do país; e, 3) nível fraco

e precário de desenvolvimento humano. Em consequência dessas três grandes razões o programa educacional do governo assentaria em três eixos de políticas: a) Formação emancipadora da cidadã e do cidadão guineense; b) Desenvolvimento dos recursos humanos vocacionados para os diferentes sectores; e c) Promoção da igualdade de acesso e de oportunidade para crianças, jovens, adultos, Mulheres e Homens.

Igualmente, na linha destas três fortes razões, o governo assume os quatro desafios que abaixo se discriminam:

1. Corrigir a política educativa de exclusão e de desigualdade de oportunidade, mormente no acesso à educação escolar entre crianças de diferentes meios social, cultural e geográfico, dando uma atenção especial às crianças com necessidades educativas especiais;
2. Lançar bases sustentáveis para concretizar a extensão da escolaridade básica obrigatória até ao fim do terceiro ciclo do ensino básico (1º ao 9º ano de escolaridade);
3. Democratizar o acesso ao ensino superior, adaptando-o ao sistema Licence, Master, Doctorat (LMD), ou seja, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento para melhorar a eficácia interna e externa;
4. Modernizar a administração e a gestão do sistema de ensino e promover reformas conducentes ao descongestionamento e o normal funcionamento das estruturas administrativas e de gestão do sistema educativo.

Tratando concretamente do ensino básico, o governo estabeleceu duas estratégias. Uma relativa a Qualidade de aprendizagens no 1.º Ciclo que seria atingida através das seguintes estratégias:

- a) Reforçar a aprendizagem da matemática e da língua portuguesa enquanto disciplinas estruturantes;
- b) Promover o desenvolvimento e avaliação das atividades extracurriculares;
- c) Reforçar as capacidades do sistema para responder as necessidades de formação de professores do 1º ciclo do ensino de base;
- d) Articular o sistema de formação inicial com o processo de desenvolvimento profissional contínuo dos professores;
- e) Reforçar parcerias, com participação das comunidades, para implementação de cantinas escolares, prioritariamente nas zonas de fracos indicadores de retenção e conclusão do EB;

- f) Consolidar o acesso de todas as crianças ao pacote de utensílios indispensável a aprendizagem;
- g) Adequar a taxa de enquadramento de alunos por professor (rácio alunos/professor), proporcionando uma melhor relação pedagógica e individualizada no processo ensino/aprendizagem.

A segunda estratégia tem a ver com a garantia do Acesso e Sucesso escolar no 2.º e 3.º Ciclos que seriam atingidos com a viabilização das seguintes ações estratégicas:

- I. Prevenir o insucesso escolar nos dois Ciclos, com a eliminação dos fatores de risco nas áreas curriculares;
- II. Promover a diversificação curricular do 3.º Ciclo;
- III. Combater o abandono escolar antes do fim do 3º Ciclo;
- IV. Aumentar as capacidades regionais de acolhimento de alunos no ensino básico obrigatório público com diversidade de opções vocacionais;
- V. Reforçar a formação de professores – principalmente nas áreas de menor cobertura;
- VI. Construção de uma Escola Superior de Educação (ESE);
- VII. Decidir, de urgência, a política de adoção de manuais escolares para o ensino secundário e livros de leitura obrigatória;
- VIII. Uniformizar os planos dos cursos (liceus, institutos técnicos de formação) com os padrões regional e universal, com especial ênfase nas opções dos liceus técnicos e profissionais vocacionados ao mercado de trabalho.

O governo tinha a pretensão de cumprir as metas assumidas na Carta da Política Educativa, 2009 – 2020, criar condições de acesso a ciclo completo de escolarização de base às crianças de todas as comunidades, ampliar o acesso ao ensino obrigatório até 9º ano com diversificações e orientação profissional, melhorar a estruturação do sistema nacional do ensino e formação, em particular, as organizações dos programas e currículos educativos em conformidade com a Lei de Base do Sistema Educativo Nacional, modernizar a administração e gestão do sistema educativo através da criação de um sistema de informação e de gestão de educação suportado pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

Logo que tomou posse o governo iniciou a implementar o seu programa em todos os setores inclusive o da educação, colocando na prática as ações estratégicas acima enumeradas. Entretanto, passados dezoito meses de governo a crise política volta em cena na Guiné-Bissau, pois, o Presidente da República, alegando entre outros, falta de confiança e de coabitação

política derruba o governo em 12 de agosto de 2015, paralisando todas as iniciativas programadas para reativar o desenvolvimento do país.

A partir de então, o setor da educação foi praticamente paralisado com contestações de professores, por falta de pagamento de salários, de promoções de carreira, por melhores condições de trabalho, manifestações de alunos, pais e encarregados de educação pela garantia do direito à educação de qualidade, greves e paralisações por todo o país, inclusive com perda de anos letivos inteiros, pois, os impactos foram muito fortes para todo o Sistema Educativo, afetando projetos importantes, recursos financeiros, humanos e infra-estruturais.

7.6 GUINÉ-BISSAU 2025: PLANO ESTRATÉGICO E OPERACIONAL 2015-2020 “TERRA RANKA”

Mesmos com todos os seus problemas de crise seguida de crise sociopolítica e econômica, os Guineenses não desistiram de sonhar com uma pátria livre, independente e próspera, em que possam se desenvolver de forma autônoma como nação. Até porque a luta pela independência deixou para eles uma grande meta: a construção da paz e do progresso social, pois, o projeto do país, de nação era oferecer um futuro melhor para as populações e colocar fim ao ciclo histórico de cinco séculos de explorações, bem explícito nas palavras de Amílcar Cabral, “nossa independência nos permitirá desenvolver a nossa própria cultura, desenvolver-nos por nós mesmos e desenvolver o nosso país, tirando o povo do sofrimento, da miséria e da ignorância.” Entretanto, quarenta e cinco anos após a independência, a Guiné-Bissau ainda não conseguiu dar grandes passos para concretizar estas aspirações.

Assim, este Plano Estratégico e Operacional Guiné-Bissau (PEOGB) tinha como objetivo, cumprir esta promessa de progresso social, através da implementação de um projeto comum aos guineenses, atores da própria transformação e garantidores da sua realização coletiva. Pretendia-se catalisar todas as energias positivas, tanto no interior, como no exterior do país, numa linha de ação ambiciosa e coerente, que permitisse à Guiné-Bissau responder enfim, às suas aspirações de prosperidade e paz, superando-se o círculo vicioso de crise política e socioeconômica, da má governação e de pobreza para adoptar finalmente uma perspectiva de desenvolvimento durável.

Todo povo necessita duma visão colectiva que lhe mostre o caminho a percorrer rumo a um futuro melhor. O Plano Estratégico Guiné-Bissau 2025 "Terra Ranka" cumpre esta função. Ele indica a rota para que em breve cada tabanca de Guiné-Bissau possa ter um novo ponto de partida.

Terra Ranka permite-nos aproveitar a oportunidade que a história nos oferece, uma segunda chance de realizar as aspirações de bem-estar que trouxe a independência do nosso país [...] Em 2025 nosso país terá começado a sua transição para uma sociedade próspera e solidária, na qual o desenvolvimento terá como base a valorização sustentável da excepcional biodiversidade terrestre e marítima do nosso país. Nosso povo será unido e nossos jovens terão oportunidades de emprego e um ambiente de paz no qual poderão evoluir (GUINÉ-BISSAU, 2015b, p. 10).

Importa sublinhar que ao longo deste seu recente passado histórico de país independente, a falta de investimento no capital produtivo e humano criou uma economia pouco competitiva e com baixa produção de riquezas. A competitividade social neste contexto de penúria criou comportamentos de “curto prazo”. Essa má governação suscitou desconfiança por parte dos investidores privados, tanto nacionais como estrangeiros, bem como de parceiros no desenvolvimento, contribuindo para manter um nível baixo de investimento e de resultados econômicos fracos.

Essas dificuldades econômicas provocaram o aumento das tensões sociais, o divisionismo e o isolamento dos grupos sociais e a conseqüente erupção da violência. O ciclo negativo foi, assim, se reforçando e impedindo momentaneamente a realização das aspirações progressistas legítimas da nação guineense. Entretanto, o ciclo negativo não é insuperável e de fato, a história da humanidade oferece exemplos de sobra dum esforço nacional conducente a períodos de prosperidade durável. O plano evoca as palavras encorajadoras do líder da independência Amílcar Cabral como base de inspiração: “Como todos os povos do mundo, nós queremos viver em paz, nós queremos trabalhar em paz, nós queremos construir o progresso do nosso povo” (GUINÉ-BISSAU, 2015b, p. 25).

Viabilizando este planejamento estratégico os seus promotores acreditavam que até 2025 a Guiné-Bissau estaria definitivamente ancorada num ciclo virtuoso de progresso. Para tal teria que sair do círculo vicioso, empenhado em fazer uso das dinâmicas positivas que se reforçam mutuamente e que convergem para uma prosperidade partilhada. Para isso será preciso de acordo com este plano: 1) Implementar etapas de criação de riquezas apoiadas na valorização perdurável do seu capital natural; 2) Reformar a governação destas instituições com base num modelo inclusivo, participativo, aberto ao diálogo democrático e respeitoso das diferenças de opinião e de interesse dos componentes demográficos, o qual garantirá a paz social; e 3) Basear a atividade coletiva do povo guineense em sinergia com o seu meio ambiente natural numa riqueza inestimável, do tipo que constrói com a extraordinária biodiversidade do país e não na dependência dela (GUINÉ-BISSAU, 2015b).

Acreditava-se que em 10 anos uma estratégia concertada, a impulsionar simultaneamente estas três dinâmicas, permitiria a integração definitiva da Guiné-Bissau num

círculo virtuoso de progresso. Salienta-se, contudo no documento que, para se conseguir a construção desta caminhada, o Estado guineense deveria normalizar e estabilizar a sua governação para assim consolidar a paz, favorecer o crescimento económico e reduzir a dependência da ajuda externa, que no ano de 2014 era de cerca de 90% do programa de investimento. Com isso o Estado recuperaria a confiança da população, especialmente dos grupos mais vulneráveis, bem como da diáspora guineense, dos seus parceiros e investidores nacionais e internacionais favorecendo entre outros, ter as melhores condições para valorizar de forma sustentável as suas potencialidades naturais e económicas.

O setor de educação faz parte dos pontos estratégicos de intervenção do plano, tendo-se salientado que a visão 2025 não teria valor real se não transformar o quotidiano dos cidadãos guineenses. Destaca-se neste sentido que a pretensão era a construção de um sistema educacional de qualidade orientado para o emprego, dado que, no último decênio progressos importantes do país foram freados por debilidade das capacidades institucionais, financeiras e humanas.

O documento salienta que de 2000 a 2010 houve progresso importante em matéria de educação, especialmente uma forte progressão do pessoal em todos os níveis do ensino (pré-escolar, primário, secundário e superior), indicando que a taxa de alfabetização dos jovens (5 a 24 anos de idade) passou de 59% em 2000 para 71% em 2010, salientando que para esse mesmo grupo, a taxa líquida de matrículas passou, de 51% a 74%, tendo o coeficiente de desempenho do ciclo primário dobrado no mesmo período, de 29% para 67%, o que demonstra um grande esforço do Governo e dos seus parceiros em investir no setor.

No plano é salientado, portanto, que em termos de desempenhos globais, o setor apresenta margens importantes de progresso, por um lado, graças ao acesso universal ao ensino primário e, por outro, devido à formação da mão-de-obra pronta para o emprego, mas o setor da educação nacional sofre igualmente dum déficit de visão estratégica no longo prazo, bem como dum sistema de gestão, de controle e de obtenção de estatísticas da educação. Os investimentos financeiros são precários, com uma percentagem de 14% no orçamento do Estado, sendo insuficiente e inferior ao limiar de 20% requerido para alcançar o ensino primário universal e, em termos de despesas correntes, a educação representa apenas 11% dos gastos. Outras disfunções do setor apontadas, têm a ver com:

1. As dificuldades no pagamento dos salários dos professores, tendo muitas vezes o Governo a ajuda dos parceiros;

2. Falta de financiamento crítico e a dependência considerável das parcerias técnicas e financeiras para o investimento em despesas pedagógicas e despesas administrativas das estruturas de formação;
3. Baixa proporção de professores qualificados no sistema educacional (somente 39% de professores qualificados nas escolas primárias) e o número elevado de estudantes por professor (1 professor para 52 alunos) são os obstáculos a uma educação de qualidade;
4. A rede escolar cobre de forma insuficiente o território com infraestruturas antigas e desprovidas de equipamentos, mobília e manuais escolares, especialmente nas zonas rurais;
5. Uma capacidade limitada para receber alunos, ao passo que aumentam as necessidades com o crescimento demográfico;
6. Elevadas taxas de repetição e deserção. Para além disto, as taxas de deserção permanecem elevadas, especialmente entre as raparigas. As taxas de conclusão do ciclo primário são de 75% para os rapazes e somente de 59% para as meninas.

No documento é destacado que a falta de infraestruturas de formação profissional e técnica; a falta de participação do sector privado no ensino superior e na formação profissional; a inadequação da formação universitária com as necessidades do mercado de emprego e da economia; e o déficit de recursos humanos qualificados representam problemas de acesso ao ensino superior, de qualidade da educação, de qualidade da mão-de-obra e de capacidade de gestão, especialmente no setor privado.

Para enfrentar e superar esta situação e assegurar um desenvolvimento económico e social inclusivo é apontado no plano a necessidade de proporcionar uma formação geral ou profissional de qualidade à juventude e à população ativa, tendo proposto para tal, a implementação de dois programas de grande envergadura sendo eles: a Reforma e Fortalecimento Institucional da Educação e do Emprego; e Implementação do Esquema Diretor.

A implementação de um sistema de informação que permita aos órgãos da Educação e aos utilizadores acompanharem de forma contínua os diversos indicadores de sucesso em tempo real, favorecendo a criação de bancos de dados e melhor visibilidade às instâncias de controle do setor, seriam algumas capacidades importantes que as autoridades deverão adotar para realizar uma reforma consequente do setor. Estas medidas facilitariam a efetivação de uma comunicação eficaz entre as instâncias de controle e de implementação, o que permitiria às autoridades agirem com conhecimento de causa e transmitiria rapidamente as diretivas apropriadas a um nível do projeto.

Para se atingir os objetivos de uma educação universal, melhorar a taxa de retenção no ensino primário e alfabetizar de forma permanente os alunos com a qualidade desejada seria necessário, segundo o plano, revisar e melhorar os currículos de formação em todos os níveis e colocar à disposição dos alunos manuais escolares e materiais didáticos. Para o efeito, propõe-se a implantação de programas de incentivo, tais como cantinas escolares ou as redes sociais especializadas na escolaridade das crianças.

Outras estratégias apontadas têm a ver com a superação dos obstáculos relacionados às estruturas administrativas, melhoria de acesso qualitativo a um maior número de beneficiários à educação secundária, ao ensino superior, com uma nova política para esse nível, introdução de novas tecnologias da informação e comunicação nos métodos de ensino, bem como à necessidade de promoção da investigação científica, melhoria e modernização dos recursos pedagógicos, formação contínua dos estudantes, adoção de padrões internacionais em matéria de ensino universitário e diversificação da oferta da formação e assegurar uma melhor adequação entre a oferta de formação e as necessidades do mercado de trabalho, entre outros.

Como foi bem definido no próprio Plano, a Paz e a Boa Governação representam uma prioridade do mais alto nível, para que a confiança interna e externa sejam restabelecidas, são o ponto de partida do estabelecimento do círculo virtuoso de que necessita a Guiné-Bissau. Trata-se não somente de estabelecer de forma permanente instituições autenticamente republicanas, especialmente as Forças Armadas, mas também de dotar a Administração de capacidades para conduzir as profundas transformações que se pretende levar a cabo no país. Dessa forma, lamentavelmente a falta do restabelecimento destas duas prerrogativas, fez com que até hoje este plano continuasse apenas no papel, apenas uma aspiração, um desejo de todo um povo barrado pela constante instabilidade política que continua a reinar na Guiné-Bissau.

7.7 ESTRUTURA ATUAL DO SISTEMA EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU

Importa iniciar este item indicando que, conforme o Relatório da Situação do Sistema Educativo (GUINÉ-BISSAU, 2015a), a atual estrutura deste sistema, resultou da reforma sofrida pelo setor e que entrou em vigor durante o ano letivo 2010/11. A partir desta reforma o sistema educativo passou a ter 6 subsetores, nomeadamente, o Ensino Pré-escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário, a Formação Técnica e Profissional, o Ensino Superior e a Alfabetização. O Ensino Básico é destinado às crianças dos 6 aos 14 anos com uma duração de nove anos, que corresponde às classes do 1º ao 9º ano, subdividido em três subciclos:

- a) O Ensino Básico 1 (EB1): que vai do 1º ao 4º ano e abrange as crianças dos 6 aos 9 anos. Aqui, os conteúdos de ensino são comuns a todos os alunos.
- b) O Ensino Básico 2 (EB2): que vai do 5º ao 6º ano e abrange as crianças dos 10 aos 11 anos. Com uma duração de dois anos, os conteúdos ensinados distinguem-se do ciclo precedente pela introdução de especializações. Com efeito, a partir do 5º ano, os alunos são beneficiados com um reforço dos conteúdos ensinados quer nas disciplinas literárias, quer nas disciplinas científicas.
- c) O Ensino Básico 3 (EB3): Vai do 7º ao 9º ano e abrange as crianças dos 12 aos 14 anos. Corresponde ao que muitas vezes é denominado de colégio, ensino médio ou ensino secundário em alguns países.

Os ciclos de ensino básico 1 e 2 são obrigatórios e gratuitos de acordo com as determinações do Ministério da Educação e a formação dos professores é feita em diferentes níveis dependendo do ciclo de ensino a que se destinam os docentes. Assim, os professores do EB1 e do EB2 são formados nas duas escolas normais do país, a saber a 17 de fevereiro e a Amílcar Cabral que se tornaram em 2010/2011, Polos de formação sob a direção da Escola Superior de Educação Tchico Te (ESETT). Para ingressar nessas escolas os alunos prestam concurso após conclusão de pelo menos o 9º ano (o fim do Ensino Básico 3) e recebem uma formação de três anos, sendo os dois primeiros anos teóricos e o terceiro é dedicado a um estágio de prática pedagógica.

Os professores do EB3 e do ES são formados tradicionalmente na Escola Normal Superior Tchico Te (ENSTT) transformada em 2010/2011 na ESETT (Escola Superior de Educação Tchico Te). O ingresso é igualmente por concurso aberto aos jovens que concluíram pelo menos o 11º ano. O curso é realizado desde 2004/05 com duração de quatro anos: o primeiro ano constitui um ano de preparação, isto é, um ano de atualização de conhecimentos e é seguido de dois anos de aulas teóricas e de um ano de estágio prático. Desde 2004/05 também a Universidade Colinas de Boé, com a aprovação do Estado, dispõe de uma Formação para os Professores do EB3 e do ES. O primeiro grupo de professores formados nesta universidade foi no ano letivo 2007/08 e foram integrados ao corpo docente no início do ano letivo 2008/09.

Em relação a estrutura organizacional do Ministério da Educação destaca-se que em nível central, está organizado em várias estruturas de natureza diferente: concepção, operação e supervisão. Ao nível da concepção, existe o GIPASE, órgão que se ocupa da informação, da planificação e da avaliação do sistema educativo. Ao nível das operações educativas, existem

três direções gerais (ensinos básico e secundário, ensino superior, alfabetização e educação não formal), bem como a direção dos recursos humanos e a direção dos assuntos administrativos e financeiros e a Inspeção Geral da Educação, responsável pela supervisão e controle de toda a atividade educativa.

Existem também instituições autônomas e estruturas descentralizadas que funcionam sob a supervisão direta do Ministro: o Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação, o Instituto para a Formação Técnica e Profissional e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Científica. E, a nível descentralizado, existem nove direções regionais que correspondem à divisão administrativa do país. A estas são acrescentadas duas sub-regiões educativas para Ingoré e a Ilha de Bubaque.

Tratando da evolução do número de alunos em comparação com o da população destaca-se que ao longo do período de 2004 a 2012, o número de alunos aumentou de forma moderada em todos os ciclos de ensino. Ao nível do ensino básico, entretanto, essa evolução foi menor durante estes últimos anos. De modo geral, os efetivos passaram de 290 761 em 2004 a 390 174 em 2012. E, em 2015, estimava-se um efetivo de cerca de 256 275 alunos no Ensino Básico 1, 63 259 alunos no Ensino Básico 2 e 70 640 alunos no Ensino Básico 3 (GUINÉ-BISSAU, 2015a).

Se forem separados os efetivos de alunos que frequentam os estabelecimentos do Estado (escolas públicas e de autogestão) daqueles que são escolarizados em outros tipos de estabelecimento (escolas privadas, comunitárias e madraças), observa-se com maior evidencia o aumento da oferta da educação pelo setor privado. Verifica-se no caso do Ensino pré-escolar, por exemplo, a predominância da oferta pelo setor privado, seguida pelo setor comunitário. No entanto, entre 2010 e 2012, o setor público fez esforços para aumentar a sua oferta neste nível de ensino, tendo em 2012/13, 22% dos alunos do pré-escolar inscritos no público, 45% no privado, 32% no comunitário e 1% nas escolas madraças.

No caso do ensino básico esta evolução de efetivos é fortemente marcada pela tendência das famílias em preferir inscrever os alunos no privado, sobretudo a partir de 2010 devido entre outros, pelas constantes paralisações observadas no ensino público. Por isso mesmo observou-se nesse período que a proporção dos alunos das escolas comunitárias praticamente estagnou (exceto um aumento de 18% para 24% no EB1), a do público baixou (66% para 62% no EB1, 82% para 78% no EB2 e 81% para 75% no EB3), enquanto que a proporção dos alunos do privado aumentou (11% para 14% no EB1, 14% para 17% no EB2, 18% para 23% no EB3).

Em relação ao atendimento ao aumento dos efetivos de alunos, observou-se que as capacidades de acolhimento do sistema educativo, ainda que tenham melhorado em relação a

anos anteriores, permanecem, em geral, fraco. Verificou-se que, para além do Ensino Básico 1 cuja taxa de escolarização foi de 143% em 2012, todos os outros ciclos de ensino tiveram taxas de escolarização baixas. Resume-se a situação geral dos diferentes níveis do sistema no quadro abaixo.

Quadro 22 - Taxa bruta de escolarização ou número de estudantes por 100 000 habitantes

Nível de ensino	1997/98	1999/00	2004/05	2005/06	2009/10	2010/11	2012/13
Pré-escolar	0%	4%	6%	9%	7%	7%	13%
EB1	77%	91%	139%	144%	142%	136%	143%
EB2	32%	45%	61%	69%	73%	73%	76%
EB3	15%	25%	40%	41%	55%	55%	61%
EB1+EB2	63%	77%	114%	120%	120%	116%	122%
EB1 + EB2 + EB3	48%	61%	91%	96%	100%	97%	103%
ES	6%	10%	21%	21%	28%	23%	33%
EB3+ES	12%	20%	32%	34%	44%	40%	47%
ETFP (por 100000 hbts)	0%	0%	52%	69%	55%	0%	56%
Superior (por 100000 hbts)	0%	0%	224%	325%	453%	0%	628%

Fonte: Relatório da Situação do Sistema Educativo Nacional (GUINÉ-BISSAU, 2015a).

O quadro demonstra que o ensino pré-escolar, praticamente inexistente no final dos anos 1990, teve um aumento significativo desde 2000, tendo uma taxa bruta de escolarização progressiva ao longo dos anos até chegar aos 13% em 2012. No ensino básico, a taxa bruta de escolarização dos ciclos EB1 e EB2, acumulados, chegam os 122%. No entanto, a diferença entre a taxa bruta de escolarização no EB1 (143%) e a taxa bruta de escolarização no EB2 (76%) mostra uma dificuldade para as crianças que se matriculam no EB1 em aceder ao EB2.

Salienta-se no Relatório (GUINÉ-BISSAU, 2015a) que, numa geração de crianças, cerca de 77% acedem um dia ao primeiro ano da escola primária. Entretanto, apesar deste número ser encorajador, são necessários ainda grandes esforços para trazer todas as crianças à escola. No documento salienta-se igualmente que no final do primário (isto é o 6º ano), 63% das crianças de uma geração atingem este nível de estudo. Constata-se também uma queda brutal da taxa de acesso entre o 4º e o 5º ano, confirmando assim o problema das dificuldades para aqueles que estão inscritos no EB1 de atingir o EB2.

Se nos focarmos no ano letivo 2012-2013, observamos que o acesso à escola medido pela taxa bruta de admissão de crianças no 1º ano da primária foi de 158%. O facto deste número ser superior a 100% mostra a existência de diferentes idades numa classe que deveria acolher crianças de 6 anos. É sobretudo o problema da entrada tardia na escola que é assim colocado em evidência, problema este que se transmite aos níveis posteriores de ensino. A título de ilustração, durante uma avaliação das aprendizagens dos alunos realizada em 2014, verificou-se que no 2º ano, cerca de 90% dos alunos

que nunca reprovaram de ano no seu percurso escolar tinham mais de 7 anos. Esta constatação verifica-se também para os alunos do 5º ano que nunca reprovaram. Na realidade, a maioria dos alunos de 2º ano tem entre 9 e 12 anos enquanto que a maioria dos alunos do 5º ano tem entre 12 e 15 anos. A entrada tardia é, pois, um problema crucial no sistema educativo (GUINÉ-BISSAU, 2015a, p. 29).

O relatório destaca que a taxa de conclusão do ensino primário, que corresponde ao acesso ao 6º ano é de 59%, ficando assim evidente que a Guiné-Bissau está ainda longe de cumprir o Objetivo de Educação Para Todos, precisando para tal, fazer um grande esforço para, por um lado garantir que todas as crianças sejam beneficiadas de um ciclo primário completo, mas também que prossigam os seus estudos até ao fim do Ensino Básico (9º ano).

Considerando-se as condições de acesso aos diferentes níveis de estudo, estima-se que a esperança de vida escolar, que representa o número médio de anos de estudo que um novo aluno matriculado espera passar no sistema educativo guineense, seja de 8,1 em 2011/2012. Este valor era de 7,8 em 2009-10, demonstrando que não houve melhoras entre os dois anos letivos.

Em relação ao número de crianças que não frequentam a escola, importa lembrar que o Ensino Básico 1 e 2 foram definidos como sendo obrigatórios e destinam-se às crianças dos 6 aos 11 anos. Entretanto, dados do Inquérito Ligeiro para Avaliação da Pobreza (ILAP) 2010 mostram que 44% das crianças desta idade estão fora da escola. Esta percentagem é de 26% nas crianças dos 12 aos 14 anos e de 51% nas dos 15 aos 24 anos. Em 2015, estimava-se que cerca de 75 200 jovens dos 9 aos 14 anos estavam fora da escola. Numa ótica em que o país pretende oferecer uma educação de qualidade a todas as suas crianças, esta subpopulação é significativa e deve chamar a atenção dos intervenientes na Educação.

Até ao momento no sistema educativo da Guiné-Bissau, muitas escolas não dispõem das seis classes principalmente, após o ciclo básico 1, as hipóteses de aceder ao 5º ano são reduzidas. Assim, se, em 2012, 26% das escolas não dispunham de todas as classes desde o 1º ao 4º ano, este número aumenta para 73% se forem consideradas as escolas que não dispõem de todas as classes do 1º ao 5º ano e para 75% quando se trata do 1º ao 6º ano.

Esta dificuldade de seguir um ciclo primário completo na mesma escola afeta cerca de metade dos alunos (47%), e obriga os alunos das mesmas, isto é cerca de 147 000 alunos, a ter que procurar um lugar em outras escolas; escolas estas que se podem situar noutras localidades e gerar despesas de educação adicionais para as famílias. Muitas vezes, confrontados com a impossibilidade de encontrar uma vaga noutra lugar, estes alunos abandonam os estudos, o que contribui para ampliar o problema da retenção identificado anteriormente (GUINÉ-BISSAU, 2015a).

Tratando-se, concretamente do Ensino Básico importa sublinhar que este, continua a enfrentar vários problemas que prejudicam significativamente a sua performance. Isto porque até ao momento a rede escolar, sobretudo nas zonas rurais, continua bastante débil e as infraestruturas estão muito debilitadas (GUINÉ-BISSAU, 2013). Os acessos às escolas influenciam em grande parte a probabilidade de desistência dos alunos, devido às grandes distâncias a percorrer entre o local de residência e as escolas, assim como falta de oferta escolar em muitas zonas e do ciclo completo em muitos dos estabelecimentos. Em 2012, 74% das escolas do ensino básico lecionavam os conteúdos do 1º ao 4º ano de escolaridade e apenas 25% até ao 6º ano (GUINÉ-BISSAU, 2015a).

Outro fator tem a ver com o nível de abandono escolar que ainda continua muito elevado, o que é explicado, não só pelo difícil acesso às escolas, mas também entre outros, pelo elevado número de crianças em idade escolar sujeitas a trabalho infantil, sendo que muitas trabalham na atividade agrícola com as famílias - 38% das crianças entre os 5 e os 14 anos de idade estão sujeitas a trabalho infantil; tem a ver igualmente com o fato das raparigas irem ao casamento muito cedo abandonando a escola precocemente, o que é estimado em aproximadamente 29% das que têm idade escolar.

Um outro grande fator tem a ver com as condições de trabalho dos professores que são em grande medida desfavoráveis ao exercício da sua atividade. A má remuneração dos docentes e os constantes atrasos nos pagamentos levam à desmotivação e ao fraco empenho dos mesmos, levando a que muitos dos professores privilegiem atividades que lhes proporcionem um maior rendimento. As recorrentes greves dos professores e a falta ou inexistência de recursos didáticos, influenciam o interesse e a motivação dos alunos, levando a elevadas taxas de reprovação e abandono escolar que segundo dados do MEN (GUINÉ-BISSAU, 2013), em média, em cada 100 alunos que entram no 1º ano, 72 prosseguem para o 2º, 58 para o 3º e apenas 38 chegam ao 6º ano.

Destaca-se, no entanto, que apesar dos elevados níveis de abandono, as reprovações entre os anos letivos 1997/1998 e 2009/2010 decresceram 9% e as taxas brutas de escolarização no Ensino Básico aumentaram muito significativamente entre 1999/2000 e 2009/2010, nomeadamente de 70% para 117% (GUINÉ-BISSAU, 2013). Este elevado envolvimento das crianças no ensino básico foi em razão do crescimento demográfico dos últimos anos (113,7%), muito para além das capacidades do sistema e dos estabelecimentos de ensino despreparados para o ensino de todas essas crianças.

O nível de escolarização é, em Guiné-Bissau, anormalmente baixo. Com 60 % das crianças que terminam o ciclo primário de 6 anos, o país está longe de atingir o objetivo da educação para todos, um nível, portanto considerado como mínimo para adquirir uma alfabetização durável. Três razões explicam particularmente os abandonos no decorrer dos estudos: uma entrada à escola tardia (as crianças em Guiné-Bissau têm em média 4 anos de atraso em relação a idade oficial), uma prática muito elevada de repetição (mais de 20 % na primária) e a raridade da quantidade de escolas que propõem um ciclo completo de 6 anos de estudos primários (somente 25 % das escolas). Este último ponto é sintomático da falta de infraestruturas no país: a metade das crianças de Guiné-Bissau estuda em escolas que não propõem os 6 anos de primária. Por outras palavras, uma criança sobre duas que começa a escola num estabelecimento não terminará ali a sua escolaridade primária (DAYDE, 2016, p. 02).

A falta de professores para dar resposta a este crescimento resultou num rácio aluno/professor médio de 52/1. Se os professores pagos pelo Estado (nos ciclos 1 e 2 do Ensino Básico) fossem os únicos professores em atividade, e estivessem colocados e de forma equitativa, cada docente teria a seu cargo 48 alunos. No entanto, a desigualdade na distribuição destes às escolas, muitas vezes, é pela falta de incentivos para os professores se deslocarem para o interior do país, levando a uma grande discrepância quando comparados os meios urbanos com os rurais (GUINÉ-BISSAU, 2015a).

Esta falta de professores obriga os pais dos alunos a recrutar professores, para responder à falta de docentes em muitas comunidades, sendo que a maioria não tenha qualquer qualificação superior indicada para este nível de ensino. Em média, a contribuição das famílias é superior àquela depositada pelo Estado, a mesma é equivalente à 63 % das despesas totais de educação, um valor bem superior ao que é observado algures em África (24 %) (DAYDE, 2016).

Um outro elemento muito preocupante e que explica em parte a fraca qualidade da educação: os docentes em si não têm o domínio daquilo que ensinam. A um nível correspondente ao 5º ano de primário, os docentes não conseguem responder a um quarto das questões de português e a cerca da metade das questões de matemática vindas do programa escolar de seus alunos (DAYDE, 2016). É necessário lembrar, neste quadro, que a situação dos docentes é precária e que a profissão tem imensas dificuldades em encontrar candidatos qualificados.

No entanto, a combinação entre um fraco nível de escolarização e as aquisições deficientes deixa pouca esperança para a decolagem econômica do país e a redução da pobreza. Segundo os estudos existentes, um indivíduo ativo ocupado no mercado de trabalho com um nível de estudos inferior ao fim do 4º ano do primário seria uma situação prejudicial, tanto em nível individual, mas também para a economia do país, tendo em conta que a mesma não permite uma melhoria das produtividades favoráveis à decolagem econômica.

Importa, enfim, indicar que para além dos aspetos económicos, a educação traz consigo benefícios externos para o desenvolvimento demográfico e social do país. Desde o controle da fecundidade, a melhoria da saúde infanto-materna ou à adoção de comportamentos cívicos positivos, a contribuição da educação pode ser determinante.

Para além do efeito positivo da educação na saúde da mãe e da criança e nos comportamentos relacionados com a reprodução das mulheres em idade de se reproduzir, a principal lição retirada da análise dos dados MICS é que três quartos (76%) destes efeitos positivos da educação combinados são adquiridos desde o fim do Ensino Primário (GUINÉ-BISSAU, 2010). É um resultado muito encorajador que denota a importância deste ciclo na adoção de comportamentos sociais positivos e que justifica a necessidade, para o Estado, de investir de forma massiva na escolarização primária universal, de maneira a favorecer a adoção destes comportamentos pró desenvolvimento do país pelas mulheres e a população em geral.

7.8 CONSIDERAÇÕES GERAIS DO CAPÍTULO

Em termos de considerações finais do capítulo saliento que no caso da Guiné-Bissau, apostar na educação como um todo e no ensino básico em particular, deve ser um compromisso transcendental no sentido de formar cidadãos qualificados para enfrentarem a árdua tarefa do desenvolvimento que o país tem reclamado. Entendo que é através da educação que podemos ter cidadãos comprometidos com a pátria, valorizando a história, o respeito pela democracia, a cidadania responsável e a luta pelo progresso económico sustentável.

Saliento, neste sentido, que atualmente, o ensino básico 1 e 2 é considerado em lei como obrigatório, destinado às crianças dos 6 aos 11 anos. Entretanto, os dados do inquérito ILAP 2010 mostram que 44% das crianças desta idade estão fora da escola, indicando com isso que o sistema educativo não reúne ainda os meios necessários para garantir uma educação para todos os cidadãos em toda a extensão do território nacional, indicando a necessidade urgente de rever a situação do sistema em seus diferentes aspectos, sobretudo os que dizem respeito às tipologias de escolas, a rede escolar, os equipamentos escolares, os esquemas de formação de professores e os modos de relacionamento com as comunidades.

Foi constatado que o Estado não tem assumido como deveria as suas responsabilidades perante os grandes problemas da universalização do ensino básico, tendo mesmo desinvestido no setor, fazendo com que este seja dependente da ajuda externa para funcionar. Os reflexos dessa irresponsabilidade são visíveis na incapacidade das instituições públicas vocacionadas responderem de forma eficaz, às constantes e crescentes pressões da procura pela educação, de

evitarem as frequentes greves decretadas pelo Sindicato dos Professores em reivindicações pelos seus direitos salariais e de melhoria das condições de trabalho, lembrando que essas greves têm levado à perda de anos escolares, situações de violência e de atentado contra a integridade física e psíquica das crianças.

A instabilidade institucional provocada por mudanças constantes de ministros de educação, a ausência dos principais instrumentos para o planejamento e o desenvolvimento da educação como um todo e do ensino básico em particular é outro aspecto que demonstra o descaso ou falta de valorização deste setor pelo Estado, levando muitas crianças a permanecerem fora do sistema, ao empobrecimento das instituições educativas públicas, e a proliferação, a ritmo acelerado, descontrolado e desarticulado, de iniciativas privadas e comunitárias, com qualidade duvidosa.

Desta forma, nestes últimos anos, observou-se uma nítida incapacidade do Estado em conduzir uma política educativa capaz de dar uma resposta correta à intensa procura pela educação principalmente o ensino primário. As políticas e práticas educativas adotadas não têm evoluído no sentido das garantias constitucionais, embora essa intenção tivesse estado sempre presente em todos os discursos políticos e em todos os documentos de desenvolvimento da educação evocados ao longo dos anos, pelos diferentes dirigentes políticos que geriram o país e o setor de educação.

Esta situação me leva a conclusão de que, por enquanto, o projeto educativo como um todo e o ensino básico em particular não está em condições para dar respostas às demandas sociais de educação neste nível de ensino e nem atender as necessidades demandadas pelo projeto de desenvolvimento desenhado nos primeiros anos de independência. Formar quadros em quantidade e qualidade suficientes para os vários setores do desenvolvimento nacional continua a ser um desafio para o setor. Portanto, a adequação entre educação e desenvolvimento global da sociedade guineense, entre ensino básico e a qualificação profissional dos jovens para o mercado de trabalho ainda não são uma realidade.

Considero as permanentes instabilidades político-militares e institucionais, como sendo o maior fator impeditivo da existência de um clima favorável a reflexões profundas sobre a real situação da educação no país e a adoção de políticas corretas para todos os níveis de ensino, em especial, para a educação básica. É preciso pôr fim a essas instabilidades, caso contrário, a educação continuará a navegar em águas turvas e sem um rumo certo.

Foram observadas pelo estudo a emissão pelos sucessivos governos de curta duração, de vários diplomas, propostas de leis, planos e projetos voltados para disciplinar o setor educativo, enquanto instrumentos orientadores e ordenadores do sistema educativo que

traduziria uma determinada política educativa, mas nenhuma, nomeadamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Programa de Unificação do Ensino Básico, Plano Nacional de Educação para Todos, Carta Política do Setor Educativo, entre outros, foi aprovada e ou colocada em prática em sua plenitude, lembrando, entretanto, que estas, foram em essência mal concebidas pois, em nenhum dos casos houve uma avaliação em termos de implicações humanas, materiais e financeiras e a observância da diversidade étnico-cultural das populações para se tornarem mais abrangentes e justas.

Importa indicar neste quadro que a Guiné-Bissau está ainda sem identidade nacional consolidada, observando-se ainda uma maior lealdade étnico-locais e convicções de pertencimento muitas vezes mais claras em relação à própria comunidade étnica do que à “nação” guineense propriamente dita, tendo a educação um papel fundamental a desempenhar neste âmbito. Por sinal, o país tem tido problema grave na afirmação da democracia reflexos dessa situação. Acredita-se que com maior número de cidadãos instruídos pode-se contornar o problema e contribuir para a consolidação do Estado de direito que o país tanto precisa.

Saliento, neste sentido, que a escola primária seria um terreno privilegiado para se trabalhar a questão cultural pouco considerada, mas muito importante para se construir o diálogo entre as culturas, com trabalhos profundos e persistentes no sentido do desenvolvimento de relações sólidas e duradouras entre os vários grupos étnicos existentes no país, para o aprofundamento do conhecimento mútuo das especificidades e das diferenças para o reforço e o aprofundamento da coesão nacional. A experiência dessa prática desenvolvida nas escolas das regiões libertadas durante a luta de libertação nacional, poderiam servir de espelho para esse exercício.

Sublinho, para o efeito, que entre os quatro pilares essenciais à educação no século XXI – aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos – a UNESCO realça uma prioridade: aprender a viver juntos, como fundamento da cultura da paz e da coesão nacional. Aqui, a escola e os professores têm um vasto campo para inovar e desenvolver ações simples, mas com grande impacto na formação da personalidade das crianças. Estas preocupações devem ser também a base sobre a qual se deve assentar uma política educativa justa, não discriminativa, capaz de criar condições de igualdade de oportunidades de acesso e sucesso a todas as crianças, sem nenhum tipo de discriminação, segundo o espírito da própria Constituição da República, os pilares da unidade nacional e os fundamentos da democracia guineense.

Um outro grande desafio para a educação como um todo e o ensino básico em particular tem a ver com a língua do ensino. Isto porque conforme estimativas, a língua oficial de ensino,

a língua portuguesa, é falada apenas por pouco mais de 12% da população, predominantemente nos centros urbanos, tendo a maioria dos professores e educadores um domínio muito limitado do português. Por outro lado, o crioulo, língua muitas vezes de suporte no processo de ensino-aprendizagem, embora seja hoje a língua mais divulgada e utilizada em todos os momentos da vida nacional, não é falado por cerca de metade da população.

Acredita-se que nesta dificuldade de comunicação reside certamente uma das causas das elevadas taxas de abandono, de reprovação, de perdas ao nível das crianças, mas também um dos motivos de desilusão e de insatisfação dos pais, sobretudo nas zonas rurais, pois consideram que a instituição escolar é afinal um espaço que nada tem a ver com seus valores e cultura.

Conforme informações do DENARP II (GUINÉ-BISSAU, 2011, p. 05), “[...] o nível do desenvolvimento humano na Guiné-Bissau continua fraco e precário [...]”, e, a pobreza “[...] afeta dois terços da população do país, nomeadamente a população feminina” (GUINÉ-BISSAU, 2011, p. 54), sabendo-se que a pobreza é um dos principais males que graças a família guineense. Com certeza, a superação deste mal, provém da educação das populações sobretudo do ensino básico, capacitando-os a ter acesso ao mercado de trabalho, ter maior capacidade de iniciativas de inovação, principais ferramentas para se combater a pobreza e assim melhorar o índice de desenvolvimento humano do país neste quesito.

Um outro desafio do país, que só pode ser superado com a educação básica, tem a ver com a necessidade de se elevar a esperança média de vida dos cidadãos que, na Guiné-Bissau, segundo DENARP II (GUINÉ-BISSAU, 2011), é de 48,6 anos. Saliento que para superar este número, será necessário ao país conquistar ganhos nos pontos acima descritos, para assim se criar as bases para o bem-estar das famílias e a consequente subida de esperança média de vida da população.

De igual modo, o aumento da produtividade na administração das instituições, tanto públicas, como privadas precisa do investimento em todos os níveis de educação, mas principalmente no ensino básico por ser a base de todos os demais níveis de ensino, para assim estimular os funcionários a apostarem na formação continuada, como forma de, não só produzirem com maior qualidade e produtividade, como também para ascensão na carreira profissional e melhorarem as suas condições de vida e de seus familiares.

Enfim, como foi bem destacado ao longo do estudo, para que o ensino básico e a educação como um todo atenderem efetivamente a sua função de desenvolvimento, impõe-se que seja equipada com requisitos importantes como bibliotecas, livros e outros materiais didáticos que têm um impacto muito grande sobre o processo de ensino aprendizagem, para além de evidentemente, ter-se escolas em condições de funcionalidade em todos os lugares que

dela se precisa e de professores suficientes e qualificados em todos os níveis do sistema educativo, pois, os professores são o coração do funcionamento do sistema educativo.

Mas, acima de tudo, para tornar realidade todos os pontos acima elencados, a Guiné-Bissau precisaria de forma permanente, conquistar a paz e a estabilidade política e social, precisa reafirmar o importante papel da educação definido durante a luta de libertação nacional, se se quiser realmente construir uma nação soberana de acordo com os propósitos da luta e de seu principal líder Amílcar Cabral e, para o efeito é necessário criar um quadro legislativo e financeiro que vão ao encontro dos desafios da formação, assim como instituições escolares com capacidade de dar respostas às exigências do sistema, reconhecer o papel dos professores, com aplicabilidade prática da carreira docente e de salário digno, entre outros.

Quero reafirmar que, apesar de ainda não ser alcançado, até ao momento, conforme evidencia o estudo, as alternativas educativas do ensino básico para a superação das influências da educação colonial na atualidade, que respondam aos anseios do país pela afirmação de sua identidade, passam necessariamente pelo cumprimento da definição constitucional em seu artigo 16 indicando que,

[...] a educação visa à formação do homem. Ela deverá manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso. 2. O Estado considera a liquidificação do analfabetismo como uma tarefa fundamental (GUINÉ-BISSAU, 1996, p. 05).

O direito à educação pública e de qualidade conforme preconiza a Constituição do país deve ser cumprido, promovendo-se gradualmente essa gratuidade e igualdade de acessos a todos os cidadãos aos diversos graus de ensino. A alternativa deve encaminhar-se no sentido de se construir a autonomia do setor, no sentido de se criar um sistema educacional que tenha como base as raízes culturais e sociais do povo guineense; que consiga aliar o trabalho manual ao intelectual, para evitar que a escola e a comunidade se divorciem, buscando-se conciliar os valores culturais africanos com os conhecimentos, a ciência e a técnica das sociedades modernas ao serviço do desenvolvimento das populações e do país.

Isto porque, um projeto de reforma, enquanto instrumento de política pública deve reunir alguns requisitos. Conforme Figueiredo (2001) estes requisitos seriam os seguintes: 1) ter um conteúdo próprio bem definido, que deve ser objeto de uma vasta divulgação e análise; 2) ter elementos de decisão de natureza impositiva e normativa; 3) representar um quadro muito geral de ação; 4) pelo seu conteúdo e impacto deve modificar os interesses, a posição e os

comportamentos de um determinado número de pessoas, grupos e organizações; 5) deve visar objetivos, valores, satisfazer interesses e orientar-se para a melhoria de práticas.

Destaco enfim que, entre outros efeitos, uma educação de qualidade pode proporcionar contribuição efetiva ao crescimento econômico como um dos fatores chave para o bem estar das pessoas; Contribuir para a redução das desigualdades sociais, transformando-se num verdadeiro canal de mobilidade social; Ajudar a combater a discriminação cultural, a exclusão social e prevenir a violência e a corrupção; pode contribuir para maior coesão social e para o fortalecimento dos valores democráticos, ampliando as opções para viver com dignidade, valorizando a diversidade e respeito aos direitos humanos, uma das grandes recomendações da UNESCO para a educação a todas as nações.

8 CONCLUSÕES

Como foi enunciado logo de início, o presente estudo cujo tema, Educação na Guiné-Bissau: Perspectivas da Atualidade, tendo-se um realce sobre o ensino básico, tinha como propósito, destacar o papel e a finalidade da função educação para o desenvolvimento sociocultural e econômico da Guiné-Bissau independente, tendo em consideração, os desafios da superação de seu passado colonial e o enfrentamento dos desafios da atualidade. Buscava-se, com efeito, dar respostas à seguinte questão problemática: Que alternativas educativas para o ensino básico são possíveis para a superação das influências da educação colonial na atualidade que respondam aos anseios de um país que busca afirmar sua identidade?

Este questionamento foi motivado pelo fato do PAIGC ter, durante a luta de libertação nacional, imprimido nas escolas criadas nas regiões libertadas do jugo colonial português, um novo tipo de educação, assente num ideário de liberdade e dignidade da pessoa humana, do progresso solidário e de justiça social. Em poucas palavras, uma Educação Libertadora, e que evidentemente, pretendia estender às escolas de todo o país, após a independência, uma educação contrária àquela imposta às populações pelos colonialistas portugueses, durante séculos de dominação e exploração.

Era minha pretensão averiguar a aplicação prática deste ideário de política educacional, tendo em consideração este passado colonial de educação, os problemas e desafios socioeconômicos próprios de um país recém-independente, as condicionantes da conjuntura político-econômica internacional, entre outros, através de uma leitura com mais acuidade sobre a educação na Guiné-Bissau, sobretudo o ensino básico por ser o início da escolarização, procurando perceber a sua organização e funcionamento na atualidade. Foi neste quadro que defini como objetivo geral do estudo: Analisar a realidade do sistema educacional na atualidade, especialmente do ensino básico, considerando a herança educacional do regime colonial (1974-2019), na Guiné-Bissau.

Para uma melhor compreensão do assunto, na busca de responder adequadamente a questão de pesquisa, achei por bem, para além de fazer um pequeno levantamento de estudos acadêmicos relacionados, estudos que me permitissem ter uma melhor base, realizar uma análise retrospectiva do processo histórico da educação do país desde o período colonial, passando pela experiência educacional durante a luta de libertação nacional, dois modelos educacionais determinantes do tipo e situação de educação hoje vigorante no país.

Com efeito, observou-se a existência de vários estudos sobre a educação na Guiné-Bissau, tanto em nível de mestrado, como de doutorado, estudos esses de grande valor e

contribuição para se conhecer a trajetória, os desafios enfrentados e a enfrentar por este setor de extrema importância para construção de uma cidadania ativa e o desenvolvimento do país. Estes estudos não só ajudaram a definir melhor a caminhada desta tese como também, foram utilizados em algum momento no seu desenvolvimento.

Em relação à educação no período colonial observou-se que os colonialistas portugueses invocavam um sistema educacional baseado no método civilizacional ocidental, cuja principal finalidade era a de atender os seus interesses políticos e econômicos de dominação, não permitindo por isso, que a educação dos nativos fosse além de um nível mínimo de instrução, para não pôr em causa estes objetivos. Para o efeito, este sistema de ensino buscava a formação de uma pequena elite, com uma mentalidade predominantemente individualista, distante da realidade do país onde a maioria da população era camponesa, e que teria como principal função, apoiar a dominação colonial e servir de intermediários entre a administração da colônia e as populações locais.

Justamente por isso, as escolas coloniais dirigidas pelo Estado, destinada aos “assimilados”, para além de serem de predominância primária, eram concentradas nos principais centros econômicos da colônia, sendo orientados por programas e conteúdos profundamente aculturadores, europeizantes, em completo divórcio com a realidade africana em geral, e com a realidade guineense em particular, embora tivessem sido introduzidas algumas reformas cosméticas, que se traduziam pura e simplesmente na presença de termos africanos nos manuais escolares e na criação de postos escolares militares a partir de 1969/73, reflexos do avanço da luta libertação nacional. Salienta-se que a educação para os “indígenas”, que compreendia a maioria da população, era delegada à igreja católica, cuja atividade educativa se restringia sobretudo à instrução religiosa, pois, no entendimento dos colonizadores portugueses, civilização significava ser culturalmente português e religiosamente católico.

Com o fim da dominação colonial verificou-se que este modelo educacional, primeiramente, não atendeu aos objetivos portugueses de assimilar a população local de forma a justificar a sua "missão civilizadora" na Província da Guiné Portuguesa, pois entre outros, havia uma taxa de analfabetismo na ordem de 90%; uma rede escolar com apenas 418 escolas; professores em número insuficiente e algo deslocado da realidade sócio-cultural e política local; uma gritante falta de manuais didáticos; conteúdos programáticos que nada tinham a ver com a realidade guineense; uma língua de ensino falada apenas por cerca de 10% da população. Enfim, um manancial de indicadores que comprometiam e condicionavam toda e qualquer pretensão progressista de reconstrução e desenvolvimento para o novo país acabado de conquistar a sua independência.

Em relação à educação desenvolvida, nas zonas libertadas, salienta-se que o PAIGC entendeu, logo de início, que a arma da teoria seria o melhor meio para lutar contra a dominação colonial, para combater o analfabetismo e o obscurantismo, principal arma utilizada pelo colonizador para continuar a sua dominação e exploração ao povo da Guiné-Bissau. Por isso mesmo, já no início da luta, o partido se preocupou em criar escolas nas zonas libertadas do domínio português, estando-se desta feita, a lançar as bases de um novo sistema de educação e formação orientado inicialmente para as necessidades de organização da população para a luta contra o colonialismo e para construção dos ideais da nova sociedade que estaria emergindo.

Amílcar Cabral, principal líder da luta, defendia que essa educação deveria ser uma “educação política e de massas”, cuja finalidade seria a promoção da “emancipação humana” para que o cidadão pudesse valorizar a sua própria realidade cultural e não a cultura do colonizador e que, por isso, deveria ser expandida à todas as zonas libertadas, tendo como principal tarefa a formação de “um homem novo com espírito crítico e consciente da sua realidade social”. A educação deveria contribuir decisivamente para o surgimento de uma cultura nacional, cujas raízes estariam assentadas nos aspectos positivos das diferentes culturas nacionais, mas que incluiria também as conquistas da ciência e da cultura universal, adaptando-as às reais necessidades de desenvolvimento do país e da sua população.

Para se atingir estes objetivos o partido definiu que se deveria reformar e reconstruir o sistema educativo, para adequá-lo à realidade social e cultural das populações locais, para que o mesmo se transformasse num alicerce para a contínua evolução e desenvolvimento desta população, significando isso que doravante a educação teria uma “ligação com as atividades produtivas, sobretudo a agricultura”, desenvolvida pela maioria da população do país, considerada a base econômica para o desenvolvimento da Guiné-Bissau independente.

Assim, as atividades educativas passaram a ser desenvolvidas sob o princípio de autogestão, em que o ensino e o trabalho estavam interligados, levando os estudantes a participarem da produção de alimentos para o seu sustento e também para o sustento dos combatentes, mas o foco principal era mesmo o sentido pedagógico e político do trabalho.

Fazendo-se uma comparação entre os dois sistemas educacionais, verificou-se que o número de estabelecimentos (156 contra 79), de alunos (15.000 contra 9.677) e de professores (251 contra 217), das escolas das zonas libertadas em relação às escolas rurais coloniais das missões, onde estavam concentrados os estudantes de origem africana, era muito acentuado. Ou seja, o esforço realizado pelo PAIGC em sete anos, conseguiu superar, praticamente sem recursos, o resultado alcançado pelos colonizadores portugueses estabelecidos há cinco séculos nesta colônia. Importa destacar que, pelo fato de mais de 90% da população não ter acesso à

escola, a prioridade educacional foi o ensino básico, mas mesmo assim, o partido imprimiu iniciativas de formação profissional, média e superior como forma de preparar quadros para a reconstrução do país.

Saliento que o maior obstáculo da educação neste período foi a língua de ensino, o Português, pelo fato da maioria da população não saber se expressar nesta língua, tendo por isso prejudicado bastante os estudantes no seu aprendizado, sobretudo no que diz respeito a limitação na expressão livre do poder criador; na transmissão do conhecimento adquirido; na aprendizagem das várias matérias, entre outros.

Analisando a situação da educação nos primeiros anos pós independência (1974/90), importa sublinhar que as primeiras iniciativas do PAIGC em matéria de educação foram marcadas pela forte visão da educação-libertação que já era uma realidade nas regiões libertadas. Uma educação voltada para as reais necessidades da luta e do desenvolvimento do país, em que os valores culturais das populações locais e africanos tinham vez e voz, e que agora seria estendido para todas as escolas do país. Com isso, a educação assume um papel de destaque nos primeiros anos de independência, visto que a pretensão era que o país progredisse o mais rapidamente possível. Para tanto, era necessário o desenvolvimento, tanto de ordem quantitativa, para dotar o país de um grande número de pessoas com formação profissional, quanto de ordem qualitativa visto que a instauração do novo modelo cultural proposto dependia diretamente de uma formação de qualidade.

Pretendia-se não só assegurar a máxima cobertura da rede escolar, mas também introduzir e impor a experiência educativa do período da luta para as escolas de todo o país, sobretudo nos principais centros urbanos, como Bissau, Bafatá e Gabú, que estiveram sempre sob o domínio colonial e que, por isso, era necessário descolonizar os espíritos, as mentes, pela sujeição por muito tempo ao condicionamento do ensino e da propaganda dos colonizadores portugueses.

Para o partido a finalidade do sistema educativo da República da Guiné-Bissau era formar todo o povo, desenvolvendo as capacidades intelectuais e espirituais das novas gerações. Essa formação teria que ser necessariamente baseada na concepção científica do mundo, para que os alunos formados nas escolas fossem capazes de interpretar, impulsionar e desfrutar os progressos da ciência, da técnica e da cultura e se tornarem jovens dotados de uma educação integral à serviço do desenvolvimento do país.

Este período que vai de 1974 a 1990, caracterizava-se, portanto, pelo início de uma nova era, marcada pela tentativa de construção de uma nova política educacional, tendo-se para tal, iniciado a reorganização do sistema educativo que estaria agora ao serviço da emancipação do

povo e o desenvolvimento do país. Buscava-se através da educação a construção do Estado-nação, promover a unidade nacional e despertar o espírito de solidariedade numa sociedade culturalmente heterogênea, socialmente estratificada e inserida no contexto de globalização.

Para o efeito, fora definido entre outros, que a escola devia aliar-se às comunidades locais para assim salvaguardar os valores socioculturais da sociedade; Que o foco principal deveria ser o desenvolvimento das zonas rurais, enquanto componente importante da reconstrução nacional; Que as desigualdades sociais seriam eliminadas através da democratização da escola; e que Objetivos, conteúdos, métodos pedagógicos, programas de ensino e livros escolares seriam reelaborados de acordo com o programa político, econômico e sociocultural do Governo e do Partido.

Salienta-se que a equipe responsável pelo Comissariado da Educação Nacional teve a sabedoria de não se aventurar em decretar uma reforma radical do sistema educativo herdado, proclamando princípios de uma nova política educativa que se complementariam com algumas modificações introduzidas no sistema colonial de educação, como foi o caso da correção dos conteúdos dos programas de história e de geografia. Assim, guiados pela euforia e pelo desejo de fazer acontecer, foram levados a cabo ao longo do período em análise, várias iniciativas educacionais na tentativa de responder aos vários problemas que o sistema de educação em construção estava a enfrentar, num país em que praticamente estava-se a iniciar da estaca zero em matéria de educação.

No entanto, a maioria destas iniciativas foram tomadas de forma muito precipitada, subestimando-se a complexidade da situação herdada, sem antes fazer uma análise aprofundada da real situação do sistema educativo como um todo, através de um diagnóstico geral, o que facilitaria a formulação de políticas educacionais mais realistas, e a elaboração do planeamento educacional para o país em curto, médio e longo prazo mais fundamentado. As iniciativas de maior notoriedade foram:

- Formação de docentes e quadros de educação, tendo-se para tal criado algumas escolas de formação no país e enviado estudantes para o estrangeiro;
- Implementação de Centros de Educação Popular Integrado em algumas regiões do país, na busca de maior integração da escola a realidade socioeconômica e cultural dos camponeses e levar a ciência e a tecnologia moderna para o campo;
- Campanhas de Educação e Alfabetização de Massas e de Educação de Adultos desenvolvida com a colaboração ativa do educador brasileiro Paulo Freire na luta pela erradicação do analfabetismo e da integração dos cidadãos de forma ativa na luta pela reconstrução e desenvolvimento do país.

Estas iniciativas educacionais tiveram uma imensa contribuição sobretudo nos anos 70 e 80, para a democratização do acesso à escola, em relação ao sistema educativo colonial, tendo-se registrado um aumento considerável do número de alunos em todos os níveis de escolaridade em nível nacional. Na verdade, entre 1974 a 1986 o país acordou muita atenção à luta contra o analfabetismo, tendo a campanha para erradicar o analfabetismo na área militar sido bem-sucedida, embora as experiências na área civil tivessem menos êxito nomeadamente porque se alfabetizava em língua portuguesa, o que não fazia parte da prática social dos alfabetizados.

No final dos anos 80, foram imprimidas novas tentativas de organização, estruturação do sistema educação e do próprio Ministério de Educação Nacional, buscando uma melhor integração funcional dos setores e níveis de ensino, maior envolvimento de outras instituições estatais e privadas, com elaboração de planos como: SNEF, Estratégias para o Desenvolvimento da Educação na Guiné-Bissau e o Plano-Quadro Nacional: Educação para o Desenvolvimento Humano na Guiné-Bissau.

Na verdade, estas iniciativas estavam entre as imposições que o Governo guineense deveria cumprir para se beneficiar dos empréstimos do sistema financeiro internacional liderado pelo BM e o FMI para dinamizar a economia assim como os demais setores do desenvolvimento do país. Como estas iniciativas, em grande medida, dependia do financiamento externo para serem implementadas, dependiam da vontade dos donos do capital em nível internacional, acabaram sendo inviabilizadas.

Ressalto que o ensino básico era o principal foco do novo sistema educacional em construção, dado que na época praticamente todo o processo educacional se resumia primeiramente a este nível de ensino, em razão do histórico do analfabetismo do país e o desejo manifesto do partido em oferecer a cada criança e/ou adulto, o direito a uma formação mínima para conseguir sustentar-se na vida, tornar-se um cidadão produtivo e sentir-se realizado. Este nível de ensino foi redefinido, passando a ser de seis anos, dividido em dois ciclos, de quatro e dois anos respectivamente, Ensino Básico Elementar e Ensino Básico Complementar, que poderia ser complementado ou pela admissão num curso de formação profissional pós-primária de três anos de duração ou pelo ensino secundário, igualmente de três anos.

Buscava-se com esta conformação a democratização do ensino para garantir igualdade de oportunidades para todos, sendo adaptado nas suas modalidades, às características, aos interesses e às motivações dos diferentes grupos, eliminando assim as divisões e beneficiamentos de alguns grupos em detrimento de outros, evidenciado no ensino colonial.

No entanto, para tornar viável estes propósitos políticos, dever-se-ia primeiramente ter um plano previamente definido e bem estruturado em que se descreveria a real situação da

educação do país como um todo e do ensino básico em particular, o que favoreceria a criação de condições que o processo exigia para a sua viabilização, nomeadamente medidas que visassem uma melhor distribuição da rede escolar, professores suficientes e meios para o ensino-aprendizagem adequados e uma previsão orçamentaria equilibrada para se cumprir com os objetivos programados.

Evidentemente, as dificuldades e desafios do ensino básico em construção logo apareceram e tinham a ver nomeadamente com: a) A inexistência de uma rede de escolas adequada; b) A insuficiência de professores do ponto de vista quantitativo e qualitativo; e, c) Informações estatísticas confusas, dada a não inclusão de algumas escolas por exemplo, as geridas pelo Instituto de Amizade⁷³ onde também funcionavam a 5^a e 6^a classes, que passariam a fazer parte das estatísticas do Comissariado de Estado da Educação.

De acordo com o MEN (GUINÉ-BISSAU, 1981), a rede escolar teve uma expansão quase nula durante o período em análise. No ensino básico, por exemplo, houve um crescimento lento do número de salas, situando-se muito aquém da procura e para uma boa atividade educativa. No ano letivo 1977/78, das 650 escolas do ensino básico elementar, 20% eram “barracas” improvisadas; 50% de construção precária e apenas 30% eram em blocos, porém muitas delas exigiam reparações profundas. Consequentemente, pelo fato do número de salas ser insuficiente, obrigou as escolas a adotarem um regime triplo diurno de funcionamento com 3 horas de aulas, para além do noturno. Um total de 50% das escolas, tanto em Bissau, como nas principais cidades do interior foram abrangidas por esta medida, para tentar atender a demanda.

Destaco que, tanto para o sistema educativo como um todo e o ensino básico em especial, configuram como principais desafios da época e que ainda persistem: a questão da língua de ensino, dado que o português, embora decretado língua oficial e língua de ensino era falado por apenas 10% da população e o povo da Guiné-Bissau fala mais de 20 dialetos diferentes para além do crioulo; a falta de metodologia de alfabetização adequada à esta realidade; e, com a falta de uma estratégia de ensino definida a partir da realidade dos alfabetizados, o que também contribuiu para a desmotivação de alunos, pais e encarregados de educação em relação à escola, que estava distante de sua realidade sociocultural.

De modo lamentável, este projeto educativo acabou por ser interrompido na sua essência, sem condições de prosseguir com as mudanças preconizadas, por entre outros fatores devido: a falta de recursos, tanto humanos qualificados, quanto financeiros; a falta de

⁷³ Instituto de Amizade: esta instituição era responsável pela gestão das escolas de internatos provenientes das zonas libertadas.

experiência administrativa dos novos governantes; o “comodismo” dos dirigentes do partido no poder, que se limitavam aos centros urbanos, principalmente a Capital Bissau; o abandono dos projetos do Partido voltados para o desenvolvimento rural, para o campo, em que vivia a maioria da população que participou da luta de libertação.

Portanto, as grandes limitações do sistema educativo neste período tinham a ver, sobretudo, com a ausência de um plano de reformas, de uma política educativa e de um sistema educativo estruturado e adequado às novas realidades do país. E, com estas limitações, todas as medidas políticas adotadas careciam de balizas, de um quadro geral estruturado e de orientações concretas. Com isso, o sistema não conseguiu superar alguns defeitos ou males da herança colonial e nem compreender os inúmeros problemas socioeconômicos e políticos que o país vivenciava, sobretudo nos finais dos anos setenta e início dos anos oitenta.

Com isso, perdeu-se assim, uma grande oportunidade para conhecer a fundo a situação por exemplo, dos recursos humanos, materiais e financeiros existentes e fazer uma avaliação do seu peso, tendo em conta a necessidade da expansão da rede escolar, das infraestruturas existentes e a construir e o redimensionamento do corpo docente e do pessoal educativo para atender a explosiva demanda escolar.

Com efeito, sem uma definição clara de objetivos e metas que se pretende atingir, em que se destacaria a definição das prioridades por etapas de forma hierarquizada que orientasse e disciplinasse os diferentes intervenientes no setor educacional, favoreceu à proliferação desconcertada de uma multiplicidade de iniciativas e ações e o dispêndio dos poucos recursos disponíveis em várias frentes e direções, cujas contribuições foram efetivamente de pouco significado. Na verdade, estas medidas de expansão do sistema educativo, através da massificação do ensino e de minimização de todos os outros elementos que determinavam o funcionamento de um sistema educativo, agravaram a situação herdada e criaram novos problemas, nomeadamente, ao nível da docência, da organização e administração escolar e de meios de ensino.

Esta constatação nos leva a considerar que, apesar dos esforços empreendidos ao longo destes primeiros anos da independência, o país tinha ainda um longo caminho a trilhar no combate ao analfabetismo e para elevar o nível de instrução das populações, pois existia uma enorme desigualdade social entre os guineenses no tocante a possibilidade de usufruir dos benefícios diretos da escola. Isto porque, o sistema educativo não conseguiu evoluir no sentido organizativo para sua melhor articulação e coesão frente às necessidades de desenvolvimento do país e cumprir com as orientações para a sua transformação definidas pelo partido e reafirmadas por este no seu III Congresso realizado em 1977 que consistiam na formação do

“Homem Novo”, em busca dos quadros políticos e técnicos para o desenvolvimento da nova nação independente, que eram igualmente anunciadas pelos seus líderes em declarações oficiais.

Por outro lado, os conflitos internos, a disputa pelo poder dentro do partido, entre seus principais dirigentes que teve como consequência o golpe de Estado de 1980, pondo fim a um dos mais emblemáticos princípios da luta, a unidade Guiné e Cabo Verde; o prosseguimento desses conflitos, com tentativas de golpes e contra golpes, deixou o país numa profunda crise estrutural, tendo como resultados o aprofundamento da crise estrutural e uma maior dependência da ajuda externa, fazendo com que todos os projetos de desenvolvimento autônomo propostos pelo PAIGC fossem inviabilizados, inclusive o seu projeto político-educativo.

Assim, a nova política educativa foi condenada ao fracasso pelo novo contexto da globalização econômica imposta aos países pobres como era (e ainda é) o caso da Guiné-Bissau, que impôs a liberalização econômica, a qual o país se viu obrigado a aderir a fim de obter os créditos concedidos pelas agências de fomento lideradas pelo BM e FMI, para amenizar a crise estrutural que assolou o país, impondo sérias restrições ao investimento nos setores sociais, entre eles a educação.

Doravante, esta falta de comprometimento com as populações em compreender e adaptar-se à realidade do país, seria a principal causa das desigualdades sociais perante o ensino básico e a educação como um todo, pois a concepção, a organização e a oferta dos serviços educativos oficiais deixaram de focar efetivamente uma educação inclusiva voltada para as populações, quem dela mais precisa: a maioria da população do país, os camponeses e as mulheres, provocando diversos estrangulamentos estruturais, que têm limitado as esperanças de elevação do nível de instrução dos guineenses e a maior participação destes na luta pela reconstrução e o desenvolvimento do país.

Do final dos anos 90, à atualidade importa sublinhar que a educação do país foi marcada pelas contínuas tentativas de reformas do sistema e por contradições e incoerências em matéria de políticas e práticas educativas. Foi um período marcado por permanentes discontinuidades em razão da permanente convulsão político-militar que provocou uma onda de destruição e de instabilidade no país, pela difícil conjuntura econômica que levou o país a imprimir medidas corretivas que desvalorizaram os setores sociais, pelas medidas políticas incoerentes e contraditórias que levaram o país a recuar em suas iniciativas de construção de seu próprio caminho de desenvolvimento e, por conseguinte, passou a adotar posições muito próximas das da administração colonial denunciadas e condenadas nos primeiros anos da independência.

Foi um período em que não se teve um governo que conseguisse terminar seu mandato e assim imprimir o seu ideal de política de desenvolvimento. A administração pública no seu todo foi fragilizada, tendo o Ministério de Educação sofrido com mudanças frequente de seus titulares, assim como de sua estrutura orgânica, que muitas vezes implicou na mudança dos gerentes dos seus principais setores ou departamentos gerando, por sua vez, disfunções na organização e no funcionamento dos serviços centrais, com reflexos nas estruturas regionais e nas escolas.

Estas situações provocaram variações profundas e constantes no rumo da política e das práticas educativas, conduzindo ao desvio do percurso educativo que havia sido traçado para a construção de um sistema educativo mais justo para a prognosticada nova sociedade que se pretendia construir. Importa destacar que os sucessivos governos tentaram cumprir com as emanações da Constituição do país, apresentando diferentes programas voltados para a educação como um todo e a educação básica em particular, mas estas iniciativas não foram adiante justamente porque logo que entraram em funcionamento estes governos acabaram sendo destituídos, ou por uma intervenção político-militar (um golpe de Estado), ou por uma decisão do Presidente do país. Foram os casos das seguintes iniciativas:

- Iniciativa da Oferta de um Ensino Básico Gratuito para Todos proposta para funcionar a partir do ano 2001;
- Projeto de Apoio a Educação Básica – Firkidja com o apoio do Banco Mundial, com o qual se buscava a melhoria da qualidade do ensino e que serviria de alicerce para as futuras reformas educativas no país, um projeto que dentre suas ações integrava: a formação de professores em exercício, a elaboração de um programa de unificação do ensino básico e um programa de parceria com as ONG para o desenvolvimento de atividades voltadas para este nível de ensino;
- O Plano Nacional de Educação para Todos, que tem origem de, entre outros, as recomendações e orientações do QAD, as orientações políticas e estratégicas do Plano-Quadro Nacional da Educação para o Desenvolvimento Humano, entre outros, em que se traçou os principais eixos de intervenção na senda dos desafios do desenvolvimento humano durável, e que era considerado como sendo um instrumento de monitoria das aspirações dos guineenses no setor da educação expressas em ações;
- Carta Política do Setor Educativo elaborado para colmatar a ausência de uma política eficaz para o setor, seria um programa de desenvolvimento para o sector para um período de 11 anos (2009-2020).

- Iniciativas definidas no Programa de Governação da IX Legislatura para a Educação (2014-2018), que praticamente não saíram do papel pois, o governo apenas ficou em exercício por um ano e foi deposto pelo Presidente da República;
- Iniciativas definidas para a educação no contexto da iniciativa programática Guiné-Bissau 2025: Plano Estratégico e Operacional 2015-2020 “Terra Ranka” que buscava reestabelecer a autonomia do país na definição de sua caminhada para o desenvolvimento em que o setor da educação fazia parte dos seus pontos estratégicos de intervenção, tendo-se a pretensão da construção de um sistema educacional de qualidade orientado para o emprego, dado que, no último decênio progressos importantes do país foram freados por debilidade das capacidades institucionais, financeiras e humanas.

Entretanto, devido ao clima de instabilidade e a difícil situação socioeconômica e política em que vivia (e ainda vive) a Guiné-Bissau e as próprias condições em que se encontrava o sistema educativo, não favoreciam a implementação destas iniciativas tão importantes. São iniciativas muito ricas que podem ser revistas, reorganizadas, para se construir uma política educacional efetiva para o país, mas tudo só será viável se se construir uma paz duradoura com garantias de funcionalidade das instituições republicanas.

Salienta-se igualmente a reorganização da estrutura funcional do Ministério da Educação e do próprio sistema educativo feito neste período, buscando-se a descentralização e a desconcentração das suas ações em prol de um melhor funcionamento, cujos efeitos em termos concretos ainda são ínfimos até porque o Ministério não está dotado de condições de que precisam para funcionar devidamente.

Pode-se, enfim, em resposta a questão problemática, salientar que, apesar de, ao longo destes 45 anos de país independente, ter-se buscado alternativas para construir um ensino básico e uma política educacional mais identificada com as reais necessidades educativas da população, sobretudo nos primeiros anos, em que se tentou reformar o sistema de ensino herdado e implementar um novo, mais próximo da realidade sociocultural das populações, fundamentado na ideologia política do partido libertador, até ao momento atual, não se conseguiu, devido a todos os fatores aqui apresentados e analisados nos capítulos que compõem esta tese.

Em termos concretos, verificou-se que a atual situação da educação como um todo e do ensino básico em particular, tem a ver primeiramente com as fragilidades políticas e econômicas do país, dado que herdou-se uma economia desajustada e, apesar de ter tentado, não conseguiu

mudar a situação, devido entre outros fatores a falta recursos humanos qualificados suficientes para definir as estratégias para tal, a inexistência de infraestruturas e de recursos financeiros, fazendo com que todas as iniciativas, projetos e programas de desenvolvimento do país estivessem na dependência quase total da ajuda externa inclusive para fazer funcionar a própria máquina pública;

Além do mais, a permanente instabilidade política, instalada e atuante até ao momento, com deposição de governos, de presidentes e de muitos Ministros de Educação, foram e continuam sendo um grande desafio para fazer funcionar os poderes da República, e a construção de um sistema educacional que responda pelas necessidades sociais e de desenvolvimento do país.

Saliento a este propósito que, quando um país depende da vontade alheia para tocar a sua vida, seguramente, perde a sua autonomia como nação visto que todas as iniciativas são tomadas por entidades externas. Desta feita, este país não conseguiu ser independente a ponto de definir e implantar um sistema educacional como gostaria, assim como uma proposta de ensino básico mais universal e que atenda critérios de qualidade social, cumprindo com o seu grande sonho do período da luta de libertação nacional bem destacado na Constituição do país.

Acredito, no entanto, que para superar a influência da educação colonial e construir um sistema educativo e um ensino básico que responda aos anseios da afirmação de sua identidade, primeiramente a Guiné-Bissau deverá construir uma Paz Social permanente e a Boa Governação, por estes serem indispensáveis para que a confiança interna e externa sejam restabelecidas, sendo também a base ou ponto de partida para o estabelecimento do círculo virtuoso de que necessita. Trata-se não somente de estabelecer de forma permanente instituições autenticamente republicanas, mas também de dotar a Administração Pública de capacidades para conduzir as profundas transformações desenhadas durante a luta e após a independência e ainda não concretizadas.

Conquistada a paz no país, seria importante rever e implementar o projeto GUINÉ-BISSAU 2025: Plano Estratégico e Operacional 2015-2020 “Terra Ranka”, por ser, a meu ver, o único elaborado com uma clara identificação com os reais problemas de desenvolvimento do país, bem diferente dos projetos propostos pelo FMI e BM. Este projeto enfoca a realidade geográfica, sociocultural e econômica do país, integrando todos os setores do desenvolvimento num só propósito, buscando envolver todas as energias positivas, tanto no interior, como no exterior do país, que permitissem responder enfim, às suas aspirações de prosperidade e paz, superando-se o círculo vicioso de crise política e socioeconômica, da má governação e de

pobreza, adotando-se doravante uma perspectiva de desenvolvimento durável, em que a função educação desempenharia um papel estratégico.

Neste quadro, o sistema educativo precisaria de uma reformulação no sentido de orientá-lo para a democratização do ensino, visando a supressão ou diminuição das desigualdades sociais e o estímulo à participação social em suas ações, favorecendo o acesso aos diversos subsistemas e sucesso alargado a todos os grupos e classes sociais e o aumento da esperança de vida escolar, para com isso superar-se os resquícios do sistema educativo colonial ainda persistentes, sobretudo no tocante a igualdade de oportunidades.

Nesta perspectiva, tanto a política como os projetos educativos deverão ser reconstruídos a partir de uma permanente e intensa comunicação entre os proponentes e as comunidades beneficiárias, um diálogo intenso em que a escola, os docentes, alunos, pais e a comunidade no seu todo deverão ocupar o lugar que lhes compete nesse processo, participando de forma consciente e contínua na adaptação gradual da educação e das instituições escolares às realidades nacionais e locais, em atividades concretas que visem esse fim. Com isso a educação passaria a se identificar com as reais necessidades das comunidades, fazendo parte de seu cotidiano, parte de suas vidas.

É importante que este exercício seja bem planejado, e que faça parte de um plano maior do desenvolvimento do país, e que tenha orientações claras, com levantamento dos meios indispensáveis e necessários e a permanente articulação com os atores mais influentes no terreno no que diz respeito ao processo educativo, destacando-se os atores políticos (deputados, entre outros), os usuários e beneficiários diretos da educação (pais, professores, administradores, alunos), os técnicos da educação (investigadores, responsáveis pela elaboração de programas e manuais, juristas, técnicos de outras áreas), a sociedade civil (Sindicatos, Associações Profissionais, ONG, Associações de Alunos, Associações de pais), favorecendo um comprometimento nacional com a função educação.

Nesta nova reforma educacional deve-se trabalhar na base de diagnóstico analítico a diversidade das realidades socioculturais do país, as reais diferenças do ponto de vista social, cultural e econômico que apresentam as regiões do país, as necessidades educativas e as acentuadas assimetrias em relação à distribuição geográfica dos serviços educativos e da participação no sistema em matéria de gênero, devem ser tomadas em consideração na preparação de decisões políticas, ou seja, ter-se uma visão global do país, para que a nova política educativa possa ser eficiente e efetiva no atingimento dos seus objetivos.

Lembrando que a construção e o reforço da unidade nacional e o progresso da sociedade guineense exige um fundo comum de valores e de consciência nacional a construir, a partir das

diferentes formas de compreender e interpretar os fatos, das diferentes percepções da realidade social, fruto das díspares condições sociais e de sistemas de valores das numerosas culturas que compõem a sociedade e que definem a sua identidade cultural.

Este fundamento cultural é indispensável para se poder definir uma política educativa coerente com a sua finalidade e objetivos. Desta feita poder-se-á falar em uma política educativa nacional dado que ter-se-á uma visão global do país com as suas especificidades de necessidades e o seu impacto será evidente.

Em relação ao ensino básico, em particular, é preciso superar algumas fragilidades, para qualificar ainda mais as ações educativas deste nível de ensino, nomeadamente:

- A organização das escolas, dado que 75% das escolas não estão em condições de oferecer os 6 níveis de escolaridade o que envolve cerca de 47% das crianças dos dois primeiros ciclos do ensino básico, podendo agravar o risco da criança abandonar a escola por ausência de nível adequado;
- O alto nível de reprovação (21% em EB1 e 18% em EB2) que tem uma forte relação com os abandonos escolares. Sabendo-se que estes dois fenômenos conjugados prejudicam o desenvolvimento do sistema educativo como um todo. Ou seja, deve-se fazer um grande esforço para, por um lado garantir que todas as crianças se beneficiem de um ciclo do ensino primário completo, mas também que prossigam com os seus estudos até ao fim do Ensino Básico;
- As entradas tardias na escola primária, o que explica as elevadas taxas de abandono, sobretudo das meninas no fim do EB2. Os estudos demonstram que mais de 96% das crianças escolarizadas no 2º ano tem uma idade superior ao exigido (7 anos);
- O estabelecimento da comunicação no processo do ensino-aprendizagem, é outro grande desafio para o ensino básico, dada a dificuldade da compreensão da língua do ensino, o português, pelas crianças que não a têm como língua materna. Deve-se buscar formas de superar este desafio dado que nesta dificuldade de comunicação reside certamente uma das causas das elevadas taxas de abandono, de reprovação, de perdas ao nível das crianças, residindo nelas igualmente uma das razões da desilusão e insatisfação dos pais, sobretudo nas zonas rurais, dado que a escola nesta situação acaba sendo um espaço distante dos seus valores e cultura. Acredito que está em tempo de utilizar as línguas maternas na educação, precedida é claro da análise de um grupo multidisciplinar de estudiosos da matéria;

- O Estado deve garantir no Orçamento Geral uma dotação financeira suficiente para fazer funcionar o sistema educativo em todos os seus níveis, entre eles ensino básico, superando-se as até agora dotações que em geral giram em torno de 11% a 13%, que mal conseguem custear os salários dos docentes, sendo que, para cobrir todas as despesas envolvidas a dotação deveria atingir entre 25% a 30%, para com isso garantir-se o oferecimento de uma educação de qualidade e evitar-se uma dependência quase total da ajuda externa, para fazer funcionar o setor.

Saliento que já está em tempo do sistema educativo guineense, em todos os seus níveis, começando pelo ensino básico, através da sua ação educativa, contribuir para a construção da estabilidade social e a coesão nacionais; promover o desenvolvimento da personalidade dos alunos, com um forte enfoque na cultura da paz, do diálogo intercultural e nas dimensões fundamentais de uma cidadania ativa e responsável em que temas como: democrática, social, paritária, intercultural e ambiental sejam muito bem tratados, assim como a abertura e flexibilidade necessária à inovação, à mudança e à tecnologia, indispensáveis para o desenvolvimento do país.

Um outro desafio, que deve ser atacado e superado na busca da construção de alternativas possíveis para o ensino básico guineense, tem a ver com a melhoria das condições de ensino-aprendizagem. Isto porque conforme a análise observou-se que as infraestruturas e as condições pedagógicas do ensino-aprendizagem, são atualmente desfavoráveis a uma educação de qualidade, pois, conforme já foi explicitado ao longo do estudo, a maioria das escolas funcionam em condições precárias e faltam recursos educativos na maioria das escolas, entre outras fragilidades. Além disso, na maioria das escolas, as condições pedagógicas são pouco favoráveis, visto que as classes iniciais são numerosas, chegando em alguns casos a atingir o número de 60 alunos.

No que tange o pessoal docente, verificou-se que mais de 50% não possui habilitações para a docência, alguns com um nível de formação muito baixo. Verificou-se também que o corpo docente é instável, as suas condições sócio-profissionais são degradantes, devido, sobretudo, à falta de um salário condigno e do seu pagamento regular e que por isso mesmo demonstram, de uma forma geral, um elevado grau de desmotivação profissional. Por essa razão muitos professores são obrigados a exercer uma dupla jornada, tendo que trabalhar em escolas privadas para garantir o mínimo de condições de manutenção do sustento digno seu e de sua família. Pelas mesmas razões também, professores mais jovens e recém-formados são

obrigados a emigrarem para outros países africanos e até fora do continente africano, em busca de melhores condições de vida e de trabalho.

Acredito, enfim que, para além de se atingir os propósitos desenhados para este estudo, que era de analisar a realidade do sistema educacional na atualidade, especialmente, do ensino básico, considerando a herança educacional do regime colonial, na Guiné-Bissau e do trabalho ter propiciado a construção de conhecimentos sobre a trajetória educativa guineense, seus problemas e desafios, as conclusões apresentadas aqui e nos capítulos deste trabalho, contribuem também para a identificação de novos pontos de partida para estudos sobre a evolução do sistema educativo e a importância do ensino básico em particular, para a educação das populações e combate ao analfabetismo.

Espera-se que o estudo contribua também para alicerçar as tomadas de decisões futuras dos governantes, no sentido da definição de uma política educativa mais ajustada às realidades da Guiné-Bissau e que tenham em conta as suas necessidades sociais, culturais, políticas e econômicas com vista a promoção de seu desenvolvimento, pois, com uma boa política educativa, tendo-se um ensino básico para todos e de qualidade, será mais fácil o país reescrever a sua caminhada com maior autonomia, superando não só as influências da educação colonial mas também, enfrentar com maior propriedade as imposições do atual sistema político e financeiro internacional imposto aos países subdesenvolvidos, na busca construção sua identidade na senda das nações.

De concreto, o que permaneceu como Ensino Básico, foi a educação não formal tradicional baseada na oralidade, especialmente nas zonas rurais.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objetivo ou construir uma nova problemática? In: ESTEVES, António Joaquim; STOER, Stephen Ronald (Orgs.). **A sociologia na escola**. Porto: Afrontamento, 1989.
- AGÊNCIA SUECA PARA DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL. **Reflexão sobre o Impacto da Assistência Sueca à Guiné-Bissau no sector da Educação**. Bissau: ASDI, 2000.
- AJUDA MEMÓRIA. **Projeto de Apoio à Educação Básica, Missão de Avaliação do Meio percursos**. Bissau: MEN, 2002.
- ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira. **Educação e Transformação Social: Formas alternativas de educação em país descolonizado**. 1981. 239 p. Tese (Mestrado em Educação)-Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1981.
- ARNAUT, Luiz. **Textos e documentos**. Texto produzido para a Disciplina: História Contemporânea. Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. Disponível em: <https://mamapress.files.wordpress.com/2013/12/conf_berlim.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A Educação Como Política Pública**. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.
- BANCO MUNDIAL. **Manual Operacional do Banco Mundial: Políticas Operacionais OP 4.10**. Banco Mundial, p. 01-11, jul. 2005. Disponível em: <<https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/21161055-op-bp-4-10-povos-indigenas.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BÉLGICA. Acto geral da Conferência Internacional de Bruxelas para pôr termo ao tráfico de escravos e para regular o comércio de armas e de bebidas alcoólicas em África, e Declaração relativa ao Regime Aduaneiro na Bacia Convencional do Congo assinado em 2 de julho de 1980 e seguido dos documentos do depósito das ratificações e da sua execução. **Diário do Governo nº 101 de 6 de maio de 1982**. Coleção de legislação, Livro Branco de 1981, p. 57-100.
- BENOT, Yves. **As ideologias africanas**. Lisboa: Sá da Costa, 1980.
- BOAHEN, Albert Adu. A África diante do desafio colonial. In: BOAHEN, Albert Adu (Org.). **História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 01-20.
- CÁ, Cristina Mandau Ocuni, **Formação Feminina no Internato de Bôr (1933-2011) na Guiné-Bissau: Reflexos na Educação da Sociedade Guineense Contemporânea**. 2015. 293 p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira)-Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- CÁ, Lourenço Ocuni. **A contribuição de Paulo Freire na Organização do Sistema Educacional da Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Publit, 2008.

_____. Cultura escolar e os povos coloniais: A questão dos assimilados nos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP). **ETD – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 207-224, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2074/pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

CABRAL, Amílcar. **Alguns princípios do partido**. [S.l.]: Seara Nova, 1974. Disponível em: <http://www.dorl.pcp.pt/images/classicos/amilcarchabral_algunsprincipiosdopartido.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. **Unida e Luta: A Arma da Teoria**. Lisboa: Seara Nova, 1976.

CARDOSO, Bernardino. **Estudo Aprofundado da Pobreza na Guiné-Bissau: O Desenvolvimento Macro-Economico**. Bissau: Autoridade Sueca para o desenvolvimento internacional, 1996.

CARDOSO, Carlos. A transição democrática na Guiné-Bissau: um parto difícil. **Lusotopie**, n. 2, p. 259-282, 1995.

CARDOSO, Carlos; RIBEIRO, Carlos Rui. Considerações sobre as estruturas sócio-econômicas das sociedades agrárias e sua evolução histórica – Um estudo de caso. **Soronda: Revista de Estudos Guineenses**, Bissau, n. 7, 1987.

CARREIRA, António. A Educação dos indígenas africanos pela Administração. **Boletim Cultura da Guiné Portuguesa**, Lisboa, v. 8, n. 29, p. 89-106, 1953. Disponível em: <<http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BCGP/BCGP-N029&p=111>>. Acesso em: 02 abr, 2017.

CASSAMA, Daniel Julio Lopes Soares. **Amílcar Cabral e a independência da Guiné Bissau e Cabo Verde**. 2014. 91 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)-Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

COBO, Jose R. Martinez. **Study of the problem of discrimination against Indigenous Populations**. Genebra: Organização das Nações Unidas, 1986.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE. **Globalização e desenvolvimento**. Brasília: CEPAL, 2002.

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

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a 15792 educação? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2019.

DAYDE, Jonathan. **Em Guiné-Bissau, o sistema educativo precisa em grande parte de ser construído**. Dakar: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247043_por>. Acesso em: 17 abr. 2019.

DIGLOSLIA. **Michaelis** – Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa. [S.l.], 2019. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=QE2Z>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

DOWBOR, Ladislau. **Introdução à geografia econômica da Guiné-Bissau**. Bissau: Comissão de Estado da Coordenação Econômica e Plano, 1980.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011.

FANDA, Juvinal Manuel. **O Processo de Expansão da Escolarização Básica em Guiné-Bissau (1990-2010)**. 2013. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

FIGUEIREDO, Maria Irene M. Fonseca. **Las Reformas Educativas Portuguesa y Española a Finales del Siglo XX: un estudio comparativo**. 857 p. 2001. Tese (Doutorado)- Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2001.

FIORI, José Luiz. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FLICK, Uwe. **Método de Pesquisa: Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed, Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, jan. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2008000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 set. 2019.

FRAGA, Luís Alves de. **A Guerra Colonial (1961 – 1974)**. Repositório Institucional Camões - Universidade Autónoma de Lisboa, Lisboa, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ual.pt/handle/11144/653>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

FRANCO, Paulo Fernando Campbell. **Amílcar Cabral: A Palavra Falada e a Palavra Viva**. 2009. 197 p. Dissertação (Mestrado em História Social)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Porto: Afrontamento, 1975.

_____. **A mensagem de Paulo Freire: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP**. São Paulo: Nova crítica, 1977.

_____. **Cartas a Guiné-Bissau: Registo de uma experiência em processo**. Lisboa: Moraes Editores, 1978.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Amílcar Cabral: o pedagogo da revolução**. Palestra gravada de Paulo Freire no Curso de Mestrado da Faculdade de Educação Universidade de Brasília, em 08 de novembro

de 1985. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. Disponível em:
<<http://forumeja.org.br/files/amilcar.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

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

GUEDES, Maria Denise. Educação e formação humana: a contribuição do pensamento de Marx para a análise da função da educação na sociedade capitalista contemporânea. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARXENGELS, 5., 2007, Campinas/SP. **Anais...** Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 2007. p. 01-10. Disponível em:
<https://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/ses_sao4/Maria_Denise_Guedes.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

GUINÉ-BISSAU. **Constituição da República da Guiné-Bissau de 24 de setembro de 1973**. Bissau: [s.n.], 1973. Disponível em: <<http://cedis.fd.unl.pt/wp-content/uploads/2016/02/Const-Guine-73.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. **Boletim Oficial**, n. 1, 04 jan. 1975. Disponível em:
<<https://pt.slideshare.net/monteirocorreia/lei-n-173>>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. **Relatório 1977**. Bissau: Gabinete de Estatística e Planeamento, 1978.

_____. **Balço Geral das Actividades**. Bissau: Comissariado de Estado da Educação Nacional, 1980.

_____. **Bases para implantação de um Sistema Nacional de Educação e Formação – SNEF**. Bissau: Ministério da Educação Nacional, 1981.

_____. **Constituição da República**. Assembleia Nacional Popular, 1996.

_____. **Plano de Acção 2000-2001**. Novagráfica Lda, Bissau, 2000a.

_____. **Declaração de Política Educativa**. Bissau: Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia 2000b.

_____. **Orientações Gerais para Ensino de Formação**. Bissau: Novagráfica Ltda., 2000c.

_____. **Relatório de atividades do Projeto de Apoio à Educação Básica Firkidja (PAEB/FIRKIDJA)**. Bissau: MEN, 2002.

_____. **Plano Nacional de Acção: Educação para Todos**. Bissau: Ministério da Educação Nacional, 2003.
<https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/guinea_bissau_pna_ept.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2018.

_____. **Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza (DENARP)**. Bissau: Ministério da Economia, Plano e Integração Regional, 2005. Disponível em:
<<http://www.stat-guinebissau.com/denarp/denarp.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. **Revisão dos Sectores Sociais**. Bissau: Banco Mundial, 2009a. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/454161468251971566/pdf/444270PORTUGUE1NALOVERSION0Jan02009.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. **Carta Política do Sector Educativo da Guiné-Bissau 2009-2020**. Bissau: Ministério da Educação Nacional, 2009b. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/pp/edh/mundo/guinebissau/gb_carta_de_politica_educativa.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. **4º Inquérito por amostragem aos Indicadores Múltiplos (MICS) & 1º Inquérito Demográfico de Saúde Reprodutiva (IDSR): Resultados Preliminares**. Bissau: Ministério da Economia, do Plano e da Integração Regional; Instituto Nacional de Estatística, 2010.

_____. **Segundo Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza (DENARP II)**. Bissau: Ministério da Economia, Plano e Integração Regional, 2011. Disponível em: <<http://www.stat-guinebissau.com/denarp/denarp2.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. **Relatório da situação do sistema educativo: Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspetiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza**. Dakar: UNESCO/Ministério da Educação Nacional, da Cultura, da Juventude e dos Desportos, 2013.

_____. **Relatório da Situação do Sistema Educativo: Para a reconstrução da escola da Guiné-Bissau sobre novas bases**. Dakar: UNESCO/Ministério da Educação Nacional, 2015a.

_____. **Plano Estratégico e Operacional 2015-2020 “Terra Ranka”**: Documento II - Relatório Final. Bissau, [s.n.], 2015b. Disponível em: <<http://extwprlegs1.fao.org/docs/pdf/gbs176530.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

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 I: metodologia e Pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX - 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. Globalização e crise do Estado-Nação. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 4, n. 6, p. 129-135, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/753/618>>. Acesso em: 20 out. 2018.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. Políticas sociais sob a perspectiva do Estado do Bem-Estar Social: desafios e oportunidades para o “catching up” social brasileiro. **Revista Cede**, Rio de Janeiro, p. 01-45, 2011. Disponível em: <<http://www.proac.uff.br/cede/sites/default/files/TD34.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

KOUDAWO, Fafali. Educação e Teorias de Desenvolvimento: O que há de novo? **Soronda: Revista de Estudos Guineenses**, Bissau, n. 19, p. 89-122, jan. 1995.

LARANJEIRA, Pires. **As literaturas africanas de língua portuguesa**. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LE COADIC, Yves-François. **A Ciência da Informação**. Tradução de Maria Yeda F. S. de Figueiredo Gomes. Brasília: Briquet de Lemos, 1996.

_____. Princípios científicos que direcionam a ciência e a tecnologia da informação digital. **Transinformação**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 205-213, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-37862004000300001&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 fev. 2018.

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

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

MACEDO, Francisco de. **A Educação na República da Guiné-Bissau – O Passado as transformações no presente, as perspectivas do futuro**. Braga: Editorial Franciscana, 1978.

MARTINEZ, Esmeralda Simões. **Uma justiça especial para os indígenas – Aplicação da justiça em Moçambique (1894-1930)**. 2012. 446 p. Tese (Doutorado em História, História da África)-Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

_____.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. [S.l.], Rocket Edition, 1999. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/manifestocomunista.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

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

MENDES, José Luís Morais Ferreira. Problemas e Perspectivas do Desenvolvimento Rural da Guiné. **Boletim Cultural da Guiné Portuguesa**, v. 24, n. 96, p. 941-960, out. 1969. Disponível em: <<http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BCGP/BCGP-N096&p=4>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

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

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

_____. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

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**. 2014. 120 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)-Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014.

NEGRÃO, João José de Oliveira. **Para Conhecer o Neoliberalismo**. São Paulo: Editora Publisher Brasil, 1998.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de Conteúdo Temático Categorical: Uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, out./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Educação - um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Cartas das Nações Unidas**. Rio de Janeiro: Centro de Informação da ONU para o Brasil, 1945. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2017/11/A-Carta-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2018.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / Organização Internacional do Trabalho**. Brasília: OIT, 2011.

PARTIDO AFRICANO PARA A INDEPENDÊNCIA DA GUINÉ E CABO VERDE. **Manual Político do PAIGC**. [S.l.]: Edições Maria da Fonte, 1974. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/cabral/ano/paicg/01.htm>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

PEHRSSON, Kajsa. O Direito à Educação na Guiné-Bissau: análise genérica dos problemas do setor. **Education Divison Documents**, Estocolmo, n. 1, 1996.

PEREIRA, Aristides. **Relatório do C.S.L ao III Congresso do PAICG: Resolução Geral Estatutos, a Direção Eleita**. Bolama: Imprensa Nacional, 1977.

PEREIRA, Larissa Dahmer. A reação burguesa à crise capitalista e o processo de mercantilização do ensino superior no pós-1970. **Textos & contextos [Online]**, Porto Alegre, v. 1, p. 1-21, 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1023/803>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

PEREIRA, Amílcar Araújo; VITORIA Paolo. A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire. **Est. Hist.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 50, p. 291-311, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/4033/6576>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

PINTO, Simone Martins Rodrigues. A Construção da África: uma reflexão sobre origem e identidade no continente. **Revist a Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de**

Língua Portuguesa, v. 2, n. 3, p. 212-234, set./fev. 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87920318>>. Acesso em: 18 set. 2016.

PORTUGAL. Decreto nº 16:473. Promulga o estatuto político, civil e criminal dos indígenas. **Diário do Governo**, n. 30, 06 fev. 1929. Disponível em: <<http://www.leideportugal.com/primeira-serie/decreto-n-o-16473-239512>>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Decreto nº 18:570. Aprova o Acto Colonial, em substituição do título V da Constituição Política da República Portuguesa. **Diário do Governo**, n. 156, 08 jul. 1930. Disponível em: <<http://www.leideportugal.com/primeira-serie/decreto-n-o-18570-243980>>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Decreto-Lei n.º 31:207. Promulga o Estatuto Missionário. **Diário do Governo**, n. 79, 05 abr. 1941. Disponível em: <<http://www.leideportugal.com/primeira-serie/decreto-lei-n-o-31207-266380>>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Decreto-Lei n.º 39: 666. Promulga o Estatuto dos Indígenas Portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique. **Diário do Governo**, n. 110, 20 maio 1954. Disponível em: <<http://www.leideportugal.com/primeira-serie/decreto-lei-n-o-39666-292218>>. Acesso em: 20 out. 2018.

RIBEIRO, Fábila Barbosa. Educação e Ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais. **Mneme – Revista de Humanidades**, Caicó, v. 16, n. 36, p. 27-53, jan./jul. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/download/8069/6123>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

ROSSI, Murilo. **A nova proposta curricular do ensino de geografia na rede estadual de São Paulo**: um estudo. 2011. 206 p. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Capitalismo e Educação**: Contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. Cortez: São Paulo, 1978.

SAMPAIO, Madalena. A eterna diretora da Escola-Piloto do PAIGC. **DW Made for Minds**, 17 out. 2014. Disponível em: <<http://www.dw.com/pt-002/lilica-boal-a-eterna-diretora-da-escola-piloto-do-paigc/a-17678843>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

SANGREMAN, Carlos. **A política Econômica e Social da Guiné-Bissau – 1974-2016**. Working Paper CESA CSG 146/2016. Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2016. Disponível em: <<https://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/images/files/WP146.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.) **A Globalização e ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-102.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 set. 2019.

SILVA, Antonio E. Duarte. Guiné-Bissau: a causa do nacionalismo e a fundação do PAIGC. **Cadernos de Estudos Africanos**, [S.l.], p. 1-26, 2006. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/cea/1236>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SILVA Giselda Brito. A Educação Colonial do Império Português em África (1850-1950). **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão, n. 21, p. 67-83, set./out. 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/tempo>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

TAIMO, Jamisse Uilson. **Ensino superior em Moçambique: história, política e gestão**. 2010. 229 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2010.

THOMPSON, Jhon B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 2. ed. Traduzido por Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UZOIGWE, Godfrey N. Partilha europeia e conquista da África: apanhado geral. BOAHEN, Albert Adu (Org.). **História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 21-50.

VARELA, Bartolomeu Lopes. **A educação, o conhecimento e a cultura na práxis de libertação nacional de Amílcar Cabral**. Praia: [S.n.], 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/1308254/A_educacao_o_conhecimento_e_a_cultura_na_praxis_de_libertacao_nacional_de_Amilcar_Cabral. Acesso em: 20 set. 2018.

VILAS, Carlos M. Seis ideias falsas sobre a globalização. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 21-63. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/749/614>>. Acesso em: 20 out. 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**. Planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZIMMERMANN, Viviane da Silva. Avante Guiné! O PAIGC e a luta anticolonial. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo/SP. **Anais...** São Paulo/SP: Universidade de São Paulo, 2011. p. 01-15. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300866399_ARQUIVO_TextoANPUH2011.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2017.

APÊNDICE A – ESTADO DO CONHECIMENTO – CATÁLOGO DE TESES DISSERTAÇÕES/CAPES – PERÍODO: 2012 E 2016

Quadro 1 - HISTÓRIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU – História Política da Educação na Guiné-Bissau e os Desafios da Educação na Atualidade

(continua)

Nº	DISSERTAÇÕES/TESES – ANO	AUTORES	RESUMO	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA
Descritor: Educação no período colonial na Guiné-Bissau – Nenhum Registro				
Descritor: Propostas e política de educação durante a luta de libertação nacional. Nenhum Registro				
Descritor: A educação nos primeiros anos de independência – Nenhum Registro				
Descritor: A intervenção do Banco mundial na educação na Guiné-Bissau. Nenhum Registro				
Descritor: Políticas atuais da educação na Guiné-Bissau. Nenhum Registro				
Descritor: Educação na Guiné-Bissau – 11 registros encontrados				
1	A luta pela independência na Guiné-Bissau e o projeto educativo do PAIGC (Dissertação 2014)	DABANA NAMONE	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. Para compreender a origem do pensamento educativo do PAIGC, analisou-se a trajetória da educação pré-colonial e colonial no território que é a atual Guiné-Bissau.	O estudo trata de assuntos que dizem respeito a assuntos que serão analisados em diferentes capítulos da presente pesquisa, podendo por isso contribuir para a montagem do mesmo e análise pretendida com a sua implementação.

Quadro 1 - HISTÓRIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU – História Política da Educação na Guiné-Bissau e os Desafios da Educação na Atualidade

(continuação)

2	A Educação Superior no Desenvolvimento da Guiné-Bissau: Contribuições e Desafios (Dissertação, 2013)	QUECOI SANI	A pesquisa tem como foco de análise a educação superior no desenvolvimento da Guiné-Bissau suas contribuições, limites e desafios.	O estudo destaca a educação formal na Guiné-Bissau durante a colonização portuguesa, 1446 - 1974 e suas consequências na atualidade enfocando sobretudo o ensino superior uma das tratativas deste projeto de tese.
3	O Processo de Expansão da Escolarização Básica em Guiné-Bissau (1990-2010) (Dissertação, 2013)	JUVINAL MANUEL FANDA	Este estudo tem como objeto analisar o processo de expansão da educação básica em Guiné-Bissau, entre 1990 e 2010. Objetiva-se neste estudo apreender como se deu o processo de expansão da educação básica entre 1990 e 2010, décadas que marcaram as Conferências Mundiais sobre a Educação, para compreender como tem se dado a efetivação do direito ao ensino básico no país, em seu entrelaçamento com as condições internacionais impostas ao país, a partir dos anos 1980; bem como examinar os principais desafios impostos a esse processo, e ainda presentes na primeira década do século XXI.	Entre outras análises o estudo destaca que o país depende do financiamento internacional, por exemplo, do Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para implementar a atividade educativa governamental. São assuntos que serão enfocados igualmente pelo presente Projeto de Tese.
4	Estado e Ensino Superior na Guiné-Bissau 1974-2008 (Dissertação 2013)	ARNALDO SUCUMA	Este Trabalho consiste numa pesquisa de dissertação do mestrado, em que se propõe a estudar o Estado e o Ensino Superior no contexto da Guiné-Bissau no período entre 1974 e 2008. Tem como objetivo analisar os efeitos da institucionalização do ensino superior no desenvolvimento da Guiné-Bissau, que é muito recente.	A dissertação aborda, um tema de interesse que será tratado com maior profundidade neste projeto de tese.

Quadro 1 - HISTÓRIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU – História Política da Educação na Guiné-Bissau e os Desafios da Educação na Atualidade

(continuação)

5	<p>O Projeto Africanidade e o Contexto Educacional da Guiné-Bissau (Dissertação 2013)</p>	<p>HELDOMIRO HENRIQUE CORREIA</p>	<p>Este trabalho se propõe a dar uma contribuição ao estudo do sistema educativo guineense, com a finalidade de apresentar dados sistematizados que contribuam para suprir as deficiências de literatura sobre a situação educacional do país. O objetivo deste trabalho foi de estudar a evolução do sistema educacional da Guiné-Bissau, entre os anos de 1974 e 2012, considerando suas condições históricas, socioeconômicas, políticas e educacionais bem como seus reflexos no desenvolvimento do país. Analisou, também, o impacto do Projeto Africanidade nesse contexto.</p>	<p>O estudo faz uma análise do sistema educativo do país, o que com certeza será abordado ao longo do desenvolvimento da pesquisa.</p>
6	<p>Língua e Ensino em Contexto de Diversidade Linguística e Cultural: O Caso de Guiné-Bissau. (Dissertação 2015)</p>	<p>VIRGINIA JOSE BAPTISTA CA</p>	<p>O problema da escolha da língua em que ocorreria a alfabetização sempre foi e é uma das grandes limitações no sistema educativo guineense. Nesse sentido, esta proposta de pesquisa, assumindo um estudo qualitativo de caráter exploratório, apresenta como objetivo investigar as práticas de alfabetização e letramento presentes nos discursos dos professores alfabetizadores, tendo em vista a diversidade linguística e cultural guineense.</p>	<p>O estudo trata da problemática enfrentada pelo país em relação a língua de ensino, assunto a ser tratado nesta pesquisa.</p>

Quadro 1 - HISTÓRIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU – História Política da Educação na Guiné-Bissau e os Desafios da Educação na Atualidade

(continuação)

7	<p>Políticas e Práticas de Gestão de Pessoas no Terceiro Setor: Um Estudo Exploratório sobre as ONGs que Atuam no Domínio da Educação na Guiné-Bissau.</p> <p>(Dissertação, 2013)</p>	BASSIRO SO	<p>O presente estudo teve por objetivo investigar os aspectos ligados às políticas e práticas de gestão de pessoas nas ONGs - Organizações Não Governamentais - da Guiné-Bissau, que atuam no apoio à educação básica. A problemática da pesquisa centraliza-se em avaliar os avanços e desafios na gestão de políticas e práticas de pessoas nas ONGs que atuam na área da Educação no respectivo país.</p>	Tema que também será assunto deste projeto de Tese.
8	<p>Cooperação Internacional para o Desenvolvimento: Panorama dos Projetos de Cooperação Educacional Realizados por Portugal e pelo Brasil para Guiné-Bissau.</p> <p>(Dissertação, 2015)</p>	FERNANDO MANDINGA DA FONSECA	<p>Neste trabalho apresentou-se o panorama dos projetos de cooperação educacional realizado por Portugal e pelo Brasil para Guiné-Bissau, no âmbito da cooperação Internacional para o desenvolvimento.</p>	O estudo trata da Cooperação internacional na área da educação, assunto deste projeto de tese.
9	<p>Relações Sul-Sul: A Cooperação Brasil - Guiné-Bissau na Educação Superior no Período de 1990 - 2011.</p> <p>(Tese, 2014)</p>	MAMADU DJALO	<p>Este estudo teve como tema as Relações Sul-Sul: a Cooperação Brasil Guiné-Bissau na Educação Superior no Período de 1990-2011, em que abordou e analisou a influência dessa cooperação para a disseminação de formação superior na Guiné-Bissau para a possível consolidação da esfera da educação no âmbito universitário do país.</p>	O estudo trata da Cooperação internacional na área da educação, assunto deste projeto de tese.

Quadro 1 - HISTÓRIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU – História Política da Educação na Guiné-Bissau e os Desafios da Educação na Atualidade

(conclusão)

10	<p>Formação Feminina no Internato de Bor (1933-2011) na Guiné-Bissau: Reflexos na Educação da Sociedade Guineense Contemporânea.</p> <p>(Tese, 2015)</p>	CRISTINA MANDAU	<p>Esta pesquisa trata da formação feminina oferecida no Internato de Bor, na Guiné-Bissau, no período de 1933 a 2011, e dos seus reflexos na sociedade guineense contemporânea. Tem apoio no debate teórico estabelecido no campo da história da educação e da educação comparada, através dos estudos de António Nóvoa e Maria Juraci Maia Cavalcante, que entendem instituições escolares, como movidas por processos sociais maiores que colocam em circulação ideias e modelos de educação, especialmente, em situações que envolvem relações coloniais entre diferentes nações e tradições culturais.</p>	<p>A pesquisa analisa o ensino colônia, objeto de estudo do presente projeto de tese.</p>
11	<p>DO ENSINO PÚBLICO AO ENSINO DE INICIATIVA COMUNITÁRIA (Dissertação,2014).</p>	CIRILO SANHÁ	<p>Na Guiné-Bissau, a questão da educação é de reconhecida importância e também de muita preocupação, a começar pela educação básica. Nesta pesquisa, procurou-se saber o que norteou a criação das escolas comunitárias e quais as percepções que as autoridades do Ensino da Guiné-Bissau, os pais e encarregados dos alunos, os próprios alunos, a Comunidade e os professores têm em relação à parceria existente entre as ONGs e as escolas comunitárias.</p>	<p>É um estudo que vai contribuir para fundamentar as análises propostas nesta tese.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

APÊNDICE B – ESTADO DO CONHECIMENTO – BANCO DE TESES E DISSERTAÇÕES OUTRAS/IES – PERÍODO: 1981 A 2012

Quadro 2 - HISTÓRIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU – História Política da Educação na Guiné-Bissau e os Desafios da Educação na Atualidade

(continua)

Nº	DISSERTAÇÕES/TESES – ANO	AUTORES	RESUMO	APROXIMAÇÕES COM A PESQUISA
Descritor: Educação na Guiné-Bissau – 19 Registros encontrados.				
1	Perspectiva Histórica da Organização do Sistema Educacional da Guiné-Bissau (Tese, 2005), UNICAMP.	LOURENÇO OCUNICA	Este trabalho pretende documentar e analisar as estruturas educacionais da Guiné-Bissau, a falta de infraestrutura deixada pelo colonialismo português e a implementação do novo sistema educacional pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). A análise é feita por meio da avaliação do desempenho de sucessivos governos que fizeram parte da história educacional do país no período de 1471 a 1997.	O estudo faz uma análise histórica do sistema educativo do país.
2	Política Educacional da Guiné-Bissau de 1975 a 1997. (Dissertação 1999), UNICAMP.	LOURENÇO OCUNICA	Este trabalho pretende documentar e analisar as estruturas educacionais da Guiné-Bissau, a falta de infraestrutura deixada pelo colonialismo português e a implementação do novo sistema educacional pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). A análise é feita através da avaliação do desempenho do governo da Guiné-Bissau no setor educacional, no período de 1975 a 1997.	O estudo faz uma análise histórica do sistema educativo do país.

Quadro 2 - HISTÓRIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU – História Política da Educação na Guiné-Bissau e os Desafios da Educação na Atualidade

(continuação)

3	Políticas Públicas de Alfabetização de Massa na Guiné-Bissau. (Dissertação, 2006), UERJ, Centro de Educação e Humanidades – Faculdade de Educação.	DOMINGOS MOREIRA	Esta Dissertação tem por finalidade documentar e analisar as políticas públicas de alfabetização de massa na Guiné-Bissau.	A Dissertação analisa as políticas de alfabetização na Guiné-Bissau.
4	A Interferência do Banco Mundial na Guiné Bissau: A Dimensão da Educação Básica - 1980-2005 (Dissertação, 2009), UFSC.	MAMADÚ DJALÓ	Esta pesquisa analisou a interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau na dimensão da educação básica no período de 1980 a 2005. A questão principal que norteou a pesquisa relaciona-se com a atuação do Banco Mundial no ensino básico guineense, através do seu projeto denominado firkidja.	O Estudo analisa a intervenção do Banco Mundial no setor educacional.
5	Um Prefácio aos Povos da Guiné-Bissau: o Boletim Cultural da Guiné Portuguesa (1946-1973) (Dissertação, 2012), PUC- SP.	FÁTIMA CRISTINA LEISTER	A fim de ampliar horizontes históricos e contribuir com debates historiográficos já formulados, o foco do presente trabalho dirige-se para a região da atual Guiné-Bissau, especialmente no período em que compunha o Império Colonial Português. Praticamente ausente da historiografia disponível no Brasil, as culturas de povos guineenses foram destacadas dos registros contidos no Boletim Cultural da Guiné Portuguesa.	O estudo enfoca os Boletins Culturais da Guiné-Portuguesa que tratam dos povos que habitavam a região no período colonial.
6	Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades. (TESE, 2005), Universidade de Aveiro Departamento de Ciências da Educação.	ALEXANDRE BRITO RIBEIRO FURTADO	Este estudo sobre a Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau pretende não só oferecer uma visão global e histórica sobre as medidas, em matéria de política e administração da educação, adoptadas e implementadas no país, ao longo de várias décadas, mas também proceder a um inventário crítico das suas consequências, identificar os principais pontos de estrangulamento com que se debate hoje a política, o sistema e a administração da educação e apontar algumas pistas que possam levar a ultrapassá-los, na perspectiva de uma visão global e integrada.	Embora a tese tenha focado sobretudo a administração e gestão da educação no país, vários assuntos tratados tem a ver com o tema da tese em construção.

Quadro 2 - HISTÓRIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU – História Política da Educação na Guiné-Bissau e os Desafios da Educação na Atualidade

(continuação)

7	As Escolas Comunitárias na Guiné-Bissau e a Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento (Dissertação, 2012), Universidade Técnica de Lisboa ISEG – Portugal.	RAQUEL RODRIGUES SOBRAL	A Dissertação faz uma investigação sobre a relação entre o funcionamento das escolas comunitárias na Guiné-Bissau e a intervenção da Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento, prosseguindo os seguintes objetivos: 1) analisar o estado da educação comunitária guineense, salientando as suas potencialidades e fraquezas; 2) sinalizar uma intervenção por parte da cooperação portuguesa que responda às necessidades existentes relacionadas com este tipo de educação.	O estudo trata da cooperação na área da educação concentrando-se na questão relativa a educação comunitária, assunto que também merecerá atenção neste projeto de tese.
8	Participação das Populações Locais no Desenvolvimento da Educação – Caso de estudo: Escolas Comunitárias da Região de Bafatá – Guiné-Bissau 2004-2006. (Dissertação, 2007), Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Lisboa, Portugal.	CATARINA LOPES	O crescimento assinalável de iniciativas de base local, verificadas em particular de 2001 a 2003, em diversas aldeias guineenses constitui a razão de ser desta investigação. Considerando que não existem regras, fórmulas ou prescrições para o processo de construção do desenvolvimento, procuramos com esta investigação respostas para a pergunta que está na sua origem: «Quais os fatores determinantes à participação das comunidades rurais na promoção do sector da educação?»	A investigação trata da participação das populações na organização e fomento da educação na Guiné-Bissau, assunto que faz parte das análises do projeto de tese.
9	A Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento na Área da Educação da Guiné-Bissau: Impacto dos Projetos (Dissertação, 2012), Universidade de Porto – Portugal (Faculdade de Letras).	FARA CAETANO	O presente estudo pretende dar a conhecer e analisar os projetos de cooperação implementados pelo Estado português, na área da educação, no território específico da Guiné-Bissau. Trata-se de perceber em que medida é que tais projetos interferem no desenvolvimento do sistema educativo guineense em particular, o no desenvolvimento da Guiné-Bissau em geral.	O assunto tratado nesta dissertação Cooperação na área de educação será igualmente tema a se analisar neste projeto.
10	Políticas Educativas na Guiné-Bissau (Dissertação, 2013), Universidade de Porto – Portugal (Faculdade de Letras).	GARCIA BIIFA BEDETA	O presente trabalho trata de uma abordagem às políticas educativas na Guiné-Bissau no sentido de analisar e compreender a sua implementação enquanto fator subjacente e inerente à certificação de competências e enquanto fator condicionante da prossecução de estudos superiores em Portugal. Assim, abordar as políticas educativas implica fazer um enquadramento histórico, político, económico, social e cultural do país.	A Dissertação aborda as políticas educativas ao longo da história do país assunto de interesse deste projeto de tese.

Quadro 2 - HISTÓRIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU – História Política da Educação na Guiné-Bissau e os Desafios da Educação na Atualidade

(continuação)

11	Educação e Transformação Social: Formas Alternativas de Educação em País Descolonizado. (Tese de Mestrado, 1981), Fundação Getúlio Vargas – Instituto de Estudos Avançados em Educação (Departamento de Filosofia da Educação).	HILDA MARIA FERREIRA DE ALMEIDA	Neste trabalho é analisada a adequação entre o projeto de desenvolvimento socioeconômico da Guiné-Bissau e seu projeto de educação. O país em estudo é uma ex-colônia portuguesa da África que após a independência optou pela via "autônoma" de desenvolvimento, o que caracteriza a situação de "transformação social". Procura-se verificar se o atual sistema de ensino e os planos oficiais auxiliam a ruptura com a condição anterior de dependência.	O assunto tratado neste estudo oferece muita informação e dados para o projeto de tese em construção.
12	Os Outros e a Construção da Escola Colonial Portuguesa no Boletim Geral das Colônias 1925-1951 (Dissertação, 2008) Universidade de Porto – Portugal (Faculdade de Letras)	MARIA LUÍSA DE CASTRO MARRONI	A problemática consiste na «abordagem ou perspectiva teórica que decidimos adoptar para tratar o problema formulado pela pergunta de partida» como «maneira de interrogar os fenómenos estudados» (Quivy & Campenhoudt, 2005: 89), pelo que, tornou-se necessário desmontar para compreender os mecanismos que subjazem nos discursos. Nesse sentido, questionaremos o Boletim sobre a construção de uma escola colonial portuguesa (África e/ou Ásia), no período de 1925 a 1951 – respectivamente, ano de início da publicação do Boletim, três anos após a proclamação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Assembleia Geral, a coincidir com o fim da segunda fase do Boletim –, a quem se destina ou, se o outro, o português nas/das colônias, é considerado para efeitos de educação em situação de igualdade (formal e material) com os outros portugueses.	O estudo trata da educação no período colonial português em África, assunto deste projeto de tese.
13	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA NORMAL SUPERIOR “TCHICO TÉ” – GUINÉ BISSAU (Dissertação, 2013) Universidade de Lisboa – Portugal (Faculdade de Letras)	BARÓ BALDÉ	Este trabalho aborda a questão relativa a formação de professores de Língua Portuguesa na Escola Normal Superior “Tchico Té”, buscando enfatizar o processo histórico dessa formação, o papel assumido pela instituição, assim como problemática do ensino do Português na Guiné-Bissau.	É um estudo muito importante, pois trata da questão da língua de ensino assunto que também será analisado nesta tese.

Quadro 2 - HISTÓRIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU – História Política da Educação na Guiné-Bissau e os Desafios da Educação na Atualidade

(continuação)

14	<p>AMILCAR CABRAL: A PALAVRA FALADA E A PALAVRA VIVIDA (Dissertação, 2009) Universidade de São Paulo (Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas)</p>	<p>PAULO FERNANDO CAMPBELL FRANCO</p>	<p>Este estudo busca analisar o pensamento e a prática social e política de Amílcar Cabral, de 1945 a 1973. Propõe identificar as textualidades da escrita e da história, destacando as modificações do pensamento do líder voltadas para a mobilização e a organização das populações de Cabo Verde e da Guiné.</p>	<p>Trata-se de um estudo que analisa o pensamento e ação do principal líder do PAIGC, principal organização de luta pela independência dos povos da Guiné e Cabo Verde. É um estudo importante para os propósitos desta tese.</p>
15	<p>LÍNGUA E DESENVOLVIMENTO: O CASO DA GUINÉ-BISSAU (Dissertação, 2015) Universidade de Lisboa – Portugal (Faculdade de Letras)</p>	<p>JOSÉ AUGUSTO BARBOSA</p>	<p>O presente trabalho propõe uma leitura e análise da bibliografia no âmbito da didática de LE/L2, do ensino bilíngue e dos estudos sobre o desenvolvimento económico e social.</p>	<p>É um estudo muito importante, pois trata da questão da língua de ensino assunto que também será analisado nesta tese.</p>
16	<p>AMÍLCAR CABRAL E PAULO FREIRE NA ERA DA TECNOLOGIA DIGITAL (Dissertação, 2004) Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.</p>	<p>LINO VAZ MONIZ</p>	<p>A dimensão pedagógica e pensada dentro da proposta de Paulo Freire. Através do estudo de caso da Plataforma da UnB Virtual, e examinada a possibilidade do ambiente virtual de ensino e aprendizagem ser um espaço de mediação de uma prática educativa com base no dialogismo de Paulo Freire. A razão desse estudo consiste em auxiliar a geração de Amílcar Cabral a repensar as estratégias de luta no novo cenário, a era da informação.</p>	<p>É um estudo que trata da educação neste âmbito das tecnologias digitais. Tem muito a contribuir para a tese.</p>
17	<p>A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO POLÍTICA (Dissertação, 2014) Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.</p>	<p>LUÍSA DA SILVA LOPES E LOPES</p>	<p>A investigação, definida tendo cinco objetivos com o intuito de orientar e explicitar o nosso estudo: 1. Recolher elementos para uma caracterização do processo do ponto de vista da sua organização; 2. Identificar os principais atores internos/externos que participaram nesse processo; 3. Compreender as agendas políticas e económicas que nortearam a ação dos principais atores no processo; 4. Identificar os projetos/propostas apresentados durante o processo e compará-los com o texto final da LBSE; 5. Conhecer o processo de decisão parlamentar.</p>	<p>Este estudo é de extrema importância dado que trata da análise da forma como se definiu a Lei de Bases do Sistema Educativo do país. Com certeza será muito válido para análise dos desafios da educação enfrentado atualmente.</p>

Quadro 2 - HISTÓRIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU – História Política da Educação na Guiné-Bissau e os Desafios da Educação na Atualidade

(conclusão)

18	Organismos Internacionais no Apoio ao Setor Educativo na Guiné-Bissau: O Caso do Programa Alimentar Mundial. (Dissertação, 2014) Faculdade de Economia da Universidade Coimbra	FLAVIANO GOMES	Esta dissertação sobre apoio dos organismos internacionais ao setor educativo da Guiné-Bissau pretende não só oferecer uma visão global e histórica sobre intervenções feitas no setor ao longo de várias décadas por parceiros de cooperação, mas também proceder um inventário crítico das suas orientações.	O estudo irá contribuir com dados e informações, assim como análises que poderão ser muito úteis para esta tese em construção.
19	Relatório de Estágio – Inspeção-geral de Educação (Dissertação, 2011). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.	UMARÚ BALDÉ	Com este estudo o autor pretendia analisar o funcionamento e as principais atividades da IGE adaptáveis à realidade educativa da Guiné-Bissau.	Estudo importante para a análise dos desafios enfrentados pelo setor educacional Guineense.

Fonte: Elaborado pelo autor.