



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA
LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS - IHL
CURSO BACHARELADO EM HUMANIDADES**

CALILO FATI

**A EDUCAÇÃO BÁSICA E A LUTA DE LIBERTAÇÃO NA GUINÉ-
BISSAU (1963-1980)**

**REDENÇÃO - CE
2016**

CALILO FATI

**A EDUCAÇÃO BÁSICA E A LUTA DE LIBERTAÇÃO NA GUINÉ-
BISSAU (1963-1980)**

Trabalho de Conclusão do Curso apresentado ao curso de Bacharelado em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Henrique Lopes Pinheiro.

REDENÇÃO – CE

2016

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Fati, Calilo.

F263e

A educação básica e a luta de libertação na Guiné-Bissau 1963 -
1980 / Calilo Fati. - Redenção, 2016.
40f: il.

Monografia - Curso de Humanidades, Instituto De Humanidades E
Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira, Redenção, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Henrique Lopes Pinheiro.

1. Guiné-Bissau. 2. Educação básica. 3. Colonização
portuguesa. 4. Luta de libertação nacional. I. Título

CE/UF/BSCL

CDD 966.5703

CALILO FATI

**A EDUCAÇÃO BÁSICA E A LUTA DE LIBERTAÇÃO NA GUINÉ-
BISSAU (1963-1980)**

Este trabalho foi julgado e aprovado em sua forma final pelo orientador e membros da banca examinadora, composta pelos professores:

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Carlos Henrique Lopes Pinheiro – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Orientador)



Prof. Dr. Leandro Lopes de Proença – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Examinador)



Prof. Dr. Evaldo Ribeiro Oliveira - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Examinador)

Aprovado em: 13 de maio de 2016.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos e a todas que
contribuíram de forma direta e indiretamente na
minha formação acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus por ter me concedido vida, saúde e força durante a construção deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Aos meus pais Bobó Fati e Fanta Danfa pela educação que me nutriram agradeço-lhes no fundo do meu coração. Aos meus irmãos (as), Malam Fati, Famata Fati, Mariama Fati (Iama), Iaia Fati e Musqueba Fati, pelo conselho, amor carinho, apoio e pela compreensão da minha ausência nas relações familiares por motivo de estudo. O meu especial agradecimento ao meu tio Drº Tibna Sambé Nauana por ter confiado no meu sonho e que aceitou assumir a responsabilidade da minha estadia no Brasil para fins de estudo e a minha família em geral. Ainda estendo o meu agradecimento a minha amiga Mane Conte pela amizade, harmonia e conselho que sempre tem me dirigido de não desistir atrás dos meus sonhos.

Ao meu orientador, Professor Doutor Carlos Henrique Lopes Pinheiro pela sua disponibilidade, paciência e pela sua valiosa contribuição na redação deste trabalho. Ao Professor Drº Maurilio Machado Lima. A todas as Pró-Reitorias, discentes, e técnicos administrativos e a comunidade acadêmica em geral da UNILAB.

Aos meus colegas de estudo na Escola do Ensino Básico Unificado Gofredo Vermão de Souza na Guiné-Bissau Aramata Fati, Aladje Samate, Benibel Gomes Marques Matche, Fidel Vaz Teixeira, Sidate Camara, Salimato Baldé, Numna Té, Mamadu Saliu Fati meus sinceros agradecimentos a cada um de vocês por ter marcado a minha trajetória escolar. Aos meus conterrâneos guineenses na UNILAB Abdulai Danfa, Aminata Mendes, Braima Dabó, Domingas da Silva, Mamadu Uri Baldé, Manuel Nanque, Pascoal Jorge Sampa e entre outros que não foram mencionados aqui obrigado pela partilha de experiências acadêmicas. Aos meus amigos (as) brasileiros (as) Adline Maria, Rosiane Arruda Pereira, pessoas que sempre estiveram ao meu lado nessa estrada de luta acadêmica, gratidão a vocês. Os meus sinceros agradecimentos, a todos e a todas que tem contribuído de forma direta ou indiretamente na minha formação acadêmica.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) intitulado A Educação Básica e a Luta de Libertação na Guiné-Bissau (1963-1980), foi desenvolvido durante o meu estudo no curso de Bacharelado em Humanidade (BHU) no Instituto de Humanidades e Letras – IHL da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). O nosso objetivo aqui, trata-se de conhecer a educação básica a partir do contexto de luta de libertação nacional e após a independência, isto é, entre (1963 – 1980). No que concerne aos objetivos específicos, em primeiro lugar, procuramos conhecer a partir de um breve apanhado histórico sobre a educação pré-colonial; em segundo lugar, analisar a estrutura e desdobramentos do sistema da educação colonial portuguesa na Guiné e por último, buscamos analisar os avanços e desafios do sistema educativo guineense no período após a independência nacional entre (1973 – 1980) a partir da concepção política do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). O procedimento teórico - metodológico que utilizamos para a redação deste trabalho deu-se por meio da pesquisa bibliográfica através de leituras de livros, teses, dissertações, artigos que tem debruçado sobre essa temática sobretudo Cabral, (1976); Freire, (1978, 2011); Furtado, (2005); Semedo, (2006); CÁ, (2008, 2010); Kodjo & Chanaiwa, (2010); Habte & Wagaw, (2010); Silva, (2010); Villen, (2013) e entre outros. Concluiu-se que, o período foi marcado, pontuamos, com antagonismo político interno entre os dirigentes na matéria de governação do país. Ainda assim, as autoridades educativas com poucas condições que teve no período analisado conseguiu amenizar o problema da educação básica em relação a época pré-colonial e colonial, assim, obtendo, em nossa avaliação, resultados bastante significativos se considerarmos os cenários político e social da Guiné-Bissau ao longo da sua história.

Palavras-chave: Guiné-Bissau. Educação Básica. Colonização Portuguesa. Luta de Libertação Nacional.

ABSTRACT

The present work entitled, *Basic Education and Liberation Struggle in Guinea-Bissau (1963-1980)* was developed during my study in the Bachelor of Humanities course at the Institute of Humanities and Letters (IHL) of the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB). Our aim here is to know the basic education from the context of national liberation struggle and after independence, that is, between (1963 - 1980). With regard to the specific objectives, firstly, we seek to know from a brief historical survey on pre-colonial education; secondly, to analyze the structure and unfolding of the Portuguese colonial education system in Guinea-Bissau, and finally, to analyze the advances and challenges of the Guinean educational system in the period after national independence (1973-1980) from the political conception of the political Party for the Independence of Guinea and Cape Verd (PAIGC). The theoretical and methodological procedure used to write this work was made through the bibliographical research through book readings, theses, dissertations, papers that have looked at this field, especially Amilcar Cabral, (1976); Freire, (1978, 2011); Furtado, (2005); Semedo, (2006); CÁ, (2008, 2010); Kodjo & Chanaiwa, (2010); Habte & Wagaw, (2010); Silva, (2010); Villen, (2013) and others. It was able to conclude that, the period was marked, punctuated, with internal political antagonism between the leaders in the matter of governance of the country. Nevertheless, the educational authorities with few conditions that had during the analyzed period managed to soften the problem of basic education in relation to the pre-colonial and colonial times, thus obtaining, in our evaluation, quite significant results considering the political and social scenarios of the Guinea-Bissau throughout its history.

Keywords: Guinea-Bissau. Basic education. Portuguese colonization. National Liberation Struggle.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 Mapa político da Guiné-Bissau.....	11
--	----

LISTAS DE QUADROS

Quadro n° 1 - Critério de acesso às matriculas na escola colonial portuguesa na Guiné.....	19
Quadro n° 2 - Número dos efetivos escolares entre (1974 - 1981)	33

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEI - Casa dos Estudantes do Império

CE – Ceará

INEC – Instituto Nacional de Estatística e Censo

IHL – Instituto de Humanidades e Letras

MAC - Movimento Anti-Colonialista

MLG - Movimento de Libertação da Guiné

TCC – Trabalho de Conclusão do Curso

ONU – Organização das Nações Unidas

OUA - Organização da Unidade Africana

PAI - Partido Africano da Independência

PAIGC - Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde

UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. A EDUCAÇÃO PRÉ - COLONIAL PORTUGUESA NA GUINÉ.....	12
1.1 A educação colonial portuguesa durante a luta de libertação na Guiné-Bissau	14
2. MOVIMENTOS SOCIAIS, IDENTIDADE E LIBERTAÇÃO NA GUINÉ- BISSAU.....	21
3. GUINÉ-BISSAU: A EDUCAÇÃO BÁSICA NO PERÍODO APÓS INDEPENDÊNCIA (1973 – 1980)	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) foi desenvolvido durante o meu estudo no curso de Bacharelado em Humanidade (BHU) no Instituto de Humanidades e Letras – IHL da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). O nosso objetivo aqui, trata-se de conhecer a educação básica a partir do contexto de luta de libertação nacional e após a independência, isto é, entre (1963 – 1980). No que concerne aos objetivos específicos, em primeiro lugar, procuramos conhecer a educação pré-colonial; em segundo lugar, analisar a estrutura e desdobramentos do sistema da educação colonial portuguesa na Guiné e por último, buscamos analisar os avanços e desafios do sistema educativo guineense no período após a independência nacional entre (1973 – 1980) a partir da concepção política do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC).

No entanto, a escolha deste tema surgiu a partir da minha leitura do artigo da Ex-Ministra da Educação do nosso país (Guiné-Bissau), Maria Odete da Costa Semedo (2006), trabalho este intitulado Educação como Direito, Semedo aponta que o acesso à educação escolar no período colonial na Guiné era restrito e, destinava-se apenas para os ditos “civilizados”, que tinha acesso a instrução (COSTA, 2006, p. 3).

Outra motivação deu-se de igual modo com a primeira, foi através da leitura do livro escrito e coordenado por Mário de Andrade sobre Amílcar Cabral cujo título é A Arma da Teoria Unidade e Luta, volume I, 1976. Também constatei neste livro as denúncias e críticas que Amílcar Cabral fez ao colonialismo português principalmente em diferentes aspectos sobretudo no que diz respeito o acesso à escola segundo Amílcar Cabral era reservada apenas as pessoas considerados “assimiladas, ou filhos dos assimilados” (CABRAL, 1976, p. 139).

A metodologia que utilizamos para a construção deste trabalho de Conclusão de Curso (TCC) trata-se da pesquisa bibliográfica na qual coletamos informações nas bibliotecas do Campus da Liberdade e Palmares da UNILAB a partir de livros, teses, dissertações, artigos e entre outros materiais que tem abordado a questão da educação básica e do processo da luta de libertação nacional da Guiné-Bissau. De acordo com Antonio Carlos Gil (2010, p. 50), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” como o estudo em questão.

A mesma ideia foi reforçada por (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 79), também destaca que, a pesquisa bibliográfica “[...] é a consulta dos documentos bibliográficos. Para

encontrar o material que interessa a uma pesquisa, é necessário saber como estão organizados os textos, as bibliotecas e os bancos de dados, bem como suas formas de melhor utilização”. Ainda (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007), a pesquisa bibliográfica ajuda o pesquisador para arquitetar e abordar um dado assunto, principalmente no trabalho de conclusão de curso. Também serve como caminho para aquisição do conhecimento científica.

Durante a nossa pesquisa, deparamos com dificuldades devido em termos de aquisição dos materiais sobre esse assunto, mas mesmo assim tentamos na medida do possível trazer à tona esse debate para ser pensada e analisada de forma crítica. A questão que orienta este estudo é o seguinte: que papel Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) desempenhou diante da ocupação colonial portuguesa?

O trabalho em questão está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo deste TCC fizemos um breve apanhado sobre a educação pré-colonial na qual buscamos entender o processo educativo a partir das práticas culturais de usos e costumes como instrumento básico do processo educativo naquela época. De um lado, visamos descrever a educação colonial portuguesa e tecer algumas críticas no que tange os desdobramentos e o impacto que essa educação criou no seio da população local. Por outro lado, buscamos compreender o papel da Igreja Católica nesse processo. No segundo capítulo, procuramos analisar a identidade cultural como instrumento de resistência para libertação nacional e o papel desempenhado pelo PAIGC na organização da luta pela libertação nacional contra o colonialismo portugueses.

No terceiro e último capítulo, iremos analisar os avanços e desafios no setor do ensino da Guiné-Bissau a partir de (1973 – 1980) tendo como foco analítico a educação básica do ponto de vista do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) diante das demandas que precisam ser amenizadas a curto prazo e erradicadas ao longo prazo mediante as políticas públicas do Estado voltado ao setor da educação para melhoria de condições de trabalho dos profissionais ligados a este setor assim como do ensino e aprendizagem dos alunos. Também contamos com uma parte que é considerações finais na qual iremos tecer a nossa compreensão, ou seja, conclusão acerca do que foi tratado ao longo da nossa pesquisa.

A República da Guiné-Bissau fica situada na costa ocidental da África, possui uma parte continental e outra insular com a superfície de 36.125 km², a norte faz fronteira com a República do Senegal e a leste e sul com a República da Guiné Conakry. Toda a sua extensão ocidental é banhada pelo Oceano Atlântico. De acordo com Moema Parente Augel (2007, p. 50) “além do território continental, acrescenta-se ainda o arquipélago dos Bijagó,

com mais de 80 ilhas, muitas delas desabitadas, de vegetação tropical densa, separado do continente por diversos canais?”.

Administrativamente o território guineense está dividida em três (3) Províncias a saber: Norte, Sul e Leste) constituído por oito (8) regiões: Bafatá, Gabú, Oio, Cacheu, Tombali, Quinara, Biombo e Bolama Bijagós (zona insular). Possui trinta e sete (37) setores e um setor autônomo, que é Bissau, capital do país. É um Estado democrático, laico, heterogêneo constituído por diversidades culturais, étnicas e religiosas. Tem como língua oficial o Português e a língua nacional o crioulo e dentre outras línguas étnicas (AUGEL, 2007). A população guineense, segundo os dados do último recenseamento populacional realizado pelo Instituto Nacional de Estatística e Censo (INEC) no ano 2009, aponta que, a Guiné-Bissau possui 1.520.830 mil habitantes (INEC, 2009, p. 2).

Figura 1 – Mapa político da Guiné-Bissau.



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=mapa+da+guin%C3%A9+bissau&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwiQvqPC8KHcAhVPtlkKHS6uD4EQ7AkINA&biw=1366&bih=662#imgrc=6XVmDnWJzg81_M:

Além da extensão territorial, a Guiné-Bissau tem aproximadamente trinta grupos étnicos cada um com a sua própria cultura e, além do crioulo a língua nacional falada em todo o território nacional. Em termos quantitativos entre as etnias os Balanta representam (27%), os Fula (22%), os Mandinga (12%), os Mandjaco (11%) e os Pepel ou Papel (10%) e entre outros (AUGEL, 2007, p. 77).

1. A EDUCAÇÃO PRÉ - COLONIA NA GUINÉ-BISSAU

Falar da educação básica antes da invasão portuguesa na atual Guiné-Bissau de certa forma é falar da educação do ponto de vista da tradição africana guineense que também constituiu um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento integral dos homens e das mulheres. Neste sentido, é importante considerar que antes da institucionalização da educação escolar na então “Guiné Portuguesa” nome dado ao atual República da Guiné-Bissau pelos portugueses em 1897 segundo Teixeira, (2015, p. 142). No período pré-colonial, de acordo com Lourenço Ocuni Cá (2008), na obra a constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado, destaca que haviam formas de ensinamentos e de aprendizagem na qual as crianças, jovens e a população geral eram ensinadas com base nos rituais de passagem de uma fase da vida para outra, como também acontece nos outros países, mas é importante destacar que, a educação tradicional africana guineense de certa forma, contribui no desenvolvimento integral daqueles indivíduos. No entanto, os ensinamentos feitos através das práticas tradicionais também produzem conhecimentos que possibilitam o desenvolvimento, a convivência e a coesão social (CÁ, 2008). E nessa perspectiva, segundo Luís Tomás Domingos (2013), é importante ressaltar que

[...] a educação do [...] ser humano, se desenvolve acompanhada por etapas de vida e rituais precisos e necessários, conforme os preceitos de cada tradição cultural africana. A concepção da educação tradicional se fundamenta na força vital, no princípio da vida e na interpretação dessa em diferentes etapas da vida humana: nascimento, iniciação, casamento e morte. É neste contexto que a educação na cultura africana participa de uma forma dinâmica, marcante, pertinente [...]. A educação tradicional africana não tem o mesmo sistema do ensino europeu. Tradicionalmente, a própria vida era educação. O jovem era educado desde criança a aprender a ouvir e aprofundar os conhecimentos que vinha recebendo desde sua iniciação, na adolescência (DOMINGOS, 2013, p. 60, grifo do autor).

Conforme o trecho acima citado, é importante e é necessário dizer que a educação no contexto da tradição africana (guineense) se baseava nas experiências e no dia-a-dia das pessoas com um certo acúmulo de experiências na convivência familiar e social assim como

no exercício de determinados ofícios, práticas de rituais de iniciação e entre outras atividades se fazia a educação naquele período. No entanto, conforme Carlos Rodrigues Brandão na sua obra *O que é educação* (2007), aponta que “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 2007, p. 9). Diante desse entendimento, de acordo com Jacques Delors (1998, p. 111), acrescenta-se que “a família constitui o primeiro lugar de toda e qualquer educação e assegura, por isso, a ligação entre o afetivo e o cognitivo, assim como a transmissão dos valores e das normas”, porém é perceptível que as pessoas adquirem o conhecimento em diferentes momentos da vida assim como nas

[...] oficinas artesanais, por exemplo, eram verdadeiras escolas tradicionais, onde se ensinava não apenas uma tecnologia, mas todo um conjunto de conhecimentos científicos e culturais ligados ao ofício. O aprendiz de ferreiro, por exemplo, que trabalhava silenciosamente ao lado de seu mestre, tinha acesso, através do simbolismo dos instrumentos da forja, a uma explicação particular do mundo e do papel do homem no universo, papel fundado na ideia de responsabilidade e interdependência de todas as coisas. Ele recebia, além disso, um conjunto de conhecimentos concretos sobre geologia, mineralogia, botânica, e toda uma educação do comportamento. As escolas artesanais tradicionais ferreiras, tecelões, sapateiros, trabalhadores da madeira, narradores..., reunidas em torno dos mestres, eram, assim, lugares de transmissão de toda uma cultura Hampate Ba (*apud* DOMINGOS, 2013, p. 61).

Antes da institucionalização da educação escolar formal na Guiné é através das práticas culturais e aprendizagem dos ofícios que as pessoas sobretudo as crianças e jovens são ensinadas tendo em conta o próprio contexto da época na qual havia escassez dos instrumentos que hoje existiam. De acordo com Aklilu Habte e Teshome Wagaw (2010) ressaltaram que

A educação é o mecanismo através do qual uma sociedade produz os conhecimentos necessários à sua sobrevivência e a sua subsistência, transmitindo-os de geração a outra, essencialmente, pela instrução dos jovens. Esta educação pode ter lugar, de maneira não institucionalizada, em casa, no trabalho ou em área de entretenimento. Em termos gerais, ela se desenrola em contexto de ensino organizado, naqueles lugares e estruturas especialmente concebidos para a orientação dos jovens e para formação das gerações mais anciãs. Os jovens são formados para adquirirem os conhecimentos, as competências e as aptidões, das quais necessitam, tanto para preservarem e defenderem as instituições e os valores fundamentais da sociedade, quanto para adaptarem-nos, em função da evolução das circunstâncias e do surgimento de novos desafios (HABTE & WAGAW, 2010, p. 817).

De certa maneira, podemos associar o processo da educação guineense a ideia de Habte & Wagaw (2010) antes durante e após o processo de ocupação colonial na Guiné, a educação

guineense passou e está passando por constantes mudanças tendo em conta as circunstâncias e condições que o país se encontram.

1.1 A educação colonial portuguesa durante a luta de libertação na Guiné-Bissau

Neste item procuramos analisar o sistema da educação escolar implementada pelo regime colonial portuguesa na Guiné. Segundo Maria Odete Costa Semedo (2006, p. 3), “[...] a Guiné-Bissau conheceu, durante a era colonial, [...] o Estatuto de Indigenato que, dentre as várias restrições aos guineenses, interditava o acesso à escola aos indígenas, escola essa então reservada aos [ditos] “civilizados”. Ainda Semedo (2006), este era um dos motivos que fez com que a maioria das pessoas ficavam fora do sistema da educação escolar naquele período. Como se vê no trecho abaixo indicado Peter Karibe Mendy (2012) salienta que durante o processo da ocupação colonial portuguesa

“[...] os indígenas tinham de passar por teste de “civilização” para serem considerados “civilizados” [...]. O “teste” sublinhava a capacidade de ler, escrever e falar português ‘corretamente’; ter um emprego assalariado; ter “bom comportamento” e abandonar ao ‘usos e costumes tribais’. Por ironia, o critério mesmo de alfabetização e fluência em português claramente desqualificava um número significativo dos próprios portugueses – cerca de 70% da população de Portugal em 1920 e 67% de seus cidadãos. Ser “civilizado” significava, fundamentalmente, a interiorização dos pressupostos mais racistas dos portugueses. No principal, os civilizados permaneciam espiritual e psicologicamente amputado da África, de tal forma que esforços especiais tiveram de ser feitos para “reafricanizá-los” (MENDY, 2012, p. 22).

Ainda Mendy, naquela época na Guiné, o acesso à educação escolar de base só é possível se a pessoa aceitar a condição imposta pelo colonizador português a partir daí é considerado “civilizado” e provavelmente terão acesso à educação escolar de base. Porém, mesmo considerando um contexto social e político diferente, é importante destacar o pensamento do sociólogo francês Émile Durkheim (1978) para refletirmos acerca da educação no contexto da colonização como forma de “dominação e exploração” como no caso da Guiné. Para Durkheim (2014, p. 53-54)

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular (Grifo do autor).

Conforme a citação acima mencionada, a educação no contexto da luta de libertação nacional da Guiné, é de salientar que, aquele modelo da educação implementada pelo

colonialismo português na Guiné se associa a este pensamento de Durkheim, na qual (os educandos) eram ensinados de forma alienante uma vez que o acesso a ele era reservado somente aos ditos “assimilados” e “civilizados” Costa, (2006); Domingos (2013) e Cabral (1976). Para estes autores, o colonialismo português e o seu sistema educativo na Guiné tiveram impactos negativos na vida da população local. Segundo Amílcar Cabral, é o motivo pelo qual

Na Guiné, 99% da população não podia ir à escola. A escola era só para os assimilados, ou filhos dos assimilados, [...]. Mas é uma desgraça que o tuga causou 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 um obstáculo grande, uma dificuldade enorme para o desenvolvimento [...] (CABRAL, 1976, p. 139).

Diante disso, é perceptível que, durante o regime colonial portuguesa na Guiné, as práticas da educação escolar não se encontram estruturadas de forma institucional, como em outros países da África como podemos perceber segundo Alexandre Brito Furtado (2005), a educação colonial estava dividida em duas fases. A primeira fase teve início no final do século XVIII, nessa época, a educação escolar

Tinha uma forma não institucionalizada. Era uma educação puramente informativa, baseada em influências directas, em contactos permanentes com um número restrito de populações e visava levá-las a modificarem as suas práticas e a imitar os colonizadores. Era, no fundo, uma educação ocasional, precária e limitada principalmente a pessoas influentes. (FURTADO, 2005, p. 248).

Ainda segundo Furtado (2005), a segunda fase da educação colonial portuguesa, aconteceu na segunda metade do século XIX, após a realização da Conferência de Berlim realizado em (1884-1885), na qual foi estendida depois pela Conferência de Bruxelas em 1890, a qual trata entre outros, a cuidar dos estabelecimentos da educação escolar dos “nativos” nas colônias a partir daí que começou a aparecer os estabelecimentos da educação escolar para as populações locais nas colônias. Ainda Furtado (2005), a referida decisão passou a ter visibilidade nas conferências internacionais só nos finais do 1º Conflito Mundial, “sob o falso pretexto do zelo pelo bem-estar e desenvolvimento dos povos africanos no quadro da dita ‘missão de civilização’” (FURTADO, 2005, p. 248).

Segundo Eduardo de Sousa Ferreira na sua obra o fim de uma era: o colonialismo português em África (1977) indica que desde os primeiros momentos que os portugueses desembarcaram no continente africano datada a partir do “ [...] século XV, até ao século XIX, [...]” a ocupação portuguesa sempre teve como foco a comercialização de recursos humanos

“[...] e de ouro e num número reduzido de missionários” como tinha argumentado (FERREIRA, 1977, p. 29). Compreende-se que o acesso à instrução na época colonial na Guiné era muito limitado como podemos perceber no trecho abaixo indicado. De acordo com Paulo Freire (1978), é de salientar que

A escola colonial [...] [era] antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era [...] uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias. Seleccionava até mesmo a pequena minoria dos que a ela tinha acesso, expulsando grande parte deles após os primeiros encontros com ela e, continuando a sua filtragem seletiva, ia aumentando o número dos renegados. Renegados em quem enfatizava o sentimento de inferioridade, de incapacidade, em face de seu ‘fracasso’* (FREIRE, 1978, p. 20).

De acordo com Freire (2011), “a educação deve ser desinibidora e não restritiva. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos”. Mas, isto não foi caso no sistema do ensino colonial nos países africanos de língua portuguesa principalmente na Guiné. Ainda segundo Freire (2011), neste tipo de ensino, “o educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador” (FREIRE, 2011, p 41-49). É importante ressaltar que diante daquela realidade de colonização a grande maioria da população não podia frequentar a escola uma vez que o objetivo da escola colonial distanciava do contexto local. No entanto, a educação colonial “formal” não era um sistema do ensino pensado de forma qualitativa e quantitativa para desenvolver o conhecimento científico a população guineense, mas entende-se que é uma estratégia utilizada pelo colonizador para ter acesso às comunidades locais como forma de manter no território a fim de tentar dominá-los (NAMONE, 2014). Conforme Cabral (1976); Costa (2006); e Domingos (2013), ambos os autores concordaram que, o acesso à educação escolar durante a ocupação colonial portuguesa nos países africanos que eram colonizados tem a ver com a política assimilacionista da cultura portuguesa nas colônias sobretudo na Guiné. Porém, apenas

Uma minoria de africanos que tivera o privilégio de ter acesso à escola na época colonial, recebera uma educação que era a negação dos valores culturais de tradição africana, acusada de primitiva, obscurantista, supersticiosa etc. A educação colonial era, por conseguinte, o veículo de dominação, de manutenção do sistema colonial portuguesa (DOMINGOS, 2013, p. 70).

Conforme Cabral (1976); Davidson (1975); Costa (2006) e Domingos (2013) indicaram que a política utilizada no sistema da educação colonial portuguesa na Guiné era a política assimilacionista na qual as população local eram obrigado a aceitar a “assimilação”, isto é, incorporar o modo de vida dos europeus sobretudo a cultura portuguesa que tem como

pano de fundo contrapor a realidade da população local, uma vez que o crioulo, que é a língua nacional, era proibido como idioma de uso nas escolas apenas

[...] a língua portuguesa era a única utilizada no ensino oficial, produzindo um “estranhamento” nas crianças [...]. A língua portuguesa passou a ser expressão de poder estatal, do discurso acadêmico e da cultura dominante, atribuindo e definindo uma situação privilegiada aos seus detentores (TEIXEIRA, 2015, p. 170-171).

Além da proibição do uso da língua crioula nas escolas, as práticas tradicionais, usos e costumes, também eram “invisibilizada” segundo Cabral (1976, p. 64):

Toda educação portuguesa depreciava a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas estão proibidas nas escolas. O homem branco é sempre apresentado como um ser superior e o africano como um ser inferior. Os conquistadores coloniais são descritos como santos e heróis. As crianças africanas adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a ter 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 (negrito nosso).

Conforme a citação acima referenciada, os ensinamentos educacionais que eram ensinados nas escolas naquela época era a ideologia do colonizador português nada que é local era mencionado no sistema da educação colonial portuguesa segundo o trecho supracitado, os conteúdos contemplavam apenas a realidade europeia portuguesa. Esse fato também é lamentado por Leila Maria Gonçalves Leite Hernandez na sua obra a África na sala de aula: visita a história contemporânea (2008) salienta que

A política cultural de assimilação, defendendo os princípios tradicionais das histórias das nações colonizadoras, tinha como objetivo converter gradualmente o africano em europeu, o que significava que [...] as culturas locais deveriam ser transformadas. Utilizavam-se para isso do ensino na língua da metrópole, aliás a única oficial; da religião e da moral que seriam cristãs; dos costumes, das tradições e dos modos de vida ligados à pátria europeia e não ao passado africano; [...] (HERNANDEZ, 2008, p. 104).

Com a política assimilacionista adotada pelo regime colonial segundo Furtado (2005), a partir de 1940, a escola colonial portuguesa estava dividida em duas partes, ou seja, destinava-se em duas categorias como se segue: 1) o ensino para os “indígenas” e; 2) o ensino para os “não indígenas”. Ainda segundo Furtado (2005, p. 259)

[...] o ensino para indígenas devia ter lugar nas escolas de ensino primário rudimentar e devia compreender as matérias e os programas que fossem adoptados pelo Conselho de Instrução Pública. 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. [E] para os não indígenas, o ensino elementar primário era obrigatório para todas as crianças dos 8 aos 15 anos e devia ser ministrado nas

escolas nas escolas de ensino primário elementar, compreendendo quatro classes [série]: as três primeiras classes [série] correspondiam ao 1º grau e a quarta classe [série] ao 2º grau. O programa era idêntico ao adoptado na metrópole para o mesmo nível [...].

Levando em consideração o trecho acima exposto, tudo indica que, a escola colonial Português era ministrada para os guineenses num nível muito baixo como forma de estes não pudessem contrapor os anseios da colonização, por que, a população local também tem a noção e a importância da educação escolar. E, de certa maneira, foi nesse entendimento que, o colonialismo português restringiram o acesso da instrução para a população local uma vez que estes não possuíam recursos humanos e materiais suficientes naquela época para desenvolver o seu modelo educativo com base na realidade do país e, a grande preocupação era expulsar os estrangeiros no território nacional e depois prosseguir com a reconstrução nacional. Diante dessa situação, os colonialistas implementaram o seu sistema educativo que não condiz com o contexto local

Porém, devia ser uma escola com características muito especiais e com duas faces, capaz por um lado de ensinar apenas rudimentos à maioria dos indígenas, para os manter no seu próprio meio, e por outro, de transformar uma minoria – os civilizados – projectá-la na sociedade dita civilizada, como seus colaboradores mais próximos (FURTADO, 2005, p. 247 - 248).

Nessa perspectiva, compreende-se que a instrução era também um dos meios utilizados pelo colonizador como forma de controle da sociedade em causa para atingir os seus objetivos. Segundo Furtado (2005, p.264), a portaria nº 166 de 4 de setembro de 1940, as escolas rudimentares indígenas eram ministradas somente em dois níveis do ensino, primeira e segunda classes (série) nas zonas rurais, na qual haviam poucas escolas. Notava-se que os dois níveis do ensino, acima mencionados, eram condições necessárias para ter acesso aos demais restantes níveis do ensino, isto é, para os que transitaram de classe, terão acesso para ingressar na terceira classe, segundo os (Artigos 40º e 41º) do Regulamento Escolar (da portaria acima referida).

Conforme o (Artigo 54º da portaria), os professores dos referidos estabelecimentos de ensino de “indígenas” e “não indígenas” podiam ser missionários assim também como as próprias professores locais que concluíram a quarta classe (série). Mas, no quadro de professor (a) auxiliar (a). A preparação desses professores era feita na Escola do Magistério Rudimentar (EMR), localizada em Bissau, e também para ter acesso a essas escolas era necessário o nível de quarta classe (FURTADO, 2005, p. 264). Segundo o Artigo 68º do Decreto – Lei nº 31. 207, do Estatuto de Indigenato, de 5 de abril de 1941, o ensino rudimentar indígena dá acesso somente ao primeiro grau do ensino. As ditas escolas

destinavam as vagas somente para as crianças indígenas com a idade compreendida entre sete a quinze anos, conforme os (Artigos 1º e 3º do Estatuto de Indigenato), (FURTADO, 2005, p. 263). Ainda segundo Furtado (2005), o acesso às matrículas conforme o (Artigo 12 °) do Estatuto de Indigenato era estabelecido por critério com base nas idades, expressos em anos completos (ver quadro nº 1 abaixo).

Quadro 1 – Critério de acesso às matrículas na escola colonial portuguesa na então Guiné Portuguesa.

IDADE	NÍVEIS
7 aos 9 anos	Classe Preparatória
8 aos 11 anos	1ª Classe
8 aos 12 anos	2ª Classe
10 aos 14 anos	3ª Classe

Fonte: Quadro organizado pelo autor, conforme os dados obtidos em (FURTADO, 2005, p. 263).

De 1941-1955, dentre os 37.935 alunos matriculados, conseguiram transitar para quarta classe, o total de 457 alunos, que corresponde a 1, 2% dos estudantes que conseguiram concluir o ensino primário. Entretanto, fica explícito que “da parte das autoridades da colônia era claro que o ensino institucionalizado não parecia constituir prioridade” (FURTADO, 2005, p. 266). Em 1961, também havia nova reformulação no sistema do ensino do país através do Decreto – Lei nº 43.893 de 6 de setembro do mesmo ano, que assim põe fim no sistema do ensino do regime anterior. Ainda segundo o autor, a reorganização do ensino escolar na Guiné não passa de uma mera mudança do sistema educacional que não trouxe nada de novo apenas conservando a ideologia colonizadora mascarada para fins de exploração, porém, compreende-se que, é através dessa nova mudança no ensino elementar, que, de certo modo, podemos perceber que o objetivo do ensino rudimentar,

Era proporcionar ao indígena uma instrução rudimentar, tendo em conta as realidades da sua vida, porém sem a desintegrar do seu meio e tradições e nem do trabalho muscular. Por isso, devia ser um ensino prático destinado a preparar o indígena para a sua subsistência e da sua família. O ensino devia, por isso, enraizar-se no trabalho físico, agrícola (FURTADO, 2005, p. 262).

É de salientar sobre o foco do sistema da educação colonial portuguesa na Guiné não é organizado para criar o conhecimento científico da população local como forma de compreensão da realidade nacional no sentido de proporcionar a transformação social, cultural, político e econômico com base nas demandas internas e externas no sentido

dinâmico de transformação além do trabalho físico e agrícola. Essa questão também foi criticada por Mendy (apud BEDETA, 2013, p. 22) aponta que

A educação colonial não foi levada a sério, enquanto processo vital de desenvolvimento de personalidade e de aquisição de conhecimentos científicos, mas basicamente foi desenhada para ser prática e funcional sem intenção de criar uma inteligência africana.

Ao longo da presença colonial portuguesa no território guineense, “[...] nunca se permitiu que a educação fosse além de um nível mínimo muito baixo por sinal a fim de não se pusessem em xeque as prerrogativas conquistadas” (CÁ, 2008, p. 36). Diante de várias restrições por parte das autoridades colônias fez com que a população local não tem tempo para criar e desenvolver de forma adequada um sistema de ensino pensando no contexto local e do mundo numa perspectiva de mudança. No entanto, para desviar a atenção das pessoas e do mundo as autoridades colônias encarregou a Igreja Católica a responsabilidades da educação escolar “formal” nas suas ex-colônias da África. Para tanto, segundo Villen (2013), a presença da Igreja Católica no processo de colonização de alguns países africanos de língua portuguesa trata-se da manutenção da ideologia colonial portuguesa nas ex-colônias africanas na qual “[...] eram invocados objetivos civilizadores, designadamente a religião a fim de mascarar interesses econômicos e políticos” (CÁ, 2005, p. 30). Em relação à questão econômica segundo Albert Memmi no seu trabalho intitulado Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador (2007), argumenta que “os motivos econômicos da empreitada colonial já foram esclarecidos por todos os historiadores da colonização; [pois] ninguém mais acredita na missão [religiosa] cultural e moral, mesmo original, do colonizador (MEMMI, 2007, p. 37). No entanto, retomando Villen, percebe-se que

O encargo de defender ideologicamente o sistema colonial português em seus territórios africanos foi concedido às missões católicas e, por isso, estas representavam a única possibilidade de instrução para os indígenas. Para o pensamento colonial da época, a educação dos indígenas deveria ser direcionada sobretudo ao essencial propósito de *ensinar a sujeição*” (VILLEN, 2013, p. 63, grifo da autora).

Segundo estes autores, é de salientar sobre a ocupação colonial que aconteceu em alguns países africanos como na Guiné e presença da Igreja Católica no referido processo até no ponto de apoiar o colonialismo português. As abordagens aqui desenvolvidas nos possibilitaram na compreensão de que, durante a ocupação colonial português na Guiné, as populações locais deparavam com muitas restrições em diversas áreas principalmente no domínio da educação, no qual é gestado o presente capítulo.

2. MOVIMENTOS SOCIAIS, IDENTIDADE E LIBERTAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU

Neste capítulo, procuramos analisar a identidade cultural como instrumento de resistência para libertação nacional e o papel desempenhado pelo Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) na organização da luta pela libertação nacional contra o colonialismo português. Segundo Hernandez (2008), e Davidson (1975) durante vários séculos da ocupação colonial portuguesa nos territórios africanos especificamente na Guiné, a população guineense atravessaram situações de opressões, violências e explorações no sentido mais amplo do termo, que resultaram nas resistências dos nativos a não submeter ao colonialismo português, antes da abertura de luta armada pela independência. A base de toda essa resistência deve-se ao conhecimento dos guineenses do que estava acontecendo, sobretudo da ocupação arbitrária do territorial, proibição de práxis das culturas locais, trabalho forçado, pagamento de imposto, opressões, violências e dentre outras formas de tratamento que não condiz com a vida humana. Por isso

Desde o momento em que as caravelas atacaram na atual Guiné-Bissau, em 1446, a população [...] guineense nunca deixou de reagir à presença portuguesa, utilizando-se de diversos meios para neutralizar o desejo dos portugueses de controlar o território” (TEIXEIRA, 2015, p. 137).

Nessa visão, é claro que desde os primeiros contatos dos portugueses com a população guineense datada a partir do século XV, não havia relações recíprocas de harmonia entre os colonizadores e o colono a não ser por questões comerciais, que na ideia do colonizador era um dos meios para dominar a maioria parte da população como dizia Cabral era forma de “dividir [a população] para reinar” (CABRAL, 1976, p 73-74). A partir da realização da Conferencia de Berlim entre os países europeus realizado em 1884-1885, na qual foram decididas a ocupação efetiva dos territórios africanos. No caso aqui da Guiné, este processo iniciou com a Campanha de Pacificação segundo Namone (2014), o foco de campanha era a eliminação das resistências dos nativos, que lutavam para que o seu país e seus direitos não fossem violados, por isso, as resistências eram feitas de formas diferentes entre diferentes grupos étnicos da Guiné como podemos ver

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

Em 1897, verificou-se a resistência de Infali Sonco- rei da etnia Beafada, que controlava o território onde actualmente compreende grande parte da região de Oio, localizado no norte de Guiné-Bissau.

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

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

A tribo Balanta, por seu lado, também resistiu à presença da autoridade portuguesa na sua região, que compreende grande parte de Oio, algumas partes de Cacheu e Bafatá, entre norte e leste do país. Apesar de os portugueses estabelecerem um posto militar em Porto Goli, lugar estratégico deles no Oio, de vez em quando os Balantas preparavam silenciosamente a este aquartelamento.

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

Para além dessas tribos acima mencionados, outras tribos tais como: Felupis de Susana e de Varela, as Oincas de Oio, Fulas pretos de Gabu, registraram fortes resistências ao pagamento de imposto de palhota Mendy (apud NAMONE, 2014, p. 48-49).

A referida campanha “foi na verdade um conflito sangrento que as autoridades coloniais portuguesas levaram a cabo contra os nativos das diferentes etnias do território” (NAMONE, 2014, p. 48). Diante disso, percebe-se que a luta pela libertação nacional é um processo que começou há muito tempo apesar de formas dispersas, mas é através destas resistências que os guineenses conseguiram criar um único movimento, ou seja, partido chamado PAIGC que assumiu o protagonismo e juntou os grupos étnicos já mencionada face ao jugo colonial para a libertação da Guiné e de Cabo Verde.

Além do apoio da massa popular a nível nacional convém mencionar aqui o apoio do Movimento Pan-africanista, como sabemos, é uma organização sociopolítica e cultural que lutava pela liberdade (libertação) e independência dos territórios africanos que estavam sob “domínio colonial”, como podemos perceber através do V Congresso Pan-africanista, realizado no ano 1945 em Manchester. No referido congresso estiveram presentes figuras como: Peter Milliard. R. T. Makonnen, Kwame Nkrumah, Goerge Padmore e Jomo Kenyatta. Ainda figurava talvez o mais antigo do Movimento Pan-africanista que é: W. E. B. Du Bois, para estas figuras, o foco do congresso no sentido macro do termo era “[...] a libertação da África colonizada” (KODJO & CHANAIWA, 2010, p. 898). Ainda nesse congresso, já depois da 2ª Guerra Mundial, um dos encontros mais decisivos em toda trajetória do Movimento Pan-africanista dentre os quatro congressos realizados anteriormente, os líderes Pan-africanistas na figura do ex-presidente do Gana Kwame N’krumah, 1º país independente na África, isto é, no ano 1957, o pan-africanista acima indicado como um dos elementos constituintes do congresso deixou a seguinte declaração

Estamos firmemente convencidos de que todos os povos têm o direito de se governar a si próprios. Afirmamos o direito de todos os povos colonizados a decidirem por si próprios do seu próprio destino. Todas as colônias devem ser libertadas do controle imperialista estrangeiro, tanto político como econômico. Os povos das colônias devem ter o direito de eleger os seus próprios governos livres de qualquer limitação imposta por uma potência estrangeira. Afirmamos aos povos colonizados que devem lutar por todos os meios ao seu alcance para atingir estes objetivos Benot (apud VENÂNCIO, 2009, p. 74).

Ainda segundo Venâncio (2009), no final da década de 1940 e início de 1950 é considerado como ponto de partida das manifestações políticas dos movimentos anticolonialistas africanos, datada a partir da Conferência de Bandung, realizada na Indonésia no ano 1955. Já em abril de 1958, três anos depois, foi realizada a Primeira Conferência dos Estados Independentes em Accra (Gana). Este último deu continuidade ao espírito de Bandung, no que concerne a não alinhamento ainda na resolução da mesma

À qual subscreveram os dirigentes nacionalistas africanos e os expoentes do pan-africanismo, pleiteava que todos os conflitos internacionais fossem mediados por meios pacíficos, em conformidade com a Carta das Nações Unidas. O princípio de uma solução pacífica das contendas encontra-se nas diversas declarações adotadas pela primeira Conferência dos Estados africanos independentes, [...] [Accra, 1958/Gana] (KODJO & CHANAIWA, 2010, p. 912).

Para Silva (2010), foi na diáspora (Portugal) que o processo pela libertação nacional começou a ganhar dimensão a nível internacional a partir dos anos 1957, através do Movimento Anti-Colonialista (MAC), que era chamado Movimento Anti-Colonialista para a Libertação das colônias portuguesas. Ainda segundo este autor, o citado movimento era composto por estudantes africanos das colônias portuguesas residentes na Casa dos Estudantes do Império (CEI) em Lisboa. Este movimento era constituído por: Amílcar Cabral, Agostinho Neto, Eduardo Macedo dos Santos, Lúcio Lara e Noémia de Sousa entre outros. Essa composição era denominada de ‘geração de Cabral’ (SILVA, 2010, p. 95).

Esses estudantes, apesar de serem formados pelo Ocidente (Portugal), decidiram e assumiram por contas próprias às reivindicações e, começaram a organizar em movimentos estudantis com vista à organização da luta para a libertação nacional dos seus respectivos países. No entanto, os movimentos procuravam a revalorização da cultura e da identidade do homem africano e da unidade da África pela independência. No entanto, a educação das populações teve papel importante durante todo o processo de luta de libertação nacional. Como podemos perceber nas palavras de (NAMONE, 2014, p. 52):

A influência política e cultural dos estudantes africanos na diáspora teve um papel preponderante na organização e união dos povos africanos na luta pelas independências, isto é, foram os estudantes na diáspora que lideraram as lutas de

independências dos seus países. Na Guiné-Bissau temos a citar Amílcar Cabral, líder do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), que dirigia a luta de libertação nacional da Guiné-Bissau e Cabo Verde.

Segundo Patrícia Villen (2013, p. 126), foi a partir do estudo universitário na Casa dos Estudantes do Império (CEI) em Lisboa que

Cabral constitui as bases da própria formação cultural e política, participando ativamente das reuniões estudantis da *resistência antifascista*. Ao lado de outros estudantes provenientes das colônias portuguesas, em particular Mário de Andrade, Agostinha Neto e Marcelino dos Santos, ele entra em contato com os vetores culturais da *reafricanização dos espíritos* do movimento da negritude dirigido por Léopold Sédar Senghor, com suas proclamações sobre o necessário redespertar da civilização negra e a reaproximação da história e da identidade africanas (Grifos da autora).

Ainda segundo Villen (2013), Cabral¹ era diretor de Casa da África em Lisboa e mais tarde fundou o Centro de Estudos Africanos, “[...] lugar de convergência de ideias progressistas e mais livres para discussão dos problemas africanos” sobretudo os da colônia portuguesa. Cabral Participou em várias conferências a nível internacional, nas quais revelou os atos praticados pelo colonialismo português na África com ênfase na Guiné e Cabo Verde, como forma de encontrar saída e apoios para alcançar a independência nacional (VILLEN, 2013, p. 127). De 1952 a 1954, Cabral realizou o censo agrícola em diferentes regiões da Guiné e, foi através desta “experiência que lhe permite conhecer de perto a realidade econômica e sociocultural das diferentes etnias e também ‘reconhecer os fundamentos essenciais das motivações para uma luta contra a dominação colonial’” [portuguesa] (VILLEN, 2013, p. 127). Conforme o historiador José Neves (s/ano, p. 5)

O tempo do recenseamento agrícola e do inquérito rural é um tempo de aprendizagem, [para Amílcar Cabral] de conhecimento e de acção ‘a partir de baixo’. [...] a sua organização económica e social, os universos religiosos, as variedades étnicas e as hierarquias de poder. Esse seu conhecimento fica marcado pela diversidade que apreende – a sua imagem da Guiné é assim feita de várias imagens. As diversas formas de organização social e a desigualdade de poder que a atravessam internamente são observadas e identificadas.

¹ “Amílcar Cabral nasceu na Guiné-Bissau, em Bafatá, em 1924. Sua família, pertencente à classe de *assimilados* – sendo o pai originário de Cabo Verde e a sua mãe da Guiné-Bissau – se transferiu para Cabo Verde em 1932, onde o pai era professor. [...] a origem social de Cabral remete a um contexto de seca e fome na ilha. Em particular, sua adolescência foi marcada pela crise intensa do país vivida nos anos 1940, que provocou a morte por fome cerca de 50 mil habitantes e uma emigração em massa dos cabo-verdianos. [...] Cabral decide, em 1945, partir para Lisboa para estudar Agronomia, pois considerava a questão agrícola um objeto de atenção urgente e, naquele momento, o principal recurso capaz de resolver o problema da fome no país. Como estudante, publicava séries de artigos nos quais focaliza os problemas agrícolas de Cabo Verde e propõe soluções para o desenvolvimento e o melhoramento das condições de vida das massas populares” (VILLEN, 2013, p. 126).

Durante o recenseamento agrícola Cabral conseguiu vivenciar e experimentar empiricamente a realidade da população guineense e não só em termos de aprendizagem do trabalho agrícola, mas também, aproveitou o momento de fazer a mobilização popular da massa camponesa sobretudo dos grupos étnicos sobre a necessidade da união e luta face a situação colonial. No entanto, a partir de 1954

O seu trabalho de mobilização popular começa com a constituição da primeira Associação Esportiva, Recreativa e Cultural da Guiné, aberta a toda a população, independentemente da condição de “assimilado” ou de “indígena”. Essa Associação é logo declarada ilegítima pelas autoridades portuguesas, e Cabral se vê obrigado a deixar o país. Em 1956, participava da Conferência de Bandung, toma contato com os dirigentes anticolonialistas e conhece o quadro afroasiático de discussões e apoio aos movimentos anticoloniais (VILLEN, 2013, p. 127).

De acordo com Jonh Woollacot (1983), a articulação política de Cabral na liderança do PAIGC e na organização da luta de libertação nacional a nível nacional e internacional teve resultados bastante positivos por ter denunciado o colonialismo e fizeram a sensibilização a nível nacional e internacional sobre a importância da unidade em torno de um objetivo comum para lutar contra o colonialismo português não só na Guiné e Cabo Verde mas, assim como nos demais países da África para combater qualquer tipo de dominação e exploração.

No entanto, antes de mais nada, é importante ressaltar que, a luta de libertação nacional Cabral chamava atenção aos camaradas do partido de que “Para lutar contra o colonialismo [português] também é preciso meios. É preciso, em primeiro lugar, criar um instrumento para a luta. Esse instrumento é o nosso partido [PAIGC]”, dizia (CABRAL, 1976, p. 164). A constituição do partido na concepção de Cabral visa à unidade nacional tendo em conta a heterogeneidade da Guiné-Bissau, isto é, em termos de grupos étnicos que compõem o país, no entanto, a junção destes grupos étnicos seria a base e o primeiro mecanismo como estratégia para combater o imperialismo português. Segundo Woollacot (1983, p. 1134), diante dos problemas da ocupação estrangeira foi “fundado em Bissau, em 1956” o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) pelo Amílcar Cabral e mais alguns camaradas.

Conforme Silva (2010), ideia inicial do PAIGC era negociar a independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde. Com esse objetivo, no ano 1960, o partido entrou em contato com o governo português na pessoa de Oliveira Salazar através de um “*memorando*”, datado no mesmo ano, solicitando o diálogo para pôr fim ao colonialismo e para concessão da independência da Guiné e Cabo Verde. Do mesmo modo que na 15ª sessão da Assembleia

Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em 15 de dezembro do ano acima mencionado, na sua resolução 1514 declara “[...] a concessão de independência (à Guiné e ao Cabo Verde), aos países e aos povos coloniais”. (SILVA, 2010, p. 126, grifo do autor). Ainda Silva, com todos os esforços feita pelo PAIGC, Portugal não acatou o memorando do partido e nem tampouco a resolução da ONU acima mencionado com vista a retirar-se na Guiné e nos demais países. Mesmo assim, o partido continuou a insistir pela via pacífica como forma de conseguir a independência nacional e emitiu

[...] uma *Nota Aberta ao Governo português* [...]. Retomava a seguir a iniciativa da solução pacífica, apresentando duas propostas alternativas: ou a realização das medidas indicadas no *Memorando* de dezembro de 1960 ou a aceitação imediata do princípio da autodeterminação e abertura de negociações, até o fim desse ano de 1961. Mas, para o caso de reiteração da recusa portuguesa, o PAIGC anunciava que cumpriria <<a sua missão histórica>>, ou seja, que responderia [...] por todos os meios, a dominação colonial na Guiné e em Cabo Verde (SILVA, 2010, p. 134, grifos do autor).

Nos esforços por não entrar em conflito, o mais inesperável foi a repressão da Polícia Internacional da Defesa do Estado português (PIDE), que tomou a vida de muitas pessoas e além dos que ficaram feridos, acontecimento datado no dia 3 de agosto de 1959, aquando da reivindicação dos trabalhadores do Porto de Pindjiguiti, que entraram em greve exigindo aumento dos salários e sobretudo a melhoria das condições de trabalho e dos trabalhadores que era muito precária na altura. Nestas condições, é perceptível que, com “esse confronto, chamado *Massacre de Pindjiguiti*, deixou claro, na visão dos dirigentes cabo-verdianos e guineenses, que a independência nacional não seria conquistada apenas pela via pacífica” (TEIXEIRA, 2015, p. 182). Portanto, perante esse acontecimento de Pindjiguiti, e de todas as tentativas de negociações anteriormente feitas como dizia Cabral (1976, p. 65):

Nós, africanos das colônias portuguesas, lutamos contra o colonialismo português, para defender os direitos do nosso povo e os verdadeiros interesses de todos os povos do mundo. As organizações africanas anticolonialistas das colônias portuguesas, que representam as aspirações legítimas dos seus povos, querem restabelecer a dignidade humana dos africanos, a sua liberdade e o direito de decidirem do seu futuro. Estas organizações querem que o povo beneficie de um verdadeiro desenvolvimento social, baseado num trabalho produtivo e no progresso económico, na unidade e na fraternidade africana, na amizade e na igualdade entre todos os povos, incluindo o povo português. As organizações africanas que lutam contra o colonialismo português acreditam na existência de meios pacíficos para a conquista da independência. No entanto, não temos ilusões, e, uma vez que Portugal quer utilizar a violência para defender os seus interesses, somos obrigados a responder com a violência).

O PAIGC por sua vez começou a mobilização da massa camponesa e da população em geral. E assim desencadeou a luta de libertação nacional contra o jugo colonial português no

dia 23 de janeiro de 1963. E, a partir deste momento o partido assumiu a organização da luta, e o Amílcar como secretário geral do partido na altura encarregou-se da liderança da mesma (WOOLLACOTT, 1983). Com essa autodeterminação e o “acontecimento foi então a visita de uma delegação militar da Organização da Unidade Africana (OUA) às regiões libertadas”, deu “reconhecimento” ao “PAIGC enquanto movimento de libertação nacional, [...] como representante único e legítimo do povo da Guiné-Bissau” (SILVA, 2010, p. 159). Para esse líder revolucionário além de ter o instrumento para luta, no caso do partido anteriormente citado, não é suficiente para lutar contra o invasor requer a

[...] unidade e luta significa que para lutar é preciso unidade, mas para ter unidade também é preciso lutar. Por isso estamos [...] lutando contra o imperialismo, contra o racismo, contra o colonialismo, o significado da nossa luta não é só em relação ao colonialismo, é também em relação a nós mesmos: Unidade e luta. Unidade para lutarmos contra os colonialistas e luta para realizarmos nossa unidade, para construir a nossa terra como deve ser (CABRAL, 1976, p.133- 121).

Na nossa compreensão e, de acordo com o apelo de Cabral, a luta não é apenas em expulsar os colonialistas portugueses, mas visa, por um lado, à construção nacional com vista ao desenvolvimento sociocultural, político e econômico e assim por diante. Por outro lado, a luta de libertação nacional na Guiné visa à negação da identidade cultural imposta pelo colonialismo português. Por isso, “a afirmação das identidades culturais constituiu uma importante dimensão da luta pela libertação nacional na África. A cultura é libertadora e favorece a emancipação dos povos colonizados; [...]” (KODJO & CHANAIWA, 2010, p. 915). Diante da resistência da afirmação das identidades culturais africanas sobretudo da Guiné como um dos elementos motivadores que não pode ser destruída, mas sim, criar possibilidades pela sua constante progressão nos leva a dialogar com o caribenho Stuart Hall (2009, p. 409) aponta

[...] que a identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida. Mas é justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode constituir um ‘posicionamento’, ao qual nós podemos chamar provisoriamente de identidade. Isto não é qualquer coisa, portanto cada uma dessas histórias de identidade está inscrita nas posições que assumimos e com as quais nos identificamos. Temos que viver esse conjunto de posições de identidade em todas as suas especificidades. (HALL, 2009, p. 409).

Como a identidade cultural é híbrido e dinâmico, portanto,

[...] pegar em armas para dominar um povo é, acima de tudo, pegar em armas para destruir ou, pelo menos, para neutralizar e paralisar a sua vida cultural. É que, enquanto existir uma parte desse povo que possa ter uma vida cultural, o domínio estrangeiro não poderá estar seguro da sua perpetuação. Num determinado momento, que depende dos factores internos e externos que determinam a evolução

da sociedade em questão, resistência cultural (indestrutível) poderá assumir formas novas (políticas, econômicas, armadas) para contestar com vigor o domínio estrangeiro (CABRAL, 1976, p. 222).

No entanto, é importante sublinhar que o PAIGC, além do apoio popular dos diferentes grupos étnicos que compõem a Guiné-Bissau, a conquista da independência nacional contou com apoio de vários países, isto é,

No plano exterior, [...] o partido iniciou a formação dos militantes e quadros do partido, que contou com o apoio de seguintes países: União Soviética (URSS), China, Cuba, Checoslováquia, República Democrática de Alemanha, Marrocos, Argélia, que ajudaram não só com a formação dos quadros militares e políticos do partido, como também com armas, apoio logístico, médicos, ajuda humanitária, etc. Para além desses países, a Guiné Conacri desempenhou um papel fundamental, uma vez que era o país no qual estava instalada a direcção do partido (NAMONE, 2014, p. 56).

Ainda de acordo com Namone, os apoios vindos de exterior foram muito positivos para o PAIGC durante a luta pela independência. Mas, como se vê abaixo, a luta de libertação nacional na Guiné é além da obtenção de independência territorial, pois, a conquista do território e expulsar os colonialistas é o principal objetivo como forma de poder levar adiante outros aspectos numa perspectiva de mudança a partir do contexto local e assim por diante. Nessa direcção

[...] temos que transformar, através desta luta, a realidade econômica da nossa terra. Vamos acabar com a exploração dos tucas (portugueses), mas vamos acabar com a exploração do nosso povo pela nossa própria gente. E temos que desenvolver a nossa terra, fazê-la avançar o mais possível. Esta é que é a nossa luta: realidade social, realidade cultural, tudo vai mudar (CABRAL, 1976, p. 143).

Portanto,

A cultura, sejam quais forem as características ideológicas ou idealistas das suas manifestações, é assim um elemento essencial da história de um povo. É talvez, a resultante dessa história como a flor é resultante de uma planta. Como a história, ou porque é a história, a cultura tem como base material o nível das forças produtivas e o modo de produção. Mergulha as suas raízes no húmus da realidade material do meio em que se desenvolve e reflecte a natureza orgânica da sociedade, podendo ser mais ou menos influenciada por factores externos. Se a história permite conhecer a natureza e a extensão dos desequilíbrios e dos conflitos (econômicos, políticos e sociais) que caracterizam a evolução de uma sociedade, a cultura permite saber quais foram as sínteses dinâmicas, elaboradas e fixadas pela consciência social para a solução desses conflitos, em cada etapa da evolução dessa mesma sociedade, em busca de sobrevivência e progresso (CABRAL, 1976, p. 224).

De acordo com o trecho supracitado, compreende-se que o foco da luta de libertação nacional não se resume exclusivamente na libertação do território nacional, também visa a

preservação dos aspectos positivos da identidade cultural guineense uma vez que todas as culturas tanto do colonizado assim como do colonizador ambas têm os seus aspetos negativos e positivos, ou seja, de acordo com Roque de Barros Laraia as culturas são “dinâmicas” (LARAIA, 1986, p. 101). Diante dessa dinamicidade das culturas, é imprescindível

[...] a ideia de não desprezar as conquistas que a cultura portuguesa tinha levado a África, mas sim desvincular-se dos seus valores negativos, da mentalidade colonial direcionada à alienação do homem africano no que tange à sua identidade e ao seu contexto (CABRAL, *apud* VILLEN, 2013, p. 168).

No entanto, a cultura sendo algo dinâmico vale destacar que o PAIGC como movimento de libertação nacional “é portadora e criadora de cultura” (CABRAL, 1976, p. 225). É importante sublinhar que o fator cultural em Cabral, conforme observa (VILLEN, 2014, p. 187), “é a fórmula teórica de que a luta de libertação nacional é também um fator de cultural, ou seja, um ato de fecundação da história” de um povo por isso, “nós lutamos para libertar o nosso povo, não só do colonialismo, mas de toda a espécie de exploração” (CABRAL, 1976, p. 165). A insurreição contra a ocupação colonial português é legítima tendo em conta os crimes que o imperialismo português praticava na Guiné e apesar de várias tentativas com as autoridades coloniais no sentido de pôr fim nas práticas violentas e desocupar de forma incondicional o território guineense não surtiu efeito no primeiro momento (SILVA, 2010). Portanto,

[...] a luta armada tornava-se a via necessária para à liquidação do colonialismo português e – além da fundamentação no “direito” e princípios consagrados originalmente na Carta das Nações Unidas e na “base legal” que lhe conferira a resolução 1514 (XV) de três causas específicas: a) O legítimo direito à insurreição contra um domínio estrangeiro, fundamento da <<luta política de libertação>>, a qual assumiria as formas <<exigidas pela sua evolução>>; b) a integração histórica <<na tradição de resistência patriótica dos povos da Guiné e das Ilhas de Cabo Verde>> [...]; c) a existência de um processo decididamente desencadeado desde meados dos anos cinquenta e do qual a luta armada seria continuação e consequência (SILVA, 2010, p. 133).

Com o enfrentamento da situação colocou fim ao regime colonial na Guiné, esta conquista possibilitou bastante à transição política do país. Como nos esclarece Freire (2011, 46), “a liberdade [...] é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca”. No entanto, vale ressaltar neste trabalho sobre a libertação nacional da atual Guiné-Bissau não é uma doação, mas sim é uma conquista obtida através de longa tradição de resistências culturais dos diferentes grupos étnicos existentes no país que resultou na conquista da independência nacional do país. De um lado, é importante destacar que “a estratégia política adotada (pelo PAICG) veio a comprová-lo. O seu inimigo não era o povo português, mas sim

o colonialismo português e o regime político que o suportava” (VENÂNCIO, 2009, p. 85). Por outro lado, “[...] a principal razão do sucesso do PAIGC deve importar-se à qualidade da sua organização política e da sua liderança e, em particular, às extraordinárias capacidades do seu secretário geral, Amílcar Cabral (WOOLLACOTT, 1983, p. 1134).

No entanto, a questão é que papel PAIGC desempenhou diante da ocupação colonial portuguesa? Para responder esta pergunta, convém ressaltar sobre o importante papel desempenhado pelo PAIGC através de articulações dos seus membros fundadores e com o apoio população em geral por meio da luta e resistência conseguiu alcançar a vitória, ou seja, proclamou a independência da Guiné-Bissau, em 24 de setembro de 1973, de forma unilateral e, infelizmente com o desaparecimento físico do seu líder fundador, Amílcar Cabral, assassinado em Conacri a 20 de janeiro do mesmo ano. Enquanto que o Estado Português só veio a reconhecer a independência da Guiné-Bissau a partir de setembro de 1974, (VILLEN, 2013).

3. A EDUCAÇÃO BÁSICA NO PERÍODO APÓS INDEPENDÊNCIA (1973 – 1980)

Nessa parte, iremos analisar os avanços e desafios no setor do ensino da Guiné-Bissau a partir de (1973 – 1980) tendo como foco analítico a educação básica do ponto de vista do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) diante das demandas que precisam ser amenizadas a curto prazo e erradicadas ao longo prazo mediante as políticas públicas do Estado voltado ao setor da educação para melhoria de condições de trabalho dos profissionais ligados a este setor assim como do ensino e aprendizagem dos alunos.

Nos primeiros anos após a independência nacional surgiu à necessidade de mudanças em diferentes setores, uma delas é a “reforma do sistema educativo, administrativo, político, econômico e social de 1974 – 1980” e a expansão de estabelecimentos escolares a nível do país (FURTADO, 2005, p. 325). Ainda conforme Furtado (2005), a reforma do sistema educativo e a expansão dos estabelecimentos escolares é uma das prioridades dos dirigentes políticos do país, na altura, via “[...] na educação, [como] a mais eficaz arma para se construir uma nação e favorecer a mudança social, com vistas a descolonizar os espíritos e assegurar o desenvolvimento econômico” social, cultural e político (HABTE & WAGAW, 2010, p. 820). Após luta de libertação nacional, o momento exigia, entre outras, a criação de um novo sistema educativo em termos quantitativo e qualitativo no qual todos os cidadãos e cidadãs

iriam ter acesso à educação básica como forma de ter acesso aos demais níveis do ensino. Mas, antes de tudo,

[...] para fazer da educação o instrumento da descolonização mental e do desenvolvimento econômico, não era suficiente expandir e consolidar o sistema herdado dos regimes coloniais, seria igualmente necessário reformá-lo e adaptá-lo às necessidades das sociedades africanas pós-coloniais. Assim sendo, a história contemporânea da educação na África articula-se em torno do tema duplamente constituído, relativo a expansão e a reforma (HABTE & WAGAW, 2010, p. 821).

Diante dessa demanda de reforma e expansão da rede escolar de base no período após a independência nacional surgiu a

[...] necessidade de criar um sistema de ensino em que se formulasse uma nova mentalidade purgada de todos os vestígios do colonialismo. Assim, foi instituído um sistema de ensino que permitisse que os educandos se apropriassem de sua história, de sua cultura e de sua língua; sistema de ensino no qual fosse imprescindível reformular os programas de geografia, de língua portuguesa, mudando todos os textos de leitura que estavam visceralmente impregnados da ideologia colonialista (CÁ, 2008, p. 101- 102).

Além da reforma do sistema da educação colonial para o novo sistema em construção, o acesso ao ensino e aprendizagem torna-se um direito de todos os cidadãos e cidadãs guineenses sendo estabelecido na Primeira Constituição da República da Guiné-Bissau na qual consta 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” (Art.14º) (1ª CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU, apud FURTADO, 2005, p. 393, **negrito nosso**).

A concepção política do sistema educativo guineense nos primeiros anos após a independência nacional no que concerne o acesso ao ensino e aprendizagem no âmbito da educação escolar não estava muito bem definido apesar assegurado pelo Estado formalmente, mas persiste problemas em termos da execução prática das políticas públicas educacionais tendo em conta os desafios de reforma do antigo sistema educacional colonial português que devem ser modificado para a implementação do novo sistema que espelha a realizada nacional “no que dizia respeito ao desenvolvimento dos recursos humanos, qualitativa e quantitativamente” e assim por diante (HABTE & WAGAW, 2010, p. 827). Para Freire (1978), no que tange ao desenvolvimento do setor educativo deve ser a partir de

[...] um trabalho de transformação ao nível da infraestrutura e uma ação simultânea ao nível da ideologia. [...] o da transformação do sistema educacional herdado do colonizador, uma das tarefas a ser levada a cabo será a da capacitação dos novos quadros do ensino e a da re-capacitação dos velhos (FREIRE, 1978, p. 16).

Diante dessa demanda de transformação a nível das infraestruturas e ideológica do sistema educacional

Na pós-colonização, no plano estratégico da política educativa e cultural, o PAIGC propõe o seguinte: (I) criar infraestrutura educacional para a população, materiais didáticos e meios adequados para ensino-aprendizado; (II) capacitação contínua de professores; (III) campanha de alfabetização, principalmente dos adultos; (IV) conscientização dos familiares nos locais de moradia sobre a importância das escolas e da participação no processo educativo; (V) capacitação técnica e profissional de jovens; e (VI) promover a diversidade cultural e étnica: línguas, danças, conto, etc., face à divulgação da cultura popular guineense. (LOPES, 2007, apud FANDA, 2013, p. 51-52).

Considerando os objetivos acima mencionados pelo partido PAIGC, é importante ter reformas educativas como forma de dinamizar a educação básica e dos demais níveis do ensino como eixo fundamental para (re) construção nacional. No entanto, segundo Fanda (2013, p. 53), afirma que “[...] a educação tornava-se prioridade para o PAIGC, sobretudo o ensino básico” para poder reconstruir o país rumo ao desenvolvimento sustentável. Com efeito,

[...] a educação básica, é, de fato, importante, pois sedimenta qualquer outro tipo ou nível de educação ou formação profissional que o sistema oferece, principalmente a partir desse limiar, que é a conclusão da educação básica para todos os cidadãos (CÁ, 2010, p. 44).

A importância da educação básica além de ter ocupado o lugar central no discurso político e na estratégia política implementada pelo PAIGC para o desenvolvimento do setor da educação anteriormente falado verifica-se que é um assunto que vem sendo debatido ao longo dos tempos. De um lado, de acordo com Delors (1998, p. 105) a educação básica é uma “exigência democrática” que os Estados/governos devem garantir de forma integral aos seus cidadãos. Nesse sentido, é importante ressaltar que

A educação básica para todos é, [...], absolutamente vital [...]. [...] é claro que esta educação básica deve englobar todos os conhecimentos requeridos para se poder ter acesso, eventualmente, a outros níveis de formação. Mas a educação básica deve, também e sobretudo, na perspectiva da educação permanente, dar a todos os meios de modelar, livremente, a sua vida e de participar na evolução da sociedade. Os elementos da estratégia educativa devem, pois, ser concebidos de uma forma coordenada e complementar, tendo por base comum a busca de um tipo de ensino que, também, se adapte às circunstâncias locais (DELORS, 1998, p. 83).

Por outro lado,

A prioridade da ação educativa traçada no III Congresso do PAIGC constituía também, no que referia ao desenvolvimento da educação, a universalização do ensino básico de 1ª à 6ª série que por isso mesmo, ficou definido como etapa de escolarização obrigatória, isto é, aquela que o Estado propõe-se a assegurar gratuitamente a todas as crianças e jovens guineenses (DOCUMENTO: POLITICA EDUCATIVA, apud CÁ, 2008, p. 117).

Mas, é de salientar que, a prioridade traçada no III Congresso do partido acima mencionado vem sendo uma das dificuldades a ser cumprido pelo então governo da Guiné-Bissau, porque naquela altura o país passou por um regime chamado “partido único (PAIGC), que era o detentor absoluto do controle político e administrativo do país que se estendia ao poder político, [...], as ações do Estado e do governo [...]” (FURTADO, 2005, p. 325). A concentração do poder político e administrativo na mão do PAIGC quase durante três décadas após a independência nacional e o antagonismo interno que era vivido no seio do partido pela liderança de certa maneira não corresponde com as perspectivas da sociedade a nível urbano e muito menos a nível das zonas rurais com maiores problemas no que tange o acesso à educação básica e, sem falar dos outros níveis do ensino (FANDA, 2013). Diante dessa disputa política pelo poder fez com que

Os esforços empreendidos para manter o ritmo da expansão foram, talvez, o principal fator contribuinte para o entrave na implantação das reformas estruturais nos sistemas de educação herdados do período colonial. Não havia tempo para interrupções, para proceder a mudanças radicais, reciclar o pessoal e criar novas orientações. Via de regra, o discurso permanente acerca da necessidade de uma reforma pedagógica não se traduzia senão por modificações de fachada enquanto o sistema em vigor reproduzia-se e ao passo que a demanda progredia e os créditos aumentavam (HABTE & WAGAW, 2010, p. 832-833).

Mas, de certo modo, conforme Furtado (2005), é necessário destacar a importância da democratização do acesso à educação escolar e a expansão da mesma na Guiné-Bissau, nas décadas de 1970 -1980, uma vez que as mudanças verificadas no referido sistema em comparação ao sistema educativo colonial português demonstra um aumento e resultados bastante significativo sobretudo no aumento em termos quantitativos das instituições escolares. (ver quadro abaixo).

Quadro nº 2 – Número dos efetivos escolares entre 1974 e 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	45961	70226	89388	81671	85268	79083	74298	72151

E.B 2º	3399	4220	5562	9665	9378	10572	11752	13078
Ciclo								
Ensino Liceal	1238	2197	2576	2521	4922	4739	5852	6606
E.T.C.I Bissau	347	412	343	190	76	-	-	-
Total	50593	77055	97868	94047	99644	94394	92202	92254

Fonte: Gabinete de Estatística e planeamento, Direcção Geral de Estatísticas (1977-1978, *apud* FURTADO, 2005, p. 342, negritos nosso).

Conforme o quadro acima referenciado, após a proclamação da independência nacional, o número dos alunos aumentou significativamente nos anos de 1974-1975, número que era de: 70. 226, na altura denominado ensino primário: primeira à quarta classe em comparação aos anos que antecederam a independência, de 1973-1974, o número de alunos era de 45.961; em relação ao ciclo preparatório, houve um aumento de 3.399 para 4.220 números de alunos; ao passo que no liceu o número de alunos era de 1.238, aumentou para 2.197; abaixo destes, estava a escola técnica com 347 alunos, passou para 412 alunos. Conforme o quadro acima apresentado, é possível verificar que, houve aumento significativo de números de matrículas de alunos na educação básica do primeiro ciclo. Mas, vale lembrar que os demais níveis do ensino não constituíram a nossa análise (FURTADO, 2005).

Além do aumento em termos quantitativos dos alunos nos anos já referidos, o PAIGC vem trabalhando de forma gradual no que tange na capacitação e formação dos quadros técnicos profissionais da área da educação principalmente os professores porque naquela altura havia pouco recursos humanos com formação qualificada e especializada, por isso,

[...] o corpo docente passou a ser constituído por uma maioria de docentes sem ou com deficiente formação, tanto académica como pedagógica, embora com alguma experiência. A superação dessas deficiências, a formação de um corpo docente com um novo perfil, dentro das novas directrizes, sem paralisar o funcionamento do sistema escolar que, entretanto, enfrentava uma forte pressão da explosão escolar e passava por tentativas de transformação, era o gigantesco desafio que se punha às autoridades e instituições educativas, por sua vez envolvidas num processo de organização global do país (FURTADO, 2005, p. 370).

Percebe-se que, o partido PAIGC tinha ideia política para reconstruir o país rumo ao desenvolvimento sustentável mais não foi capaz de colocar na prática a intenção política que estava pensando na época. Pois as melhorias em termos de qualidades dos professores começaram a ser sentida só nos finais das décadas de setenta ao iniciou da década de oitenta (FANDA, 2013). Sem minimizar o esforço dado pelo partido PAIGC no que toca com a

educação é perceptível que a preocupação do partido naquela altura estava muito mais focada na questão da expansão das instituições escolares de base e o acesso da mesma a todos a nível do país. Apesar de tantas dificuldades em termos qualitativos, as mudanças iniciadas após a independência nacional a partir de 1974 possibilitaram bastante a população no acesso à educação escolar de base como forma de puder chegar a outros níveis do estudo para que num período de curto a longo prazo estes sujeitos possam contribuir de maneira positiva na reconstrução nacional. Fato este que criou dificuldades no que concerne o funcionamento do novo sistema do ensino a nível nacional. Diante de múltiplos desafios que a Guiné-Bissau tem logo nos primeiros anos após a proclamação da independência que ainda é sentida em alguns setores sobretudo da educação o PAIGC

[...], por ter sido o único movimento voltado, [...], à luta pela libertação nacional, não permitiu espaço para a atuação de outros movimentos independentistas, os quadros do PAIGC chegaram à independência política, constituindo-se como a única elite do poder competente para assegurar as tarefas de reconstrução do país. O poder e as posições principais foram arrebatados por pessoas oriundas de “camponeses e assalariados” que, na maior parte dos casos, tiveram menos possibilidades para se educar durante o período colonial. Isso por sua vez criou contingências e exclusão de alguns membros do partido, dando origem ao golpe de Estado de 1980, intitulado “Movimento Reajustador” (DJALÓ, 2014, p. 99).

Com todo esforço que estava sendo dado em diferentes áreas convista a reconstrução nacional, o setor da educação é mais privilegiado pelo partido na altura, tida como um dos elementos que possam alavancar a mudança das outras áreas e do país em geral. Mas, o PAIGC não foi capaz de desenvolver muito além o sistema educativo guineense durante várias décadas na governação como única formação política na altura no país. Ao nosso ver, essa dificuldade de certa maneira tem a ver com a escassez de recursos humanos qualificados no âmbito das políticas públicas educacionais e com os conflitos internos a nível da estrutura do Estado/governo que veio a resultar no golpe de 1980 não possibilitou a continuidade dos avanços que estavam em curso em diferentes setores do país principalmente na área da educação. De acordo com (Beatriz Santana & Edson Facco, s/ano, p. 4)

A educação é um instrumento de mudança que direta ou indiretamente produz transformações decisivas e fundamentais em uma sociedade – na sua história e na sua cultura –, porque é ela que tem o dever e o poder de formar sujeitos capazes de decidir com responsabilidade social e política (FACCO & SANTANA, s/ano, p. 4).

A melhoria da educação escolar em termos qualitativos ocupava e ainda está no centro do plano político do PAIGC, mas, a prática da mesma tem sido uma das dificuldades a ser cumprida pelas autoridades governativas além da falta de recursos também se trata da

ausência de elaboração de um sistema educativo serio que visa promover transformações profundas de curto a longo prazo com base nas demandas e realidade local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da educação escolar na Guiné-Bissau antes da presença colonial portuguesa como foi apresentado no primeiro capítulo deste trabalho realizava-se quase e exclusivamente na transmissão dos valores culturais considerados positivos com base nas etapas de vida das pessoas com um certo acumulo de experiências em determinados ofícios como de tecelagem, ferreiro etc., mas, com o passar do tempo alguns aspectos culturais que eram utilizadas como instrumento de ensino e aprendizagem foram considerados negativos com o passar do tempo foram abandonados. Mas, vale destacar que, os aspectos positivos da cultura local continuam sendo ensinados.

E no período da invasão colonial portuguesa, ou seja, durante a luta de libertação nacional o sistema da educação escolar guineense passou a adquirir outras características quase “formal” e controlada pelas autoridades colônias portuguesas que por sua vez implementou o seu sistema escolar na Guiné na qual restringia o acesso a um número muito pequeno de pessoas ao seu sistema de ensino. Além de ser um sistema restrito e seletivo a educação colonial portuguesa distanciava-se do contexto local, isto é, nos seus conteúdos, ensinava-se de forma alienante no sentido de puder dominar com facilita a população a grande maioria da população local.

No período após-independência o acesso à educação escolar é um direito que todos os cidadãos possuem sem distinção como tem acontecido no sistema educativo no período da colonização portuguesa na Guiné-Bissau. A democratização do sistema educativo do país durante o período acima referido passou a ganhar dimensão em termos de expansão de redes escolares. No entanto, é perceptível que, antes, durante e após a conquista da independência nacional o sistema educativo do país atravessou e ainda está atravessando problemas que precisam ser resolvidas a curto e ao longo prazo no que tange as demandas internas e externas da atualidade por meio da implementação de políticas públicas educacional por parte do Estado para melhorar as condições do setor da educação do ensino e aprendizagem.

Conluio que, o período foi marcado, pontuamos, com antagonismo político interno entre os dirigentes na matéria de governação do país. Ainda assim, as autoridades educativas com poucas condições que teve no período analisado conseguiu amenizar o problema da

educação básica em relação a época pré-colonial e colonial, assim, obtendo, em nossa avaliação, resultados bastante significativos se considerarmos os cenários político e social da Guiné-Bissau entre (1973 – 1980).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGEL, Moema Parante, 1939. **O contexto geográfico, histórico e social**. In: O desafio do escomburo: nação, identidade e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos; 20).

CÁ, Lourenço Ocuni. **A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado**. Cuabá: EdUFMT/CAPES, 2008.

_____. **Estado: políticas públicas e gestão educacional**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

_____. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. 2005. 265 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253256>.

CABRAL, Amílcar. **A arma da teoria: unidade e luta**. Seara Nova, vol. I. 1976.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Pesquisa Bibliográfica**. In: Metodologia científica. 6. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DURKHIEM, Émile. **Definição da educação**. In: Educação e Sociologia. Tradução de Stephania Matousek. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 – (Coleção Textos Fundamentais de Educação).

DELORS, Jacques. **Educação um Tesouro a Descobrir Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Disponível em: <http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>. Acesso em: 05 de fev. 2015.

DOMINGOS, Tomás Luís. **Desafios da educação na África: Moçambique e sua busca por alteridade**. In: Cá e Acolá: experiências e debates multiculturais. Fortaleza: edições UFC, 2013.

DAVIDSON, Basil. **A libertação da Guiné: aspectos de uma revolução africana**. Nô Pintcha, 1975.

DJALÓ, Mamadú. **RELAÇÕES SUL-SUL: A Cooperação Brasil – Guiné-Bissau na Educação Superior no Período de 1990 – 2011**. 2014. 273 p. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123195>.

FERREIRA, Eduardo Sousa de. **O fim de uma era: o colonialismo português em África**. 1ª. Edição portuguesa, 1977. Tradução do inglês por Maria Nazaré de Campos, revista pelo autor. FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. Ed. rev. E atual.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação e mudança**. 34. Ed. ver. e atual.- São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: incoerências e descontinuidades**. 2005. 719 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2005. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/14444960/bissau-incoerencias-e-descontinuidades-repositorio-institucional-> Acesso em: 20 de maio de 2015.

FANDA, Juvinal Manuel. **O processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau (1990-2010)**. 124 f. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande – MS, 2013. Disponível em: http://r.search.yahoo.com/_ylt=A0LEVidziSFXb70Ar0of7At.;_ylu=X3oDMTByMG04Z2o2BHNIYwNzcgRwb3MDMQRjb2xvA2JmMQR2dGlkAw--/RV=2/RE=1461844467/RO=10/RU=https%3a%2f%2fsistemas.ufms.br%2fsigpos%2fportal%2ftrabalhos%2fdownload%2f1105%2fcursoId%3a60/RK=0/RS=pHv.NDLTbJrBCmeaJEOKbm6gTPY-. Acesso em: 20 de maio de 2015.

FACCO, Edson; SANTANA, Beatriz **Identidade e construção**. Disponível em: editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/download/9659/5936.

GIL, Antonio Carlos. **Pesquisa bibliográfica**. In: Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. Ed. 3. Reimp. São Paulo: Atlas, 2010.

GARCIA, Biifa Bedeta. **Política educativa na Guiné-Bissau**. Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=Pol%C3%ADticas+Educativas+na+Guin%C3%A9-Bissau>. Acesso em: 20 de maio de 2015.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **“Civilizados” e “primitivos” na constituição do sistema colonial africano**. In: A África na sala de aula: visita à história contemporânea. 4. Ed. – São Paulo: Selo Negro, 2008.

HAL, Stuart. **A formação de um intelectual diásporico uma entrevista com Stuart Hall, De Kuan-Hsing Chen**. In: Da diáspora: identidade e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La guardiã Resende ... [et al.]. 1ª edição atualizada – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DA ESTATÍSTICA (INEC): **Terceiro recenseamento geral da população e habitação de 2009**. Disponível em: <<http://countryoffice.unfpa.org/guinea-bissau/drive/NUPCIALIDADERGPH2009.pdf>>. Acesso: 02 de dez. de 2014.

KODJO & CHANAIWA. **Pan – africanismo e libertação**. In Coleção História Geral da África UNESCO. Volume VIII: África desde 1935. Editado por Ali A. Mazrui e Cristophe Wondji. Brasília: UNESCO, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. **A cultura é dinâmica**. In: Cultura um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

MENDY, Peter Karibe. **Amílcar Cabral e a libertação da Guiné-Bissau: contexto, desafios e lições para uma liderança africana efetiva**. In: LOPES, Carlos (Org.). **Desafios contemporâneos da África: o legado de Amílcar Cabral**; [tradução Roberto Leal/Fundação Amílcar Cabral]. –São Paulo: ed. Unesp, 2012.

MEMMI, Albert, 1920- **Retrato do colonizado precedido de Retrato de colonizador**. Prefácio de Jean-Paul Sartre; tradução de Marcelo Jacques de Moraes. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 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. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/115896/000809907.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 de maio de 2015.

NEVES, José. **Marxismo, anticolonialismo e nacionalismo: Amílcar Cabral, a imaginação “a partir de baixo”**. In: COLÓQUIO Internacional Marx e Engels, 4., Campinas, 1999. Anais. Campinas: Cemarx, 1999. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT4/gt4m1c1.PDF>.

SEMEDO, Costa Odete Maria. Educação como Direito. Artigo. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo_educacao_como_direito.pdf. Acesso em: 06 de fev. 2015.

SILVA, António E. Duarte. **Invenção e construção da Guiné-Bissau: administração colonial/nacionalismo/constitucionalismo**. Ed. Almedina, SA. 2010.

TEIXEIRA, Ricardino Jacinto Dumas. **Cabo Verde e Guiné-Bissau: as relações entre a sociedade civil e o estado**. Recife: ed. do Autor, 2015.

VENÂNCIO, Carlos José. **O fato africano. Elementos para uma Sociologia da África**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2009.

VILLEN, Patricia. **A crítica de Amílcar Cabral ao colonialismo: entre a harmonia e a contradição**. 1. Ed. São – Paulo: Expressão Popular, 2013.

WOOLLACOTT, John. **A luta pela libertação nacional na Guiné-Bissau e a revolução em Portugal**. *Análise Social*, v. xix, n. 77-78-79, 1983, p. 1131-1155. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223466050T4kAK2od2Ar67WH4.pdf>.