



**INSTITUTO DE HUMANIDADES-IH
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES**

TINO CÁ

**EDUCAÇÃO NAS ZONAS LIBERADAS NO PERÍODO DA LUTA
ARMADA NA GUINÉ-BISSAU (1963-1973)**

**REDENÇÃO
2021**



**INSTITUTO DE HUMANIDADES-IH
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES**

TINO CÁ

**EDUCAÇÃO NAS ZONAS LIBERADAS NO PERÍODO DA LUTA
ARMADA NA GUINÉ-BISSAU (1963-1973)**

Projeto de pesquisa do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BHU) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), apresentado como requisito para à obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

Orientadora: Prof.^a Dra. Natalia Cabanillas

**REDENÇÃO
2021**

RESUMO

Este projeto tem como objetivo compreender a forma como decorreu o sistema educativo no período de luta armada na Guiné-Bissau nas zonas liberadas pela guerrilha do PAIGC. Tendo em conta a transversalidade deste tema, almeja-se iniciar essa projeção a partir da contextualização e definição do que foi a educação de modo geral e em seguida focalizar nitidamente sobre as discussões acerca da educação no período colonial, através dos autores que já debruçaram sobre esse tema. A metodologia que se pretende utilizar para a investigação é qualitativa, através das entrevistas com as pessoas conhecedoras da realidade educacional na Guiné-Bissau no período de luta anticolonial. Como primeiro passo pretende-se utilizar técnicas da revisão bibliográfica e pesquisa documental. No segundo passo projeta-se dedicar a recolha, análise e interpretação dos dados e entrevistas e por fim cursar os resultados coletados para desenvolvimento da pesquisa. Considerando os diversos desafios que o sistema educativo guineense enfrenta na atualidade, partimos das hipóteses que um diagnóstico adequado dos seus principais problemas precisa primeiramente analisar a constituição histórica da educação formal. Um dos elementos históricos -embora não o único- são os percursos educativos desenvolvidos nas zonas liberadas durante o período da luta armada.

Palavras Chaves: Educação; Luta Armada; Recursos humanos; Guiné-Bissau.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	4
2. PROBLEMATIZAÇÃO.....	5
3. JUSTIFICATIVA.....	6
4. OBJETIVOS.....	7
4.1 Objetivo geral	7
4.2 Objetivos específicos.....	7
5. HIPÓTESES.....	8
6. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	8
6.1 Educação colonial: instruir para dominar.....	8
6.2 Educação colonial.....	13
6.3 Educação nas zonas libertadas: uma descolonização da mente durante a luta de libertação na antiga guiné.....	18
7. METODOLOGIA	28
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	30

1. INTRODUÇÃO

A Guiné-Bissau fica situada na Costa ocidental do continente Africano, limitada entre duas Repúblicas, ao Norte pelo Senegal e ao Sul pela Guiné-Conacri, com superfície total de 36.125 km². O país contém cerca de quarenta ilhas que constituem o Arquipélago dos Bijagós, separados do continente pelos canais de Geba, Bolama, Bafatá, Gabú, Cacheu, Biombo, Oio, Quinará e Tombali, mais setor autônomo de Bissau que é capital. O clima que se encontra nela é quente e úmido, caracterizado como favorável à agricultura. Refere-se de um clima favorável para prática de agricultura e pesca que são principais fontes de subsistência para a população (CANDÉ MONTEIRO, 2013, p. 90).

Segundo os dados do último recenseamento populacional realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) no ano 2020, a Guiné-Bissau conta com 1.624.945 habitantes. Tem densidade de 33,22 habitantes por km², e a grande maioria da população reside em zonas rurais. "A Guiné-Bissau tem mais de trinta etnias, e essas se figuram em cinco grandes grupos étnicos espalhados em diferentes regiões do país, compõe das seguintes maneiras: Balantas (27%), Fula (22%), Mandigas (12%), Manjacos (11%), Papeis (10%) e outros (18%)". Destaca-se que estes grupos étnicos têm uma tradição cultural rica e diversificada, através das diferenças linguísticas e expressões artísticas, entre outras categorias de análise (CANDÉ MONTEIRO, 2013, p. 91).

No dia 24 de setembro de 1973, foi proclamada unilateralmente em Madina de Boé, no sul do país, a independência da Guiné-Bissau. Um ano depois, as autoridades portuguesas e do partido libertador (PAIGC) reuniram-se na Argélia no dia 26 de Agosto de 1974 e chegaram a um acordo (acordo de Argel) que reconhecia a independência da Guiné. No mês seguinte, isto é, em 10 de setembro de 1974, o governo português reconheceu oficialmente a independência da Guiné-Bissau. Em outubro do mesmo ano, o partido entrou glorioso em Bissau, capital do país e passou a controlar todo o território nacional (AUGEL, 2007).

Essa vitória foi decisiva contra a colônia portuguesa e pela libertação do território nacional que decorreu décadas de luta política e militar desde a fundação do Partido no dia 19 de setembro de 1956, percorrendo para o início da luta armada no dia 23 de janeiro de 1963. Passando tempo, o PAIGC foi-se firmando como a única força que unia os povos da Guiné e Cabo Verde. Esta batalha do PAIGC contra os colonizadores portugueses foi uma das mais sangrentas lutas de libertação de toda a história de revoluções no mundo (CÁ, 2000).

Este trabalho visa estudar o sistema educacional do ensino escolar português implementado na Guiné Portuguesa, atual Guiné-Bissau, no período colonial de 1963 a 1973. Na primeira parte do trabalho falaremos da educação pré-colonial, ou seja, uma educação antes da chegada dos colonizadores portugueses, uma educação tradicional que era feita não nos formatos europeus, mas sim, de acordo com os conhecimentos dos mais velhos. Nesta mesma seção debateremos como era a transmissão dos saberes tradicionais e quem são responsáveis para tal, que segundo tradição africana em geral, particularmente na Guiné, antes da chegada dos colonizadores, os mais velhos, sejam eles pais, tios ou tias, avós e entre outras pessoas consideradas mais velhos, têm essa responsabilidade de ensinar os mais novos. Pois, na comunidade onde a criança está inserida, todos participavam no ensino e aprendizagem dos mais novos. Com efeito, a ausência das instituições escolares “formais” na sociedade tradicional africana não significa que não existia o ensino e aprendizagem, pois se tratava duma cultura oral que mais tarde veio a ser sobreposta pela cultura de escrita europeia (BÂ, 1982; BRANDÃO, 2007; CÁ, 2000; 2005; 2008).

A partir do século XV, exatamente no ano de 1446, os primeiros navegantes portugueses chegaram à Guiné com a intenção de fazer relações comerciais com os povos locais que mais tarde essa relação se tornou numa dominação dos povos (CANDÉ MONTEIRO, 2019). Depois de dois séculos da chegada dos portugueses na Guiné, houve a primeira atividade do ensino religioso que iniciou pela pregação do evangelho e processo de catequização, a partir dali vimos à existência de dois ensinamentos totalmente diferentes. Na segunda parte, debateremos sobre a educação colonial e terceira e última seção abordaremos Educação nas zonas libertadas: uma descolonização da mente durante a luta de libertação na antiga Guiné, uma educação desencadeada pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), a partir do ano 1963 início da luta armada, até independência da Guiné-Bissau, em 1973.

2. PROBLEMATIZAÇÃO

No ano de 1963, começou um processo de ensino e sensibilização nas zonas libertadas desencadeadas pelo PAIGC. Mas na altura, o partido deparava com vários problemas na área

política, pouca preparação dos professores e técnicos na área do ensino, falta de infraestruturas escolares que o país vem vivenciando. Com efeito, os mesmos problemas sobrevivem no período pós-independência, sendo perceptíveis até hoje. Com este trabalho vamos procurar compreender como era processo do ensino aprendizagem no período da luta armada na Guiné-Bissau. Diante desta situação, é possível colocarmos algumas questões: Como era a educação no período de luta armada? Como funcionava a educação desencadeada pelo PAIGC nesse período? Quais eram os espaços utilizados para o ensino aprendizagem neste período? Quem ensinava? Quais os pressupostos metodológicos que Amílcar Cabral e o PAIGC usavam?

3. JUSTIFICATIVA

A Guiné-Bissau desde a independência até os dias atuais enfrenta problemas quase em todos os setores, principalmente, no setor educativo, fato que preocupa muitos guineenses. Razão pela qual nós não podemos ficar fora desse contexto, na qualidade de cidadãos comprometidos com o nosso país e que almejamos ter uma Guiné próspera para seus cidadãos. Sendo guineense, acho importante fazer um trabalho sobre o assunto.

Diante desse desejo de ver o meu país a seguir passos positivos, entendemos por bem não que existisse o melhor caminho para percorrer que não seja a educação, mas para alcançá-la é preciso realizar trabalhos de base com vista à descoberta das principais causas que colocam o ensino guineense no lugar de “precariedade” em que se encontra. Porém, é nessa ordem de ideia que senti a necessidade de elaborar um projeto de pesquisa com intuito de investigar essas causas para depois apresentar os possíveis passos que podem ser seguidos para uma educação de qualidade, podendo ser um subsídio importante na materialização de políticas educacionais que possam contribuir, eficazmente, na resolução de alguns problemas que afetam o sistema educativo bissau-guineense.

Porém, o projeto em andamento tem como o foco investigar a educação no período da luta armada na Guiné-Bissau, com o objetivo de compreender como funcionava o processo educativo nesse período. Hoje, no mundo, a educação é um elemento fundamental no processo do desenvolvimento de uma sociedade moderna, na formação dos novos quadros, por isso, deve merecer uma atenção especial das ciências humanas e, sobretudo, a Sociologia da educação.

Todos os estados africanos, no momento das independências herdaram as estruturas institucionais do estado colonial, inclusive a educação católica ou cristã; no caso guineense também se herda a experiência das zonas libertadas, onde se procurava criar o país desejado, incluindo as instituições educativas e estatais.

Além disso, é importante frisar que escolhemos este tema, tendo em conta a minha experiência de estudar nas escolas públicas, desde a primeira classe (primeiro ano do fundamental) até décimo segundo ano ou ensino secundário (último ano do ensino médio), durante estes anos houve sucessivas greves decretadas por sindicatos dos professores, esses fatos nos motivaram em querer saber quais as origens de tudo que vivenciamos no setor educativo.

O presente trabalho tem uma importância acadêmica e social. De acordo com as pesquisas bibliográficas feitas, entende-se que o assunto ainda precisa de maior produção de conhecimento na área, o processo do ensino bissau-guineense continua atrapalhado com situações (quase constante) de instabilidade, isto é, de greves que impedem o melhor funcionamento das instituições escolares do país. Assim, com a realização dessa pesquisa, acredita-se que possa servir como uma ferramenta importante para as futuras pesquisas que serão desenvolvidas nas ciências humanas e, destacando, a Pedagogia, a Sociologia, a Sociologia da Educação, e dentre outros campos de investigação ligados à educação. A realização desse trabalho possibilitará uma reflexão profunda e crítica sobre o processo de ensino durante a luta de libertação do território nacional guineense e ajudando a sociedade bissau-guineense a compreender os efeitos psicológicos e a deslocação das subjetividades.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo geral

- Compreender educação nas áreas liberadas no período da luta armada na Guiné-Bissau.

4.2 Objetivos específicos

- Entender como era o processo da educação colonial;
- Analisar os materiais e conteúdo que eram ministrados nas escolas;
- Entender como a educação nas zonas libertadas contribuiu para a conscientização dos bissau-guineenses;

5. HIPÓTESES

H¹ - O sistema educativo Bissau-guineense atual tem suas raízes em dois tipos de sistemas educativos: o sistema colonial, que visava formar técnicos, colaboradores, empregados e auxiliares do império.

H² - A educação nas zonas liberadas procurava uma descolonização das mentes.

6. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para refletirmos sobre a problemática do Processo de ensino aprendido no período da luta de libertação na Guiné-Bissau: educação nas zonas liberadas no período da luta armada na Guiné-Bissau (1963-1973), o nosso trabalho se embasa nos autores como Lourenço Ocuni (2000), Dabana Namone (2014), Eduardo de Sousa Ferreira (1977), Hilda Maria Ferreira de Almeida (1981) e entre outros. O presente trabalho divide-se em três tópicos: o primeiro vai procurar entender a educação pré-colonial. O segundo discutirá educação colonial e terceira e última seção abordaremos educação nas zonas libertadas: uma descolonização da mente durante a luta de libertação na antiga Guiné a partir de 1963.

6.1 Educação pré-colonial

Nesta seção, discute-se o conceito da educação, que muitas das vezes é uma resposta muito complexa, visto que, geralmente se entende a educação como o processo que ocorre apenas nos espaços formais, como escolas ou universidades, mas, na realidade, a educação ultrapassa o ambiente escolar. Assim, é apresentada de forma sumária as reflexões sobre a educação pré-colonial baseada na oralidade.¹

¹ Por motivos de abrangência, o presente projeto não aborda a educação corânica desenvolvida nas madrassa ou pelos marabus, especialmente entre os grupos fulos e mandingas, integrantes do mosaico populacional guineense. Assim como também não abordamos neste projeto as experiências de educação formal institucionalizada, como as universidades de Tombuktu, capital do antigo império de Mali, a pesar de situar-se geograficamente não muito distante.

O conceito da educação é um conceito abrangente que envolve todas as relações humanas e paira em todas as sociedades. Por isso, fala-se hoje de educações e não educação. As educações são abordadas não apenas na escola, mas sim, albergando outras dimensões educativas sobre o processo da educação/educações. Vivemos num processo de socialização para aprender, para ensinar, para aprende-e-ensinar. O processo da aprendizagem não se fez, exclusivamente, na escola, mas também noutras localidades como, por exemplo, em casa, no trabalho e no lazer.

A educação é um processo em que os valores, costumes e os hábitos são transmitidos de geração para geração variam de acordo com o espaço e o tempo. Neste sentido, “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 [...]” (BRANDÃO, 2007. P.9). Isto vem reforçando que a educação não pode ser pensada de forma linear e até dum certo ponto homogêneo (como o modelo da uniformização dos currículos). A educação varia de acordo com as necessidades dos sujeitos dum povo e ela também pode servir como um recurso para dominar os outros povos. Por isso, os líderes do PAIGC sabiam que a educação colonial não visava à educação. Para definir este conceito, o Brandão (2013) observa o seguinte:

a educação é, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa às palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, por meio de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar- às vezes a ocultar, às vezes a inculcar-, de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (BRANDÃO, 2013, p. 10-11).

De acordo com o trecho do autor, o modelo da educação participativa, pois, a partir da nossa evolução (não de um modelo linear) ser-nos-emos cobrados das outras responsabilidades nos nossos magistérios e dentre outras funções. Esta forma pode nos levar ao distanciamento da educação de base (em certos casos importantes) para aderir a outro modelo. Portanto, a educação não se remete, exclusivamente, a sala de aulas e o aprender com os outros componentes. A educação envolve as trocas de símbolos que devem ser pensados numa perspectiva de encruzo

das epistemologias. Portanto, 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 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 (BÁ, 1981 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. Ainda segundo Domingos (2013), a educação tradicional africana não tem o mesmo sistema do ensino europeu, pois, as pessoas aprendem a ouvir e aprofundar os conhecimentos que eles recebem desde a nascença até a morte. Nesse sentido, os jovens realizavam longas viagens iniciáticas e as investigações e extensões do aprendizado dependiam da destreza, da memória e, sobretudo, do caráter de ser um bom jovem de acordo com a sociedade. Se o jovem era cortês, simpático e serviçal, os velhos lhes contavam segredos que não contariam aos outros, pois diz o provérbio africano: “O segredo do velho não se compra com dinheiro, mas com boas maneiras.” (DOMINGOS, 2013, p. 61). Outrossim, na perspectiva da educação baseada na cosmologia africana,

pode-se dizer que o ofício, ou a atividade tradicional [na África], esculpe o ser do homem. Toda a diferença entre a educação moderna e a tradição oral encontra-se aí. Aquilo que se aprende na escola ocidental, por mais útil que seja, nem sempre é válido, enquanto o conhecimento herdado na tradição oral se encarna na totalidade do ser. Os instrumentos ou as ferramentas de ofício materializam as Palavras sagradas, o contato do aprendiz com o ofício obriga a viver a Palavra a cada gesto (HAMPATE BA, 1972 apud DOMINGOS, 2013, p. 61).

Ainda para ele, a educação africana tem seus valores positivos e limites:

educação africana tem seus valores positivos e seus limites: ausência da escrita, o excesso de culto à memória e introversão exagerada, a sua insuficiência de fazer face a uma extensão na transmissão e mobilidade de conhecimentos, as dificuldades dos métodos de aprendizagem e assimilação de conhecimentos, o limite do processo de transmissão da oralidade diante das exigências científicas da cultura contemporânea, pós modernidade marcada pelo processo de globalização (DOMINGOS, 2013, p. 62).

A educação desencadeada pelos portugueses na Guiné não era 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, em outros termos, uma educação baseada no princípio endógeno que permitisse os discentes a terem um olhar crítico sobre as suas realidades e, conseqüentemente, transformá-las. Nesta linha de arguição, Cá (2000) assevera que os colonizadores tinham a intenção de manter a dominação sobre os colonizados, o fato que os levaram a estabelecer a escolarização para manter o regime baseado no princípio da colonização das mentes, mas não com objetivo de instruir ou educar os dominados a terem a consciências das suas condições de explorados, subjacente a isto, é manter-lhes inconsciente da sua dominação, um elemento fundamental do sistema colonial de exploração e lhes manter fora de qualquer possibilidade de desvendar o processo de dominação, a fim de não descobrir os verdadeiros interesses dos colonizadores.

Para desenvolver este sistema educacional os colonizadores portugueses associaram-se às autoridades religiosas e, sobretudo, Igreja católica para dar a educação às populações colonizadas dentro do modelo particular da cultura portuguesa, isto é, cabe-lhes dar a civilização aos autóctones que na visão deles, estes eram agnósticos (CÁ, 2000). Ainda percebe-se que a religião exerceu um importantíssimo papel para impor uma visão de um mundo ocidental portuguesa aos autóctones. Segundo Sané (2018, p.58), este sistema

era confiado às autoridades administrativas e às missões católicas, que se encontravam em contato mais direto com a população e se serviam dos meios mais cruéis para impor a mentalidade portuguesa e para transformar as pessoas segundo o paradigma europeu. Foram essas as circunstâncias que deram origem às escolas onde eram utilizados os métodos mais desumanos, como a violência, os castigos corporais, a intimidação, as injúrias e o total desrespeito pela personalidade africana.

Ainda o autor supramencionado afirma que “antes da colonização, ter acesso à educação significava adquirir conhecimentos e normas de comportamento, como acontecia em qualquer sociedade humana” (SANÉ, 2018, p.57), isto é, os indivíduos através das suas participações na vida do grupo familiar e da comunidade, participando dos trabalhos de campo, escutando histórias dos mais velhos e as cerimônias e aos cultos, porém, os indivíduos adquiriam conhecimentos necessários à integração e habilidades para produzir e sobreviver, de acordo com as normas da sua comunidade. Por outro lado, isso demonstra que a ausência das instituições escolares na sociedade africana, antes da chegada dos colonos portugueses, não significava ausência de ensino/aprendizagem, mas sim, há uma forma que é através da transmissão oral, que foi sobreposta pela cultura escrita europeia e com a colonização.

A educação existe onde não há a escola e por toda parte possa haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criado a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado [...] ali, a sabedoria acumulada do grupo social não "dá aulas" e os alunos, que são todos os que aprendem, "não aprendem na escola. Tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo-e-a-consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe-e-faz, para quem não-sabe-e-aprende (BRANDÃO, 2007, p.13 e 17s).

É importante salientar que a educação não é um processo imutável, sendo que o homem e a mulher aprendem a continuar a trabalhar a vida a partir da coletividade. A educação neste caso se configura no domínio da própria comunidade e de trocas de símbolos, valores, de relações de poder e de padrões de cultura. Num processo no qual a educação é coletiva, ou seja, a criança pode aprender com os tios, as tias, a mãe, o pai, os primos, as primas, os anciões, as anciãs, com estes ou com especialistas numa categoria de magia, ou artesanato, ou treinamento em que as crianças e os adolescentes são socializados.

Portanto, nas diferentes formas de treinamentos, destaca-se: o treinamento direto de habilidades corporais; a estimulação dirigida; a observação livre e dirigida; a correção interpessoal, familiar ou comunitária; a assistência convocada para cerimônias rituais e da iniciação; e a inclusão dirigida em situações de quase ensino. É nesta linha que a educação pode ser percebida como um processo endocultural (um processo através do qual um grupo social, gradualmente, socializa, em sua cultura, os seus membros), formando, assim, uns sujeitos sociais e culturais. Assim, isso representa um modelo educacional com uma visão coletividade que

permite emergir a consciência e o trabalho de educar a sociedade com uma ideia coletiva, envolvendo, o ato de ensinar-e-aprender de acordo com a sociedade.

6.2 Educação colonial

Segundo Bâ (1982) entre as nações modernas, onde a escrita tem prioridade sobre oralidade, onde o livro constitui o principal veículo da herança cultural, durante muito tempo julgou-se que povos sem “escritas” eram povos sem cultura e incivilizados. Ainda para ele, esse conceito infundado começou a desmoronar após as duas últimas guerras, graças ao trabalho realizado por alguns dos grandes etnólogos do mundo inteiro. No seu entendimento, para alguns estudiosos,

o problema todo se resume em saber se é possível conceder à oralidade a mesma confiança que se concede à escrita quando se trata do testemunho de fatos passados. No meu entender, não é esta a maneira correta de se colocar o problema. O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem. Não faz a oralidade nascer a escrita, tanto no decorrer dos séculos como no próprio indivíduo? Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra (BÂ, 1982, p. 168).

Este processo de colonização tem como pano de fundo a exploração e ainda segundo Cá (2000, p. 5) para que isto aconteça “era necessário um mínimo de europeização para impor uma ordem social que facilitasse à exploração econômica”. A Igreja Católica contribuiu bastante para assegurar as vantagens da assimilação das técnicas europeias. Posto isto, a igreja católica colaborou no processo de aculturação estreitamente limitada, postulando uma visão de que os “indígenas” recebiam uma purificação da alma por parte da “cultura branca”, dos seus ensinamentos cristãos e das suas cosmovisões baseadas numa ideia falaciosa de igualdade iluminista à legislação colonial portuguesa. Esta política da assimilação dos indígenas,

aos habitantes da metrópole não se pode admitir. As teorias superficiais do século XVIII, atribuindo a todos os homens uma mentalidade absolutamente semelhante, ou pelo

menos julgando-os susceptíveis de a possuir depois de uma breve educação, e admitindo um tipo único e superior de civilização que se tornava necessário implantar por toda a parte, levaram a substituir as instituições indígenas pelas nossas leis. Foi este o critério que orientou a colonização nos três primeiros quartéis do século XIX, com as mais graves consequências para os resultados da obra colonial (MARNOCO e SOUZA, s/a apud VILLEN, 2013, p.57-58).

Com o fito de concretizar as políticas de colonização, os colonizadores aplicaram as leis e estatutos, adoptando políticas de assimilação que se baseiam na pretensão de Portugal de não ser racista, e daí qualquer indivíduo da colônia portuguesa, ou seja, colonizado podia absorver a civilização portuguesa e ser considerada igual aos portugueses de origem, sem qualquer distinção. Isto é, que os colonizados podiam tornar-se portugueses através da Igreja Católica (CÁ, 2000 e SANÉ, 2018). Mas isso é, na verdade, uma falácia, porque mesmo ganhando o estatuto do civilizado, os autóctones eram tratados como os portugueses da segunda classe ou categoria. Alexandre (1995) trouxe as palavras do Marcello Caetano² que assevera que os negros eram considerados no ponto de vista europeu como os que não podiam dirigir-se, assim sendo, na visão deles,

os pretos em África têm de ser dirigidos e enquadrados por europeus, mas não são indispensáveis como auxiliares destes [...]. Pode num caso ou noutro uma família europeia em África prescindir do trabalho dos indígenas: em conjunto, a economia africana não pode passar sem ele. Por outro lado, os Africanos não souberam valorizar sozinhos os territórios que habitam há milénios, não se lhes deve nenhuma invenção útil, nenhuma descoberta técnica aproveitável, nenhuma conquista que conte na evolução da Humanidade, nada que se pareça ao esforço desenvolvido nos domínios da Cultura e da Técnica pelos europeus ou mesmo pelos asiáticos (ALEXANDRE, 1995, p.48.)

Essa constante referência à inferioridade da civilização africana, à incapacidade de autogoverno, é o principal argumento de justificação do regime administrativo unitário adotado pelo sistema colonial portuguesa e, conseqüentemente, justificar o trabalho forçado numa condição de escravizado (VILLEN, 2013). Assim, é possível questionar como eram as

² Marcello Caetano, último chefe do executivo da ditadura do Estado Novo português procurando dar ênfase à tensão entre o papel autónomo e independente do intelectual e as circunstâncias limitadoras da ação do dirigente político. Caetano foi, para usarmos a definição de Sirinelli, um intelectual em dois sentidos: um criador de ideias e um agente da política. Nesta condição, a autonomia do intelectual era em diversos momentos, constringida pelas imposições inerentes ao homem de Estado, principalmente quando estava em jogo a herança colonial, último pilar de sustentação do Estado Novo entre o final dos anos sessenta e o início da década de 1970. (MARTINHO, 2005, p. 01).

organizações das sociedades sem estado, dos reinos e impérios africanos antes da invasão europeia? Como era a organização econômica e social que a África deu prova antes do processo da colonização?

Ainda assim, a pretensão de “não racista” era recusada pelo próprio fundamento da política de assimilação e da existência do colonialismo, mas que, na verdade, estas políticas, leis e decretos eram atos racistas e discriminatórios. Como forma de esconder as suas atitudes racistas, Portugal nunca se considerou como um país racista e considerava juridicamente a Guiné-Bissau como província de ultramar. Através desta assimilação os colonizadores, fazem a distinção dos civilizados e não civilizados, por meio do preconceito e das práticas de discriminação racial e também, as evangelizações das missões católicas basearam também na discriminação racial buscando na “pureza da alma” e a “brancura da pele” enquanto traço exclusivo dos portugueses e a recusa dos povos negros e índios (VILLEN, 2013). Posto isto, estas práticas também vão ser enraizadas e estruturadas na academia para produzir discursos ultrajantes sobre o corpo negro.

Se os portugueses não são racistas, como explicar a pureza do sangue? Raças infectadas? O domínio racial branco e o isolamento dos colonizados foi o modelo social fundado na injustiça das relações raciais no meio da sociedade colonial portuguesa e para a sua efetivação, contou com apoio das ciências humanas e das humanidades, da antropologia e das ciências da natureza, sobretudo, dos missionários (VILLEN, 2013).

Percebe-se que, o objetivo do sistema de educação colonial era de transformar os povos colonizados em colaboradores dos colonizadores portugueses, por outras palavras, os africanos deviam ser educados para trabalharem para seus senhores e para serviços públicos considerados essenciais e/ou nucleares na administração colonial do país. Os trabalhadores colaboravam nos serviços como, por exemplo, cobrar o imposto da palhota, fazer uma estrada de ferro para escoar o caju para o porto e para as metrópoles, e dentre outros serviços. Na base disso, o sistema colonial português demonstrou que seria um risco maior para a sociedade portuguesa se os africanos tivessem a mesma educação com os filhos dos portugueses, porque estes amplificariam a capacidade reflexiva e autônoma para questionar o modelo da educação colonial (ALMEIDA, 1981 e VILLEN, 2013). Assim, o objetivo dessa educação é transformar os *nativos* como elementos úteis para o trabalho. Na visão do sistema educativo colonial, a educação deveria desempenhar um papel importante, pois, ela deveria demonstrar os nativos e abri-lhes a

inteligência à compreensão de noções morais suficientes para perceberem das vantagens de atingir uma civilização mais alta europeia, estimulando-lhes a necessidade e o amor ao trabalho, libertando-os das superstições e feiticismo que lhes obscurecem o espírito e que os nivelam aos seres irracionais (CAYOLLA, s/a apud VILLEN, 2013). Essa visão vem demonstrando aquilo que são as políticas de destruição adotadas pelo sistema colonial para satisfazer as suas predileções.

A Guiné-Bissau como uma colônia no momento não escapou dessas políticas educativas dos portugueses. Isto posta “[...] a Guiné-Bissau conheceu, durante a era colonial, o Estatuto do Indigenato que, dentre várias restrições aos guineenses, interditava o acesso à escola aos indígenas, escolas estão reservada aos ‘civilizados’” este era um dos motivos que fez com que a maioria dos guineenses ficava fora do sistema da educação escolar naquele período (SEMEDO, 2006, p.3).

Os colonizadores fizeram essa política para manter os colonizados a favor deles, o que segundo Ferreira (1977 *apud* CÁ, 2000, p.6,) “o colonizado era aceite como civilizado na sociedade portuguesa se atingisse certo nível de capacidade de ler e escrever em língua portuguesa”. Mas, com essa política de tornar os colonizados “civilizados” e gozar teoricamente dos mesmos direitos com os portugueses, era de um alcance restrito, devido algumas dificuldades que impediam os colonizados a alcançar essa condição. Por esse motivo, poucos tinham condições para atingir a educação formal necessária no país, o que corresponderia até 98,85% do analfabetismo no território nacional guineense.

Com a implementação da política da assimilação, nota-se que Portugal não havia conseguido aniquilar a resistência dos colonizados nem sequer enfraquecido essencialmente a cultura dos africanos. E esta cultura é transmitida oralmente através da sua literatura, as canções populares, provérbios, rituais. Contudo isso, os africanos conseguiram manter as suas línguas e continuar a falá-las, de fato hoje, a Guiné-Bissau com 1.6 milhões de habitantes possui ainda mais de 30 línguas reconhecidas e a cultura dos povos não se manteve totalmente intocada, mas sobreviveu, obviamente, da pressão do colonialismo português. Assim, a cultura dos povos africanos foi profundamente afetada pelo impacto do colonialismo português. Nesse processo de colonialismo, houve uma desumanização, o colonialismo português provocou uma destruição profunda dos modos de vida e de subsistências tradicionais dos autóctones (CÁ, 2000). Desta maneira,

durante todo o período colonial, o ensino para os africanos era diferente do ensino para os europeus, e essa educação sempre funcionou assim, independentemente das determinações legais, mesmo com as modificações que o governo português tentou introduzir depois do início da luta pela independência (NAMONE, 2014, p. 32).

No que concerne à educação nesse período, foi marcada, sobretudo, pelas consequências da filosofia e da prática portuguesa no que diz respeito à matéria da educação colonial, na qual o sistema educativo era marcadamente elitista e seletivo por quadro docente e uma rede escolar constituído a favor das necessidades dos colonialistas portugueses. O sistema centrava-se, sobretudo nos grandes centros econômicos e orientados por programas e conteúdos praticamente aculturador e, conseqüentemente, a um processo de alienação da cultura europeia, e em completo divórcio com a realidade africana, em geral, e, particularmente, com a realidade guineense. O sistema português de educação na Guiné-portuguesa limitou-se durante décadas, ao que os administradores coloniais enunciaram em dezembro de 1941: ensinar o indígena a falar português e a rezar como os portugueses (SANÉ, 2018).

O ensino colonial nesse período era caracterizado pelo contraste entre os conhecimentos, as normas e os valores das sociedades africanas e conseqüentemente a instituição autoritária baseada em valores europeus e católicos, uma necessidade imperiosa do serviço de expansão e consolidação da dominação, com finalidade de transformar povos colonizados para garantir ou atingir os esses objetivos. “O ensino colonial não só era totalmente inadaptado às realidades do país, como também o contrariava e o destruía, porquanto não respondia às necessidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, pois estava divorciado da comunidade” (SANÉ, 2018, p.57).

Portanto, percebe-se que o sistema colonial português não permitia aos africanos e, sobretudo, aos bissau-guineenses a possibilidade de cultivar as ideias e as esperanças e os sonhos ou anseios que os levassem a um conduto adverso ao meato colonial. Esta postura limitou os autóctones guineenses a um trabalho desumano e, esta educação consubstancia em desligar os autóctones da sua realidade social, política e, especialmente, a realidade cultural e histórica.

6.3 Educação nas zonas libertadas: uma descolonização da mente durante a luta de libertação na antiga guiné

A Guiné-Bissau faz parte dos países da África, que estavam sob o domínio colonial europeu, especificamente Portugal, mais de três séculos sendo explorada e escravizada pelos colonos portugueses. Conforme Artemisa Odila Cande Monteiro (2019), a soberania de Portugal na Guiné era mais nominal do que real. Na década de 1950, muitos países da África criaram movimentos de libertação dos territórios nacionais com o objetivo de expulsar os colonizadores dos territórios africanos. Entretanto, na Guiné-Bissau foi criado o movimento da libertação no dia 19 de setembro de 1956, em Bissau, designado PAIGC (Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo-Verde), foi fundado por Amílcar Cabral em colaboração com cinco pessoas. Com objetivo de promover um espírito de unidade entre o povo da Guiné e Cabo Verde a fim de derrubar, ou seja, lutar contra o regime colonial português (NAMONE, 2014).

Por outro lado, o PAIGC não pensava só na luta em expulsar os colonos e ficarem livres como também pensavam nas estratégias de formação de pessoas que futuramente vão assumir a administração da nação. Por este motivo, durante a luta armada projetaram a educação nas zonas que foram libertas das mãos dos portugueses que também eram chamados os “tugas”, Cabral pensa uma educação libertadora que teria como objetivo, formar um homem novo, livre de qualquer dominação e comprometido com o desenvolvimento de nova sociedade independente. Porém, ela deveria nascer junto do povo, passando pelos educadores nacionais, em função da prática social de acordo com a realidade do país. (FREIRE, 1978 *apud* NAMONE, 2014, p. 46).

Nos anos 1963, o PAIGC iniciou a luta armada no Sul do país contra o imperialismo português e contra toda opressão colonial. Em 1964, um ano depois, o partido realizou primeiro congresso, designado como Congresso de Cassacá, onde foram estabelecidos os planos da expansão da educação nas zonas libertadas como um dos objetivos do congresso, como afirmou Cabral (1977, *apud* NAMONE, 2014),

para continuar a desenvolver vitoriosamente a nossa luta devemos: Criar escolas e desenvolver a instrução em todas as regiões libertadas. Selecionar jovens (rapazes e raparigas) entre 14 e 20 anos, com pelo menos frequência da 4ª classe [série], para serem aproveitados na preparação dos quadros. Combater sem violência as práticas prejudiciais, os aspectos negativos das crenças e tradições do nosso povo. Obrigar os

responsáveis do partido e todos os militantes dedicados, a melhorarem cada vez mais a sua formação cultural (CABRAL, 1977 apud NAMONE, 2014, p. 58).

Na altura, o partido deparava com falta de pessoas tanto no desenvolvimento da luta, que nem para gerir o território sob seu controle. Por isso, vários pontos foram enumerados na educação nas zonas libertadas, para melhor o conhecimento da população, assegurar os quadros necessários para o desenvolvimento do país. Segundo Almeida (1981) e Namone (2014), Candé Monteiro (2019) afirmam que Amílcar Cabral convoca o I Congresso de Cassacá³ do Partido, em fevereiro de 1964, na zona libertada no sul do País, tendo como participantes os principais dirigentes das bases militares, delegados de tabancas e quadros do partido com o objetivo de discutir a estruturação do partido.

A mudança efetuada no Congresso de Cassacá, considerada primordial na reorganização do partido, concentrou-se em dois níveis: político e militar. Nos níveis político e administrativo foram criados comitês especiais de administração (civil, justiça, instrução, saúde etc.), como forma de suprir as carências das populações e controlar as atitudes abusivas nesse congresso lançou-se as bases para a formação de um Estado-nação (CANDÉ MONTEIRO, 2019). Nesse congresso o sistema educativo mereceu atenção dos líderes do PAIGC. Ademais, nesse processo, vários pontos nos quais deve assentar-se a educação das zonas libertadas. Para melhorar o acesso e a permanência dos alunos na escola, garantir os quadros necessários para o desenvolvimento e também corrigir algumas práticas que eram consideradas inadequadas de acordo com a realidade bissau-guineense. Assim sendo, orientam-se os dirigentes do PAIGC a seguir alguns pressupostos educativos entre os quais:

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

³ O Congresso de Cassacá foi organizado para discutir a questão de feitiçaria. Muitos combatentes acusavam os homens da tabanca de feitiçaria, quem fosse acusado era fuzilado e o acusador casava com a mulher do acusado. Cabral foi avisado sobre o ato. Imediatamente ele organizou o congresso de Cassacá. Uma das decisões do congresso era mandar matar os combatentes que acusavam outros de feitiçaria, efetuar prisões e transferências dos acusados (LOPES, 2011 apud CANDÉ-MONTEIRO, 2019, p.196). Assim, O congresso de Cassacá serviu para reorganização do partido e suas estruturas de luta, evidenciando que a luta armada só teria sentido se tivesse sintonia com as populações, e preconiza a guerrilha totalmente integrada no seio das massas populares e condena qualquer tipo de militarismo (MANUEL SATURNINO COSTA, 2011 in: CANDÉ MONTEIRO, 2019, p. 1967).

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

2. Reforçar cada dia mais a formação política dos professores, e a sua dedicação sem limites ao partido e ao povo. Destituir e castigar todos os professores que não cumprem os seus deveres. Convencer os pais da necessidade absoluta de os seus filhos e filhas frequentarem as escolas, mas organizar a atividade dos alunos de maneira a também serem úteis nas suas casas e a ajudarem a família;

3. Criar cursos para ensinar a ler e escrever aos adultos, sejam eles combatentes ou elementos da população. Fazer respeitar em todos os lados a palavra de ordem do nosso partido: “todos os que sabem ensinam aos que não sabem”;

4. Dar melhor atenção a recrutamento de jovens para a preparação dos quadros. Lembra-se sempre de que a nossa vitória política ou militar não terá futuro se não dispomos dos quadros nacionais para a reconstrução e desenvolvimento científico e técnico da nossa terra. [...] Na seleção de candidatos para a formação dos quadros, dar preferência aos mais jovens, aos melhores militantes do partido, a indivíduos (rapazes ou raparigas) que tenham dado provas de inteligência e de vontade de aprender;

5. Combater entre os jovens, nomeadamente entre os mais idosos (mais de 20 anos) a mania de deixar o país para ir estudar fora, a ambição cega de ser doutor, o complexo de inferioridade e a ideia errada de que os que estudam e tiram cursos terão privilégio amanhã na nossa terra. Não aceitar os candidatos para bolsa de estudos qualquer responsável do partido com função da direção, seja qual for o seu grau de instrução. Mas combater, sobretudo entre os responsáveis que se têm dedicado à luta, a má vontade contra os que estudam ou desejam estudar, o complexo que os leva a julgar que todos os estudantes são rigorosos e futuros sabedores do partido. [...] Vencer a batalha da formação de quadros, garantir os quadros necessários para o desenvolvimento da nossa terra é uma das coisas mais importantes da acção do programa do nosso partido;

6. Defender e desenvolver as manifestações da cultura do nosso povo, respeitar e fazer respeitar os usos, costumes e tradições da nossa terra, desde que não sejam contra a dignidade humana, contra o respeito que devemos ter para cada homem, mulher e criança. Apoiar as manifestações de arte (música, dança, pintura e escultura), [...] fazer coleção de obras de arte e recolher textos de 60 lendas e de histórias contadas pelo povo. Combater todos os particularismos (manias de separação) prejudiciais à unidade do povo. Combater as manifestações do tribalismo, de discriminação racial ou religiosa. Respeitar e fazer respeitar a religião de cada um e o direito de não ter religião;

7. Dar atenção especial à vida das crianças, desenvolver a sua personalidade e protegê-las contra os abusos, mesmo das partes dos pais ou parentes. Defender os direitos da mulher, respeitar e fazer respeitar as mulheres (crianças, “bajudas” ou adultas), mas convencer as mulheres da nossa terra de que a sua libertação deve ser obra delas mesmas, pelo seu trabalho, dedicação ao partido, respeito próprio, personalidade e firmeza diante de tudo quanto possa ser contra a sua dignidade;

8. Educar-nos a nós próprios, educar os outros, a população em geral para combater o medo e a ignorância, para eliminar pouco a pouco a submissão diante da natureza e das forças naturais que a nossa economia ainda não dominou. Lutar, sem violências desnecessárias, contra todos os aspectos negativos, prejudiciais ao homem, que ainda fazem parte das nossas crenças e tradições;

9. Exigir aos responsáveis do partido que se dediquem seriamente ao estudo [...]. Convencer cada um de que ninguém pode saber sem aprender e que a pessoa mais ignorante é aquela que sabe sem ter aprendido. Aprender na vida, aprender junto do nosso povo, aprender nos livros e na experiência com os outros. Aprender sempre;

10. Criar, a pouco e pouco, bibliotecas simples, nas zonas e regiões libertadas, emprestar aos outros os livros de que dispomos, ajudar os outros a aprender a ler um livro, o jornal, e a compreender aquilo que se lê. Distribuir ao máximo o jornal do partido, fazer sessões de leitura coletiva (em grupo) e levar os que leem a discutir e a dar opinião sobre o que leram;

11. Lembrar-se sempre de que um bom militante (como um bom cidadão) é aquele que faz bem o seu dever. É aquele que, além de fazer o seu dever, consegue melhorar-se a cada dia para ser capaz de fazer mais e melhor (CABRAL, 1977 apud NAMONE, 2014, p. 54ss)

Com aplicação de tais pressupostos, os líderes procuravam fazer reforma do ensino, desenvolvimento do ensino secundário e técnico, criação do ensino universitário e de institutos científicos e técnicos; liquidação rápida do analfabetismo e do complexo criado pelo colonialismo e do deslocamento das subjetividades; Instrução primária obrigatória e gratuita. Formação e aperfeiçoamento urgente de quadros técnicos e profissionais nas diferentes áreas; o desenvolvimento das línguas nativas e do *Kriol* no sistema educativo sem, no entanto, desconsiderar a língua portuguesa; proteção e desenvolvimento da literatura e das artes nacionais; aproveitamento de todos os valores e conquistas da cultura humana e universal ao serviço do progresso dos povos da Guiné e Cabo Verde e, portanto, contribuição da cultura destes povos para o progresso da humanidade em geral (ALMEIDA, 1981, p.58).

São estes alguns dos itens estabelecidos para lutar contra o colonialismo na Guiné. A luta de libertação provocou modificações profundas na vida da população, e essas modificações têm a ver com abandono e rejeição dos sistemas europeus implementados pelo colonizador, valorização da cultura nacional, das tradições e religião que dantes foi oprimida (ALMEIDA, 1981). A vista disso, Cabral definia a educação como umas das peças fundamentais na desconstrução do sistema colonial. Em termos dos objetivos, essa educação deve cumprir duas missões principais: combater o colonialismo e todas as suas práticas nefastas, como também combater os “aspectos negativos” e prejudiciais das crenças tradicionais, a fim de começar uma vida nova (CABRAL, 1979 apud NAMONE, 2014, p. 61).

No quadro de cumprimento deste objetivo da luta de libertação, através da formação dos quadros, preparando homens responsáveis, conscientes dos seus deveres e capazes de construir um país de paz e progresso, foi criado um instituto denominado de “Instituto Amizade” (ALMEIDA, 1981, p. 67). O instituto funcionava como um centro de acolhimento dos combatentes feridos na luta e servia também do local onde recebiam as crianças que perderam

país na guerra. Também o local foi aproveitado para fazer Jardim-Escola onde essas crianças recebiam instruções e eram formados para serem quadros. Nessa ordem de ideia, Cabral e o partido tinham o instituto não somente num lugar para instrução das crianças, mas também foi transformado na Escola-Piloto do Instituto, onde recebia os melhores alunos vindos das escolas das zonas libertadas com os dos 4º anos primárias (quarta série) (ALMEIDA, 1981). Assim, estes jovens recebiam uma preparação de três anos que lhes permitiam continuar com seus estudos através das bolsas oferecidas pelo PAIGC para estudarem nos países estrangeiros que apoiavam na luta como, por exemplo, Antiga União Soviética e outros países parceiros. Segundo o autor, os alunos que passavam nesse instituto desde 1965 até 1974 foram cerca de mil alunos entre eles, 290 foram para Europa a fim de continuar os seus estudos.

Durante a luta de libertação nacional na Guiné, existiam três internatos no exterior do país e quatro nas zonas libertadas (dois no leste e dois no sul do país). O Instituto Amizade tinha 10 internatos dentro da Guiné, esses internatos tinham cerca de 2.000 alunos de idade entre 3 a 17 anos. Entre esses 10 internatos, 06 estavam nas zonas rurais e 4 nas zonas urbanas. Também existiam 12 semi-internatos, com 750 alunos de 1ª à 4ª série (CÁ, 2005). Os alunos que estudavam nos semi-internatos como nas outras escolas do partido, que terminavam a 4ª ou 6ª série e não tiveram como continuar os seus estudos, os Comissariado de Educação se empenhava em construir as novas escolas para que os pudessem continuar. A Escola Piloto teve uma função muito importante na formação dos quadros, embora os professores não sejam pedagogicamente falando, profissionais da área, que na altura também não tinham formações superiores; de certa forma, foram úteis porque conseguiram transmitir os alunos o objetivo da luta que era: formar um homem novo com espírito crítico e consciente da sua realidade social para perfazer com o colonialismo e desenvolvendo uma capacidade reflexiva da realidade em que estão inseridos (CÁ, 2005; NAMONE, 2014).

No início do processo da educação nas zonas libertadas, o objetivo era pautado para segurança da população, em particular das crianças, contra-ataques das tropas portuguesas. Então, as crianças reuniam-se em torno de um representante do partido para aprender como fugir dos aviões dos colonos (NAMONE, 2014). As primeiras lições ensinadas às crianças eram aprender a reconhecer o barulho dos aviões e fugir a tempo dos bombardeios mortíferos, como também fugir da presença dos portugueses, considerados inimigos e agressores (CÁ, 2008 apud NAMONE, 2014). Inicialmente as aulas que funcionavam embaixo das árvores, ao ar livre ou nas escolas de

palhas, nas quais troncos das árvores eram usadas como carteiras em algumas escolas, as crianças traziam as cadeiras (*torpezas* em crioulo) de casa, para sentar e as pernas servem de apoio para se escrever no caderno (NAMONE, 2014). Essa preocupação deve-se ao fato de que os prosélitos e os militantes do PAIGC se deparavam

com a falta dos meios que permitissem desenvolver em curto prazo a educação nas zonas libertadas. Os recursos humanos e materiais eram extremamente limitados, os poucos materiais escolares existentes eram feitos a mãos, aproveitando tudo aquilo de que dispunham e que era necessário para ser utilizado como material escolar (PEREIRA, 1976 apud NAMONE, 2014, p. 66).

Com todas as dificuldades que os dirigentes do PAIGC enfrentavam na altura, a determinação e a criatividade não lhes faltavam para ensinar as crianças que são para o partido (PAIGC) como prioridade para formar quadros que assumirão o país no futuro. Porém, as aulas ministradas nessas escolas tinham as suas bases assentadas na escola de *tabanca* (aldeia), entretanto, as crianças eram ensinadas a ler, escrever e cantar, sem maior preocupação com as questões pedagógicas, pois os professores possuem a formação abrangente na área do ensino aprendizagem (NAMONE, 2014), no demais, o partido implementou curso de formação militante, com objetivo de os ensinar noções políticas, orientando os alunos a refletirem sobre as razões da luta do PAIGC, da África e do mundo (ANDRADE, 1981 apud Namone, 2014, p. 67). E ainda sobre o mesmo assunto,

na nossa escola temos que tirar tudo quanto era feito pelos colonialistas. Que mostram a mentalidade dos colonialistas. Começamos a fazê-lo já editando livros novos, falando do nosso Partido, da nossa luta, da nossa terra, do presente e do futuro do nosso povo dos direitos do nosso povo. Há camaradas que pensam que para ensinar bem às nossas crianças, não devemos falar do nosso Partido. Qualquer história! A pedagogia que quer isso, não é pedagogia nenhuma. Para nós pedagogia é aquilo que ensina as crianças a nossa luta, os direitos do nosso povo, o Partido, o Hino do nosso Partido, o valor do nosso Partido, além de A, B, C (CABRAL, 1976 apud NAMONE, 2014, p.67).

Considerando citação supracitada, o líder Amílcar pensava a educação numa perspectiva endógena, uma educação pensada na realidade do povo. Por outro lado, segundo Namone (2014), o PAIGC ministrava a educação e/ou os conteúdos programados nas regiões libertadas com a

essência de formar as crianças com base nos objetivos traçados pelo partido. Além disso, as crianças são ensinadas a valorizar as culturas tradicionais locais, e a informalidade e a espontaneidade educativa, assim como a experiência dos anciãos, eram revalorizadas. Isso, pois, teoricamente, a escola do PAIGC procurava retomar o que considerava ser relevante na experiência da sociedade tradicional guineense. “Isto “é, retomar as fontes, “valorizar aspectos positivos das nossas tradições culturais” e, conseqüente, combater” aspectos negativos” (CABRAL, 1978, 1979 apud NAMONE, 2014).

O processo de aprendizagem era associado às atividades das comunidades, isto é, a atividade prática, ao trabalho produtivo, sobretudo, na agricultura e no artesanato. Também, os alunos participavam da gestão da escola e da preservação dos materiais (Namone, 2014). A educação procurava favorecer o processo geral da luta de libertação que a Guiné-Bissau estava inserida [...]. Complementado a arguição acima referenciada, Pereira (1976) aclara o seguinte:

Um professor que conseguisse fazer uma escola ficava muito contente porque a escola era um aspecto da luta. O professor era um combatente como qualquer combatente das forças armadas. Dantes um professor era avisado de que tinha de abrir escola em Morés, por exemplo, ou em Canchungo. Ele imediatamente carregava a sua mochila, chegava à região, matriculava os alunos e deslocava uma missão para as fronteiras [da Guiné Conacri ou Senegal] a fim de ir buscar os livros e outros materiais escolares. Dessa missão faziam parte crianças e adultos. Eram construídas as escolas em barracas, as carteiras eram de tara ou de palmeira. Assim ficavam prontas as escolas sem mais problemas. O professor passava a comer com os combatentes e fazia o seu trabalho com toda a dedicação (PEREIRA, 1976 apud NAMONE, 2014, p. 68).

Porém, o PAIGC tinha défices dos professores formados, a maioria era jovem que só tinha 4ª Classe (série). Entretanto, isto não impediu a realização de um trabalho muito bom, da alfabetização que só foi possível, justamente, porque o partido confiou nas capacidades de jovens, que apesar de não possuírem uma formação “formal muito elevado” eles sabiam transmitir aquilo que era mais importante para PAIGC: “o amor a terra, a razão da luta, a linha política do partido” (PEREIRA, 1976 apud NAMONE, 2014, p.68). Assim, as arguições até aqui apresentadas demonstram que o anseio do PAIGC era a formação dos jovens com uma perspectiva interna e que contribuam para o desenvolvimento do país pós-independência. Cabral e os seus colegas percebiam a necessidade da criação das escolas e de acesso a educação para todos/as como a forma de emancipar a sociedade guineense e, particularmente, a tomada da

consciência dos problemas com vista a intervir para a mudança da realidade social, cultural e política do país para construir um país que todos/as almejam. Por outro lado, o Partido Africano da Independência entre Guiné e Cabo Verde (PAIGC) não pretende só ensinar ler e escrever,

O fundamental na nossa cultura hoje, não é ensinar a ler e escrever, não é fazer segundo grau, embora isso é preciso também. Mas o mais importante nesse momento é entender bem o que o nosso partido quer, o que é que nós procuramos o que é que estamos a fazer, o que é a nossa luta, para onde vamos, (CABRAL, 1979, p.82-3 apud Namone, 2014, p.68).

Para Namone (2014), Cabral deu maior ânimo ao trabalho de base, realizado pelo seu partido, porém, ensinar a nova geração o objetivo da luta do PAIGC na Guiné e Cabo Verde. Na qual está incluído os ideais de luta e de unidade, a partir dos quais todas as outras coisas poderiam ser feitas de maneira satisfatória. Nessa sequência, uma das prioridades era educação, que não se limitava apenas à educação formal, mas, destaca-se a educação baseada na experiência de vida de cada combatente, na experiência dos mais velhos e sem esquecer-se de ensinar a linha política do partido. Também, Cabral chamava atenção dos militantes e de todos os “camaradas” envolvidos na luta, de que para ensinar a nova geração não é só obrigação dos professores, mas sim de todos os combatentes, independente do seu ramo de atividade. Desta forma, num dos princípios do partido, afirma o seguinte: “todos aqueles que sabem devem ensinar que não sabem” (CABRAL, 1977 apud NAMONE, 2014, p. 69). Portanto,

nós devemos fazer de cada responsável e cada militante do partido, que tem algum conhecimento, um professor. Não é só professor das escolas que tem obrigação de ensinar; mas qualquer um, comandante, membro da direção do partido, comissário político, de segurança, enfermeiro, etc. Ensinar sempre falando ou esclarecendo, explicando, ajudando [...]. Só assim que podemos ir para diante. Não devemos deixar trabalho de ensinar só para professor, devemos aproveitar a conversa de cada um dos camaradas, (CABRAL, 1979 apud Namone, 2014, p. 69).

De acordo com Namone (2014), nesse âmbito, em termos qualitativos, a educação das zonas libertadas alcançou resultados importantes, escolarizando grande número de crianças a

partir de 10 anos, pois, tendo em conta a questão de guerra, era esta idade mínima para a admissão na instrução primária. Da mesma forma, o partido formou os técnicos e quadros de nível médio e superior, com apoio dos países amigos que ofereceram bolsas de estudos ao partido.

Entende-se que desde início da luta armada, o PAIGC preocupava como a instrução das crianças e jovens assim como formação dos quadros que futuramente pudessem assumir o destino do país, ou seja, pudessem contribuir para reconstrução e desenvolvimento da Guiné-Bissau e de Cabo Verde. Por esse motivo, Cabral (1976) enfatizou a importância e qualidade da escola piloto,

[...] que é um dos elementos essenciais do nosso ensino, que está a abrir caminho para preparar quadros, para servirem amanhã o futuro da nossa luta, quadros que podem ser tanto militantes como políticos, tanto eletricitistas como operários de qualquer ramo, como doutores ou engenheiros ou enfermeiros ou radistas ou outra especialidade qualquer (que ninguém pensa que ir para a Escola-Piloto quer dizer que vai ser só doutor ou engenheiro, porque engana-se). A Escola-Piloto tem que ser cada dia mais exigente em relação aos alunos que recebe (CABRAL, 1976 apud FUTRADO, p. 319).

Porém, entende-se que o acesso e a permanência na Escola Piloto também dependem do esforço das/os alunas/os. Na altura, Cabral tinha também como preocupação a formação contínua dos professores sendo esse um dos elementos importantes para dar avante o processo do ensino e da aprendizagem, entretanto, foi criado o centro de formação na Escola Piloto para os docentes como forma de produção dos materiais escolares (TAVARES, 2009). Para essa razão, surge 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).

Portanto, de acordo com Furtado (2005), o projeto educativo criado pelo PAIGC nas regiões libertadas tornou-se cada vez mais dinâmico a partir dos anos 1965/1966. Depois do congresso deste partido, ainda na fase embrionário de desenvolvimento do setor do ensino, em

termos estruturais e diretivos, para expansão da rede escolar Cabral (1977, *apud* Namone, 2014, p. 58) afirmava que o foco da educação nas zonas libertadas era

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

Segundo Furtado (2005), o apelo de Cabral era no sentido de que a educação é um processo contínuo, que se faz durante toda a vida, porém, todos devem aprender uns com os outros. Esse modelo educacional deveria alicerçar na troca das experiências de forma mútua.

De acordo com Furtado (2005), a Escola-Piloto desempenhou papel imprescindível na estruturação e sistematização do sistema educativo a partir do contexto da luta pela independência nacional. É a partir deste momento que a educação começa a ganhar estrutura e diretrizes em termos formais e institucionais. Na escola acima descrita, o nível era de 1ª a 2ª classe (ano ou série). O projeto educativo do PAIGC, em termos de programas e conteúdos nessa escola, não se resumia apenas ao âmbito nacional da Guiné e de Cabo Verde ou do continente africano, apesar de este ser o seu principal foco, levava em consideração o contexto internacional (FURTADO, 2005).

Segundo Cá (2008), é importante destacar o apoio dado pelos países amigos da Guiné-Bissau no caso, do PAIGC no que diz respeito à melhoria de condições da educação nas zonas libertadas, principalmente na Escola-Piloto, como por exemplo, o caso da Guiné Conakry, que concedeu à Guiné-Bissau o espaço para instrução das crianças.

Para além da republica vizinha Guiné Conakry, “o PAIGC contava também com apoio do antigo bloco soviético, tanto na formação de quadros do partido quanto no fornecimento de material bélico para a luta armada, cuja estratégia fundamental foi à guerrilha” (TEIXEIRA, 2015, p. 182). Esse, entre outros países, prestou apoio significativo à população da Guiné-Bissau, sobretudo na formação dos recursos humanos durante quase todo o processo da luta pela conquista e emancipação da independência política.

7. METODOLOGIA

Tendo em consideração a proposta do presente trabalho é no sentido de cumprir com o objetivo geral e os objetivos específicos, será realizada uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, e interpretativo. Neste caso, o investigador está/esteve indiretamente envolvido na problemática pesquisada, como estudante da escola pública e futuro professor, assim como por participar da mesma cultura e história que os participantes da pesquisa. De certa forma, isso introduz uma série de questões estratégicas, éticas e pessoais no processo de pesquisa qualitativa. Entretanto, os pesquisadores refletem sobre os seus valores, as suas crenças, as suas origens e os seus gêneros, invitando para que isso não distorça a interpretação dos resultados da pesquisa (CRESWELL, 2010). Entretanto, para entender melhor a importância da pesquisa qualitativa, fizemos um diálogo com Gil (2010), que nos diz que a pesquisa qualitativa preocupa-se não com representatividade numérica, mas sim, com a análise dos dados recolhidos no campo para compreensão de um grupo social ou uma organização.

Neste caso, interessa partir de um problema atual: as crises recorrentes no sistema educativo público guineense e mergulhar na sua genealogia histórica, analisando e estudando tanto a educação no marco do sistema colonial (através de bibliografia) quanto o sistema educativo desenvolvido nas áreas liberadas, para de essa forma compreendê-lo na sua historicidade.

No que diz respeito ao procedimento de técnicas de produção de dados de pesquisa, propomos fazer levantamento bibliográfico consultados livros, artigos, revistas, teses, dissertações, etc. que realmente falam da temática e que servirão como suporte para a nossa fundamentação teórica e contextualização. É nesta ordem de ideia que Marconi e Lakatos (2010, p. 166) dizem que a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias:

abrangem toda [a] bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. [A] sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas.

Para Trujillo (1974 apud Marconi e Lakatos, 2010, p. 166) enfatiza que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Através desta pesquisa, as referências bibliográficas que debruçam sobre tema ou assunto serão procuradas para ter as informações prévias sobre o assunto a ser estudado. Elas ajudarão a tirar novas conclusões do fenômeno a ser estudado, conduzindo, assim, o pesquisador para os novos olhares sobre o que os outros já escreveram. Isso não implica que irá se fazer do que já foi dito, mas através destas leituras, pode-se concordar ou não com aquilo que os outros já escreveram, desta forma, pode-se trazer à tona as novas contribuições que ajudarão elucidar o assunto em análise. O levantamento bibliográfico sobre o tema exposto permitirá saber em que estado se encontra o problema e quantos trabalhos já foram feitos sobre o assunto.

Embora o levantamento bibliográfico de textos acadêmicos seja fundamental, este trabalho também inclui escrito de Amílcar Cabral e documentos do PAIGC, pois refletem também os lineamentos e projetos educativos para as áreas liberadas. Alguns desses documentos já foram trazidos aqui no projeto, mas no decorrer da pesquisa será fundamental analisá-los na íntegra. Assim também, para completar as análises bibliográficas sobre a educação colonial será importante revisar as normativas coloniais, sejam do governo português ou da igreja católica.

No que diz respeito à produção de dados, será realizada a pesquisa de campo que, de acordo com Marconi e Lakatos (2010), objetiva obter as informações ou os conhecimentos acerca do funcionamento da educação nas zonas liberadas.

A pesquisa de campo será feita na Guiné-Bissau, através da entrevista semiestruturada não dirigida, com diário de campo que me permitirá fazer as minhas anotações, sintetizar, sistematizar as experiências e as entrevistas a serem analisadas. Farei as minhas anotações de duas maneiras: vou registrar todas as informações dadas e escrever as ilações das entrevistas, o que vai potencializar a compreensão do problema em análise.

Ainda para Marconi e Lakatos (2010), na entrevista semiestruturada não dirigida, o entrevistado tem a liberdade de discorrer sobre o tema em qualquer direção que considere adequada, sem se prender às perguntas formuladas. É uma forma de poder explorar o assunto de forma ampla com perguntas abertas, que podem ser respondidas dentro de uma conversa informal.

Dialogaremos com seis (6) pessoas no total, que tem informações sobre o nosso tema, ou seja, assunto em análise, entre as quais três (3) participantes na luta armada, três (3) pesquisadores na área da educação. A escolha de três participantes na luta armada acontece por terem presenciado este momento de implementação do sistema do ensino, no qual queremos pesquisar. E por outro lado, escolhemos três pesquisadores sobre a educação na Guiné-Bissau deve-se ao fato deles lidarem com vários temas sobre a educação. Caso considerar necessário, pode se estabelecer diálogos com professores atuais, pois, embora a pesquisa não foque no período atual, são os e os autores que todos os dias refletem sobre os problemas da educação e sua história. No que concerne, aos recursos materiais, usaremos celular, câmera fotográfica e outros recursos que nos auxiliarão a trabalhar de maneira a responder com as orientações estabelecidas. Entretanto, vale salientar que, caso não haja a possibilidade financeira da deslocação para Guiné-Bissau, faremos a entrevista por via das redes sociais [WhatsApp, Messenger, Instagram, etc.]. Porém, faremos análise de conteúdos e das entrevistas com propósito de concluir e extrair as visões dos entrevistados. Finalizando esta fase, procura-se, depois da defesa do trabalho, fazer voltar ao trabalho para os (as) nossos (as) entrevistados (as).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDRE, Valentim. A África no imaginário político português (séculos XIX-XX). **Penélope: revista de história e ciências sociais**, n. 15, p. 39-52, 1995.

ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira de. Educação e transformação social: formas alternativas de educação em país descolonizado. Dissertação (Mestrado em Educação) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1981. Disponível em: <https://bit.ly/313y2cB> /acesso no dia 10 de nov. de 2020.

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

BÂ, Amadou Hampatê. A tradição viva in: **História geral da África**, v. 1, p. 181-218, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

CÁ, Lourenço Ocuni. A Educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1671-1973). CAMPINAS, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/3eYw2us> /acesso no dia 11 de nov. de 2019.

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

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

CANDÉ MONTEIRO, Artemisa Odila. **Discurso Nacional e Etnicidade em África: O Caso da Guiné-Bissau (1959-1994).** Editora Appris, 2019.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativos, quantitativos e misto.** 3ª ed. São Paulo: Saga, 2010.

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.

FERREIRA, Eduardo de Sousa. **O fim de uma era: o colonialismo português em África.** Livraria Sá da Costa Editora, 1977.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.** Editora Paz e Terra, 2014.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: incoerências e descontinuidades.** 2005. Tese de Doutorado. Universidade de Aveiro.

GIL, Antônio Carlos. **Atlas metodologia do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2010.

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

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.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010

MINISTÉRIO DA ECONOMIA, DO PLANO DA INTEGRAÇÃO REGIONAL: INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE). **Recenseamento geral da população e habitação [2020].** Disponível em: <http://www.stat-guinebissau.com/> Acesso no dia 07 de jan. de 2021.

MARTINHO, Francisco Carlos Palomanes. **Marcelo Caetano e o pensamento político português entre a nostalgia e a modernidade.** Anpuh – xxiii simpósio nacional de história – londrina, 2005.

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.** Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). 2014.

SEMEDO, Costa Odete Maria. Educação como Direito. Artigo. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3cSBNHn> /acesso no dia 21 de mar. De 2021.

TAVARES, Luís Valadares. **Desenvolvimento dos Sistemas Educativos: modelos e perspectivas.** 1991.

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

VILLEN, Patrícia. **Amílcar Cabral e a crítica ao colonialismo: entre harmonia e contradição.** Expressão Popular, 2013.