



UNILAB

**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
CAMPUS DOS MALÊS
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS**

DANIEL LUIS TCHUDA

**O ENSINO NO PERÍODO COLONIAL NA GUINÉ-BISSAU
(1879-1973)**

São Francisco do Conde

2017

DANIEL LUIS TCHUDA

**O ENSINO NO PERÍODO COLONIAL NA GUINÉ-BISSAU
(1879-1973)**

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

Orientador: Prof. Dr. Karl Gerhard Seibert.

São Francisco do Conde

2017

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

Tchuda, Daniel Luis.

T243e

O ensino no período colonial na Guiné-Bissau 1879-1973 / Daniel Luis Tchuda. - São Francisco do Conde, 2017.
43 f: il.

Monografia - Curso de Humanidades, Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Karl Gerhard Seibert.

1. Guiné-Bissau. 2. Libertação - Guiné-Bissau. 3. Guiné-Bissau - Período colonial 1879-1973. I. Título

CE/UF/BSCL

CDD 966.5703

DANIEL LUIS TCHUDA

O ENSINO NO PERÍODO COLONIAL NA GUINÉ-BISSAU (1879-1973)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Instituto de Humanidades e Letras, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

DATA DE APROVAÇÃO: 26/07/2017

BANCA EXAMINADORA

Karl Gerhard Seibert – Orientador

Doutor em Ciências Sociais pela Leiden University

Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Fernando Jorge Pina Tavares – Examinador

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – FE/USP

Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Ismael Tcham – Examinador

Doutor em Antropologia Social e Cultural pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Dedico este trabalho para três pessoas muito importantes na minha vida, graças a essas pessoas que quando penso nelas me sinto inspirado e capacitado para escrever e caminhar na vida: minha mãe, meu pai e minha segunda mãe (mulher do meu tio que me criou) considero ela como mãe.

À minha, N'guessa Batista, que amo e tenho muito carinho por ela, queria tanto que ela estivesse de vida para assistir a minha alegria de receber a minha graduação mesmo de longe, infelizmente ela não está entre os vivos, mas permanece viva e presente na minha vida. Mãe, onde quer que estejas saiba que este meu esforço é dedicado à senhora que me trouxe ao mundo.

Também dedico esse trabalho a meu pai, Luis Tchuda, que também já não está vivo, que sempre me apoiou mesmo não tendo nada, me mostrou que na vida tudo é possível e tudo que é bom não é fácil de achar. Sempre apostou em mim, disse que queria me ver formado, mas já bem no final para me formar e ele não está presente.

Já que os dois maiores pilares da minha vida não estão presentes para receberem essa homenagem, sempre terei que ter uma pessoa para homenagear. Endereço esse trabalho a minha tia, San Na N'ghada, a mulher que aos seis anos de idade me tomou na casa dos meus pais para me dar uma educação diferenciada que na altura eu não aceitava, mas hoje aqueles ensinamentos me sirvam como luz para alcançar o alvo pretendido.

Logo no início da minha graduação quando perdi a minha mãe tive tudo para desistir, mas me prevaleci. E já faltando pouco tempo para me graduar meu pai também me deixou, por isso dedico esse trabalho especialmente para esses dois guerreiros da minha vida de que nunca vou me esquecer.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus pai todo-poderoso pela vida e força que me concedeu, pela capacidade e vontade de escrever este trabalho que não foi fácil para mim. Ainda a Ele agradeço pela oportunidade que me deu de ganhar mais experiências e conhecimentos.

Agradeço meus familiares e amigos pela confiança que em mim depositaram, pelas palavras de encorajamentos, pelas motivações e pelo carinho que nunca me faltou da parte deles.

Ainda agradeço aos meus irmãos, João Luis Tchuda, Domingos Amisson Tchuda, Ana Luis Tchuda, Segunda Luis Tchuda, Luis Biaguê e todos os irmãos, meus amigos, meus familiares e conhecidos, pelo apoio moral e financeiro para minha vinda até aqui. Agradeço também a minha fiel amiga, companheira e namorada Martina João Pereira pelo apoio moral e força que tem me passado todos os dias. Sem me esquecer dos meus grandes companheiros da luta que hoje considero como irmãos, as pessoas com quem eu moro, nomeadamente Baticã Braima Ença Mané, Bernardo Alexandre Intipe, Braima Seidi, Calido Mango e Suleimane Alfa Bá pela força e encorajamento que me deram nos momentos mais cruciais da minha vida acadêmica.

Por outro lado aproveito agradecer meus incansáveis e amados professores que durante esse percurso aqui no Brasil me apoiarem na construção do conhecimento e entendimento do mundo. Aqueles que de forma direta ou indiretamente me deram seus tempos para que eu possa compreender diferentes conceitos e teorias.

E por fim agradeço meu orientador Dr. Gerhard Seibert pela toda força que me deram na realização do meu trabalho de conclusão do curso de Bacharelado em Humanidades, meu muito obrigado a vocês e a todos que contribuíram na concretização dessa primeira graduação.

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

RESUMO

Este trabalho analisou o sistema do ensino educativo vivido na antiga Guiné Portuguesa, desde a chegada dos portugueses em 1446 e também fez uma análise da educação colonial durante o período da colonização até a independência do país em 1973. O trabalho ainda aborda os processos do ensino das missões católica e suas pretensões na educação dos africanos da Guiné, a participação do estado português na educação dos guineenses. Nesse trabalho fiz um recuo para pensar a educação antes da chegada dos europeus na África, particularmente dos portugueses em Guiné. Fiz relatos de como o ensino colonial funcionou a partir da Conferência de Berlim, em 1885, como ela se desenvolveu. Portugal para que conseguisse dominar a população guineense e ter domínio sobre ela, tinha que disfarçar a educação como forma de dominar. Nela estava inserida o processo de assimilação como “forma” mais fácil de conquistar o sucesso, mas não deu certo porque até na independência somente 1% da população foram “assimilados” e houve muita resistência pela parte da população. Em 1963 o partido PAIGC iniciou uma luta armada para libertação do povo guineense do jugo colonial português, liderado por Amílcar Cabral. Durante a luta o partido objetivou e priorizou a educação como uma ferramenta importante para resistir ao colonialismo.

Palavras-chave: Guiné-Bissau – Colonialismo. Guiné-Bissau – Educação. Guiné-Bissau – Libertação.

ABSTRACT

This work analyzed the system of school education lived in the former Portuguese guinea, from the arrival of the Portuguese in 1446 and has also presented an analysis of the colonial education during the period of colonization up to the independence of the country in 1973. The work also discusses the processes of the teaching of the Catholic mission, and its pretensions in the education of the Africans of the guinea, participation of the Portuguese state in the education of Guineans in this work, I began a retreat to think about education before the arrival of the Europe in Africa, particularly Portuguese guinea. I made reports on how colonial education worked in the Berlin conference in 1885, as it developed Portugal so that it could dominate the population of the Guinea, furthermore, they used education as a system of control. It was inserted into the process of assimilation as an easy “way” of conquering the success, but it didn't work up because until independence only 1% of the population has been “assimilated” and there was a lot of resistance of the people. In 1963, the magic party PAIGC began an armed struggle for the liberation of the people of guinea Bissau from Portuguese colonial rule, led by Amílcar Cabral during the fight, the party aimed and prioritized education as an important tool to resist colonialism.

Keywords: Guinea-Bissau – Colonialism. Guinea-Bissau – Education. Guinea-Bissau – Liberation.

RÉSUMÉ

Ce travail a analysé le système d'éducation scolaire vécu dans l'ancienne Guinée portugaise, depuis l'arrivée des Portugais en 1446, a également présenté une analyse de l'éducation coloniale pendant la période de colonisation jusqu'à l'indépendance du pays en 1973. Le travail traite également des processus de l'enseignement de la mission catholique et de ses prétentions dans l'éducation des Africains de Guinée, participation de l'état portugais à l'éducation des Guinéens dans ce travail, j'ai commencé une retraite pour penser à l'éducation avant l'arrivée de l'Europe en Afrique, en particulier la Guinée portugaise. J'ai fait des rapports sur la manière dont l'éducation coloniale a travaillé lors de la conférence de Berlin en 1885, puisqu'elle a développé le Portugal afin de pouvoir dominer la population de la Guinée. De plus, ils ont utilisé l'éducation comme système de contrôle. Elle a été insérée dans le processus d'assimilation comme un «moyen» facile de conquérir le succès, mais cela n'a pas fonctionné, car jusqu'à l'indépendance, seulement 1% de la population a été «assimilée» et il y avait beaucoup de résistance de la part des gens. En 1963, le parti magique PAIGC a commencé une lutte armée pour la libération du peuple de la Guinée contre le gouvernement colonial portugais, dirigé par Amílcar Cabral pendant la lutte, le parti a visé et priorisé l'éducation comme un instrument important pour résister le colonialisme.

Mots-clés: Guinée-Bissau – Colonialisme. Guinée-Bissau – Éducation. Guinée-Bissau – Libération.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Analfabetismo nas colônias portuguesas em África – 1950.....	26
Tabela 2	Movimento escolar da escola técnica de Bissau (1962-1972).....	31
Tabela 3	Guiné-Bissau – Mapa Geral do Movimento Escolar Primário (1954-1974)...	33
Tabela 4	Movimento escolar do ciclo preparatório na Guiné-Bissau (1968-1974).....	34
Tabela 5	Educação nas zonas libertadas de 1965-1973.....	39

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Escola em uma zona libertada. Período da luta de libertação.....	38
Figura 2	Escola em uma zona libertada. Período da luta de libertação.....	38
Figura 3	Escola em uma zona libertada. Período da luta de libertação.....	39

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	ENSINO NA GUINÉ DURANTE A ÉPOCA PRÉ-COLONIAL.....	15
2.1	A ORGANIZAÇÃO SOCIAL E CULTURAL NA GUINÉ PRÉ-COLONIAL.....	15
2.2	SISTEMA DO ENSINO TRADICIONAL NA GUINÉ.....	16
2.3	A CHEGADA DOS PORTUGUESES E O SISTEMA DO ENSINO PORTUGUÊS	18
3	ENSINO COLONIAL NA GUINÉ A PARTIR DE 1885 A 1973.....	21
3.1	PROCESSO DE ENSINO PARA A CIVILIZAÇÃO DOS GUINEENSES.....	25
3.2	ÚLTIMAS ESTRATÉGIAS DOS PORTUGUESES NA EDUCAÇÃO COLONIAL 1959 A 1973.....	29
3.3	EDUCAÇÃO NAS ZONAS LIBERTADAS DE 1963 A 1973.....	35
3.4	A QUESTÃO DA LÍNGUA NO ENSINO NA GUINÉ.....	40
4	CONCLUSÃO.....	41
	Referências.....	43

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho visa estudar o sistema educacional do ensino escolar português implementado na Guiné Portuguesa, atual Guiné-Bissau, no período colonial de 1879 a 1973. A primeira parte do trabalho está tratando da educação pré-colonial, ou seja, uma educação antes da chegada dos colonizadores portugueses, uma educação tradicional que era feita não nos moldes europeus, mas sim, de acordo com os conhecimentos dos mais velhos. Ainda no primeiro capítulo estarei abordando como era a transmissão dos saberes tradicionais e quem são responsáveis para tal, que segundo a tradição africana em geral, particularmente na Guiné, antes da chegada dos europeus, 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 e também na comunidade onde a criança está inserida todos participavam no ensino e aprendizagem dela. A ausência das instituições escolares na sociedade tradicional africana não significa que não existia o ensino aprendizagem, pois se tratava duma cultura oral que mais tarde veio a ser sobreposta pela cultura de escrita européia. A partir do século XV, exatamente no ano de 1446, os primeiros navegantes portugueses chegaram a Guiné com a intenção de fazer relações comerciais com os nativos da terra que mais tarde essa relação se tornou numa dominação dos povos. Consequentemente depois de dois séculos da chegada dos portugueses na Guiné, houve a primeira atividade do ensino religioso que inicia pela pregação do evangelho e processo de catequização, a partir dali vimos a existência de dois ensinamentos totalmente diferentes.

No segundo capítulo destacaremos o ensino colonial nos finais do século XIX, após a conferência de Berlim em 1885, até independência da Guiné-Bissau, em 1973. Ainda veremos a trajetória do ensino colonial durante e depois da Primeira República portuguesa. A questão da civilização que teria que ser seguido com alguns critérios para quem quer se tornar cidadão português, foi elaborado um regulamento denominado de estatuto de indigenato, nele estão contidos todos os requisitos para os nativos das colônias portuguesas na África, especificamente em Guiné-Bissau. Segundo os dados encontrados sobre as pessoas consideradas assimiladas, ou seja, as “civilizadas” e que recebiam o ensino português, na Guiné-Bissau até ano de 1950, não atingiam dois porcentos da população guineense. Abordaremos também as contribuições que a igreja católica deu no ensino dos nativos e ela é uma das mais importantes instituições religiosas aliadas ao regime colonial.

Também trataremos do ensino educacional antes e durante a luta de libertação pela independência do povo, como a educação funcionava nas zonas libertadas pelas tropas

nacionais. Também mostraremos os dados das escolas existentes na Guiné, os alunos matriculados, os numeros dos professores que lecionavam essas escolas os liceus e escolas-técnicas.

2 ENSINO NA GUINÉ DURANTE A ÉPOCA PRÉ-COLONIAL

2.1 A ORGANIZAÇÃO SOCIAL E CULTURAL NA GUINÉ PRÉ-COLONIAL

As sociedades africanas sempre tiveram suas organizações e orientações sociais que as legitimaram como as sociedades de quaisquer outros povos do mundo, porém diferentes um do outro. Os africanos têm as suas organizações sociais diferentes dos europeus, asiáticos, americanos e mesmo entre eles também existem naturalmente sociedades diferentes. Segundo Almeida (1981, p. 17), no período pré-colonial as sociedades africanas organizavam suas formas de produção em dois eixos; comunitária e tributária. No modo da produção comunitária, as produções eram apoiadas por famílias pequenas ou famílias grandes, clãs ou aldeias, isso porque as terras pertenciam a comunidade e era estabelecida a regra da utilização por cada família. Os produtos ali produzidos eram para o consumo de toda comunidade, mas havia famílias mais privilegiadas que tiveram direitos a boas terras. E quanto a modo de produção tributária, neste caso havia etnias que eram responsáveis em organizar as sociedades politicamente, pois estes não trabalhavam, mas só recebiam o que as outras etnias produzem. Na Guiné-Bissau, principalmente nas zonas rurais, o primeiro modo de produção ainda é visto hoje e o segundo também, porém, apenas em algumas etnias e aldeias, como por exemplo, no caso da etnia Papel, que tem vários clãs. Tem uns que são destinados para reinar e tem outros que trabalham e assim estão dividados em diferentes áreas. Daí até nas partes cerimoniais esta etnia tem clãs que são responsabilizados para realizar os ritos cerimoniais. As orientações políticas e religiosas também são diferentes nas diferentes etnias guineenses, até a forma de educar é diferente também.

A Guiné-Bissau é um país que possui uma variedade populacional com diferentes grupos étnicos que vivem em diferentes regiões do país. Scantamburlo (1997 apud AUGEL, 2007, p. 71), afirma que a Guiné é formada por 27 grupos étnicos com diferentes línguas, culturas, religiões e até formas diferentes de cultivar a terra. Conforme este autor, esse número dos grupos étnicos não foi confirmado por outros autores porque também existem outros subgrupos, ou seja, existem grupos com menor número dos falantes ou até com maior

número como no caso dos Balantas que tem cinco ramificações ou subgrupos mas que não foram mencionados dentro desses 27 e que se fossem incluídos provavelmente que teríamos um número de 40 etnias ou mais. “Aos grupos étnicos corresponde igual número de línguas faladas no território guineense e todas elas já ali estavam muito antes da chegada dos europeus, no caso portugueses” (SCANTAMBURLO, 1997 apud AUGEL, 2007, p. 71).

Geograficamente a Guiné-Bissau está dividida em três zonas ou províncias: Norte, Sul e Leste. A zona norte tem a predominância das etnias Balantas, Manjacas, Papéis, Mancanhas, Mandingas, Felupes e outros subgrupos que estão dentro de um dos grupos mencionados. Na zona sul, habitam os Beafadas, Balantas, Nalus, Sussus e outros grupos. E a zona leste é dominada pelos Fulas, Mandingas e mais grupos menores que também lá estão. A etnia Balanta é a única com cinco divisões espalhadas por quase todo território do país. Cada grupo étnico tem o seu costume, a sua cultura, a sua forma de produção de alimentos até a forma de construir a casa. Também é diferente a forma de praticar a religião, a língua e forma de educar, tudo é diferente. Cada etnia tem sua organização social diferente, os grupos do litoral guineense com suas organizações sociais hierarquizadas em reis, nobres, artesãos, homens de culto, etc..., e há outros grupos sem divisão sócio-política, ou seja, não tem as mesmas características que os primeiros grupos. Na literatura, estas sociedades são também conhecidas como acéfalas ou não estratificadas. Almeida (1981, p. 29) ainda afirma que, os grupos que vivem no interior do país (Fulas, Mandingas e Biafadas), eram agricultores, comerciantes, guerreiros, pastores, e viviam em estados hierarquizados, islamizados desde o século XIII e praticamente todos esses grupos já se tinham estabelecidos no território guineense entre os séculos XIII e XIV (AUGEL, 2007, p. 71).

2.2 SISTEMA DO ENSINO TRADICIONAL NA GUINÉ

Antes da chegada dos portugueses à atual Guiné-Bissau, nos meados do século XV, naturalmente já havia educação e as formas próprias do ensino e aprendizagem. A educação “era a da tradição oral africana, completada por ritos de iniciação e transmissão de símbolos que sustentam a produção de significados” (NAMONE, 2014, p. 27). A transmissão dos saberes era feita dos mais velhos aos mais novos, considerando que os mais velhos têm mais experiências e mais conhecimentos de vida, mesmo hoje em algumas localidades da Guiné-Bissau, principalmente nas zonas rurais, as formas do ensino são assim, a pessoa aprende através da vida dos pais ou então dos mais velhos, considerados os sábios. As pessoas aprendem em qualquer lugar e a qualquer hora. Segundo Cá (2005, p. 25) a maneira como era

passado o conhecimento era totalmente diferente ao sistema escolar ocidental:

A forma de educar baseava-se no exemplo do comportamento e do trabalho de cada aprendiz. Cada adulto era de certa forma, um professor. A educação não se separava em campo e especialização de atividades humanas. Ninguém se educava por um determinado período, aprendia-se com a vida e com os conhecimentos ao longo do tempo (CÁ, 2005, p. 25).

Para adquirir os conhecimentos, no sistema tradicional, não precisava ter uma escola com professores e demais pessoas como é uma estrutura escolar hoje, pois as pessoas aprendiam com os pais ou qualquer pessoa maior de idade, sem precisar ir a um lugar e gastar muito tempo para adquirir conhecimentos, muitas das vezes os aprendem nos campos de trabalhos com os pais ou mestres, em casa, na vida cotidiana e com a comunidade. Eu chamaria este tipo de aprendizado de ensino prático, porque a pessoa adquire os conhecimentos fazendo o que os mais velhos faziam ou o que lhe mandavam fazer e já vai fazendo na hora o que está sendo passado pelos seus mestres ou seus encarregados. Na Guiné-Bissau esse tipo de ensino prático é muito comum em vários grupos étnicos que têm as suas formas de transmitir os conhecimentos de acordo com seus costumes e tradições. Na etnia Balanta, a qual pertença, antigamente e também até hoje, uma criança recebia os ensinamentos básicos em casa com os pais e com a comunidade, até uns cinco, seis anos de idade ou mais, dependendo da linhagem familiar dos pais. Cá (2005, p. 26), chama esse processo de aprendizagem de informal “educação espontânea e diária”, quer dizer que para adquirir os conhecimentos não existe um tempo ou prazo rigorosamente estipulado que a pessoa tem que dominar um ensinamento que está recebendo, como do ensino dos dias atuais está sistematizado nas instituições, como por exemplo, num auto-escola, tem um prazo limitado para instruir uma pessoa como dirigir um carro, ao passo que no ensino tradicional africano o sistema de aprendizagem é todo o dia e em qualquer momento, porque a cada momento que passa é uma nova realidade dos acontecimentos e assim diretamente ela vai aprendendo a realidade social na qual está inserida Almeida (1981, p. 29) diz que “ a transmissão do conhecimento se dava na própria atividade e servia à vida cotidiana. Segundo Almeida (1981, p. 29) a educação das crianças e adolescentes “era tarefa de todos os adultos do grupo social onde ela se encontra”. Um dos sistemas do ensino e aprendizagem tradicional ainda existente atualmente na Guiné-Bissau, principalmente no interior do país, é mediante a narração das histórias durante a noite. Os pais ou os avós tinham a obrigação de contarem todas as noites histórias para as crianças. As histórias são contadas muitas das vezes a partir dos acontecimentos na família, na comunidade e às vezes também para dar lição moral de como a

pessoa deve agir na sociedade entre as pessoas da mesma fase e ou com os mais velhos.

A essa forma de aprendizagem prática, segundo Cá (2005, p. 26), muitos estudiosos chamam de “educação não-formal”, porque segundo as suas conclusões, o termo educação abrange um universo que vai além dos muros da escola, ou seja, ela não é só praticada na escola como em qualquer lugar e em qualquer momento. Ainda segundo esses estudiosos, a educação pode ser distinguida por três formas, nomeadamente “educação formal; educação não-formal ou educação informal” (CÁ, 2005, p. 26). Por outro lado, Simson (2001 apud CÁ, 2005, p. 26) mostra uma diferenciação entre essas formas de educação com bastante propriedade:

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas enquanto a educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último a educação não-formal, embora obedeça a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação informal no que respeita à não fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (SIMSON, 2001 apud CÁ, 2005, p. 26).

Com base nessas diferenciações da educação podemos entender a educação nas suas amplas formas de ser praticada no continente africano em geral e principalmente na Guiné-Bissau, antes da introdução do ensino escolar formal pelos portugueses. Compreende-se que a transmissão dos conhecimentos era informal, isso não significa que não tinha uma organização em termos de aprendizagem, porque nem todas coisas que uma criança de cinco pode saber, os saberes são diferenciados de acordo com faixas etárias, e isso também vai depender de cada grupo étnico.

2.3 A CHEGADA DOS PORTUGUESES E O SISTEMA DO ENSINO PORTUGUÊS

Os primeiros navegantes portugueses chegaram à costa da Guiné por volta de 1446 quando Nuno Tristão vinha da costa senegalesa com destino ao litoral mais ao sul da costa ocidental africana. No trecho que mais de 400 anos mais tarde, parte dessa região, veio a ser denominado pelos colonizadores “Guiné Portuguesa” (AUGEL, 2007, p. 51-52 apud NAMONE, 2014, p. 28), quando esse território foi efetivamente ocupado, depois da Conferência de Berlim em 1885. De 1550 até 1879 a Guiné era província de Cabo Verde, e os dois territórios eram administrados por um único governador nomeado pelo governo de Portugal. Até meados do século XIX, os portugueses limitavam a sua presença aos centros

comerciais, particularmente em “Ziguinchor, Farim, Cacheu, Geba, estabelecendo trocas comerciais com os chefes locais” (CABRAL, 1978 apud NAMONE, 2014, p. 28).

Nos dois séculos depois da chegada dos primeiros portugueses na atual Guiné, não houve nenhuma atividade educacional praticada pelos poucos portugueses que ali estiveram, visto que estes tinham apenas interesses comerciais. As primeiras atividades educativas começaram a ter lugar apenas a partir de 1652, contudo, esse ensino, não foi instituído pela coroa portuguesa, mas essa iniciativa surgiu quando o famoso padre jesuíta, António Vieira, durante viagem para o Brasil parou em Cabo Verde onde percebeu que na Guiné “ não havia nenhum rastro de cristandade, nem cruzeiros nas povoações ou nomes de santos” porque não tinha nenhum missionário cristão no território guineense (CÁ, 2005, p. 29). Por outro lado, na mesma altura, algumas etnias da região já tiveram contato com o Islão, ou seja, muitas delas foram islamizadas entre os séculos XIII e XIV, antes da chegada dos primeiros portugueses (AUGEL, 2007, p. 72).

Ao contrário da Guiné, em Cabo Verde já havia estabelecida uma diocese em 1533, a primeira em toda a África. Daí o padre António Vieira viu a necessidade desses guineenses serem também educados e catequizados, porque o objetivo dos jesuítas era de expandir a religião católica por todo mundo. Por esta razão, o padre António Vieira, pediu ao rei Dom João IV (1640-1656) missionários para irem evangelizar e catequizá-los (CÁ, 2005, p. 29). Ele queria enviar missionários para evangelizar e ensinar os povos da Guiné para que conhecessem a “verdade”, porque segundo a Bíblia todos os povos do mundo devem ser evangelizados para conhecerem Cristo, que é a verdade. Em vez disso, os portugueses tinham um objetivo principal a cumprir na Ásia que era apropriar das riquezas que existiam na Índia.

Não se sabe quantos missionários foram enviados para Guiné devido à iniciativa do padre António Vieira, mas se sabe que a partir do século XVII, no ano de 1652 concretamente, é que na atual Guiné começou a primeira atividade missionária pela parte da igreja católica, ou seja, iniciou-se a educação cristã.

Portugal, a partir de 1834, tinha um governo liberal que, segundo Namone (2014, p. 31), tentou implementar um projeto educacional na Guiné, mas este não teve por objetivo abranger a maioria da população, mas atingiu apenas um reduzido número dos que residiam nos centros urbanos, ou seja, somente para os filhos dos funcionários da colônia. Não se sabe quantas escolas existiam nessa época. Segundo Almeida (1981, p. 32) as zonas rurais só foram atingidas pela atividade educativa das missões religiosas, que se limitavam praticamente a ensinar religião, principalmente a católica. Nesse período se contava com várias missões católicas o mais destacado é a “Missão Franciscana” que foi um dos primeiros

a praticar atividade religiosa na Guiné (CÁ, 2015, p. 29). Almeida diz que:

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

De 1836 até 1868, o sistema educacional nas colônias estava na mão do estado, ou seja, o estado é que controlava a educação, pois já não estava mais com a igreja católica. Os leigos é que davam aulas nessa época. Segundo Almeida (1981, p. 32), o estado tomou o lugar da igreja, porque as suas atividades educacionais eram reduzidas tendo em conta que a Guiné era menos favorecida e as medidas educacionais que foram estabelecidas não estavam dando resultados reais, por isso o estado tomou controle do ensino na Guiné.

Foi o decreto de 1845 de José Falcão, ministro da educação, que estabelecia escolas públicas nas colônias portuguesas. Segundo Cá (2005, p. 31) este decreto “uniformizou a educação formal, dispondo que a educação ocorresse em dois graus. O primeiro deveria ser ministrado nas escolas elementares, que seriam estabelecidas onde fosse necessário e compreendia: Leitura, Caligrafia, Aritmética, Doutrina Cristã e História de Portugal”. E o segundo grau dos conteúdos, “seriam ministradas nas escolas principais das capitais de Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe, teria o seguinte programa: Português, Desenho, Geografia, Escrituração, Economia da Colônia e Física Aplicada à Indústria e ao Comércio” (FEREIRA, 1977 apud CÁ, 2005, p. 31). Este decreto foi implementado somente nessas quatro colônias e na Guiné não foi implementado, porque como já vimos em cima que ela é menos favorecida entre as outras.

Para Cá (2005, p. 31), o decreto de Falcão era muito importante para as colônias, pois a proposta do decreto era de inclusão, ou seja, era um decreto ímpar, “pois pela primeira e última vez desde que o decreto foi implementado, não faziam distinção do ponto de vista legal, entre africanos e europeus o que estava de acordo com os princípios liberais de igualdade que proibiam qualquer espécie de discriminação” nas colônias de Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe enquanto na Guiné não houve a implementação desse decreto.

Em 1869, um outro decreto foi publicado que estabelecia que um “tipo de educação diferente seria oferecida à africanos e europeus” (ALMEIDA, 1981, p. 33). Ao mesmo tempo, as escolas principais passaram a ser chamadas de escolas secundárias. Mas esse decreto também não foi executado na Guiné porque o ensino existente nessa época era mais para os filhos dos funcionários portugueses e o ensino para guineenses não era valorizado. Não consigo encontrar números das escolas primárias e secundárias na Guiné nessa altura, mas de acordo com as literaturas funcionavam as escolas nas zonas rurais e centros urbanos da Guiné (ALMEIDA, 1981, p. 33) como também das outras colônias portuguesa na África. Segundo a autora, nas explicações do então governador de Cabo Verde, Brandão de Melo, as escolas secundárias sofreram fracasso em termos de aderência dos alunos, porque

quem educa, nesta província, os filhos para pequeno comércio ou pequenos empregos, julga suficiente as instruções das escolas primárias, e quem tem maiores pretensões, quer pela sua posição social quer pela sua fortuna, não manda os seus filhos perderem o seu tempo numa escola que não habilita para coisa alguma (ALMEIDA, 1981, p. 33).

Ou seja, segundo Brandão de Melo, os portugueses que estavam em Cabo Verde e em outras colônias, queriam que os seus filhos mais tarde assumissem seu status social superior e por isso mandavam os seus filhos a estudarem numa escola diferente a dos africanos, em Lisboa. Segundo Almeida (1981, p. 33) algumas escolas secundárias abertas durante esse período em Angola e Moçambique fecharam por falta de alunos. E quanto a Guiné, não tem um relato falando se essa situação aconteceu em algum momento, mas deu para perceber que, como Angola e Moçambique eram mais privilegiados em relação à Guiné, é possível que este fato teria acontecido.

3 ENSINO COLONIAL NA GUINÉ A PARTIR DE 1885 A 1973

A conferência de Berlim, de 15 de novembro de 1884 a 26 de fevereiro de 1885, com o objetivo de ocupar e dominar efetivamente o continente africano através das potências coloniais europeias que lá estavam, e também a divisão do território africano sem respeitar os próprios africanos. Portugal, como outros países colonizadores, criava suas políticas de ocupação efetiva. Para que essa ocupação tivesse sucesso, Portugal tinha que usar a educação no interior dos territórios como uma estratégia para alcançar o alvo. Com a chegada das missões católicas e suas escolas, assim iniciou a ocupação no interior dos territórios das

colônias portuguesas. Sendo assim, o estado mantinha com suas escolas nas cidades e capitais e as escolas das missões ficavam nas zonas rurais. Para Namone,

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).

Segundo Namone (2014), desde a revolução de 1836, que terminou com regime liberal em Portugal, até a proclamação da república portuguesa, em 1910, passou-se 74 anos, o governo português não implementou um novo sistema de ensino formal nas colônias africanas, principalmente na Guiné Portuguesa, ou seja, em termos dos conteúdos não foram acrescentados nada, não houve nenhuma reforma, apesar das reformas introduzidas e da recondução da educação aos missionários (NAMONE, 2014, p. 32).

Em 1910, foi proclamada a República Portuguesa que trouxe novos projetos de ocupação e de ensino colonial. Três anos depois da proclamação da República, em 1913, foi estabelecida, através duma lei posta pela nova legislação, a separação entre a Igreja e o Estado, ou seja, as missões católicas foram expulsas na Guiné. Com isso, foram criadas as “missões laicas” ou “missões civilizadoras” para substituir as atividades das missões religiosas católicas (NAMONE, 2014). O trabalho das missões se encerrou porque o Estado parou de lhes financiar e as “missões laicas” começaram suas atividades através das escolas e oficinas, tentavam completar a educação formal com formação profissional (CÁ, 2005, p. 34).

Segundo o autor, o governo republicano um novo regulamento do ensino primário que dividiu os níveis ou graus de escolaridade, nível elementar ou 1º grau e nível complementar ou 2º grau, e as cadeiras ou disciplinas foram aumentadas. Mais tarde foi aprovado um projeto de reforma, pelo Conselho Legislativo da Guiné, que dividia o ensino preliminar, primário, profissional elementar e especial. No ensino preliminar ensinava-se falar o português, ler, escrever, fazer contas e medidas (matemática). O ensino primário tinha a mesma estruturação com o de metrópole, ou seja, tinham a mesma programação. O ensino profissional elementar era de artes e ofícios que ensinava as pessoas para o trabalho. E o ensino especial abarcava “cursos de monitores de ensino primário, de regentes agrícolas, maquinistas, de condutores de obras públicas e mestres-de-obras, de formação de quadros dos correios e telégrafos, de enfermagem e de comércio” (EDUCAÇÃO e ensino, 1968 apud CÁ, 2005, p. 38). Ainda segundo o autor, os cursos que não funcionavam na Guiné esses alunos eram concedidas bolsas para estudarem na metrópole. Ainda sobre as reformas do ensino

colonial republicana, em 1925, foi inaugurada em Bissau a primeira escola noturna e com o crescimento das escolas primárias, surgiam em Bissau e Bolama as escolas centrais de instrução primária.

No entanto, várias exigências foram feitas para que as “missões civilizadoras” tivessem professores formados, mas as exigências não foram atendidas e as missões seguem funcionando sem professores formados. Porque segundo Almeida (1981, p. 34), a preocupação dessas missões era oferecer uma formação profissional para os nativos africanos, com o intuito de atender as discussões ocorridas na Europa sobre ensino técnico e ensino acadêmico para estes nativos (ALMEIDA, 1981, p. 34).

Segundo Almeida (1981, p. 34-35), o alto-comissário de Angola, Norton de Matos, defendia a educação para o trabalho, ou seja, os africanos deviam ser educados para trabalharem para seus senhores e não para serviços públicos, ele mostrou que é risco para a sociedade portuguesa se os africanos tivessem a mesma educação com os filhos dos portugueses. A autora mostra a crítica do Vicente Ferreira que não estava de acordo com a posição do Norton de Matos e diz que,

o resultado mais tangível e mais evidente do famoso princípio da educação para o trabalho, tal como é praticada nas escolas-oficinas, é a formação de um proletariado indígena que é, para os capitalistas, mais fácil de explorar que seu concorrente, o proletariado europeu e o que agrava as coisas, é que os sentimentos de revolta são intensificados pelo inevitável ódio racial. A escola não realizará seus fins sociais ela só terá sucesso, até certo ponto, em formar homens que trabalharão como máquinas (ALMEIDA, 1981, p. 35).

Em 1926, houve um golpe militar em Portugal intitulado “Ditadura Nacional” que colocou fim à primeira República (NAMONE, 2014, p. 33). E em 1930, o novo regime fez a reforma no ensino onde fez a nova divisão nos níveis ou graus de escolaridade, “primário, secundário, profissional e especial”. Com essa reforma ajudou bastante na expansão do ensino escolar por toda província da Guiné Portuguesa. Também em 1933 o “Estado Novo” foi inaugurado e o poder passa a ser encabeçado por António de Oliveira Salazar, membro de um partido católico. Esse novo regime reestabeleceu a ligação com a Igreja Católica, à qual confia novamente a educação dos africanos nas colônias. A partir dessa data, a igreja católica que era expulso no advento da primeira República, voltou a fazer suas atividades educacionais principalmente na Guiné.

O novo regime aprovou vários estatutos que definia os direitos e deveres dos “indígenas” das colônias (Angola, Guiné Portuguesa e Moçambique) como o “Estatuto dos Indígenas” de 1927, que mais tarde a nova versão veio a ser atualizada em 20 de maio de

1954, que estabelecia a diferença entre “indígenas” e “civilizados” nas três colônias acima referidas, o “Estatuto Político, Social e Criminal dos Indígenas” de 1926, o “Ato Colonial” de 1930, a “Carta Orgânica do Império Português” e a “Reforma Administrativa Ultramarina” de 1933, inaugurando assim a política de assimilação, em que apenas os “civilizados” seriam considerados cidadãos portugueses e o decreto prevaleceu até 1961, ano que o “Estatuto do Indígena” foi abolido (NAMONE, 2014, p. 33).

De acordo com Ferreira (1977 apud CÁ, 2005), o artigo N° 2 do Ato Colonial de 1930, define o objetivo do ensino da população indígena, dominar e civilizar os indígenas para se tornarem cidadãos portugueses e eles têm que trabalhar e servir a sociedade portuguesa como está estabelecido no estatuto,

É da essência orgânica da nação portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que neles se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente (FERREIRA, 1977 apud CÁ, 2005, p. 32).

Um dos objetivos do ensino colonial português é de educar os indígenas e civiliza-los para que possam ser considerados cidadãos portugueses, de lhes fazerem esquecer suas histórias, suas culturas e tradições para se tornarem europeus. Praticamente esse objetivo não se concretizou porque até 1950 99% da população guineense ainda é “analfabeta”, ou seja, ainda a grande maioria da população não aceitou o ensino português. Houve resistências da parte dos africanos para preservar suas culturas e tradições, como diz Castro (1980 apud CÁ, 2015), transmitiram oralmente suas línguas, conservaram oralmente as suas literaturas, os seus hábitos e suas tradições.

Paulo Freire (1978), também diz que um dos objetivos da educação colonial era a “desafricanização” dos nacionais. Essa desafricanização significa fazer com que eles não pensem nas suas culturas e se sentirem inferiores sem nenhuma capacidade.

Reproduzindo, como não podia deixar de ser, a ideologia colonialista, procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquelas ideologias, de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se “brancos” ou “pretos de alma branca”. Daí o descaso que essa escola necessariamente teria de ter por tudo o que dissesse de perto aos nacionais, chamados de “nativos”. Mais do que descaso, a negação de tudo o que fosse representação mais autêntica da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua (FREIRE, 1978, p. 15).

3.1 PROCESSO DE ENSINO PARA CIVILIZAÇÃO DOS GUINEENSES

O ensino colonial ministrado pela igreja católica era responsável por tal desfrancização que é mudar a forma de pensar e agir de um africano para um europeu.

E, uma vez sendo “civilizados”, os assimilados serão os facilitadores para que os portugueses conseguissem dominar o resto da população. Como argumenta Namone (2014), mesmo esses “civilizados” serem considerados cidadãos portugueses, eles não são beneficiários dos direitos que um cidadão português por nascença deveria ter. A carta orgânica do império colonial português de 1933, segundo Almeida (1981, p. 36), “estabelece a diferença entre indígenas e civilizados”.

O objetivo da educação colonial segundo Ferreira (1977 apud NAMONE, 2014) era,

dar à população indígena uma formação nacional e moral e de inculcar a um e outro sexo, hábitos de trabalho e competências técnicas que respondam à situação e às necessidades das economias regionais; a educação moral visará curar a preguiça e preparar os futuros artesãos e trabalhadores rurais, produzir o que é preciso para satisfazer suas próprias necessidades e cumprir suas obrigações sociais (FERREIRA, 1974 apud NAMONE, 2014, p. 33).

A nova liderança do novo regime colonial entendeu que, para ter facilidade na colonização dos indígenas tinha que mudar o estilo de vida deles, para isso precisa-se reforçar o sistema educacional e a Igreja Católica tomou parte nesse projeto colonizador para dar a educação às populações coloniais dentro dos moldes particulares da cultura portuguesa Cá (2005). Para o autor a igreja católica participou ativamente no processo de assimilação da população guineense através dos ensinamentos que ofereciam a eles ao que ele ressaltou

Era, então, necessário um mínimo de europeização para impor uma ordem social que facilitasse a exploração econômica. Assim, se os africanos assimilassem a cultura e as técnicas europeias com demasiado sucesso, poderiam constituir uma ameaça à dominação colonialista. A Igreja Católica contribuiu grandemente para assegurar as vantagens de assimilação das técnicas europeias, sem que fossem corridos os riscos da exploração econômica (CÁ, 2005, p. 33).

Para Cá (2015), a constituição do sistema educacional colonial nos séculos XIX e XX, no período colonial, pela parte de Portugal, estava centralizada em dois grandes objetivos que justificava seus domínios. Primeiro, com relação aos objetivos traçados nos séculos XVI a XIX, que era educar e civilizar os indígenas através da religião houve desvio nos discursos, porque o interesse do governo colonial era ter poder econômico e político enquanto a igreja católica portuguesa queria evangelizar, por isso se associaram para puderem atingir seus

objetivos. A igreja educava nos moldes da religião e da cultura portuguesa e o governo usava essas pessoas que foram civilizadas, pela igreja, para seus fins econômicos, ou seja, usavam essas pessoas para servirem de intermediários com a população indígena ou também para trabalharem por eles. A educação dos africanos, principalmente dos guineenses, nunca foi no nível tão alto porque isso poderia criar ameaças na administração colonial. Os pequenos números recebiam instruções (educação) com uma única finalidade: apoiar a hegemonia portuguesa e servir de intermediária entre a administração colonial e a população autóctone (indígena). O segundo objetivo era, que o colonialismo pretendia falsificar a história colonial portuguesa na África, porque segundo os cronistas portugueses, os governos coloniais desviaram dos seus objetivos, ou seja, a missão principal já não está sendo cumprida. Essa falsidade continha a glorificação do passado, que se destinava a despertar um patriotismo que levasse o próprio regime português a considerar a política oficial (as guerras coloniais), como um dever nacional e justificava para o mundo a intenção de apresentar o colonialismo como uma contribuição religiosa para o progresso da humanidade (FERREIRA, 1977 apud CÁ, 2015, p. 212).

Segundo Namone (2014), além da exploração econômica, em termos da educação nas colônias, o nível do alfabetismo das crianças, dos jovens e dos adultos principalmente em Guiné, não os capacitava adequadamente para o nível primário. No que se refere à percentagem dos analfabetos, a “Guiné Portuguesa” apresentava o maior índice do analfabetismo com relação às outras colônias do domínio português, como consta na tabela a baixo.

Tabela 1 – Analfabetismo nas colônias portuguesas em África – 1950

Colônia	População Total	População Analfabeta	Percentagem dos analfabetos
Angola	4.145.266	4.019.834	96,97%
Cabo Verde	148.331	116.844	78,50%
Guiné Portuguesa	510.777	504.928	98,85%
Moçambique	5.738.911	5.615.053	97,86%

Fonte: Instituto Nacional de Estatística (FERREIRA, 1977 apud ALMEIDA, 1981, p. 40).

De acordo com esse quadro de tabela apresentado, a Guiné Portuguesa lidera o índice do analfabetismo entre as colônias português na África com 98,85% dos analfabetos, ou seja, somente 1,15% da população guineense foi escolarizada até o ano de 1950. Isso se deve a

forma como Portugal montou sua política de ocupação, segundo Davidson ([200-?] apud NAMONE, 2014) Angola, Cabo Verde e Moçambique eram colônias de povoamento e exploração dos portugueses enquanto a Guiné portuguesa era somente a colônia da exploração. Isso significa que os investimentos e os interesses pela educação das colônias eram prioridades para as três colônias e para Guiné o único interesse era a exploração, (DAVISON, [200-?] apud NAMONE, 2014, p. 34).

Apenas 1% da população local podia completar a educação elementar; porém só 0,3% tinham chegado à situação de assimilado e podia esperar ir um pouco mais além. Havia apenas uma escola secundária oficial na qual cerca de 60% dos seus alunos são europeus. Não existia qualquer tipo de educação superior. Até 1960, num total de 544.184 recenseados, apenas 11 guineenses haviam atingido a licenciatura e todos eles como portugueses assimilados vivendo em Portugal, 14 tinham ensino técnico ou profissionalizante, 33 tinha formação média (DAVIDSON, [200-?] apud NAMONE, 2014, p. 35).

Podemos entender com essas informações quais as intenções dos portugueses na formação escolar dos guineenses. O interesse é somente a exploração, porque essas minorias das pessoas escolarizadas serviam de “intermediárias entre colonizadores e população local, com vista a facilitar a dominação.” (NAMONE, 2014, p. 35). Ainda segundo o autor o índice do analfabetismo na Guiné não tem muita diferença com Angola e Moçambique como tem com Cabo Verde, isso deve-se há vários fatores, como por exemplo em Cabo Verde, o país tinha condições favoráveis que facilitava no turismo e nos transportes marítimos e aéreos entre o próprio continente africano, americano e europeu, Portugal ocupava a ilha de Cabo Verde para fazer a conexão entre o continente africano com a Europa e Américas, as condições climáticas eram favoráveis aos portugueses nas ilhas de Cabo Verde por isso faziam suas bases de exploração e muitos caboverdianos foram escolarizados e serviram na administração colonial da Guiné Portuguesa.

Namone (2014), salienta que, muitos povos da África, principalmente os que estão debaixo do deserto de Sahara, têm uma cultura ágrafa (não letrada) como por exemplo os países ocupados pelos portugueses não têm a cultura letrada, mas sim a cultura oral, isso não significa que são analfabetos, até porque esse termo não faz parte do sistema de ensino africano, como lembra Namone:

Mas é bom lembrar que as populações africanas, sobretudo da África subsaariana, têm uma cultura ágrafa, isto é, não letrada. Nesse sentido, esses países acima mencionados possuem uma cultura não letrada, mas sim oral, como assinala Hampaté Bâ (2010). Sendo assim, não podemos admitir que esses povos são analfabetos. O termo analfabetismo é europeu e cabe ao europeu, porque ele tem a cultura letrada, e não cabe ao africano que tem a cultura oral. Sendo assim, não faz

sentido dizer que 98,85% da população da antiga Guiné portuguesa são analfabetos. Este discurso é ocidental e é usado no sentido homogêneo, sem levar em conta a particularidade de cada povo (NAMONE, 2014, p. 35).

A população guineense possui uma cultura muito diferente com os portugueses, no que diz respeito a educação, considerar que um povo é analfabeto é mesma coisa dizer que não tem educação, sem levar em conta que os sistemas educacionais são diferentes. A política de assimilação vem, sem considerar a diferença, fazer com que todos se entrem num único perfil de ter uma educação universal, quem não é letrado, segundo a teoria civilizadora, é considerado analfabeto e não civilizado, obrigatoriamente a cultura tradicional africana de oralidade estava se tornando numa não cultura, ou seja, tem que ser esquecida (CÁ, 2005).

Segundo Cá (2005), em 1950 a população guineense era de quase 600.000 habitantes e havia somente 11 escolas onde só são matriculados os filhos dos “assimilados” porque esses, os filhos, passam automaticamente a serem considerados de assimilados porque o pai é, ou seja, se um dono da família é “civilizado” automaticamente os filhos e a esposa também são incluídos no processo sem ter que cumprir com os requisitos (ANDESON, 1966 apud CÁ, 2005, p. 43). Ainda ressaltou que o ensino das populações rurais estava sob responsabilidade das Missões Católicas, nesse mesmo ano de 1950, tinham 45 escolas com 1.044 alunos de nível rudimentar. Onze anos depois, o número dos alunos tanto das escolas oficiais como das Missões Católicas, teve um aumento muito acelerado para 12.453 matriculados (A EDUCAÇÃO na Guiné-Bissau, 1978 apud CÁ, 2005, p. 43). O regime colonial nessa época mantinha o acesso ao ensino primário somente para os filhos dos “civilizados” e o restante da população não tinham acesso ao ensino. O governo colonial estabeleceu uma diferença entre o ensino oficial e ensino rudimentar, em que o ensino oficial era administrado e inspecionado pelo Serviço de Educação da Colônia e funcionava com professores diplomados enquanto o ensino rudimentar funcionava sob administração e orientação das Missões Católicas e os professores eram pessoas com nível de 4ª série.

Em 20 de maio de 1954, foi elaborado o “Estatuto dos Indígenas”. Este Estatuto definia os requisitos que o africano deveria cumprir para ser considerado civilizado ou assimilado. Um nativo para ser considerado cidadão português, deve ter 18 anos completo; falar corretamente o português; ter um emprego suficiente para assegurar as despesas da família ou ter alguma fonte econômica que satisfazia suas necessidades; possuir bom caráter e qualidades necessárias para o exercício dos direitos privados e públicos do cidadão português; não pode ser refugiado e nem desertado e por último tem que cumprir com o serviço militar (ALMEIDA, 1981, p. 37).

A seleção para esse processo de assimilação era feita através do nível educacional, ou seja, nível de escolaridade de cada pessoa. Isso significa que não basta ter aquelas condições a cima mencionada, mas sim tem que ter o principal elemento que é o nível de escolaridade que é avaliada pelo seu domínio em falar, escrever e ler o português corretamente. Assim, qualquer africano da colônia portuguesa que satisfizesse a esses requisitos podia usufruir os direitos severamente reservados aos portugueses (CÁ, 2015, p. 214).

Uma vez assumindo essa nova identidade (assimilado), o modo de viver dessas pessoas deve ser outro, até as suas casas tinham que ser diferentes dos não assimilados, tinha pessoas que passavam nas casas dessas pessoas para verem se na realidade estavam cumprindo com os critérios, como afirmou Cá:

era também de importância vital que, quando os oficiais do governo visitavam a casa do requerente para avaliar as qualificações deste para o estado de assimilado, existissem: uma mesa de jantar; cadeiras; pratos; colheres; facas; garfos e outros objetos da vida civilizada, bem como uma fotografia do presidente da República Portuguesa exposta em lugar de destaque (CÁ, 2005, p. 35).

Os não civilizados não tinham direitos civis, com isso, com a abolição do Estatuto do Indígena em 1961 “todos os africanos das colônias foram declarados cidadãos portugueses, contudo foram emitidos bilhetes de identidade diferentes” (CÁ, 2005, p. 36), isso mostra que Portugal, com sua política de assimilação, não conseguiu atingir seus objetivos que era fazer o povo africano, das suas colônias, esquecer-se das suas culturas, línguas, religião e de todos seus costumes e tradições. O povo africano, especialmente guineense, resistiu contra a política de assimilação para que a sua língua mantivesse, com isso, como não tinha escrita para eles na época, transmitiam as suas línguas oralmente e em muitas das vezes usavam canções populares como forma de fazer as crianças conhecerem suas línguas, ou seja, a educação africana se baseava na oralidade (CÁ, 2005).

3.2 ÚLTIMAS ESTRATÉGIAS DOS PORTUGUESES NA EDUCAÇÃO COLONIAL 1959 A 1973

Portugal, mesmo fracassado na sua política de fazer o africano, principalmente um guineense, no cidadão português conseguiu mantê-la nas escolas. Tem coisas sobre a África e sobretudo a Guiné que não eram colocadas no currículo escolar como por exemplo, não se mencionava nada positivamente que dissesse respeito à história africana, todos os conteúdos

da educação colonial eram baseados na realidade da metrópole. Os alunos nas escolas eram ensinados que a África não tinha história; ela não existia antes que o colonizador a tivesse descoberto e habitado (NAMONE, 2014). O autor ainda afirma que esses conteúdos tinham o propósito de fazer o africano esquecer suas tradições, culturas e até as suas línguas eram impedidas de falarem e só era permitido o uso da língua portuguesa nas escolas, nos centros urbanos sobretudo onde residiam. Segundo o autor, o crioulo que é a língua de comunicação nacional entre os diferentes grupos étnicos da Guiné não era valorizado tanto na escola como nos centros urbanos, também era proibido o uso das línguas étnicas sendo consideradas de “dialetos” (CÁ, 2005, p. 45).

Como havia grande fluxo dos alunos nas escolas do estado, a cidade de Bissau recebeu o primeiro liceu do país em 1959 com o nome de Honório Barreto e a partir então o estado passou a realizar exames de aptidão para os alunos que seriam matriculados nos cursos existentes em Portugal. Segundo Cá (2005) como o sistema educativo colonial era essencialmente seletivo, poucos eram os alunos que iam para liceu. Ainda salientou que até 1966 o número dos alunos que frequentavam o liceu era cerca de 400 e destes, 60% eram europeus e até 1961 apenas 14 guineenses tinham obtido diploma de estudos superiores e somente 11 haviam atingido uma licenciatura universitária (e todos eles como assimilados) (A EDUCAÇÃO na Guiné-Bissau, 1978 apud CÁ, 2005, p. 44).

Com relação ao ensino técnico-profissional, de acordo com Cá (2005) a cidade de Bissau tinha uma escola técnica elementar em 1958 como primeiro passo para a criação dos estudos mais avançados. No ano seguinte essa escola foi transformada em escolas industriais e comerciais, dotadas com o ciclo preparatório, diversos cursos industriais, o curso geral do comércio e o de formação feminina. Até em dezembro de 1966, a escola insdustrial e comercial tinha 30 professores e 643 alunos e por conseguinte em toda província da Guiné, no ano letivo de 1966/67, havia 438 institutos de ensino na área técnica-profissional, industrial e comercial, 682 professores e 22.236 alunos. O autor ainda diz que nesse período havia estudantes guineenses cursando na metrópole, aqueles que beneficiavam das bolsas de estudos, foram concedidas 38 bolsas de estudos para frequência de estabelecimentos de ensino médio e superior (EDUCAÇÃO e ensino, 1968 apud CÁ, 2005, p. 41).

O quadro abaixo mostra o número dos alunos matriculados nos cursos técnicos que funcionavam nas escolas técnicas desde 1962 a 1972:

Tabela 2 – Movimento escolar da escola técnica de Bissau (1962-1972)

Ano Letivo	Alunos Matriculados						
	Ciclo Prep.	Curso Geral Comércio	Curso G. F. Feminina	Curso Montador Eletric.	Curso Serralheiro	C.M. Eletric. (Aperfeiçoamento)	Total
1962/63	208	49	27	21	15	-	320
1963/64	224	67	32	26	18	-	367
1964/65	314	90	45	35	16	-	500
1965/66	400	115	42	40	15	-	612
1966/67	383	139	47	62	32	-	663
1967/68	411	112	48	57	44	65	737
1968/69	215	106	48	76	45	85	575
1969/70	-	115	63	93	51	108	430
1970/71	-	108	60	91	44	117	420
1971/72	-	74	45	82	36	120	357

Fonte: República da Guiné-Bissau. Commissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura (2005 apud CÁ, 2005, p. 54).

A partir de 1960, o ensino colonial na Guiné como em outras colônias portuguesa vai ter uma outra cara, ou seja, vai ter outra estruturação. Nesse período, por quase toda a África, vão começar a surgir os movimentos nacionais para a libertação dos países e isso vai fazer com que os colonizadores reforçarem suas estratégias de dominação através das reformas no setor do ensino. Na Guiné, também esses planos estão sendo levados em função porque desde 1956 foi criado o Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC), com o plano de desencadear uma luta de libertação contra o jugo colonial. Na Guiné o governo colonial fez várias reformas no ensino, segundo Cá (2005), em 1964 iniciou-se a onda das reformas no ensino primário que já estava em vigor desde 1961, e aumento das escolas. Para Almeida (1981), as missões católicas portuguesas já não são responsáveis pelo ensino primário e pré-escolar dos africanos, o Estado passou de novo a responsabilizar. O Estado nas suas atribuições legais com relação ao ensino dos africanos, teve algumas diferenças discriminatórias que até então continuam a ser reproduzidas, o autor menciona alguns pontos sobre essas diferenças, 1) As escolas situavam nas zonas habitadas por brancos, enquanto a maior parte dos africanos viviam no meio rural; 2) Como a língua portuguesa era a única permitida no ensino escolar, os africanos deveriam aprendê-la no estágio pré-escolar obrigatoriamente, para puderem ingressar no ensino primário; 3) Os professores das escolas oficiais quase todos eram europeus e mulatos e eram diplomados, enquanto que os das escolas rurais tinham somente até quarto ano;

4) Legalmente os africanos não eram impedidos de frequentar as escolas oficiais, desde já que estivessem na condição do “assimilado” (ALMEIDA, 1981, p. 46-48).

Esta foi a evolução do ensino colonial na Guiné durante os vinte últimos anos do colonialismo até a independência.

Tabela 3 – Guiné-Bissau - Mapa Geral do Movimento Escolar Primário (1954-1974)
(zonas controladas pelo regime colonial)

Ano Letivo	Estabelecimentos de Ensino					Agentes Docentes				Alunos Matriculados			
	Oficial	Mis.	P.E.	Total	Oficial	Mis. Cat.	P.E. Militar	Total	Oficial	Mis. Cat.	P.E. Militar	Total	
		Cat.	Militar										
1954-1955	11	120	-	131	30	138	-	168	732	7.181	-	7.913	
1955-1956	11	129	-	140	27	139	-	166	825	9.353	-	10.178	
1956-1957	11	139	-	148	27	145	-	172	760	10.307	-	11.067	
1957-1958	12	152	-	164	39	157	-	196	876	10.499	-	11.375	
1958-1959	13	194	-	207	39	196	-	235	1.061	12.473	-	13.534	
1959-1960	13	201	-	214	39	197	-	236	1.172	11.848	-	13.020	
1960-1961	13	207	-	220	39	270	-	309	1.280	11.976	-	13.256	
1961-1962	13	143	-	156	39	164	-	203	1.345	11.108	-	12.453	
1962-1963	13	119	-	132	39	148	-	187	1.827	8.728	-	10.555	
1963-1964	13	109	-	121	39	145	-	184	1.953	9.561	-	11.514	
1964-1965	57	96	-	153	90	142	-	232	2.058	9.355	-	11.393	
1965-1966	77	85	-	162	107	149	-	256	3.644	9.900	-	13.544	
1966-1967	88	82	-	170	107	150	-	257	4.385	10.912	-	15.297	
1967-1968	88	82	-	170	106	162	-	268	4.874	11.649	-	16.523	
1968-1969	88	85	-	173	113	162	-	275	5.988	11.981	-	17.969	
1969-1970	91	84	66	241	201	179	82	462	7.505	10.494	2.759	20.759	
1970-1971	96	81	92	269	328	175	116	630	10.464	10.266	6.706	27.436	
1971-1972	158	79	119	356	423	177	150	750	17.786	9.384	7.667	34.837	
1972-1973	171	79	128	378	572	217	185	974	21.793	9.677	8.566	40.036	
1973-1974	179	79	160	418	738	271	240	1.249	25.249	10.457	10.255	45.961	

Fonte: República da Guiné-Bissau. Commissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura (1981 apud ALMEIDA, 1981, p. 49).

Segundo a autora, no ano letivo de 1964/65 o número das escolas oficiais teve um aumento muito acelerado dentro de um ano, saiu de 13 em 1963/64 para 57 em 1964/65. O aumento das escolas oficiais aumentou muito mais num ano do que em dez anos, nos anos de 1954/55 até 1963/64 só teve aumento de duas escolas, como podemos constatar na tabela em cima. Com relação as escolas católicas, desde o ano de 1954/55 até 1960/61 teve aumento de 87 escolas (de 120 à 207), mas a partir do ano letivo de 1961/62 até 1973/74, houve uma reduzida muito drástica, caiu de 207 para 79 escolas, teve perda de 128 escolas. No ano letivo de 1969/70, o número dos alunos das escolas oficiais chegou quase três mil, isso com a criação do ensino ligado aos quartéis (66 escolas para 2.759 alunos patriculados). Nessas escolas o ensino eram ministrados geralmente pelas esposas dos oficiais portugueses, e que segundo a autora elas muitas das vezes não estão capacitadas para exercer essa função (ALMEIDA, 2005, p. 50)

Segundo Almeida (1981), até a independência da Guiné-Bissau, existiram 4 CIPES (Ciclo Preparatório do Ensino Secundário), dois deles localizados na capital, um na zona norte e o outro na zona leste do país. O primeiro começou a funcionar no ano letivo de 1968/69 nas instalações do liceu de Bissau. Em 1970/71 foi criado um CIPES em Canchungo, que funcionava como escola particular (Externato de Cacheu). No ano de 1971/72 tendo iniciado um outro ciclo em Bafatá e por último em 1973 foi aberto em Bissau, no Bairro da Ajuda (ALMEIDA, 1981, p. 51).

Durante o período colonial, assim funcionaram os “ciclos” na Guiné:

Tabela 4 – Movimento escolar do ciclo preparatório na Guiné-Bissau (1968-1974)

Ano Letivo	Estabelecimentos de Ensino	Docentes	Alunos Matriculados
1968-1969	1	...	...
1969-1970	1	50	1247
1970-1971	2	53	1637
1971-1972	2	97	2318
1972-1973	3	...	3047
1973-1974	3	...	3399

Fonte: República da Guiné-Bissau. Commissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura (2005 apud CÁ, 2005, p. 51).

3.3 EDUCAÇÃO NAS ZONAS LIBERTADAS DE 1963 A 1973

A Guiné-Bissau, como a maioria dos países da África, estava sob domínio colonial europeia, especificamente Portugal, mais de três séculos sendo explorada e escravizada pelos portugueses. Na década de 1950, muitos países da África criaram movimentos de libertação nacionais com o objetivo de expulsar os colonizadores dos territórios africanos. Também em Guiné-Bissau foi criado o movimento da libertação em 19 de setembro de 1956, em Bissau, denominado de PAIGC (Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo Verde), foi fundado por Amílcar Cabral em colaboração com cinco pessoas. Este partido tinha como objetivo promover um espírito de unidade entre o povo da Guiné e Cabo Verde para poderem derrubar o regime colonial português (NAMONE, 2014, p. 52). O PAIGC pensava essa luta não somente para expulsar os colonos e ficarem livres como também pensaram nas estratégias de formação das pessoas que futuramente assumirão a administração da nação. Por isso durante a luta armada projetaram a educação nas zonas que foram libertas das mãos dos “tugas” (forma como os portugueses eram chamados nas colônias), 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. Por isso, ela deveria nascer junto do povo, passando pelos educadores nacionais, em função da prática social que se dá no país (FREIRE, 1978 apud NAMONE, 2014, p. 46)

Em 1963 o PAIGC iniciou a luta armada contra o imperialismo português e contra toda opressão colonial. Um ano depois, em 1964, o partido realizou o seu primeiro congresso, conhecido por Congresso de Cassacá, onde foram estabelecidos os planos da expansão da educação nas zonas libertadas como um dos objetivos do congresso, como diz 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).

O partido deparava com falta de pessoas tanto no desenvolvimento da luta, como para gerir o território sob seu controle. A vista disso, vários pontos foram alistados para a educação nas zonas libertadas, para melhorar o conhecimento da população, garantir os quadros necessários para o desenvolvimento do país.

De acordo com Almeida (1981), eis algumas metas estabelecidas no congresso:

1[...] Reforma do ensino, desenvolvimento do ensino secundário e técnico, criação do ensino universitário e de institutos científicos e técnicos. 2) Liquidação rápida do analfabetismo. Instrução primária obrigatória e gratuita. Formação e aperfeiçoamento urgente de quadros técnicos e profissionais. 3) Liquidação total dos complexos criados pelo colonialismo, das consequências da cultura e exploração colonialistas. 4) Na Guiné, desenvolvimento das línguas nativas e do dialeto crioulo, com criação da escrita para essas línguas. [...] Proteção e desenvolvimento da literatura e das artes nacionais. 5) Aproveitamento de todos os valores e conquistas da cultura humana e universal ao serviço do progresso dos povos da Guiné e Cabo Verde. Contribuição da cultura destes povos para o progresso da humanidade em geral.

São estas as etapas estabelecidas para lutar contra o colonialismo na Guiné, segundo Almeida (1981) a luta de libertação provoca modificações profundas na vida da população, essas modificações tem a ver com o abandono e rejeição dos sistemas europeias implementadas pelo colonizador, valorização da cultura nacional, das tradições e religião que outrora foi oprimida. Por isso Cabral definia a educação como uma das ferramentas principais na desconstrução do sistema colonial, como diz Namone (2014), em termos objetivos, essa educação deve cumprir duas missões fundamentais: combater o colonialismo e todas as suas práticas nefastas, como também combater os “aspectos negativos” e prejudiciais das crenças tradicionais, para, assim, começar uma vida nova (CABRAL, 1979 apud NAMONE, 2014, p. 61).

No cumprimento desse 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 que em fevereiro de 1965, em Guiné Conakry, país vizinho, foi criado um instituto chamada de “Instituto Amizade” (ALMEIDA, 1981, p. 67). Este instituto funcionava como uma base de acolhimento dos combatentes feridos na luta e servia também do local onde recebiam as crianças que perderam pais na guerra. O local foi aproveitado para fazer Jardim-Escola onde essas crianças recebiam instruções e eram formados para serem quadros. Nessa idéias de formar quadros que Cabral e o partido tinham, o instituto não serviu somente para as crianças como também foi transformado na Escola-Piloto do Instituto, onde recebia os melhores alunos vindos das escolas das zonas libertadas com os 4º anos primários (ALMEIDA, 1981, p. 67). Ainda segundo o autor, esses 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. Segundo o autor os alunos que passavam nesse instituto desde 1965 até 1974 foram cerca de mil alunos sendo que dentre esses, 290 foram continuar seus estudos na Europa.

Segundo Cá (2005), 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). Ainda segundo autor, o Instituto Amizade tinha 10 internatos dentro da Guiné, esses internatos tinham cerca de 2.000 alunos de idades entre 3 a 17 anos. Dentre esses 10 internatos 6 estavam nas zonas rurais e 4 nas zonas urbanas. Existiam também 12 semi-internatos, com 750 alunos de 1ª à 4ª série (CÁ, 2005, p. 48). Para os alunos que estudavam nos semi-internatos como nas outras escolas do partido, que terminavam a 4ª ou 6ª série e não teriam como fazer ou continuar com os estudos, o Comissariado da Educação se empenhava em construir as escolas para que essas pessoas pudessem continuar. A escola Piloto segundo Cá (2005) exercia importante função na formação dos quadros, embora os professores não são, pedagogicamente falando, profissionais da área, que na altura também não tinha, mas foram muitos úteis porque conseguiam transmitir aos alunos o objetivo da luta que era: formar um homem novo com espírito crítico e consciente da sua realidade social (NAMONE, 2014, p. 62).

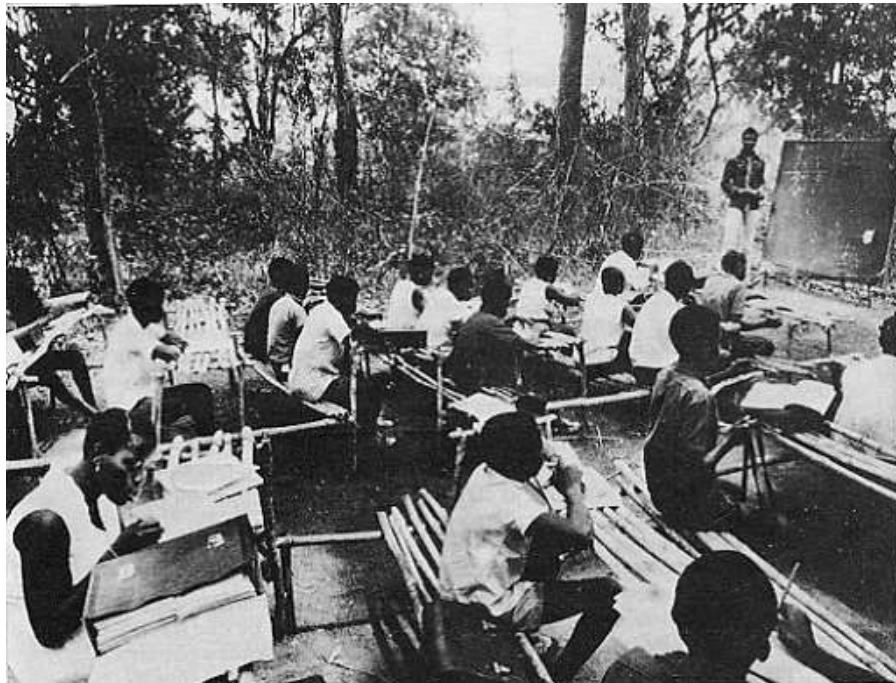
Para Namone (2014) na fase inicial da educação nas zonas libertadas, o objetivo era pautado para segurança da população, em particular das crianças, contra-ataques das tropas portuguesas. Por isso, as crianças reuniam-se em torno de um representante do partido para aprender como fugir dos aviões portugueses. As primeiras lições ensinadas às crianças eram aprender a reconhecer o barulho dos aviões e fugir a tempo dos bombardeios mortíferos, como também fugir da presença dos portugueses, considerados inimigos e agressores (CÁ, 2008 apud NAMONE, 2014, p. 66). Inicialmente as aulas funcionavam embaixo das árvores, ao ar livre ou nas escolas de palhas, nas quais troncos das árvores eram usadas como carteiras (NAMONE, 2014, p. 66).

**Figura 1 – Escola em uma zona libertada
Período da luta de libertação**



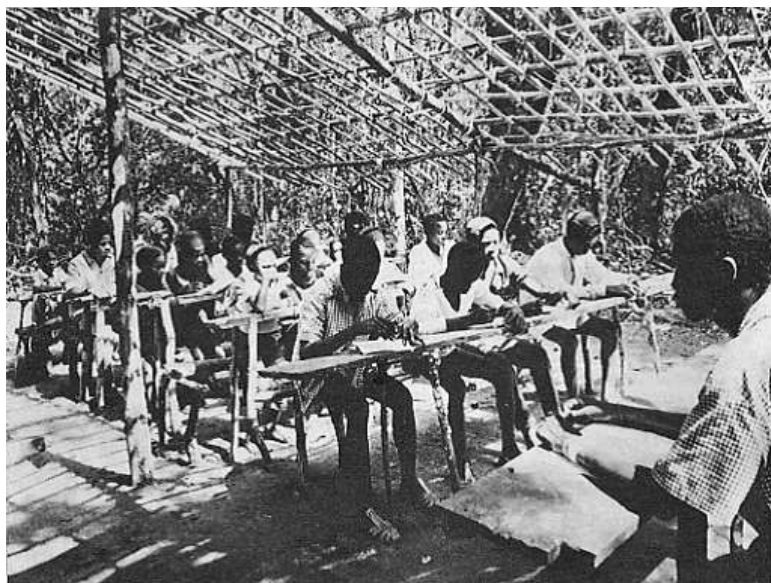
Fonte: República da Guiné-Bissau. Commissariado de Informação e Turismo (1978 apud FREIRE, 1978, p. 8).

Figura 2 – Escola em uma zona libertada. Período da luta de libertação



Fonte: República da Guiné-Bissau. Commissariado de Informação e Turismo (1978 apud FREIRE, 1978, p. 24).

Figura 2 – Escola em uma zona libertada. Período da luta de libertação



Fonte: República da Guiné-Bissau. Comissariado de Informação e Turismo (1978 apud FREIRE, 1978, p. 39).

A quinta tabela nos retrata o desempenho da educação do PAIGC nas zonas libertadas, em termos numéricos, de escolas, professores e alunos entre os anos de 1965 a 1973.

Tabela 5 – Educação nas zonas libertadas de 1965-1973

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

Fonte: EDUCAÇÃO na Guiné-Bissau (1978, p. 49-61 apud NAMONE, 2014, p. 70).

Segundo Cá (2005), a redução de número dos alunos nos anos letivos de 1966/67 que tinha 14.386 alunos e em 1968/69 que também tinha 8.130, deve-se ao envio de candidatos para uma formação técnica média no estrangeiro e integração maciça dos alunos nas diversas atividades do partido: Forças Armadas; Marinha; Telecomunicações; Organização Política; Segurança; Milícia; Saúde; Ensino; Produção; etc.,

e ainda com fecho de 25 escolas devido a guerra nas zonas em que essas escolas se encontravam (A EDUCAÇÃO na Guiné-Bissau, 1978 apud CÁ, 2005, p. 58).

3.4 A QUESTÃO DA LÍNGUA DE ENSINO NA GUINÉ

O partido no processo de implementação da educação nas zonas libertadas, enfrentou várias dificuldades. Uma delas é questão da língua. A Guiné-Bissau, como já vimos no primeiro capítulo, é um país composta por mais de 20 grupos étnicos, cada um desses grupos possui uma língua diferente um do outro, também existe uma língua de comunicação nacional entre todas as étnias, o crioulo, além da língua do colonizador que é português. PAIGC numa das suas estratégias de luta, pensou em línguas que é um veículo fundamental na comunicação. Para que a educação seja transmitida era preciso trabalhar com uma língua que seria o meio mais fácil de transmitir a mensagem, no caso crioulo é a língua ideal pra tal. Segundo Namone (2014), as línguas étnicas eram usadas nas reuniões entre o partido e a população no sentido de mobilizar o povo a aderirem a luta. Mas quando o PAIGC iniciou a educação nas zonas libertadas, decidiu adotar o *kriol* como língua do ensino (NAMONE, 2014, p. 70). Mais tarde o partido fez análise sobre a língua do ensino, concluiu que deveria mudar da língua porque, segundo partido, o *kriol* não dispunha de escrita normalizada, e que o país carecia de quadros especializados capazes de normalizar e fixar essa escrita, ao que Cabral (1979 apud NAMONE, 2014) afirma que pensar o crioulo ou qualquer outra língua étnica da Guiné-Bissau como língua do ensino seria “oportunismo”, o que deveria ser combatido:

Devemos combater tudo quanto seja oportunismo, mesmo na cultura. Por exemplo, há camaradas que pensam que, para ensinar na nossa terra, é fundamental ensinar em crioulo já. Então outros pensam que é melhor ensinar em *fula*, em *mandinga*, em *balanta*. Isso é muito agradável de ouvir, os *balantas*, se ouvirem isso, ficam muito contentes. Mas agora não é possível. Como é que vamos escrever em *balanta* agora? Quem sabe a fonética do *balanta*? Ainda não se sabe, é preciso estudar primeiro mesmo em crioulo. Eu escrevo, por exemplo, *n'ca na bai* [não vou]. Um outro escreve *n'ka na bai* [também não vou]. Dá na mesma. Não podemos ensinar assim. Para ensinar uma língua escrita, é preciso ter uma maneira certa de a escrever, para que todos a escrevam da mesma maneira, senão é uma confusão do diabo. Mas muitos camaradas, com sentido oportunista, querem ir para frente com o crioulo. Nós vamos fazer isso, mas depois de estudarmos bem. Agora a nossa língua para escrever é o português. Por isso que tudo vale a pena falar-se aqui, tanto o português como o crioulo. Não somos mais filhos da nossa terra se falarmos crioulo, isso não é verdade. Melhor filho da nossa terra é aquele que cumpre as leis do partido, as ordens do partido para servir bem o nosso povo. [...] Ninguém deve ter complexo porque não sabe falar *balanta*, *mandinga*, *pepel*, *fula* ou *mancanha*. Se souber melhor, mas se não sabe, tem que fazer com que outros o entendam, mesmo que for com gestos (CABRAL, 1979 apud NAMONE, 2014, p. 71).

Segundo Nassum (1994 apud NAMONE, 2014) após essa fala de Cabral, PAIGC decidiu adotar o português como a língua de ensino porque faltava recursos para que tanto crioulo como as línguas étnicas, pudesse ser implementada no ensino. Cabral (1979 apud NAMONE, 2014) chama atenção aos “camaradas” do partido de que o português deveria ser usado na escola até encontrar as regras de fonética boas para o crioulo:

Nós, Partido, se queremos levar para frente o nosso povo durante muito tempo, [...] para escrevermos, para avançarmos na ciência, a nossa língua tem que ser o português. [...] Até um dia em que de facto, tendo estudado profundamente o crioulo, encontrando todas as regras de fonéticas boas para o crioulo, possamos passar a escrever o crioulo. [...] Se nas nossas escolas ensinamos aos nossos alunos como é que o crioulo vem do português e do africano, qualquer pessoa saberá português muito mais depressa. O crioulo prejudica quem aprende o português, porque não sabe qual é a ligação que existe entre português e o crioulo, mas se se conhecer a ligação que há isso facilita aprender o português (CABRAL, 1979 apud NAMONE, 2014, p. 71).

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

4 CONCLUSÃO

Portanto, depois de muito tempo estudando e pesquisando sobre esse assunto posso concluir esse trabalho dizendo que o ensino no período colonial na Guiné-Bissau não teve êxito. Primeiramente, o ensino na Guiné nunca foi pensado com o intuito de formar pessoas ao serviço do seu próprio país, mas sim foi pensado no sentido de dominar e explorar a população guineense.

Durante cinco séculos Portugal mantia seu domínio sobre o povo da Guiné onde estes eram obrigados a cumprir com os mandos dos colonizadores fazendo eles abdicarem de suas culturas e se adaptarem a cultura portuguesa, mas isso nunca foi fácil porque os nativos não estavam de acordo com isso. A partir do século XVII, teve a presença da igreja católica na Guiné, com o objetivo de expandir a religião cristã por todo planeta e de cristianizar todos os povos através da pregação das mensagens bíblicas. No mesmo século iniciaram suas atividades educativas com a realização das missas e catequeses. Nessa visão, o estado colonial português se aproveitou e colaborou com a igreja no sentido de que a igreja ia ensinando e

ducando a população enquanto eles iam explorar essas pessoas.

Nos finais do século XIX, exatamente após a conferência de Berlim em 1885, o cenário colonial mudou de estrutura. Começou a ocupação efetiva por dentro do continente africano. Com isso Portugal, como outros colonizadores em África estruturaram suas estratégias de dominação. Portugal fez várias reformas no setor de ensino mas tudo falhava porque a população guineense não queria negar suas culturas e tradições. Desde 1927, com a política de assimilação, que o ensino colonial português começou a ganhar forças na Guiné até vésperas de luta pela libertação e independência, a população que recebia essa educação, ou seja os que foram “assimilados” eram 1%, isso mostra claramente que o ensino português durante todo tempo havia enfraquecido porque o plano nunca foi ensinar mas sim o plano era a exploração.

E por último, PAIGC iniciou suas atividades educacionais apartir de 1965 até 1973 teve mais sucesso do que o governo colonial.

Referências

ALMEIDA, Hilda Maria Fereira de. **Educação e transformação social: formas alternativas de educação em país colonizado**. 1981. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Faculdade Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1981. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9175>>. Acesso em: 04 maio 2016.

AUGEL, Moema Parente. **Desafio do escombros: nação, identidade e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007. 381 p.

CÁ, Cristina Mnadau Ocuni. **Formação feminina no Internato de Bor (1933-2011) na Guiné-Bissau: reflexos na educação da sociedade guineense contemporânea**. 2015. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14371>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

CÁ, Lourenço Ocuni. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **Rev. Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v. 2, n. 1, out. 2000. 1-19 p. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/561/576>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

_____. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. 2005. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253256/1/Ca_LourencoOcuni_D.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2016.

FRANCO, Paulo Fernando Campbell. **Amílcar Cabral: a palavra falada e a palavra vivida**. 2009. 197 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/.../8/.../PAULO_FERNANDO_CMPBELL_FRANCO.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2016.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 173 p.

NAMONE, Dabana. **A luta pela independência da guiné-bissau e os caminhos do projeto educativo do Paigc: etnicidade como problema na construção duma identidade nacional**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115896>>. Acesso em: 29 mar. 2016.