



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

NOEMIA ARMANDO MONTEIRO

**MULHERES GUINEENSES NA LUTA DE LIBERTAÇÃO NACIONAL:
CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE QUADROS (1962-1974)**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2017

NOEMIA ARMANDO MONTEIRO

**MULHERES GUINEENSES NA LUTA DE LIBERTAÇÃO NACIONAL:
CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE QUADROS (1962-1974)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), como requisito para obtenção do título de Bacharelado em Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Claudilene Maria da Silva.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2017

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

M778m

Monteiro, Noemia Armando.

Mulheres guineenses na luta de libertação nacional : contribuições na educação e formação de quadros (1962-1974) / Noemia Armando Monteiro. - 2017.

66 f. : il. mapas, color.

Monografia (graduação) - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2017.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Claudilene Maria da Silva.

1. Guiné-Bissau - História - 1962-1974.
2. Mulheres - Guiné-Bissau - Atividades políticas.
3. Mulheres - Guiné-Bissau - Educação. I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 305.40966

NOEMIA ARMANDO MONTEIRO

**MULHERES GUINEENSES NA LUTA DE LIBERTAÇÃO NACIONAL:
CONTRIBUIÇÕES NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE QUADROS (1962-1974)**

Trabalho de conclusão de curso como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Humanidades, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB – Campus dos Malês

Aprovado em 27/07/2017

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Claudilene Maria da Silva (Orientadora)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Profa. Dra. Ana Luiza Pinheiro Flauzina
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Juliana Barreto Farias
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Dedico este trabalho à minha família, em especial modo, à minha mãe Damiana António Djonú e ao meu pai Armando Vicente Nhacem. Igualmente, o dedico à todos que, de forma direta ou indireta contribuíram para o que um dia foi um sonho, hoje se tornasse, realidade.

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer a Deus todo-poderoso que escutou as minhas orações e me deu oportunidade de estar aqui, realizando esse sonho.

Meus profundos e sinceros agradecimentos vão para minha querida orientadora professora doutora Claudilene Maria da Silva pela dedicação, paciência e atenção no atendimento, serei sempre grata pela amizade, carinho e presteza; e para minha querida co-orientadora professora doutora Patrícia Godinho Gomes que deu importantíssima e fundamental contribuição para esse trabalho, muito obrigada pela paciência, atenção, carinho, conselho, enfim, gratidão pela pessoa humilde e especial que você é.

Agradeço de modo especial aos meus familiares em geral, inclusive meus pais: Armando Vicente Nhacem pelo apoio moral e por ter custeado meus estudos desde criança, a minha querida mãe Damiana António Djonú que sempre me mostrou um caminho, que era estudar, ela dizia “Nu, quer ser uma mulher sucedida, respeitada? Só tem um caminho para seguir, caminho da escola”. À minha madrastra Anita Mendes que também foi fundamental na minha educação, agradeço por isso e pela convivência.

Devo gratidão a minha amada avó Rosa Mendonça que me criou e me fez essa mulher que hoje me tornei, através dos conselhos, carinho e amor que ao longo dos anos tem me proporcionado, também agradeço meu avô António Djonú por ter nascido e criada debaixo do seu teto, e por me aplaudir sempre quando obtive sucessos nos estudos.

Agradeço do fundo do coração as pessoas que de alguma forma contribuíram para esse trabalho, começo por meu Namorado Leonel Vicente Mendes que teve grandes contribuições para esse sonho tornar realidade. Felizmina Nancassa e Cátia Manuel, pela amizade, companheirismo e convivência.

Gratidão, as minhas queridas irmãs, Chelsea, Tatiana, Vanessa e Nancy, aos meus queridos irmãos Bruno e Caíque.

Agradeço Aldine Valente Batchilon, Isna Gabriel Sia, Locarine Udilciene Mendes Oncampo e Nivaldo Casimiro Ié por terem me proporcionado materiais de apoio à elaboração desta monografia. De mesmo modo agradeço Danilson Raimundo Chefe por ter me ajudado com as entrevistas.

Aos combatentes da liberdade da pátria, na pessoa de Francisca Lucas Pereira, Teresa Sanca Ndoi e Teodora Inácia Gomes por aceitarem dar entrevistas que ajudaram a atingir o objetivo desse trabalho.

Por outro lado agradeço meus amigos, Nelson da Silva, Sabado Mbundé, Ciro Dias Fernandes, Luís Santana Gomes, Ilaurindo Cassama, Noémio Gomes Tundé, Tidjane dos Santos, António da Costa, Gino Pereira, Baticã Eça Mané, Daniel Tchuda, Luís Namua Utinco, Natália Ernesto Cá, Amaro Lassa, Zidane Cumba, Diana Inácio Coreia, Chantal Gomes, Wintem Siga, Peti Mama Gomes, Imelson Cá, Alassana Dem, Braima Seide, Moacir Soares da Gama, André da Silva Indú, Vladmir Correia, Ângelo Soares, Nanci da Costa, Juel da Silva, Vladmir Germano Ferreira, Sonia Maria Gonçalves, Taiane Oliveira, Lerre Wague, Elma Pereira Mané e Máximo Augusto Mantija

Gratidão à minhas queridas primas: Nadesda Augusto Monteiro, Simone Monteiro Gomes, Benilde Gomes Monteiro. Aos meus primos, Eemo Monteiro, Ivanilson Celestino Djonú, José Monteiro Gomes, Edilson Monteiro. Aos meus tios Lino Monteiro, Juliano Djonú, Jerónimo Djonú, Toni Djonú e as minhas tias Nené Monteiro, Patrícia Djonú, Augusta Djonú e Maria Djonú.

Agradeço a Universidade da Integração Internacional da Lusófrica Afro-Brasileira UNILAB pela oportunidade de estar estudando nessa instituição. Também sou e serei grata a todos os professores dessa referida Universidade, em especial, professor doutor Paulo Proença, professora doutora Juliana Farias, professor doutor Carlindo Fausto, professor doutor Ismael Tcham e professor doutor Rafael Palermo Buti.

Deixo aqui meus profundos agradecimentos à doutor Henrique Cunha Junior professor titular da UFC, Universidade Federal do Ceará.

Como dizem, “aqueles que amamos nunca morrem”, nesse sentido agradeço a memória da recém-falecida Cadi Nhumbai Sani, que deu uma grande contribuição, mas infelizmente não está presente para ver esse sonho realizar.

Em fim agradeço a todas e todos que de alguma forma contribuíram na minha formação não só em termos financeiros, mas também moral e aqueles que acompanharam de longe o meu percurso acadêmico.

Sou e serei sempre grata pela contribuição de cada um de vocês!

“Camaradas, vamos colocar mulheres em cargos de alto escalão, queremos-las em todos os níveis dos comités de aldeia até a liderança do partido. Para administrar nossas escolas e clínicas. Queremos que as mulheres do nosso país tenham armas nas mãos (...). Nossa revolução nunca será vitoriosa se não alcançarmos a plena participação das mulheres”.

Amílcar Cabral

RESUMO

Este trabalho tem como finalidade abordar o tema da participação das mulheres guineenses na luta de libertação nacional, e suas contribuições na formação dos quadros durante os anos de 1962-1973. Procura-se entender o desenrolar do último período da colonização, o sistema colonial implantado pelos portugueses na Guiné-Bissau. Analisam-se as principais razões que estiveram na criação do Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo-Verde, PAIGC e a opção pela luta armada. O trabalho visa compreender a estrutura da educação na Guiné-Portuguesa e as respostas das forças nacionalistas. Discute-se o papel da mulher no contexto da luta armada. Paralelamente, analisa-se o sistema de educação embrionário implementado pelo PAIGC nas zonas libertadas, assim como os principais contributos desse partido para a emancipação das mulheres guineenses. O trabalho aborda igualmente, os esforços, empenhos e determinação das mulheres nas suas formações e na formação de quadros guineenses, dos que iriam mais tarde assumir a governação do país.

Palavras-chaves: Luta de libertação, Mulheres Guineenses, Formação dos Quadros.

ABSTRACT

This work discusses the participation of Guinean women in the struggle for national liberation and their contributions to the cadres training during the years 1962-1973. It aims to understand the development of the last period of colonization, the colonial system implanted by the Portuguese in Guinea-Bissau. The main reasons for the creation of the African Party for the Independence of Guinea- Cape Verde, PAIGC and the option for armed struggle. The aim of this work is to understand the structure of education in Guinea- Portuguesa and the responses of nationalist forces. The role of women in the context of armed struggle. At the same time, the system of embryonic education implemented by PAIGC in the liberated zones, as well as the main contributions of this party to the emancipation of Guinean women. The work also addresses the efforts, commitment and determination of women in their training and training of Guinean cadres, who would later assume the country's governance.

Keywords: Liberation Struggle, Guinean Women, Formation of cadres.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-----------------|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 | Mapa da Guiné-Bissau | 16 |
| Quadro 1 | Alunos e Professores nas Áreas Libertadas 1965-1972 | 49 |
| Figura 2 | Alunos de uma escola nas regiões libertadas da Guiné | 52 |
| Figura 3 | Primeiro grupo de meninas que foram para URSS fazer formação no domínio da saúde | 57 |
| Quadro 2 | Percentagem de mulheres na área de saúde em postos fixos 1963-1972 | 58 |
| Figura 3 | Formação de enfermagem num hospital de campanha do PAIGC nas regiões libertadas da Guiné | 61 |
| Figura 4 | Amílcar Cabral e Mulheres Armadas | 62 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFA - Comunidade Financeira Africana

F.L.I.N.G - Frente de Libertação da Guiné

FAL - Forças Armadas Locais

FARP - Forças Armadas Revolucionárias do Povo

M.I.N.G - Movimento para a Independência da Guiné

MAC - Movimento Anti-colonial

MLG - Movimento de Libertação da Guiné

P.I.D.E - Polícia Política Portuguesa

PAIGC - Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo-Verde

R.I.I.R.L - Regulamento Interno dos Internatos das Regiões Libertadas

TGB - Televisão da Guiné-Bissau

U.N.P.G - União dos Naturais da Guiné «dita» Portuguesa

UDEMU - União Democrática das Mulheres de Guiné-Bissau

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

| | | |
|----------|----------------------------------------------------------------|----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 | MULHERES NA LUTA DE LIBERTAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU | 16 |
| 2.1 | A GUINÉ-BISSAU E SEUS CONTEXTOS | 16 |
| 2.2 | ALGUNS ASPECTOS DA HISTÓRIA DA LUTA DE LIBERTAÇÃO NACIONAL | 21 |
| 2.3 | PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES GUINEENSES NA LUTA ARMADA | 26 |
| 3 | EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU | 32 |
| 3.1 | REALIDADES LOCAIS E MODELOS EDUCATIVOS | 32 |
| 3.2 | EDUCAÇÃO E A INFLUÊNCIA DA IGREJA CATÓLICA NO PERÍODO COLONIAL | 34 |
| 4 | PARTICIPAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO | 45 |
| 4.1 | A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS DAS “TABANCAS” NAS ZONAS LIBERTADAS | 45 |
| 4.2 | MULHERES NA FORMAÇÃO DE QUADROS | 53 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 63 |
| | REFERÊNCIAS | 64 |

1 INTRODUÇÃO

A Guiné-Bissau, um pequeno país do continente africano conquistou a sua independência em 24 de setembro de 1973, através de uma luta armada liderada por Amílcar Lopes Cabral, sob comando de Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo-Verde, PAIGC. Durante a Luta havia participação ativa das mulheres em todas as suas fases, algumas ocuparam posições de liderança, outras contribuíram em diferentes áreas, inclusive a área de educação e formação dos quadros guineenses, mas se fala pouco dessas mulheres na historiografia oficial da Guiné-Bissau, o que causa esquecimento de algumas combatentes. A inquietação que deu origem a essa pesquisa surgiu através da minha experiência e convivência acadêmica que me despertou a atenção para fazer uma reflexão sobre o tema ligado à mulheres guineenses. A partir daí surgiu a ideia de me ocupar particularmente no que descreve a participação das mulheres na luta de libertação da Guiné-Bissau. Sempre me questionei pela razão que se falava tão pouco na participação e contribuição de mulheres na luta de libertação. Decidi, deste modo, trabalhar sobre o tema, procurando, contemporaneamente, estabelecer uma ligação com o tema da educação, aspecto central para compreender o argumento, sobretudo no que diz respeito a contribuição das mulheres na formação de crianças e de quadros.

Considerando os fatos acima referidos, decide pesquisar esse tema “mulheres guineenses na luta de libertação nacional: contribuições na educação e na formação de quadros, durante o período de 1962-1974”. De modo a destacar a contribuição das mulheres como sujeitos/agentes que fizeram parte da história que deveria estar presente em memória coletiva do povo guineense. Assim procurei entender melhor sobre os contributos das mulheres guineenses da época, inclusive das que viajaram para o exterior em busca de uma formação acadêmica, que voltavam formadas exerciam suas funções nas respectivas áreas do conhecimento e as que sem formação acadêmica, contribuíram, de alguma forma, para formação dos quadros.

O objetivo geral traçado para esta pesquisa é analisar a participação e contribuição das mulheres guineenses na área da educação, durante a luta de libertação da Guiné-Bissau. E os objetivos específicos foram: 1-Compreender a colaboração das mulheres na educação durante a luta de libertação nacional; e 2-Identificar o impacto dessa contribuição na formação dos quadros guineenses.

Do ponto de vista metodológico a pesquisa baseou-se na análise documental, na revisão da literatura e em algumas entrevistas publicadas, fundamentalmente testemunho de mulheres antigas combatentes. A pesquisa bibliográfica foi feita a partir do levantamento de

referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Importante destacar que na fundamentação teórica, entre os diversos autores utilizados, ganharam destaque os trabalhos de: (Godinho Gomes, 2010 e Candé Monteiro, 2013).

Nesse caso partimos da pesquisa bibliográfica, que nos permitiu conhecer o que já se estudou sobre o assunto e consultei as fontes diversas. Começamos fazer uma recolha da literatura sobre o tema (em particular trabalhos, artigos científicos, os livros e revistas eletrônicas que abordam sobre o tema) isto nos permitiu ter um embasamento teórico a partir de assunto estudado. Em seguida trabalhamos com entrevistas de três mulheres antigas combatentes: Teodora Inácia Gomes, Francisca Lucas Pereira e Teresa Ndoi, que serviram de testemunhas orais através de uma entrevista, encomendada e concedida a outra pessoa, em função da distância entre Brasil e Guiné-Bissau, mas cujo o roteiro foi por mim elaborado e a tradução é da minha autoria.

Para cumprir os objetivos o trabalho foi composto por quatro capítulos constituídos por sub-capítulos. Nessa introdução apresentamos nossas motivações e delinemos nosso objeto de pesquisa.

No segundo capítulo aborda o sistema colonial estabelecido pelos portugueses no território guineense, o seu impacto na condição social dos povos locais, procurando a partir daí entender as razões que estiveram na base da luta armada na Guiné-Bissau e como as mulheres estiveram implicadas nesse processo.

No terceiro capítulo procuramos, de forma resumida, traçar o perfil geral da educação no período da luta pela independência (transição do sistema colonial para o sistema nacionalista), realçando o papel da educação “tradicional”, assim como o impacto da educação após o estabelecimento dos portugueses na Guiné-Bissau, em particular a educação a cargo das entidades religiosas.

No quarto capítulo, abordamos alguns aspetos da educação instituída pelo PAIGC nas regiões libertadas e em Conacri, destacando, em particular, trajetórias de três mulheres, sobre razões que as levaram a aderir ao projeto da luta de libertação nacional, e oferecendo detalhes importantes sobre suas formações, contribuições e desempenho no âmbito da luta de libertação nacional.

Em conclusão o presente TCC procura refletir sobre um tema que, embora importante e central para a compreensão do processo de independência da Guiné-Bissau, não tem merecido, de forma sistemática a atenção dos estudiosos, fato evidente na produção científica sobre a questão. Desse modo, espera-se poder contribuir positivamente para o atual debate

sobre a participação das mulheres guineenses na luta armada e a sua centralidade no processo educativo.

2 MULHERES NA LUTA DE LIBERTAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU

Neste capítulo trazemos uma apresentação geral do país, sua localização geográfica a composição social e abordagem sobre a historiografia do país que tange ao sistema implementado pelo colonialismo português na Guiné-Bissau, o surgimento da luta armada e participação de mulheres guineenses no contexto da luta.

2.1 A GUINÉ-BISSAU E SEUS CONTEXTOS

A Guiné-Bissau, é um dos cinquenta e quatro países da África, com uma população total de um milhão quinhentos quarenta e quatro mil e setessentos setenta e sete mil (1.544.777)¹ habitantes, segundo estimativa de 2016.

O país está situado na Costa Ocidental da África, faz fronteira com o Senegal a norte, a leste e a sul com República da Guiné-Conacri e a oeste é banhado pelo Oceano Atlântico. Sua superfície é de 36.125 Km², tem como capital Bissau. Como podemos ver no mapa abaixo:

Figura 1 - Mapa da Guiné-Bissau



Fonte: <http://pt.mapsofworld.com/guinea-bissau/> Acesso em 29/03/2017

¹ A composição populacional do país é heterogênea, apresentando vários povos, sendo a população maioritariamente feminina.

De acordo com Lundy (2016 et):

Os homens têm uma taxa de alfabetização de 74,8%, enquanto 45,9% das mulheres [...] As taxas de conclusão da escola primária (19,3%) e secundária (8,9%) para as mulheres são péssimas e piores do que suas contrapartes masculinas com apenas 38,6% e 5,9% das raparigas se matricularam mesmo nas escolas primárias e secundárias, respectivamente Lundy (2016 et p.3).²

A Guiné-Bissau é um Estado laico, considerado um país em vias de desenvolvimento, com uma economia precária. A principal fonte de receitas é o comércio de castanha de caju. As mulheres têm uma grande influência no processo de desenvolvimento do país, como por exemplo, as que atuam como “bideiras”³, ajudando no sustento da família, na educação e saúde dos filhos. Como refere Lundy (2016 et) “as mulheres são formativas agentes da sociedade e têm o potencial para efetuar mudanças e / ou estabilidade” no país. A moeda nacional é Franco CFA (Comunidade Financeira Africana).

A língua oficial da Guiné-Bissau é o português, sendo, no entanto, a língua nacional o, crioulo⁴, falada pela maioria da população guineense. Existem várias outras línguas. No que diz respeito aos povos, a sua maioria Balantas (27%), fulas (22%), Mandingas (12%), Manjacos (11%) e Papeis (10%), e outros 18% (cf. LOPES, 1982 apud MONTEIRO, 2011).

Da mesma forma que o país é constituído por diversos povos, também existem diferentes expressões religiosas, o que o torna um estado laico com uma maioria islamizada. O “Islã, é a religião que é praticada por cerca de 50% da população. Aproximadamente 10% da população se identificam como cristão (Lundy et al, 2016, p.3).

Por outro lado, a Guiné-Bissau é um pequeno país que inclui oito regiões e mais de oitenta ilhas. Regiões que são: Gabú, Bolama, Báfata, Cacheu, Oio, Quinará, Tombali e Biombo. Com um setor autónomo que é conhecida como capital do país, Bissau. Cada região é constituída por seus setores e cada setor com suas sessões, sem esquecer de muitas ilhas e rios que o compõem na sua totalidade.

Historicamente, a atual Guiné-Bissau pertenceu ao vasto império do Mali, fundado na primeira metade do século XIII e que teve como principal referência Sundjata Keita. O império do Mali⁵ esteve no centro das principais rotas comerciais trans-saharianas, contando

² Tradução livre

³ Bideiras são mulheres mercantes contemporânea que se envolvem nos mercados informais e locais de comércio da Guiné-Bissau (Domingues 2000 apud Lundy et, 2016)

⁴ É comum encontrar a palavra “crioulo” escrita de outras formas, como por exemplo “kriol”. Crioulo é a forma portuguesa adotada para escrever o nome do idioma.

⁵ O Império do Mali foi um modelo de organização composto por mandingas convertidos ao islamismo, na África Ocidentais entre as décadas de 1230 e de 1600 aproximadamente. A sua organização funcionava como um

também com um potente exército. Foi também a partir das várias organizações estaduais que compunham o império que a região se foi ampliando neste período, tendo-se consolidado sucessivamente com a constituição da cidade-estado Haussa no século XIV. Devido a expansão desse império, se deu a criação de Kaabú, região da qual a atual Guiné-Bissau fazia parte. O Kaabú situava-se nas planícies da alta Costa da Guiné, onde em pequena parte se encontra no atual território guinês. Quando império do Mali entrou em decadência, o Kaabú sobreviveu, tornando-se independente de império do Mali. (LOPES, 1989, p.5-6)

Detalhadamente Cordeiro (et, al, p.14) explica:

Com a degradação do reino de Mali, reino de Kaabú se estendia no litoral da África Ocidental, eixo da atração econômica e comercial, de onde partiam os portugueses, que cedo notaram ser vantajoso negociar diretamente com a família real de Kaabú, como forma de consolidar a ocupação territorial lusitana. Os portugueses tentavam dominar a sucessão dos reinados tornando o seu poderio colonial cada vez mais forte e fragilizando o império local com a implantação de sua política escravagista. No referido império, segundo Davidson (1975, p. 18), “podem-se comprar escravos à razão de seis ou sete por um cavalo, mesmo um cavalo fraco; também se pode comprar ouro, mas não muito”.

Por outro lado, o processo de expansão portuguesa na costa ocidental africana a partir de cerca de 1430 levaria os portugueses a lutas contínuas contra o poder dos mouros (muçulmanos), num espírito de conquista e num esforço de conversão das populações africanas ao cristianismo, sem todavia excluir preocupações de ordem comercial. Conforme Carlos Lopes (1989, p.7) os portugueses, ao chegarem no território correspondente à atual Guiné-Bissau, procuraram estabelecer com as entidades locais relações comerciais, tanto quanto possível benéficas para os próprios interesses econômicos. “Esses introduziram novos produtos, tornando o comércio mais lucrativo, e conseguiram, com isso, incrementar desavenças e rivalidades étnicas” (CORDEIRO et al, p.14).

O fim do império do Kaabú foi no ano de 1867, termina com o período pré-colonial e deu início à fase do colonialismo que de alguma forma “coincidem ao tempo”. (LOPES, 1989, p.7)

De salientar que as regras, estatutos e leis elaboradas são todas voltadas ao modelo europeu que favorecia os colonizadores e oprimia os nativos. Carlos Cardoso (1992) explica que:

Estado, onde reinava a dinastia dos Keitas. Ficou conhecido por um dos mais destacados dos seus mansas (rei), Sundiata Keita, que morreu por volta do ano 1255. Cordeiro (et, al, p14)

[...] a constituição estabelece que na administração das províncias ultramarinas predominará o regime de descentralização, com leis especiais de acordo com estado de civilização de cada uma, ou a publicação em 1914 da lei orgânica da administração civil das províncias ultramarinas, a partir da qual o indígena fica submetido a um regime jurídico político e especial (CARDOSO, 1992 p.37).

O mesmo continua explicando que os povos “dominados”, ou melhor, os donos da terra,

Não gozavam, pois de direitos políticos em relação às instituições de caráter europeu (art7 do decreto 16743). As relações de direito entre indígenas e não indígenas eram reguladas pela lei portuguesa. O direito da propriedade estava essencialmente voltada para terra, cuja propriedade era considerada garantida a forma absoluta, uma vez que os terrenos dos indígenas não podiam ser objeto de concessão por aforamento ou arrendamento [...] o estatuto vem assim dar a confirmação jurídica à divisão da sociedade em duas grandes categorias sociais: os indígenas e os civilizados [...] ele legislava e consagrava a discriminação racial e cultural que pensou sobre a vida política da Guiné durante todo o tempo que durou a colonização [...] Cardoso (1992, p.37-38)

De salientar que esses povos, chamados de “não civilizados” eram responsáveis pela “economia de exportação que dependia exclusivamente dos chamados “gentios” para o cultivo e a recolha dos produtos da exportação, sendo o salário extremamente baixo em relação à média dos funcionários da colônia. (CARDOSO 1992 p.41-42).

Os Colonialistas portugueses desenvolveram políticas fundamentalmente de exploração da mão-de-obra local e das matérias primas, provocando nos nativos sofrimento e causando a sua desumanização. Sophia Jetelle Woodard referiu a esse propósito,

[...] ⁶Foram impostas pesadas taxas aos povos da Guiné-Bissau como método de aquisição de capital de colônia. Impostos foram aplicados a praticamente todos os indivíduos. Cada libra de arroz cultivado, por exemplo, tributos, impostos também foi colocada em cabanas, vinho de palma, óleo de palma, gado, casamentos e outras celebrações, festividades, danças e os enterros. As altas taxas impostas às pessoas de Guiné-Bissau é um exemplo do reinado português na África. De todas as potências coloniais na África, Portugal é o único país que fez muito pouca ou nenhuma tentativa para desenvolver sua posse. Woodard (1986, p.27)

De acordo com o depoimento de uma entrevistada ao explicar o motivo da sua entrada na luta de libertação da Guiné Bissau, acabou explicando o sofrimento que passavam com os colonialistas portugueses. Disse que,

Quando era pequena, na idade de oito anos, vi a crueldade dos colonialistas, quando forçavam a população para pagar impostos, carregar pedras para construções das estradas, trabalhava forçosamente e ainda chicoteavam pessoas nas costas e

⁶ Os trechos citados nesse trabalho, da autoria da Woodard, são traduzidos pela autora, pois o texto original está escrito em inglês.

chegavam nas tabancas, apanhavam nossos animais, como galinhas e muitas coisas, ninguém podia falar nada, eu era pequena mas lembro. (Teresa Ndoi, entrevista realizada por Danilson, concedida a Noémia, em Bissau, Março de 2017) ⁷

Woodard ainda afirma que o colonialismo centrou-se na exploração da riqueza e do trabalho na Guiné-Bissau e em Cabo Verde, introduziu o sistema de opressão para que o povo não se rebelasse contra seus planos traiçoeiros. A autora explica a questão do não pagamento de imposto, através de uma entrevista:

Uma camponesa balanta que vivia na região sul da Guiné-Bissau, Bwetha N'dubi, conta que ela e a sua família que também eram camponesas sofriam muito durante o colonialismo, bem como as circunstâncias eram como para as mulheres africanas. De acordo com N'dubi, sua família camponesa produziu trabalho duro nos campos e também cultivava arroz. No entanto, eles não tinham como saber o custo dos produtos que estavam comprando (...). Não havia nada que podia ser feito sobre isso. Se eles discutiram sobre o preço, eram espancados. Aqueles que não podiam pagar impostos sobre palmeiras, animais domésticos e terras, foram espancados e presos. Quando a família não podia pagar as terras eram tomadas à força e obrigada a trabalhar sem remuneração. (WOODARD, 1986)

A mesma vai ainda mais longe explicando que durante o colonialismo, o trabalho das mulheres africanas não só era difícil, mas também demorado e árduo. Chegando a afirmar que as mulheres eram as únicas produtoras de comida [...] as mulheres realizaram as seguintes tarefas agrícolas: conduzir a agricultura, plantando semente e colher a colheita (WOODARD, 1986 p.30).

Desta forma podemos concluir a partir do que foi mencionado, que a ideologia colonial usada pelos portugueses, esteve na origem da luta anticolonial e luta armada, conduzida pelos guineenses. Foi a razão pela qual os oprimidos começaram a reivindicar, exigindo seus direitos e deveres, fazendo assim, surgir reivindicações contínuas, como foi o caso do triste acontecimento que marcou a história da Guiné-Bissau, o “Massacre de Pindjiquiti⁸ em 1959”.

Esse triste acontecimento não só, antecipou processo da luta armada que já vinha sendo pensada, mas também contribuiu para a consciencialização das populações locais contra o preconceito, discriminação e o racismo perpetrados pela administração colonial, enfim toda opressão que era praticada contra as populações nativas das colônias.

⁷ Entrevista feita em Bissau, Março de 2017. A Entrevista foi encomendada e concedida a Danilson Raimundo Chefe, realizada em crioulo e traduzida pela autora.

⁸ Massacre de Pindjiquiti aconteceu em 3 de agosto de 1959, um acontecimento terrível que vitimou trabalhadores do cais do pindjiquiti que manifestavam pacificamente por melhores salários e condições de trabalho. A manifestação radicalizou-se, transformando-se numa tragédia, em que “morreu cinquenta pessoas e mais de centenas de feridos”, como explica um dos testemunhos em vida, Carlos Correia, numa entrevista. Disponível em: <http://www.dw.com/pt-002/carlos-correia-a-testemunha-do-massacre-de-pidjiguiti/a-17656> acesso: 21/04/2017

Lembrando que um dos motivos da luta era a valorização da cultura guineense subalternizada pelos europeus, pois os consideravam como povos sem cultura, ou seja, não “civilizados”. Conforme Amílcar Lopes Cabral⁹, “lutaremos em valorização da nossa cultura, ou melhor, a luta de libertação era um ato de cultura”.

Roberto Sousa Cordeiro (et al p.10) ainda ressalta a importância da cultura através da fala de Cabral, citando Carlos Lopes:

a cultura revela-se como o fundamento do movimento de libertação, e só podem mobilizar-se, organizar-se e lutar contra a dominação estrangeira as sociedades e grupos humanos que preservam a sua cultura. Esta, qualquer que seja as características ideológicas e idealistas da sua expressão, é um elemento essencial do processo histórico. É nela que residem a capacidade (ou a responsabilidade) de elaborar e fecundar os elementos que asseguram a continuidade da História, assim como determinar as possibilidades de progresso ou regressão da sociedade. Assim – porque uma sociedade que se liberta verdadeiramente do jugo estrangeiro retoma a rota ascendente da sua própria cultura, que se nutre na realidade vivente do meio e nega tanto influências nocivas como todas as formas de sujeição a culturas estrangeiras – a luta de libertação é antes de tudo o mais um ato de cultura (CABRAL apud LOPES, 2004, p. 3).

De acordo com (WOODARD 1986) um dos principais objetivos da luta pela independência, era erradicar as práticas opressivas no sistema colonialista que afetou negativamente a vida das mulheres africanas da Guiné-Bissau e das Ilhas de Cabo Verde. Impunha-se terminar com a opressão. A luta de libertação começou tarde, favoreceu a construção da ideia de liberdade de um povo que tanto tinha sofrido sob o sistema de dominação colonial.

2.2 ALGUNS ASPECTOS DA HISTÓRIA DA LUTA DE LIBERTAÇÃO NACIONAL

As desigualdades sociais e, econômicas, criadas pelo colonialismo português em África, especificamente tiveram forte impacto na sociedade guineense. De tal forma que “a estrutura administrativa na qual foi enquadrado o território atribuía o poder de decisão sobre as questões políticas e socioeconômicas do povo da Guiné Portuguesa aos órgãos de soberania portugueses” [...] (GOMES, 2010, p.24)

Ainda segundo a mesma autora:

⁹Amílcar Cabral foi um dos fundadores do Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC) e a ele se deve a liderança ideológica, militar e política [...]. (Lopes, 2005:85 citado por Laranjeiro 2014, p.2).

[...] Portugal havia criado a “ficção” das províncias ultramarinas, não deixando às populações africanas outra via que não a da luta armada para o acesso à independência... As constantes ameaças externas com que Portugal se confrontava tinham levado à adoção, em 1930, do Ato Colonial, texto constitucional cuja finalidade foi a de sublinhar a função histórica da nação portuguesa de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que neles se compreende (art.2.º do Ato Colonial). Deste modo, a identidade nacional pressupunha o projeto colonial e vice-versa (GOMES, 2010, p.10).

“Foi em resposta a esta situação de crise que em 1951 o governo de Salazar decidiu pela revisão constitucional, abolindo o Ato Colonial e transformando as colónias em “províncias ultramarinas”, evocando assim uma nação “pluricontinental” (GODINHO GOMES, 2010, p.11).

Entendemos que foi na perspectiva de criar alternativas à situação colonial que, segundo fontes oficiais se criou em 1956 o PAIGC (Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo-Verde), movimento de libertação que viria a desempenhar um papel fundamental de unidade e conquista da independência dos seus povos. Nessa base, Godinho Gomes (2010) comenta:

[...] A história singular do P.A.I.G.C., movimento de libertação criado a partir de uma unidade entre dois povos (guineense e cabo-verdiano) fez dele uma força política incontornável na história contemporânea desses países... Assumindo o carácter de movimento revolucionário, o P.A.I.G.C. nasceu de uma profunda necessidade de mudanças social e política sentida ao nível das massas popular... era portador de uma mensagem de viragem cultural. Como escreveu Cabral, a luta de libertação é acima de tudo um ato de cultura (...). A cultura é o próprio fundamento do movimento de libertação e apenas podem mobilizar, organizar-se e lutar as sociedades que preservam a sua cultura. Esta, quaisquer que sejam as características ideológicas ou idealistas da sua expressão, é um elemento essencial do processo histórico. Compreende-se assim que, sendo a dominação imperialista a negação do processo histórico da sociedade dominada, ela seja necessariamente a negação do seu processo cultural.

Segundo Gomes (2010, p.12) ...”qualquer forma de democratização e/ou descolonização efetiva vinha sendo reprimidas, situação ulteriormente agravada com a criação da polícia política portuguesa (P.I.D.E.), em 1954”. Com isso, fez surgir a grande revolta dos trabalhadores, que foi dado o nome de “Massacre do Pindjiguiti”, que também influenciou a luta armada. Sobre isso a mesma explica detalhadamente que:

[...] Em meados de 1959, após a greve e o “massacre de Pindjiguiti”, o Partido revê a sua estratégia, surgindo a luta armada (como) única forma de resposta à força das armas, não devendo a ação desencadear-se nas cidades (fortalezas do colonialismo), mas sim no campo. (CABRITA MATEUS, 1999 apud Gomes, 2010)

À vista disso outro autor afirma que:

Os acontecimentos de Pidjiiguiti levam o PAI a adoptar uma nova orientação. O partido torna-se mais ativo na contestação ao poder colonial português, começa a preparar-se para a luta armada e decide transferir parte da direção para o exterior [12]. Desta forma, Amílcar Cabral muda-se para Conacri, em Maio de 1960, onde procura apoios junto das embaixadas estrangeiras e tenta formar jovens quadros para a luta pela independência. Matos (2004)

Cordeiro (et al) explica mais um motivo da ida do partido para país vizinho: “essa mudança foi causada pela intensificação da perseguição política que os membros do PAIGC vinham sofrendo pelo governo salazarista, principalmente com o massacre de 1959, onde foram assassinados mais de 50 trabalhadores do Porto de Pinjiguiti”. Nesse sentido os “dirigentes do partido decidem articular as bases e mudam o centro dirigente para Conacri, lugar fora dos domínios territoriais do país” Roberto Sousa Cordeiro (et al p.11-12).

Na mesma perspectiva Cordeiro acrescenta:

A Polícia Internacional e de Defesa do Estado-PIDE, do governo português, intensificava a opressão e Amílcar sabia que a via democrática não seria eficaz para a conquista da independência, pois a ditadura de Salazar não dava sinais de concessão pela entrega pacífica do poder a Guiné-Bissau (CORDEIRO et al p.11).

A criação, em 1957, do movimento anticolonial (MAC), foi um marco importante a luta anticolonial em África, de modo geral, e na Guiné-Bissau em particular. Contemporaneamente, foram surgindo os movimentos nacionalistas nas colônias, em defesa da autodeterminação dos povos e que dariam mais tarde início à luta pelas independências. Foi neste contexto que surgiu o PAIGC. Segundo Amílcar Cabral, a luta do PAIGC integrava-se na tradição de resistência patriótica dos povos da Guiné e de Cabo Verde e afirmou a propósito que: “Desde o dia em que passou pela cabeça dos tucas dominar-nos, explorar-nos, a nossa resistência começou na Guiné (...) Desde o dia em que a situação social em Cabo Verde mostrou-se claro que, dependente dos colonialistas portugueses, o nosso povo em Cabo Verde era explorado, humilhado, explorados como animais a morrer de fome, a resistência começou em Cabo verde. Entendemos então, que os dominados estavam determinados, firmes, fortes e prontos em lutar para o que lhes pertenciam e a qualquer custo iriam reivindicar suas terras e suas liberdades”.

No que diz respeito à fundação do PAIGC, Da Conceição Monteiro Fernandes, Antero (2007, p.23) comenta: Esse movimento foi criado em 1956, por nacionalistas cabo-verdianos

e guineenses. E propunha-se como uma organização de luta pela independência dos dois povos do colonialismo português.

Na mesma perspectiva, Patrícia Godinho Gomes postula que,

O P.A.I.G.C. não se constituiu como partido armado, mas foi antes um partido político na clandestinidade que as circunstâncias históricas transformariam em movimento de libertação nacional. Os acontecimentos do cais do Pidjiguiti de 1959 demonstraram que a luta política estava destinada ao fracasso, e que não teria sido possível escolher entre a luta pacífica e a luta armada, ao mesmo tempo que levou à reformulação da estratégia e à adoção de um conjunto de medidas que iriam levar à preparação da luta armada. (Gomes, 2010, p.138)

Ainda segundo o Da Conceição Monteiro Fernandes, Antero (2007, p.23), Amílcar Cabral afirmou que “para lutar contra colonialismo também é preciso meios. É preciso, em primeiro lugar, criar um instrumento para a luta. Esse instrumento é o nosso partido”. Isto é, percebemos que, para enfrentar os colonialistas era necessário organização e preparação, em termos físicos, matérias e psicológicos, que permitisse O confronto.

De acordo com o autor:

“O estatuto do partido propõe no seu ponto quatro como objetivos”:

- A conquista imediata da independência da Guiné e Cabo Verde;
- A democratização e a emancipação das populações guineenses e cabo-verdianos;
- A realização de um rápido progresso económico e de uma verdadeira promoção social dos povos da Guiné dita portuguesa e de Cabo Verde.

Percebemos que esses eram pouco dos grandes que determinavam a luta!

E nesta mesma ordem de ideias que Patrícia Godinho Gomes refere que os colonizadores Portugueses não mostravam nenhuma outra saída para dar independência aos nativos de suas colônias. No mesmo sentido, Antero da Conceição Monteiro Fernandes (2007, p.24), afirmou que “Não mostrando o Estado Português receptivo ao diálogo, de modo a encontrar uma saída política no que se refere à independência da Guiné e Cabo verde, o P.A.I.G.C sentiu-se obrigado a recorrer à luta armada (...) essa que teve seu início em 23 de janeiro de 1963, na Guiné-Bissau”. Embora existissem outros movimentos de libertação¹⁰, o PAIGC acabaria por liderar o processo de independência até ao seu desfecho, em 1974.

¹⁰ “O PAIGC, não era o único movimento nacionalista, ou seja, partido interessado na libertação do povo da Guiné-Bissau, teve outros, e uns já formados antes dele”. Como “o M.I.N.G (Movimento para a Independência da Guiné) e depois proliferaram outros movimentos de pendor nacionalistas como MLG (Movimento de Libertação da Guiné), F.L.I.N.G (Frente de Libertação da Guiné) e U.N.P.G (União dos Naturais da Guiné «dita» Portuguesa”, ressalta Da Conceição Monteiro Fernandes (2007, p.24).

Cassama coloca que,

Ainda na palavra de Amílcar Cabral “para os movimentos de libertação nacional, cuja tarefa é fazer a revolução modificando radicalmente, pelas vias mais adequadas, a situação econômica, política, social e cultural dos seus povos, o pensamento e a ação de Lenine têm um interesse especial (CABRAL, 1978, Pág.89, apud CASSAMA, 2014, P.65)

Segundo José Matos, antes do começo da luta armada o PAIGC estava formando quadros políticos militares no exterior. Com mais detalhes ele escreve:

[...] O PAIGC continua com a formação dos quadros políticos e militares no estrangeiro, nomeadamente, na China, na Checoslováquia, no Gana, em Marrocos, no Mali e na Guiné-Conakry. Neste último país estava, desde Maio, um grupo de instrutores argelinos, do Front de Libération Nationale. Matos (2004)

Matos ressalta que:

A 23 de Janeiro de 1963, o PAIGC dá início à guerra na Guiné, com o ataque ao aquartelamento de Tite, muito perto de Bissau. Este ataque é protagonizado por quinze a vinte elementos do PAIGC que atacam o quartel de madrugada, provocando um morto e dois feridos entre as tropas portuguesas. Os guerrilheiros mantêm o quartel sob fogo intenso durante meia hora e, na escaramuça, sofrem três mortos [27]. O ataque, no entanto, assinala simbolicamente o início da guerra na Guiné, embora a atividade subversiva do PAIGC fosse já anterior a esta data, Matos (2004).

Foi em 24 de setembro de 1973 em Boé, Sul do país, que proclamou a independência da República da Guiné-Bissau, reconhecido por Portugal em 1974, altura em que muitos outros países já tinham reconhecido a independência do país.

Foi uma luta dolorosa que marcou a história da Guiné Bissau e Cabo-Verde, na qual batalharam unidos, independentemente de raça, cor, etnia e gênero. Uniram-se, juntaram as forças para conseguir suas independências e resgatar a própria dignidade subtraída pelo sistema colonial e pelas sucessivas praticas neocoloniais. Neste sentido, é importante ressaltar a participação feminina na luta de libertação na Guiné-Bissau, pois as mulheres lutaram ao lado dos homens, contribuindo de diferentes formas. Como disse Amílcar Cabral, “que não tem caravana que saía sem as mulheres”.

2.3 PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES GUINEENSES NA LUTA ARMADA

A luta de libertação na Guiné-Bissau só foi possível com a unidade, persistência e contribuição de todos, independentemente do sexo de indivíduo e da pertença étnica. As mulheres deram boa contribuição, empenharam-se para que se atingissem o objetivo final, isto é, tão sonhada independência.

“No início era difícil aceitarem que as mulheres participassem das reuniões, ou melhor, nas tomadas das decisões, por serem mulheres” (Cabral citado por Gomes, 2015, p.176)

Entendemos que a tradição tinha muito a ver com a limitação das mulheres, no que diz respeito a pouco envolvimento no início da luta armada na Guiné-Bissau, e não só, pois a questão de os homens serem mais fortes, optaram por deixar as mulheres ocupando de certos trabalhos, nesse caso, os menos cansativos que não exigia muita força... Segundo (Woodard, 1986),

As mulheres não eram encorajadas a carregar armas e lutar porque esta fase da luta foi tão intensa e era perigoso que se restringisse aos homens, que normalmente treinados mais completamente, para lutar. Em vez de carregar armas, as mulheres abasteciam os guerrilheiros com comida.

A mesma segue explicando que

Inicialmente, não havia mulheres mobilizadoras. Isso estava em grande parte devido ao facto de a liberdade de circulação das mulheres eram limitados em relação aos homens que poderiam facilmente partir de Bissau e tornar-se ativo no PAIGC em Conacri

Conforme a Francisca Pereira antiga combatente, a sua fala numa entrevista¹¹, contesta a afirmação da Woodard (1986) ao afirmar que “não havia mulheres mobilizadoras no início”. Francisca ao ser questionada como e quando entrou, ou seja, aderiu o processo da luta de libertação? Explica que ela e o marido se encontraram em Conacri quando a comitiva do PAIGC foram para lá em 1959, foi no mesmo ano que aderiu ao partido. No mesmo sentido, Gomes (2016, p.5) postula que “nesse país, as mulheres insurgiram-se ao lado dos homens desde os tempos da resistência à conquista colonial e também durante a luta pela independência”. Nesse caso, percebemos que essa afirmação da Woodard não se adequa a essa discussão, porque 1959 era ainda a época da mobilização, uma vez que a luta só teve o início em 1963.

¹¹ Entrevista realizada por Danilson Raimundo Chefe, em Bissau, Março de 2017

Em termos da complexidade da luta armada em termos da relação de gênero, Amílcar Cabral referiu:

É preciso realismo, considerar a realidade concreta. Mesmo na questão de certas coisas que estão a avançar aos poucos. No começo os homens não queriam reuniões com as mulheres. Passo a passo, não forçámos, enquanto noutras áreas as mulheres entraram logo nas reuniões, sem problemas. Nós temos que ter consciência da realidade, não só da realidade geral da nossa terra, mas das realidades particulares de cada coisa para podermos orientar a luta corretamente [...] (apud Godinho Gomes, 2015, p.176)

Ao longo do tempo as mulheres começaram a comparecer no mesmo espaço que os homens, participando em reuniões e mobilizando outras mulheres, contribuindo progressivamente com pequenas funções até à conquista de lugares de liderança, e sem esquecer de suas participações nas milícias. (Woodard, 1986)

Por exemplo, algumas mulheres destacaram-se a nível das forças armadas revolucionárias do povo FARP, o braço armado do PAIGC criado no contexto da luta armada, hoje parte do exército nacional guineense. Neste sentido Patrícia Godinho Gomes (2015, p.175) afirma que: Muitas mulheres foram formadas e exerceram funções nas milícias, e quando elas evoluíram para as Forças Armadas Locais (FAL) e integradas nas FARP, elas passaram a cumprir missões de guerra.

Ainda nas palavras de Godinho Gomes, as mulheres mesmo sendo limitadas a algumas tarefas, se destacaram, inclusive nos âmbitos considerados “tipicamente femininos”, (educação, saúde, preparação de alimentos). Contribuíram na formação dos jovens, servindo como professoras, formadoras nas zonas libertadas, questão que será desenvolvido com maiores detalhes no terceiro capítulo deste trabalho. Patrícia Godinho Gomes ressalta, citando um relatório sobre a situação das mulheres em 1972,

[...] há que dizer que a todos os níveis das atividades do Partido, da base ao nível mais alto, as mulheres participam ao lado dos homens. Por exemplo, nos Comitês de Tabanca, compostos por cinco membros, há pelo menos duas mulheres. E algumas chegam a ser presidentes e vice-presidentes dos Comitês. Outras são comissárias políticas e membros de região ou de sector. Gomes (2015, p.174)

Elas estavam ali, contribuindo pela sociedade, pelo seu povo em busca de uma sociedade justa, autônoma e independente. Estiveram ao lado dos homens, enfrentando não só os colonos portugueses, mas sim o sofrimento provocado pelo sistema colonial. Outra parte de suas contribuições, Candé Monteiro coloca:

As mulheres Bissau-guineenses foram coadjuvantes na engenharia da luta de libertação, além de constituírem suportes principais na manutenção das bases de luta, elas também participaram das guerrilhas e no teatro das operações de luta, através da criação de grupo de milícia feminina. Em outras palavras, as mulheres tornaram necessária a política de organização do PAIGC para o desenvolvimento da luta de libertação nacional. Candé Monteiro (2013, p.201)

Elas tornaram necessárias em tudo, não em certos aspetos, Teodora Inácia Gomes, na sua fala cita uma guerrilheira chamada Tchady Sambu, afirmando que esta última “pegava armas pesadas, nesse caso “Bipé” (modelo existente na época). As mulheres chegavam a ocupar diferentes posições, até mesmo de liderança.

Elisée Turpin (2011) apud Candé Monteiro (2013) afirmou que as mulheres participaram ativamente na luta de libertação, e estavam na parte ativa da luta que até envergonhavam alguns homens.

No sentido de atenuar a discriminação, foi organizado o primeiro congresso do partido que liderava a luta armada, (Congresso de Cassacá) em que assunto sobre as mulheres constitui parte do problema, pois havia o problema principal que originou a convocação dessa reunião. Essa reunião não foi organizada pela única causa das mulheres, mas pelas muitas situações que incomodava o partido, ou seja, que infligia o partido, também para melhor organizarem e prosseguirem com a luta. A situação geral das mulheres era um dos aspetos e discussão, visto que em diversas comunidades os desmandos cometidos tinham colocado em risco a integridade das populações e, portanto, das mulheres.

UDEMU (União Democrática das Mulheres de Guiné-Bissau) fundada em 1961 em Conacri, em fortalecimento da emancipação política, social das mulheres. Segundo Carmem Pereira, combatente da liberdade e da pátria, com funções de relevo nas estruturas de direção do PAIGC, entrevistada por Artemisa Odila Candé Monteiro,

A UDEMU tinha como principal tarefa nesta fase histórica a mobilização das mulheres para um melhor enquadramento no processo de luta. Esse enquadramento propunha-se não só preparar as mulheres para saberem reagir contra o colonialismo, mas também contra todas as atitudes atentatórias à dignidade da mulher e contra as diretivas do PAIGC nesse campo. (2013, p. 202)

Esta fala nos faz perceber que as mulheres enfrentavam dois tipos de colonialismo, o de sistema colonial português e do sistema patriarcal que em muitas sociedades discriminava as mulheres. A fala da Teodora Inácia Gomes é nesse sentido, significativa,

Cabral apoiava muito as mulheres porque tem homens que abusavam muito das mulheres, quando as pessoas iam para o exterior estudar, se uma mulher ficava grávida era deportada para o país, mas Cabral tomou posição diante dessa situação e

disse que isso não podia ser assim, pois se fosse para voltar o homem que gravidou a menina também voltava junto, ou seja, voltavam os dois.

Carmem Pereira tinha exercido um papel fundamental na luta armada representando as vozes de muitas mulheres, porque raras eram as mulheres¹² que tinham a oportunidade de assumir cargos de destaque, a maioria estava limitada aos trabalhos domésticos,” e ao preparo das refeições para os guerrilheiros, entre outras tarefas. Sobre esse assunto uma das entrevistadas pela Televisão da Guiné-Bissau TGB¹³ em 2014 no quadro da comemoração de quarenta e um anos de independência da Guiné-Bissau, Clara da Silva, antiga combatente, explica em detalhes como preparavam alimentos para que os colonos não escutassem ou vissem a fumaça, para que não corresse o risco de serem descobertos ou atacados.

Quando terminava o arroz, íamos a noite com os militares para pegar o arroz no lugar guardado, pegávamos arroz com pressa para não sermos pegos pelos portugueses. Amassávamos esse arroz na “bagabaga”¹⁴, não fazíamos de forma correta, que é de colocar no “pilon”¹⁵, porque se colocássemos no batedor os colonizadores iam escutar e nos atacar. Da forma que fazíamos, mesmo estando perto de nós não ia escutar. Preparávamos alimento á noite por causa da fumaça, não dava para fazer de manhã ou à tarde. Fazíamos mais rápidas possível para que possamos sair do local antes que eles chegassem para nos pegar, porque quando chegavam com aviões, bombardeavam em qualquer lugar que suspeitavam. Sobre “mafé”¹⁶ as nossas mães iam pescar quando voltavam da pesca, preparávamos a comida, mas tudo era com cuidado.¹⁷

De salientar que as mulheres desempenhavam muitas outras funções além de domésticos. Eram “enfermeiras, costureiras, esposas, professoras, cumprindo papel estratégico no desenvolvimento da luta de libertação”. (Pereira, 2011 apud Candé Monteiro, 2013).

De acordo com Brandon Lundy:

No início, as mulheres cresciam e cozinhavam no movimento. Mais tarde, começaram a transportar suprimentos para os combatentes ou eram enfermeiras nas zonas liberadas. Outras, eventualmente, pegaram as armas como parte da Exército ou milícias locais [...] (Lundy, et, 2016 p.15). Muitos provaram extremamente capazes de mobilizar a população e tornaram-se Comissárias ou eleitos para dirigir

¹² Existem, no entanto trabalhos de tipo histórico/biográfico mais recentes que trazem um olhar crítico sobre a participação das mulheres na luta de libertação e sobre as vozes (in) visibilizadas da história dessa luta. Esta nova produção poderá ajudar aos mais jovens o melhor entendimento do processo de independência da Guiné-Bissau (vejam-se os trabalhos de Patrícia Godinho Gomes e de Odete Costa Semedo a propósito).

¹³ Entrevista de Clara da Silva, feito por TGB, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Doh2pNIYJrY> Acesso em: 25/04/2017

¹⁴ Bagabaga é um nome em crioulo da Guiné Bissau, que é nome de arca com grande tamanho e buraco largo e um pouco profundo, formada pelos animais.

¹⁵ Batedor em português e em crioulo é chamado de pilon, feito de raiz de árvore para amassar os alimentos.

¹⁶ Mafé é todo o acompanhamento do arroz, pode ser carne, peixe, legumes, marisco ou outros.

¹⁷ O trecho da entrevista era em crioulo foi traduzida pela autora.

comitês de aldeias e como membros dos Tribunais Populares. (Gjerstad e Sarrazin (1978) citado por Lundy, et, 2016 p.15)

Partindo dessa ideia o mesmo autor explica sobre “posição de liderança”, dizendo "era implementado um sistema nos tribunais e conselhos do PAIGC, que visava, pelo menos dois dos cinco membros eleitos fossem mulheres. Stephanie Urdang (2013) citado por Lundy, et al (2016), refere, citando Amílcar Cabral:

Camaradas, vamos colocar mulheres em cargos de alto escalão, queremos-las em todos os níveis dos comitês de aldeia até a liderança do partido. Para administrar nossas escolas e clínicas. Queremos que as mulheres do nosso país tenham armas nas mãos [...] (Urdang, 1979, p.125 apud Lundy, et 2016 p15.)

Alguns nomes de mulheres guineenses que ficaram conhecidas na história. As mulheres tinham algumas funções de comando na luta, Ernestina Silá (Titina Silá) era comandante na zona norte [...], Carmem Pereira, Nhima Sanhá, Satam, Mariatu, Francisca Pereira, uma das primeiras mulheres que batalhavam na luta e participaram ativamente na luta armada. Sobre o processo de mobilização e inserção na luta, Satú Camará Pinto afirmou:

Quando chegamos em Boké encontramos Teodora, Silvina, Carmem e outras mulheres. Em pouco tempo fomos levadas para Gana onde recebemos preparação militar. Na volta para Guiné fomos distribuídas para diferentes regiões onde eu fui enviada para leste (Bafatá e Gabú). Depois fomos enviadas para Rússia para receber formação como enfermeira. (Apud Candé Monteiro, 2013 p 203)

A mesma continua,

Cabral incluía as mulheres em todas as esferas da luta de libertação. Em 1967, Cabral fez uma palestra onde afirmou que em todos os órgãos tinha que ter mulheres a fim delas poderem conquistar seu lugar. As mulheres estavam também na linha de frente com suas armas. (Apud Candé Monteiro, 2013 p 203)

No entanto, os desafios eram muito. Foi neste sentido que Cabral apelou para uma luta sistemática no sentido de superar ideias e normas discriminatórias. [...] “Mas devemos lutar a dobrar: primeiro, para convencer as mulheres e depois para convencer os homens que as mulheres têm os mesmos direitos que eles”. (Oramas 1998, p.137 apud Candé Monteiro, 2013 p.204). As mulheres para serem valorizadas pelos seus esforços, tinham que trabalhar mais e demonstrar mais do que os homens, enfrentando preconceito, discriminação. Esta situação prevalece ainda hoje.

Se no período da colonização portuguesa a subalternização das mulheres guineenses estava associada a uma condição do não exercício da cidadania, por outro lado a educação

proporcionada pelo PAIGC durante o período da luta de libertação Nacional, ajudou muito na emancipação, ou melhor, na formação da mulher guineense, que ganhou seu lugar e seu espaço na escola, assim podendo construir e contribuir para seus filhos, sua família, enfim sua sociedade (GODINHO GOMES, 2010).

Essa educação serviu para que muitas mulheres tornassem professoras, enfermeiras etc., e assumissem cargos de destaque, tradicionalmente reservados aos homens, visto que “a maior parte dos analfabetos do país na época eram mulheres”. Muitos foram as conquistas nesse campo, não só na educação, mas em muitas áreas, competindo, esforçando, batalhando “lado a lado dos homens”.

De realçar que na educação assim como em muitos outros campos as mulheres tiveram uma participação significativa, contribuindo para uma mudança efetiva a nível das mentalidades. Segundo Cabral citado por lundy, et al, (2016, p.14) “nossa revolução nunca será vitoriosa se não alcançarmos a plena participação das mulheres”, Mostrando que a participação das mulheres era parte de um processo necessário e inadiável.

3 EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

Neste capítulo apresentamos uma reflexão sobre diferentes tipos de educação que ao longo do período colonial foi desenvolvido na Guiné-Bissau. Procuramos discutir sobre a educação antes da chegada dos portugueses na Guiné, educação depois da ocupação colonial, e o papel da igreja católica no processo educativo colonial.

3.1 REALIDADES LOCAIS E MODELOS EDUCATIVOS

A educação em algumas partes da África, ou melhor, toda à África, não era estruturada em termos pedagógicos formais como na atualidade, antes da ocupação colonial. No caso da Guiné-Bissau não era diferente antes da chegada dos portugueses, isto é, a educação era de modelo diferenciada e particular, antes da ocupação e permaneça por séculos, dos portugueses. Neste sentido Moreira (2006, p.34-35) explica que nas sociedades africanas, onde predominava o modo de produção comunitário primitivo antes da chegada colonial europeia, a educação não era formalizada, não havia instituições escolares nem indivíduos especializados para transmissão do saber. Reforçando a ideia Namone (2014, p.27) citando Hampaté Bâ (2010) disse que em toda a África ao sul do Saara, na Guiné-Bissau em particular, a forma mais profunda de transmissão dos conhecimentos se manifestava através dos ritos de passagem ou rito de iniciação.

De acordo com Moreira (2006, p.36), [...] não havia pessoas que ensinassem nas sociedades africanas tradicional um ensino formalizado como na sociedade ocidental, nem lugar privilegiado para a transmissão do conhecimento.

Isso quer dizer que a educação era além da escola, a família era responsável para formação do indivíduo, por ser uma educação baseada no conhecimento dos mais velhos da comunidade e que consta em diversos aspetos que hoje são pouco vistas. Neste sentido Moreira (2006) comenta

Os conhecimentos necessários à vida comunitária, como as técnicas de produção e os valores e normas de comportamentos, eram adquiridos durante a própria participação da criança ou adolescente no grupo social e familiar, enquanto desenvolviam suas atividades. No trabalho produtivo e na preparação para a guerra contra agressões externas (assegurando a sobrevivência do grupo), conhecendo a sua história (transmissão oral) e reverenciando seus heróis míticos ou seus deuses protetores nas cerimônias (atitudes que reforçavam a reprodução da sociedade), toda aprendizagem era inseparável da prática. Todos os adultos eram encarregados da formação dos imaturos e de sua iniciação social. Moreira (2006, p.35)

Em seguida Godinho Gomes (2010, p.84) ressalta que as sociedades africanas, antes da chegada dos colonizadores europeus, viviam, na sua maioria, sem instituições escolares na acepção ocidental do termo. “A educação era permanente e múltipla”. Ainda salienta que no grupo familiar cada um ia-se educando e instruindo, desenvolvendo as suas capacidades e aptidões”. Godinho Gomes (2010, p.84) Visto que para aprender tinha que ir “participando na vida ativa da comunidade, integrando-se nos trabalhos do campo, ouvindo pela boca dos mais velhos as tradições dos antepassados, as crianças adquiriam os conhecimentos necessários para a sua integração na sociedade”. No entanto, entendemos que aprendiam através das técnicas e o modo de fazer alguns ofícios, como por exemplo a lavoura, aprendiam como assegurar os instrumentos, semear os produtos e também aprendiam melhor maneira de tratar os produtos, para que no final acolherem bons frutos, da mesma forma, na caça, aprendiam como pegar as lanças, na posição correta e modo de maneja-los para que possam acertar o alvo, a mesma aprendizagem também era vista na pesca, aprender com os mais velhos o modo de pescar e saber se o mar estava bom para pescar ou se a terra estava fértil para o cultivo. Esse modo de educar e aprender persistem até dias atuais nas sociedades africanas, mas não com a mesma intensidade, pois desde a chegada dos colonizadores a coisa vem mudando, porque após a ocupação portuguesa, o sistema conheceu outra direção, diferente do que há muito tempo persistiu nas sociedades africanas.

No que diz respeito a Guiné Bissau, Patrícia Godinho Gomes (2010, p.85) explica, citando Francisco Macedo que,

Esse processo de aquisição de conhecimentos, comuns a muitos povos, não era diferente na Guiné antes da chegada dos europeus no século XV, e que na Guiné não havia escolas nem mestres no sentido clássico das palavras. Mas cada pessoa adulta, pelo seu trabalho, pelo seu comportamento, era uma professora. A educação estava inserida na vida, na atividade de cada um. Em cada grupo ou etnia havia uma maneira peculiar de construir casas, de cultivar os campos e as bolanhas. As populações das ilhas dos Bijagós ou da costa marítima sabiam as técnicas de construir canoas, conheciam as forças e os movimentos das marés, as correntes dos rios e a melhor maneira de remar as suas canoas e de se deslocarem.

Dito isso, Moreira ressalta que,

Esta é uma educação informal. Paralelamente a esta, havia uma educação não-formal, em que, durante certos períodos, os aprendizes tinham que se especializar em alguma profissão, como por exemplo: caça, pesca, ferraria, tecelagem, extradição de vinho de palmeira e/ou óleo de dendê, confecção de arado, construção de canoas, tocador de instrumentos nos funerais (bombolom), construção de instrumentos musicais, musicologia, contador de histórias entre outras. Moreira (2006, p.38-39)

Destaca Namone que, para além do momento dos ritos de iniciação, a transmissão de conhecimentos é feita também de diversas formas, como podemos notar em alguns exemplos citados acima, com exemplo, nas reuniões com os mais velhos ou sábios, que contavam histórias dos tempos dos seus antepassados, passando as experiências familiares de geração para geração. Namone (2014, p.27)

Ainda nas palavras do mesmo autor, ele nos mostra a outra maneira de aprender que tem a mesma característica, mas diferenciada no lugar da transmissão desses conhecimentos, lugar esse chamado de “barraca de fanado”¹⁸, um lugar fechado, acima de tudo sagrado, onde as pessoas permanecem por meses ouvindo conselhos dos mais velhos e adquirindo experiências para a vida. Namone (2014, p.27)

Portanto, podemos perceber que antes da ocupação colonial na Guiné-Bissau e em algumas partes da África, como afirma alguns autores, a educação baseava-se fundamentalmente na transmissão oral dos saberes de geração a geração. Nesse caso Domingos Moreira postula que, a ausência das instituições escolares formais na sociedade africana tradicional da Guiné-Bissau, não significava a inexistência de ensino-aprendizado, pois se tratava de uma cultura oral, que veio a ser sobrepujada pela cultura escrita europeia. Moreira (2006, p.39)

Após a chegada dos colonialistas portugueses, decidiram mudar tudo, inclusive a cultura, pois para eles, práticas culturais africanas eram inválidas. Não consideravam essas práticas como cultura, pois diziam que os africanos “não tinham cultura”, eram “povos sem civilização”. Assim sendo, utilizaram suas formas de educação, ou seja, seus sistemas para educar os nativos, que chamavam de selvagens. E a educação passou a ser um caminho para civilização e que em outras palavras podemos dizer, exploração dos povos.

3.2 EDUCAÇÃO E A INFLUÊNCIA DA IGREJA CATÓLICA NO PERÍODO COLONIAL

A Educação é um dos fatores importantes na vida de uma pessoa, pois, é o caminho para seguir, a fim de encontrar maneira legal de viver na sociedade e enfrentar os desafios que a vida impôs no nosso dia-a-dia.

A escola é considerada como a segunda orientação/ educação do ser humano na sociedade. Depois dos ensinamentos dados pela família, o nosso segundo lar de aprendizagem

¹⁸ Barraca de fanado, não é só um espaço de conselhos, mas “o fanado” é um ato que tem grande significado e muita relevância para população guineense, pois é praticado quase pelas todas etnias existentes na Guiné Bissau, e cada uma dessas etnias com a sua forma específicas, ou melhor, diferenciada da outra, na realização desse processo que em algumas etnias, marca o fim duma fase para outra.

é a escola, pois é o quartel onde adquirimos armas para enfrentar nossos “inimigos”, e os desafios que a vida nos impôs. Visto que, para algumas pessoas terem um futuro brilhante, têm que estudar bastante, porém a escola ajuda o indivíduo a saber enxergar o mundo de diferentes formas, de modo a entender e saber problematizar as problemáticas mundiais. Sendo importante na vida das pessoas, foi um dos aspetos que os colonizadores Portugueses utilizaram como base para explorar os povos africanos, inclusive os da Guiné-Bissau. “A escola foi, sem dúvida um dos principais, senão, o principal veículo de controle do Governo português, para a consolidação do seu poder nas colônias, preparando os indivíduos com a formação religiosa, política, moral e social, [...]” Cassama (2014. p.26). A educação de tipo ocidental e formal era limitada a pouquíssimas pessoas, que recebiam apenas a instrução básica: ler, escrever e falar a língua portuguesa (FURTADO, 2005 apud NAMONE, 2014, p.28). Além disso, Namone afirma ainda que a educação colonial se dividia em duas fases: a primeira se inicia em 1471 e vai até a primeira metade do século XIX, e a segunda, dessa última data até 1974. E segue explicando como funcionava nessas duas fases distintas.

Na primeira fase,

a educação colonial funcionava de uma forma não institucionalizada e era ineficiente, limitava-se apenas às pessoas influentes, ou seja, os que colaboravam com o regime colonial. Essas pessoas são conhecidas como “grumetes” ou “luso-africanos”, descendentes dos europeus ou cabo-verdianos. Geralmente, ocupavam a função de servidores coloniais de baixo escalão. Namone (2014, p.29)

Aqui percebemos, que as “pessoas conhecidas como “grumetes” ou “luso-africanos”, só podiam ocupar esses cargos por serem “descendentes dos europeus ou cabo-verdianos”. Isso nos faz entender que era difícil um descendente ou nativo das colônias melhorar de estatuto, uma vez que na concepção europeia, a inferioridade o homem africano era em fato natural. Vejamos nessa afirmação, “apesar de os “civilizados” serem considerados cidadãos portugueses, na prática, não usufruíam desse direito, o que faz acreditar que os “civilizados” tinham um fim determinado”, como argumenta Ferreira (1974) citado por Namone 2014).

Voltando as fases da educação colonial, a segunda, “se inicia na primeira metade do século XIX e ganha terreno após a realização da Conferência de Berlim¹⁹ entre 1884 e 1885, que deu origem às primeiras normas do direito internacional colonial²⁰”. Namone (2014, p.29)

¹⁹ A Conferência de Berlim, entre 19 de novembro de 1884 e 26 de fevereiro de 1885, resultou na partilha da África entre as potências coloniais europeias (Inglaterra, França, Portugal, Espanha, Holanda, Itália, Bélgica e Alemanha). Esse período marca o início do colonialismo oficializado no continente africano. A África foi dividida, como se sabe, sem que se considerassem a história, a cultura, o poder tradicional e as fronteiras étnicas dos povos africanos. Namone (2014)

Cassama (2014, p.26) traz suas contribuições relatando que: “Nos territórios colonizados por Portugal, a escola e a educação escolar se tornam em importantes modelos de manipulação, opressão e de transmissão de uma ideologia e cultura do colonizador”. Aqui podemos perceber que os nativos das ex-colônias portuguesas sofreram muito com a “maldita” colonização, porque os colonizadores foram para África com a ideia da implementação da escola e da civilização dos nativos, mas tudo parecia uma farsa, para melhor explorarem os africanos em diversos aspetos, desde econômico, moral etc.,

Formavam as pessoas na base da submissão, indivíduos que acreditavam e concordavam com suas políticas, aqueles que obedeciam suas ordens, porque isso os facilitaria muito nos seus interesses. O autor comenta que “os portugueses não tinham interesse em ministrar qualquer tipo de ensino às populações colonizadas, pois as suas preocupações eram mais voltadas para as “atividades econômicas que desenvolviam nas colônias” (ALMEIDA, 1981, p. 30-31 apud NAMONE, 2014, p.29). Para Moreira (2006, p.41), enquanto o exército colonial invadia o território e brutalizava os corpos, a escola colonial – seu funcionamento – aprisionava os espíritos e domesticava a alma. Ainda salienta que era “uma escola cujo objetivo era ensinar aos africanos a melhor forma de ser útil aos portugueses” Moreira (2006, p.41).

A política usada, era contrária duma política justa, porém a “política educacional do regime, no essencial, visava promover uma identificação dos africanos com os valores da cultura portuguesa e assim manter e desenvolver o sistema colonial” Cassama (2014. P.26).

Percebemos que alguns fatos negativos (ensino dotado à modelo europeu) existente na atual política educacional guineenses que afetou o ensino guineense, não começou hoje, teve seu surgimento desde a colonização portuguesa, como: ensinamento de histórias de Europa, América etc... Na Guiné-Bissau ensinam pouco sobre a história do país e da África. De acordo com Dalila Cabrita (1999) apud Cassama (2014, p.26) “os livros escolares refletiam tais propósitos, onde o aluno africano tinha que aprender tudo sobre Portugal e a sua população, e quase nada sobre os seus países e o continente africano”. Segundo Cabral citado por Cassama (2014, p. 27), comenta:

Toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas estão proibidas nas escolas. O homem branco é sempre apresentado como um ser superior e o africano como o inferior. As crianças africanas adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária.

²⁰ Entre os pontos fundamentais do Ato Geral da Conferência se destacam: 1º- Regulamentação da liberdade do comércio nas bacias do Congo e do Níger; 2º- Novas ocupações de territórios sobre a costa ocidental da África; 3º- Proibição do tráfico dos escravos, em conformidade com os princípios dos direitos individuais, reconhecido pelas potências signatárias do referido Ato. Namone (2014)

Aprendem a temer o homem branco e a terem vergonha de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionadas, ou são adulteradas, e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história portuguesa. ” (CABRAL, 1978, p.64) ”.

O que mostra que os africanos conheciam mais a história da Europa do que a do próprio continente, podiam navegar pela Europa sem precisar viajar, uma vez que lhes foi ensinado tudo sobre o mundo europeu nada sobre o africano, desmerecendo o africano e a sua cultura, fazendo-lhes pensar que na África tudo era negativo, que a Europa e o europeu eram os detentores do conhecimento, à salvação.

Na mesma linha do pensamento de Cabral, Domingos Moreira afirma que,

a condição necessária para ter um cartão de identidade era saber ler em português e comportar-se como um civilizado. O crioulo, língua veicular do povo guineense e cabo-verdiano era proibida nas escolas e desprezada pelos portugueses. As tradições culturais eram consideradas como manifestações selvagens. Moreira (2006, p. 40)

Notamos que os colonizadores minimizavam o africano, e a cultura africana, mas tudo que era bom e valioso para africanos, queriam para seus benefícios, como o caso de Amílcar Lopes Cabral um dos líderes “revolucionários da década de 60 e de 70”, que lutou arduamente para a independência de Guiné e Cabo-Verde. Queriam transformá-lo em português, por ser uma pessoa com uma inteligência inigualável, também porque era difícil definir sua origem principal, devido a sua trajetória de vida, ou seja, por sua pertença a dois países, nesse caso, Cabo-Verde e Guiné-Bissau. Amílcar Cabral é o filho de uma mãe cabo-verdiana da ilha de Boavista, Iva Pinhel Évora, mas que só conhecera Juvenal Antônio Lopes da Costa Cabral o pai de Amílcar em Guiné-Bissau. Senhor Juvenal, que também cabo-verdiano nascido na ilha de Santiago, mas os dois se conheceram na Guiné e o Amílcar surgiu como fruto desse relacionamento. Amílcar Cabral nasceu na Guiné-Bissau, na cidade de Bafatá, a 12 de setembro de 1924, aos oito anos ele e a família mudaram para Cabo-Verde. Cassama (2014, p. 23 a 25). Devido a sua trajetória, tornou-se difícil atribuir-lhe uma nacionalidade, o que gera confusão até hoje. Dada esta dificuldade, os portugueses colonizadores tentaram atribuir-lhe a nacionalidade portuguesa através de seus ensinamentos, suas educações influenciadoras, mas Cabral recusou e ele mesmo disse que,

Houve um tempo na minha vida em que eu estive convencido que eu era português porque assim é que me ensinaram, eu era menino. Mas depois aprendi que não, porque o meu povo, a História de África, até a cor da minha pele...Temos de ter

paciência, diabo! Não somos meninos, não é? Aprendi que não era português nada, não era português (citado por SOUSA, 2011:75 apud LARANJEIRO 2014, p. 7).

Dialogamos muito com alguns autores sobre esse assunto, mas falamos mais sobre a educação portuguesa na Guiné Bissau. Desse modo veremos por outra parte, no que refere aos donos da terra inconformados com educação oferecida nessa época, visto que essa educação era pautada ao conhecimento, valorização e interesse da Europa e do europeu. No período colonial, de uma forma geral, a história e cultura africana eram vistas como inferiores. Os conteúdos da educação colonial eram baseados na realidade da metrópole, porque para os europeus “a África não tinha história; ela não existia antes que o colonizador a tivesse descoberto e habitado” Namone (2014, p.45).

Foi com base na necessidade e vontade de lutar contra este estado de coisas, que foi pensada e organizada a luta armada na Guiné-Bissau. Moreira (2006, p. 43) ressalta que “nos primeiros anos da independência, o governo da Guiné-Bissau iniciou a transformação do sistema educacional do colonialismo implementado um outro que coadunasse com a realidade do país”, assunto a ser desenvolvido no último capítulo deste trabalho.

Partindo da ideia de que os povos não conformavam com a educação implantada pelo colonialismo português na Guiné, Patrícia Godinho Gomes afirma:

[...] o sistema educativo colonial não só era inadaptado às realidades concretas do país, como o contrariava e destruía, não respondendo às necessidades do desenvolvimento socioeconómico porque estava totalmente divorciado das comunidades locais. Para além desta não inserção da escola na sociedade, o processo de seleção impedia à maior parte dos africanos o acesso ao ensino secundário. Este facto teve como resultado o subdesenvolvimento, a ignorância e o analfabetismo das grandes massas da população. Godinho Gomes (2010, p.85)

Em seguida Macedo citado por Patrícia Godinho Gomes, traz com detalhe, dados sobre as escolas da época, que em 1950, existiam onze escolas oficiais na Guiné Portuguesa para uma população de 600.000 habitantes. O ensino era classificado em dois tipos: oficial e rudimentar. Essa diferença foi estabelecida pelo regime colonial, na qual o ensino oficial era a cargo dos colonialistas e a mais privilegiada com professores qualificados, isto é, formados. O ensino rudimentar estava a cargo dos professores com níveis normais, aqueles que terminavam quarta classe que só estavam altura de ensinar os alunos do nível baixo qualitativo da escolaridade Godinho Gomes (2010, p.86). A autora ressalta que,

Existiam três grupos de professores: o primeiro formado por aqueles que tinham o quinto ano do liceu e dois anos da escola do Magistério Primário e que leccionavam até à quarta classe; o segundo era constituído por aqueles que tinham a quarta classe

e quatro anos de formação profissional e que leccionavam até à terceira classe; o último grupo, o dos instrutores, cuja formação consistia na quarta classe e num curso de formação profissional de dois meses, leccionavam apenas até à segunda classe, sendo no entanto o grupo mais numeroso Godinho Gomes (2010, p.86)

Reforçando essa ideia, Moreira segue explicando que o “sistema de ensino herdado do colonialismo conduziu à formação de uma pequena elite, com uma mentalidade individualista, distante da realidade do país onde a maioria da população é camponesa”. Ainda disse que:

Para Basil Davidson, a estrutura educacional montada pelos portugueses não era mesmo para os guineenses terem acesso. Quando muito, 1% de toda a população podia contentar-se em possuir alguma educação elementar; porém, só 0,3% tinha chegado à situação de assimilado e podia esperar ir um pouco mais além. Havia apenas uma escola secundária oficial, mas cerca de 60% dos alunos que aí estudavam eram europeus. Não existia qualquer tipo de educação superior. Até 1960, apenas 11 guineenses haviam atingido uma licenciatura universitária – e todos eles como “portugueses assimilados”, em Portugal (Davidson, 1975:26 citado por Moreira 2006, p.41)

Para oliveira citado em Moreira, ‘as escolas que funcionavam na Guiné, segundo o modelo europeu, eram instituições à parte, fechadas em si mesma, longe da vida comunitária e social’ (Moreira, 2006, p.42), escolas situadas no centro urbano. Dabana Namone sublinha que a atividade educativa era limitada a alguns centros urbanos. Nas zonas rurais as escolas, ou seja, a educação era incumbida às missões religiosas, enquanto nas cidades existiam escolas do Estado e escolas privadas, para os filhos dos funcionários europeus, esta realidade mostra que, durante todo período colonial, “o ensino para os africanos era diferente do ensino para os europeus” (ALMEIDA, 1981, p. 34 apud NAMONE, 2014, p.32)

Na sua concepção, o ensino refletia não apenas os propósitos colonialista como também procurava manter, através de um potente instrumento, a instrução, os africanos “eternamente” subalternos e dependentes.

Nesta perspectiva, Namone (2014) ainda considera 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 suas colônias na África. Mas, apesar das políticas unificadas, essas colônias eram exploradas de modos diferentes, na realidade. Angola e Moçambique possuíam muitos recursos naturais. Portugal, dependente da Inglaterra desde o início do século XVIII, favorecia um pouco mais seus territórios coloniais que recebiam mais investimentos dos países capitalistas mais desenvolvidos. Como a Guiné-Bissau apresentava poucos interesses para esses países, ficava em segundo plano, também para Portugal. No entanto, a legislação reguladora da educação colonial, do governo liberal até o início da ditadura salazarista, por mais modificações pelas quais possa ter passado, não correspondeu às medidas concretas na Guiné-Bissau (ALMEIDA, 1981, p. 32 apud NAMONE, 2014, P.31).

“Guiné Portuguesa apresentava, entre as colônias, o maior índice de analfabetos (98,85%), seguida por Moçambique (97,86%), e depois Angola (96, 97%); e, Cabo Verde (78,50%)” (ALMEIDA, 1981, p. 40 apud NAMONE, 2014, p.34)

Esses dados revelam a situação da colônia da Guiné do ponto de vista educacional. Uma realidade em que os objetivos e a finalidade do poder instituído eram apenas de exploração dos recursos e das matérias primas, recorrendo, para tal, o trabalho forçado e outras formas de opressão e repressão. Nesse caso o papel da igreja católica foi coadjuvante ou, em alguns casos, sob o manto da política “civilizacional” dos povos “indígenas”.

A igreja teve um papel fundamental na educação dos nativos no período colonial, numa perspectiva da “libertação do homem negro do primitivismo”.

A chegada das missões católicas se deu junto da rodada dos portugueses na costa da Guiné, no mesmo século da chegada dos colonos na Guiné Bissau, nomeadamente século XV procurando feitorias para comércio e evangelização. De salientar que em várias áreas do território, o clima da Guiné não era favorável para estabelecimento permanente dos europeus, pois o clima não era propício, ao contrariamente à vizinha Cabo-Verde cujo clima favorecia a presença portuguesa. Cá (2015, p. 28-29)

Em 1910 foi suspensa a atuação das missões católicas após a proclamação da República portuguesa, esta decretou a expulsão das Ordens Religiosas, que eram enviadas por Portugal para as suas dependências coloniais. Nesse sentido, foram obrigados a encerrar suas atividades, como foi o caso do Colégio das Missões. Houve mudanças significativas após a instauração do regime salazarista em Portugal que instituiu novamente as missões, a partir de 1926. Cá (2015, p.30)

Assim sendo a autora considera que,

ao fim dos anos 1920, foi iniciada a organização católica, na Guiné portuguesa, com o Pe. Pedro Tertuliano Ramos, na qualidade de seu Vigário Geral, de pároco da Paróquia de S. José de Bolama e encarregado da freguesia de Buba; com o Pe. Francisco de Deus Duarte, como pároco de Nossa Senhora da Candelária de Bissau e como “encarregado” da freguesia de Nossa Senhora da Graça de Geba; por último, com o Pe. José Pinheiro, como responsável pela Paróquia de Nossa Senhora da Graça de Farim e como encarregado da freguesia de Nossa Senhora da Natividade de Cacheu. (REMA, 1982 citado por, CÁ, 2015, p.32)

Com base nessa perspectiva, a igreja católica foi fundamental para o esquema colonial, não desmerecendo suas contribuições para com a sociedade da época. Contribuíram de alguma forma para a instrução das populações africanas, embora parte de um projeto colonial

baseada na ideia da evangelização e da “civilização” de África e dos africanos, a partir de uma visão assimilacionista das sociedades africanas.

Foi com base nessa ideologia evangelizadora que a Igreja Católica Romana se afirmou enquanto braço direito dos regimes coloniais espanhol e português, na evangelização dos povos ditos “gentios” das terras “descobertas” (MENDY, 1994 apud NAMONE, 2014). A estratégia colonial pressupunha um processo de conversão dos ditos “indígenas”. E seria com base em pressupostos da religião católica e do catolicismo que as populações nativas na atual Guiné-Bissau seriam “civilizados”.

Namone explica com detalhes os contributos da igreja católica na educação dos africanos, com especial referência para o caso da “Guiné Portuguesa”.

a igreja católica ofereceu forte apoio, sobretudo na implantação e no funcionamento do sistema educativo colonial português, dedicando-se a educar os “indígenas”, enquanto o Estado colonial se responsabilizou pela educação dos chamados “assimilados” ou “civilizados”. O papel da igreja católica na educação colonial portuguesa foi substancial, na medida em que ajudou a implementar a política educacional colonial, ou seja, a “política de assimilação”, que invocava a “civilização”. Política essa que legitimava a presença colonial na África Namone (2014, p.40)

O autor ressalta a questão da política de assimilação que era baseada na ideia de que os africanos eram povos incivilizados, sem conhecimento, e, encontrando-se em estado de subdesenvolvimento, deveriam ser gradualmente arrancados da sua condição de “ignorância” e transformados em indivíduos “civilizados” racionais, respeitáveis, podendo assim adquirir o estatuto de cidadãos portugueses, pois sem tais características não podem adquirir esse estatuto Namone (2015, p.40).

Ainda comenta que,

Isso era a doutrina colonial portuguesa, ligada à tão proclamada missão civilizadora. Ao longo do tempo, o processo envolvia a destruição das sociedades tradicionais e os africanos sendo “destribalizados” e integrados ao mundo dos “civilizados”, um verdadeiro chauvinismo e racismo legalizado pelos portugueses (cf. MENDY, 1994, p. 308 apud NAMONE, 2014, p. 40-41).

É com base nessa classificação preconceituosa da cultura africana que até 1961 as populações das províncias Ultramarinas da Guiné Portuguesa, Angola e Moçambique eram submetidas ao “Estatuto do Indígena²¹” Namone (2014, p.43)

²¹ “Estatuto do Indígena”, aprovado pelo Decreto-lei de 20 de maio de 1954, que visava à assimilação dos “Indígenas”. Esse Decreto-lei estabelecia três grupos populacionais: “indígenas”, “assimilados” e brancos, estes

Explica:

[...] a sociedade ocidental dos últimos dois ou três séculos se julga superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas “mais primitivas”. Com essa palavra, a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou visão do mundo e muito mais (ELIAS, 1990, p. 23 apud NAMONE, 2014 p.41).

Segundo Elias (1990, p.23) citado por Namone (2014, p.41), “o conceito de ‘civilização’ refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às ideias religiosas e aos costumes”.

Por outro lado, Furtado (2005) ressalta a respeito da educação dos indígenas que, “o ensino ao nível das escolas das Missões Católicas Portuguesas era considerado ensino livre e dependia diretamente do Diretor designado pelas missões”, a partir de 16 de novembro de 1942, as missões passaram a ocupar-se, de forma exclusiva, do ensino rudimentar para os “indígenas”. Com a elaboração do estatuto missionário, abriu-se novas possibilidades aos missionários, em que tiveram oportunidade de criar um novo estatuto do ensino destinado aos “indígenas”. Graças ao novo estatuto, tornou-se possível utilizar na Guiné algumas estratégias, que consistiam na criação de escolas de todos os níveis, na aprendizagem de línguas locais e no desenvolvimento do clero local. (FURTADO, 2005, p.260). À vista disso, que

O Acordo Missionário dispunha, no seu art. 15º, que as missões portuguesas podiam expandir-se livremente para exercerem as formas de atividade que lhes são próprias, designadamente a de fundar e dirigir escolas para indígenas e europeus, colégios masculinos e femininos, institutos de ensino rudimentar, secundário e profissional, seminários, catecumenatos, ambulâncias e hospitais. Furtado (2005, 260, p.260)

Destaca Furtado que, o ensino especialmente destinado aos indígenas era inteiramente confiado aos missionários e aos auxiliares. Desse modo, passou a ser também responsabilidade das missões a preparação dos docentes indígenas nos colégios missionários, com docentes de nacionalidade portuguesa, bem como a gestão dos mesmos (contratação,

últimos os portugueses natos. O referido estatuto definia em seu texto as condições que o africano deveria preencher para ser considerado “assimilado”

Para adquirir o “estatuto de assimilado”, ou seja, ser considerado cidadão português, africanos deviam preencher os seguintes requisitos: 1- Ter 18 anos; 2- Ler e escrever corretamente a língua português; 3- Ter profissão ou renda que lhe assegurasse o suficiente para prover as suas necessidades e do número de familiares; 4- Ter bom comportamento, uma vida correta e possuir a instrução e os costumes indispensáveis à aplicação integral do direito público e privado dos cidadãos portugueses; 5- Não estar inscrito como refratário ao serviço militar e não ter desertado (ALMEIDA, 1981, p. 37 apud Namone (2014 p.44).

assalariamento, transferência, exoneração ou demissão). Ao Estado competia definir, estruturar os planos, conteúdos e programas desse ensino, bem como organizar as provas finais Furtado (2005, p.260)

Segundo Furtado (2005, p.262-263), o objetivo do ensino rudimentar era proporcionar ao indígena uma instrução de base, tendo em conta as realidades da sua vida, porém sem o desintegrar do seu meio e tradições e nem do trabalho muscular. Assim sendo, devia ser um ensino prático destinado a preparar o indígena para a sua subsistência e da sua família, no caso específica da Guiné-Bissau, pressupunha, nesta ótica, ter por referência o trabalho físico, agrícola. Para ele, o ensino rudimentar visava também:

- A nacionalização,
- A moralização;
- A aquisição de hábitos e aptidões para o trabalho;
- O abandono da ociosidade;
- O respeito pelos sexos, condições e conveniências das economias regionais;
- A preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices.

Ainda o mesmo autor salienta que “as escolas rudimentares (escolas do mato) tinham a categoria de escolas elementares nas sedes das missões, das paróquias, das circunscrições e dos postos administrativos nas localidades onde não existiam escolas oficiais”. Os professores das escolas rudimentares eram nativos, mas também podia ser europeu, que se tinham formado na “Escola do Magistério Rudimentar” com nível de 4ª classe. As escolas situadas em Bissau funcionavam com uma secção masculina e outra feminina. Furtado (2005). Em termos da presença de mulheres, “era a primeira vez na legislação portuguesa que era dada a oportunidade a uma mulher indígena para desempenhar funções docentes” Furtado (2005, p.265).

Ressalta ainda que a contribuição do governo da província para essas escolas era quase nula, estas últimas sobreviviam de recursos das missões, com os quais eram garantidos os salários dos professores. As aulas eram ministradas em ambientes abertos, por exemplo debaixo duma árvore; de acordo com o Furtado (2005, p.265-266), “os edifícios escolares, quando existiam, eram precários, as baixas habilitações dos professores que raras vezes atingiam a 4ª classe, a escassez de materiais didáticos” o que provocou a dispersão de muitos alunos, tendo contemporaneamente as escolas entrando decadência, por via de falta de alunos e das precárias condições estruturais e de ensino.

Na mesma linha de raciocínio Patrícia Godinho Gomes argumenta sobre a diferença entre a escola oficial e rudimentar

O regime colonial estabelecera uma distinção entre ensino oficial e ensino rudimentar, escolas oficiais e escolas rudimentares, estando a diferença fundamental no facto de que no primeiro tipo de ensino os professores eram profissionalmente qualificados para desempenhar aquela função, enquanto que no segundo tipo de ensino, os professores tinham apenas a quarta classe de escolaridade, por conseguinte só podiam oferecer um ensino de baixo nível qualitativo em termos didáticos. Godinho Gomes (2010, p.86)

Segundo a autora, “existiam três grupos de professores: o primeiro formado por aqueles que tinham o quinto ano do liceu e dois anos da escola do Magistério Primário e que leccionavam até à quarta classe”;

O segundo era constituído por aqueles que tinham a quarta classe e quatro anos de formação profissional e que leccionavam até à terceira classe; o último grupo, o dos instrutores, cuja formação consistia na quarta classe e num curso de formação profissional de dois meses, leccionavam apenas até à segunda classe, sendo, no entanto, o grupo mais numeroso. Godinho Gomes (2010, p.86)

Godinho Gomes segue explicando que,

O baixo aproveitamento escolar dos alunos do ensino primário considerado rudimentar dependia por um lado da falta de preparação dos professores e, por outro lado, da exigência da aprendizagem direta em língua portuguesa de crianças que não dominavam essa língua, não obstante a lei autorizar o emprego dos idiomas nativos como instrumento de ensino da língua portuguesa, indicação que dificilmente podia ser cumpridas por professores que na sua maioria não conheciam os idiomas locais. Godinho Gomes (2010, p.89)

Ainda a autora acima citada destaca que, “em termos globais, o ensino rudimentar praticado pelas missões católicas dominou o sector da educação numa primeira fase (de 1954/55 a 1962/63)”. Godinho Gomes (2010, p.89), mas,

A partir do ano letivo 1964/65, houve um esforço notável do governo colonial no sentido de aumentar o número de escolas primárias, não obstante a presença das missões católicas ter sido sempre superior, pelo menos até 1969/70. Godinho Gomes (2010, p.89),

Entre 1969 e 1970, já na fase da luta armada na Guiné Bissau, tal como foi explicado no capítulo anterior, houve a necessidade de criar escolas nas zonas libertadas com base em pressupostos de ensinamento de acordo com as realidades locais. Nestas circunstâncias, houve esforços notáveis no sentido de favorecer alfabetização e a formação das meninas e das mulheres, tal como aprofundado no que segue.

4 PARTICIPAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO DAS MULHERES NA EDUCAÇÃO

Abordamos neste capítulo, sobre a educação proporcionada pelo PAIGC à sua população nas zonas libertadas e em Conacri, após o começo da luta armada. Trazendo a contribuição e a participação das mulheres enquanto formandas e formadoras de quadros durante a luta de libertação.

4.1 A EXPERIÊNCIA DAS ESCOLAS DAS “TABANCAS” NAS ZONAS LIBERTADAS

Em 1963, o início da luta armada e da criação das primeiras zonas libertadas, houve a necessidade de criar estruturas que respondessem às necessidades das populações. Nesta perspectiva, surgiu a ideia de criar estruturas de educação, da saúde, de comércio e de justiça, com objetivo de atribuir melhores condições de vida às populações das áreas libertadas Godinho Gomes (2010, 91-92). O propósito deste capítulo é abordar o tema da educação e da escola nas áreas libertadas e controladas pelas forças nacionalistas.

Patrícia Godinho Gomes ressalta que “o responsável do programa do P.A.I.G.C. para a educação foi Luís Cabral”, salientando que “(...) o objetivo definido no Congresso, e que eu tinha que pôr em prática era precisamente esse: criar essas condições para uma melhoria progressiva das nossas populações” Godinho Gomes (2010, p.92)

O Congresso de Cassaca, realizado em fevereiro de 1964 no sul da Guiné-Bissau, proporcionou a discussão de ideias e de mudança em relação ao sistema colonial. O novo sistema de educação e formação estava fundamentalmente orientado para as necessidades de organização da população para a luta contra o colonialismo e para os ideais da nova sociedade emergente, Furtado (2005, p.314).

Na primeira fase da mobilização, a educação das populações guineenses foi tema central, uma das preocupações fundamentais do PAIGC. Como referiu Amílcar Cabral dizia: “só um povo culto é um povo livre”, e “as crianças são flores da nossa luta”.

De lembrar que,

Quando o PAIGC começou a implementar as escolas, foram confrontados com uma grande desvantagem, não devido à taxa extremamente elevada de analfabetismo, mas que os portugueses haviam fornecido poucas escolas primárias e uma escola secundária que fosse para os filhos dos assimilados que podiam pagar elevadas taxas escolares. Às meninas não eram permitidas porque logo se casariam para procriar. Quando garotas foram finalmente permitidas para garantir uma educação, o problema que surgiu era que as meninas estavam começando a escola em uma idade mais velha mais do que os rapazes porque já haviam trabalhado em casa com mães.

Apesar disso, as meninas foram autorizadas a escola para adquirirem uma educação de qualidade, para poderem ser mulheres suficientes e produtivas na nova sociedade. Woodard (1986, pag.62)

Por outro lado, Godinho Gomes, salienta sobre os planos traçados e as obrigações a serem cumpridas pelo partido depois da implementação da nova educação.

Os estabelecimentos do ensino e os institutos científicos e técnicos serão considerados bens da nação e, como tal, propriedade do Estado. 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 conseqüências da cultura e exploração colonialistas; 4. # a Guiné, desenvolvimento das línguas nativas e do dialeto crioulo, com criação da escrita para essas línguas (...). Desenvolvimento das culturas dos vários grupos étnicos (...). 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 (...). Contribuição da cultura desses povos para o progresso da humanidade em geral; 6. Apoio e desenvolvimento da educação física e dos desportos para todos os cidadãos da Guiné (...); 7. Liberdade religiosa, liberdade de ter qualquer religião ou de não ter religião; 8 Proteção às Igrejas, aos lugares e objetos de culto e às instituições religiosas legais. Independência para os profissionais da religião Gomes (2010, p.92-93)

A educação fazia parte de um dos pontos fundamentais do Programa Maior do PAIGC. Para além do combate o programa de educação prévia o desenvolvimento das línguas nativas, em particular do crioulo, e criação da escrita para essas línguas Godinho Gomes (2010, p.93)

Quanto a uso das línguas nativas nas escolas, Furtado comenta:

Perante uma população essencialmente camponesa, o sistema de educação e formação tinha necessariamente que se adaptar a essa realidade e aproveitar os valores positivos da sua tradição, nomeadamente as suas práticas de produção e os seus meios de expressão cultural (FURTADO, 2005, p.314)

Segundo Moreira, o sistema educativo implementado pelo PAIGC nas zonas libertadas procurava retomar o que havia de relevante na experiência das sociedades locais guineenses, Moreira (2006, p.44). Nesse caso, tentaram enquadrar o que os colonos portugueses tinham deixado de fora, ou seja desperdiçaram. Explica:

A informalidade educativa e sua espontaneidade tradicional eram revalorizadas, assim como recurso à experiência dos anciões. Também se procurava, principalmente, aprender pela prática. Considerando a grande dificuldade com que se deparava face aos recursos materiais, tentava-se, à medida do possível, associar a aprendizagem à produção e nas tarefas das comunidades. Sobretudo nos internatos organizados pelo Partido, o estudo estava ligado ao trabalho produtivo e os alunos participavam na gestão da escola e de sua preservação material. Com essas experiências práticas de integrar a educação e a participação política, tentava-se

desenvolver nos alunos uma nova mentalidade, isenta de preconceitos e dos aspectos considerados negativos portugueses na sociedade tradicional. Moreira (2006, p.44)

De acordo com Moreira, sendo a maioria da população analfabeta, havia necessidade urgente de implementar escolas, inclusive as pautadas na realidade da população nativa. A educação constituía um dos aspetos centrais da política do PAIGC, Moreira (2006, p.43)

Foi neste sentido que se deu seguimento ao projeto de criação de escolas nas zonas libertadas e em Conacri sede do movimento de libertação:

Inicialmente, as crianças eram educadas em Conacri. Pouco a pouco, a partir de 1963/64, a rede das escolas das zonas libertadas começava a desenvolver-se na base de um plano pré-concebido que devia evoluir à medida que os avanços da luta e as condições materiais e financeiras o permitissem. Furtado (2005, p.314)

Em 1965 era inaugurada, em Conacri, uma escola-internato para filhos de guerrilheiros e para as crianças necessitadas de uma forma geral. Furtado (2005, p.314)

A educação foi se progredindo através de incentivo e trabalho sério, como constatou Amílcar Cabral:

Tempos que melhorar cada dia no nosso ensino, os nossos internatos, a nossa Escola Piloto. Isso também é a consolidação das nossas áreas libertadas; embora a nossa Escola Piloto esteja fora, faz parte das nossas áreas libertadas, porque recebe os melhores alunos das nossas escolas das áreas libertadas, está integrada no nosso sistema de ensino das áreas libertadas, e está fora porque aí temos melhores condições para podermos fazer nela aquele trabalho que queremos fazer nesta fase da nossa luta (Amílcar Cabral, 1976:187 citado por Furtado, 2005, p.315).

A partir da fala de Cabral, Furtado ressalta sobre a Escola Piloto, instalada na República da Guiné-Conacri, com apoio da Jugoslávia, inaugurada em março de 1965, que se destinava aos filhos dos guerrilheiros. Em 1967 a escola já contava com 87 alunos. Funcionava fundamentalmente como escola de ensino básico, mas com a evolução da luta armada, passou a englobar a formação dos quadros políticos, organizando cursos para formação de professores

, elaborando manuais e suportes didáticos em geral, coordenando as escolas e os internatos, que estavam nas zonas libertadas de todo país, Furtado (2005, p.319).

Herói orgulhoso fala sobre essa instituição que era fundamental na época

A nossa Escola-Piloto que é um dos elementos essenciais do nosso ensino, que está a abrir caminho para preparar quadros, para servirem amanhã o futuro da nossa luta, quadros que podem ser tanto militares como políticos, tanto eletricitistas como operários de qualquer ramo, como doutores e engenheiros ou enfermeiros ou radialistas ou outra especialidade qualquer (que ninguém pense que ir para a Escola-

Piloto que dizer que vai ser só engenheiro porque engana-se). Mas na Escola Piloto temos que ser mais exigentes. (Cabral, 1978:187 apud Furtado, 2005, p.319).

O acesso e a permanência na Escola-Piloto estavam reservados aos melhores alunos. Acolhia tanto os rapazes como as meninas. Para os rapazes, a habilitação mínima de ingresso era a 4ª classe e a idade máxima de quinze anos, enquanto para as meninas tendo em conta os contextos sociais e familiares e algumas práticas culturais (por exemplo, casamentos precoces e forçados), praticava-se uma “discriminação positiva”, que permitia ingresso das meninas com a 3ª classe, tendo como limite máximo a idade de dezesseis anos, Furtado (2005, p.319-320)

A propósito Cabral explica:

[...] A nossa Escola-Piloto é para a elite dos nossos alunos, quer dizer, para os melhores de todos os alunos. Porquê? Porque a nossa terra tem muitos meninos jovens, rapazes e raparigas, que querem vir para a Escola-Piloto para aprender. Não podemos permitir que estejam na Escola-Piloto rapazes ou raparigas que não aprendem nada, que passam anos reprovando, guardando lugar, tirando o lugar a outros que querem e têm capacidade dentro da nossa terra. Não podemos permitir isso” (Cabral, 1978:187 apud Furtado, 2005, p.320).

No que diz respeito a formação de quadros políticos, havia um centro, chamado: “Centro de instrução política e militar” cujo “objetivo era o de formar quadros políticos e militares”, que consistia na “organização e promoção de cursos para formação política; instrução militar e alfabetização. Com apoio de três dezenas de professores, o centro acolheu, em 1972, cerca de duzentos jovens e adultos para formação, durante meses”, Furtado (2005, p.320)

Para além da Escola Piloto funcionava em Conacri havia internatos funcionando nas áreas libertadas.

Criar e difundir a educação em todas as regiões libertadas. Escolham jovens entre os 14 e 20 anos, de entre os que completaram pelo menos a 4ª classe para os mandar prosseguir a sua educação. Oponham-se, sem violência, a todos os costumes preconceituosos, a todos os aspectos negativos das crenças e tradições do nosso povo... obriguem todos os membros responsáveis e dedicados do nosso partido a trabalhar diariamente no aperfeiçoamento da sua formação cultural [...] (Davidson 1975:153-155 apud Furtado, 2005, p.315)

Ainda nas palavras de Furtado,

os efeitos destas palavras de mobilização para o ensino, para a educação, não se fizeram esperar. Dois anos depois, em 1967, já o PAIGC, contava com 470 elementos em vários países da Europa a frequentar cursos superiores, sendo na

maioria cursos técnicos em domínios da eletricidade, mecânica e enfermagem. (Davidson; 1975: 107 citado por Furtado 2005, p.315-316).

O mesmo autor segue ainda dizendo:

Em 1967, o PAIGC já contava com cerca de cinquenta enfermeiras, 6 hospitais de campo, 120 clínicas e vinte e três equipas médicas móveis. Tal como acontecia com a educação, construía-se na República da Guiné-Conacri, um hospital para os casos ortopédicos mais graves (idem 2005, p.316).

De acordo com Furtado (2005), em termos de escolas rurais registou-se um crescimento normal dos efetivos e da rede escolar até o ano letivo 1966-1967. Neste período, o sistema contava com 14.386 alunos, 220 professores e 159 escolas, como se pode verificar no Quadro nº 1, a seguir:

Quadro 1 - Alunos e Professores nas Áreas Libertadas 1965-1972

| | 1965-66 | 1966-67 | 1967-68 | 1968-69 | 1969-70 | 1970-71 | 1971-72 |
|----------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Todos alunos | 13 361 | 14 386 | 9 384 | 8 130 | 8 559 | 8 574 | 14 531 |
| Meninos* | 9 821 | 10 865 | 6 737 | 5 907 | 6 232 | 6 419 | 10 898 |
| Meninas* | 3 540 | 3 521 | 2 647 | 2 223 | 2 327 | 2 155 | 3 633 |
| Professores | 191 | 220 | 284 | 243 | 248 | 251 | 258 |
| Escolas | 127 | 159 | 158 | 134 | 149 | 157 | 164 |
| % Meninas* | 26 | 24 | 28 | 27 | 27 | 25 | 25 |
| Média alunos/escolas | 105 | 90 | 59 | 61 | 57 | 55 | 89 |
| Racio Prof/aluno | 70 | 65 | 33 | 33 | 35 | 34 | 56 |

Fonte: elaborado e modificado por autora, com base em Rudebeck (1982) in Jean-Pierre Lepri (1989: 151) citados por Furtado (2005)

O último curso mencionado é a que teve mais concentração das mulheres, o que deu para reparar na entrevista que fizemos com as três mulheres combatentes da liberdade da pátria, na qual afirmaram terem feito enfermagem e muitas outras colegas, esse assunto será desenvolvido logo no subcapítulo a seguir.

Este quadro nos mostra que apesar dos esforços realizados pelo PAIGC no sentido de promover a instrução de base e a formação das meninas, em grande parte confinadas aos

afazeres domésticos, seu número, em termos globais, foi sempre mais baixo do que o número de rapazes estudantes. De acordo com Woodard (1986):

A Escola Piloto de Conacri foi o mais proficiente em termos de matrículas de meninas onde as meninas eram um terço na frequência dos cento e vinte alunos que frequentou esta escola secundária em 1974. As aulas foram divididas igualmente entre meninas e meninos, no entanto, havia quatorze meninos e apenas três meninas. Cada fase do programa escolar, em todos os níveis escolares, incluía costura e ginástica, que foi executado por meninos e meninas. O principal objetivo do PAIGC na estruturação das escolas, era tornar as crianças mais conscientes dos papéis “tradicionalistas” definidos pelo sexo na sociedade, e começar passo a passo para transformar essa mentalidade que havia sido criada há muitos anos. (WOODARD, 1986, p.63)

A realidade acima descrita contrasta, em certa medida, com a opinião de uma antiga combatente guineense que, em entrevista, declarou: “As mulheres eram maioria, porque entramos a luta com número significativo, éramos maioria do que os homens, isso falando dos jovens” (Teresa Sanca Ndoi²²).

Da mesma forma, Teodora Inácia Gomes afirma:

Eu e algumas das minhas colegas dávamos aulas nas zonas libertadas, para as populações, a fim de explicar para eles sobre o objetivo da luta, por que é que o Cabral disse para lutar e sobre o resultado que pode ser obtido com a luta [...] quem sabia ler e escrever, era muito privilegiado na altura, e eu tive essa oportunidade, então, antes de atuarmos como professoras, monitoras nas tabancas, havíamos recebido palestras, instruções, reuniões, daí que passamos a dar palestras, instruções para as populações, ou seja, as pessoas que encontrávamos nas bases. (Teodora Inácia Gomes²³)

Por outro lado, ressalta que quem sabia ler, escrever e possuir outras qualidades era considerado comissário político, e ela conseguiu esse título, que era dos mais privilegiados.

Em cada tabanca de todas as zonas conquistadas pelos guerrilheiros do PAIGC, era feito eleições para as pessoas que irão coordenar, ou seja, pessoas que vão administrar tal aldeia. O regulamento elaborado pelo partido deixava claro que em cada cinco pessoas escolhidas para administração da aldeia, obrigatoriamente duas tinham que ser mulheres, para ocupar os diferentes cargos de poder, como: o presidente, vice-presidente, responsável pela saúde, educação e outros serviços sociais, responsável pelo armamento e alojamento dos guerrilheiros nas tabancas, o quinto e último era responsável pelo registo e contabilidade (Chabal, 2002: 105 apud Laranjeira, 2014, p.18). Em entrevistada, Teodora Inácia Gomes

²² Entrevista realizada por Danilson Raimundo Chefe, em Março de 2017, senhora Teresa Sanca Ndoi, antiga combatente do PAIGC

²³ Entrevista realizada por Danilson Raimundo Chefe, em março de 2017, senhora Teodora Inácia Gomes, antiga combatente do PAIGC

ainda realça essa ideia, ao ser questionado sobre a organização das mulheres existente na altura, nesse caso UDEMU- União Democrática de mulheres: “Cabral sabia o valor das mulheres, por isso dizia que em cada comité de tabanca tinha que haver mulheres, isso era obrigatório, e ele falava muito isso (Teodora Inácia Gomes)

“Cabral defendia que os professores eram a Vanguarda da luta, na linha do que Paulo Freire 1975 denominou de educação como prática da liberdade” Laranjeira (2014, p.19). Algumas mulheres tiveram oportunidade de ser “vanguardas da luta”, como o caso de Teodora Inácia Gomes, Silvina, Aua e Lilica Boal, entre outras. Lilica foi uma das mulheres que atuavam como professora na Escola Piloto/Instituto Amizade, tendo sido diretora da mesma.

Uma outra figura feminina relevante foi Francisca Lucas Pereira²⁴, foi vice-diretora do que viria a ser Escola Piloto em Conacri.

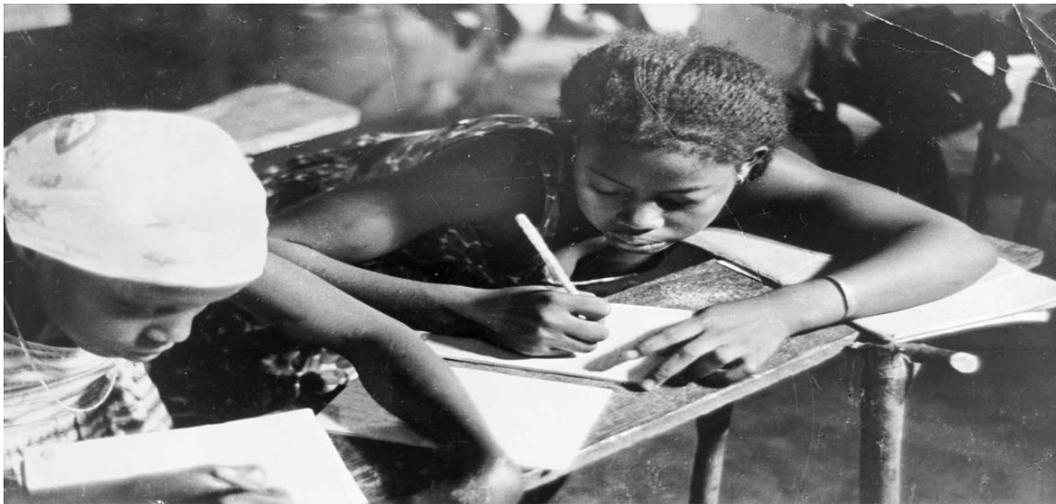
O Instituto Amizade e a Escola Piloto são os filhos da mesma mãe, tinham objetivos semelhantes. Esse instituto foi criado como organização autónoma em 1964/1965, com propósito de dar continuidade a educação da população, mas no caso específico, crianças que perderam pais na guerra e também formação dos que seriam futuros quadros guineenses, tudo na base de orientação do Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo-Verde, (PAIGC). Godinho Gomes (2010, p.95-96). Nesse mesmo instituto foi concretizado o “objetivo da criação de jardins infantis, internatos e escolas agrícolas, onde se ministravam os ensinamentos maternal, pré-primário, primário e secundário” Godinho Gomes (2010, p.96).

A autora mostra como o movimento de libertação conseguiu criar as bases de um sistema educativo nas zonas libertadas da Guiné-Bissau e a contribuição dessa instituição, seja a nível das crianças, dos jovens ou até a formação dos professores. O Instituto Amizade estava estruturado da seguinte forma: “três internatos no exterior do país (dois em Conacri e um no Senegal) e um total de quatro internatos nas zonas libertadas, dois na zona norte e um na zona sul”. Encarregava-se da formação dos jovens até um certo nível enviando-lhes, em seguida, para continuar os estudos no exterior. Nesse caso formava alunos até um certo nível e mandavam-lhes para continuar os estudos no exterior. O método de ensino era acelerado e intensivo considerada a urgência em formar quadros, o que implicava algumas dificuldades, pois precisariam dessas pessoas que ali estudavam para darem suas contribuições na época da guerrilha e não só. Godinho Gomes (2010, p.96)

²⁴ Francisca Lucas Pereira, antiga combatente, entrevistada por Danilson Raimundo Chefe, em Bissau, março de 2017

De acordo com Teresa Ndoi²⁵, “Os materiais escolares eram mandados para o Cabral, foi ele que nos dava os materiais escolares, mas a nossa escola era de barraca construída com folhas de palmeira e as nossas carteiras era de troncos da árvore” explica.

Figura 2 - Alunos de uma escola nas regiões libertadas da Guiné



Fonte: Arquivo, Mário Pinto Andrade. Acesso: 24/06/2017 Disponível em: <http://casacomum.org/cc/pesqArquivo.php?termo=imagens+das+escolas+nas+zonas+libertadas>

Essa ilustração mostra alunas numa das escolas da zona libertada. Podem-se ver alguns materiais escolares que as crianças usavam e a qualidade da escola onde aprendiam.

Por outro lado, como destaca Godinho Gomes (2010, p.97) que, “por razões pedagógicas, foi escolhido o regime de internato, imposto pelas dificuldades de guerra e pela vontade de dar uma certa prioridade às crianças órfãs e aos filhos dos combatentes”. Neste caso, a escolha do regime do internato justificava-se pelo fato de a maioria das crianças serem extremamente necessitadas e sem condições familiares para estudarem e o seu acolhimento em estruturas como os internatos era única forma para assegurar-lhes uma instrução e educação com alguma qualidade.

A “Escola Piloto também funcionava de acordo com o Regulamento Interno dos Internatos das Regiões Libertadas (R.I.I.R.L)” onde

Era gerido por um Comité formado por seis estudantes (três rapazes e três raparigas) que se reunia uma vez por semana, sendo o mais importante órgão da escola, responsável por todas as decisões importantes (fossem elas de natureza administrativa ou relativas à vida quotidiana da escola). Godinho Gomes (2010, p.97)

²⁵ Teresa Sanca Ndoi, antiga combatente, entrevistada por Denilson Raimundo Chefe, Bissau, Março de 2017

Havia “um grupo de controlo constituído por dois meninos e duas meninas tinham como função coordenar e controlar todas as atividades da escola”. Godinho Gomes (2010, p.97-98). As tarefas eram divididas com base num equilíbrio de gêneros. As mulheres não eram deixadas de lado, eram, integradas nos processos de decisões. As “discussões abertas eram consideradas o melhor método moral de educar e instruir os estudantes. As discussões tinham como finalidade procurar soluções para as dificuldades que os estudantes sentiam” Godinho Gomes (2010, p.98).

De uma forma geral, as mulheres deram um contributo efetivo para construção das estruturas embrionárias do futuro estado independente: mulheres que tiveram oportunidade de se formarem nas zonas libertadas assim como no exterior, outras que não se formaram deram a própria contribuição em diferentes áreas de atuação, como professoras, enfermeiras, cozinheiras e muitas outras. Nesse sentido, “em 1965 o partido tinha 164 escolas primárias nas suas regiões libertadas, onde o ensino é ministrado por 258 professores, servindo no total de 14.531 alunos, dos quais cerca de um terço são meninas” (PAIGC, 1965, p.4)

4.2 MULHERES NA FORMAÇÃO DE QUADROS

Neste subcapítulo vamos nos debruçar sobre a contribuição das mulheres enquanto sujeitos formandas e formadoras de quadros em diversas áreas, centralizando mais na área de saúde, uma área em que as suas contribuições foi muito relevante, de acordo com as fontes consultadas.

Para o efeito, foram consideradas os testemunhos orais de três antigas combatentes: Teresa Sanca Ndoi, Francisca Lucas Pereira, conhecida como (Francisca Pereira) e Teodora Inácia Gomes. As duas últimas são figuras mais conhecidas por grande público, por terem assumido cargos de destaque durante a luta de libertação na fase posterior.

Após o começo da luta, o PAIGC começou logo a implementar escolas nas zonas conquistadas, nesse caso, para homens e mulheres terem acesso a uma educação digna, pautada nas suas realidades, que também ajudaria na emancipação da mulher guineense, “porque a situação da mulher na Guiné era uma situação de analfabetismo total, em todas as frentes” (Dulce Almada Duarte, entrevistada pela Gomes, 2010, p.297)

A ideia de que educação colonial era restrita e dos esforços realizados pelo movimento de libertação, pode-se ler no seguinte documento,

Durante todo o período colonial, apenas 14 filhos da nossa terra ascenderam a uma formação superior universitário e 11 a uma formação técnica superior [...] em menos de dez anos, PAIGC formou 36 quadros universitários, temos 46 quadros de formação técnica superior, 241 quadros de ensino profissional e especializado, 174 quadros políticos e sindical, e 410 quadros na assistência sanitária. (PAIGC, 1965, p.5)

Explica ainda que,

Foi, sobretudo, a partir do já referido congresso de Cassacá, em 1964, que a instrução deu o seu grande passo em frente. Debaixo da palavra de ordem do Partido de que “os que sabem ler ensinam aos que não sabem”, formaram-se escolas de “tabanca” onde todos os que dispunham de mínimo de instrução transmitiam aos outros. (PAIGC, 1965, p.5)

Na base dessa ideia, Teodora Inácia Gomes concorda com as ideias acima expostas, afirmando que ela e outras colegas serviram como monitoras, alfabetizando e dando formação a jovens e crianças das tabancas, porque tiveram oportunidade estudar e quem sabia ler e escrever ensinava para os que não sabiam.

Além de 164 escolas no interior do país, tinha 3 internatos na região libertada, onde os alunos que concluíam o ciclo naquela região eram transferidas para dois internatos secundários em Conacri, onde recebiam formação que lhes permitiria seguir os cursos de formação média ou superior no estrangeiro. (PAIGC, 1965, p.5). Foi nesse contexto que diversas mulheres estudaram e se formaram no exterior, em particular em países socialistas apoiantes das lutas de libertação das então colônias africanas.

O curso/estágio de enfermagem, ou melhor a área de saúde é que teve maior concentração das mulheres na luta de libertação nacional na Guiné-Bissau. Importante destacar também que não era a única alternativa de formação, pois outras tiveram oportunidade de fazer outros cursos.

Nas palavras de Francisca Lucas Pereira uma antiga combatente;

Antes de ir para exterior com outras meninas, eu já estava vivendo em Conacri, fui criada lá, pois fui para viver naquele país vizinho por motivos de estudo, queria continuar a estudar, depois de quarta classe feita em Guiné, fui com meu tio. Depois me casei e fiquei logo ali vivendo com minha família. Quando o Cabral e a comitiva de PAIGC Foram para Conakry em 1959 à 1960 me encontraram em Conacri eu e o meu marido que trabalhava no banco, o que significa que a luta me encontrou lá, tinha 17 anos (Francisca Lucas Pereira)

Ainda explica que a vontade de ver seu país livre, mesmo vivendo no outro país a levou a aderir voluntariamente juntamente com seu marido o ideário do PAIGC. Contribuíram e

investiram para instalar a sede do partido em Conacri. Destaca ainda que a primeira função desempenhada no partido foi no departamento financeiro do partido no secretariado.

Durante a permanência de Francisca Lucas Pereira em Conacri a Teresa Sanca Ndoi e Teodora Inácia Gomes se encontrava nas áreas libertadas da Guiné-Bissau, Teresa na região do Norte e na região sul Teodora.

Explica a Teodora Inácia Gomes,

Eu entrei na luta em 1962 o que mais me motivou é o meu pai, pois ele era político da zona Sul, percebia movimento dele em casa, pois trabalhava com Amílcar Cabral e Rafael Barbosa falava em segredo com seus companheiros, mas como não tinha noção do que era a luta estava curiosa para saber. Foi um trabalhador do meu pai que me falou sobre essas pessoas que falavam deles em segredo e foi ele que me acompanhou até essas pessoas, que estavam envolvidos na luta, mas tudo era em segredo. Falei com eles pela primeira vez. Houve um tempo que os portugueses começaram a matar alguns dos combatentes, aí o meu pai me disse que a luta estava prestes a começar. Ele me enviava para levar recados em diferentes lugares. Um dia decide ir de bote para setor de impada, na mesma noite que cheguei, mataram muitas pessoas, isso foi em abril de 1963. Depois disso voltei para casa e falei para o meu pai que era necessário aderimos a luta porque não podíamos ficar dos braços cruzados vendo as pessoas a morrer. Foi assim que entrei e comecei recebendo instruções. (Teodora Inácia Gomes²⁶)

Segundo Teresa Ndoi, cuja experiência na luta de libertação iniciou em 1964 na altura com 12 anos, o motivo que a levou a entrar na luta foi, fundamentalmente, injustiça que os colonialistas portugueses praticavam contra as populações, tratando seus pais como escravos, forçando-lhes a transportarem pedras para a construção da estrada e muitos outros trabalhos desumanos. “Nossos pais trabalhavam sem receber, ou seja, recebiam pouco e trabalhavam muito, negavam nossas liberdades, tratando as pessoas como animais” (Teresa Ndoi).

Segundo Godinho Gomes (2010, p.107-108), em 1965, o P.A.I.G.C. passou à segunda fase da organização sanitária que se prolongou até 1970, e que consistiu não só em assistir os feridos de guerra em número crescente. Isso implicou na necessidade de criar hospitais nas zonas libertadas, ou seja, hospitais no interior do país, que seriam dirigidos por médicos e cirurgiões procedendo à formação de quadros da saúde, principalmente enfermeiros e auxiliares no local de combate.

Algumas mulheres participaram nessas formações, como explica Teresa:

Simão Mendes e João da Costa foram nossos primeiros professores de enfermagem em Morés. Depois dessas aulas, ou seja, essa formação de enfermagem, dividimos entre as bases, trabalhei em algumas bases antes de irmos pra União Soviética estudar, inclusive eu e uma colega Nhima Yafa fomos trabalhar na mesma zona em

²⁶ Entrevista realizada por Danilson Raimundo Chefe, em Bissau, março de 2017

Maké. Também trabalhei nas forças armadas, no comando africano, recebendo os feridos da guerra durante esse período (Teresa Ndoi²⁷).

Teodora Inácia Gomes reforça esta ideia afirmando que as mulheres no período da tarde transportavam água, arroz, e outros alimentos e a noite recebia formação de enfermagem.

Patrícia Godinho Gomes (2010, p.109) segue explicando que, “Cada hospital funcionava ao mesmo tempo como centro de formação para enfermeiros e para auxiliares. Esta formação começou por ser feita com candidatos que já sabiam ler e escrever, mas à medida que o ensino foi-se desenvolvendo com a abertura de mais escolas primárias nas regiões libertadas, foi possível selecionar melhores futuros quadros da saúde”.

Neste sentido, os socorristas, enfermeiros auxiliares, principalmente meninas foram enviadas em estágio para países europeus como bolsistas de organizações de defesa da condição da mulher. O mesmo processo foi aplicado na formação de técnicos de laboratório, radiólogos e anestesistas, e na formação de médicos. Godinho Gomes (2010, p.111).

De acordo com Manuel Boal, citado por Patrícia Godinho Gomes, o objetivo era formar socorristas, melhorar os seus conhecimentos, eventualmente fazer deles enfermeiros auxiliares. Houve pessoas que foram formadas na União Soviética como enfermeiros Godinho Gomes (2010, p.112). Teodora Inácia Gomes, Teresa Sanca Ndoi e Francisca Lucas Pereira, são apenas algumas entre as várias mulheres que foram para esse estágio de enfermagem na União Soviética, concretamente em Kiev.

Salienta ainda que, quando se fala na formação de quadros, significa a melhoria dos conhecimentos dos socorristas, que passam a ser auxiliares quando os fixamos em postos. (Manuel Boal entrevistado por Godinho Gomes 2010, p. 267)

O primeiro grupo de meninas que foram para antiga União Soviética estudar era composto por vinte pessoas, chefiada por Carmem Pereira, uma das mulheres que mais combateu para a libertação do país.

²⁷ Entrevista realizada por Danilson Raimundo Chefe, em Bissau, março de 2017

Figura 3 - Primeiro grupo de meninas que foram para URSS fazer formação no domínio da saúde



Fonte: livro, *Os Meus Três Amores*, diário de Carmen Maria de Araújo Pereira, uma visão e Odete Costa Semedo (2016, p.188).

Na fotografia temos, em cima, da esquerda para direita: Nsabne Naresse, Satú Camará, Aminata Sambú, Domingas de Bobo Queita, Titina Silá, Tambura Nacalte e Eva Gomes. No meio, da esquerda para direita: Famatá Turé, Musso Queita, Zazá, Carmen Pereira, Néné Canté, Satú Djassi e Ntambdé Sambú. Em baixo, da esquerda para direita: Quinta Camará, Binto Sambú, Ana Mária Gomes (Soares), Ulé Nabiotche, Batchie Nantchama e Tchadi Sambú.

Nessa foto estão as primeiras mulheres que foram para antiga União Soviética estudar enfermagem. Carmen Pereira, então delegada do primeiro grupo, explicou como estava estruturado o curso, quais as principais dificuldades que as estudantes guineenses enfrentavam, como por exemplo a questão linguística. Como referiu Carmen Pereira, “algumas mal sabiam falar bem o crioulo”. De acordo com a mesma:

[...] Eu chefiava um grupo de dezanove meninas sem base em nada, umas nem crioulo sabiam falar e outras muito jovens [...] embarcámos para Moscovo e de lá mandaram-nos para Kiev [...] a Titina ficou encarregada de registrar os dados das meninas: a data e o lugar de nascimento, mas na altura de cada uma assinar, foi um problema [...] Foi assim que iniciámos a alfabetização, acompanhando a formação em enfermagem, que era tudo oralmente explicado, e a aprendizagem das letras [...] conseguimos ser o melhor grupo nessa escola que recebia estudantes de várias nacionalidades africanas. No primeiro dia de aulas, a intérprete não podia traduzir da língua russa para francês, mas para espanhol porque não dominava o francês, e passámos a trabalhar com três línguas: a russa, a espanhola e crioula [...] o almoço

na cantina era às catorze horas; das dezesseis às vinte horas, era o horário de estudo e era nesse horário que tínhamos a nossa aula prática de culinária e alfabetização [...] eu escrevia o nome de cada uma delas no quadro e copiavam nos respectivos cadernos. A Titina controlava o exercício. Chegando o fim do mês, sentei-me à frente delas e elas com a caneta na mão transpiravam por todos os poros para escreverem os próprios nomes. Umas escreveram com as sílabas separadas, outras com algumas sílabas ou letras incompletas, mas cada uma rabiscou o seu nome [...] Semedo, Odete (2016, p.43-44-45)

Carmen comenta ainda que:

Acolhia crianças apanhadas no combate e crianças cujas mães morreram durante os bombardeamentos, criei uma escola donde saiu uma grande quantidade de quadros, doutores em medicina e lei. Depois da quinta classe mandava-os para Conacri, outros, hoje, são enfermeiros, mas também não posso esquecer de casamento forçado²⁸, que nos impedia de levar avante a questão da formação das meninas. Semedo (2016, p.94)

Voltamos a questão dos postos fixos Godinho Gomes postula que as mulheres trabalhavam em postos fixos por motivos de cuidado da família. Nesse caso, quando os postos de saúde abriam nas tabancas elas ficavam naqueles postos por conta da “maternidade”. Patrícia Godinho Gomes explica esse fato com detalhes citando Manuel Boal.

Segundo Manuel Boal, houve a necessidade de combater muitos tabus (...) um dos aspectos práticos da luta foi o ter proporcionado a transição do meio tradicional ao meio moderno. E nesse aspecto o trabalho do Partido contribuiu imenso para a libertação da mulher guineense. Godinho Gomes (2010, p.111)

Por outro lado, nota-se uma maior presença de enfermeiros e auxiliares na frente norte do que nas frentes sul e leste. Evolução do pessoal paramédico.

Quadro 2 - Percentagem de mulheres na área de saúde em postos fixos 1963-1972

| | 1963 | 1964 | 1965 | 1966 | 1967 | 1969 | 1972 |
|----------|------|------|------|------|------|------|------|
| Homens | 16 | 37 | 80 | 109 | 125 | 176 | 203 |
| Mulheres | — | 6 | 23 | 58 | 82 | 89 | 132 |
| Total | 16 | 43 | 103 | 167 | 207 | 265 | 335 |

Fonte: Manuel Boal, A organização da assistência médico-sanitária do nosso partido, 1970, Praia (Cabo-Verde), p.5, citado por Godinho Gomes (2010, p.110)

²⁸ E houve casos de queixa no tribunal da Frente Sul, por eu ter tirado uma menina que já era noiva de um vovô, um velhote. Ela hoje é uma engenheira trabalhando fora do país. Os pais tiveram que pagar ao velhote o que ele exigiu, uma vaca fêmea, e pagaram-lhe essa vaca. Semedo (2016, p.94)

A percentagem das mulheres passa de 13,9% em 1964 para 39,6% em 1967. A participação cada vez maior das mulheres na área da saúde em postos fixos de trabalho tem que ver com a sua própria condição de mãe de família, Godinho Gomes (2010, p.110). Notamos que desde 1963/1972 os números dos homens superaram a das mulheres, mas as mulheres também têm um crescimento relevante de 1964 a 1972.

O trabalho das mulheres no posto fixo teve seu lado positivo e ressalta uma das maiores contribuições das mulheres na mobilização das crianças para os estudos. Vejamos na continuação da fala de Manuel Boal,

Da tabanca, as crianças de ambos os sexos eram mandadas para Conacri, para frequentarem a Escola Piloto. Nesse lugar, o trabalho político dessas senhoras foi extraordinário, das comissárias políticas que estavam no interior e que mobilizaram, na base das palavras de ordem do Partido, e que conseguiram convencer os pais a enviarem os filhos para estudarem. Godinho Gomes (2010, p.111)

Em relação aos estudos no exterior, Francisca Pereira salienta que havia bolsas de estudos na qual tiveram oportunidade de participar eram oferecidas mais pelos países socialistas, como no caso da Antiga União Soviética. Países africanos como o Egito, Marrocos e Argélia também ofereciam também bolsas de estudo. De salientar que as bolsas não se limitavam área da saúde, mas também para formação em cursos técnicos profissionais.

De acordo com Teresa Ndoi, o estágio em Kiev era particularmente acelerado. Os momentos de lazer eram bastante raros, nos poucos meses à disposição havia que obter resultados em termos de estudo. Quando chegou a Kiev, encontrou várias outras meninas, como: Teodora, Silvina, Joana Moscovo entre outras. Segundo Teodora Inácia Gomes, antes de ir para formação de enfermagem, ela já esteve em Moscovo em 1963, na sua primeira experiência e formação política durante um ano²⁹.

Destaca ainda que em 1967, após o seu regresso às áreas libertadas, foi transferida para frente sul, onde passou a ocupar o cargo de responsável de saúde, tendo substituído Carmem Pereira que passou ocupar o cargo da comissária política.

²⁹ Foram na comitiva de sete meninos e três meninas, nos sete estava, João Bernardo Vieira (Nino Vieira) e outros, entre as meninas estava Ernestina Sila (Titina). Ainda conta que quando voltaram de estágio político, ocupou o cargo de adjunta coordenadora de juventude e Pascoal Alves como coordenador.

Teresa Ndoi explica que, quando regressou da experiência de estágio em Kiev, foi empregada perto de Ziguinchor onde trabalhou por nove meses, um trabalho particularmente desgastante, uma vez que não apenas o trabalho com os feridos, também a preparação de refeições para os combatentes e para as comunidades das áreas libertadas. Ainda explica,

Descanso era raro, pois não parava de chegar os doentes. Depois de nove meses que trabalhei em ziguinchor, fui transferida para Maké, onde não era muito diferente de onde vim, pois era trabalho duro de novo, porque recebia doentes de várias zonas. Trabalhei no Maké até 1969 fui transferida outra vez para Sara, onde fui desempenhar a função de comissária política até 1974 [...] (Teresa Ndoi)

Por outro lado, Teodora Inácia Gomes afirma que, ela, Mussu Queita e Satu Djassi, foram entre as primeiras enfermeiras a trabalhar no hospital de Boke com os feridos de guerra: atuavam como socorristas. De igual modo que Manuel Boal explica que:

O socorrista aprendia bloquear uma hemorragia, a limpar uma ferida, a colocar um penso, uma ligadura, aprendia como evitar que a ligadura fosse muito apertada para evitar gangrenas, como dar vacinas ou soro antitetânico, como imobilizar uma fratura, e como tratar uma febre. Manuel Boal entrevistado por Godinho Gomes (2010, p. 269)

Desse modo, a imagem a seguir mostra como os socorristas, ou seja, as enfermeiras aprendiam o curso nas zonas libertadas. A imagem mostra a condição do local de aprendizagem, as alunas e o professor dando instruções.

Figura 3 - Formação de enfermagem num hospital de campanha do PAIGC nas regiões libertadas da Guiné



Fonte: <http://casacomum.org/cc/pesqArquivo.php?termo=forma%C3%A7%C3%A3o+de+enfermagem+na+zona+libertada> acesso: 23/06/2017

Importante destacar a contribuição das grandes guerreiras como Ernestina Sila (Titina), assim como Aua, uma antiga, professora Lilica Boal, entre outras. Se organizavam com outros professores para elaborar livros didáticos para diferentes disciplinas que eram ensinadas, afirma Teodora Inácia Gomes. Relevante destacar que, Teodora Inácia Gomes assim como outras, foi professora no período da luta, uma vez que, se formou na pedagogia em Ucrânia e quando voltava nas férias dava aulas para mulheres dos combatentes em Conacri.

Figura 4 - Amílcar Cabral e Mulheres Armadas



Fonte: <http://expresso.sapo.pt/africa/guine-bissau-presta-homenagem-a-titina-sila=f108649> acesso em: 13/06/2017

Na ilustração, Amílcar Cabral no meio e à sua esquerda Titina Sila, entre outras milicianas.

A formação de quadro no período da luta de libertação foi importante para as mulheres guineenses, na medida que contribuiu para a sua emancipação. De acordo com Godinho Gomes (2010, p.297) durante a luta a mulher adquiriu consciência do seu valor, adquiriu consciência de que era uma pessoa e não uma coisa. E ela exerceu as suas funções com muita personalidade, com muito orgulho e com muita determinação. Dulce entrevistada pela Godinho Gomes.

Em conclusão, pode-se afirmar que o PAIGC criou as condições de base para a libertação da Guiné-Bissau, como também contribuiu para libertação das mulheres colonizadas e subalternizadas pelas próprias sociedades. Nesse caso, a oportunidade que elas ganharam permitiu-lhes apropriar de seus espaços e entender que podiam e sabiam muitas das tarefas tradicionalmente consideradas masculinas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho constatamos que o colonialismo foi um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento a sociedade guineense. Como procuramos explicar ao longo do trabalho, o colonialismo provocou/criou conflitos sociais sob o lema “divit et impera”, isto é, dividir para reinar, tendo para tanto, subalternizados as populações africanas.

Neste contexto e perante esta realidade, surgiu o PAIGC que, sob o comando de Amílcar Lopes Cabral, que iria conduzir o processo de independência da Guiné-Bissau e a luta das colônias portuguesas contra imperialismo português.

Homens e mulheres de diferentes grupos sociais e realidades culturais, lutaram de diferentes formas para libertar os guineenses do colonialismo português.

A intenção foi demonstrar a contribuição e a participação das mulheres guineenses no processo da luta, em modo particular na área da educação e formação dos quadros. As mulheres guineenses tiveram um importante desempenho em diferentes áreas. Mesmo tendo menor número em alguns espaços ocupados, estavam sempre ao lado dos homens lutando para o bem de todos.

A educação implementada pelo sistema colonial na Guiné-Bissau restringia a uma pequena minoria, e essa educação foi uma ferramenta para exploração da população nativa. Nesse quadro, as entidades religiosas jogaram um papel central na educação dos considerados “indígenas”.

Ao longo da luta foram implementadas escolas nas zonas libertadas, assim como em Conacri onde foi criada Escola Piloto que contribuiu particularmente para a formação das mulheres.

No decorrer deste estudo, verificamos que algumas mulheres tiveram a oportunidade de se formarem e formar outros quadros guineenses. Trabalharam como professoras, enfermeiras, socorristas, monitoras, instrutoras cozinheiras, enfim deram própria contribuição para a construção de uma “nova sociedade”

Abordar o tema da luta armada na Guiné-Bissau, passa necessariamente pela abordagem da participação feminina nesse processo, pelas relações de gênero instauradas nas áreas libertadas pelas forças nacionalistas, pelas trajetórias das diversas mulheres, algumas das quais procuramos descortinar neste estudo. Resta, todavia, um imenso trabalho por realizar.

Por fim, esperamos com este estudo ter contribuído para o debate acadêmico sobre o tema em curso, que futuras pesquisas possam esclarecer muitas outras questões que restam, todavia, por analisar, por guineenses, dentro e fora da Guiné-Bissau.

REFERÊNCIAS

BRANDON, Lundy; MENDES, Fernandes Jr; and KEZIA, Lartey. **The Integrity of Women in Re-making a Nation: The Case of Guinea-Bissau.** *Journal of Global Initiatives* Vol. 11, No. 1, 2016 Article 4. 19 Páginas

CÁ, Cristina Mandau Ocuni. **Formação feminina no internato de Bor (1933-2011) na Guiné-Bissau: reflexos na educação da sociedade guineense contemporânea.** / Cristina Mandau Ocuni Cá. – 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Faculdade de Educação, Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015. Área de concentração: História da Educação comparada

CANDÉ MONTEIRO, Artemisa Odila. **Guiné Portuguesa Versus Guiné-Bissau: A Luta da Libertação Nacional e o Projeto de Construção do Estado Guineense.** *UEFS*, n. 12, 2011. 16 pag de 223-238

CANDÉ MONTEIRO, Artemisa Odila. **Guiné-Bissau: Da Luta Armada à Construção do Estado Nacional - Conexões Entre o Discurso de Unidade Nacional e Diversidade Étnica (1959-1994).** – Salvador, 2013. 318f.: il. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2013. 318 pag

CARDOSO, Carlos. **A Ideologia e a Prática da Colonização Portuguesa na Guiné e o seu Impacto a Estrutura Social, 1926-1973.** *Soronda-Revista de Estudos Guineenses*, Jul. 92 n.14. Pag 29-63.

CASSAMA, Daniel Júlio Lopes Soares. **Amílcar Cabral e a independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde** / Daniel Júlio Lopes Soares Cassama – ARARAQUARA – S.P. 2014 95 páginas. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara – SP, Trabalho de Dissertação de Mestrado.

CORDEIRO, Roberto Sousa; DIAS, Altire; RODRIGUES Gaspar, Ismael Nery. LAET Luciano. **Resistências africanas ao domínio colonial português: um olhar sobre colonialismo e nacionalismo na Guiné Portuguesa.** 33 Páginas

COSTA, Odete Semedo. **Os Meus Três Amores, o diário de Carmen de Araújo Pereira, Uma Visão de Odete Costa Semedo.** Coleção Kebur II, Série Palavras de Mulher. Carmen Maria de Araújo Pereira e INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. Bissau, 2013/2016 326 páginas

DA CONCEIÇÃO MONTEIRO FERNANDES, Antero. **Guiné – Bissau e Cabo Verde: Da Unidade à Separação.** PORTO 2007. UNIVERSIDADE DO PORTO FACULDADE DE LETRAS (CENTRO DE ESTUDOS AFRICANOS). Dissertação de mestrado em Estudos Africanos. 138 pág

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades.** Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação 2005. Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor. 719 pág

GERHARDT, Tatiana Engel e TOLFO SILVEIRA, Denise. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

GODINHO GOMES, Patrícia Alexandra. **“As outras vozes”:** Percursos femininos, cultura política e processos emancipatórios na Guiné-Bissau. Odeere: revista do programa de pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade – UESB. Ano 1, número 1, janeiro – Junho de 2016. 25 Páginas

GODINHO GOMES, Patrícia. **O Estado da Arte dos Estudos de Gênero na Guiné-Bissau: uma abordagem preliminar**. Salvador, in Tatiana Reis e Teresa Cruz e Silva (Orgs.), *África: movimentos, identidades e contextos*, Outros Tempos, vol. 12, n.19, 2015 p. 168-189. (Disponível em http://www.outrostempos.uema.br/OJS/index.php/outros_tempos_uema/issue/current/showTo c) 2015, acesso: 16-04-2017

GODINHO GOMES, Patrícia. **Os Fundamentos de uma Nova Sociedade: O P.A.I.G.C. e a Luta Armada na Guiné-Bissau (1963-1973)**. L’Harmattan Italia srl, 2010, 386 páginas

LARANJEIRO, Catarina. **Mestres Do Mundo Trabalho final do Seminário Conhecimentos, Sustentabilidade e Justiça Cognitiva**. Amílcar Cabral: o que foi e o que dele faremos. Fevereiro de 2014. 28 páginas

LOPES, Carlos. **Resistências Africanas ao Controle do Território: Alguns Casos da Costa da Guiné no Século XIX**. Soronda-Revista de Estudos Guineenses, Jan 1989, nº7 pág de 5-16.

MATOS, José. **O início da guerra na Guiné (1961-1964)** Nº 2566 - Novembro de 2015. Disponível em: <https://www.revistamilitar.pt/artigo/1066> acesso: 13/06/2017

MENDY, Peter Karibe. **Do Pensamento de Cheikh Anta Diop na África Lusófona: O Caso da Guiné e a Relevância Bissau**. Soronda-Revista de Estudos Guineenses, 1997. Nouvelle serié vol.1 nº1 Janv.1997 16 pág. 13-29.

MOREIRA, Domingos. **Políticas Públicas de Alfabetização de Massa na Guiné-Bissau**. RIO DE JANEIRO – RJ 2006. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação. 194 Páginas, Dissertação de Mestrado

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**. Dissertação de Mestrado, UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara – SP, 120 pág

PAIGC, partido africano da independência de Guiné e Cabo-Verde. **A Nossa Luta Pela Educação das Massas e Pela Formação de Quadro**. Setembro de 1965, Arquivo Mário Soares

PAIGC, partido africano da independência de Guiné e Cabo-Verde. **Analfabetismo na nossa terra, suas (suas causas e consequências)**, Instituto Amizade 1973, Arquivo Mário Soares. 11 pág

WOODARD, Sophia Jetelle. **Women in Guinea-Bissau and the Cape Verde Islands: their impact in the liberation struggle and the transformation process.** Edit. ATLANTA, GEORGIA DECEMBER 1986. A thisis submitted to the Faculty of Atlanta University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts. 116 Páginas