

A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973)

Cá, Lourenço Ocuni

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Cá, L. O. (2000). A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). *ETD - Educação Temática Digital*, 2(1). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-105762>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier: <http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more Information see: <http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

A EDUCAÇÃO DURANTE A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU (1471-1973)

Lourenço Ocuni Cá

Resumo

Neste trabalho pretende-se tratar da educação pré-colonial, educação colonial e educação durante a luta de libertação nacional da Guiné-Bissau. Antes da dominação colonial na Guiné-Bissau, não havia instituição escolar tal como existe hoje. Portanto, a educação consistia em aquisição de conhecimentos e normas de comportamento como em qualquer sociedade. A ausência das instituições escolares na sociedade guineense tradicional não significava a inexistência de ensino-aprendizagem, porque se tratava de uma cultura oral, que foi sobreposta pela cultura escrita europeia.

Palavras-Chave

Educação Pré-Colonial ; Educação Colonial ; Guiné-Bissau

Resumén

Neste trabajo pretiende si tratar de la educación pré-colonial, educación colonial e educación durante la lucha de libartación naciaonal de Guine-Bissau. Antes de la dominación colonial na Guine-Bissau, no habia institución escolar como hay. Portanto, la educación consistia en adquisición de conocimientos y normas de comportamiento como en qualquiera sociedad. La ausencia de las institucines escolares na sociedad guineense tradicional no significaba la inexistencia de ensino-apredizaje, porque se trataba de una cultura oral que hay sobreposta pela cultura escrita europea.

Palabras-llave

Educación Pre-Colonial ; Educación Colonial ; Guiné-Bissau

INTRODUÇÃO

Em 24 de setembro de 1973, a Assembleia Nacional Popular (Parlamento), proclamou em Madina do Boé, no sul do país, a independência da Guiné-Bissau; um ano após o Acordo de Argel celebrado com Portugal em 26 de agosto de 1974, o Partido Africano Para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) entrou triunfalmente em Bissau, capital e passou a controlar todo o território nacional. Estas decisivas vitórias contra o colonizador português e pela libertação nacional coroaram décadas e décadas de luta política e militar desde a fundação do Partido em 19 de setembro de 1956, passando pelo início da luta armada em 23 de janeiro de 1963. Ao longo de subseqüentes etapas o PAIGC foi-se firmando como a força única que unia os povos da Guiné e Cabo Verde, força essa que assumia o destino histórico desses povos e que incarnava as suas aspirações mais profundas. O combate do PAIGC foi uma das mais sangrentas lutas de libertação de toda a história das revoluções no mundo.

Digo isto sem qualquer exacerbação e fora de qualquer intenção demagógica. É com muita pena que não posso tratar aqui todo esse combate heróico que haveria de contribuir grandemente para liquidar o colonialismo português e que fez ressurgir um povo para a liberdade. Portanto, o objetivo deste trabalho é outro. Vou me debruçar, não sobre a luta de libertação nacional, mas sobre a educação pré-colonial, educação colonial e educação durante a **luta de libertação nacional da Guiné-Bissau**.

EDUCAÇÃO PRÉ-COLONIAL

A Guiné-Bissau, como os demais países africanos, não tem sido objetos de grandes estudos nem de presença constante na mídia mundial. As informações provenientes desses países só se referem, na maioria das vezes, às crises política e econômica, à fome, à instabilidade social, aos massacres. Obviamente, tudo isso existe, mas as razões dessa situação nunca são apresentadas e, além disso, o Continente Africano não é apenas um baluarte de conflito ou de crise.

Os mais de um milhão de guineenses que hoje (2000) estão organizados em 8 Regiões (Estados) e um Setor Autônomo têm uma história que começou muito antes da colonização. A forma pré-colonial de organização, baseava-se na produção coletiva; ou seja, na sociedade tradicional agrupavam-se populações rurais complexas no seu modo de produzir e de viver a terra era o patrimônio de uso coletivo: a família, no sentido lato, incluindo os parentes mais distantes, tinha um papel fundamental; o trabalho era dividido entre os sexos e a mulher, produtora agrícola e produtora da prole, era objeto de controle social. Nessa sociedade ela detinha o conhecimento sobre a natureza que a rodeava, extraindo o máximo proveito do que necessitava para a subsistência.

O modo de vida era fundado basicamente na agricultura, mas também no pastoril, na pesca e na caça. O sistema agrícola era baseado na “rotação dos solos”. Nesse sentido, a terra era explorada apenas uma vez por ano. O trabalho humano, apesar de ser voltado quase todo para as atividades agrícolas, também envolvia atividades artesanais, como a confecção dos

instrumentos rudimentares (catana, flecha, lança, potes, etc).

As florestas forneciam as condições para a prática agrícola, enquanto a caça e pesca eram o vazio para ser ocupado quando houvesse aumento da população. Os instrumentos de trabalho eram de custo baixo e podiam ser facilmente reproduzidos nas novas aldeias. A produção agrícola era multicultural, propiciando uma alimentação diversificada evitando, assim, a desnutrição.

A renovação da fertilidade do solo e a utilização de quase toda força de trabalho para a produção de alimentos eram a dupla debilidade dessa sociedade tradicional. Algumas etnias que compõem essa sociedade tradicional ainda existem em algumas Regiões até hoje, como, por exemplo, os bijagós na Região de Bolama, no sul do país, pois sobreviveram ao tráfico de escravos, à dominação colonial e aos projetos de modernização. O desbaste da floresta, fruto da introdução de técnica moderna, dada a exigência colonial para que cultivassem produtos para a exportação e o recrutamento para as minas conduziram ao desequilíbrio dessa sociedade.

O Estado colonial não se preocupava com a organização da sociedade tradicional. Algumas etnias que se desenvolveram foram incentivadas por atividades comerciais. O tráfico negreiro para as plantações do século XVI ao XIX permitiu a organização dessa sociedade, que acabou resistindo e/ou participando do próprio tráfico. Já quase no final do século XIX, em muitas regiões, esse sistema tradicional estava chegando ao seu término devido à degradação e à ocupação das florestas, que não podiam mais abrigar com as mesmas condições o crescimento populacional. Assim sendo, a necessidade de nova tecnologia para

aumentar a produção fez com que a sociedade tradicional entrasse em crise, provocando um controle mais rigoroso das terras e inúmeras lutas étnicas na busca de um novo arranjo técnico, político e social. No entanto, essa história foi interrompida com a ocupação européia e a implantação, em todo o território da Guiné-Bissau e, por todo o Continente Africano, da dominação colonial e da exploração voltada para as metrópoles. As condições internas e a busca de novas relações sociais de produção foram alteradas perante a violência colonial.

Embora o Continente Africano fosse ocupado desde o início do século XV pela França, Inglaterra, Bélgica, Portugal, além da Itália, Espanha e Alemanha, os países só tiveram fronteiras definidas na Conferência de Berlim em 1885. Os europeus viviam uma revolução industrial, e portanto, necessitavam de produtos minerais (ferro, ouro, prata, diamante, etc.) e agrícolas para abastecer suas cidades. A África detinha esses recursos e uma população para ser explorada. Não obstante, cada potência acabou desenvolvendo um estilo de colonização próprio, os ritmos (à exceção de Portugal, mais atrasado¹) e os motivos foram parecidos: levar Deus aos homens não-civilizados foi a justificativa à consciência européia para o que iriam fazer na África. Os interesses eram voltados para a extração de produtos africanos para as metrópoles. Assim, com a administração colonial, foram implantando no território postos e chefaturas, modificando a rede tradicional, a hierarquia e o mando político. Ocupado o continente africano militarmente e apoiados por uma etnia contra outra, instalaram-se aparatos burocráticos para gerenciá-la.

¹ Ver Leticia Canêdo: A Descolonização da Ásia e da África, 1986.

Obrigaram as populações rurais a cultivar para exportação o algodão, o cacau, etc. E o trabalho forçado das mesmas populações nas minas, estradas, portos e nas obras públicas foram os fundamentos econômicos do colonialismo na África. A força não foi instrumento menor para a “civilização,” os massacres coloniais foram incalculáveis, assim como as resistências africanas à ocupação.

Durante a ocupação colonial, a economia baseava-se em dois sistemas produtivos que coexistiram: as empresas criadas e geridas pelos colonialistas (empresas agrícolas modernas e minas) que serviam aos interesses das metrópoles; e a produção das sociedades tradicionais, que alimentavam o trabalhador nas minas e nas plantações e os recebiam quando sua força de trabalho deixasse de ser necessária.

Com o avanço da tecnologia no século XX, ou seja, com as novas relações comerciais que se estabeleceram após a Segunda Guerra Mundial, mudaram os interesses das grandes potências mundiais na África. Os EUA, grandes vencedores, não tinham colônias e o próprio capitalismo europeu precisava de mercado para os seus produtos. Assim, o sistema colonial que fornecia matérias-primas já não servia, os africanos precisavam acompanhar o avanço da tecnologia para que a eles fossem aplicados os novos valores da modernidade.

Como exemplo de organização tradicional na Guiné-Bissau vejamos o caso da etnia Balanta.

A sociedade balanta estava em uma fase que podia considerar como “desagregação do comunismo primitivo”, era uma sociedade em que a terra, que era a base da vida pertencia a toda a comunidade, porque uma família

balanta lavrava o seu campo de cultivo, mas não o podia vender, o campo pertencia como todos os outros campos à aldeia ou ao conjunto de aldeias ou então ao próprio clã dentro da tribo. A produção também era basicamente coletiva, pois todos os processos de cultivo, desde a preparação dos terrenos até à colheita, eram sempre combinados pelo conjunto dos chefes de família.

Durante alguns anos, uma família lavrava a melhor terra e depois trocava com outra, para dar possibilidade a outra família de lavar também a melhor terra. Quando chegava a altura de uma família cultivar o campo que naquele ano lhe era destinado, convocava a comunidade da aldeia para aquele trabalho, garantindo assim a alimentação de todos e rotativamente as famílias se ajudavam. Neste sistema, o trabalho produtivo, sem perder a dimensão familiar, tinha um caráter comunitário, o mesmo acontecendo com o usufruto dos bens produzidos, que eram administrados coletivamente.

Com relação à educação, não havia pessoas que ensinassem na sociedade africana tradicional, um ensino formalizado como na sociedade ocidental, nem lugar privilegiado para a transmissão do conhecimento. A forma de educar baseava-se no exemplo do comportamento e do trabalho de cada aprendiz. Cada adulto era, de certa forma, um professor. A educação não se separava em campo e especialização de atividades humanas. Ninguém se educava apenas por um determinado período, aprendia-se com a vida e com os conhecimentos ao longo do tempo.

Esta educação espontânea e diária possibilitava, assim, uma aprendizagem direta da realidade social. Não obstante, o saber adquirido não era cumulativo e aberto ao mundo. Com a exceção dos períodos de crise (ameaças de degradação das relações com o meio ambiente), para sobreviver, a sociedade

tinha de se reestruturar, aprendendo apenas aquilo que era necessário à vida e à reprodução do equilíbrio da sociedade.

Como podemos perceber, antes da dominação colonial, na sociedade africana tradicional, não havia instituição escolar tal como existe hoje. Porém, a educação consistia em aquisição de certos conhecimentos e normas de comportamento como em qualquer sociedade. Pela sua participação na vida do grupo familiar e da comunidade integrando-se nos trabalhos de campos, escutando histórias dos velhos e assistindo às cerimônias conjuntas as crianças e os jovens adquiriam paulatinamente, ao longo dos anos, os conhecimentos necessários à sua integração na comunidade .aprendiam as habilidades de produção e como sobreviver, adotando as regras de comportamento e os valores imprescindíveis à vida.

A ausência das instituições escolares na sociedade africana tradicional não significava a inexistência de ensino-aprendizagem, pois se tratava de uma cultura oral, que veio a ser sobreposta pela cultura escrita européia. Obviamente, ao impor um destino preestabelecido de escravatura e de domesticação aos africanos, o colonialismo foi o grande fator externo de ruptura e de deslocamento do equilíbrio da sociedade tradicional. Assim, não havia mais condições de uma aprendizagem ligada à comunidade, considerando que a vivência comunitária havia sido apropriada por uma potência externa.

No entanto, com a introdução do sistema de ensino formalizado pelo colonialista português, as escolas que funcionavam na Guiné no período colonial, segundo o modelo europeu, eram instituições à parte, fechadas em si

mesmas, longe da vida comunitária e social das populações indígenas.

EDUCAÇÃO COLONIAL 1471-1973

Manter, reforçar e dar continuidade à dominação são apenas alguns dos verbos que rimam com os principais objetivos do regime colonial em matéria de escolarização. Não havia, portanto, a intenção de instruir ou educar as populações subjugadas, mas pelo contrário, extrair do seu seio uma minoria de homens letrados, indispensáveis para o funcionamento do sistema colonial de espoliação e reduzi-los a uma assimilação que devia retirar-lhes qualquer possibilidades de desvendar o processo de docilização, despersonalização a que estavam submetidos.

Foi Assim que a escola colonial, tanto a sua estrutura como o seu conteúdo, refletia a filosofia colonial: era laboratório de desafricanização e sujeição (TOURÉ, 1977:27).

Para desenvolver esse espírito do sistema educacional, o regime colonial português havia-se associado à *Igreja Católica* no seu “dever colonizador” para dar a educação às populações coloniais dentro dos moldes particulares da cultura portuguesa. Era, então, necessário um mínimo de europeização para impor uma ordem social que facilitasse a exploração econômica. Assim, se os africanos assimilassem a cultura e as técnicas européias com demasiado sucesso, poderiam constituir uma ameaça à dominação colonialista. A Igreja Católica contribuiu grandemente para assegurar as vantagens de assimilação das técnicas européias, sem que fossem corridos os riscos da exploração econômicas. A igreja colaborava em uma aculturação estritamente limitada e

controlada. Os “indígenas” recebiam da “cultura branca” e dos princípios cristãos o suficiente para se tornarem hábeis, com um espírito independente e ativo.

Com essa filosofia de permitir que os indígenas recebessem o suficiente da cultura branca é que o colonizador português tentou desenvolver uma política de assimilação. Essa política baseava-se na pretensão de Portugal de não ser racista: qualquer pessoa das colônias podia absorver a civilização portuguesa e ser considerada igual aos portugueses de nascimento, sem distinção de cor ou ascendência, isto é, os africanos podiam tornar-se portugueses através da Igreja Católica (FERREIRA, 1977: 140).

Contudo, a pretensão de “não-racista” era negada pelo próprio fundamento da política de assimilação. Ser “assimilado” quer dizer ser considerado como pertencente à população “civilizada”, restringindo-se originalmente esse critério aos brancos. Como a distinção entre “civilizado” e “não civilizado” era feita em termos raciais, era difícil não considerar esta atitude racista. Tentou-se mascarar o racismo dando-lhe um aspecto cultural:

“o africano era aceite como civilizado e integrado na sociedade portuguesa se atingisse um certo nível cultural que incluía a capacidade de ler e escrever em português. Considerando a elevada percentagem de analfabetos entre os colonos portugueses em África, era difícil perceber por que é que estes não eram também incluídos entre os “não civilizados” a menos que se admitisse que a distinção era de fato feita em termos de raça e não de cultura” (FERREIRA, 1977:141).

Porém, mesmo a “generosidade” de permitir aos africanos que se tornassem “mais civilizados” e assim, pelo menos teoricamente, gozassem dos mesmos direitos que os outros portugueses, era de um alcance muito restrito, tendo em conta os obstáculos que impediam os africanos de atingir essa condição. Por conseguinte, poucos africanos tinham possibilidades materiais para atingir a educação formal necessária, condição *sine qua non* para a assimilação. Esta situação pode ser mostrada com dados estatísticos na Guiné: em uma população de 1500 para 503.000 em 1950 (FERREIRA, 1977: 142).

Os outros africanos “não civilizados” não tinham direitos civis. Com abolição formal do Estatuto do Indígena, em 1960, isto é, nas vésperas do desencadeamento da luta armada) não houve praticamente nenhuma mudança significativa. Todos os africanos das colônias foram declarados cidadãos portugueses contudo, foram emitidos bilhetes de identidade diferentes (FERREIRA, 1977: 142).

A política de assimilação mostrava que Portugal não havia conseguido aniquilar a resistência dos povos dominados e assim sequer enfraquecido essencialmente a cultura dos africanos. Transmitindo oralmente a sua literatura, e também através de canções populares, os africanos conseguiram preservar as suas línguas e continuar a falá-las. A sua cultura não se manteve totalmente intacta, mas sobreviveu, sem dúvida, a muitas das atrocidades cometidas pela colonização portuguesa.

Contudo, a cultura dos povos africanos foi profundamente afetada pelo impacto do colonialismo português.

O colonialismo português provocou um desmantelamento profundo dos modos de vida e de subsistência tradicionais:

“o emprego intensivo do trabalho africano fora da economia rural africana; e a imposição, em tal economia, de culturas comercializadas, e os seus efeitos no empobrecimento dos Africanos; a abolição de qualquer forma de governo indígena por mais modesta que fosse; as práticas abusivas dos colonos pobres, que, também eles, dificilmente viviam acima do nível de subsistência; e as práticas ainda mais abusivas dos colonos ricos, cujas plantações necessitavam de trabalho forçado em número sempre crescentes, porque a ruína era cada vez maior” (FERREIRA, 1977: 145).

As influências profundas eram as cristãs porque os missionários católicos representavam os elementos mais ativos

e mais intimamente ligados com as populações. Existia freqüentemente uma mistura de motivos cristãos e africanos na música, nas canções e na arte, etc.

Com a dominação colonialista na Guiné, a cultura europeia cristã-ocidental tentava penetrar na população por meio dos missionários, conforme os princípios de assimilação. 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 era proibida nas escolas e desprezada pelos portugueses. As tradições eram consideradas como manifestações selvagens.

QUADRO 1
Analfabetismo na Guiné em 1958

População total	Número de analfabetos	Percentagem de analfabetismo
510.777	504.928	98,85

Fontes: Anuário Estatístico do Ultramar e Instituto Nacional de Estatística, Lisboa, 1958, In: Ferreira, 1977.

As alterações políticas e econômicas ocorridas na Europa Ocidental após a Segunda Guerra Mundial, o próprio desenvolvimento do capitalismo português e a pressão exercida pelos movimentos de libertação obrigaram Portugal a tomar um novo rumo na sua política colonial, no que diz respeito ao desenvolvimento acelerado da economia, principalmente nas colônias e uma política de assimilação intensiva.

Para os pressupostos do novo tipo de ensino, foram criados com a abolição do "Estatuto Indígena", logo depois do desencadeamento da luta armada em Angola em 1961.

A reforma destituía as missões das suas atribuições específicas no setor do ensino colonial. As escolas que estavam sob o controle das missões não foram abolidas, mas perderam a posição privilegiada.

A nova política educacional portuguesa (desde o desencadeamento das lutas armadas na década de 60) trouxe o melhoramento na expansão do ensino em todos os graus, sobretudo, nas colônias de maior extensão e economicamente mais importantes: Angola e Moçambique.

A expansão, porém, era essencialmente quantitativa, consistindo freqüentemente em um aumento de

número de escolas, estudantes e pessoal docente. No início dos anos 60, contudo, o nível do ensino era extremamente baixo. Esse aumento tornou-se difícil de determinar, porque desde a abolição do estatuto indígena, na década 60, as estatísticas oficiais deixaram de fazer distinção entre as raças.

QUADRO 2
Educação Colonial: 1962 a 1973

Anos	Ensino primário	Pessoal docente	Ensino secundário	Pessoal docente
	Alunos		Alunos	
1962/1963	11827	162	987	46
1963/1964	11877	164	874	44
1964/1965	12210	163	1095	45
1965/1966	22489	192	1293	42
1966/1967	24099	204	1039	43
1967/1968	24603	244	1152	40
1968/1969	25213	315	1773	111
1969/1970	25854	363	1919	147
1970/1971	32051	601	2765	110
1971/1971	40843	803	3188	158
1972/1973	47626	974	4033	171

Fonte: Repartição Provincial dos Serviços da Educação, província da Guiné, 1973.

Dar educação, para os portugueses, era o mesmo que “desafricanizar”. Pois isto conduzia à criação de pessoas divididas, desenraizadas— africanos que pensavam como brancos. Uma pedagogia autoritária reforçava a submissão ao colonizador e incitava à sua imitação como único critério de sucesso, que só podia ser individual.

Segundo OLIVEIRA (1977:21), o conteúdo do ensino era a realidade da metrópole porque a África não tinha história; ela não existia antes que o colonizador a tivesse descoberto e habitado. Até mesmo nos anos de 1970, no liceu de Bissau, as mulheres dos oficiais que serviam no exército colonial continuavam a ensinar aos jovens guineenses a epopéia dos navegadores portugueses que haviam levado Deus e a civilização aos povos selvagens de três continentes.

Para DAVIDSON (1975:26), a estrutura educacional montada pelos portugueses não foi mesmo criada para os guineenses terem acesso. Quando muito, 1% de toda 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. Contudo, tais condições, talvez, pudessem ter sido aceitáveis se houvesse quaisquer perspectivas de melhoria. Porém, não havia nenhuma. É verdade que o regime de Salazar, sob pressão internacional, tentou produzir em 1961 algumas reformas estruturais, mas foram apenas reformas no plano das idéias: na prática, a equidade

educacional permaneceu exatamente na mesma. As leis que regulavam o trabalho forçado foram melhoradas, mas as condições reais dos trabalhadores não sofreram qualquer alteração.

Nesse caso, podemos compreender claramente as características de base do sistema educacional colonial, começando pela sua difícil integração dos estudantes na sociedade em que viviam e que, além disso, favorecia a arrogância intelectual e o individualismo.

Segundo OLIVEIRA (1977:39), a distorção principal desse sistema residia na sua estrutura elitista. O ensino dos portugueses baseado exclusivamente na escola organizava-se em compartimentos estanques. O primeiro compartimento, chamado ensino primário, servia apenas para preparar os alunos para o ingresso na etapa seguinte: o ensino secundário, que, por sua vez, conduzia ao ensino superior.

Na Guiné-Bissau, como em quase todos os países africanos que seguiram este modelo educativo introduzido pelo colonialismo, somente uma pequena percentagem, em torno de 10% a 15% dos alunos que começavam a escola primária, conseguiam chegar ao secundário. A despeito da evasão da grande maioria, o ensino primário não constituía em si um verdadeiro processo de aprendizagem, na medida em que não era mais que uma etapa preparatória para algo que viria depois. Isto implicava uma dupla consequência negativa:

a) a grande maioria que não chegava ao secundário voltava ao meio rural com um sentimento de inferioridade devido ao fracasso escolar e, sobretudo, não tendo aprendido nada de realmente útil à sua integração na produção e na vida comunitária;

b) a pequena minoria que chegava ao secundário graças a um melhor resultado intelectual medido por critérios individuais duvidosos constituía já um grupo de privilegiados. Considerando-se diferentes e superiores à massa da população, colhiam os louros de um processo escolar ascendendo aos melhores empregos, na capital. (OLIVEIRA, 1977: 39-40).

“A conseqüência deste mecanismo, que leva à selecção de uma minoria e à exclusão da maioria, só pode conduzir à recriação de uma estrutura de classe, ao ressurgimento de uma nova elite, pois todo o sistema educativo é concebido em função desta ínfima minoria que chega a atingir os “níveis superiores” da educação, em detrimento dos interesses da maioria esmagadora que é eliminada”
(OLIVEIRA, 1977: 40).

Segundo OLIVEIRA (1977:40), as escolas que funcionavam na Guiné, segundo o modelo europeu, eram instituições à parte, fechadas em si mesmas, longe da vida comunitária e social. Essas escolas situavam-se nos centros urbanos. Os alunos que ali estudavam se distanciavam cada vez mais da massa camponesa, que por sua vez só fazia trabalhar. O sucesso individual nos estudos representava para o jovem o distanciamento progressivo da sua realidade de onde ele era originário a comunidade rural e a sua integração gradual em um universo antagônico, o mundo urbano, em que trabalho intelectual e manual não se misturavam.

Portanto, a escola separada da vida e da atividade produtiva reforçava ainda

mais o conceito de que o conhecimento e o saber só podiam ser transmitidos por aqueles que tiveram uma educação dentro de quatro paredes, muito avançada e especializada: os professores. Este saber adquirido exclusivamente na escola tornou-se necessariamente livresco e sem embasamento na realidade. Nesse tipo de ensino, não era mais a realidade, a experiência de vida, porém, a experiência transmitida que era valorizada. Essa concepção de ensino não levava em conta a experiência dos anciãos, que acabavam, eles próprios, por considerar-se ignorantes.

A separação entre estudo e trabalho, imposto pela escola colonial, representou, durante a colonização, a pretensão da escola ideológica do colonialismo e o distanciamento do trabalho produtivo durante todo o período em que a formação se prolongava. Como os alunos não desenvolviam nenhuma tarefa durante o período em que estudavam, eram assegurados pelo conjunto da população, isto é, pelos camponeses, cujos filhos eram afetados pelos mecanismos de seleção em curso. De fato, na medida em que o ensino se distanciava da realidade, as crianças saídas da pequena burguesia urbana (com acesso aos livros, jornais, rádios, discotecas e cinema) já estavam munidas de uma vantagem considerável em relação às crianças oriundas do meio rural, muito menos atingido pela mídia e pelas manifestações culturais formais. (OLIVEIRA, 1977:40-41)

Esse sistema de ensino herdado do colonialismo conduzia à formação de uma pequena elite, não só com uma mentalidade individualista, como também distante da realidade do país onde a maioria da população era camponesa. É nesse sentido que, nos primeiros anos da independência, o governo da Guiné-Bissau iniciou a

transformação do sistema educacional herdado do colonialismo, implementando um outro que coadunasse com a realidade do país. Não se tratava de dar uma educação inferior à anterior, mas que atendesse às necessidades da conquista almejada, na medida em que seu objetivo era o de desenvolver os conhecimentos, as qualificações e valores que permitissem ao aluno inserir-se na sua comunidade e contribuir para a sua permanente melhoria.

EDUCAÇÃO NAS ZONAS LIBERTADAS 1963-1973

A base para a compreensão da luta de libertação nacional da Guiné e Cabo Verde, desencadeada pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) foi magnificamente sintetizada pelo fundador do PAIGC, Amílcar Cabral ao afirmar: "*a luta de libertação é, acima de tudo, um acto de cultura*" (PEREIRA, 1977: 103).

Só um povo que preserva a sua cultura é capaz de se mobilizar para a luta e esta, por sua vez, torna-se um fator de cultura à medida em que o dinamismo social se desencadeia. É neste contexto que se deve situar o fato de o PAIGC ter dado a melhor atenção às tarefas educacionais logo que começaram a ser libertadas as primeiras regiões da Guiné-Bissau. Nesta altura, a educação estava estreitamente integrada em todas as demais atividades e era sentida como um aspecto da luta global, de acordo com o depoimento de um dirigente:

“Nos momentos da luta, um professor que conseguisse fazer uma escola ficava muito contente porque a escola era um aspecto da luta. O professor era um combatente como qualquer outro combatente das forças armadas. Dantes um

professor era avisado que tinha de abrir uma escola em Morés, no sul do país, por exemplo, ou em Cachungo, no norte. Ele imediatamente carregava a sua mochila, chegava à região, matriculava os alunos e deslocava uma missão para as fronteiras a fim de ir buscar os livros e outros materiais escolares. Dessa missão faziam parte crianças e adultos. Eram construídas as escolas em barracas, as carteiras eram de tara ou palmeira. Assim ficavam prontas as escolas sem problemas. O professor passava a comer juntamente com os combatentes e fazia o seu trabalho com toda a dedicação” (PEREIRA, 1977: 104-105).

Era o que se poderia chamar de uma educação militante, uma educação que fazia parte integrante do combate libertador. Ao criar a escola autônoma nas zonas libertadas, o PAIGC desferiu uma forte foçada no colonialismo português, estabelecendo um ensino alternativo que se opunha ao do invasor.

O movimento de libertação, tendo sido a resposta à política do colonialismo português ao projeto domesticador, deu florescimento a uma nova realidade educativa. Desde o início da luta, as crianças reuniam-se em torno de um representante do Partido para aprenderem como fugir dos aviões portugueses. Nas zonas libertadas do país, uma “escola” nova florescia, onde as primeiras lições eram aprender a reconhecer o barulho dos aviões e fugir a tempo dos bombardeios mortíferos do inimigo. As primeiras lições consistiam em reconhecimento da presença do agressor e demonstravam que a maioria

dos integrantes do movimento era iletrada.

Um povo quase completamente analfabeto conseguiu transformar-se em uma organização política e militar bem integrada, apesar de existirem diferentes etnias. Este povo conseguiu ir melhorando, com regularidade, suas possibilidades de êxito que pareciam um sonho. Aprendeu a dotar-se de uma disciplina auto-controlada, de serviços sociais autoguarneçados, com meios de sobreviver econômicos auto-regulados. De uma forma ou de outra, foi superando as suas dificuldades de meios estruturais totalmente limitados, mas minimamente suficientes e que não paravam de crescer.

O que vale destacar neste momento é que a revolta estava inteiramente ligada, desde seu pontapé inicial, à obrigação de construir paulatinamente essas novas estruturas socioeconômicas. Sem esta aparente aceitação da obrigação de construir a revolução no decorrer da luta, não se poderiam ter encontrado os meios para transformar um movimento desse porte pequeníssimo em um movimento de massas e para garantir, desta forma, que a revolta viria a significar algo de maior e de muitíssimo mais valioso que a mera substituição de dirigentes portugueses por dirigentes guineenses.

As circunstâncias apresentavam dificuldades quase insuperáveis, pois uma população na sua maior parte iletrada não dispunha de reservas de quadros educados. Porém, jamais lhes passou pela cabeça pôr em dúvida que era essa a tarefa prioritária que havia de ser levada a cabo; de início, treinando os pioneiros da melhor forma que era possível em Conakry, República da Guiné ou em outros lugares, depois, pouco a pouco, as escolas rurais foram sendo abertas nas zonas libertadas. A prática e a experiência tornaram-se mais

confiantes. Foi promulgada uma diretiva geral para criar escolas e difundir a educação em todas as regiões libertadas. As citações a seguir são de Amílcar Cabral e constam no livro de Davidson.

"Escolham jovens entre 14 e os 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, conforme a diretiva do Partido.

Eduquemo-nos, eduquemos outras pessoas, eduquemos a população em geral, para combater o medo e a ignorância, para eliminar a pouco e pouco a sujeição à natureza e às forças naturais que a nossa economia ainda não conseguiu controlar. Lute-se sem recorrer à violência inútil, contra todos os aspectos negativos, prejudiciais à humanidade, que ainda impregnam muitas das crenças e tradições do nosso povo. Convençamos a pouco e pouco, muito especialmente os militantes do nosso Partido, de que acabaremos por dominar o medo da natureza, e de que o homem é mais forte das forças da natureza. Exija-se dos membros do Partido que se dediquem

seriamente ao estudo, que se interessem pelas coisas e problemas da nossa luta quotidianas[...]

Aprendamos da vida, aprendamos dos outros, aprendamos dos livros, aprendamos da experiência dos outros. Nunca paremos de aprender”
(DAVIDSON,1975: 153-155).

Nestas diretivas, a ênfase era nos níveis da crítica e autocrítica, controle coletivo, centralismo democrático, democracia revolucionária. Mas o que é que tudo isso significa para um leitor desavisado?

Eis a resposta:

“Em todos os aspectos da nossa vida partidária, devemos praticar uma democracia revolucionária. Todo o membro responsável deve ter a coragem de assumir as suas responsabilidades, exigindo dos outros o devido respeito pelo seu trabalho e respeitando como deve o trabalho dos outros. Não esconder nada às massas do nosso povo. Não dizer mentiras. Denunciar as mentiras onde quer que estas sejam ditas. Não mascarar as dificuldades, os erros, os fracassos. Não apregoar vitórias fáceis...”(DAVIDSON,1975: 156).

O controle coletivo era entendido nessas diretivas como controle exercido por um grupo de pessoas constituído como tal, e não por uma ou algumas pessoas desse grupo. Controlar coletivamente, em um dado grupo, queria dizer, nesse contexto, estudar problemas em

conjunto de forma a encontrar para eles as melhores soluções; queria dizer tomar decisões em conjunto; isto significava aproveitar a experiência e a inteligência de cada membro do grupo e, assim, de todos os membros, de uma forma a melhor dirigir, instruir e comandar. Tudo isto contava nos processos utilizados pelo PAIGC na dura tarefa de construir o Partido durante a luta (DAVIDSON,1975:157).

O sistema educativo implementado pelo PAIGC nas zonas libertadas procurava retomar o que havia de relevância na experiência da sociedade tradicional guineense. A informalidade educativa e sua espontaneidade tradicional eram revalorizadas, assim como o recurso à experiência dos anciãos. Também procurava-se, principalmente, aprender na e 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 ao trabalho e à participação política, tentava-se desenvolver nos alunos uma nova mentalidade, isenta de preconceitos e dos aspectos considerados negativos pelos portugueses na sociedade tradicional.

Esta forma de educação em florescimento era mais aberta e mais dinâmica em relação ao mundo exterior. A educação não tinha mais como objetivo produzir uma situação de equilíbrio e de estagnação, mas procurava favorecer o processo geral da luta de libertação em que se inseria. De fato, para fazer avançar a luta e lançar as bases de um Estado independente, era preciso que os jovens

ultrapassassem, paulatinamente, os particularismos de cada etnia e os limites de cada região. A educação contribuía grandemente para a emergência de uma cultura verdadeiramente nacional que extraía as suas raízes dos aspectos positivos das diferentes culturas tradicionais, mas que era possível incorporar, adaptando-as dentro das necessidades do país, às aquisições da cultura científico-universal.

Um sistema educativo implementado pela luta de libertação e, ao mesmo tempo, propiciando o desenvolvimento desta luta, expandia-se nas zonas libertadas do país. Todavia, continuava a coexistir, em abril de 1974, com o sistema português, implementado nos centros urbanos ainda na época do domínio do exército colonial.

Amílcar Cabral sempre enfatizou o papel da luta pela independência, explicando como o PAIGC nasceu de uma confluência de duas esferas: a resistência cultural das massas populares guineenses e a recusa por parte da pequena burguesia urbana em desempenhar o papel de intermediário que lhe era proposto pelos colonialistas portugueses.

O território sobre o qual cresceu o movimento de libertação não foi para Cabral mais que uma cultura do povo dominado. Para ele, as grandes massas rurais, submetidas à dominação política e à exploração econômica, encontravam na sua própria cultura—compreendida como modo de vida, maneira de produzir, valores e crenças—o único apoio que lhes permitissem preservar a sua identidade.

“Reprimida, perseguida, humilhada, traída por um certo número de categorias sociais comprometida com o estrangeiro, refugiada

nas aldeias, nas florestas e no espírito das gerações vítimas da dominação, a cultura sobreviveu a todas as tempestades, para retomar graças à luta de libertação, toda a sua faculdade de desenvolvimento”
(OLIVEIRA,1977:33).

Para o fundador do PAIGC, as massas populares constituíam, portanto, a “única entidade verdadeiramente capaz de preservar e criar a cultura—de fazer histórias”. Portanto, esta passagem de resistência cultural a novas formas de luta (política, econômica, armada) só pode ser compreendida se consideramos o papel desempenhado pela pequena burguesia. (OLIVEIRA,1977:33).

Esta pequena burguesia autóctone, nascida com o desenvolvimento do Estado colonial, formada na escola portuguesa, desafrikanizada, tentava a todo custo em um primeiro momento europeizar-se pela imitação do branco, procurando a aprovação e aceitação deste mesmo branco. Porém, tal aceitação nunca foi efetuada, pois o sistema colonial era por demais rígido, o sentimento de superioridade racial do colonizador por demais profundo para que fossem feitas concessões aos “assimilados”. O resultado desta rejeição era o aparecimento de homens divididos—peles negras, máscara branca—que, havendo deixado de ser africanos, não conseguiriam tornar-se europeus.

Segundo Oliveira (1977:35), esta situação de frustração constituía o drama sócio-cultural cotidiano da pequena burguesia nativa, drama esse que foi sempre vivido no plano individual e não coletivo. Progressivamente acumularam-se as discriminações e as humilhações impostas pelo colonizador. Alguns

desses pequenos-burgueses experimentaram uma necessidade de fazer face a esta situação de dualidade e de marginalidade, na procura de redescobrir uma identidade para reencontrar a sua dignidade, voltando-se, então, para o seu povo. Reaproximaram-se das massas camponesas tomando consciência de todas as injustiças a que estavam expostas as massas populares, assim como da sua resistência e do seu espírito de rebeldia.

A incessante busca de uma identidade e de uma dignidade novas se prolongava em atos concretos de identificação com as aspirações das massas populares. Produziu-se, então, uma espécie de síntese entre o intelectual e as massas populares, da qual nasceu o movimento de libertação.

O eclodir da luta de libertação supunha, no entanto, duas condições: em primeiro lugar, contra a ação destrutiva da dominação imperialista, as massas populares teriam que conseguir preservar a sua identidade, guardando intacto o sentimento de dignidade individual e coletiva. Em segundo lugar, a resistência latente ativada pela ação destes elementos saídos da pequena burguesia teria que se inserir no povo, procurando mobilizá-lo e organizá-lo para a luta global contra o colonizador.

A resistência pela luta de libertação foi assim ela própria um ato de cultura, um fator cultural, tendo em conta o seu prosseguimento e exprimia no mais alto grau este longo processo de resistência do povo contra a dominação colonial. Mas na medida em que progredia o movimento de libertação, explica Amílcar Cabral, uma interação se desenvolvia entre a cultura e a luta.

*“A cultura, fundamento e
inspiração da luta,
começava a ser*

*influenciada por esta. Os
dirigentes do movimento de
libertação, na sua maioria
originários dos centros
urbanos(pequena
burguesia e trabalhadores
assalariados), tal como as
massas populares (cuja
maioria esmagadora era
composta de camponeses),
melhoraram o seu nível
cultural: maior
conhecimento da realidade
do país, libertação dos
complexos e dos
preconceitos de classe,
alargamento do universo
em que eles se
desenvolviam, destruição
das barreiras étnicas,
reforço da consciência
política, integração no país
e no mundo, etc*

*A luta exigia a mobilização
e a organização de uma
maioria significativa da
população, unidade
política e moral das
diversas categorias sociais,
a liquidação progressiva
dos resquícios da
mentalidade tribal e feudal,
a recusa às regras e aos
tabus sociais e religiosos
incompatíveis com o
caráter racional e nacional
do movimento de
libertação.*

*A dinâmica da luta exigia
também a prática da
democracia, da crítica e da
autocrítica, a
responsabilidade crescente
da população na gestão da
sua vida, alfabetização, a
criação de escolas e de
assistência sanitária, a
formação de quadros
oriundos dos meios rurais
e operários, assim como
tantas outras realizações
que implicassem uma
verdadeira marcha forçada*

da sociedade na estrada do progresso cultural”
(OLIVEIRA,1977:35).

À luz de todo este processo de dinamização da sociedade tradicional pelo movimento de libertação, Cabral concluiu que a luta de libertação não foi apenas um fato cultural, ela foi também um fator de cultura. Vale sublinhar que este texto de Cabral supracitado foi um projeto realizado. Ele exprimiu fielmente o que foi a experiência histórica: na Guiné, o PAIGC e a luta de libertação que ele pôs em marcha, foram os grandes formadores, os educadores do povo guineense. Este partido, saído deste encontro entre as massas populares com a sua identidade cultural e os intelectuais na procura de uma identidade nova soube, no decurso da luta, transformar aqueles que lutavam e esqueceram a cultura guineense, dando florescimento a uma dimensão nova - a consciência nacional.

Sempre com intuito de compreender as linhas de força do projeto educacional do PAIGC, era imprescindível ver em pormenor o que o movimento de libertação promoveu e sustentou no curso da luta. No plano dos valores, o PAIGC tentou valorizar o que havia de positivo na sociedade linhageira guineense, combatendo os seus aspectos negativos—a situação de marginalização da mulher, o sentimento de impotência e/ou de paralisia face aos fatores da natureza, a submissão à autoridade freqüentemente opressiva dos chefes étnicos. Foram, portanto, questionados todos os preconceitos que pudessem recobrir ou favorecer a manutenção de relações de exploração e de dominação entre as pessoas.

No plano da participação política, como no da organização da produção, o Partido favoreceu o desenvolvimento de uma mentalidade cooperativa e solidária. Assim, foram combatidas as

perspectivas individualistas dos que esperavam sempre as instruções oriundas de cima. Tendo em conta a carência de recursos materiais do país, essa política de mobilização do povo para que ele assumisse o máximo de responsabilidades na melhoria de sua vida do dia-a-dia era o único imperativo possível.

A educação nas zonas libertadas obteve resultados importantes. Escolarizou grande número de crianças a partir dos 10 anos (dadas as condições de guerra, era esta a idade com que as crianças iniciavam a instrução primária). Segundo Pereira, no ano letivo de 1971/1972, o PAIGC tinha nas zonas libertadas um total de 164 escolas, onde 258 professores ensinavam a 14.531 alunos. Posteriormente, os melhores alunos eram selecionados para freqüentarem os internatos do Partido, instalados nos países limítrofes, no âmbito do Instituto da Amizade. Além disso, o PAIGC, tendo em conta a exigência da reconstrução nacional e não obstante as condições da luta armada que obrigava a dedicar muitos jovens à preparação militar, cuidou, particularmente, da formação de quadros em nível médio e superior. Para isso, contou com o apoio de países amigos de tal maneira que, durante os anos de luta, um número muito maior de guineenses atingiu os cursos superiores em comparação com o período de ocupação portuguesa.

QUADRO 3

Educação nas Zonas Libertadas: 1965 a 1973

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

Fonte: Documento do Comissariado de Estado da Educação Nacional e cultura da Guiné-Bissau, julho de 1976.

A diminuição de 6.256 alunos entre o ano letivo de 1966/1967 e 1968/1969, se deve ao envio de candidatos para uma formação técnica média no estrangeiro e integração maciça de alunos nas diversas atividades do Partido: forças Armadas, marinha, Telecomunicações, Organização Política, Segurança, Milícia, Saúde, Ensino, Produção etc. Também a diminuição foi devido, de certo modo, ao encerramento de 25 escolas que se tornaram inviáveis devido aos condicionamentos da guerra, conforme os dados dos "Mapas de Síntese Nacional".

Nas áreas ocupadas pelo colonialista português e no ano letivo de 1971/1972, as estatísticas globais para os graus de ensino—primário, técnico, liceal e normal—davam os seguintes números: 352 escolas (das quais 155 ligadas a

quartéis), 36.898 alunos e 963 professores.

QUADRO 4
Comparativo da Formação no Período Colonial entre Zonas Não Libertadas e Libertadas, Segundo o Nível de Ensino

Período Colonial	NÍVEL			
	Superior	Médio Técnico	Profissionalizante e de Especialização	Formação de Quadros Políticos e Sindicais
Zonas Não Libertadas 1471-1961	14	11	–	–
Zonas Libertadas 1963/1973	36	46	241	174

Fonte: PEREIRA, 1977: 107.

Em 10 anos, o PAIGC formou muito mais quadros que o colonialismo em 5 séculos. Em 10 anos, de 1963 a 1973, foram formados os seguintes quadros do PAIGC: 36 com curso superior, 46 com curso técnico médio, 241 com cursos profissionalizantes e de especialização e 174 quadros políticos e sindicais. Em contrapartida, desde 1471 até 1961, apenas se formaram 14 guineenses com curso superior e 11 ao nível do ensino técnico (PEREIRA, 1977: 106-107).

Estas breves informações mostra-nos o valor da experiência do Partido em termos educacionais durante a luta de libertação nacional, mas sobretudo, exprimem a necessidade de aprofundar esse passado logo que o país estivesse independente do jugo colonial. As lições da prática, então, desenvolvida nas zonas Libertadas, são alicerces para

a educação da Guiné-Bissau e constituem o objeto de estudo da perspectiva histórica de organização educacional no período que vai de 1975 a 1997.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANÊDO, Letícia Bicalho. *A descolonização da Ásia e da África : processo de ocupação colonial-transformações sociais nas colônias- os movimentos de libertação*. Campinas, SP : UNICAMP, 1986.

DAVIDSON, Basil. *A libertação da Guiné : aspectos de uma Revolução Africana*. Lisboa : Sá da Costa, 1975.

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

MONTEIRO, João José Silva. Exame longitudinal do comportamento dos indicadores do sistema educativo durante o Programa de Ajustamento Estrutural. In: *OS EFEITOS sócio-econômicos do Programa de Ajustamento Estrutural na Guiné-Bissau*. Brasília, DF : INEP, 1993.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. *Guiné-Bissau : reinventara educação*. Lisboa : Sá da Costa, 1977.

PEREIRA, Luísa Teótonio. *Guiné-Bissau : 3 anos de Independência*. Lisboa : Cidac, 1977.

TOURÉ, Ahmed Sékou. *África : ensino e revolução*. Lisboa : Via Editora LDA, 1977.

Lourenço Ocuni Cá

Doutorando de Pós-Graduação em
Educação da FE/UNICAMP
Estagiário do PED (Programa de
Estágio Docente)

e-mail:

ocuni@iel.unicamp.br
nanque@hotmail.com