

EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL
FORMAS ALTERNATIVAS DE EDUCAÇÃO EM PAÍS DESCOLONIZADO

HILDA MARIA FERREIRA DE ALMEIDA

TESE SUBMETIDA COMO REQUISITO PARCIAL PARA
A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

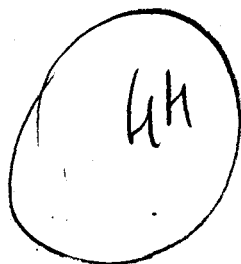
RIO DE JANEIRO
FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS
INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

1981

FBV
200
PRETO

EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Hilda Maria Ferreira de Almeida



Ao Fernando

APRESENTAÇÃO

A escolha do tema da dissertação resultou de preocupações sobre o futuro das sociedades que rompem antigos laços de dominação e que desejam construir sua nova vida orientadas pela rejeição da dependência, do autoritarismo e do elitismo.

As formas alternativas de educação que podem emergir nessas situações de transformação social terão possivelmente um importante papel a cumprir na efetivação e aprofundamento dessa mudança.

Em termos de educação, a sociedade brasileira (como a maior parte dos países da América Latina) e diversas sociedades do continente africano têm grandes semelhanças no que diz respeito às necessidades fundamentais da população a serem atendidas e aos problemas a serem enfrentados (como por exemplo a limitação dos recursos materiais disponíveis e a formação insuficiente de mão de obra qualificada). Mas as soluções tentadas por esses países podem diferir tanto pela especificidade de condições materiais e culturais, como também em função das prioridades destacadas pelo projeto de desenvolvimento sócio-econômico implementado por seus governos. O conhecimento das modalidades de educação escolar propostas e/ou experimentadas por sociedades que buscam a autonomia no plano político e sócio-econômico pode contribuir para a análise de nossa própria realidade educacional, na medida em que se explicitem os limites da transformação no sistema de ensino e as possibilidades de serem tentadas formas alternativas de educação. (Os limites e possibilidades de alternativas educacionais aqui referidos dizem respeito ao ensino escolar oficialmente implantado ou reconhecido, ao sistema de ensino oficial estabelecido ou projetado).

A realização desse estudo não traz nenhuma intenção subjacente de aprovar a transposição de soluções bem sucedidas em outras sociedades, mesmo que semelhantes cultural ou economicamente, para o nosso contexto social específico, já que os projetos "autonomistas" se caracterizam pela procura de soluções próprias para problemas que atingem as populações nacionais.

Quero agradecer aos professores do IESAE que me auxiliaram em todas as fases deste trabalho com sugestões, críticas e estímulos, especialmente ao orientador, Victor Vincent Valla, e à chefe do departamento de Filosofia da Educação, Zilah Xavier de Almeida.

Agradeço também ao Centro de Estudos Afro-Asiáticos do Centro Universitário Cândido Mendes, que através de seu vice-presidente, José Maria Nunes Pereira, facilitou a utilização de seus arquivos e biblioteca a consulta indispensável para a realização deste trabalho.

Quero também destacar a importância que teve para a elaboração da dissertação (e para as minhas próprias concepções sobre educação) a contribuição dos colegas, recebida através dos debates realizados nos cursos em que participei, em 1977 e 1978.

SUMÁRIO

	PÁGINA
- INTRODUÇÃO:	
Objetivos	01
O país em estudo	02
Metodologia	04
Definição dos conceitos	07
- CAPÍTULO I:	
1. A educação no contexto africano	17
1.1. Formações sociais africanas pré-mercanti listas	17
1.1.1. A cultura e a educação na África pré-colo nial	19
1.2. A África colonizada	20
1.2.1. A educação na África colonial	22
1.3. A África "independente" e as opções educa cionais	24
- CAPÍTULO II:	
2. A Guiné-Bissau: da colonização à indepen dência	29
2.1. A Guiné-Bissau pré-colonial	29
2.1.1. A educação na Guiné-Bissau pré-colonial ..	29
2.2. A Guiné-Bissau colonizada	30
2.2.1. Mercantilismo	30
2.2.1.1. A educação na fase mercantilista	30
2.2.2. A Guiné-Bissau colonial de 1834 a 1926 ..	31
2.2.2.1. A educação colonialista até 1926	32
2.2.3. A ditadura salazarista antes dos movimen tos pela independência das colônias	35
2.2.3.1. A educação colonial no Estado Novo até 1960	37
2.2.4. A ditadura salazarista a partir de 1960 .	41
2.2.4.1. A educação colonial de 1960 a 1973	41
2.2.4.1.1. Os objetivos da educação	42

	PÁGINA
2.2.4.1.2. A reforma do ensino primário	45
2.2.4.1.2.1. Os resultados da reforma do ensino primário na Guiné-Bissau	48
2.2.4.1.3. Modificações na educação pós-primária	52
2.2.4.1.3.1. A educação pós-primária na Guiné-Bissau	53
2.2.4.1.4. Resultados alcançados na educação colonial da Guiné-Bissau	56
2.2.5. A educação nas "áreas libertadas"	58
2.2.5.1. A libertação cultural	59
2.2.5.2. As escolas primárias das regiões libertadas	61
2.2.5.3. O Instituto Amizade	67
2.2.5.4. A formação pós-primária no exterior ...	72
 - CAPÍTULO III:	
3. A Guiné-Bissau independente	80
3.1. Os primeiros anos (1974-76) e a situação encontrada	80
3.1.1. O sistema de ensino na primeira fase da independência (outubro de 1974 a 1976) ..	84
3.1.1.1. O ensino colonial adaptado	102
3.1.1.2. A nova educação da Guiné-Bissau	133
3.1.2. As bases da reforma do ensino	157
3.1.2.1. Debates e projetos educativos ligados ao novo ensino	164
3.1.2.1.1. A formação de trabalhadores	168
3.2. O projeto de desenvolvimento sócio-econômico da Guiné-Bissau (1977-1979)	171
3.2.1. O sistema de ensino de 1976/77 a 78/79 ..	180
3.2.1.1. O novo sistema de ensino em implantação: aspectos quantitativos e experiências inovadoras	181
3.2.1.2. Decisões para o futuro	210
 - CAPÍTULO IV: CONCLUSÃO	
4. A opção guineense pela autonomia	226
- BIBLIOGRAFIA	237

TABELAS

	PÁGINA
1 - Analfabetismo em colônias portuguesas - 1950	40
2 - Guiné-Bissau - Mapa geral do movimento escolar primário (1954-1974)	49
3 - Movimento escolar do ciclo preparatório na Guiné-Bissau (1968-1974)	51
4 - Movimento escolar no Liceu de Bissau (1958-1974)	53
5 - Movimento escolar na Escola Técnica de Bissau (1962-1972)	54
6 - Ensino primário nas regiões libertadas (1965-1973)	63
7 - Número de alunos por professor nas escolas das regiões libertadas (1965-1972)	64
8 - Porcentagem de moças nas escolas das regiões libertadas (1968-1972)	64
9 - Ensino primário colonial para africanos e ensino primário das regiões libertadas (1965-1973)	65
10 - Estudantes bolsistas no exterior (1959-1973)	73-4
11 - Movimento escolar (1974/75 e 1975/76)	86
12 - Ensino básico elementar (1977-78) - Aproveitamento escolar	183
13 - Ensino básico elementar - Total de escolas, professores e alunos matriculados (1977/78 a 1978/79)	185
14 - Repartição de efetivos por região	186

PÁGINA

15 - Distribuição regional das escolas de ensino básico complementar (1978/79)	187
16 - Qualificação dos docentes do ensino básico elementar	194
17 - Distribuição de estudantes bolsistas no exterior, por áreas de estudo - 1980	195

RESUMO

Neste trabalho é analisada a adequação entre o projeto de desenvolvimento sócio-econômico da Guiné-Bissau e seu projeto de educação. O país em estudo é uma ex-colônia portuguesa da África que após a independência optou pela via "autônoma" de desenvolvimento, o que caracteriza a situação de "transformação social". Procura-se verificar se o atual sistema de ensino e os planos oficiais auxiliam a ruptura com a condição anterior de dependência.

O estudo se inicia por uma visão geral da África pré-colonial e da educação difusa que vigorava naquela época. Em seguida, uma descrição da África colonizada por países europeus e as modalidades de educação implantadas pelos colonizadores. Examina-se após isso a África do período das lutas pela independência (década de 60) até os dias atuais, com as diversas opções sócio-econômicas, políticas e, particularmente, educacionais adotadas pelos países administrativamente libertos do domínio colonial.

Nos demais capítulos analisa-se a Guiné-Bissau em cada período histórico, apresentando-se as ligações entre os interesses sócio-econômicos dominantes e as formas oficiais de educação dos africanos: no segundo capítulo, a Guiné pré-colonial, as várias etapas da colonização portuguesa (a fase mercantilista, durante a monarquia liberal portuguesa, a primeira fase da república na metrópole, a ditadura salazarista - anterior e posteriormente ao movimento guineense pela independência) e a luta contra os colonizadores até a libertação total do território (1974). No terceiro capítulo, os dias atuais (fase de "reconstrução nacional") até 1979.

São ressaltados diversos aspectos do ensino para comparação entre a fase colonial e o projeto do país inde-

pendente: ligação com a atividade produtiva, com as tarefas sociais e vida comunitária; prioridades da escolarização; escola urbana e rural; gestão escolar; formação de professores; métodos pedagógicos, currículos e disciplinas.

A abordagem metodológica é histórico-estrutural.

Constata-se a existência de muitos obstáculos materiais para a realização do projeto autônomo guineense. Mas apesar das características coloniais persistentes, no ensino são experimentadas soluções criativas que favorecem a independência, baseadas nas prioridades de atendimento das necessidades da população, de gestão democrática das escolas, integração com o trabalho produtivo e "africanização" das disciplinas.

ABSTRACT

In this research work the compatibility between Guinea Bissau socioeconomic development model and her educational project is analysed. The country focused is an ex-portuguese colony in Africa that after independence has chosen an "autonomous" way of development, which characterizes the "social transformation" context; an effort is made to be sure whether the present school system and government plans contribute to cut the links with pre-existent situation of dependency or not.

The study starts with a general look on pre-colonial Africa and the diffuse education which then existed, coming next a description of the Africa colonized by european countries and the characteristics of the school system adopted by the colonizers. Afterwards, Africa is studied from the period of the struggle for independence (in the sixties) until today, as well as the various socioeconomic, political and, particularly, educational options adopted by the countries freed from colonial rule.

Guinea Bissau is then analysed taking each historical period and making clear the connections between the dominant socioeconomic structure and government policies regarding the education of the africans - pre-colonial Guinea; the several stages of portuguese colonization (mercantilist period; liberal portuguese monarchy; first stage of republican rule; Salazer dictatorship-before and after the guinean movement for independence; the struggle against the colonial rule until complete liberation of the country (1974). The third chapter analyses the period from those days onward until 1979 ("national reconstruction" stage).

Several aspects of education are distinguished with the aim of comparing colonial stage with post-independence model: the links with productive activity, with social tasks and community life; schooling priorities; urban and rural schools; school administration; teachers' qualification; educative methods, curricula and disciplines.

The methodological approach is of a historical-structural type.

The existence of many material obstacles to the success of the guinean autonomous model must be mentioned. However, despite the surviving colonial characteristics, creative solutions are tried in education which favor independence, based on the priorities given by the population needs, the school's democratic administration, the integration with productive work and the "africanization" of the courses.

INTRODUÇÃO

OBJETIVOS

Este trabalho pretende analisar o sistema de ensino em implantação atualmente num país africano, a Guiné Bissau, em sua relação com o projeto de desenvolvimento sócio-econômico adotado nesse país após a independência.

Essa análise tem por objetivo explicitar a relação entre o projeto de desenvolvimento global de uma sociedade e seu projeto de educação (a adequação de ambos para atingir os objetivos estipulados pelo primeiro). Procurou-se escolher um tipo de sociedade onde o projeto sócio-econômico atual fosse definido em oposição a algum projeto anteriormente dominante nessa mesma sociedade, de forma que ficasse bem marcada a situação de mudança, de transformação social, e se pudessem examinar as alterações ocorridas (ou planejadas) no sistema de ensino para acompanhar essa mudança.

Pretende-se investigar, no caso da Guiné-Bissau, a funcionalidade de uma determinada organização do ensino relativamente aos objetivos do projeto sócio-econômico. Ou seja, pretende-se averiguar se as modalidades de educação escolar adotadas oficialmente são adequadas ao projeto de sociedade empreendido pelas camadas dirigentes, se servem a seus objetivos, se auxiliam seu estabelecimento e manutenção.

Justifica-se o interesse pelo sistema de ensino implantado em país onde é buscada a transformação social, pelas questões que essa situação provoca: o ensino apenas "modernizado" pode favorecer essa transformação? Ou formas

diferentes de organização social, política e econômica necessitariam de tipos radicalmente diferentes de educação? A adoção de métodos pedagógicos ou de "modelos de ensino" importados de países desenvolvidos acentuaria necessariamente a dependência? A relativa autonomia da educação (como prática social) pode permitir que o sistema de ensino oficialmente reconhecido contrarie os objetivos do projeto de desenvolvimento governamental, ou há mecanismos de controle e regulação para impedir a "disfuncionalidade"?

Essas questões auxiliam a delimitação do problema, que pode ser colocado, em termos gerais, como: verificação das formas concretas de realização da vinculação de um sistema de ensino com os objetivos propostos pelo projeto de desenvolvimento sócio-econômico oficial de um país, e verificação do alcance dessa vinculação (limites da autonomia do sistema de ensino em relação ao projeto de desenvolvimento).

Esses aspectos serão examinados concretamente tomando-se por referência uma sociedade cujo projeto de desenvolvimento atual propõe explicitamente a transformação da sociedade: a ex-colônia portuguesa Guiné-Bissau.

O PAÍS EM ESTUDO

O critério para a caracterização do país escolhido como "sociedade em transformação" foi a definição do seu projeto de desenvolvimento sócio-econômico em relação ao passado colonial (busca de ruptura com a situação de dependência, no lugar de continuidade dessa situação sob nova forma, a do "neocolonialismo") para que seja possível constatar (ou não) a mudança, o contraste entre duas situações que supostamente se opõem: sociedade colonial e sociedade independente. Consequentemente, supõe-se que os sistemas de ensino sejam diferentes nessas duas situações. (Isso nem sempre acontece, pois em muitas ex-

colônias o sistema de ensino colonial, mantido intacto em sua organização e conteúdos, foi apenas estendido aos africanos, ou a elite dos colonizadores foi substituída por uma elite "nativa").

O projeto de desenvolvimento sócio-econômico onde se manifesta a determinação de eliminar as anteriores relações de subordinação no plano internacional, enfatizando políticas de auto-suficiência (econômica, cultural e nas demais áreas), será chamado de "autônomo", em oposição aos projetos "dependentes" dos países periféricos que mantêm o mesmo tipo básico de relacionamento com os países centrais que existia no período colonial.

Dentre as ex-colônias da África, que possuem projetos "autônomos" de desenvolvimento, escolheu-se um país de independência recente (1974), onde os problemas herdados do regime anterior não foram ainda totalmente superados, onde os recursos financeiros são quase inexistentes e as dificuldades econômicas imensas causadas por cinco séculos de dominação colonial foram agravadas por onze anos de luta contra os ocupantes estrangeiros. Sua estrutura produtiva, como toda economia colonial, é frágil, não integrada e não auto-sustentável, pois foi organizada para atender a necessidades externas, e ainda se ressentia dos danos da guerra. A Guiné-Bissau tem, portanto, todas as condições objetivas para depender de outras sociedades, e a realização de seu projeto autônomo demandará da população guineense um imenso esforço coletivo e voluntário. Para que seja alcançado esse objetivo, de fazer o povo participar de forma consciente na "reconstrução nacional" (como é chamada a fase atual pós-independência), a educação deverá desempenhar um papel muito importante, tanto na capacitação de profissionais para as novas tarefas quanto na formação política e ideológica dos guineenses, segundo as novas concepções dominantes. Desse modo, a adequação do sistema de ensino ao projeto de desenvolvimento global é indispensá-

vel, na Guiné-Bissau, para a realização desse projeto.

METODOLOGIA

O método utilizado conjuga dois tipos de abordagem:

a) uma abordagem de tipo histórico, na qual as transformações sofridas pela Guiné-Bissau são apreciadas em suas conexões com seu passado e o de outras sociedades que com ela se relacionaram, isto é, no contexto de situações históricas determinadas e condições específicas de desenvolvimento da formação social em análise;

b) uma abordagem de tipo estrutural, na qual as transformações sofridas pela referida sociedade são consideradas do ponto de vista dos nexos entre as diversas partes que compõem um todo estruturado (que é uma dada sociedade num dado contexto).

Nessa análise, a busca de explicações abrangentes (referentes, por exemplo, a características "coloniais" ou "dependentes" e "autônomas" do projeto educacional, ligado ao sócio-econômico) não deve ser interpretada como uma tentativa de obter generalizações a partir de casos específicos, mas significa apenas ressaltar, nesses casos, justamente os seus aspectos não especiais, porém determinados por uma época histórica, uma situação sócio-econômica e uma postura político-ideológica.

Será estudado o sistema de ensino da Guiné-Bissau, ou seja, a educação escolar oficial ou oficialmente reconhecida, da fase colonial (antecedida por uma visão sumária da educação difusa pré-colonial, ou "tradicional") e o sistema de ensino da fase posterior à independência administrativa, até a época atual (1979). Durante o período

colonial será abordado o projeto político das forças pró-independência (como é concebido o papel da educação no projeto da nova sociedade; quais as formas alternativas de educação tentadas durante a luta pela independência).

Os principais aspectos do ensino destacados para comparação entre os dois períodos serão:

1. a relação entre o sistema de ensino e a atividade produtiva. Esta relação pode ser considerada tanto do ponto de vista da "preparação para o trabalho" quanto da perspectiva do próprio processo de aprendizagem, considerando o "trabalho" como parte desse processo (conforme as concepções pedagógicas que integram teoria e prática);

2. prioridades de escolarização. Níveis de escolarização prioritários (primário, ensino técnico, alfabetização de adultos, ensino superior ou outros); camadas da população onde são recrutados prioritariamente os estudantes dos diversos níveis; profissões, carreiras ou ofícios estimulados oficialmente;

3. escola urbana e escola rural. Estrutura de ensino, preparação profissional, fixação da mão de obra escolarizada. Diferenças fundamentais entre os dois tipos de educação e tentativas de superação dos desníveis e diferenças desnecessárias;

4. planos e campanhas educativas extra-escolares (campanhas de educação sanitária, de nutrição, etc.). Participação de estudantes e professores na vida comunitária;

5. formas de gerir as atividades escolares. Formas administrativas de solucionar problemas coletivos. Participação de estudantes e professores na direção escolar;

6. formação de professores e métodos pedagógicos adotados (importação com ou sem reciclagens e adaptações; produção própria).

Todos esses aspectos da educação envolvem opções político-ideológicas que devem indicar o tipo de projeto de desenvolvimento adotado. Será importante comparar, quando houver possibilidade, os propósitos proclamados nos planos e discursos oficiais com as medidas concretas adotadas e seus efeitos.

Técnicas e instrumentos:

Será utilizada a análise bibliográfica de textos descritivos e/ou críticos, de documentos oficiais (os governamentais e os de instituições supra-nacionais), do periódico local (um jornal governamental, o único existente no país: Nô Pintcha, editado em português), bem como material estatístico.

Proceder-se-á à análise de discurso que se adequará ao material analisado (isto é, os discursos oficiais, as leis e projetos terão tratamento diferente das interpretações e opiniões emitidas por autores ou membros da população entrevistados). Considera-se importante a inclusão desses últimos como material de análise, mesmo que não tenham nenhum valor de prova, pois muitas informações interessantes para o estudo podem ser obtidas por esse meio, além de essas opiniões evidenciarem a "visão de mundo" (no caso dos entrevistados) de seus autores - um aspecto que pode ser fortemente influenciado pela educação.

Os dados para a recomposição da história da educação da Guiné-Bissau serão buscados tanto nas fontes primárias (leis, decretos, pronunciamentos de autoridades, estatísticas oficiais, planos e projetos governamentais) quanto nas fontes secundárias (textos interpretativos, análises

críticas, entrevistas publicadas), pois acredita-se que tanto as medidas efetivamente tomadas a partir de leis e decretos quanto seus efeitos e consequências observáveis não poderiam ser conhecidos apenas através de fontes primárias. Naturalmente, tanto a análise dos discursos oficiais quanto dos textos interpretativos serão exames de opiniões, obrigatoriamente parciais, sobre os assuntos. Mas se a parcialidade e a subjetividade não podem ser evitadas nesse caso, pois estão envolvidas posições políticas na definição dos projetos, podem ser minimizadas quando se recorre às interpretações disponíveis que partem de diferentes pontos de vista (os administradores coloniais e os dirigentes atuais, por exemplo). No caso da Guiné-Bissau independente, as notícias do jornal informam sobre as consequências das medidas anunciadas.

DEFINIÇÃO DOS CONCEITOS:

Alguns conceitos utilizados neste trabalho devem ser melhor definidos para que se clarifique o seu significado:

1. Projeto de desenvolvimento sócio-econômico:

Conjunto mais ou menos harmônico, formado pelas diversas políticas governamentais concernentes às esferas econômica e social, incluindo a regulamentação que as condiciona e o esforço dispendido em implementá-las.

A ênfase nas políticas governamentais que efetivamente se tenta implementar prende-se ao fato de que elas indicam uma direção real que o governo pretende imprimir à economia e à sociedade. Assim, os planos governamentais explícitos só serão considerados quando acompanhados de tentativas para a sua realização, pois em muitos casos não são sequer uma "carta de intenções", mas visam tão somente a

ter impacto político em conjunturas específicas.

O aspecto referente à regulamentação, embora importante, esbarra em limitações que devem ser consideradas. Ocorrem situações em que determinado conjunto de regulamentos é desde sua elaboração "letra morta", porque correspondem a políticas explicitadas cuja execução não chegou a ser tentada. Outras vezes, ao serem tomadas medidas concretas, ignoram-se parcialmente os regulamentos, ou consegue-se contorná-los de algum modo.

Por tudo isso, muitas vezes o verdadeiro projeto de desenvolvimento governamental só pode ser caracterizado a partir de medidas práticas para a viabilização das políticas explicitadas, e suas consequências.

Apesar das dificuldades que se apresentam para o conhecimento das intenções reais dos responsáveis pelo projeto (pois muitas vezes a direção real imprimida não é planejada com antecedência e não está totalmente consciente para cada um desses responsáveis), algumas características do projeto de desenvolvimento podem ser obtidas através da avaliação da sua elaboração: terão sido consultados os setores interessados, a população, ou técnicos e especialistas, ou políticos profissionais que não representam, mas antes substituem a opinião da população, ou as consultas são posteriores à elaboração das políticas públicas, ou nem sequer chegam a ser realizadas? Isso pode auxiliar a identificação dos interesses que o "projeto" pretende atender.

As políticas, leis, decretos, assim como os planos mais abrangentes, costumam indicar as prioridades de desenvolvimento nos setores econômicos (agricultura, indústria, comércio e serviços), nas regiões do país, nas instâncias e atividades da sociedade (educação, saúde, transportes, alimentação, habitação, etc.) e em outros níveis (algumas vezes criando, por exemplo, instituições, órgãos

governamentais, seções e departamentos de atividade prioritária para a política proposta).

No âmbito deste trabalho, o projeto de desenvolvimento sócio-econômico atual da Guiné-Bissau será classificado principalmente em relação ao projeto anterior vigente nesse país, sendo considerado "autônomo" por pretender a ruptura com a situação de dependência originária do estatuto colonial, mesmo que essa ruptura ainda não tenha sido totalmente realizada.

2. Autonomia e dependência:

No contexto do trabalho, o termo "dependência" refere-se à situação de condicionamento experimentada pela economia das formações sociais periféricas (como as ex-colônias africanas) em relação às determinações centrais (países capitalistas desenvolvidos, ou alguns de seus agentes econômicos, como por exemplo os interesses de empresas industriais).

O "desenvolvimento" dos países dependentes não pode ser auto-gerador ou auto-sustentável, por ser determinado externamente (por países ou empresas estrangeiras, mesmo que sua atuação seja respaldada por classes ou grupos locais que se beneficiem com a situação).

O processo gerador da situação de dependência no continente africano foi o colonialismo (fase histórica iniciada no fim do século XIX, quando o capitalismo dos países europeus torna-se monopolista, buscando novos campos de investimento e novos mercados exclusivos. A partir de 1880 as potências capitalistas disputam as áreas do continente africano, onde procuram organizar diretamente a produção de mercadorias a serem exportadas para a Europa).

As condições que reforçaram a dependência foram o comércio internacional, desvantajoso para os países periféricos (exportadores de matérias primas e importadores de produtos manufaturados), assim como a própria "economia mundial" que estabeleceu essa divisão internacional do trabalho, favorável aos países centrais. Desse modo, apesar de a fase histórica colonialista terminar com a independência administrativa (processo iniciado em 1960 e ainda não totalmente completado em nossos dias), a dependência econômica e política da maior parte dos países africanos não foi ainda eliminada.

O desenvolvimento "autônomo" buscado por alguns países que pretendem atingir sua independência real, não significa uma ruptura com o comércio internacional, ou quebra de relações econômicas e políticas com os países capitalistas desenvolvidos, embora a meta da "auto-suficiência" seja constantemente proposta. Visa-se sobretudo eliminar a subordinação a determinações externas (que pode satisfazer determinadas classes ou camadas sociais internas, cujos interesses e possibilidades de progresso estariam garantidos por sua ligação com os grupos estrangeiros dominantes), de modo a atender prioritariamente aos interesses da população nacional (ou de sua maior parte).

Estes países costumam estimular a procura de soluções próprias, criativas, a partir dos recursos disponíveis e da possibilidade de aumentá-los, para problemas identificados internamente; essas soluções visam constantemente adequar-se à natureza estrutural do problema, tentando transformar mais que "remendar" ou modernizar.

Para atender à meta de auto-suficiência, é importante que a dependência científica e tecnológica também seja reduzida (apesar dos inúmeros obstáculos originados da situação colonial anterior, como a falta de técnicos, cientistas ou centros de formação profissional locais), embora

permaneçam as trocas de experiências e conhecimentos com outros países. A política de formação profissional costuma ser dirigida nesses projetos autonomistas, muito mais para ocupações socialmente úteis do que para carreiras tradicionalmente prestigiosas para os indivíduos que as seguem, mas secundárias para o atendimento das necessidades da população.

Esses fatores influirão na elaboração de políticas públicas (incluindo a educacional).

3. Sistema de ensino:

Conjunto articulado de instituições especializadas em educação (sobretudo escolas) públicas e particulares, reconhecidas como legítimas para exercer atividade pedagógica pelo Estado, e sob seu controle direto ou indireto; métodos pedagógicos, agentes e destinatários do ensino igualmente legitimados oficialmente.

Engloba também toda a organização do ensino nessas instituições, como as disciplinas, programas, currículos e textos didáticos oficiais.

4. Modo de produção/formações sociais:

"Modo de produção": Este conceito se refere ao modo como é organizada a produção de bens materiais nas sociedades, o que determina a divisão da população em classes sociais, cada uma desempenhando um papel definido nessa atividade produtiva.

Considerando a diversidade de caracterizações dos modos de produção encontrada nos estudos que utilizam o conceito (que podem ou não aceitar a existência de alguns, mas em geral relacionam: modo de produção da "comunidade primitiva", modo de produção "asiático", ou "tributário", modo

de produção "feudal", "escravista", "mercantil simples", "capitalista", "socialista" - a classificação é variável por ser motivo de controvérsias entre estudiosos), preferiu-se seguir a orientação de Samir Amin,¹ para a análise do continente africano.

Considera-se que nenhum modo de produção tenha existido em forma "pura" na história concreta das civilizações. Como conceito abstrato difere das sociedades existentes que são "formações sociais", estruturas concretas que podem combinar vários modos de produção diferentes: um deles será dominante e submeterá os demais, que se articularão de maneira a lhe serem úteis. As "formações sociais" são, portanto, históricas (isto é, só existe certa ordem de sucessão na predominância dos modos de produção, determinada pelo estágio de desenvolvimento das "forças produtivas" de uma sociedade, ou seja, pelo seu nível de progresso tecnológico; mas nada obriga que determinada sociedade tenha de ter passado pelos mesmos estágios de desenvolvimento que outras). O fato de poderem ser encontrados modos de produção iguais inseridos em formações sociais existentes em épocas diferentes não autoriza a comparação ou a analogia entre eles: não tem sentido identificar a escravidão romana à dos EUA no século XIX, porque não desempenhavam o mesmo papel na caracterização da sociedade.

As formações sociais não estão normalmente isoladas, mas mantêm contatos entre si: no passado, por meio do comércio a longa distância (que não é um modo de produção, mas ligação entre sociedades autônomas); com o advento do capitalismo, por meio da integração, mesmo que forçada, à economia mundial dominante.

O "comércio a longa distância", pré-capitalista, (distinto do comércio interno a determinada sociedade, que pode se constituir num dos elementos que a caracterizam), é uma troca de produtos raros, bens de luxo, sem substitu

tos confeccionados na sociedade que os adquire, monopoliza da por um grupo social que só se dedica a esse tipo de comércio. Pode desempenhar um importante papel na transferência do excedente de uma sociedade para outra, constituindo assim a principal fonte de riqueza e poder das classes dirigentes da sociedade beneficiada com a troca. Quando existe essa dependência em relação ao comércio a longa distância, qualquer alteração nas rotas comerciais pode provocar a degradação daquela sociedade, pois a prosperidade existente não está nesse caso principalmente relacionada ao desenvolvimento da tecnologia (forças produtivas) interna.²

Importa ressaltar a diferença entre os contatos pré-capitalistas realizados entre formações autônomas e o comércio internacional regido pelo capitalismo: pela primeira vez na história surge um modo de produção que pretende a dominância mundial, o modo de produção capitalista, "onde todas as formações sociais (centrais ou periféricas) são ordenadas num único sistema organizado e hierarquizado".³

A integração das diversas sociedades nesse sistema econômico é analisada por Samir Amin, do seguinte modo:

"... enquanto as formações pré-capitalistas são caracterizadas por uma coexistência estável dos diferentes modos de produção, articulados e hierarquizados, o modo de produção capitalista tem tendência a ser exclusivo, destruindo os outros. Contudo, a condição para esta tendência à exclusividade tem seu fundamento, como se verá, no alargamento e aprofundamento do mercado interno. Tal é o caso das formações capitalistas centrais ao contrário das formações periféricas. Nas últimas, o modo capitalista dominante submete os outros e transforma-os, tirando-lhes sua funcionalidade própria para a submeter à sua, sem que para isso as destrua radicalmente".⁴

Sobre a economia mundial capitalista e as relações entre sociedades "centrais" e "periféricas", diversos autores destacam a complementaridade entre as economias desenvolvidas dos países centrais e o subdesenvolvimento das regiões periféricas, que tiveram suas economias organizadas em função dos interesses das sociedades (ou dos grupos dominantes dessas sociedades) centrais. O colonialismo proporcionou às potências coloniais uma das principais fontes de acumulação de capital.

Bettelheim ressalta que

"... o caráter 'misto' das estruturas e dos sistemas reais não é apenas 'interno' às diferentes economias nacionais, mas é também, e principalmente, um caráter próprio à economia mundial. Pois o desenvolvimento das forças produtivas em todos os países é em parte condicionado pelas relações mundiais de produção (...)

(...) Cada economia nacional, ela própria um complexo de estruturas, constitui um elo, dominante ou dominante, na economia mundial. As contradições que se desenvolvem num determinado país não são apenas contradições 'internas', resultam também do modo de inserção do país considerado no complexo econômico e político mundial (...)"⁵

5. O Colonialismo:

A colonização da África se divide em duas fases distintas: a ocorrida na época mercantilista e a do colonialismo propriamente dito, sendo que essa segunda fase histórica, iniciada no século XIX, era um desdobramento do capitalismo europeu, que organizava a economia mundial de acordo com os interesses de suas indústrias em desenvolvimento. Portanto, no decorrer do trabalho, as referências ao "período colonial" vivido pela Guiné-Bissau, apesar de englobarem os cinco séculos de domínio português (1444-1974), designam especialmente essa última fase de ocupação do ter

ritório. (Embora na Guiné-Bissau sô as principais cidades fossem realmente ocupadas pela administração colonial, toda a economia sofreu reorganizações a partir da Conferência de Berlim - 1885 - que favoreciam a metrópole e seus representantes). A luta anticolonial nesse país não se limitou ao enfrentamento militar visando a expulsão dos ocupantes estrangeiros; atualmente o "anticolonialismo" na Guiné-Bissau identifica-se com a procura da destruição da característica subordinação dos países capitalistas periféricos aos países capitalistas centrais (desenvolvidos), tenham os primeiros sido ou não "colônias" dos segundos. O autoritarismo, a dependência cultural e econômica, o elitismo, são considerados na Guiné-Bissau (e em outros países africanos) como características do período colonial, que foi a forma de dependência que experimentaram, e dos projetos neocoloniais de desenvolvimento adotados em algumas ex-colônias. No entanto, esses conceitos não são típicos do colonialismo, estando presentes em diversas outras formações sociais, em determinados períodos históricos. De modo geral, são mais adequados aos projetos "dependentes" adotados em alguns países periféricos, embora possam existir em países centrais (o elitismo, por exemplo), ou permanecer nos países que procuram a autonomia. No trabalho, serão tratados como características herdadas do período colonial, no caso da Guiné-Bissau.

NOTAS

1. AMIN, Samir. O Desenvolvimento Desigual (Ensaio sobre as Formações Sociais do Capitalismo Periférico). Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1976, pp. 9, 12 e 16.
2. Idem, pp. 12-13.
3. Idem, p.17.
4. Idem, ibidem.
5. BETTELHEIM, Charles. A Transição para a Economia Socialista. Rio de Janeiro, Zahar, 1969, pp.20 e 24.

CAPÍTULO I

1 - A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO AFRICANO

1.1 - Formações Sociais Africanas Pré-Mercantilistas:

Podemos, de acordo com Samir Amin,⁶ distinguir um tipo de formação social que caracterizaria de um modo geral as sociedades africanas pré-coloniais: a combinação de um modo de produção "comunitário" ou "tributário" pouco evoluído e relações de comércio a longa distância.⁷

Os modos de produção "comunitários" são variados, pois se caracterizam por uma transição entre dois estágios da sociedade: da ausência de classes às sociedades já totalmente diferenciadas. Na comunidade primitiva surge uma primeira distinção, ainda embrionária, entre classes sociais.

A organização do trabalho está apoiada, por um lado, na "pequena família" e, por outro, na "grande família", clã ou aldeia. A terra é propriedade coletiva do clã e sua utilização obedece a regras específicas. Não há trocas mercantis; a distribuição dos bens produzidos relaciona-se a formas de organização do parentesco. O acesso à terra é hierarquizado, mas é garantido a todos os membros do clã. A hierarquia está relacionada ao poder político e religioso (algumas famílias ou clãs têm direito a terras melhores: é essa a origem da divisão em classes). O grau de hierarquização varia conforme a sociedade, e na África Negra podem ser encontradas formações pouco diferenciadas ou muito desiguais.

O modo de produção "tributário" compreende, além de uma classe de camponeses organizados em comunidade, uma

classe dirigente separada, que vive do tributo (não-mercantil) cobrado às comunidades, e que organiza politicamente a sociedade, controlando com exclusividade o aparelho de Estado.

Durante o período pré-mercantilista (até o século XVII) as sociedades africanas não estavam isoladas do resto do mundo, e seu nível de desenvolvimento era comparável ao das civilizações do mundo antigo com os quais mantinham contatos (principalmente através do Mediterrâneo). Eram formações sociais autônomas e complexas (algumas Estatais), nas quais o comércio a longa distância ocupava um lugar decisivo (proporcionava o poderio das classes dirigentes de grande parte dos Estados e Impérios, além de interferir em alguns casos no desenvolvimento das forças produtivas: aperfeiçoamento de instrumentos, adaptação de técnicas, etc.).⁸

O comércio transahariano foi de extrema importância para o mundo antigo mediterrâneo, árabe e europeu, pois até o descobrimento da América a principal fonte de abastecimento de ouro estava na região do Alto Senegal e do Ashanti. O comércio de ouro possibilitou às classes dirigentes das sociedades da África tropical a obtenção de produtos raros de luxo (sal, perfumes, etc.) e de recursos para aumentar o poder político e social (cavalos, armas, cobre e ferro), contribuindo assim para reforçar as diferenciações sociais, além de auxiliar o desenvolvimento da tecnologia. Além do ouro, a África comercializava produtos raros (como a cola e o marfim) e escravos.

As rotas de comércio determinavam a prosperidade e a decadência das civilizações (o deslocamento de rotas comerciais é acompanhado pelo deslocamento dos Estados poderosos, tanto do norte da África quanto na Savana do oeste).

Outra alteração decisiva no comércio que repercutiu profundamente nas sociedades africanas foi o deslocamento do centro europeu dedicado prioritariamente a essa atividade econômica, do Mediterrâneo para o Atlântico, com o aparecimento do mercantilismo. Além de provocar o esvaziamento do comércio da Savana interior e do mundo árabe, o aparecimento de um novo tipo de relação entre os europeus que chegavam à costa africana pelo Atlântico e os povos que a habitavam marca o início de uma nova etapa histórica para as formações sociais da África Negra.⁹

1.1.1 - A Cultura e a Educação na África Pré-Colonial

Nas sociedades africanas onde predominava o modo de produção comunitário primitivo, ou o modo de produção tributário pouco diferenciado, antes da penetração colonial européia a educação não era formalizada, não havia instituições escolares nem indivíduos especializados na transmissão do saber. Os conhecimentos necessários à vida comunitária, como as técnicas de produção e os valores e normas de comportamento, 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 (por 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.¹⁰

Nas sociedades onde houve penetração islâmica, o ensino religioso, que também abrangia o de valores e costumes sociais, era administrado por indivíduos encarregados especificamente dessa tarefa, embora pudesse ser completa do pela família e por outros membros do grupo social, mas

assim como nas formações sociais referidas anteriormente, as funções exercidas por grupos e classes (onde existia uma diferenciação desse tipo) não eram aprendidas "na escola", não eram produto de um treinamento especial realizado fora do próprio trabalho (não existia uma formação de mercadores, de agricultores, e de outras funções, anterior a seu exercício).

1.2 - A África Colonizada

As sociedades africanas que experimentavam um desenvolvimento equivalente ao de outras áreas do mundo antigo, tiveram esse processo rompido pela colonização, que atribuiu aos povos negros um papel subalterno na divisão de trabalho estabelecida pelas potências européias, em escala mundial, principalmente a partir do século XIX.

Capturados e vendidos como mão de obra escrava para trabalhar nas plantações das colônias americanas, ou dominados em seu próprio território pelo colonizador estrangeiro (já no período "colonialista"), os africanos perderam sua autonomia.

Durante o período mercantilista (até o final do século XVIII), a principal atividade econômica dos europeus na África é o tráfico negreiro, que acarreta uma redução da população de enormes consequências, desintegra sociedades e Estados, provocando uma regressão das forças produtivas. Este tráfico, realizado através das costas atlânticas (de São Luiz do Senegal até Quelimane em Moçambique) produz efeitos não só na zona costeira mas também no interior do continente. O tráfico de escravos proveniente do Egito, Zanzibar e Mar Vermelho, de menores proporções, não termina na mesma época que o mercantilismo europeu (que é atingido pelas transformações produzidas pela Revolução Industrial).¹¹

A educação dos nativos das regiões conquistadas só se tornou objeto da atenção dos países estrangeiros na fase histórica do colonialismo que se desenvolve no século XIX, quando a ocupação efetiva dos territórios africanos (e a consequente submissão de seus habitantes) passa a ser essencial para o desenvolvimento do capitalismo na Europa. Com as transformações econômicas trazidas pela industrialização em países europeus, a competição por mercados onde os produtos industriais tivessem aceitação e a procura de facilidades na obtenção de matérias primas exigem uma exploração mais sistemática e controlada das riquezas minerais e vegetais das colônias (e da mão de obra gratuita costumeira). Os africanos são então submetidos a trabalhos forçados nas plantações e nas minas de proprietários europeus, ou têm de pagar impostos de moradia, que têm por objetivo desorganizar a economia de subsistência dos produtores autônomos africanos e reorganizá-la segundo os interesses da economia européia, de monoculturas para exportação (por exemplo, cobrando o imposto em algodão, sisal, ou em dinheiro, quando o africano não utilizava a moeda e o europeu só comprava os produtos de exportação).

A Conferência de Berlim (1885), onde é realizada a partilha da África entre as potências coloniais européias (Inglaterra, França, Holanda, Portugal e Espanha), dentro de um quadro mundial de ocupações, partilhas e acordos, marca o início do colonialismo "oficializado", que dispensa, quase sempre, a intermediação dos dirigentes locais (de quem os colonizadores se serviram nos períodos anteriores), substituindo-a pela coação direta dos povos africanos.¹²

Esse período (que termina para a maioria dos países da África na década de 60 do século atual), ao contrário da fase de tráfico negreiro, não pode prescindir das formas ideológicas de controle da população dominada, e o papel da educação será primordialmente o de tentar legitimar (tornar aceitável) a dominação estrangeira.

1.2.1 - A Educação na África Colonial

Os colonizadores europeus procuram descaracterizar a cultura autóctone, tentando introduzir novos valores, necessários ao prolongamento da dominação. A escola colonial é institucionalizada e, embora se destine apenas a uma parcela muito pequena da população, tem por objetivo refoçar nos povos submetidos um sentimento de inferioridade cultural em relação ao colonizador. Os africanos admitidos nas escolas, centros de transmissão do saber "legítimo", terão, como "assimilados" (isto é, aculturados) um papel de intermediários entre os brancos e os "nativos" ou "indíge-nas" (considerados "não-civilizados" por não terem adotado a língua e os costumes europeus). A educação escolar, que em alguns países podia treinar quadros administrativos e funcionários para o Estado colonial, funcionaria para uns poucos africanos como canal de ascensão social, ponto de contato com o poder (sem que esse poder fosse acessível aos africanos).

O ensino colonial era funcional em relação às necessidades metropolitanas, inclusive quando não era im-plantado em algumas áreas (por ser considerado desnecessário): o saber transmitido foi sempre a cultura, os valores, a religião, os hábitos, a língua e até mesmo a geografia e a história dos povos da Europa (a história da África começava com a sua "descoberta" e colonização pelos europeus). Promovia-se assim a distinção entre aqueles que tinham acesso a esse "conhecimento" desligado da vida dos povos africanos (e que por isso podiam ser admitidos como aliados dos colonizadores) e aqueles que permaneciam ligados à sua cultura considerada "inferior", resistindo à aniquilação de seus valores (e que, por não se tornarem "civilizados", não tinham direito a uma vida melhor que a do trabalho força-do).

Na verdade, a possibilidade de alcançar uma "vida melhor", embora fosse aspiração de todo o povo dominado,

só era realizável individualmente (e dentro de limites determinados pelos europeus), por aqueles que interiorizavam profundamente a "inferioridade" de sua cultura de origem, isto é, que a reconheciam como desprezível e tentavam adotar os padrões de comportamento valorizados pelo colonizador. Os assimilados eram "peles negras de máscaras brancas" (expressão de Fanon¹³ que equivale à nossa "negro de alma branca", considerada um elogio ainda em alguns círculos).

Analisando o papel da cultura na luta pela independência nas colônias africanas, Amílcar Cabral¹⁴ refere-se ao fenômeno de "renascimento cultural" do povo dominado, durante a luta de libertação, como característico dos assimilados ou aculturados, já que as "massas populares" teriam sempre preservado sua cultura, tendo sido mantidas à margem do ensino colonial. Cabral ressalta que, mesmo nas colônias de povoamento (onde os estrangeiros estão presentes em número maior do que nas colônias de exploração), a grande maioria da população é africana. A área de ocupação colonial esteve geralmente limitada às zonas costeiras e a alguns centros urbanos, e aí se concentraram também as oportunidades significativas de influência cultural da potência colonizadora. Essa influência exerceu-se principalmente sobre a "pequena burguesia autóctone", camada social composta de funcionários do Estado colonial, empregados no comércio e em outros ramos da economia urbana, profissionais liberais, alguns proprietários urbanos e agrícolas. Essas categorias sociais comprometidas com o estrangeiro tentaram progressivamente identificar-se com ele, tanto no que se refere ao comportamento social, quanto à apreciação dos valores culturais "indígenas". Mas a despeito das exceções aparentes, essas camadas nunca chegaram a ultrapassar as barreiras que as separavam dos colonizadores, e sua frustração favoreceu a tomada de consciência de sua marginalidade, principalmente quando se desenvolveu um confronto violento entre as massas populares e as classes coloniais

dominantes. Por isso, quanto maior tiver sido o isolamento cultural das "elites nativas", maior será a consciência da necessidade de um "retorno às fontes", isto é, da valorização da cultura nativa e negação de sua inferioridade frente à cultura do colonizador estrangeiro.¹⁵

1.3 - A África "Independente" e as Opções Educacionais

Mas pode acontecer também que essas camadas sociais não percebam claramente seu próprio processo de "assimilação". A independência administrativa dos países africanos não levou sempre a uma ruptura da situação de dependência dos países capitalistas desenvolvidos (as antigas metrópoles européias, as empresas dos EUA e do Japão e as que associam capitais de diversas origens, incluindo países da Europa que não foram metrópoles coloniais). Nesses casos, os interesses econômicos internacionais continuam orientando a organização das sociedades africanas.¹⁶ As consequências de um projeto de "desenvolvimento dependente" que podem advir para a educação não mais se fazem sentir com tanta evidência como acontecia na época colonial: discriminação pura e simples dos povos autóctones, em benefício dos estrangeiros colonizadores. Agora existem dirigentes de nacionalidade africana, parcelas da população (que, embora minoritárias, são africanas) que se beneficiam com a situação vigente, alcançando postos de trabalho bem remunerados ou tornando-se proprietários. As escolas recebem os africanos em muito maior número do que no período colonial, oferecendo possibilidades de formação profissional. Mas a condição de vida e de trabalho da maioria da população africana, embora melhor (geralmente) do que durante a época em que predominava o trabalho forçado, não sofreu transformações significativas e essenciais a partir da independência administrativa desses países. Essa afirmação refere-se à situação de dependência em relação a interesses que não são os dos povos africanos, mas de empresas internacionais que continuam condicionando a expansão de certos setores indus

triais em detrimento de outros (e com isso a disponibilidade de certos bens - por exemplo, aparelhagem de som - e não de outros mais necessários e acessíveis à maior parte da população - por exemplo, tecidos e sapatos de uso cotidiano), continuam extraindo minérios que são exportados em bruto, sem que proporcionem a mínima transferência de tecnologia aos africanos (são os chamados "enclaves mineiros"), e outros procedimentos de consequências equivalentes.¹⁷ Essa situação acarreta, no plano da educação, uma escolha de prioridades que enfatiza determinadas especializações profissionais, determinadas camadas da população a serem beneficiadas e determinados níveis de ensino, considerados os mais adequados para sustentar esse projeto sócio-econômico.

Um caminho bem diferente deverá seguir a educação oficializada naqueles países cujos dirigentes optaram por uma política de autonomia frente às determinações econômicas de países ou empresas estrangeiras. Na Tanzânia, por exemplo, desde 1967 foi adotada a política da "auto-suficiência" (self-reliance), que se pode resumir na orientação "contar com as próprias forças". Naturalmente, sendo uma ex-colônia pobre, não pode prescindir das relações com outros países. A recusa dos laços coloniais, ou neo-coloniais, não tem como contrapartida um desejo de "voltar às origens", retornar à sociedade africana pré-mercantilista, mesmo porque isso não seria possível. Mas é uma tentativa de ressaltar o valor dos povos africanos, sua capacidade de superar os obstáculos impostos pela colonização, para alcançar um desenvolvimento que beneficie toda a população.¹⁸

Nesses países foram tentadas modificações básicas na agricultura para atender às necessidades da população (várias modalidades de transformação na estrutura de propriedade e formas de uso da terra), embora eles não tenham conseguido ainda escapar ao peso de uma agricultura de exportação, herdada dos tempos coloniais, que se mantém co

mo importante fonte de divisas estrangeiras. Apesar de serem atingidos pelas flutuações de preços dos produtos primários no mercado mundial, apesar da herança colonial ser ainda muito recente (as ex-colônias portuguesas tornaram-se independentes a partir de 1973, por exemplo), e, para grande parte desses países, não lhes ter deixado uma estrutura industrial, o projeto sócio-econômico que adotaram centra-se sobre o atendimento de necessidades internas, como único caminho que deva ser trilhado para o desenvolvimento. Alguns desses países, que possuem mais de 80% da população ocupada no trabalho agrícola, desenvolvem políticas voltadas primordialmente para as áreas rurais (saneamento básico, melhoria da rede de transportes no interior, abastecimento de água potável, programas de extensão rural, formação de cooperativas, etc.). Os que não possuíam indústrias, iniciam sua instalação pelo beneficiamento de produtos locais; aqueles já industrializados anteriormente, procuram estabelecer indústrias pesadas (siderurgia, petroquímica, etc.).¹⁹ Também esse projeto sócio-econômico deverá determinar a política educacional, destacando as necessidades que deverão ser atendidas prioritariamente.

NOTAS

- 6 - AMIN, S., op. cit., pp.10 e 12.
- 7 - Ver "modo de produção/formações sociais" no capítulo introdutório.
- 8 - Alguns dos mais importantes impérios africanos foram os de Ghana, Mali, Songhay, Monomotapa e Benin.
- 9 - Para maiores detalhes sobre as sociedades africanas pré-coloniais, ver: AMIN, Samir, Capitalismo Periférico y Comércio Internacional. Buenos Aires, Periferia, 1974, pp.85-91.
- 10 - Sobre a educação difusa nesse período ver: NYERERE, Julius K., Educazione per l'autofiducia; Terzo Mondo, (Italia), 22: 137-8, dez. 1973; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de, e OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Guiné-Bissau : Réinventer l'Éducation, Genève, IDAC-DOCUMENT 11/12 , 1976, p.16.
- 11 - Ver sobre o assunto: AMIN, S. O desenvolvimento desigual..., op. cit., p.273 e _____. Capitalismo periférico..., op. cit., pp.92-6, onde o autor cita um trabalho de B. Barry sobre o reino senegalês de Waalo, desintegrado pelo tráfico negreiro estabelecido pelos franceses. Outro exemplo de desarticulação social produzida por interferência externa é o do reino do Gabu (Guiné-Bissau e Senegal) descrito em: PAIGC, História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde, Porto, Afrontamento , 1974, capítulos VIII e XIII.
- 12 - Ver AMIN, S., Capitalismo Periférico..., op. cit., pp. 97-100.
- 13 - Franz Fanon, nascido na Martinica, participou da luta pela independência da Argélia. A partir de sua experiência produziu muitas obras sobre o colonialismo , principalmente sobre os aspectos psicológicos da dominação, como "Peles Negras, Máscaras Brancas" e "Os Condenados da Terra".
- 14 - Amílcar Cabral foi fundador e secretário geral do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC) até 1973, quando foi assassinado. É considerado o "fundador da nação" da Guiné-Bissau.
- 15 - CABRAL, Amílcar. O Papel da Cultura na Luta pela Independência. O Correio, UNESCO, Paris, jan. 1974, pp.12-16 e 20.

- 16 - Sobre os interesses econômicos internacionais que continuaram a determinar a economia de alguns países africanos administrativamente independentes, ver, entre outros trabalhos: DAVIDSON, Basil. Which Way Africa? (The Search for a New Society), Great-Britain, Penguin, 1971, 270p.; AMIN, Samir. Neo-Colonialism in West Africa. Great-Britain, Penguin, 1973, 298p.
- 17 - Para maiores detalhes sobre o assunto ver: N'DONGO, Sally. La "coopération" franco-africaine, Paris, Maspero, 1972, 132p.
- 18 - Sobre a política da auto-suficiência na educação da Tanzânia, ver o documento produzido em março de 1967 pelo presidente Nyerere, "Education for Self-reliance" (NYERERE, J.K., Educazione..., op.cit., pp.137-155).
- 19 - Sobre esses países pode-se consultar, entre outros trabalhos:
URFER, Sylvain, Une Afrique Socialiste - La Tanzanie. Paris, Les Éditions Ouvrières, 1976, 138p.;
CHALIAND, Gérard e MINCES, Juliette. L'Algérie Indépendante. Paris, Maspero, 1972, 175p.

CAPÍTULO II

2 - A GUINÉ-BISSAU: DA COLONIZAÇÃO À INDEPENDÊNCIA

2.1 - A Guiné-Bissau Pré-Colonial

O território da Guiné-Bissau é povoado por etnias com organização social e história (pré-colonial) muito diferentes, e sua unidade nacional muito recente foi um produto da luta pela independência de Portugal, alcançada em 1973.

As diversas etnias do litoral guineense, estabelecidas no local desde os séculos XIII e XIV, a maior parte dedicada à cultura do arroz, animistas, dividem-se em grupos que viviam conforme o modo de produção comunitário primitivo, sem divisão de classes, e outros organizados em Estados, com uma sociedade hierarquizada (rei, nobres, artesãos, homens de culto, etc.). As etnias do interior, também estabelecidas desde os séculos XIII, XIV e XV no local onde se encontram, eram agricultores, comerciantes, guerreiros, pastores, e viviam em Estados hierarquizados, islamizados desde o século XIII, em sociedades organizadas segundo o modo de produção tributário (reinos vassalos).²⁰

2.1.1 - A Educação na Guiné Pré-Colonial

A educação pré-colonial, como na maior parte das regiões africanas, não era institucionalizada antes da chegada dos europeus (século XV). A educação das crianças e adolescentes era difusa (tarefa de todos os adultos do grupo social), permanente e prática (a transmissão do conhecimento se dava na própria atividade e servia à vida cotidiana). Cada grupo ou etnia possuía um modo específico de construir casas, cultivar os campos; as populações do li-

toral construiam canoas e conheciam as técnicas de navegação. A cultura era uma forma de domínio e interpretação do meio ambiente.²¹

2.2 - A Guiné-Bissau Colonizada

2.2.1 - Mercantilismo

Os portugueses desembarcaram na Guiné e nas Ilhas de Cabo Verde em 1444 e 1446, embora essas áreas só tivessem sido ocupadas efetivamente quatro séculos mais tarde. Até 1879 a Guiné foi administrada por donatários das Ilhas de Cabo Verde, que se limitaram a instalar feitorias litorâneas, e até 1885 (Conferência de Berlim) os portugueses só ocupavam a baía de Bolama, na Ilha de Boio.²² A economia da colônia se restringia ao tráfico de escravos. A captura de escravos ficava a cargo de intermediários (grupos de guerreiros que apoiavam algum pequeno chefe), que recebiam o pagamento em armas de fogo, o que acelerou, ao lado da redução da população trabalhadora, a desagregação das sociedades africanas.²³

A autoridade de Portugal sobre o território se limitava aos entrepostos comerciais, que tinham uma população reduzida de africanos cristianizados que falavam o crioulo (mistura das línguas africanas com o português) e pouco no número de funcionários europeus.

2.2.1.1 - A Educação na Fase Mercantilista

O tipo de atividade econômica desenvolvida pelos portugueses não trazia a necessidade de ministrar qualquer tipo de ensino às populações nativas, e mesmo as missões religiosas desse período se limitavam a batizar grupos de escravos (300, 400 ou 500 de cada vez) que seguiam para o Brasil ou para as Índias Ocidentais. Alguns africanos eram

enviados a Portugal para serem educados desde a infância, e voltavam às colônias como padres.²⁴

2.2.2 - A Guiné-Bissau Colonial de 1834 a 1926

A partir da Conferência de Berlim (1885) as potências coloniais européias, disputando os territórios africanos, pressionaram Portugal a ocupar efetivamente suas colônias. Portugal empreendeu violentas guerras de conquista durante aproximadamente trinta anos (até a década de 20 do nosso século, sendo que o arquipélago de Bijagós só foi dominado em 1936).²⁵

A produção de matérias primas para exportação (Portugal não estava sendo industrializado, mas era economicamente dependente da Inglaterra) passou a ser organizada diretamente nas colônias. O aproveitamento da mão de obra africana nas plantações encontrava resistência por parte da população autóctone, pois implicava na imposição de comportamentos estranhos às comunidades organizadas de outra maneira.

Durante os primeiros tempos do colonialismo, a economia da Guiné, baseada na exportação de produtos primários (amendoim, coconote, borracha, arroz e cola) era controlada por companhias francesas, alemãs, inglesas e belgas.²⁶ A Guiné foi uma "colônia de exploração".

Portugal tinha um Governo liberal desde 1834 (quando o capitalismo europeu se encontrava numa fase de livre concorrência). A pregação dos princípios de igualdade e liberdade favoreceria a penetração dos capitais europeus em todas as áreas, embora não levasse em consideração os povos africanos submetidos. A legislação liberal portuguesa suprimia formalmente a distinção entre metrópole e colônias.

2.2.2.1 - A Educação Colonialista até 1926

A partir dessa fase a educação dos africanos se fez necessária como forma de obter o reconhecimento da "superioridade" da organização sócio-econômica e dos padrões culturais estrangeiros. Mas a educação formalizada colonial não teve por objetivo abranger um grande número de africanos, só atingindo significativamente a reduzida população dos centros urbanos. As zonas rurais só foram atingidas pela atividade educativa das missões religiosas, que se limitavam praticamente a ensinar religião, principalmente a católica.

Até 1926, as medidas educacionais estabelecidas por decretos não chegaram a produzir resultados reais na Guiné. Faziam parte da política educacional que Portugal adotava para todas as 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 desenvolvidos. Como a Guiné-Bissau apresentava poucos interesses para esses países, ficava em segundo plano também para Portugal. Desse modo, 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 a medidas concretas na Guiné.

De 1836 a 1868 o Estado toma o lugar das missões religiosas no ensino colonial, depois de abolir por decreto todas as ordens religiosas. A política educacional é estabelecida por leigos. (Nada mudou na situação do ensino colonial com a expulsão dos religiosos, pois sua atividade era muito reduzida, e seu número muito pequeno).²⁷

Das medidas legais relativas à educação, nesse período, o decreto mais importante foi o que estabeleceu, em 1845, a criação de escolas públicas nas colônias portuguesas. Não se fazia nenhuma distinção jurídica entre africanos e europeus. A educação seria dada em dois níveis: as escolas "elementares" (que deveriam ser instaladas onde fossem necessárias) ensinariam a leitura, a aritmética, a escrita, a doutrina cristã e a história de Portugal. No segundo nível, dispensado nas escolas "principais" localizadas nas capitais das colônias, seria ensinado o português, desenho, geometria, contabilidade, economia da colônia e física aplicada.

Em 1869 outro decreto estabelece que tipos de educação diferentes seriam oferecidas a africanos e europeus. As escolas "principais" passam a se chamar "secundárias", entre outras modificações estipuladas.

O fracasso das escolas principais ou secundárias é explicado por um Governador de Cabo Verde, Brandão de Melo: "quem educa nesta província os filhos para o pequeno comércio ou pequenos empregos, julga suficiente a instrução das escolas primárias, e quem tem maiores pretensões, quer pela sua posição social, quer pela sua fortuna, não manda os seus filhos perderem o seu tempo numa escola que não habilita para coisa alguma".²⁸ Resumindo, os portugueses mandavam os filhos estudar em Portugal. Algumas escolas secundárias abertas durante esse período em Angola e Moçambique fecharam por falta de alunos.²⁹

A atividade educativa das missões religiosas voltou a ser estimulada oficialmente por decreto (1868), mas o número de missionários nas colônias só teve algum aumento significativo (de 75 para 200) em 1885. Isso foi consequência de uma reação do governo português, que estimula a presença de missões católicas portuguesas como um modo de combater a influência das missões protestantes estrangei-

ras, autorizadas a atuar em suas colônias pelas Conferências de Berlim (1885) e Bruxelas (1887).

Com a chegada dos missionários (principalmente em Angola e Moçambique), inicia-se a ocupação do interior dos territórios. As escolas das missões são estabelecidas nas regiões rurais, para os africanos, enquanto nas cidades existiam escolas do Estado e escolas privadas, para os filhos dos funcionários europeus.³⁰

Independentemente das determinações legais, o ensino que chegou a ser administrado aos africanos sempre foi diferente do ensino para os europeus.

Esse esquema de divisão do ensino perdurou por toda a época colonial, apesar das modificações que o governo português tentou introduzir depois de iniciada a luta pela independência.

Em 1910 foi proclamada a República em Portugal. A nova orientação para o ensino colonial estava baseada na lei que separava a Igreja do Estado. Foram criadas as "missões laicas" para substituir a atividade das missões religiosas. Mas as exigências para a formação de professores para essas "missões civilizadoras" eram irreais, e elas não obtiveram bons resultados (não chegaram realmente a ser implantadas nas colônias).

A novidade dessas missões era a preocupação em oferecer uma formação profissional para os "indígenas", gerada pelas discussões ocorridas na Europa sobre "ensino técnico" e "ensino acadêmico".

Norton de Matos, alto-comissário para as colônias de Portugal, defendia a "educação para o trabalho", treinamento da mão-de-obra que serviria ao colonizador, e

chamava a atenção para os "riscos" advindos de uma educação de tipo metropolitano para os "indígenas".

Vicente Ferreira, que não defendia um ensino "acadêmico", criticava a posição do alto-comissário:

"o resultado mais tangível e mais evidente do famoso princípio da educação para o trabalho, tal como é praticada nas escolas-oficinas, é a formação de um proletariado indígena que é, para os capitalistas, mais fácil de explorar que seu concorrente, o proletariado europeu; e o que agrava as coisas, é que os sentimentos de revolta são intensificados pelo inevitável ódio racial. A escola não realizará seus fins sociais; ela só terá sucesso, até certo ponto, em formar homens que trabalharão como máquinas".³¹

Outra preocupação com o ensino colonial que orientava a legislação portuguesa era a atividade das missões religiosas estrangeiras em suas colônias, mesmo as católicas. Como tentativa de neutralizar os efeitos "desnacionalizantes" dessas missões, um decreto regulamentou seus estatutos e determinou a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa (com exceção do ensino religioso, que poderia ser ministrado em línguas africanas). Como a maioria dos africanos morava distante dos centros urbanos onde era falado o português, não tendo essa língua utilidade para eles, a consequência para a sua educação foi a de continuarem a receber apenas ensino religioso. (Com o fracasso das missões laicas, os religiosos estavam sendo novamente estimulados, recebendo auxílio oficial).³²

2.2.3 - A Ditadura Salazarista Antes dos Movimentos pela Independência das Colônias

Em 1926 foi instituída, através de um golpe militar, a "Ditadura Nacional" (Estado Novo), em Portugal. O poder passa a ser encabeçado por Salazar, membro de um partido católico.

As companhias não portuguesas foram afastadas da Guiné pelas medidas protecionistas desse regime, que visavam transferir benefícios coloniais aos grupos econômicos de Portugal. Dessa forma, quase todas as atividades econômicas da Guiné passaram a ser controladas pelo grupo português Companhia União Fabril (Casa Gouveia).

A infraestrutura colonial na Guiné permaneceu deficiente, pois os países capitalistas europeus investiam principalmente em Angola e Moçambique e Portugal era economicamente dependente, já não só da Inglaterra, mas desses investimentos.

A presença de colonizadores europeus na Guiné foi sempre inexpressiva: até a independência, em 1973, a população portuguesa não chegava a 5.000 habitantes, para 800.000 africanos.

A legislação colonial do Estado Novo, de 1933, estabelece a diferença entre "indígenas" e "civilizados". Apenas os civilizados seriam considerados cidadãos portugueses.

A maioria da população das colônias era regida, até 1961, pelo Estatuto dos Indígenas, que definia em seu texto de 1954 as condições que o africano deveria preencher para ser considerado "assimilado":

"São considerados indígenas... os indivíduos de raça negra e os seus descendentes que nasceram ou vivem habitualmente na província, sem possuir ainda a instrução e os costumes pessoais e sociais indispensáveis à aplicação integral do direito público e privado dos cidadãos portugueses".

Para adquirir a cidadania portuguesa, seria necessário ao africano:

"1. ter 18 anos completos;

2. falar corretamente o português;
3. ter profissão, ofício ou emprego que lhe assegure rendimentos suficientes para prover às suas necessidades e às dos membros da família sob sua responsabilidade, ou possuir recursos suficientes para esse fim;
4. ter bons costumes e 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".

Um trabalho da Organização das Nações Unidas sobre as colônias portuguesas ressalta:

"O 'estatuto do indígena' também tinha implicações econômicas e sociais. O africano regido por esse estatuto era obrigado a trabalhar, e de acordo com as leis do trabalho essa obrigação era com frequência a de trabalho forçado para o Estado ou para empresas particulares, e também a do cultivo de algodão que, numa certa época, ocupou 500.000 africanos em Moçambique".³³

2.2.3.1 - A Educação Colonial no Estado Novo até 1960

Em 1926 é um partido católico que sobe ao poder, e o Estado reconhece oficialmente sua ligação com a Igreja católica, a quem confia novamente a educação dos africanos nas colônias (explicitado no artigo 140 da Constituição de 1933), ao mesmo tempo em que são extintas por decreto as missões laicas. Mas somente com o Estatuto Missionário, de 5 de abril de 1941, a política educacional para as colônias concebida pelo Estado Novo é regulamentada e começa a funcionar. Nos lugares onde, até o Estatuto ser criado, não existiam missões, o Estado continuou provisoriamente a se encarregar do ensino (onde já funcionavam escolas do Estado, porque não houve então expansão da rede escolar).³⁴

Em 1930, a lei sobre as colônias portuguesas explicita, no artigo 2, o papel da educação dos "indígenas":

"pertence ao caráter orgânico da nação portuguesa cumprir sua missão histórica: possuir e colonizar territórios do ultramar e civilizar as populações que ali vivem, exercendo assim a influência moral que tem o 'padroado' no Oriente".³⁵

Vários textos legais e declarações de autoridades deixam claro o papel destinado aos africanos pelos colonizadores: "civilizar" significa tornar o africano "útil à sociedade" (portuguesa), conforme o artigo 68 do Estatuto Missionário, que define o papel da educação:

"O objetivo desses planos e programas será dar à população indígena uma formação nacional e moral, e de inculcar a um e outro sexo hábitos de trabalho e competências técnicas que respondam à situação e às necessidades das economias regionais; a educação moral visará curar a preguiça e a preparar os futuros artesãos e trabalhadores rurais a produzir o que é preciso para satisfazer suas próprias necessidades e cumprir suas obrigações sociais".³⁶

Quanto às "obrigações sociais", foram mantidos o trabalho forçado e a cultura obrigatória;³⁷ os impostos de moradia e de consumo³⁸ como exigências a serem atendidas pelos africanos.

Clara também é a proposta de Marcelo Caetano, que escreve em 1954:

"Os nativos da África devem ser dirigidos e organizados por europeus, mas são indispensáveis como auxiliares. Os negros devem ser encarados como elementos produtivos organizados, ou a serem organizados, numa economia dirigida por brancos".³⁹

Seguindo essas diretrizes, que mesmo antes de explicitadas em documentos orientavam a política educacional

do Estado Novo (e do colonialismo em geral), foram abertas escolas em Angola e Moçambique para o treinamento de trabalhadores agrícolas, onde o ensino escolar era associado ao trabalho nas plantações ("granjas administrativas" de 1937 e escolas de agricultura nas regiões de monocultura intensiva, como a de Amboim, principal região angolana produtora de café).⁴⁰

O Estatuto Missionário de 1941 estabelecia tipos de ensino diferentes para "indígenas" e "civilizados". As missões se encarregavam de dispensar o ensino de nível "rudimentar" aos africanos: três anos de estudo da língua e civilização portuguesas, em escolas estabelecidas nas áreas rurais. Esse nível de ensino era pré-requisito para o africano que desejasse cursar o ensino primário nas escolas do Estado, destinadas aos filhos dos europeus e localizadas nos centros urbanos.⁴¹ Embora não houvesse impedimentos legais para que os africanos cursassem o nível primário nessas escolas, os obstáculos reais (como a distância dos locais de moradia da população "indígena") reduziam a possibilidade de ascensão a "assimilado".

Manuel Dias Belchior, responsável por um curso superior sobre política ultramarina, em Lisboa, justifica o ensino rudimentar:

"... todos nós sabemos quão mal foi compreendido por estrangeiros o chamado 'ensino rudimentar' que o Estatuto do Ensino missionário declara ser 'especialmente destinado aos indígenas'. A incompreensão foi de tal ordem, que um inquérito promovido por um dos organismos dependentes da O.N.U. com o fim de descobrir qualquer discriminação no setor do ensino que tivesse por base diferenças de raça, religião, sexo ou outras particularidades, conclui que em relação àquele setor existia o preconceito racial no nosso Ultramar. Trata-se evidentemente de uma conclusão infundamentada.

"As crianças africanas que vivem integradas em sociedades do tipo primitivo ou pré-industrial, ao chegarem à idade escolar não se encontram nas

mesmas condições das crianças européias ou assimiladas da mesma idade, e por isso não podem frequentar, desde logo, o ensino primário elementar. Essas desconhecem não só a língua portuguesa, mas também vários outros elementos da cultura das sociedades evoluídas.

"O ensino a que se chamava 'rudimentar' e que com muita propriedade passou a chamar-se 'de adaptação' (*), não é mais do que um ensino pré-primário.

"Discriminação haveria se o africano fosse confinado ao ensino de adaptação e estivesse impedido de ascender aos outros graus de instrução (...) O que leva a que muitos africanos se limitem a receber somente o ensino de adaptação não é o preconceito racial, mas sim a falta de uma rede de escolas primárias elementares suficientemente densa".⁴²

Conforme demonstram as taxas de analfabetismo nas colônias portuguesas de Angola, Moçambique, Guiné e Cabo Verde (segundo os dados do recenseamento de 1950), o ensino rudimentar não funcionou para os africanos como preparação para o primário, nesse período (1941-50). Apesar das subvenções do Estado Novo, a atividade educativa das missões restringiu-se muitas vezes à instrução religiosa, que poderia ser ministrada em línguas africanas.⁴³

TABELA 1

ANALFABETISMO EM COLÔNIAS PORTUGUESAS - 1950

COLÔNIA	POPULAÇÃO TOTAL	POPULAÇÃO ANALFABETA	PORCENTAGEM DE ANALFABETOS
ANGOLA	4.145.266	4.019.834	96,97
CABO VERDE	148.331	116.844	78,50
GUINÉ	510.777	504.928	98,85
MOÇAMBIQUE	5.738.911	5.615.053	97,86

FONTE: Anuário Estatístico do Ultramar, 1958 - Instituto Nacional de Estatística, Lisboa. (Citado em FERREIRA, E.S., op.cit., p.74. Cálculos do autor).

(*) em 1956.

2.2.4 - A Ditadura Salazarista a Partir de 1960

No fim da década de 50 começam a surgir nas colônias portuguesas os movimentos pró-independência. Em 1956 foi fundado o PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde), que iniciou a luta armada em 1963. Em Angola, a colônia mais importante para Portugal, estoura a revolta armada em 1961. O governo português, cujo modelo econômico dependia fundamentalmente das colônias africanas,⁴⁴ procurou neutralizar a ação revolucionária com a adoção de medidas que minorassem o descontentamento nos territórios colonizados.

A tentativa de integrar os africanos aos objetivos portugueses, substituindo a discriminação aberta pela intensificação da "assimilação", caracteriza a nova orientação para as colônias. Suas primeiras consequências são a abolição do Estatuto Indígena e a reforma do ensino primário.

Ao mesmo tempo, Portugal promove a guerra contra os movimentos de libertação das colônias, auxiliado por países que procuravam resguardar seus vantajosos investimentos ou suas fronteiras. A independência das colônias africanas aparecia como uma ameaça aos interesses desses países, pois era improvável que um novo governo, saído de uma luta nacionalista contra a dominação estrangeira de muitos séculos, permitisse um tratamento privilegiado para os ex-colonizadores e seus aliados. Para garantir a continuidade da dominação colonial, ou ao menos uma solução neo-colonial (em que fossem mantidas as "regras do jogo" depois da independência), esses países forneceram ao governo português apoio militar, financeiro, político e diplomático.

2.2.4.1 - A Educação Colonial de 1960 a 1973

A primeira medida importante no campo da educação correspondente à orientação "integradora" que os gover

nantes portugueses procuravam implementar nas colônias da África foi a reforma do ensino primário (1964). Esse era o nível de escolarização que atingia os africanos, embora precariamente; era por isso o nível prioritário para qualquer mudança na educação colonial que pretendesse considerar o povo colonizado.

2.2.4.1.1 - Os Objetivos da Educação

O objetivo de formar mão-de-obra africana qualificada (principalmente em Angola e Moçambique) e, ao mesmo tempo, insensível aos apelos dos movimentos pela libertação nacional, através da "assimilação", permaneceu e foi intensificado a partir da "reforma do ensino". O objetivo da reforma pode ser considerado uma combinação dos três aspectos:

a) A assimilação: Conforme declarações explícitas de autoridades responsáveis, era inseparável da educação. O Secretário Provincial para a Educação em Angola, Pinheiro da Silva, dizia em 1970:

"... toda a educação visa integrar o português africano ao modo de vida moral, espiritual e material do português europeu".⁴⁵

Silva Cunha, ministro dos territórios do Ultramar, declarava em 1972:

"A educação deve ser eminentemente pragmática. Ela não teria por objetivo a simples difusão do conhecimento, mas deve visar, antes de tudo, formar cidadãos capazes de sentir plenamente os imperativos da vida portuguesa, de saber interpretá-los e de fazer deles uma realidade constante, a fim de assegurar a perpetuação da nação".⁴⁶

A língua portuguesa, a história e a geografia de Portugal ainda desempenhavam o papel preponderante nos li-

vros didáticos utilizados nas colônias. Mas a partir da "reforma" houve uma preocupação maior com a "africanização" desses textos e ilustrações. Isto é, ao invés de simplesmente adotar os livros portugueses da metrópole, foram preparados especialmente para a África livros que apresentavam negros e mulatos "assimilados" vivendo em harmonia com os portugueses, admirando seus "benfeitores civilizados" e renegando os "traidores" (isto é, os inimigos de Portugal, entre os quais eram classificados os africanos que lutavam pela independência).⁴⁷

Os professores primários formados nas escolas normais (Angola e Moçambique) teriam de frequentar um curso suplementar de "Formação Portuguesa" (valores que deveriam ser incutidos nos colonizados) e "atividades sociais".

Os alunos africanos deveriam conhecer especialmente bem a história de Portugal que, juntamente com a língua portuguesa e a aritmética, fazia parte dos exames finais do curso primário. Em Angola, por exemplo, era "indispensável aos africanos possuírem certificado de história para encontrarem trabalho que não seja manual".⁴⁸ Na história de Portugal, as colônias eram mencionadas a partir de seu "descobrimento" pelos colonizadores, e do ponto de vista da "missão civilizadora" dos europeus na África.

b) Formação de mão-de-obra: Portugal mantinha uma orientação unificada para todas as colônias, visando principalmente aquelas das quais dependia mais diretamente (Angola e Moçambique). Nesses territórios havia necessidade de formar mão de obra africana qualificada tanto para servir aos portugueses quanto para as empresas de outros países que lá investiam. Mas na Guiné os poucos "quadros médios" necessários à economia da colônia, quando não eram europeus, eram mulatos caboverdianos. Não havia indústrias, eram pouquíssimas as oportunidades de utilização de mão de obra especializada em qualquer setor. Por isso, esse

objetivo português não se referia prioritariamente à Guiné. A educação dos africanos guineenses praticamente se restringiu ao curso primário (geralmente incompleto) para os poucos que conseguiram acesso à escola.

c) A propaganda contra a independência: O aumento do esforço pela "assimilação" dos africanos através do ensino visava também enfrentar um problema inexistente: antes dos anos 60: a concorrência das escolas organizadas pelos partidos que lutavam pela independência das colônias. Desse modo, a "reforma do ensino" teve também um objetivo propagandístico, tentando provar aos anticolonialistas que o sistema português propiciava o desenvolvimento dos povos colonizados. A propaganda tinha alvos internos (contra a luta pela independência) e externos (respondendo às pressões internacionais contra a dominação colonial).

Para que a "assimilação" através do ensino surtisse efeito, seria necessário que os africanos tivessem acesso à escola e lá permanecessem por um tempo suficiente para a sua conversão em "portugueses". Foi tentada, então, nesse período, uma expansão real da escola primária, de modo que os objetivos portugueses não fossem prejudicados.

A expansão, puramente quantitativa (e que só pode ser considerada em relação ao número muito baixo de africanos escolarizados até 1960, ano que serve de base para comparação) praticamente só existiu em Angola e Moçambique, como já foi dito, para atender às necessidades de qualificação da mão de obra ("modernização" da economia). Nessas colônias houve um aumento do número de escolas, professores e alunos; houve crescimento também no nível secundário, nas escolas técnicas, agrícolas; houve mesmo a criação (1963) dos "estudos gerais" de nível superior (que deveriam ser completados em Portugal), acentuadamente técnicos e profissionais, demandados pelas indústrias. Deve-se notar que esse crescimento não significou uma generalização do ensino

para os africanos (as crianças escolarizadas no nível primário em Angola eram em 1970/71 cerca de 53% do total em idade escolar; em Moçambique eram 30% em 1972, incluindo a população branca).⁴⁹ Mas na Guiné não houve expansão semelhante, nem mesmo no ensino primário. O número de alunos matriculados só cresceu significativamente no início da década de 70, quando a luta pela independência (conquistada em 1973) já estava em sua última fase. Posteriormente serão analisados os resultados da "reforma do ensino" na Guiné, em relação aos objetivos portugueses.

2.2.4.1.2 - A Reforma do Ensino Primário

O decreto 45.908, de setembro de 1964, oficializou a reforma do ensino primário que já estava em vigor desde 1961.

As missões católicas portuguesas foram substituídas pelo Estado na responsabilidade pelo ensino elementar, perdendo sua posição privilegiada na educação colonial. As escolas das missões não foram suprimidas mas apenas perderam o monopólio da educação dos africanos no nível primário e na classe "pré-escolar".

Legalmente, não deveria haver mais um tipo de educação exclusivamente destinada aos africanos, já que a distinção entre "indígenas" e "civilizados" havia sido abolida oficialmente. O ensino primário seria obrigatório para todas as crianças de 6 a 12 anos (a partir de 1967, o 5º e 6º anos passaram a ser obrigatórios para aqueles que não prosseguissem os estudos em nível secundário, em Portugal. Essa determinação era válida também para as colônias). Mas, segundo o artigo 1º do decreto, a aplicação da reforma seria "adaptada às condições locais".⁵⁰ Essa flexibilidade serviu como reforço para que a discriminação entre africanos (que recebiam uma educação inferior) e europeus e assimilados permanecesse inalterada, apesar de eliminada pelas leis.

Podem ser relacionadas as seguintes diferenças entre as oportunidades de educação do povo colonizado e as do colonizador (ã qual tinha acesso a pequena minoria de assimilados):

1. As escolas situavam-se principalmente nas regiões habitadas por brancos (cidades), enquanto a maior parte dos africanos vivia no meio rural.

2. Como a língua portuguesa era a única permitida no ensino escolar, os africanos deveriam aprendê-la no estãgio "pré-escolar", para poderem ingressar no curso primãrio. Mas mesmo se dominassem a língua, deveriam passar por este estãgio, pois o mais importante era a transmissão dos valores portugueses, como relata um documento da ONU:

"... um jovem africano que já tem sete anos, que fala correntemente o português e que sabe contar em português, pode ser impedido de entrar no primeiro ano primário como o faria um jovem português, e (ser) constrangido a passar pelo curso pré-escolar, onde lhe serão inculcados hãbitos sociais necessários para frequentar as escolas comuns com o mesmo êxito que as crianças saídas de um meio de tipo europeu".⁵¹

Em termos práticos, o "pré-escolar" para os africanos equivalia ao "ensino rudimentar" especialmente destinado aos "indígenas" pelo Estatuto Missionário de 1941.

Em geral, as escolas acessíveis aos africanos possuíam uma classe "pré-escolar" e os três primeiros anos de ensino primário, enquanto as escolas completas (onde estudavam europeus e assimilados) possuíam 4 anos primários até 1968 (depois, havia o 5º e 6º anos, ou Ciclo Preparatório, na Guiné-Bissau), embora nas estatísticas oficiais todas figurassem como "escolas primárias" indistintamente.

3. Os professores das escolas completas, quase todos europeus ou mulatos, eram diplomados: depois de cinco

anos de escola secundária faziam um curso de formação pedagógica de dois anos. Os professores das escolas rurais de veriam ter apenas quatro anos de escola primária e quatro de formação pedagógica. Mas, de modo geral, o ensino nas escolas incompletas era confiado a monitores, que cursavam quatro anos de escola primária e um estágio de formação profissional de dois meses e meio. Somente depois de ensinar durante dez anos, com a condição de ter sempre obtido boas notas nas inspeções anuais, os monitores poderiam se apre sentar a exame para o cargo de professor. Em 1969/70 a maioria dos professores dessas escolas e a totalidade dos monitores eram africanos.⁵²

4. As escolas completas, oficiais, eram diretamente administradas e inspecionadas pelos Serviços de Educação. As escolas rurais, chamadas "de ensino oficializado" esta vam geralmente sob orientação e administração das Missões Católicas (correspondiam às escolas "rudimentares" das décadas precedentes).⁵³

5. Quanto à qualidade do ensino ministrado aos afri canos, pode-se presumir sua inferioridade em relação às es colas oficiais das cidades a partir da diferença de qualificação exigida dos professores e monitores. Além disso, o custo médio por aluno nessas escolas era muito mais bai xo que nas escolas primárias do Estado.⁵⁴

Os próprios planejadores da educação em Angola comentaram, sobre a qualidade desse ensino colonial:

"Os resultados não falam em favor do siste ma. A maior parte da população escolar (e a qua se totalidade da população rural) frequenta ape nas as duas, ou na melhor das hipóteses, as três primeiras séries, e abandona a escola com conhe cimentos tão superficiais que em pouco tempo tor na a cair no analfabetismo, e as consequências pá ra a economia são as que resultam de uma impro du tividade quase total dos investimentos efetua dos".⁵⁵

6. Os africanos não eram legalmente impedidos de frequentar as escolas primárias oficiais, desde que estivessem na condição de "assimilados" (possuíssem a cidadania portuguesa). Mas a cidadania não era obtida através da frequência escolar; ela exigia que fossem preenchidos requisitos que envolviam idade, profissão, rendimentos, serviço militar, "bons costumes" e "vida correta" (do ponto de vista português);⁵⁶ a criança africana, para desfrutar dessa vantagem, deveria ser filha de assimilado. Como se sabe, o número de assimilados reconhecidos oficialmente foi sempre muito pequeno em relação à população total (1% na Guiné-Bissau).

De todas essas diferenças, que evidenciam as desvantagens do povo colonizado frente aos colonizadores, pode-se deduzir (como o fez o citado inquérito da ONU)⁵⁷ que persistiu a discriminação no ensino, apesar de abolida por decreto em 1964.

2.2.4.1.2.1 - Os Resultados da Reforma do Ensino Primário na Guiné-Bissau

Na Guiné-Bissau, esta foi a evolução do ensino durante os vinte últimos anos do colonialismo, até a independência:

TABELA 2

GUINÉ-BISSAU - MAPA GERAL DO MOVIMENTO ESCOLAR PRIMÁRIO (1954-1974)

(ZONAS CONTROLADAS PELO REGIME COLONIAL)

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

OBS.: "Os dados foram recolhidos dos mapas existentes. Não há dados sobre os cursos noturnos".

FONTE: República da Guiné-Bissau. Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura. Gabinete de Planificação e Estatística.⁵⁸

No ano letivo de 1964/65, o número de estabelecimentos de ensino oficiais aumentou espantosamente: mais 44 escolas (de 13 em 1963/64 para 57 em 1964/65). É notável porque em dez anos, de 1954 a 64, o aumento fora limitado a dois estabelecimentos (de 11 para 13). Mas o número de escolas das Missões, que vinha crescendo lentamente de 1954/55 até 1960/61, a partir da abolição do Estatuto Missionário e da "oficialização" do ensino colonial passa a regredir. Como o número total de alunos (de todas as escolas) chegou a diminuir de 1963/64 para 1964/65 (menos 121), a expansão dos estabelecimentos oficiais não correspondeu a um efetivo aumento dos africanos escolarizados. O número de alunos matriculados no total das escolas só ultrapassou 20.000 em 1969/70, com a criação do ensino ligado aos quartéis (66 escolas, 2.759 alunos). Nesse tipo de escola o ensino era ministrado geralmente pelas esposas dos oficiais portugueses, muitas vezes sem a menor preparação para a tarefa.⁵⁹

Esses dados não discriminam o número de alunos por série. Mas como englobam as escolas incompletas, podemos lembrar um relato oficial já citado, o dos Serviços de Planejamento e Integração Econômica de Angola, segundo o qual "a maior parte da população escolar (e a quase totalidade da população rural) frequenta apenas as duas, ou na melhor das hipóteses, as três primeiras séries, e abandona a escola com conhecimentos tão superficiais que em pouco tempo torna a cair no analfabetismo (...)" (Angola era a colônia portuguesa mais desenvolvida, onde as oportunidades de estudo para os africanos eram maiores do que na Guiné). Por isso, quando se verifica a pequena porcentagem de alunos que prosseguia os estudos além da 4a. série primária, pode-se supor que muito poucos guineenses chegassem sequer até lá.

CICLO PREPARATÓRIO DO ENSINO SECUNDÁRIO

Quando a lei que aumentou a duração do ensino primário em Portugal para 6 anos (1967) foi aplicada às colónias, as novas séries foram tratadas como um nível à parte, desligadas até fisicamente das escolas primárias, mais integradas aos cursos secundários até no nome que receberam: Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CIPES).

Na Guiné-Bissau, até a independência, existiram 4 CIPES, dois deles localizados na capital. O primeiro começou a funcionar no ano letivo de 1968/69, nas instalações do Liceu de Bissau. Em 1970/71 foi criado um CIPES em Cantchungo, funcionando como escola particular ("Externato de Cacheu"). Em 1971/72 iniciou-se o ciclo em Bafatá e em 1973 mais uma seção foi aberta em Bissau (no bairro da Ajuda).⁶⁰

Durante o período colonial, assim funcionaram os "Ciclos" na Guiné:

TABELA 3

MOVIMENTO ESCOLAR DO CICLO PREPARATÓRIO
NA GUINÉ-BISSAU (1968-1974)

ANO LETIVO	ESTABELECIMENTOS DE ENSINO	DOCENTES	ALUNOS MATRICULADOS
1968/69	1	...	...
1969/70	1	50	1247
1970/71	2	53	1637
1971/72	2	97	2318
1972/73	3	...	3047
1973/74	3	...	3399

FONTE: Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura. República da Guiné-Bissau.⁶¹

2.2.4.1.3 - Modificações na Educação Pós-Primária

O ensino colonial pós-primário, a que poucos africanos tinham acesso, era sobretudo técnico e profissional, para atender ao objetivo português de formar mão de obra qualificada, técnica e administrativa (em escalões subalternos), a serviço da Metrópole. Esses "funcionários" privilegiados constituiriam a camada de assimilados, política e ideologicamente identificada com o colonizador europeu. Os filhos dos portugueses geralmente completavam seus estudos na Europa, mas de qualquer modo a maioria dos alunos de escolas secundárias eram brancos. Os estabelecimentos de ensino desse nível eram raros e concentravam-se nas cidades. Em Moçambique, por exemplo, de 444.983 africanos escolarizados em 1966/67, somente 1076 alcançaram o curso secundário, e apenas 9 estavam no ensino superior (de um total de 614 alunos nesse nível).

Em Angola e Moçambique foram criados os "estudos gerais" de nível universitário, dos quais a parte "geral" era feita nas colônias e a complementação era realizada obrigatoriamente em Portugal (Decreto nº 44.530 promulgado em agosto de 1963). Em 1968 um decreto (48.790) deu o título de universidade a essas faculdades de orientação também técnica e profissional.⁶²

Nessas colônias o ensino agrícola de nível secundário, assim como o ensino técnico desse nível tiveram sua expansão estimulada pela nova política educacional dos anos 60. O número de escolas normais que formavam professores de nível primário e secundário também aumentou. Mas na Guiné, como já foi dito, não existiu ensino superior e o ensino secundário se limitava a dois estabelecimentos na capital, destinados principalmente a europeus.

2.2.4.1.3.1 - A Educação Pós-Primária na Guiné-Bissau

O ensino secundário nessa colônia se restringia a um Liceu em Bissau e uma Escola Técnica junto ao Liceu, frequentados geralmente pelos filhos dos portugueses.

Em 1966, o Liceu tinha aproximadamente 400 alunos, dos quais 60% eram europeus. O número de alunos matriculados desde 1958, quando o Liceu foi oficializado, até a independência não teve alterações significativas, mas oscilou bastante de ano para ano, como se pode observar:

TABELA 4

MOVIMENTO ESCOLAR NO LICEU DE BISSAU (1958-1974)

ANO LETIVO	DOCENTES	ALUNOS MATRICULADOS
1958/59	11	334
1959/60	12	275
1960/61	12	290
1961/62	12	285
1962/63	19	290
1963/64	22	365
1964/65	19	381
1965/66	18	419
1966/67	23	431
1967/68	19	495
1968/69	37	366
1969/70	23	288
1970/71	24	367
1971/72	27	454
1972/73	39	514
1973/74	55	1238

FONTE: Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura. República da Guiné-Bissau.⁶³

A Escola Técnica de Bissau foi fundada em 1960 e não se distinguia muito do Liceu: o programa era semelhante, acrescido de disciplinas técnicas essencialmente teóricas, e o curso tinha a duração de 3 anos. A maior parte dos alunos que concluiu a Escola Técnica matriculava-se no Curso Complementar do Liceu.

Vários cursos criados não ultrapassaram um ano de existência (possivelmente não correspondiam à necessidade de formação de mão de obra nas atividades para as quais pretendiam treinar os estudantes).

Os cursos mais duradouros foram: o curso geral de Comércio, o curso geral de Eletricidade, o curso geral de Mecânica, o curso geral de Agricultura e o curso geral de Formação Feminina.

Na Escola Técnica funcionou um Ciclo Preparatório anterior à criação das 5a. e 6a. séries primárias.

Os dados disponíveis sobre a época colonial são:

TABELA 5

MOVIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA TÉCNICA DE BISSAU (1962-1972)

ANO LETIVO	ALUNOS MATRICULADOS						TOTAL
	CICLO PREPARATÓRIO	CURSO GERAL COMÉRCIO	CURSO G. F. FEMI NINA	CURSO MONTADOR ELETRIC.	CURSO SERRA-LHEIRO	C.M. ELETR. (APERFEIÇOAMENTO)	
1962/63	208	49	27	21	15	-	320
1963/64	224	67	32	26	18	-	367
1964/65	314	90	45	35	16	-	500
1965/66	400	115	42	40	15	-	612
1966/67	383	139	47	62	32	-	663
1967/68	411	112	48	57	44	65	737
1968/69	215	106	48	76	45	85	575
1969/70	-	115	63	93	51	108	430
1970/71	-	108	60	91	44	117	420
1971/72	-	74	45	82	36	120	357

FONTE: Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura. República da Guiné-Bissau.⁶⁴

Alunos do Liceu comentam os métodos de ensino, problemas disciplinares e relacionamento entre alunos e professores na época colonial, comparando com as mudanças ocorridas após a independência:

"Acabaram as diferenças entre os alunos. Agora todos são iguais, não existem preferências. Antes, o branco era tratado de outra forma, o professor gostava mais dos filhos de oficiais e das pessoas da classe dominante. Tinham outro estatuto na escola, havia formas de tratamento de acordo com a classe social". (Nelson Wintasem, aluno do 6º ano, em 1976). Segundo o mesmo estudante, qualquer deslize no comportamento acarretava as punições seguintes: o aluno era posto para fora de sala, era suspenso, encaminhado para a direção.

"No tempo colonial as aulas só dependiam dos professores. As matérias não estavam ligadas à realidade da nossa terra. Era como se o nosso povo não tivesse importância. Nós éramos obrigados a defender a história apresentada pelos portugueses, sem pensar, sem condições de expressar outra opinião. Os alunos sentiam medo dos professores, só participavam nas chamadas orais, respondendo às perguntas formuladas". (Aluno do 5º ano em 1976, 17 anos).⁶⁵

As opiniões de apenas dois estudantes não podem fornecer um quadro completo da situação do Liceu colonial. São impressões pessoais de um número muito limitado de alunos, mas não devem ser desprezadas porque descrevem aspectos da escola característicos da orientação autoritária, como não permitir a participação do aluno, exigir uma disciplina rígida, impor visões de mundo sem admitir discussões. O tratamento diferenciado do aluno conforme a origem social e a apresentação do "saber" em desacordo com as necessidades e interesses da população também são aspectos da educação de uma sociedade dividida em dominadores e dominados. A escola autoritária e orientada para a dominação era adequada ao colonialismo, portanto as opiniões citadas não são destituídas de fundamento.

2.2.4.1.4 - Resultados Alcançados na Educação Colonial da Guiné-Bissau

a) A assimilação: os esforços dos colonizadores para integrar os "indígenas" à "civilização" não parecem ter produzido resultados significativos na Guiné-Bissau. O número de assimilados oficialmente reconhecidos não atingiu 1% da população. Como já foi dito, apenas os "civilizados" possuíam direitos cívicos, e para conseguir esse status o africano deveria ler e escrever corretamente a língua portuguesa, ter "bom comportamento e hábitos cívicos" (o que incluía a prática regular da religião católica), ter rendimentos suficientes para manter família e ter prestado serviço militar. Em 1950, numa população de 550.000 habitantes, somente 8.320 indivíduos eram "civilizados", dos quais apenas 1.478 eram negros e 4.568 eram mestiços.⁶⁶ Após 5 séculos de colonização portuguesa a Guiné tinha 99% de analfabetos, cerca de 20% da população capaz de falar português e 4% da população convertidos ao catolicismo.⁶⁷

b) A formação da mão de obra: Como se viu, a formação profissional de nível médio atingiu um número muito pequeno de estudantes na Guiné-Bissau, dos quais grande parte é constituída de europeus. Não havia escolas de formação de professores nem universidades. Em 1961, apenas 14 guineenses (11 vivos) possuíam um diploma de ensino superior, obtido na Europa.⁶⁸

As atividades econômicas estabelecidas pelos colonizadores na Guiné prescindiam de formação técnica e profissional (obtida através de escolarização) da mão de obra africana, em quase sua totalidade. A economia agrícola era baseada no trabalho forçado dos "indígenas" (os "contratados"); a infraestrutura urbana precária e o pequeno número de europeus instalados na colônia não exigiam uma grande quantidade de funcionários de Estado; a inexistência de atividades industriais e extrativas (mineração) ou outras que

pudessem demandar mão de obra especializada e o desinteresse de Portugal pelo desenvolvimento de sua colônia mais pobre (sem atrativos para os investidores estrangeiros que exploravam economicamente as outras colônias portuguesas) são fatores que podem explicar o descaso da administração colonial com a formação profissional dos guineenses.

c) A propaganda contra a independência: Esse objetivo orientou algumas mudanças (sobretudo quantitativas) no sistema de ensino colonial nos últimos anos da luta pela independência (1970-73), como o aumento do número de matrículas nas escolas primárias e no Liceu, a criação de escolas primárias ligadas aos quartéis e de "centros" sanitários e escolares, o envio de alguns estudantes para universidades portuguesas.⁶⁹

No entanto, as novas oportunidades educacionais eram muito poucas em relação ao conjunto da população desassistida e os problemas anteriores permaneceram: a baixa qualidade do ensino, as dificuldades de acesso à escola para os africanos, a discriminação racial, o pequeno número de escolas e sobretudo a inutilidade do ensino escolar para a mudança das condições de vida do povo colonizado.

Por outro lado, o movimento pela independência já controlava algumas áreas da Guiné-Bissau e criava escolas nas aldeias e uma escola-modelo em Conakry (capital da vizinha República da Guiné) para onde eram enviados os alunos mais dedicados aos estudos.

Como a preocupação com a educação dos africanos surgiu muito tarde, depois de aproximadamente quinhentos anos de colonização, é provável que o objetivo propagandístico das escolas coloniais estivesse muito evidente para o povo colonizado. Quando verificamos as consequências da luta pela independência, a pretensão atual de romper totalmente com o sistema anterior, aniquilando todas as influên

cias e resquícios colonialistas que ainda possam persistir (conforme declarações de dirigentes guineenses), podemos concluir que a educação colonial não atendeu aos objetivos portugueses de formar assimilados aliados e justificar a sua "missão civilizadora" na Guiné-Bissau.

2.2.5 - A Educação nas "Áreas Libertadas"

O Partido Africano pela Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) controlava algumas áreas da Guiné desde o ano em que iniciou a luta armada (1963). Seu programa compreendia um plano de instrução e cultura, onde eram estabelecidas as metas para a educação. Alguns itens desse projeto começaram a ser postos em prática desde aquela época, com a criação de escolas nessas regiões libertadas da administração colonial. A expansão dessas escolas deu-se após o Congresso de Cassacá (1964), o primeiro realizado pelo PAIGC.

No programa de 1963 constavam as seguintes metas:

"1. (...) Reforma do ensino, desenvolvimento do ensino secundário e técnico, criação do ensino universitário e de institutos científicos e técnicos.

2. Liquidação rápida do analfabetismo. Instrução primária obrigatória e gratuita. Formação e aperfeiçoamento urgente de quadros técnicos e profissionais.

3. Liquidação total dos complexos criados pelo colonialismo, das consequências da cultura e exploração colonialistas.

4. Na Guiné, desenvolvimento das línguas nativas e do dialeto crioulo, com criação da escrita para essas línguas. (...) Proteção e desenvolvimento da literatura e das artes nacionais.

5. Aproveitamento de todos os valores e conquistas da cultura humana e universal ao serviço do progresso dos povos da Guiné e Cabo Verde. Contribuição da cultura destes povos para o progresso da humanidade em geral".⁷⁰

2.2.5.1 - A Libertação Cultural

Os ítems 3 e 4 referem-se mais diretamente à situação de dominação cultural vivenciada pelos guineenses. A liquidação do "complexo de inferioridade" frente aos colonizadores foi uma decisiva etapa da luta pela independência, conforme a análise de Cabral:

"... a cultura é a própria base do movimento de libertação e são as sociedades que conseguem preservar sua cultura podem se mobilizar e lutar contra a dominação estrangeira (...)

"... a dinâmica da luta exige a prática da democracia, da crítica e da autocrítica, a crescente participação das populações na gestão de sua própria vida, a alfabetização, a criação de escolas e serviços sanitários, a formação de quadros extraídos dos meios camponeses e operários, e outras tantas realizações que implicam em grande aceleração do processo cultural da sociedade".⁷¹

A luta de libertação nacional provoca modificações profundas na vida da população, entre as quais Cabral ressalta "a liquidação progressiva dos vestígios da mentalidade tribal e feudal, a rejeição das regras e dos tabus sociais e religiosos incompatíveis com o caráter racional e nacional do movimento libertador".⁷² De fato, a negação da cultura imposta pelo colonizador estrangeiro e a valorização da cultura autóctone não significavam um retorno aos elementos dessa cultura que entravavam o progresso. A atenção concedida pelo PAIGC à educação de adultos (inexistente no ensino colonial) deveu-se em parte à necessidade de enfrentar as crenças e costumes mágicos, fatalistas, inculcados durante séculos por variadas religiões (muçulmana,

católica, animistas). Por exemplo, a aceitação de um destino predeterminado e imutável, a crença no poder dos amuletos e outras que conduzem à inércia. Entre os objetivos gerais da educação propostos pelo PAIGC em novembro de 1965 ressaltava-se a finalidade de desenvolver na população a concepção científica do mundo. Um dos itens era:

"Educar-nos a nós próprios, educar os outros, a população em geral para combater o medo e a ignorância, para eliminar a pouco e pouco a submissão diante da natureza e das forças naturais que a nossa economia ainda não dominou. Lutar sem violências desnecessárias contra todos os aspectos negativos, prejudiciais ao homem, que ainda fazem parte das nossas crenças e tradições".⁷³

O combate às crenças sobrenaturais dos animistas era feito mesmo entre os guerrilheiros do PAIGC. Em 1971, Cabral lhes falava:

"Nós ainda temos medo da floresta da nossa terra. Ainda temos medo do iran, do mouro. Acreditamos que um grigri* que trazemos no braço ou nas costas pode evitar que as balas entrem no nosso corpo".⁷⁴

Como se trata de um combate progressivo, não terminou com a conquista da independência, conforme atesta o discurso de um chefe muçulmano depois da retirada dos portugueses:

"Quem está debaixo de ordens tem Deus com ele. Aceitamos o partido e também aceitamos Deus. O servidor de Deus não escolhe nada porque é uma pessoa ignorante. Deus é quem tem conhecimento, ele é que tem que escolher. Portanto, Deus escolheu para nós: depois dos "tugas", o PAIGC. Que ninguém tenha dúvidas. Que ninguém tome o PAIGC por brincadeira. Para sermos bons religiosos devemos acreditar que Deus destinou que seríamos colonizados por muito tempo. Depois, mandou o Partido eliminar a colonização. Por tudo isso, devemos dizer: Deus, obrigado".⁷⁵

* Amuleto

2.2.5.2 - As Escolas Primárias das Regiões Libertadas

Nas "regiões libertadas", onde se pretendia criar as bases para a nova sociedade guineense, o duplo desafio da educação era, portanto, a superação da mentalidade colonial e das tradições africanas conformistas.

São revalorizados os pontos considerados "positivos" da sociedade tradicional, como a aprendizagem pela prática, a procura da experiência dos anciãos, a ligação da educação com a produção e com as tarefas da comunidade. Ao mesmo tempo são combatidos os aspectos "negativos", como a submissão das mulheres, a aceitação passiva dos reveses, a impotência frente aos fenômenos naturais, a rivalidade entre etnias, o "fechamento" e a estagnação social.

Algumas dessas áreas ficaram totalmente livres da dominação portuguesa desde o início da guerra armada. Em Como, no sul da Guiné, os portugueses foram expulsos em 1965, oito anos antes da independência do país ser proclamada oficialmente. Nessas regiões já estava organizado o embrião do Estado Nacional (administração, ensino, saúde, produção, defesa, etc.) com representantes eleitos pela população local, e vivia-se com relativa segurança. Noutras áreas mais recentemente libertadas, sujeitas a invasões do exército colonial e a bombardeios, as atividades eram frequentemente interrompidas e desorganizadas.⁷⁶

A própria situação de guerra tornava obrigatória a ligação entre ensino e vida comunitária. Os estudantes construíam suas mesas e bancos, cavavam trincheiras para se abrigar das bombas, plantavam para sustentar a aldeia enquanto estudavam. A educação era um aspecto da luta:

(...) "O Professor era um combatente como qualquer outro combatente das forças armadas. Antes um professor era avisado de que tinha de abrir uma escola em Morés, por exemplo, ou em

Cantchungo. 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 de palmeira. Assim ficavam prontas as escolas sem mais problemas. O professor passava a comer juntamente com os combatentes e fazia o seu trabalho com toda a dedicação".⁷⁷

Os alunos e professores participavam da guerra, da subsistência e defesa da aldeia juntamente com a população e os combatentes do PAIGC. Até a confecção de material didático era encarada como tarefa revolucionária e a criatividade superava a falta de recursos: eram utilizados como material para alfabetização cartões de embalagens de sabão ou de material bélico, eram feitos livros à mão, conforme declaração do Presidente da República (e irmão de Amílcar Cabral), Luiz Cabral:

"O nosso Partido desde os primeiros momentos da libertação de nossa terra deu prioridade ao ensino e com os escassos meios de que dispúnhamos conseguimos arranjar cadernos; começamos as nossas aulas só com cadernos e com lápis. Lembro-me ainda de camaradas que faziam livros à mão. Eram os principais dirigentes do Partido que os faziam para depois enviarem aos professores nas aulas. Depois os professores tinham de copiar esses livros para todos os alunos da escola porque não tínhamos livros naquele momento".⁷⁸

Era necessário recuperar o tempo perdido: "quem sabe alguma coisa ensina àquele que não sabe" era a palavra de ordem seguida. A maioria dos professores tinha apenas a 4a. classe, ou seja, a mesma qualificação dos "monitores" coloniais (4 anos primários) autorizados a ensinar nas escolas rurais. Mas os professores das escolas do PAIGC se distinguiam dos monitores principalmente pela motivação para ensinar (e a de seus alunos para aprender) que redobrava suas chances de sucesso.

A idade mínima para a admissão de alunos nas escolas primárias das regiões libertadas era de 10 anos, devido à guerra. O movimento escolar nessas áreas, em termos quantitativos, pode ser apreciado nas tabelas seguintes:

TABELA 6

ENSINO PRIMÁRIO NAS REGIÕES LIBERTADAS - (1965-1973)

ANO ESCOLAR	ESCOLAS	PROFESSORES	ALUNOS
1965/66	127	191	13.361
1966/67	159	220	14.386
1967/68	158	284	9.384
1968/69	134	243	8.130
1969/70	149	248	8.559
1970/71	157	251	8.574
1971/72	164	258	14.531
1972/73	156	251	15.000

OBSERVAÇÃO: "A diminuição de 6.256 alunos entre o ano escolar 1966/67 e 1968/69 foi devida essencialmente ao envio de candidatos para uma formação técnica média no estrangeiro e integração massiva de alunos adultos das nossas escolas nos diversos ramos de atividades do Partido: Forças Armadas, Marinha, Telecomunicações, Organização Política, Segurança, Milícia, Saúde, Ensino, Produção, etc. Esta diminuição foi devida, de certo modo, ao encerramento de 25 escolas que se tornaram improdutivas devido aos condicionalismos da Guerra".

FONTE: Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura. República da Guiné-Bissau.

TABELA 7

NÚMERO DE ALUNOS POR PROFESSOR NAS ESCOLAS DAS
REGIÕES LIBERTADAS (1965-1972)

ANO ESCOLAR	ALUNOS
1965/66	69
1966/67	65
1967/68	33
1968/69	33
1969/70	34
1970/71	34
1971/72	56

FONTE: Comissariado de Estado da Economia e Finanças. República da
Guiné-Bissau.⁸⁰

TABELA 8

PORCENTAGEM DE MOÇAS NAS ESCOLAS DAS
REGIÕES LIBERTADAS (1968-1972)

ANO ESCOLAR	%
1968/69	27,3
1969/70	27,1
1970/71	25,1
1971/72	25,0

FONTE: Comissariado de Estado da Economia e Finanças. República da
Guiné-Bissau.⁸¹

Comparando-se o número de estabelecimentos, de alunos e de professores dessas escolas com os das escolas rurais coloniais (Missionárias), onde estavam concentrados os estudantes de origem africana, pode-se notar o esforço realizado pelos guineenses determinados a conquistar sua independência: em sete anos conseguiram superar, praticamente sem recursos, o resultado alcançado por colonizadores estabelecidos há cinco séculos no país.

TABELA 9

ENSINO PRIMÁRIO COLONIAL PARA AFRICANOS E ENSINO
PRIMÁRIO DAS REGIÕES LIBERTADAS (1965-1973)

ANO ESCOLAR	ESTABELECIMENTO		PROFESSORES		ALUNOS	
	MISSÕES	PAIGC	MISSÕES	PAIGC	MISSÕES	PAIGC
1965/66	85	127	149	191	9.900	13.361
1966/67	82	159	150	220	10.912	14.386
1967/68	82	158	162	284	11.649	9.384
1968/69	85	134	162	243	11.981	8.130
1969/70	84	149	179	248	10.494	8.559
1970/71	81	157	175	251	10.266	8.574
1971/72	79	164	177	258	9.384	14.531
1972/73	79	156	217	251	9.677	15.000

FONTE: Tabelas 2 e 6.

A comparação mais importante a fazer entre a escola primária colonial e a escola das áreas libertadas não é, certamente, quantitativa. O número de escolarizados e mesmo a qualificação dos professores, embora importantes para a sociedade guineense independente, não foram os fatores que fizeram germinar o ensino de novo tipo que se quer implantar atualmente na Guiné-Bissau. Serviram mais, no

momento da luta, como indicadores da capacidade do povo colonizado, como afirmação de seu valor e da possibilidade de dirigirem suas vidas antonomamente. Mas a inspiração para a nova educação veio da organização da vida nas áreas libertadas: os dirigentes, administradores ou ocupantes de qualquer cargo com alguma parcela de poder pertenciam à população, eram por ela escolhidos, discutiam obrigatoriamente com ela os assuntos sobre os quais deveriam decidir, não tinham privilégios e sua obrigação era servir à comunidade. A administração e controle das atividades relativas à vida política e civil da população estavam a cargo dos "Comitês de Tabanca" (aldeia), dos quais participava obrigatoriamente uma porcentagem de mulheres. A justiça era praticada pelos Tribunais Populares compostos de 3 juizes, entre os quais uma mulher. Suas sessões eram assistidas e discutidas por toda a aldeia. A organização econômica das regiões libertadas visava o aumento da produção e a garantia de abastecimento da população em artigos de primeira necessidade. As zonas que produziam mais arroz abasteciam as zonas onde a plantação era insuficiente. O PAIGC estimulava a diversificação de culturas alimentares, principalmente as espécies frutíferas e hortícolas, pois o principal objetivo da agricultura nas regiões libertadas não era a exportação e sim a alimentação dos guineenses. Para abastecer as populações das aldeias de artigos diversos, como sabão, tecido, calçado, material agrícola e outros, foram criados os Armazéns do Povo (empresa geral de comércio de tipo estatal) onde esses artigos eram obtidos por meio de troca. A moeda portuguesa foi abolida nas regiões libertadas. A maior parte dos camponeses ficou livre de suas dívidas para com os portugueses à medida em que a guerra pela independência prosseguia.⁸²

A organização democrática e voltada para os interesses do povo guineense influenciou também, como se poderia esperar, a constituição das escolas do PAIGC, inclusive os internatos do Instituto Amizade, dentro e fora do país.

2.2.5.3 - O Instituto Amizade

Na época do 1º Congresso do PAIGC, em 1964, onde foram estabelecidas as primeiras diretrizes para a educação guineense alternativa à colonial, o Partido tinha um lar em Conakry (capital da República da Guiné, vizinha) destinado a acolher combatentes em trânsito ou feridos e também os filhos de combatentes órfãos de guerra. A necessidade de educar essas crianças levou à criação de um Jardim-Escola nesse lar de Conakry (23/janeiro/1965), enquanto nas áreas libertadas foram sendo estabelecidos outros internatos e semi-internatos visando acolher e instruir as crianças vítimas da guerra colonial. Esse conjunto de escolas era o Instituto Amizade, que tinha como objetivo fundamental a formação de quadros, conforme a orientação do PAIGC.

Amilcar Cabral falava, em novembro de 1965, aos dirigentes do Partido:

"Selecionar jovens (rapazes e raparigas) entre 14 e 20 anos, com pelo menos a frequência da 4a. classe, para serem aproveitados na preparação de quadros. (...) Dar a melhor atenção ao recrutamento de jovens para a preparação de quadros. Lembrar-se sempre que as nossas vitórias políticas ou militares não terão futuro se não dispomos de quadros nacionais para a reconstrução e desenvolvimento técnico da nossa terra".⁸³

Essa preparação não poderia ser realizada apenas com os poucos recursos das escolas das áreas libertadas, pois a maior parte de seus professores possuía somente o curso primário, frequentemente incompleto. O Jardim-Escola transformou-se na Escola-Piloto do Instituto Amizade e, além dos órfãos de combatentes, também passou a receber os melhores alunos das escolas de regiões libertadas (com os 4 anos primários). Na Escola Piloto de Conakry esses jovens recebiam uma preparação de 3 anos que lhes permitia

prosseguir os estudos, mediante bolsas oferecidas ao PAIGC, em países estrangeiros. No exterior, realizavam cursos médicos, técnicos ou (posteriormente) cursos superiores. Da fundação do Instituto Amizade (1965) ao fim da guerra colonial (1974) passaram por essa escola cerca de mil alunos, dos quais 290 seguiram para a Europa, onde continuaram os estudos.⁸⁴

Como as oportunidades de prosseguir os estudos eram limitadas (bolsas doadas pelos países estrangeiros e número de vagas da escola de Conakry), os alunos admitidos deveriam esforçar-se para aprender. Os reprovados deveriam sair ("os que não estudam tiram o lugar dos outros", dizia Amílcar Cabral). Assim, a definição de "melhores" alunos, que selecionava os destinatários da Escola Piloto, significava principalmente "os mais esforçados", aqueles que recebiam a tarefa de estudar como uma missão a ser cumprida na luta global pela independência.

Havia também outro limite para a admissão na Escola Piloto: o da idade. Os mais velhos (acima de 14 anos) estavam geralmente envolvidos com responsabilidades de guerra e não deveriam se afastar do país naquele momento. Muitos saíam da Escola Piloto para as FARP (Forças Armadas Revolucionárias do Povo).

Durante a luta pela independência havia 4 inter-natos nas zonas libertadas (2 no leste e 2 no sul da Guiné-Bissau) e 3 fora do país. Alguns deles mudaram de sede "mais de cem vezes", pois foram arrasados pelos bombar-deios e o napalm.⁸⁵

Os primeiros Jardins-Escolas, para crianças de 3 a 10 anos (idade mínima para entrar no primário, durante a luta) foram criados em 1968. Em 1965 estavam agrupadas no mesmo recinto crianças de dois anos até jovens de 18.

Na impossibilidade de estabelecer uma quantidade muito grande de internatos por todo o território da Guiné-Bissau, os alunos da 2a. e 3a. classes que viviam em aldeias dispersas foram reunidos em semi-internatos. Desse modo, buscava-se abranger o maior número possível de crianças em idade escolar das áreas libertadas. O Instituto Amizade chegou a totalizar 164 escolas durante a luta pela independência.

A Escola-Piloto é a escola-modelo do Instituto Amizade (desde a guerra até os dias atuais, localizada já no interior da Guiné-Bissau, em Bolama). As dificuldades enfrentadas nos primeiros tempos (quando os professores escreviam a lápis nos cartões de embalagens, depois apagavam para reutilizá-los⁸⁶) e a determinação em criar um ensino alternativo e oposto ao colonial fizeram dessa "escola de quadros" um centro de experiências que abrangiam desde a pedagogia até a sua gestão e manutenção.

Um dos primeiros problemas enfrentados pelos defensores da nova educação foi o da participação das mulheres. A educação africana tradicional (muçulmana ou não) reforçada pelos preconceitos coloniais, afastava as mulheres das decisões que envolviam seus próprios interesses. As meninas tinham uma posição inferior na família e na vida da aldeia, desde cedo eram prometidas em casamento pelo pai e tinham ainda menores oportunidades de estudar do que os meninos guineenses (para quem essas oportunidades já eram tão raras...). Dos mil alunos que frequentavam a Escola-Piloto durante a fase da luta, 392 eram do sexo feminino (39,2%). Amílcar Cabral chegou a recomendar que a Escola-Piloto aceitasse meninas ainda cursando a 3a. classe, porque se elas completassem os 4 anos primários em suas aldeias dificilmente prosseguiriam os estudos: seus pais considerariam suficiente "para uma mulher" o tempo "perdido" na escola e possivelmente lhes arranjariam casamento.⁸⁷

Mesmo nessa escola modelo, durante os recreios, enquanto os meninos praticavam esportes e conversavam, as meninas se isolavam em seus quartos, lendo ou costurando, sem tomar parte em qualquer diversão coletiva.

Esse comportamento foi sendo combatido com a eliminação de qualquer discriminação baseada no sexo para o cumprimento das tarefas: os meninos também tomavam parte na cozinha e na limpeza da escola e as meninas foram incentivadas a tomar parte nas diversões coletivas e a interferir nas discussões de interesse geral.

Alguns procedimentos no campo da gestão da escola tentados nos internatos do Instituto Amizade foram experiências importantes para a Guiné independente - e atualmente tenta-se estendê-las a outras instituições de ensino. A responsabilidade do funcionamento da escola cabia a uma direção coletiva, composta de professores e alunos eleitos; as tarefas de manutenção da escola (limpeza, arrumação, cozinha, etc.) eram divididas por comissões que as cumpriam em rodízio, observadas por comissões de controle. Todas as comissões de alunos (compostas por homens e mulheres) eram eleitas por uma semana e funcionavam junto ao professor eleito para aquela mesma semana. A comissão de direção era responsável pelo aproveitamento dos alunos nos estudos e por seu comportamento. No final do período o trabalho das comissões era avaliado (para que os erros fossem evitados e os acertos fossem aproveitados na semana seguinte) em assembléia geral dos alunos.

As atividades culturais buscavam tanto desenvolver a criatividade e a consciência política (peças teatrais improvisadas representando a luta contra os colonizadores, por exemplo) como a afirmação nacional dos guineenses. Nesse ponto, a unidade era estimulada dentro da própria diversidade cultural: os alunos apresentavam cantos e danças de todas as etnias, em vários dialetos, mas não se rivalizavam.

Tentavam aprender uns com os outros ("um aluno canta e dança tanto em manjaco como em balanta com a mesma arte e naturalidade").⁸⁸ Os estudantes não eram identificados por grupo étnico. Era estimulado o conhecimento de outros povos africanos, igualmente colonizados, que viviam problemas semelhantes - principalmente nas outras colônias de Portugal. Foi criado um curso de literatura africana de expressão portuguesa e os poemas ou textos de autores africanos que se referiam à vida e luta dos guineenses eram recitados e dramatizados pelos alunos.

Em 1968, 69 e 70 foram organizados seminários para o estudo e elaboração de manuais escolares. Um grupo de estudantes e professores guineenses que se encontravam na Europa basearam-se em textos pedagógicos de países da África Ocidental, adaptando-os para a Guiné-Bissau. Com a ajuda da UNESCO e de países europeus (Suécia, por exemplo) foram editados e impressos manuais de leitura e aritmética para as 4 primeiras classes (o primário real não tinha 6 classes apesar do decreto), alguns manuais de geografia e ciências naturais e foi esboçado o programa já citado de literatura africana de expressão portuguesa.

Para elevar o nível dos professores primários das zonas libertadas, 8 centros de reciclagem foram organizados por professores da Escola-Piloto. Durante 2 meses os professores-alunos reforçavam e aumentavam seus conhecimentos, além de adquirirem noções de pedagogia e didática.

Mais de 200 professores das áreas libertadas passaram por esses cursos. Durante os anos letivos 1970/71 e 1971/72 funcionou por 10 meses um Centro Permanente de aperfeiçoamento, com 20 professores, onde eram ministrados cursos intensivos, discussões sobre temas políticos, culturais e sobre higiene.⁸⁹

Os alunos das escolas do Instituto Amizade participavam diretamente da luta cumprindo tarefas auxiliares, como transporte de material escolar, de medicamento e outros artigos. Essa era uma parte das atividades da Organização dos Pioneiros do Partido, fundada em setembro de 1966, que cuidava da educação política dos jovens de 10 a 15 anos.

2.2.5.4 - A Formação Pós-Primária no Exterior

A preparação de quadros de nível médio (ensino técnico) e superior visava atender as necessidades futuras da Guiné-Bissau independente. Naturalmente, o curso em país estrangeiro, distante da luta, da cultura guineense (ou pelo menos africana) que se queria valorizar, o contraste entre os recursos dos países europeus desenvolvidos e a carência generalizada de recursos da pequena colônia portuguesa, não era situação favorável à preparação de combatentes, que depois do curso deveriam retornar à luta na Guiné-Bissau. Provavelmente os africanos não encontrariam soluções para os problemas de seu país (colônia abandonada e arrasada por uma guerra) nos cursos técnicos de países da Europa (desenvolvidos e orientados para caminhos diferentes das propostas do PAIGC). O esboço da nova sociedade tentado nas áreas libertadas mostrava as opções políticas dos guineenses (prioridade para o atendimento das necessidades básicas da população, com a participação destas nas decisões e na construção efetiva da vida da comunidade) e os conhecimentos técnicos adquiridos no estrangeiro não seriam úteis se não servissem a esses objetivos. Certamente os estudantes bolsistas e o próprio PAIGC que os enviava para o exterior estavam conscientes dessa situação; mas eles conheciam a dominação exercida pelos países desenvolvidos sobre os países colonizados e se dispunham a combatê-la. Esse objetivo deveria ajudar os militantes estudantes a selecionar os conhecimentos úteis ao futuro país que pretendiam construir, adequando-os a seu contexto africano. O mesmo não acontecia com as populações das colônias,

que recebiam em sua própria terra os "ensinamentos" dos dominadores estrangeiros (apresentados como a "luz da civilização"). Provavelmente o ensino colonial era mais prejudicial (inadequado ao desenvolvimento dos povos africanos) do que o ensino recebido no estrangeiro por bolsistas militantes.

De 1959 a 1973, foram formados no exterior 46 quadros médios (técnicos) e 36 de nível superior, além de 422 quadros se encontrarem em formação em diversos níveis (maio de 1973). No ano da independência da Guiné a situação era a seguinte:

TABELA 10
ESTUDANTES BOLSISTAS NO EXTERIOR (1959-1973)

A - ENSINO TÉCNICO MÉDIO

FORMADOS (1959-1973):

Engenharia -----	20 (44%)
Agronomia -----	13 (28%)
Medicina e Cursos Análogos -----	11 (24%)
Economia -----	1 (2%)
Ciências Político-Sociais -----	1 (2%)
T O T A L -----	46 (100%)

B - ENSINO SUPERIOR

a) FORMADOS (1959-1973):

Medicina e Cursos Análogos -----	10 (28%)
Direito e Ciências Político-Sociais -----	7 (19%)
Engenharia -----	7 (19%)
Agronomia -----	6 (17%)
Economia -----	4 (11%)
Belas Artes -----	2 (6%)
T O T A L -----	36 (100%)

guineenses não tenham podido escolher seus cursos (em relação às necessidades do futuro país), já que as bolsas de estudo eram oferecidas segundo a disponibilidade dos países hospedeiros.

Quanto ao número insuficiente de formados, pode-se lembrar que superava, em 14 anos, o número insignificante de africanos que conseguira, em cinco séculos, vencer as barreiras do ensino colonial e obter um diploma de curso superior (em 1961 eram 14, 11 vivos).

NOTAS

- 20 - Ver sobre o assunto: PAIGC, História da Guiné..., op. cit., pp. 46-66.
- 21 - GUINÉ-BISSAU. Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura. A Educação na República da Guiné-Bissau. Bissau, mimeo., 1976, p.2.
- 22 - CENTRO DE ESTUDOS AFRO-ASIÁTICOS (Centro Universitário Cândido Mendes). Dossier Guiné-Bissau. Rio de Janeiro, mimeo., 1976, p.6.
- 23 - Maiores detalhes em: PAIGC, História da Guiné..., op. cit., pp. 67-77.
- 24 - Sobre as atividades das missões nesse período, ver FERREIRA, Eduardo de Sousa. Le Colonialisme Portugais en Afrique: la fin d'une ère. Paris, UNESCO, 1974, pp. 49-58.
- 25 - FERREIRA, E.S., op. cit., p.34.
- 26 - CEAA, Dossier..., op. cit., p.6.
- 27 - Sobre a educação colonial da monarquia liberal portuguesa ver: FERREIRA, E.S., op. cit., pp. 58-62.
- 28 - Citado por BELCHIOR, Manuel Dias. Evolução Política do Ensino em Moçambique. In: MOÇAMBIQUE - CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA - ANO LECTIVO DE 1964-1965, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa - Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina, s.d., pp. 642-3.
- 29 - Ver FERREIRA, E.S., op. cit., p.60.
- 30 - Idem, pp.61-62.
- 31 - Citado em FERREIRA, E.S., op. cit., pp.64-5. Maiores detalhes sobre o ensino republicano nessa obra pp. 62-6 e em BELCHIOR, M., op. cit., pp.640-3.
- 32 - Idem.
- 33 - ONU, As Nações Unidas diante do Último Império Colonial. O Correio, UNESCO, Paris, jan., 1974, pp. 9-10 (de onde também foi retirado o trecho citado do Estatuto dos Indígenas).
- 34 - Ver FERREIRA, E.S., op. cit., pp. 66-8 e BELCHIOR, op. cit., pp. 643-54 sobre o período.
- 35 - Citado por FERREIRA, E.S., op. cit., p.67.

- 36 - Idem, p.70.
- 37 - Trabalho forçado era a obrigação de trabalhar para eu ropeus; cultura obrigatória era a obrigação de plan-
tar determinado produto de exportação (algodão, amen-
doim, etc.)
- 38 - Esses impostos eram pagos ou em moedas, obrigando os
africanos a se integrarem na economia monetária atra-
vés da plantação de produtos que interessavam aos eu-
ropeus (os de exportação), ou eram pagos no próprio
produto estipulado (por exemplo, em algodão).
- 39 - CAETANO, Marcelo, Os nativos na economia africana ,
Coimbra, 1954, citado em DAVIDSON, Basil, A Luta pela
Independência na África "Portuguesa". O Correio ,
UNESCO, Paris, jan., 1974, p.5.
- 40 - FERREIRA, E.S., op. cit., pp.67-8.
- 41 - Idem, p.69.
- 42 - BELCHIOR, op. cit., pp. 648-9. Grifo meu.
- 43 - FERREIRA, E.S., op. cit., pp.74-6.
- 44 - "Angola, duas vezes maior que a França (1.246.700km²)
possui imensas jazidas de petróleo, grandes minas de
diamantes e centenas de milhões de toneladas de miné-
rio de ferro de alto teor. É o quarto produtor de ca-
fé do mundo. Também Moçambique (784.961 km²) tem um
potencial econômico de primeira ordem, devido à exten-
são considerável de suas terras férteis e à importân-
cia de seus portos, estradas de ferro e fontes de
energia hidrelétrica".
ONU, As Nações Unidas..., op. cit., p.9.
- 45 - Notícias e Factos nº 149, New York, 14/agosto/1970 ,
Casa de Portugal, citado por FERREIRA, E.S., op.cit.,
p.88.
- 46 - Diário de Notícias, 6/agosto/1972, citado por FERREI-
RA, E.S., op. cit., p.88.
- 47 - Alguns desses livros didáticos eram: O Meu Primeiro
Livro de Leitura, O Meu Segundo Livro de Leitura e Ve-
las de Cristo - Livro de Leitura da 3a. Classe, apro-
vados para o Ultramar em despacho ministerial de 29/
agosto/1969.
- 48 - FERREIRA, Eduardo de Sousa. Educação e Discriminação
nos Territórios Portugueses da África. O Correio,
UNESCO, Paris, jan., 1974, p.25.
- 49 - Idem.

- 50 - FERREIRA, E.S., Le colonialisme..., op. cit., p.80.
- 51 - Nações Unidas, documento A/6700/Ref. 1, 1967, citado por FERREIRA, E.S., Le colonialisme..., op.cit.,p.93.
- 52 - FERREIRA, E.S., Educação e Discriminação..., op. cit., p.26.
- 53 - GUINÉ-BISSAU, CEENC, A Educação..., op.cit., p.6.
- 54 - LISBOA, Eugenio. Education in Angola and Mozambique, citado por FERREIRA, E.S., Le colonialisme... op.cit., pp. 74-5.
- 55 - ANGOLA. Serviços de Planeamento e Integração Económica. Trabalhos preparatórios do IV Plano de Fomento (1974-1979). Educação. Luanda, 1972, p.20. Citado por FERREIRA, E.S., Le colonialisme..., op. cit.,p.94
- 56 - Ver as condições para a obtenção da cidadania, já citadas na página 36.
- 57 - Inquérito sobre o racismo nas colônias (ver página 40).
- 58 - GUINÉ-BISSAU, CEENC, A Educação..., op. cit., p.7.
- 59 - PEREIRA, Luisa Teotônio e MOITA, Luis. Guiné-Bissau - 3 anos de Independência. Lisboa, CIDAC, 1976,p.108.
- 60 - GUINÉ-BISSAU, CEENC, A Educação..., op. cit., p.8.
- 61 - Idem.
- 62 - FERREIRA, E.S., Le colonialisme..., op. cit., p.82.
- 63 - GUINÉ-BISSAU, CEENC, A Educação..., op. cit., p.9.
- 64 - Idem, p.10.
- 65 - As novas escolas da Guiné-Bissau. Nô Pintcha,Bissau, 24/julho/1976, p.4 e 5.
- 66 - PAIGC, História da Guiné..., op. cit., p.118.
- 67 - CEAA, Dossier..., op. cit., p.7.
- 68 - PAIGC, História da Guiné..., op. cit., p.119.
- 69 - Idem, pp. 119-20.
- 70 - GUINÉ-BISSAU, CEENC, A Educação..., op. cit., pp.11 e 12.
- 71 - CABRAL, Amilcar, O Papel da Cultura..., op. cit.,p.16.

- 72 - Idem.
- 73 - Citado em GUINÉ-BISSAU, CEENC, A Educação..., op. cit., p.19.
- 74 - Citado por AZEVEDO, Licínio e RODRIGUES, Maria da Paz, Diário da Libertação (A Guiné-Bissau da Nova África). São Paulo, Versus, 1977, p.25.
- 75 - Idem.
- 76 - Sobre a organização da vida nas áreas libertadas ver: DAVIDSON, Basil. A Luta pela Independência..., op. cit., pp.6 e 7; PAIGC, História da Guiné..., op. cit., pp. 156-61.
- 77 - Citado por PEREIRA, L.T. e MOITA, L., op. cit., pp. 104-5.
- 78 - Idem, pp. 105-6.
- 79 - GUINÉ-BISSAU, CEENC, A Educação..., op. cit., p.13.
- 80 - GUINÉE-BISSAU, Commissariat d'Etat à l'Economie et aux Finances. La République de Guinée-Bissau en Chiffres. Conakry, mimeo., fév./1974, p.3.
- 81 - Idem, p.4.
- 82 - Para mais detalhes ver PAIGC, História da Guiné..., op. cit., pp. 156-61.
- 83 - GUINÉ-BISSAU, CEENC, A Educação..., op. cit., p.14.
- 84 - O Instituto da Amizade - ou A Realização de um Velho Sonho de Amílcar Cabral. Nô Pintcha, Bissau, 19/abril/1975, pp. 4, 5 e 8.
- 85 - Ver sobre esse assunto o relato da Missão Especial enviada pela ONU às regiões libertadas durante a luta pela independência da Guiné: "... as escolas parecem ser o alvo preferido dos insensatos bombardeios portugueses...". O que vimos na Guiné libertada. O Correio, UNESCO, Paris, jan. 1974, pp.20-3.
- 86 - O Instituto da Amizade... Nô Pintcha, 19/abril/1975, op. cit., p.4.
- 87 - Nô Pintcha, 22/abril/1976, p.3.
- 88 - O Instituto da Amizade... Nô Pintcha, 19/abril/1975, cit., p.8.
- 89 - Nô Pintcha, 10/fevereiro/1976, pp.4,5,6 e 8.
- 90 - GUINÉ-BISSAU, CEEF, La République de Guinée..., op. cit., pp.4 e 5.

CAPÍTULO III

3 - A GUINÉ-BISSAU INDEPENDENTE

3.1 - Os Primeiros Anos (1974-76) e a Situação Encontrada

Embora a independência da Guiné-Bissau tenha sido proclamada pelo PAIGC em setembro de 1973, os guineenses só assumiram o controle total do país um ano depois, quando as tropas portuguesas foram retiradas. A ex-metrópole reconheceu oficialmente a nova República da Guiné-Bissau porque o regime vigente em Portugal fora deposto pelo Movimento das Forças Armadas, em 25 de abril de 1974.

As populações das áreas urbanas (principalmente de Bissau, a capital) onde se instalavam os colonizadores não chegaram a tomar parte diretamente na guerra. A maioria de suas atividades era relacionada com a situação colonial: das raras funções burocráticas aos serviços domésticos, a estrutura urbana estava montada para servir à metrópole e às necessidades de seus funcionários portugueses. Além disso, por causa da guerra, muitos empregos existentes eram diretamente ligados às atividades militares de Portugal. Os postos "de confiança" ocupados por africanos destinavam-se preferivelmente a mulatos caboverdianos "assimilados". O número de desempregados guineenses crescia com o crescimento acelerado do número de habitantes das cidades. Na época da guerra, chegavam constantemente a Bissau refugiados que procuravam escapar ao bombardeio das aldeias,⁹¹ mas a infraestrutura da capital permanecia amesa, precária como há séculos. Surgiram os "bairros", palhoças de adobe cobertas de palha, amontoadas, servindo de proteção aos quartéis portugueses, sem luz, sem água ou esgotos; barracos feitos com pedaços de madeira e zinco, chão de terra batida, sem banheiros ou cozinhas. A zona resi-

dencial habitada por funcionários da metrópole era constituída de casas de tijolos, assim como os raros edifícios, sedes de empresas coloniais ou da administração.⁹²

Nesse período de transição entre a herança colonial e a nova sociedade projetada, as dificuldades continuam enormes, há falta de recursos de toda espécie e a autonomia econômica é ainda um desejo muito distante de sua realização. Em Bissau, ao lado do enorme contingente de desempregados, os habitantes são principalmente "biscateiros, estivadores e marinheiros, pessoas que vivem de pequenas rendas obtidas com a venda de produtos no mercado e da pesca artesanal; uma grande maioria de camponeses que cultivam o solo próximo à área urbana, o proletariado reduzido, composto por escassos operários da construção civil, da fábrica de cervejas, da central elétrica".⁹³

Entre os maiores obstáculos com que o governo da Guiné independente se deparou estão, portanto, a carência de pessoal qualificado nas cidades e a desmobilização para as tarefas de "reconstrução nacional" (já que a população urbana esteve afastada da guerra e servindo ao colonizador). Nessa fase, os africanos "assimilados" que ocupavam cargos administrativos subalternos desde a época colonial não poderiam ser totalmente substituídos por outros mais comprometidos com os ideais da luta de libertação: além de haver poucos quadros escolarizados disponíveis (que teriam de ser espalhados por todo o território e mais as ilhas de Cabo Verde), os ex-funcionários coloniais eram africanos e não deveriam ser simplesmente afastados de seus empregos. Apenas a "mentalidade colonial" deveria ser combatida, por que era incompatível com os objetivos da nova sociedade independente.

No conjunto do país, predominantemente agrícola (mais de 90% da população vive no campo), a situação era semelhante à das cidades (falta de recursos materiais, de

pe^{so}al especializado, de tecnologia) com o agravante dos prejuízos causados diretamente pela guerra. Por exemplo: a Guiné-Bissau passou da auto-suficiência na produção de arroz (bastante arraigado nos hábitos alimentares do povo) para a sua importação (no 1º semestre de 1975, correspondia a 25% do total das mercadorias importadas) porque os bombardeios, os ataques às aldeias, as emigrações forçadas - enfim, a situação instável de guerra - desorganizaram e arruinaram as plantações.⁹⁴

Atualmente os principais produtos agrícolas da Guiné-Bissau ainda são o arroz, o amendoim, o milho, o óleo de palma e a cola. Os minerais existentes, ainda não explorados, são a bauxita, o petróleo e o ferro. A "indústria" anterior à independência se limitava a uma fábrica de cerveja, funcionando com material importado, uma usina de óleo de amendoim e instalações de beneficiamento de arroz (descascadoras).⁹⁵

Havia também outras poucas unidades de transformação de produtos agrícolas, como as serrarias, destilarias de aguardente de cana, unidades de moagem, uma fábrica de camisas de fraca rentabilidade. A única indústria, a fábrica de cerveja, foi fundada em 1974. No III Congresso do PAIGC, em 1978, seus membros fizeram uma avaliação da herança econômica do colonialismo, afirmando:

"Segundo os técnicos econômicos, a porcentagem de participação das indústrias transformadoras implantadas na Guiné na formação do Produto Interno Bruto era, em 1970, da ordem dos 0,5%. Isto demonstra aquilo que toda a gente sabe: os colonialistas portugueses não deixaram aos países qual quer estrutura industrial".⁹⁶

O comércio externo é, agora, monopólio do Estado. Mas a posição desvantajosa para a ex-colônia ainda não mudou (como é óbvio, com a independência administrativa recém conquistada). Em 1975 o valor das exportações não che

gou a 1/3 do valor das importações. A Guiné-Bissau importa quase tudo, desde produtos agrícolas (28% do total das importações em 1975, incluindo o arroz), bebidas (destacando-se o vinho português), tabacos, vestuário (14,4% do total), medicamentos, utensílios (como lâmpadas elétricas, relógios, etc.), até produtos minerais como o petróleo, o gás butano, o sal de cozinha (os produtos minerais perfaziam, em 1975, 18% das importações). O país exporta atualmente, como resultado da herança colonial, quase somente produtos agrícolas (82,3% do total). Destaca-se o amendoim (74,4%) vendido exclusivamente para Portugal, para saldar a dívida da ex-colônia com sua ex-metrópole. Em seguida estão as madeiras (9,1%) e o açúcar (5,8%). Permanece a dependência em relação à Europa, Portugal principalmente (em 1975, 57,8% do valor das importações e 92,4% do valor das exportações eram devidos ao comércio com esse país), em detrimento das relações comerciais com outros países periféricos, principalmente os africanos. A balança comercial entre a Guiné-Bissau e o OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que reúne países europeus e outros desenvolvidos, como os EUA, Canadá, o Japão) era em 1975 altamente deficitária para a Guiné (aproximadamente 65 milhões de cruzeiros na época), sendo que o débito com Portugal constituía a maior parte (cerca de 42 milhões de cruzeiros).⁹⁷

Nessa fase de transição entre a dependência total e a auto-suficiência desejada são adotadas medidas que futuramente possam reverter (ou pelo menos amenizar) a atual situação. Naturalmente isso levará tempo. O arroz, principal produto agrícola de consumo interno e que já ocupa a maior percentagem de área cultivada, continuava em 1976 como o primeiro gênero alimentício importado. O amendoim, a maior fonte de divisas, está rendendo muito menos que antes do início da luta (60 mil toneladas naquele período, 20 mil toneladas em 1975).⁹⁸

Entre as potencialidades econômicas a serem desenvolvidas na Guiné-Bissau, o governo destaca a criação de gado, exportação de madeira de lei, a indústria da pesca, o turismo e a instalação de fábricas (as primeiras serão de tijolos e telhas, espuma de borracha, móveis, sucos de frutas e compotas, tecidos e industrialização de castanhas de caju. Está sendo instalado um complexo industrial destinado ao aproveitamento do amendoim no próprio país.⁹⁹ Mas a agricultura é o setor prioritário da economia guineense e os principais esforços governamentais estão aí concentrados. Está sendo enfatizada a produção para o consumo interno e sendo estimulada a diversificação dos produtos (para substituir a monocultura para exportação característica da situação colonial). O solo, rural e urbano, é propriedade do Estado; a produção da terra é de quem a trabalha e os imóveis são de quem os construiu. A terra será cultivada sob os sistemas de cooperativas e fazendas estatais, além do sistema hoje predominante de exploração familiar.

No comércio interno, os Armazéns do Povo (organizações criadas nas áreas libertadas, onde eram trocados produtos agrícolas por bens manufaturados, sem utilização da moeda portuguesa) são disseminados pelo território da Guiné. Atualmente o país possui sua moeda nacional, o peso guineense, e um Banco Nacional da Guiné-Bissau.¹⁰⁰

3.1.1 - O Sistema de Ensino na Primeira Fase da Independência (outubro de 1974 a 1976):

Aproveitar da fase colonial o que não se torne prejudicial à mudança desejada é uma atitude frequente dos dirigentes da Guiné-Bissau independente. Os antigos quartéis portugueses são transformados em escolas, hospitais, hospedarias, de acordo com as necessidades que surgirem. A própria língua portuguesa, com todas as implicações da ideologia da dominação colonial que ainda a marcam, foi es

colhida como língua oficial da Guiné-Bissau, para servir como elo de ligação com o mundo exterior (embora um número ainda muito reduzido de guineenses fale ou entenda português. O crioulo é a língua nacional, mas não tem escrita oficializada, e fora do país só é falado em Cabo Verde).

Também no ensino os guineenses tiveram de conviver com a indesejada herança colonial, na impossibilidade de substituí-la totalmente a curto prazo.

O primeiro ano letivo após a independência (de outubro de 1974 a setembro de 1975) foi chamado o "Ano da Experiência" em educação e o que se seguiu (75/76) foi chamado "Ano I da Organização" do setor. Imediatamente após o início do governo do PAIGC sobre todo o território da Guiné-Bissau (setembro/74), quando o Estado começou a ser organizado, não havia ainda um planejamento definido para a educação nacional. Era preciso tomar contato com a estrutura encontrada e conhecer as possibilidades de mudança ao longo do tempo.

A medida inicial foi tentar estender ao maior número possível de crianças guineenses a oportunidade de frequentar uma escola. No fim de 1975, havia cerca de 80 mil alunos no ensino primário e aproximadamente 9 mil no secundário (numa população total inferior a 800 mil habitantes). Foram mantidas as escolas primárias existentes e criadas outras em lugares onde o número de crianças o justificasse, mesmo que fossem de uma só turma (1ª. classe). Os ciclos preparatórios (CIPES) de Bissau, Cantchungo e Bafatá foram ampliados e em Bolama foi criado o primeiro dos cinco "ciclos" previstos para outras regiões do país (os outros seriam no Gabu, Tombali, Oio e Bula).¹⁰¹ Aumentou muito a frequência escolar no Liceu de Bissau e foram iniciados mais três liceus regionais (em Bafatá, Cantchungo e Bolama), além de três escolas de formação de professores (em Bissau, Bolama e Cói) até 1976.

Nos dois primeiros anos letivos depois da independência o movimento escolar na Guiné-Bissau foi assim:

TABELA 11

MOVIMENTO ESCOLAR (1974/75 e 1975/76)

A - ENSINO PRIMÁRIO:

ANO ESCOLAR	ESCOLAS	PROFES SORES	ALUNOS
1974-75	549	2.007	71.690
1975-76	541	2.244	79.482

B - CICLO PREPARAT.:

1974-75	4	122	4.220
1975-76	5	171	5.229

C - LICEU:

1974-75	2	60	2.197
1975-76	4	123	2.576

D - ESC. TÉCNICA:

1974-75	1	32	412
1975-76	1	33	343

E - ESC. DE FORMA
ÇÃO DE PROFES
SORES:

1974-75	2	12	132
1975-76	3	13	127

FONTE: Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura. República da Guiné-Bissau.¹⁰² Dados de julho/76.

O ano escolar de 75/76 terminou com 65% de aprovações, 15% de reprovações e 20% de desistências. No ensino primário houve um aumento de 8% dos alunos; no ciclo preparatório, o aumento foi de 15% dos alunos e no Liceu, um aumento de 6% dos alunos, até o fim do ano letivo. Esse primeiro período foi caracterizado como o da "explosão escolar".

Que benefícios poderia trazer aos guineenses a expansão de um ensino marcado pela ideologia colonialista? A explosão escolar não seria por si só democratizadora ou libertadora, se não houvesse alguma modificação concomitante do ensino colonial que discriminava os africanos. Por isso o Comissariado de Educação chegou a ser aconselhado a fechar as escolas no início do governo, até que se organizasse o ensino de acordo com os novos objetivos propostos pelo PAIGC. "Isso era um sonho", diz Mário Cabral. "Ainda hoje (1976) não estaríamos em condições de começar nossas aulas porque não conseguimos ter, até agora, os meios que um tal ensino precisa".¹⁰³

A experiência das áreas libertadas não podia ser estendida de imediato a todas as escolas do país. Por outro lado, a falta de técnicos, cientistas, funcionários intermediários e profissionais de todos os níveis, produzida pelo colonialismo, é sentida profundamente pelos guineenses, que reclamam:

"Várias gerações de guineenses foram condicionadas pelas limitações do colonialismo e ainda hoje, dois anos após a entrada do Partido em Bissau, são enfrentadas várias dificuldades devido à falta de pessoal preparado para exercer funções que o Estado necessita".¹⁰⁴

Com problemas tão grandes a enfrentar em todos os setores, os dirigentes guineenses optaram por conservar um "sistema" de ensino heterogêneo: ao lado das novas escolas surgidas na luta pela independência, coexistem as instituições de ensino herdadas dos portugueses (em Bissau, principalmente). Nesse início de Governo do PAIGC, na impossibilidade de transformar radicalmente o ensino colonial, os guineenses trataram de eliminar suas características mais nocivas, na medida de suas possibilidades.

Nos anos letivos de 1974/75 e 1975/76 ainda vigorou a estrutura do ensino da época colonial:

- 1) ensino pré-primário (geralmente um ano);
- 2) ensino primário (1a. à 4a. classe);
- 3) ciclo preparatório, que pertencia ao ensino secundário (1º e 2º anos); escolas de formação de professores de Bolama (4 anos) e Cõ (3 anos) que começavam com classes equivalentes ao ciclo preparatório, pois o ingresso podia ser feito com a 4a. classe primária;
- 4) curso geral do Liceu e Escola Técnica (3 anos);
- 5) curso complementar do Liceu (2 anos); escola de magistério primário (2 anos) em Bissau.

Entre as primeiras mudanças propostas, estava a da transformação dos "ciclos" (CIPES), de preparatórios para o ensino secundário em 5a. e 6a. classes primárias, porém ainda permanecendo como uma "fase" desse nível de ensino, distinta das quatro primeiras séries. O curso geral do Liceu, iniciando o nível secundário, teria os 1º, 2º e 3º anos (antigos 3º, 4º e 5º), e o curso complementar, os 4º e 5º anos (antigos 6º e 7º).

O ano letivo de 1975-76 foi chamado o Ano I da Organização da Educação, porque a partir da situação encontrada e do primeiro contato com os problemas no ano anterior, pôde ser iniciada a organização do Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura (que em 74-75 ainda era sub-comissariado), com a criação de órgãos coletivos, como o Conselho Diretivo, o Conselho Técnico Docente e o Conselho Administrativo. Foram também esboçadas as primeiras linhas para uma reforma do ensino, definida antes do início do ano letivo de 76-77 (Ano II da Organização) para ser implantada progressivamente.

Desde 11 de setembro de 1974, o Conselho dos Comissários de Estado decidiu dividir administrativamente o

território da Guiné-Bissau em 8 regiões: Bissau, Cacheu, Oio, Bafatá, Gabu, Tombali, Buba e Bolama. Cada região é subdividida em setores. O Comissariado da Educação, de acordo com a política nacional de descentralização administrativa, designa um Delegado Regional (para cada região) e um Responsável de Setor (para cada setor). O delegado regional deve supervisionar e controlar a execução das atividades educacionais da área, organizando também as Comissões de Estudo para melhorar o nível pedagógico e político dos professores primários locais. Em janeiro de 1976, as escolas primárias foram numeradas conforme a região e o setor a que pertencem. Algumas foram designadas com nomes de heróis nacionais e internacionais ou datas importantes da luta pela independência.¹⁰⁵

As primeiras modificações no conteúdo do ensino visaram atingir a ideologia colonialista presente em disciplinas, textos didáticos e professores do regime anterior: no ensino primário, os livros antigos foram imediatamente substituídos por textos policopiados e manuais elaborados para as áreas libertadas. Onde isso não foi possível (pois não havia quantidade suficiente para todos os alunos, naquele momento) nos livros portugueses foram selecionados os textos menos prejudiciais. Foram mudados os programas das disciplinas de História, Geografia e Línguas vivas e geralmente foram mantidos os das disciplinas de ciências exatas, principalmente no ensino secundário. Houve um esforço para reciclar os professores não participantes da luta pela independência em seminários políticos e pedagógicos. Completaram sua formação em 1976 os primeiros 30 professores primários (mais que todos os guineenses diplomados para o magistério em 400 anos de colonialismo). Foram estabelecidos novos critérios de seleção para admissão no Liceu e para o recebimento de bolsas de estudo no exterior. E os princípios mais característicos da nova educação iniciada nas áreas libertadas foram levados, a título experimental, para as escolas herdadas dos colonizadores:

o ensino ligado ao trabalho produtivo, a educação integrada à vida comunitária, a gestão democrática das escolas e a participação de professores e alunos em estudos e atividades políticas.

Algumas características da educação guineense nessa fase merecem uma análise mais detalhada.

1) Elitismo e Eurocentrismo

O elitismo característico do ensino colonial na Guiné-Bissau serviu à própria estrutura social discriminatória, que beneficiava os colonizadores europeus e marginalizava a população africana, como já foi visto anteriormente. No sistema escolar montado para a ascensão de uma minoria urbana, de brancos estrangeiros ou assimilados nativos, o Liceu era o degrau mais alto dentro do território da Guiné-Bissau. O ensino primário colonial não foi concebido para dar uma formação básica ao aluno, prepará-lo para uma profissão ou transmitir-lhe conhecimentos que melhorassem a sua vida, mas foi sempre uma etapa que selecionava aqueles que prosseguiriam os estudos no nível seguinte (na Guiné-Bissau, o secundário, que podia ser o Liceu ou a Escola Técnica depois do ciclo preparatório). A imensa maioria dos estudantes (numa população onde os estudantes já eram uma pequena minoria dos jovens e crianças em idade escolar) não completava os quatro anos primários, e saía da escola sem ter aprendido nada de útil para a sua vida.

A cada etapa mais o ensino colonial era abstrato, separado da prática, da experiência vivida, do trabalho produtivo, da vida comunitária, o que transformava os estudantes africanos do curso secundário em "brancos", como os chamavam os trabalhadores guineenses. Essa identificação com os colonizadores estrangeiros expressava o distanciamento entre o conhecimento adquirido na escola e as necessidades da população. No entanto, esses poucos estudantes

guineenses que ultrapassaram as barreiras escolares sentiam-se superiores aos demais (como se devessem sua vantagem à sua "maior inteligência" ou "maior dedicação aos estudos", e não à sua condição de assimilados à cultura estrangeira) e desprezavam, de modo geral, sua origem, os problemas e a experiência da população trabalhadora de seu país.

Como já foi visto, a escola secundária só existia na capital, veiculando uma cultura urbana e eurocêntrica, numa língua estranha ao povo e com uma ideologia que discriminava os africanos, apontando-os claramente como inferiores, incapazes, ignorantes e preguiçosos, devendo ser "salvos" pela "civilização" incorporada em seus colonizadores. Foram alunos, professores e textos didáticos assim, uma elite intelectual considerando-se "civilizada" e, portanto, melhor que o "resto" da população africana, que o PAIGC encontrou nas escolas antes controladas pelos portugueses, principalmente no Liceu de Bissau, em outubro de 1974.

Nenhuma mudança radical em direção à democratização das oportunidades de viver bem poderá ser conseguida na sociedade guineense enquanto não se modificar o papel da escolarização. Tradicionalmente cabe à escola conferir os "certificados de competência" para os empregos e cargos mais vantajosos, apoiando-se em critérios de seleção e avaliação socialmente discriminatórios. No caso da Guiné, os "vencedores", os "bem-sucedidos" que chegaram ao Liceu ou às Universidades portuguesas tinham encontrado no sistema escolar todas as facilidades para seu sucesso: se não eram filhos de europeus, geralmente eram assimilados que viviam na capital, falavam português ao entrar para a escola, seus pais trabalhavam para o Estado colonial ou em serviços; enfim, eram mais familiarizados com a cultura dos colonizadores. Se o diploma escolar continuar tendo o privilégio de selecionar candidatos para um emprego, em vez da experiên

cia prática e do conhecimento adequado às tarefas necessárias (medidos por concursos e estágios, ou desempenho profissional anterior) e se a seleção para ingresso nos níveis mais altos do ensino não for democratizada, se perpetuarão as dominações sociais mesmo depois da partida dos colonizadores.

Cientes disso, os dirigentes guineenses, na fase inicial depois da independência, criaram mais uns poucos "ciclos" e liceus (poucos para o número de estudantes que também cresceu muito no curso primário, nessa fase), mas seria impossível generalizar o ensino secundário, a curto ou médio prazo. Portanto, a necessidade sentida pelo governo guineense foi de expandir e dar um significado ao primário, transformando-o de etapa em formação, em primeiro lugar. Esse nível do ensino, acessível a toda a população, deveria transmitir conhecimentos úteis ao exercício de uma profissão, à vida do estudante e ao desenvolvimento da sociedade. No secundário, o mais urgente era eliminar a distância entre os profissionais formados e as necessidades do país, transmitindo-lhes conhecimentos socialmente úteis e imediatamente aplicáveis. O objetivo principal da educação, nos projetos governamentais, seria ligar o estudante à vida de seu povo, de sua terra, para que saídos da escola em qualquer nível pudessem cumprir a tarefa de colocar seus conhecimentos a serviço do progresso coletivo.

Durante os primeiros anos do Governo do PAIGC a escola secundária herdada dos portugueses permaneceu seletiva e discriminatória, embora uma elite nacional substitísse os estrangeiros. Aparentemente, quase 90% dos alunos matriculados no primário não chegariam ao secundário (de acordo com o número de estudantes matriculados nos dois níveis em 1975). No Liceu permanece o privilégio de uma minoria urbana, que terá acesso aos melhores empregos ou cursos no exterior, por algum tempo ainda. Mas é pelas medidas tomadas já nesse início (74-76) na área da Educação

que se pode acreditar num combate progressivo ao elitismo no sistema de ensino guineense.

Verificando os mesmos dados, podemos observar que pela primeira vez estavam no secundário mais que 10% dos estudantes matriculados no curso primário, sendo que nesse nível estava aproximadamente 10% da população total guineense, no fim de 1975. Isso foi um salto quantitativo imenso em relação aos quinhentos anos anteriores.... A introdução do trabalho produtivo nas escolas; a participação dos estudantes e professores em campanhas e serviços para a população; as atividades políticas valorizando o interse local, nacional, africano ou do Terceiro Mundo; o estímulo à decisão coletiva seja no âmbito das salas de aula, na gestão escolar ou na sociedade, foram algumas dessas medas que auxiliaram o início da mudança da "mentalidade colonial" nas ex-escolas portuguesas e nas novas instituições de ensino.

Ligados à realidade de seu país, combatendo a perspectiva individualista de ascensão, os estudantes e professores guineenses percebem gradativamente a inutilidade do saber pretensamente "universal" que lhes foi imposto no passado (e que na verdade não os auxiliou a melhorar a prôpria vida, aumentando apenas a sua dependência técnica e econômica dos países desenvolvidos). Contra a imitação, característica da posição de colonizados, os guineenses valorizam atualmente as soluções criativas.

2) Atividades Políticas:

Além de uma nova disciplina criada para a educação política (Formação Militante ou Política) nos cursos primário e secundário; de comícios promovidos pela JAAC ou PAIGC para a população, onde são discutidas as novas tarefas da reconstrução nacional; de seminários políticos incluídos na formação ou reciclagem de professores; da refor

mulação dos conteúdos das disciplinas e textos didáticos (onde se reafirmam os princípios políticos que orientam as decisões governamentais), atualmente na Guiné-Bissau são consideradas atividades escolares de natureza política o trabalho coletivo e o debate com a população não-escolar.

Através do exemplo prático, estudantes e professores incentivam o povo guineense a mudar atitudes, a decidir sobre a própria vida. Para isso, são promovidas as "sessões de esclarecimento". São reuniões com os habitantes das tabancas (aldeias) ou bairros das cidades, onde são discutidos costumes tradicionais e vícios coloniais (como o costume de dar filhas em casamento desde crianças; o domínio autoritário dos mais velhos sobre os mais novos, dos homens sobre as mulheres, dos chefes sobre os subordinados; as crenças tradicionais que difundem o medo da mudança e o fatalismo; a crença nos amuletos e a necessidade da ação coletiva para modificar as situações adversas; os hábitos alimentares prejudiciais à saúde; noções de higiene e a prevenção de doenças; o alcoolismo introduzido pelos colonizadores). São debatidas também as transformações econômicas (a prática colonial da monocultura para exportação e a necessidade de diversificação para abastecimento interno; a técnica das "queimadas" para preparar terrenos de agricultura e suas consequências para o solo, perigo de incêndios na seca; transformação da pesca artesanal em atividade rentável com auxílio oficial; a intensificação do trabalho agrícola para superar os prejuízos da guerra e diminuir a dependência externa de alimentos). São discutidas as diretrizes do PAIGC e as medidas tomadas pelo Estado, a diferença entre a situação atual e a vida colonial, de modo que a população se mobilize tanto para as tarefas de reconstrução nacional quanto se mobilizou para a luta pela independência.

Esses debates se dão geralmente no âmbito de "campanhas" nas quais estudantes e professores estejam engaja

dos, trabalhando junto aos habitantes do local (jornadas de trabalho voluntário agrícola ou em serviços, alfabetização de adultos, educação sanitária). Em 1975 e 76 essas atividades podiam ser regulares, organizadas por escolas da área, ou esporádicas, quando uma escola (como o Liceu de Bissau) era mobilizada para um trabalho específico, geralmente no fim de semana. Podiam também, nesse período, ser promovidas durante os acampamentos do projeto "Escola ao Campo" (CAPs), que duravam um mês aproximadamente.

O trabalho não-agrícola consiste em serviços para a população: o saneamento das tabancas (retirada ou queima de lixo, abertura de fossas, eliminação de águas estagnadas), o conserto dos estragos da guerra e a melhoria e manutenção de tabancas e cidades (reparação ou construção de pontes rudimentares, retirada de minas colocadas pelo exército colonial, conserto e conservação de estradas, reforma de quartéis coloniais que alojarão escolas e hospitais, construção de casas nas tabancas, capinagem e limpeza de áreas comuns). Também há trabalho voluntário de atendimento da população em postos sanitários (em escolas) e de alfabetização de adultos.

Na atividade agrícola, estudantes e professores auxiliam a preparação de terrenos para o plantio, a obtenção de sementes e mudas de culturas e crias de animais domésticos para a alimentação (hortas, pomares, aviários, criação de porcos e carneiros pertencentes a escolas, embriões de cooperativas da população ou granjas estatais), vedação dos campos, plantação e colheita dos produtos agrícolas.

No trabalho junto à população, os estudantes e os professores conhecem os problemas e necessidades que terão de ser atendidas, e avaliam a sua contribuição, como escolares ou profissionais, para o desenvolvimento de sua terra. No contato direto com os trabalhadores, desmistifica-se o saber "puro", "neutro" e "ideal", e é buscado o

saber com utilidade social para combater a ignorância, o medo de transformar, as rivalidades étnicas e as péssimas condições de vida que os colonizadores deixaram como herança para o povo guineense. Por isso o trabalho voluntário e as discussões coletivas são consideradas sobretudo "atividades políticas" para estudantes e professores. Para os alunos, a participação nessas atividades passou a contar pontos para a prioridade nas matrículas escolares e pretensão às bolsas de estudo, depois de 1976.¹⁰⁶

JAAC - Para a mobilização dos próprios estudantes e professores, muito contribuiu a atividade da organização do PAIGC para a juventude, a JAAC (Juventude Africana Amílcar Cabral). Criada em 1974, teve como primeiro núcleo jovens que lutaram pela independência. A JAAC visa abranger além de estudantes de 15 anos em diante e professores (a maioria dos guineenses que ensinam é jovem), os trabalhadores (75% deles tem de 18 a 25 anos de idade), principalmente os do campo, onde vive a maioria da população. A JAAC organizou os "Centros Agro-Políticos" (Escola ao Campo), convoca jornadas de trabalho voluntário e promove comícios, além de colaborar, dentro das escolas, com a transformação ideológica do ensino, procurando eliminar o individualismo por meio das discussões e ação coletivas. No âmbito da Educação, incentiva a participação de alunos e docentes nas atividades políticas, tanto nas salas de aula quanto na integração da escola com a comunidade. É sua tarefa "combater a irresponsabilidade dos que não estudam (é necessário o máximo de esforço para corresponder ao sacrifício do povo, pois graças a seu trabalho uma parte dos jovens pode estudar) e combater o isolamento dos que só estudam sem se envolver em atividades sociais. Criar o clima de entendimento entre os alunos, entre os professores e entre alunos e professores, combatendo heranças negativas do regime colonial".¹⁰⁷

Organização dos Pioneiros - Para os estudantes de 10 a 14 anos, que estejam cursando pelo menos a 1ª. classe primária, existe a Organização dos Pioneiros Abel Djassi, do PAIGC, fundada durante a luta, em 1966. Depois da independência, sua missão é "procurar reforçar nas crianças o amor ao povo, a dedicação à luta pela reconstrução nacional, o respeito pela família e pela escola. Procura valorizar também um espírito internacionalista, o gosto pela justiça, trabalho, pelo progresso e liberdade".¹⁰⁸ Depois da independência, a Organização dos Pioneiros, antes limitada às áreas libertadas, vem se ramificando pelo país, conseguindo melhores instalações para salas de jogos, de aulas, bibliotecas, dormitórios. Também promove encontros com estudantes de outros países (em campos de férias estrangeiros), com dirigentes do PAIGC, responsáveis da área, trabalhadores, ex-combatentes, visitantes estrangeiros, e a participação em trabalhos voluntários adequados à idade das crianças (principalmente entre estudantes dos internatos do Instituto Amizade).

Os princípios políticos básicos defendidos pelo PAIGC, que orientam as atividades da JAAC e da O.P. junto aos estudantes (e outros setores da sociedade) e as medidas governamentais, podem ser assim resumidos: pretende-se levar, principalmente aos guineenses que não participaram da luta contra os colonizadores, a ligação mais profunda com a sua terra, com seu povo; o orgulho pela conquista da independência e pelo Partido que, possibilitando essa conquista, promove hoje a mudança da vida dos guineenses; o empenho na realização das tarefas de reconstrução nacional; a importância da unidade nacional, da união com Cabo Verde e da unidade africana. Ao mesmo tempo, pretende-se que os habitantes do país, principalmente os jovens urbanos, conheçam as dificuldades que devem ser enfrentadas para chegar à independência total, política e econômica, da Guiné-Bissau, a um desenvolvimento voltado para o atendimento das necessidades do povo guineense. E que os estudantes conhe

çam essas necessidades, a fim de poder contribuir com sua formação profissional para modificar as condições atuais. A Guiné-Bissau precisa da participação consciente de todos os seus habitantes no esforço de reconstrução (ou melhor, de construção) nacional nessas novas bases. Por isso os dirigentes pretendem que as decisões sobre o presente e futuro do país sejam discutidas e a realização assumida pela população com empenho.

3) Atividade Produtiva e Escolar:

Nos itens anteriores, o trabalho ligado ao ensino foi visto como atividade política que visa a eliminação (mesmo que a longo prazo) do elitismo no sistema educacional guineense, principalmente no ensino secundário. Era necessária a modificação também no resultado da aprendizagem, para que o novo profissional interferisse na realidade de seu país, em benefício da população; e era também necessário que se diminuísse a sobrecarga de trabalho da população rural, pois os trabalhadores agrícolas é que sustentavam os estudos dos jovens da cidade que nada produziam durante seu curso. Justamente os camponeses, ou seus filhos, dificilmente teriam acesso ao ensino secundário, ainda nessa fase, pois não havia escolas e professores suficientes para estendê-lo por todo o território. Sobre esse aspecto, os dirigentes explicavam que era menos importante possibilitar o acesso, a curto prazo, de toda a população ao ensino secundário (já que não haveria trabalho para tantos técnicos médios no país). Importante seria abolir imediatamente os privilégios desses técnicos; neutralizar a atração exercida pela cidade e a fuga dos lavradores escolarizados promovendo transformações econômicas e sociais no interior; transmitir conhecimentos úteis aos lavradores no curso primário; evitar a possibilidade de ascensão profissional apenas pela posse de uma habilitação formal (certificado de conclusão do curso secundário), valorizando a competência baseada na experiência prática. Os guineenses reafirmam

sempre que as mudanças no ensino devem ser coordenadas às transformações sócio-econômicas que ocorrem no país, para terem êxito. No futuro, aqueles que frequentarem as escolas secundárias não vão se integrar ao "mercado de trabalho" depois de terminar o curso, porque já trabalharão enquanto estudam, serão todos trabalhadores que complementam sua formação.

O presidente do Conselho de Estado da Guiné-Bissau, Luís Cabral, ressalta a importância de generalizar o estudo para a população trabalhadora:

"O problema do ensino é de grande importância. A escola é como uma faca de dois gumes, porque aos alunos deve ser ensinado o que devem fazer quando forem grandes. Se não se fizer assim, acontecerá como dantes, em que cada indivíduo que aprendia a ler até a 3a. ou 4a. classe, já não queria ser lavrador, queria vir para a cidade. Se deixarmos que isso continue a acontecer, as nossas escolas constituirão uma grande fábrica de desempregados, porque não teremos trabalho para dar a toda a gente na cidade. Portanto, temos que criar uma nova mentalidade nos indivíduos que vão às escolas. (...)"

"Devemos mostrar também que, se um indivíduo for à escola, fará melhor a lavoura (...) Um homem que for à escola, que fizer seus estudos até um certo nível, estará mais apto a utilizar um trator, a consertar um trator, a retirar maior rendimento do trator. Estará mais apto mesmo para estudar os avanços que a cultura terá noutros domínios, para estudar as experiências que serão feitas nos centros de experiências que vamos criar aqui, para de fato ser um agricultor moderno, capaz de seguir toda a vida da sua terra - vida política, vida social - um agricultor que possa se beneficiar de todos os progressos da humanidade".109

Visando alcançar esse resultado no futuro, procura-se desde já a integração entre ensino e trabalho produtivo. As novas escolas criadas depois da independência, principalmente no nível secundário, possuem campos agríco

las (em 1975/76, das 106 escolas de Bafatã, 96 produziram em seus campos, tornando a região um modelo para o país); alguns internatos possuem oficinas para atividades manuais, onde se aprende desde o artesanato local até noções de eletricidade e mecânica. A ligação entre ensino e trabalho tende a generalizar-se na Guiné-Bissau. Para as escolas em geral, o trabalho produtivo regular é também uma forma de reduzir as despesas do Estado com a manutenção dos alunos (principalmente nos internatos), o que favoreceria a ampliação da rede escolar. Como muitos internatos reúnem estudantes de várias regiões, devendo prover sua alimentação, é interessante que se tornem auto-suficientes economicamente. Alguns já se abastecem, chegando a produzir excedentes comercializados nos Armazéns do Povo ou doados como auxílio à população local (Có, Bolama).

Nessas escolas onde a produção é regular, a falta ao trabalho é equiparada à falta a uma aula, para dignificar as atividades manuais (e "para que fossem sentidas com o mesmo grau de responsabilidade").¹¹⁰

O trabalho produtivo escolar é principalmente agrícola, de acordo com as prioridades econômicas do governo guineense, e por isso se pretende que o nível de ensino acessível a toda a população também esteja voltado para as necessidades do campo. Novamente as palavras de Luiz Cabral esclarecem esse objetivo:

"Temos de valorizar o trabalho do camponês. Por isso temos que fazer uma revisão total no nosso programa de ensino. Temos que transformar o nosso programa de ensino num programa de acordo com o nosso desenvolvimento. Um programa de ensino que servirá a nossa terra e não (que forme) indivíduos que irão desprezar o próprio trabalho do seu povo, dos seus pais. Queremos sim que cada indivíduo estude mais para elevar o nível do nosso povo, que cada indivíduo que estudar mais e aprender mais, sirva a sua terra, o seu povo".¹¹¹

A política educacional guineense pretende evitar os "desempregados intelectuais" (que surgiriam com uma corrida ao ensino secundário das cidades) de várias maneiras: criando escolas pós-primárias, "de acordo com as necessidades do país", nas várias regiões da Guiné-Bissau (progressivamente, começando com os antigos ciclos preparatórios, atualmente 5a. e 6a. classes primárias); estimulando o trabalho e a integração dos estudantes à vida da população; universalizando o ensino primário; transformando-o para que dê uma formação efetiva aos alunos (e para que atenda às necessidades dos camponeses, fixando-os no campo). Nos documentos do Comissariado da Educação sobre a reforma do ensino guineense, em 1976, esses objetivos estão detalhados, conforme veremos mais adiante.

4) A Gestão Democrática das Escolas:

Essa foi uma alteração significativa do sistema escolar guineense, calcada na experiência do Instituto Amizade, estendida desde essa fase após a independência para as escolas herdadas do regime colonial. A direção coletiva, a participação dos alunos nas aulas, nas decisões sobre a disciplina, na avaliação coletiva dos cursos e de seu próprio desempenho, a nova relação de respeito mútuo entre estudantes e professores, a responsabilidade com o estudo, a mudança dos métodos de ensino e a manutenção coletiva dos internatos são aspectos dessa nova vida escolar que se procura alcançar a cada dia nos estabelecimentos de ensino guineenses.

A direção coletiva se caracteriza pela participação de professores e alunos, representados por comitês eleitos em assembléia geral da escola, no controle das atividades pedagógicas e atitudes disciplinares (além do trabalho produtivo e doméstico no caso dos internatos). As tarefas são distribuídas por equipes de alunos (e professo-

res, dependendo da atividade) que se responsabilizam durante uma semana pelo seu cumprimento, revezando-se no fim desse período depois de uma avaliação do trabalho realizado feita em assembléia geral. Em parte das escolas os alunos se organizam em comitês por turma e por série. Esses representantes decidem sobre casos de indisciplina, discutem o relacionamento com os professores, expressam as críticas e reivindicações dos estudantes, sempre em debate com o conjunto da turma. Os professores têm seu órgão próprio de discussão e decisão, cuja organização depende da escola e do nível de ensino, além da participação na direção. O responsável principal pela escola é o diretor, nomeado pelo Comissariado da Educação (nessa fase, geralmente um ex-combatente da luta pela independência), que cuida dos aspectos políticos do ensino. Entre os alunos, quase sempre é escolhido também um comissário político, um responsável pelo contato da escola com a população local (principalmente nos internatos) e responsáveis por outras atividades (como trabalho produtivo, biblioteca, e o que houver de específico na escola).

A gestão democrática visa eliminar os conflitos surgidos da dominação colonial, unindo os guineenses em torno dos seus objetivos comuns, sem abafar as divergências de opinião e interesses existentes nas escolas.

Esses aspectos mais gerais de descolonização e reafirmação do ensino apareceram tanto na adaptação das escolas "portuguesas" quanto nas novas escolas criadas a partir de 1974.

3.1.1.1 - O Ensino Colonial Adaptado:

1) O Liceu de Bissau

Nessa escola a ideologia colonialista marcou o ensino mais do que em qualquer outra; ali o privilégio dos

dominadores e a discriminação contra os dominados estavam mais claros, pois só uma pequena elite de europeus ou assimilados tinha acesso ao Liceu. Por isso, o Comissário da Educação, Mário Cabral, dizia que "só o Liceu de Bissau, no ano letivo de 1974/75, deu mais trabalho do que o resto do país",¹¹² porque os problemas eram inúmeros e constantes. As modificações da vida escolar no Liceu nesses dois primeiros anos após a independência são um exemplo de como foi enfrentado o desafio de vencer o colonialismo na educação sem que fosse preciso "fechar as escolas" para recomeçar em condições ideais.

a) As Disciplinas:

O Liceu teve seu nome trocado para "Liceu Nacional Kwame N'Krumah" em outubro de 1974.

Foram feitas algumas modificações importantes nos programas das disciplinas mais influenciadas pelo colonialismo, como História, Geografia e Línguas vivas; foi criada a nova matéria "Formação Militante" e substituídos os livros antigos, principalmente dessas matérias acima referidas.

Em Português, a principal mudança foi o aumento da utilização de textos de autores africanos de expressão portuguesa, cujo conteúdo desperte a atenção dos alunos para os principais problemas do país e do continente. Foram definidos como objetivos gerais do ensino da cadeira a formação, intelectual, humana ("procurar combater o individualismo, chamar a atenção para os problemas sociais e humanos e para o valor do trabalho como fator formativo"),¹¹³ formação estética e científica.

Procura-se estimular o interesse pela leitura e a compreensão do texto, o desenvolvimento da capacidade do aluno de analisar criticamente o que lê (de obras literárias a artigos de jornal).

As cadeiras de História e Formação Militante tornaram-se complementares, alternadas, centrando-se na África, nos movimentos de resistência à dominação colonial, na luta da Guiné e Cabo Verde por sua independência. Como explica o Comissário da Educação, a complementaridade entre essas disciplinas se objetiva na ordem em que são recebidas pelo aluno, alternadas para que não se sobreponham inutilmente:

"No ciclo (preparatório) há noções de História, que farão a introdução à Formação Militante (que só vai aparecer no primeiro ano do curso geral, do Liceu e da Escola Técnica). É assim que aparecem as primeiras noções sobre relações de produção, estruturas sociais, modos de produção, para depois entrarmos na História da África, a partir do 2º ano, já na posse dos instrumentos teóricos capazes de interpretar o contexto sócio-econômico africano".¹¹⁴

Com a introdução da nova disciplina Formação Militante pretendeu-se reforçar a consciência política do estudante africano, contando a história da Guiné da perspectiva do colonizado, possibilitando discussões sobre relações internacionais, a Organização da Unidade Africana (OUA), os sistemas econômicos e políticos, as lutas de libertação, o neocolonialismo, a organização do Estado guineense (órgãos decisórios, administrativos, jurídicos com participação popular), o PAIGC, a atuação nas organizações de massa (de trabalhadores, de mulheres, da juventude, dos bairros, das tabancas), o conhecimento da estrutura sócio-econômica da Guiné Bissau e de Cabo Verde, a vida e obra de africanos que lutaram pela libertação de seus povos e unidade do continente (Fanon, Lumumba, N'Krumah), e outros assuntos.¹¹⁵

Além da inovação dos assuntos, a reorganização das disciplinas previa mudanças na forma de transmiti-los. Foi recomendada a participação dos alunos nas aulas (propostas de debates, mesas redondas e entrevistas como técnicas de

aprendizagem). A simples manifestação da opinião de um aluno em aula já contrasta com os costumes do período colonial, quando os professores não permitiam "contestações" à sua autoridade e intimidavam os estudantes com regras de disciplina que impossibilitavam a discussão das idéias.

b) Atividade Política:

A cadeira de Formação Militante não é apenas teórica, já que pretende levar os estudantes à atividade política constante - pois é desejada a participação da população nas decisões que a afetam. Por isso, além de debates promovidos como complementos das aulas, onde os alunos se encontram com responsáveis do PAIGC e do Estado para discutir temas de interesse nacional, é estimulada a participação dos estudantes na mobilização da população e nas atividades produtivas, para que se tornem efetivos "agentes do desenvolvimento comunitário".

Os estudantes do Liceu são chamados a tomar parte nos trabalhos voluntários realizados para a população de Bissau ou dos arredores, junto com seus professores ou separadamente. Participaram da alfabetização de adultos nos bairros da capital e nas regiões do país (durante as férias), dos cursos de educação sanitária e das campanhas de esclarecimento realizadas, no âmbito dessas atividades, para as populações guineenses. Também participaram do trabalho agrícola, que será visto adiante. Tiveram a experiência da convivência cotidiana vivida nos internatos, durante os acampamentos da "Escola ao Campo" e conheceram melhor a realidade da Guiné-Bissau, o que deverá ajudar a aumentar sua consciência sobre o papel que terão no desenvolvimento de seu país.

c) Gestão do Ensino

Os problemas disciplinares e de relacionamento entre os alunos do Liceu, e entre alunos e professores foram resolvidos, de um modo geral, pela participação de todos os elementos da escola em todos os aspectos da vida escolar, inclusive na gestão do estabelecimento.

A direção coletiva abrange alunos, professores e representantes de setores que fazem a ligação entre a escola e a comunidade. No Liceu há três organismos superiores de direção: o Conselho Escolar, o Conselho Diretivo e o Comitê da Escola. O Conselho Escolar é o órgão máximo de decisão. É composto "por todos os elementos do Conselho Diretivo e do Comitê da Escola, professores, representantes dos alunos, dos trabalhadores, da JAAC, da Organização das Mulheres do PAIGC e dos encarregados de educação, escolhidos um por cada bairro. O Conselho Diretivo é composto pelo diretor, sub-diretor (que é o Responsável da seção pedagógica), um professor secretário (escolhido entre os professores), o chefe da secretaria e um representante dos estudantes (Primeiro Responsável do Comitê da Escola). Integram o Comitê da Escola os responsáveis das diversas seções: Atividades Desportivas, Informação e Cultura, Disciplina e Estatística, Dinamização Política e Assuntos Sociais. (Destacam-se: a Seção de Dinamização Política, a quem cabe o trabalho no sentido de aumentar a consciência política dos alunos, trabalhadores e professores e a coordenação da disciplina de Formação Militante, e a Seção de Assuntos Sociais, de quem vai depender a resolução de problemas como a cantina e a venda de materiais escolares). Na direção dessas seções participarão alunos, professores e trabalhadores não docentes. Também está prevista a participação dos encarregados de educação, com o intuito de estreitar os laços de ligação entre a escola e a sociedade". 116

Os alunos do Liceu estão também organizados em comitês a nível de turmas e de ano (séries).

Desse modo, as decisões estarão baseadas na opinião de todos os interessados, mesmo os de fora da escola (mas igualmente envolvidos com ela, como as famílias dos alunos).

A possibilidade de decidir, por outro lado, torna os estudantes mais responsáveis. Entre 1975 e 76 houve melhora sensível no comportamento dos alunos. A primeira reação de alguns daqueles jovens guineenses acostumados ao tratamento rígido, autoritário da época colonial, ao notare[m] que as regras duras não seriam mais impostas, foi o desprezo a qualquer regra de disciplina, a ponto de seu comportamento individualista atrapalhar o andamento das aulas, a convivência e o rendimento escolar do grupo. Manuel Barcelos, diretor do Liceu, chegou a ameaçar: se os alunos não compreendessem a necessidade da disciplina, uma "auto-disciplina revolucionária", para poderem avançar, então ela seria imposta. Mas no decorrer do ano letivo os problemas diminuíram, com a interferência dos comitês de turma. Acabaram-se as suspensões, as expulsões de sala, o encaminhamento do aluno à direção da escola (medidas tomadas no tempo colonial). As questões disciplinares raramente são conhecidas pela diretoria, pois a turma resolve o caso. O comitê de turma analisa a ocorrência e toma a decisão que for escolhida como a mais correta, em reunião geral. O estudante pode se defender, tem o direito de falar, de apresentar justificativas para seus atos. O código disciplinar da escola mudou muito desde a independência, começando pela interferência do aluno na aula, que era antes considerada um "desrespeito": atualmente há possibilidade de interromper o professor, de pedir para repetir uma passagem, esclarecer dúvidas e até discutir suas opiniões. Pode parecer exagerada a valorização dessa participação na aula, mas para os estudantes guineenses foi realmente uma con-

quista importante, como podemos verificar nos depoimentos de alunos do Liceu:

"No tempo colonial as aulas só dependiam dos professores (...) Nós éramos obrigados a defender a história apresentada pelos portugueses, sem pensar, sem condições de expressar outra opinião. Os alunos sentiam medo dos professores, só participavam nas chamadas orais, respondendo às perguntas formuladas. Muita coisa mudou na escola. Agora são os comitês de alunos que resolvem os problemas. Acabaram as expulsões da aula. O professor conversa conosco, existe um diálogo aberto". (...) (Aluno do 5º ano, em 1976).

"O professor deve tratar o aluno como um aluno mesmo. Não como se fosse um miúdo (criança). O respeito só existe se for igual para os dois, sem discriminações. Todas as relações deviam pressupor um diálogo. Isso começa a existir na escola. Os alunos discutem os problemas com os professores, têm liberdade. Podem apresentar seu ponto de vista. A melhor maneira de tirar uma dúvida é através da discussão". (Aluna do 5º ano, em 1976).

"Quando os alunos são interrogados e não sabem a resposta, fica por isso mesmo. O estudante não é mais o palhaço, disposto a animar a aula, condicionado ao humor dos professores".¹¹⁷

Essa participação do aluno nas aulas tem sido estimulada, mas se dá de forma progressiva para o conjunto dos estudantes. No início há dificuldade de diálogo, principalmente para os alunos do 1º ano, recém chegados, que ainda estão intimidados, têm dificuldade para se expressar (agravada pela falta de costume com a língua, pois muitos só falavam crioulo ou sua língua étnica, e o português continua sendo a língua escolar oficial), estão preocupados em ter boas notas nas provas, hesitam ainda em fazer perguntas e pedir explicações ao professor. A maioria dos professores do Liceu é estrangeira ("cooperantes" estabelecidos temporariamente no país) e isso afasta muitos alunos. Aqueles que se apresentam, mesmo inconscientemente, como representantes de uma "cultura superior" provocam inibição

ou revolta nos alunos africanos humilhados até recentemente pela dominação européia. Mas esses sentimentos (de inferioridade ou aversão) frente a estrangeiros tendem a desaparecer, à medida que os estudantes guineenses aumentarem o conhecimento e o orgulho de sua condição, de estarem construindo eles próprios seu futuro a partir do nada que a colonização deixou. A atitude da totalidade dos alunos e professores só mudará completamente com o passar do tempo, quando se instalarem os hábitos da discussão coletiva e das decisões democráticas; mas o que já foi alcançado nesse início parece animador.

d) Métodos de Ensino:

No Liceu existe também a preocupação com a reformulação dos métodos de ensino, já que os professores coloniais baseavam suas aulas na memorização. Atualmente se pretende valorizar o raciocínio do aluno e harmonizar a atuação de todos os professores, através de discussões coletivas sobre a metodologia. A modificação dos métodos de ensino é tarefa da seção pedagógica do Liceu, composta pelos coordenadores de cada disciplina. Todos os docentes participam das discussões, que abrangem as relações entre professores e alunos. Os métodos de avaliação dos conhecimentos também estão sendo questionados, reelaborados, experimentados. Para a realidade atual do país, é avanço tudo o que se diferencia dos métodos retrógrados coloniais. Por exemplo, uma das primeiras modificações na avaliação foi a realização de provas periódicas, (fim do período) e não apenas os exames finais, (fim do ano letivo) para que haja um melhor acompanhamento dos progressos do aluno (muitas medidas que não constituem nenhuma novidade em outros países são altamente progressistas e renovadoras nas ex-colônias portuguesas).

É importante que haja uma aprendizagem real, que sejam minimizadas as exigências burocráticas e que os alunos

substituíam um desempenho de valor "formal" (boa nota conseguida através de cola, por exemplo) pela conquista real de novos conhecimentos. Alcançar esse resultado parece difícil por enquanto, já que as notas ainda condicionam a passagem de ano, são obtidas através de exames escritos ou orais e o diploma tem grande importância ainda para uma colocação vantajosa. Por isso os alunos do Liceu continuam estudando (ou colam) para ter boas notas, principalmente, já que na maior parte das matérias o ensino é apenas teórico. Segundo o diretor, "é necessário, convencê-los que estudem para aprender, para resolver problemas da vida prática".

Em março de 1976 foi feito um balanço da avaliação experimentada ao fim do 1º período (fevereiro de 1976) do ano letivo. A nota apareceu como a grande e quase exclusiva preocupação dos alunos, pois estava sendo introduzido um novo sistema de avaliação e os estudantes temiam ser prejudicados. A tentativa de levar ao conhecimento dos alunos os erros cometidos por eles nas provas (o que não acontecia antes) foi recebida com reclamações generalizadas de injustiça na correção, em comparação com o desempenho dos colegas. Alguns alunos e professores achavam que as provas deveriam ser corrigidas pelos estudantes, que deveria haver maior confiança e colaboração mútua e, principalmente, que a avaliação acompanhasse o desempenho do aluno ao longo de todo o período escolar, e não se limitasse a uma prova no final desse período. O diretor, que também é professor e dá aulas no Liceu, destacou a necessidade de se dinamizar a organização dos alunos (nos comitês) e dos professores (nas comissões de coordenação) para que as opiniões de todos fossem discutidas, as sugestões encaminhadas a tempo de possibilitar a mudança e os erros e injustiças corrigidos - pois só assim a participação dos interessados na gestão do ensino seria efetiva. As questões de interesse coletivo surgidos nesse balanço do período (como, por exemplo, os casos de cola) ficaram de ser discutidas

nas turmas para que os comitês de alunos tomassem a decisão final.

Nessa fase (74-76) não foram resolvidos os problemas de avaliação e métodos de ensino, apenas se iniciou a procura de critérios mais justos e eficientes para a transmissão de conhecimentos aos guineenses, no Liceu e nas demais escolas do país. As tentativas e experiências nesse sentido continuam, mas enquanto o ensino permanecer apenas teórico numa disciplina, será difícil estimar o grau de aprendizagem verdadeira (e não, "formal") desses conhecimentos.

e) Seleção

Depois da independência aumentou muito a procura da escola pela população anteriormente excluída, principalmente na capital, onde o curso secundário continua favorecendo a obtenção de um emprego vantajoso e o acesso ao Liceu é agora mais fácil para os guineenses. Apesar do crescimento das matrículas no ensino secundário, não era possível absorver todos os candidatos às suas vagas. Foram adotados critérios de seleção para o Liceu de Bissau que davam prioridade aos alunos que no ano anterior já estivessem matriculados em estabelecimentos de ensino secundário, aos combatentes da luta pela independência e aos candidatos de menor idade e melhor aproveitamento escolar.¹¹⁸

Pretendia-se, nessa fase inicial, que os critérios adotados valorizassem o comprometimento com a reconstrução nacional (combatentes) e o aproveitamento nos estudos, para que não houvesse desperdício de recursos. Mas, em relação a esse último aspecto, a seleção não evitava o privilégio, pois os estudantes mais "assimilados", com maior familiaridade com a língua e a cultura veiculada pela escola (ainda originárias dos países europeus, distanciadas da

realidade da Guiné-Bissau, principalmente do campo, onde vive a maior parte da população) eram geralmente os alunos "de maior aproveitamento escolar".

Para contrabalançar o peso da "assimilação" é que as atividades políticas dos estudantes passaram a figurar entre as prioridades (trabalhos voluntários) para a matrícula no Liceu, conforme recomendação do Comissariado da Educação, em setembro de 1976.

f) Ensino e Trabalho:

A formação secundária colonial precisava ser modificada em todos os seus aspectos alienantes e elitizantes, que afastavam os profissionais com alguma qualificação das necessidades de seu povo. Por isso, ao lado das medidas que possibilitavam maior acesso dos guineenses ao liceu, foi introduzido o trabalho produtivo agrícola (ainda voluntário, nessa fase) para estudantes e professores (nacionais). Além dos objetivos já enumerados que levaram a essa medida, a integração das atividades manuais e intelectuais na escola também visava facilitar a aprendizagem (ligação entre teoria e prática), pois para enfrentar situações inéditas para jovens da cidade, muitas vezes os estudantes sentiam necessidade de adquirir novos conhecimentos teóricos (sobre climas, composição do solo, irrigação, desenvolvimento biológico da planta e muitos outros). Talvez esse aspecto só tenha sido completamente percebido depois das discussões do Comissariado de Educação com as equipes de alfabetização de adultos e das novas propostas para o ensino básico (os CEPI, examinados mais adiante), pois nessas atividades de educação se visava uma aplicação imediata dos conhecimentos na agricultura. Mas o princípio da ligação entre teoria e prática na aprendizagem consta dos documentos do Comissariado sobre a reforma do ensino, elaborada a partir das experiências dessa fase.

Após o primeiro ano letivo do Liceu N'Krumah (1974-75) o Comissário da Educação, Mário Cabral, anunciava entre as medidas para o próximo ano escolar a ligação do ensino à produção agrícola. Em relação ao Liceu, pretendia-se organizar (com a participação do Comissariado da Agricultura) a saída de turmas inteiras para o campo, onde produziriam durante uma semana, aproximadamente. Nesse início não foi possível realizar o plano da maneira como esperava o Comissariado da Educação. As primeiras experiências foram mais um contato inicial de alunos da cidade com uma realidade desconhecida - o trabalho agrícola e a vida dos camponeses - do que atividade produtiva propriamente dita.

O Comissário da Educação atribuía as dificuldades iniciais de levar estudantes da capital a produzir a dois problemas fundamentais: falta de condições materiais para organizar a saída regular das turmas para o campo (como transporte, combustível e motoristas para seis mil alunos de Bissau) e a desvalorização do trabalho manual provocada pela dominação colonial.

A capital não tem áreas agrícolas que possam ser destinadas aos alunos do Liceu (atualmente há terrenos do Hospital de Bissau, onde trabalham estudantes, mas não há campos que pertençam à escola). No entanto, os novos liceus criados em outras regiões possuem seus próprios campos de produção (o Liceu de Bafatá tem dois).

Apesar das dificuldades, Mário Cabral assegurava que o curso secundário teria um dia fixo para atividades produtivas.¹¹⁹ (Depois da reforma do ensino de 1976 o trabalho foi organizado no Liceu: turmas alternadas, todos os dias, dedicavam um período do dia para atividades agrícolas e artesanais).

Em 1975 e 76 os alunos do Liceu participaram das seguintes atividades no campo:

- trabalho nas granjas do Estado, aos domingos (120 alunos concluintes do Liceu).¹²⁰
- Campos, ou Centros Agro-Políticos (CAPs), acampamentos organizados pela JAAC em diversas regiões do país, em áreas rurais (os três primeiros em Bolama, Bafatá e Quinhamel), para alunos de Bissau e de outras cidades (projeto "escola ao campo").

Para o primeiro tipo de trabalho, os estudantes discutiam (antes da partida e na volta, para a avaliação) com os técnicos agrícolas que os acompanhavam os vários aspectos da atividade realizada.

O trabalho agrícola nos Centros Agro-Políticos foi diferente das jornadas de trabalho voluntário que a JAAC organizava com a participação de alunos do Liceu. Nos acampamentos o trabalho tinha maior continuidade (cerca de um mês), era mais integrado com outras atividades (de estudo, esportes, manutenção do campo, etc.) da vida cotidiana dos estudantes e com a participação de habitantes da região (o funcionamento dos CAPs será detalhado posteriormente).

As jornadas de trabalho voluntário eram mais esporádicas, de menor duração, cada vez num lugar, o que tornava o contato com a população local mais superficial e dirigido para a tarefa que estava sendo realizada (não só agrícola, pois também podia ser um serviço como consertos, construções e limpeza).

A primeira jornada de trabalho voluntário convocada pela JAAC (18/maio/1975) incluía 300 estudantes, tra-

balhadores e membros das FARP (Forças Armadas Revolucionárias do Povo, o exército guineense formado na luta pela independência). Num domingo, foram realizadas as tarefas de limpeza (retirada de ervas daninhas) e rega das plantações, preparação de campos para cultivo, na Granja Agrícola de Pessubé e arrumação de madeiras e tijolos numa fábrica de Sacor.¹²¹

Para o Liceu de Bissau, o trabalho produtivo não significava a obtenção de rendimentos, como nos internatos, que o tornassem uma escola auto-suficiente. Mas não era um esforço inútil, que servisse apenas para mostrar aos estudantes "como era dura a vida no campo". Foi uma contribuição real às populações rurais e ao esforço de reconstrução do país, pois os serviços realizados, não poderiam ser arcados pelo Estado (já que a dependência financeira do exterior era quase absoluta e não havia mão de obra disponível para recuperar tudo o que foi destruído na guerra, inclusive a organização da produção agrícola).

De modo geral, essas medidas "descolonizadoras" mais imediatas se repetiram em todas as escolas anteriormente administradas pelos portugueses. Veremos, nos diversos níveis, como o ensino colonial foi modificado de 1974 a 76.

2) O Ensino Técnico:

Em fins de 1974 o nome da "Escola Comercial e Industrial de Bissau", como era chamada na época a escola técnica, foi mudado para "Escola Técnica Vitorino Costa". Também mudou de instalações (para que as vagas pudessem ser ampliadas), e para isso foi adaptado um antigo quartel português. Pretendeu-se dar um caráter mais prático ao ensino, pois antes da independência os alunos que terminavam seus cursos nessa escola procuravam continuar os estudos no Liceu (o ensino teórico da Escola Técnica não formava

profissionais, e correspondia aos três primeiros anos liceais, o "curso geral"). Com a introdução do trabalho produtivo nas escolas, a recomendação do Comissariado da Educação era de que os estudantes da Escola Técnica não fossem encaminhados para a agricultura prioritariamente, mas desenvolvessem atividades relacionadas à formação que recebiam nos seus cursos.

Em 1976, com a reforma do ensino já definida, a escola estava em transição para o futuro "Instituto Técnico de Formação Profissional", que funcionaria a partir de 1977. Os seus objetivos foram assim definidos pelo Comissariado da Educação (Departamento Nacional do Ensino Secundário).¹²²

1. objetivos a curto prazo:

"formar instrutores capazes de formar operários especializados qualificados e técnicos médios";

"dar formação geral orientada para a formação profissional a nível de operários especializados e qualificados".

2. objetivos a longo prazo:

- aperfeiçoamento dos operários;
- formação profissional contínua para todos;
- ampliação das famílias profissionais (ramos de especialidades) previstas, em função das necessidades do país.

A idéia de reorganização da Escola Técnica surgiu a partir de sugestões da OIT (Organização Internacional do Trabalho) visando intensificar a formação de operários especializados dentro do país, além de técnicos de nível médio, a longo prazo.

Cada curso será uma família de vários ramos de especialidade. Mais tarde, a diversificação, ou seja, a criação de novos ramos em um setor, vai depender das necessidades econômicas do país. Inicialmente, os setores serão três: Mecânica, Eletricidade e Comércio. Os cursos oferecidos, de dois anos de duração, deverão formar operários especializados nesses setores. Posteriormente serão formados técnicos médios, com ingresso exigido de 3º ano do curso geral (Liceu ou Escola Técnica).

Mas nessa fase de criação do novo Instituto (ITFP) estava prevista primeiramente a formação dos futuros instrutores, com orientação de técnicos da OIT. Os candidatos deveriam preencher os requisitos: ter completado o 3º ano do curso geral técnico (Montador-Eletricista, Serra-lheiro-Mecânico ou Administração e Comércio) e ter pelo menos um ano de prática profissional. Os futuros instrutores seriam depois submetidos a um estágio.¹²³

Na época da decisão de transformar a Escola Técnica em ITFP, os antigos cursos estavam desorganizados, pois faltavam salas de aula, carteiras e, sobretudo, professores para o ano letivo de 76/77 (Esperava-se a vinda de 112 professores cooperantes portugueses e 20 soviéticos para as cadeiras de ciências). Por essas limitações de ordem material (vagas), de recursos essenciais para o funcionamento da escola (os professores) e também porque o interesse estava voltado para o futuro ITFP, as matrículas da Escola Técnica em extinção foram limitadas. Esperava-se que proximamente a cooperação estrangeira fosse eventual e que o ensino técnico finalmente servisse ao desenvolvimento guineense.¹²⁴

Desde o início do governo do PAIGC, entretanto, os dirigentes se preocupavam com a formação de técnicos para atividades específicas nos Comissariados (em fase de organização), sem que fosse preciso esperar os estudantes que

faziam cursos no exterior. Os programas da Escola Técnica não estavam preparados para o tipo de formação que interessava ao governo no momento. Por isso, quando havia "cooperantes" de órgãos internacionais em visita ou estabelecidos na Guiné-Bissau, organizava-se geralmente um curso intensivo, oferecido por determinado Comissariado de Estado, para preparar técnicos a curto prazo. Posteriormente se cuidava de seu aperfeiçoamento.

Assim, por exemplo, em 1975, o Comissariado de Energia, Indústria e Hidráulica anunciava a abertura de 60 vagas para candidatos com o 5º ano liceal ou equivalente, que se formariam nas especialidades: Telecomunicações, Eletrônica Geral ou Aplicada, Produção e Transporte de Energia Elétrica, Topografia, Hidrogeologia, Gestão de Empresas. Garantia-se emprego após um ano de formação e continuação do curso.¹²⁵

Mais tarde (em novembro de 1976) foi criado o primeiro Centro de Formação Profissional, ligado ao Comissariado de Obras Públicas, Construção e Urbanismo, e também outros cursos para trabalhadores não-agrícolas (que serão descritos posteriormente).

3) CIPES

As escolas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário já existentes no período colonial também tiveram suas vagas aumentadas. Buscava-se, a partir de 74/75, a integração desse nível de ensino "pré-secundário", no curso primário, que passaria a ter 6 anos. Mas logo após a independência, os dois anos do "ciclo" ainda constituíam uma etapa à parte no sistema de ensino.

Os alunos dos CIPES também participavam dos trabalhos voluntários para a comunidade. Em 1976, a Escola

Preparatória Salvador Allende, do Bairro da Ajuda, em Bissau, organizou um concurso de jardinagem e horticultura "para dignificar o trabalho manual". O concurso, como outras pequenas experiências iniciadas em 1975, deveria servir de base para "conceber-se um plano estruturado de ligação do trabalho manual com o intelectual" para os alunos dessa faixa de idade (geralmente com mais de 15 anos). A produção, no concurso, estava ligada às atividades políticas, e cada turma elegeria um responsável pelo jardim ou horta coletiva. A turma designaria seu jardim ou horta com o nome de um herói nacional ou internacional e o responsável pesquisaria a biografia do herói homenageado para elucidar os visitantes no dia do concurso.¹²⁶

Os alunos dessa escola participaram também, durante dois meses, de trabalho na pecuária (2º ano) e da realização do primeiro jornal estudantil guineense: um semanário de 4 páginas batidas à máquina. A circulação do jornal não era limitada aos estudantes e a comissão de alunos que o realizava em 1976 tinha de 11 a 16 anos de idade.¹²⁷

4) Ensino Primário:

O ensino primário foi o que mais se expandiu logo após a independência. Nas escolas que estiveram sob controle dos portugueses as modificações iniciais foram centradas nas disciplinas, textos didáticos e na reciclagem dos professores. Em relação ao trabalho produtivo, as primeiras experiências esbarraram em obstáculos como a falta de água na estação seca e falta de material agrícola para cultivar campos coletivos. Os alunos das escolas rurais já estavam acostumados a trabalhar com a família nos seus campos, tanto que ao chegar a época da produção eles saíam da escola para ajudar os pais na semeadura e na colheita. O Comissário da Educação, na época em que se iniciou a ligação entre trabalho e ensino, dizia a respeito do curso primário:

"Em relação às escolas primárias há que ter cuidado. Primeiro porque os alunos são pequenos e só poderão dedicar-se a determinado tipo de trabalho; segundo porque temos que fornecer ao setor ou à tabanca um certo número de materiais agrícolas para utilizar num campo coletivo onde as crianças se desloquem semanalmente para produzir (...) Necessita-se, por outro (lado), de um certo fundo de maneio. Quando nós conseguirmos fazer isso vamos ter permanência maior dos alunos nas escolas. (...) Se os alunos produzirem nas escolas, não será talvez necessário participarem diretamente nas sementeiras (familiares). Poder-se-á sim organizar saídas coletivas, por exemplo, para ajudar a cooperativa tal, ou mesmo o camponês tal, mais necessitado".¹²⁸

Uma das medidas mais necessárias para evitar a saída de alunos das escolas para trabalhar com as suas famílias no campo, seria a mudança do calendário escolar. A reforma do ensino proposta em 1976 previa essa mudança, pois a periodicidade antiga não considerava as necessidades do trabalho agrícola: a época em que a atividade no campo era mais intensa, necessitando mobilizar mais trabalhadores, coincidia com os exames escolares.

O Comissário da Educação planejava, desde 1975, transformar as escolas primárias em semi-internatos, deixando os internatos apenas para os órfãos e para a população mais pobre. A maior duração do dia escolar facilitaria o trabalho agrícola, a convivência dos alunos, a participação em atividades culturais e esportivas e em outras tarefas coletivas. Mas no momento as escolas recém-criadas só possuíam a 1.ª classe (para irem-se expandindo progressivamente, de acordo com as necessidades do ensino, a cada ano de funcionamento) o que dificultava sua organização enquanto o número de alunos fosse muito pequeno.

5) Escolas Particulares:

As escolas particulares passaram a ser controladas pelo Comissariado da Educação desde fevereiro de 1976.

Como o ano letivo de 75/76 foi o primeiro dedicado à organização do ensino guineense, houve um levantamento estatístico dos estabelecimentos, alunos, professores e demais aspectos necessários ao futuro planejamento da educação. Algumas escolas particulares não estavam ainda identificadas, o Comissariado da Educação desconhecia suas condições concretas de funcionamento. Determinou então seu recenseamento e "esclarecimento dos aspectos pedagógico e organizativo", já que se necessitaria dos dados referentes a cada escola para elaboração das provas periódicas e organização dos exames finais desses estabelecimentos de ensino (comunicado de 23/fevereiro/76).¹²⁹

6) Bolsistas no Exterior:

Outro problema herdado da época colonial que não podendo ser eliminado a curto prazo foi contornado provisoriamente é o do prosseguimento dos estudos fora do país.

Como é urgente a atuação de profissionais tanto de nível médio quanto de nível superior (em menor quantidade) para atender necessidades imediatas da sociedade guineense que se reestrutura, apelou-se para a cooperação de técnicos estrangeiros e para a continuação da formação de técnicos nacionais, de diversos níveis, no exterior. Os estudantes, por meio de bolsas de estudo oferecidas pelo governo da Guiné-Bissau, ou por seu intermédio, partem em grupos para diversos países (desenvolvidos ou não, com sistemas econômicos e regimes políticos próximos ou totalmente diferentes da sua terra) e vão cursar faculdades ou escolas secundárias e cursos profissionais inexistentes em seu país.

Em março de 1975 havia 600 bolsistas guineenses estudando no exterior (principalmente na URSS e em Cuba, mas também na República Democrática Alemã, na Tchecoslováquia,

Portugal, Hungria, Iugoslávia, Romênia, Panamá) e havia oferecimento de bolsas para a Holanda, o Brasil, Argélia e Senegal.¹³⁰

A Guiné-Bissau não tem universidades e não é intenção do governo criá-las a curto prazo. ("Elas exigem uma transformação social e um investimento que não estaremos em condições de fazer tão cedo. A Universidade também terá que nascer com a própria evolução da sociedade, como resultado dela", diz o Comissário da Educação).¹³¹ Os governantes não pretendem estimular a formação de profissionais de nível superior em uma quantidade que exceda as atuais necessidades do país, para evitar o desemprego do recém-formado na sua especialidade. Portanto o número dos estudantes que vão ter acesso aos cursos no exterior continuará sendo limitado em relação ao conjunto dos pretendentes. Mas desde aquela época buscavam-se os meios de evitar que uma pequena elite intelectual privilegiada (na obtenção das bolsas e na volta, conseguindo os melhores empregos) continuasse visando apenas a ascensão individual. Além disso, existiam outras questões, como apontava um relatório do IRFED (instituto internacional de pesquisa e formação da área de educação) em fevereiro de 1975, sobre a formação de professores no exterior (e que pode ser estendido para outros profissionais):

- "1º - A formação não é adaptada, muitas vezes, à realidade econômica ou climática do país;
- 2º - a formação é, muitas vezes, assimilada a uma promoção individual;
- 3º - o estatuto de "sábio" tem influência sobre o emprego do indivíduo formado como responsável burocrático, que explora mal seus conhecimentos;
- 4º - o contato com o estrangeiro e seus modelos de consumo faz, muitas vezes, do estudante o propagandista de um modelo de desenvolvimento (alto tecnicismo e grandes investimentos);

59 - as bolsas dispendidas no exterior não concorrem para o desenvolvimento dos empregos induzidos".¹³²

Para minimizar esses problemas, em fevereiro de 1976 o Comissariado da Educação estabeleceu critérios de seleção dos candidatos e prioridades para as profissões oferecidas, de acordo com as necessidades do país. Só poderiam concorrer às bolsas de estudo no exterior candidatos guineenses ou caboverdianos com pelo menos um ano de permanência na Guiné-Bissau ou em Cabo Verde. A idade máxima era de 30 anos (se o país escolhido não fizesse objeções) e os documentos requeridos incluíam - além de certidões civis e escolares - um certificado de rendimento do agregado familiar; uma autorização de saída para o candidato funcionário, concedida pelos empregadores; para o estudante um documento do seu estabelecimento de ensino e do Departamento de Atividades Políticas e Extra-escolares sobre sua atividade cívica, e um documento do Tribunal garantindo que não possuía processos pendentes. A escolha do país ficou subordinada ao interesse do Estado. Além disso, um decreto do Conselho de Comissários de Estado estabelecia as prioridades para a escolha dos bolsistas: 1º) os combatentes e seus descendentes diretos; 2º) os candidatos que tenham feito estudos secundários no país; 3º) os candidatos que tenham prestado pelo menos um ano de serviço no país; 4º) os candidatos que residam há mais tempo no país.¹³³

O Comissário da Educação comentou os princípios que orientaram essas medidas:

"Os critérios serão os mais justos possíveis. Baseados na idade, na formação militante, na história do próprio aluno. Nas necessidades e possibilidades. Não queremos formar uma estrutura social em que haja mais agrônomos do que regentes agrícolas ou práticos agrícolas. A formação de quadros, nos vários níveis, deve ser feita de acordo com a própria evolução das forças produtivas".¹³⁴

A escolha dos cursos deixou também de guiar-se puramente pelo gosto pessoal dos pretendentes, passando a obedecer ao critério das necessidades do país. Segundo o Comissário da Educação, os estudantes costumam inclinar-se para os cursos que têm mais prestígio. Todos teriam "vocação" para a medicina, engenharia e direito porque são carreiras valorizadas socialmente no país, enquanto ninguém escolhe, por exemplo, a filologia, que é necessária à Guiné-Bissau, sendo porém desconhecida pelos estudantes. Para evitar o problema, o governo define o número de vagas para cada curso de acordo com as necessidades do país. A partir daí é feita a seleção dos candidatos. Desse modo a aptidão do aluno é respeitada mas não é fator determinante na oferta de bolsas de estudo.

Apesar de privilegiados, com os melhores empregos e condição de vida bem superior à da grande maioria da população, os profissionais formados em países desenvolvidos enfrentam problemas de adaptação ao retornar à Guiné-Bissau. A impossibilidade de utilizar técnicas sofisticadas, de obter determinados instrumentos e máquinas, e até mesmo a inexistência de infraestrutura básica, como transportes, água encanada e eletricidade, a dificuldade de comunicação entre as regiões, a falta de material elementar para o trabalho (como esparadrapo, lâmpadas, papel) na maior parte da Guiné-Bissau, isso tudo faz com que pareçam inúteis os conhecimentos adquiridos no exterior. Os cursos muito especializados pouca serventia terão em um país tão carente de recursos materiais de todo tipo (bens de produção), onde a subnutrição, a verminose, a malária são as heranças mais concretas de vários séculos de exploração colonial. A forma de enfrentar a disparidade entre a sofisticação dos ensinamentos recebidos em alguns cursos estrangeiros e a falta de recursos para aplicá-los na Guiné, e de evitar o desestímulo do novo profissional formado com tanto esforço do país é, para seus dirigentes, o maior engajamento do estudante no processo de transformação social,

ainda antes da partida. "O aluno que sai daqui depois de completar o segundo ciclo terá uma noção exata do que é a sua terra quando estiver fora. Porque já terá participado no processo político, trabalhado na alfabetização ou nas campanhas de educação sanitária. Conhecerá o nosso contexto sócio-econômico. E vai fazer um esforço para procurar transferir os conhecimentos que assimilar, de acordo com as próprias características do seu país. Por isso queremos dar uma formação de nível médio para esses estudantes antes de irem para o exterior. Fazer com que, primeiro, trabalhem uns dois anos aqui", dizia em 1976 o Comissário da Educação.¹³⁵

7) Formação de Professores:

Outro problema a enfrentar, tão difícil quanto o da formação de técnicos, é o da formação de professores, adequada em quantidade e qualidade à nova proposta de educação guineense.

A transformação do sistema de ensino não será realizada apenas através de diretrizes impostas ou sugeridas pelas autoridades governamentais, mas dependerá principalmente da conscientização dos alunos e dos professores para os novos objetivos da educação: o atendimento das necessidades da população, a melhoria de suas condições de vida. Dependerá da aquisição, no próprio processo educativo, de novos valores, opostos aos coloniais, que orientarão a prática cotidiana do ensino. A transformação não abrange apenas os conteúdos e métodos de ensino mas também as relações de poder dentro da escola (direção/professores/alunos), o papel da escola na sociedade (em diversos aspectos, como composição social dos alunos e professores, serviços prestados pela escola à comunidade, ligação do ensino com o trabalho, relação entre o conhecimento adquirido na escola e as necessidades da população), e não pode existir sem professores e alunos motivados para essa mudança.

Imediatamente após a independência, os professores da Guiné-Bissau estariam preparados para as novas tarefas educativas?

Em primeiro lugar, deve-se lembrar que os guineenses tiveram limitada oportunidade de estudar na escola colonial e bem poucos puderam ser qualificados para ensinar, mesmo na condição de monitores (4a. classe primária). A maior parte, quase a totalidade, dos professores secundários era composta de portugueses, militares ou funcionários do governo, que se retiraram do país em 1974. Suas esposas também ensinavam nas escolas primárias dos quartéis, em bora não fossem habilitadas. Os "professores" africanos geralmente tinham o curso primário incompleto. Durante a guerra, aqueles que trabalhavam nas áreas controladas pelos portugueses (quase sempre cidades, onde estavam, em geral, as escolas) não tiveram contato com as novas experiências de vida coletiva realizadas nas áreas libertadas. Desse professores, a maior parte não participou diretamente da luta pela independência. Embora o número deles fosse muito pequeno (já que as escolas das cidades ocupadas só atenderam a alunos africanos bem no fim da guerra, e os professores guineenses sempre foram a minoria do corpo docente), alguns desses guineenses que trabalhavam na educação nunca questionaram os conteúdos e os métodos do ensino colonial. Mesmo quando chegavam a criticar a dificuldade de acesso dos africanos a esse ensino. Muitos ainda encaram as relações autoritárias na escola (imposições da direção sobre todos e dos professores sobre os alunos) como universais, eternas e úteis à aprendizagem, assim como os padrões culturais europeus são ainda considerados superiores por aqueles que foram influenciados pela ideologia colonialista.

Quando o PAIGC passou a governar o país, teve de contar com os professores disponíveis naquele momento, fossem ou não comprometidos com a orientação do governo para

a educação. Mais uma vez os novos dirigentes tiveram de aproveitar a estrutura existente, adotar soluções imediatas que não seriam as mais convenientes a longo prazo, mas as melhores possíveis numa fase inicial, de conhecimento das próprias possibilidades de ação sobre a realidade encontrada.

O número de docentes era insuficiente e sua preparação era precária em todos os níveis de ensino: no primário, onde se pretendia uma imediata expansão das oportunidades de estudo para os guineenses, os professores existentes eram muito poucos (mesmo acrescentando os que trabalhavam nas escolas das antigas áreas libertadas) e em sua imensa maioria não eram diplomados. Em julho de 1976, de 2.168 docentes no ensino primário, apenas 4% possuíam diploma; 31% eram "professores de posto" e 65% eram monitores escolares com a 4a. classe.¹³⁶ No secundário, depois da partida em massa dos oficiais portugueses, os poucos guineenses que em parte os substituíram só tinham completado o curso do Liceu. Por isso foi necessário que se recorresse ao auxílio de professores estrangeiros, os "cooperantes". Esses professores eram enviados à Guiné-Bissau por meio de convênios firmados com governos ou instituições de diversos países. A grande maioria era proveniente de Portugal, por causa da língua comum. (Em 1976, de um total de 240 docentes no ensino secundário, cerca de 100 eram cooperantes portugueses).¹³⁷

Embora uma parte desses estrangeiros se identificasse pessoalmente com os objetivos políticos do PAIGC, para os alunos guineenses a presença de europeus (portugueses, principalmente) na escola poderia ser encarada como uma continuação do controle externo sobre o país, ou pelo menos sobre a formação dos futuros profissionais. Apesar de os cooperantes serem destinados geralmente ao ensino de matérias "objetivas" (ciências exatas), isso não quer dizer que não transmitissem ideologia: a própria supervalori-

zação da tecnologia avançada, vista como remédio milagroso para todo e qualquer mal do subdesenvolvimento; a crença na infalibilidade da ciência, que teria um valor absoluto independente da sua aplicação concreta na realidade, são visões "ideológicas" que podem ser transmitidas através do ensino dessas matérias.¹³⁸ Essa atitude poderia funcionar, para os alunos, como uma confirmação da superioridade e universalidade das concepções da cultura européia (dos "civilizados") sempre valorizada em detrimento da cultura africana (dos "selvagens"). Além disso, as novas diretrizes da educação preconizam a integração da escola com a vida dos habitantes da região onde está localizada. Os professores também teriam o papel de agentes do desenvolvimento comunitário, participariam das atividades políticas, do trabalho produtivo. Como o tempo de permanência do cooperante estrangeiro na Guiné-Bissau é limitado, a ligação com o povo e a realidade da área onde trabalha fica prejudicada. Algumas vezes, esses cooperantes não chegam a sair de Bissau, desconhecendo o país (que é bem diferente da capital).

Procura-se atenuar alguns desses problemas através de medidas tomadas desde o início do governo do PAIGC, como a criação de cursos de formação e reciclagem de professores, para que a dependência dos cooperantes estrangeiros seja progressivamente diminuída. Pensa-se, para o futuro, que os cooperantes se dediquem principalmente à formação e atualização de novos professores guineenses, tendo sobretudo um papel multiplicador. Essa formação "técnica" seria complementada pelos seminários políticos do PAIGC (já iniciados no final de 1974) e pela própria atividade desses professores na transformação social da Guiné-Bissau (como também já ocorre em algumas escolas). Mas nesses primeiros tempos, os cooperantes trabalharam tanto na capacitação de docentes guineenses, em cursos intensivos, quanto diretamente, dando aulas, no ensino secundário.

A dependência de professores estrangeiros (principalmente no Liceu de Bissau e na Escola Técnica) foi tão grande nessa fase, que os anos letivos de 75/76 e 76/77 tiveram seu início adiado, no ensino secundário, por causado atraso na chegada de cooperantes portugueses.¹³⁹

As primeiras medidas adotadas para a reciclagem de professores guineenses, principalmente do nível primário, foram seminários pedagógicos e políticos (alguns orientados por cooperantes, como os do CIDAC - instituição particular portuguesa anti-colonial) em Bissau e no Gabu em 1975; a organização do Centro de Preparação de Monitores Escolares, no Gabu, foi o primeiro curso realizado durante as férias, para 84 monitores.¹⁴⁰ Também houve cursos de superação para os delegados regionais do setor da educação (com a duração de 3 semanas e com as matérias: português, matemática, didática, pedagogia, organização escolar, política, história, ciências e desenho).¹⁴¹ Os monitores escolares também foram chamados para frequentar cursos de educação sanitária e de alfabetização de adultos, organizados no início pela JAAC e o Departamento de Alfabetização do Comissariado da Educação. Ainda nessa fase, houve concursos para professores e monitores, em agosto de 76, para preencher vagas no próximo ano letivo (76/77).¹⁴² Por fim, formou-se em 1976 o primeiro grupo de professores primários, em Portugal, depois da independência. Cerca de 30 estudantes fizeram 20 meses de estágio em duas Escolas de Magistério, em Viseu e em Aveiro. O curso foi financiado pelo Governo da Guiné-Bissau e a segunda parte estava prevista para ser realizada em Cuba. Os professores formados, antes do início das aulas, frequentaram seminários em Bissau organizados pelo CIDAC (Centro de Informação e Documentação Anti-Colonial).¹⁴³

Alguns professores também receberam bolsas para aperfeiçoamento em outros países. O Comissário da Educação, ao justificar a partida para o exterior de professores

que estariam aptos a ensinar no país, e que fariam falta nessa fase de organização do ensino, argumentou que não poderia impedir a saída de bolsistas só por serem professores, porque naquela época muitos guineenses se recusariam a ir para o magistério por pensarem que não poderiam mais tarde continuar seus estudos.¹⁴⁴

Os primeiros seminários de reciclagem atingiram poucos guineenses que já trabalhavam no ensino. Era importante que a "formação" fosse tanto pedagógica quanto política, resultando em transformações práticas no menor prazo possível. Mas esses seminários de curta duração não poderiam produzir mudanças profundas, e os dirigentes guineenses estavam cientes das limitações dessas medidas:

"Há que ter em consideração que para um ensino como o que resultou da experiência da luta, o professor terá que estar imbuído dos mesmos ideais que os responsáveis políticos da Educação pretendem conferir ao ensino. O ano passado conseguimos apenas tocar em 400 professores primários e reuni-los em seminários para que pudessem ser reciclados. Ora, nós tivemos durante o último ano escolar 2.007 professores de instrução primária".¹⁴⁵

Para possibilitar uma atuação mais segura dos professores do ensino primário, oferecendo-lhes uma formação mais duradoura do que os seminários de férias, foi organizado o trabalho docente coletivo nas Comissões de Estudo (pelo Comissariado da Educação, em 1975). Em cada centro escolar, reunindo de 10 a 12 professores de 3 ou 4 escolas rurais próximas, são formadas as "comissões" para apoiar permanentemente o trabalho educativo, sob a supervisão de um responsável designado pelo Comissariado da Educação. Há um responsável para cada setor e região (delegado), com o 5º ano do liceu e politicamente engajado na transformação do país, que anima a preparação dos professores da área, distribui o material pedagógico enviado pelo Comissariado e orienta a elaboração conjunta dos cursos.¹⁴⁶

A planificação coletiva e regional da atividade docente; com a orientação política do responsável, ajuda a reforçar a ligação do ensino com os interesses da população, facilita o trabalho de educação e auxilia a transformação ideológica de antigos colonizados em promotores de um desenvolvimento real do país, pela transmissão de conhecimentos úteis a seus alunos.

O órgão encarregado do funcionamento docente das escolas urbanas é um "coletivo técnico" formado pelos professores responsáveis por cada classe e o diretor da escola.¹⁴⁷ Além de estarem representados também na gestão do ensino, como seus alunos, em muitos estabelecimentos, os professores guineenses são estimulados a se engajar nas diversas atividades sociais e políticas, para conhecer melhor a sua terra e as necessidades de seu povo, e ajudar a enfrentá-las coletivamente. O Comissário da Educação referia-se ao papel esperado do professor como "um verdadeiro dinamizador da vida cultural na área onde se situa a sua escola".¹⁴⁸

Durante a realização do Centro de Preparação de Monitores Escolares, organizado nas férias em 1975, Luiz Cabral, Presidente da República, falou aos monitores das novas tarefas da educação guineense. Falou da necessidade de transmitir aos alunos os princípios que nortearam a luta pela independência: o orgulho pela sua terra, sua história, sua luta; o interesse da união com Cabo-Verde para o progresso comum; o combate ao individualismo, o amor pelo companheiro, pelo semelhante; a consolidação da unidade nacional; o combate aos vários aspectos da moral colonialista (o oportunismo, a mentira, a corrupção); a necessidade do ensino de higiene nas escolas. Falou também sobre o papel do magistério, entre as profissões:

"Nesta luta em que estamos hoje, o vosso trabalho tem grande importância, mesmo que pareça dos mais modestos. Mesmo aqueles monitores que

têm uma classe de 20 ou 30 alunos, que estão no fundo dos matos da nossa terra, o trabalho que fazem é de grande valor. Conseguir abrir o caminho a um aluno até aos limites da sua capacidade é um trabalho muito mais importante do que tomar uma bolsa para ir estudar na Europa".¹⁴⁹

Essa não é uma declaração fortuita ou demagógica, pois a preocupação com o magistério guineense é grande, realmente. A formação do povo, assentada em novas bases, depende em grande parte da formação desses professores. O Comissariado da Educação lançou, como mais um instrumento para aperfeiçoar a atividade docente, uma revista para os educadores. No seu primeiro número, a revista trimestral "Educação", lançada em 30 de junho de 1976, apresentava sua proposta:

"recolher e difundir os aspectos mais significativos da política educacional, manter atualizados dirigentes e trabalhadores da educação sobre o desenvolvimento da pedagogia, divulgar a atividade criadora dos professores, dar informação sobre livros, revistas e materiais audiovisuais que possam servir como meios auxiliares para a administração das aulas, dar notícias sobre o movimento educativo mundial".¹⁵⁰

Se todas essas medidas não se constituem soluções definitivas, são pequenos passos na direção da superação das dificuldades (pelo menos dos obstáculos mais imediatamente removíveis). Mas a principal medida referente à formação de professores é a de efeitos mais permanentes e transformadores: a criação de três escolas para a formação e reciclagem de docentes, em Bissau, Bolama e Cô, onde podem ser continuadas as experiências do ensino das áreas libertadas. A escola de Cô será analisada posteriormente.

Esses eram alguns dos problemas da educação colonial legados ao país, que teriam de ser enfrentados imediatamente após a independência, mas não poderiam ser solucionados como os guineenses desejavam, nessa fase. Porém, ao

lado do ensino herdado do antigo regime, coexistia o outro ensino iniciado nas áreas libertadas, que se expandia agora com a criação de novas escolas.

3.1.1.2 - A Nova Educação da Guiné-Bissau:

Além das experiências realizadas nos internatos do Instituto Amizade, que prosseguiram na Guiné-Bissau independente, os novos Liceus, as novas escolas de formação de professores, os acampamentos do projeto "Escola ao Campo", a campanha de alfabetização de adultos e cursos como os de preparação de educadores sanitários, por exemplo, foram experiências que serviram de base para a reformulação da educação guineense, a partir de 1976/77.

1) O Instituto Amizade:

O Instituto Amizade, constituído por uma rede de escolas, é hoje uma instituição autônoma, ligada ao Comissariado da Educação. Além da Escola Piloto que o originou (criada em Conakry e atualmente sediada em Bolama), o Instituto possuía em 1976 mais nove internatos e semi-internatos, distribuídos entre jardins-escolas, ensino primário e secundário. O programa de ensino no nível primário equivalia às demais escolas do país. No secundário, devido ainda de de parte dos alunos (acima do normal), o curso era acelerado, com a 4a. classe primária unida ao primeiro ano do ex-"ciclo preparatório".

Em 76 havia no Instituto Amizade duas escolas com pré-primário e primário (Jardim-escola de Bolama e Jardim-escola de Bissalanca), 4 escolas com o primário e o "secundário" incompleto (os anos correspondentes ao ciclo preparatório e o primeiro do Liceu: Internato de Bafatá, Escola Agrícola do Boé, Internato de Morés-Oio, Internato de Bór), 3 escolas só com o curso primário, 4 anos (Internato de

Bachile, Internato de Tombali, Internato de Boé) e uma escola exclusivamente com o curso secundário completo (Escola Piloto de Bolama). O total de alunos dessas 10 escolas durante o ano letivo de 75/76, perfazia 1.426 estudantes (1.114 do sexo masculino e 312 do sexo feminino). Os professores eram 76, sendo 13 diplomados.¹⁵¹

As escolas do Instituto Amizade possuem direção coletiva, constituída por seus professores, o diretor (que é o primeiro responsável pelo estabelecimento de ensino) e um comitê de alunos eleito em assembléia geral, formado por 4 homens e 3 mulheres (já que ainda há menos estudantes do sexo feminino). Os critérios recomendados para a escolha desses alunos são a disposição para o trabalho e a melhor formação política. Entre os membros do comitê, a direção da escola escolhe o comissário político.

A responsabilidade pelo funcionamento da escola está a cargo de grupos que cumprem as tarefas coletivas durante uma semana: o grupo de direção (geralmente um professor, dois alunos do comitê - um rapaz e uma moça - e dois alunos do controle), equipes encarregadas da cozinha, lavagem de pratos, lavagem de roupas do internato, refeitório, limpeza em geral, também escolhidas para uma semana. A lavagem da roupa pessoal e a arrumação das camas e objetos individuais fica por conta de cada um. Em cada dormitório há um aluno responsável pela higiene e apresentação do local. Os alunos perdem algumas aulas na semana em que trabalham nos serviços domésticos. Para que não sejam prejudicados, os colegas preparam anotações para eles. Todas as sextas-feiras há assembléias com todos os estudantes e o professor responsável da semana, onde são discutidas as atividades dos diversos grupos, seu desempenho e os problemas surgidos, e são apresentadas sugestões para a semana seguinte. São também escolhidas as novas equipes de trabalho.

Há também grupos de alunos, igualmente rotativos, encarregados do trabalho produtivo para o abastecimento do internato. Criam-se animais (porcos, galinhas) e plantam-se legumes em hortas e árvores frutíferas para a alimentação de todos os que vivem na escola. Todos os internatos possuem campos próprios e atividade agrícola ali desenvolvida também serve de estímulo à população local (para a diversificação de culturas, o trabalho coletivo e produto repartido, a introdução de novas técnicas agrícolas, a comercialização do excedente nos Armazéns do Povo). Nos semi-internatos os alunos voltam às suas tabancas no fim de semana para buscar alimentos, já que nem todas as escolas são auto-suficientes.¹⁵²

Todas as tarefas são distribuídas entre alunos e alunas, pois desde o tempo da guerra combate-se a discriminação de sexo. Os estudantes das escolas primárias do Instituto Amizade também participam de trabalhos coletivos, mesmo na produção agrícola porque a sua idade varia de 8 a mais de 16 anos. (Como foi a primeira oportunidade real de estudo para a imensa maioria da população guineense o surgimento das escolas das áreas libertadas, não havia limite máximo de idade para iniciar a escolarização, embora o recomendado para o curso primário, durante a guerra, fosse 10 anos. Por isso, os jardins-escolas da fase posterior à independência possuíam alunos de 3 a 7 anos, e nas escolas primárias a grande concentração de estudantes estava na faixa etária de 12 a 16 anos em 75/76).¹⁵³

Também não havia distinção de alunos por etnia. As atividades culturais contribuem para a unidade nacional, ao divulgar cantos e danças de todos os grupos étnicos, em todas as línguas tribais, e muitas canções do tempo da luta. Os alunos desenvolvem diversas atividades artísticas: música, dança e canto, teatro, pintura, muitas das quais apresentadas à população local, como no período da guerra.

As escolas do Instituto Amizade participam de todas as tarefas que visam integrar o ensino às necessidades da população (jornadas de trabalho voluntário, educação sanitária, alfabetização de adultos), contribuindo para modificar a imagem que o camponês guineense possuía do estudante, que na época colonial, para o trabalhador, era "mais um branco que vai se formar" ("E quando falava branco era no sentido pejorativo mesmo: mais um colonialista que vai me explorar. Mesmo que o estudante fosse mais retintamente preto do que ele", explica o Comissário da Educação).¹⁵⁴

Todas essas experiências que existiram desde a luta pela independência (gestão democrática da escola, repartição do trabalho, integração da escola com a comunidade, participação na produção, ensino voltado para a realidade nacional e africana, atividade política e aquisição de conhecimentos vistos como serviços prestados à população - e não como forma de alcançar privilégios pessoais) - produziram as características da nova educação guineense, que amadurece nos internatos do Instituto Amizade.

a) A Escola Piloto:

A escola que deu origem ao Instituto Amizade transferiu-se para a Guiné-Bissau logo após a independência, em novembro de 1974. Aproveitando as instalações de um velho quartel português, os estudantes e professores o transformaram com seu trabalho para abrigar o internato onde se iniciou a mudança da educação guineense.

A Escola Piloto de Bolama recebeu alunos provenientes da sua antiga sede de Conakry (República da Guiné), da escola de Teranga (Senegal) e de outras escolas das regiões libertadas.

Possui agora exclusivamente o ensino secundário, equivalente ao curso geral dos liceus (em 1975 a 7a. série

correspondia ao 5º ano liceal).¹⁵⁵ Em fevereiro de 1976 os alunos eram 197, assim distribuídos: 5a. série - 34; 6a. série - 119; 7a. série - 44 alunos.

Doze professores ministravam as disciplinas: Formação Militante, História da África, Português, Matemática, Desenho, Geografia, Ciências Naturais, Física, Química, Trabalhos Manuais, Educação Física (esportes: futebol, vôlei, ping-pong, atletismo). Foram introduzidas aulas de carpintaria e artesanato em oficinas e aulas práticas de eletricidade e mecânica (os alunos escolhem um curso entre esses dois, conforme seu interesse), costura e culinária. Na escola também vive uma enfermeira e semanalmente há uma visita médica. É realizada a profilaxia do paludismo, com vacinação e inspeção sanitária anual.

Além da atividade produtiva realizada na escola, onde há hortas e criação de animais, os alunos e professores participavam na época das jornadas de trabalho voluntário junto à população de Bolama (na agricultura e em tarefas de construção, conserto e limpeza de estradas, escolas primárias, casas) e das campanhas de esclarecimento para incentivar a plantação de alimentos (ou sobre outros temas de interesse geral).

Também foram mantidas as atividades culturais que eram desenvolvidas na Escola Piloto desde o tempo da guerra: danças tradicionais africanas, canções e teatro que retratam a vida do povo e episódios da luta pela independência, acrescidos agora de temas ligados à Reconstrução Nacional. Os espetáculos são apresentados à população local, e não há textos previamente ensaiados, mas "improvisação sobre uma realidade bem conhecida", como diz o diretor da Escola.¹⁵⁶

O objetivo do ensino na Escola Piloto é, segundo seu diretor Adelino Handem (1976), fornecer "uma base polí

tica, científica e técnica aos futuros quadros". Como foi uma escola organizada pelo PAIGC, os estudantes com mais de 15 anos de idade são todos membros da JAAC, e os menores pertencem à Organização de Pioneiros do Partido.

A divisão de tarefas é baseada na "igualdade e respeito mútuo e responsabilidade pelo bom funcionamento da escola". Assegurando esse bom funcionamento, a estrutura de direção da escola é composta por diversos membros eleitos em assembléia geral, distribuídos em dois organismos: a Direção Coletiva (uma equipe de professores, um comitê de alunos e um grupo de controle também de alunos, totalizando 10 membros. O comitê de alunos é chefiado por um comissário político eleito); o Conselho Disciplinar (formado por professores, alunos e funcionários da escola, com 16 elementos no total), que discute e decide as questões disciplinares.

O funcionamento diário da escola é controlado por um grupo escolhido semanalmente, em rodízio (um professor e dois alunos do comitê), como em todos os internatos do Instituto Amizade. Outros grupos realizam os serviços domésticos e de manutenção da escola, em revezamento (para a produção são organizadas quatro brigadas que se substituem diariamente no trabalho agrícola). Os grupos são compostos por homens e mulheres, e no fim de semana é feita a reunião de avaliação do trabalho coletivo.

Os alunos preparam um jornal semanal (mural) coordenado pela seção de informação e propaganda, com notícias do país, da África e os acontecimentos internacionais mais importantes. E ainda sobra tempo livre para os bailes de sábado em Bolama e as seções de cinema promovidas pelo Instituto Amizade.¹⁵⁷

b) Outros Internatos:

Ao lado da Escola Piloto, outros internatos criados durante a luta de libertação prosseguiram em suas expe

riências na Guiné-Bissau independente: o Internato Areolino Cruz (anteriormente localizado na região libertada de Cubucaré), que também foi instalado em antigo quartel português reformado por alunos e professores, em Cufar, com ensino da 2a. à 4a. classe primária; o Internato Osvaldo Vieira, em Morés, que também teve suas instalações construídas pelos alunos e professores. Possui até um hospital, que serve à população do local. O curso vai da 2a. à 4a. classe primária. Seus alunos e professores também participam da vida comunitária, como todos os que pertencem ao Instituto Amizade, desde a época da luta (por exemplo, por ocasião de um incêndio local, ajudaram a apagá-lo e a reconstruir as casas atingidas). A organização e o funcionamento desses internatos se assemelham bastante à Escola Piloto, onde os alunos prosseguem seus estudos. As matérias são: língua portuguesa, matemática, desenho, história, geografia, formação política. A rotina diária tem início às 6 horas da manhã, com ginástica, limpeza e café da manhã; às 8 horas começam as aulas que vão até meio-dia; às 13,30 horas, o almoço, depois, repouso até 15 horas; de 15 à 17 horas, mais aulas e sessões de estudo; de 17 às 21 horas banho, jantar, aulas, estudo e encerramento das atividades (às 21 horas). As equipes se encarregam do trabalho em revezamento, como na Escola Piloto, e as características são semelhantes, incluindo as atividades culturais e esportivas, o trabalho voluntário local e a direção coletiva. Há um professor escolhido como responsável para cada setor: agricultura, protocolo, educação física, Pioneiros, etc; há também um diretor geral, um administrativo e financeiro.¹⁵⁸

2) A "Escola ao Campo": Centros Agro-Políticos:

Para conseguir maior integração das escolas urbanas ao ambiente rural foi concebido o projeto "escola ao campo". Foi uma iniciativa da JAAC e um trabalho coordena

do de diversos organismos: Comissariado da Educação, da Agricultura, das FARP, JAAC, Comissão Feminina do PAIGC, Organização dos Pioneiros, Comandos das regiões e dos setores. O projeto consistiu na organização de acampamentos (Centros Agro-Políticos) em granjas no interior da Guiné-Bissau, para onde se transferia temporariamente a escola, possibilitando que seus alunos, professores e funcionários participassem da produção e convivência com os problemas rurais.

O Comissariado da Educação, explicando o projeto, destaca além das atividades produtivas, a participação em esportes e educação física, arte e recreio, algumas atividades docentes (Português, História da África e Matemática) e nas tarefas de alfabetização realizadas no local do acampamento.¹⁵⁹

A "escola ao campo" funcionou em 1975 e 76. Além da oportunidade de conhecer melhor o trabalho agrícola (era mais regular do que as jornadas de fim de semana realizadas por alunos de Bissau) os estudantes e professores experimentavam um pouco a vida dos Internatos, pois o Centro Agro-Político (CAP) era organizado de forma semelhante: a direção estava a cargo de um Conselho Diretivo formado pelo diretor da escola (ou seu representante), um representante de cada organismo envolvido no projeto e um representante da granja onde se encontrava o acampamento. Na direção havia responsáveis por funções específicas: abastecimento, trabalho, atividades docentes, recreativas, culturais, guarda do acampamento e outras. As decisões seriam tomadas pelo Conselho após discussões com todos os interessados.

O Centro (CAP) era organizado em Unidades e Destacamentos. O horário de trabalho era de 8 horas, divididas em dois períodos: manhã e tarde. As atividades culturais e recreativas eram criadas pelos alunos (poesias, can

ções, peças de teatro, danças regionais) e deveriam ser apresentadas à população local.

Além das aulas, do trabalho no campo e das atividades culturais, o tempo era dedicado às refeições, repouso, higiene pessoal e do acampamento (como a filtragem ou fervimento da água, construção de fossas, eliminação de águas estagnadas) e tarefas domésticas coletivas. Os estudantes participavam também de atividades que objetivavam o conhecimento da região e de seus habitantes, orientados por professores (de História, Formação Militante, Geografia, Português), como visitas a locais de interesse geográfico, estudos sócio-econômicos da região, investigação sobre seus fatos históricos. E faziam contatos diários com a população, contribuindo com seu trabalho e conhecimentos para o desenvolvimento local (melhoramento de escolas existentes, criação de campos de esporte, discussões sobre costumes tradicionais, alfabetização de adultos). Criavam também um centro de primeiros socorros servido por alunos e professores.¹⁶⁰

Eram organizados diariamente seminários políticos abertos aos lavradores da região (e a todas as pessoas interessadas), do qual participavam três Unidades do CAP. No início, somente os responsáveis pelos organismos dirigiam os seminários, considerando a fraca formação política dos estudantes, que em geral não participaram da luta pela independência. Depois foi dada aos próprios participantes a responsabilidade pela direção do seminário, em rodízio, para que todos (alunos, alunas e não-estudantes) preparassem os temas de discussão e pudessem manifestar seus pontos de vista. Como declarava a responsável por uma das Unidades em que se dividia o Campo Agro-Político de Quinhamel, Diana, a participação das alunas foi um pouco forçada por esse método de conduzir os seminários, já que as mulheres guineenses eram tradicionalmente marginalizadas das discussões e atividades políticas (e intelectuais de modo ge-

ral). No início, o tempo livre das estudantes era gasto em cuidados com a aparência e serviços domésticos, "nunca se preocupando em pegar um livro". Por outro lado, também a participação dos alunos nas tarefas domésticas foi forçada pela organização de equipes mistas para qualquer atividade. Antes, mesmo havendo homens e mulheres, somente as moças cozinhavam e lavavam a louça. Os rapazes "ajudavam", realizando tarefas "menos femininas". Depois, todos tiveram que exercer qualquer função. "Quando as raparigas cozinhavam, se algo saísse mal, havia críticas contra elas. Hoje essas críticas surgem, mas dirigidas à equipa", conta Diana.¹⁶¹

Essas equipes rotativas, obrigatoriamente mistas, em que se organizavam os estudantes para todas as atividades do CAP, como nos internatos do Instituto Amizade, tinham por objetivo combater toda especialização de trabalho e toda discriminação, eliminar a divisão entre os que pensam e mandam, por um lado, e os que realizam tarefas como subordinados e sem discutí-las, por outro. Os alunos de Bissau e outras cidades não tinham essa experiência em suas próprias escolas recém-herdadas dos colonizadores, que eram externatos onde o serviço mais pesado e menos criativo era realizado por funcionários subalternos, africanos e não-escolarizados.

Diariamente um destacamento ficava com o tempo todo livre. Outros se distribuía^m nas diversas tarefas do CAP. Aprendia-se até a manejar armas, com instrutores das FARP. Foram criados diversos departamentos que se encarregavam do registro das experiências realizadas em todos os tipos de atividades do acampamento. Os dados recolhidos, ordenados e arquivados, serviriam para os próximos CAPs. Também eram registrados os dados sobre os participantes, para que pudessem ser recontactados posteriormente, e preparados relatórios das reuniões e comícios realizados para a população. Os departamentos eram: político, cultural, in-

formação e propaganda (que fazia o jornal mural do Campo, escrito à mão, sobre os acontecimentos diários internos) , controle e administração, produção. Seus membros eram participantes de algum destacamento e só se dedicavam ao trabalho no departamento quando não estavam ocupados nas tarefas coletivas.

A população local era convidada a integrar-se em atividades do Centro Agro-Político, principalmente os jovens lavradores. Como no início do Campo de Quinhamel os pais não permitiam que seus filhos participassem, os estudantes discutiram essa atitude em seus contatos com os habitantes do lugar. "Segundo nos explicaram, julgavam que a nossa organização era como a Mocidade Portuguesa que vinha para aqui só para roubar galinhas e praticar outros atos de indisciplina. Com o decorrer dos dias, chegaram à conclusão que a nossa organização é uma coisa muito diferente, porque viram uma disciplina muito acentuada, uma participação muito ativa dos jovens ao lado deles no campo" diz um estudante do CAP 3 de Agosto.¹⁶² Isto é, a confiança da população era conquistada através de atitudes, e não de discursos. Assim se fazia também em relação aos "esclarecimentos" sobre a necessidade de diversificar as culturas (os estudantes plantaram feijão, milho, mandioca, batata-doce e bananeiras numa região onde só se cultivava arroz) e trabalho feminino no campo (na plantação do acampamento todos trabalhavam juntos; na região só os homens plantavam e só as mulheres faziam o trabalho doméstico. Nessa fase importa para o governo o trabalho produtivo do maior número de guineenses, para diminuir a importação de alimentos).

Esperava-se que os participantes dos Centros Agro-Políticos tivessem também um papel irradiador das experiências adquiridas, mobilizando outros jovens ainda não conscientizados para as tarefas da Reconstrução Nacional. Desse modo, ainda durante a realização do acampamento, eram

escolhidos estudantes que representariam a JAAC em seus Bairros, em Bissau ou outras cidades de onde tivessem vindo.

Para que as plantações não se perdessem com o fim do acampamento, nos campos cedidos pelo Estado ficavam pessoas do local encarregadas das culturas, ajudadas por estudantes vindos de Bissau para trabalho voluntário nos fins de semana.

O projeto dos CAPs era temporário, mas algumas de suas características deveriam ter continuidade nos Centros da Juventude, criados em 1977 pela JAAC (departamento de ideologia). Esses Centros seriam instalados nos bairros periféricos de Bissau, conjugando trabalho produtivo (gêneros alimentícios destinados à capital), atividades esportivas e outras tarefas coletivas para os estudantes.¹⁶³

3) Centro de Formação de Professores Máximo Gorki:

Este "centro de capacitação e superação" de professores foi a primeira escola de preparação do corpo docente (já em atividade, mas não diplomado) criada depois da independência da Guiné-Bissau. Em novembro de 1975, um grupo de professores apresentou ao Comissariado da Educação o projeto para reciclagem dos antigos professores combatentes, que atuaram nas áreas libertadas (geralmente com as quatro classes primárias, de escolaridade).

O Centro prosseguiria formando novos professores e preparando melhor (em conhecimentos teóricos, didáticos e políticos) os que tivessem uma formação precária. Com um curso de 3 anos (5a. e 6a. classes e mais um de preparação pedagógica) os professores estariam habilitados para ensinar na instrução primária.

A escola foi instalada em Cõ, região de Cacheu, e como tantas outras, aproveitando um quartel português abandonado. Tendo por objetivo principal ligar a escola à vida da população, os professores que a fundaram preocuparam-se desde o início com o trabalho político junto aos habitantes do local. A população, mobilizada pelo Comitê de Tabanca, participou da instalação do Centro, ajudando os professores a capinar e limpar a área em torno do quartel, a plantar árvores e tratar do poço abandonado, contribuindo inclusive com seus instrumentos de trabalho. O prédio foi limpo, pintado e melhorado com instalação elétrica e sanitária, camas para os alojamentos (e conseguiram-se até carros para o serviço da escola).¹⁶⁴

O Centro Máximo Gorki pertence a um departamento do Comissariado da Educação. A direção coletiva é composta pelo diretor, os professores efetivos (os que dão aulas) e um comitê de professores-estagiários (alunos). Há reuniões semanais de todos os membros da direção, onde surgem propostas para o trabalho na escola e na comunidade, a serem levadas à assembléia geral do Centro. Na assembléia podem ser apresentadas outras propostas, também submetidas à aprovação do conjunto da escola. Um professor estagiário é o comissário político (eleito), outros são responsáveis pela biblioteca, formação política, educação sanitária, controle do combustível nas viaturas, conservação dos carros, agropecuária, armazém, energia elétrica, ligação entre a escola e as tabancas.¹⁶⁵

A integração do ensino com a vida da população faz parte da formação didática dos professores da escola de Cõ: o contato frequente com os habitantes das tabancas é matéria do currículo. O Comitê de Tabanca preside as reuniões que a escola realiza para a população e para os professores primários da região, em que são abordados tanto os problemas específicos e locais quanto os temas gerais e nacionais (seminários de politização, onde são dis-

cutidas as diretrizes do PAIGC). Vários aspectos da vida social e familiar são debatidos coletivamente nessas ocasiões: desde os vícios trazidos pelo colonialismo (alcoolicismo, por exemplo) até brigas e rivalidades familiares e tribais. As sessões de esclarecimento sobre higiene e saúde, proteção materno-infantil e nutrição, são complementadas com o atendimento prestado à comunidade pelo posto sanitário do Centro onde três estagiários com preparação de socorristas dão consultas diárias ("às vezes mais de cem por mês").¹⁶⁶ Nas férias, sempre permanecem na escola alguns alunos, para dar assistência aos habitantes do local.

A alfabetização das populações é outra matéria regular do curso. Os professores-estagiários, orientados por membros da Comissão Coordenadora da Alfabetização de Adultos (do Comissariado da Educação), fizeram um levantamento sócio-econômico e cultural da área para escolher temas e palavras geradoras (conforme o método de Paulo Freire) e iniciaram a alfabetização dos adultos de Cói e arredores. Esses professores também acompanham o trabalho desenvolvido numa escola primária próxima, a título de estágio.¹⁶⁷

A ligação entre ensino e trabalho produtivo é mais uma matéria obrigatória (agropecuária) dessa escola, onde se procura a integração total entre teoria e prática, atividades intelectuais e manuais. Há criação de animais domésticos (galinhas, patos, porcos, carneiros e outros) e plantação de alimentos (hortaliças, milho, mandioca, batata e frutas) para consumo do Centro e ajuda à população; contribuindo para a diversificação da produção agrícola. Para a obtenção de sementes, a escola conta com o auxílio dos habitantes do lugar e do Comissariado de Agricultura e Pecuária. No fim de 1976, o Centro Máximo Gorki já era auto-suficiente em abastecimento. Iniciou-se a criação de pré-cooperativas agrícolas na área, estimuladas pelas reu-

niões dos professores com a população, onde se discutiam aspectos da produção e trabalho coletivo.¹⁶⁸

Desde seu início, todos na escola colaboram com o trabalho voluntário para as tabancas da região. Os professores do Centro auxiliam também a integração da juventude local à JAAC (no país, 75% da população trabalhadora é de jovens de 18 a 25 anos).¹⁶⁹

Mas a escola de Cõ, nessa fase, também enfrenta dificuldades, principalmente em relação às instalações (falta de alojamentos, de mais salas de aula, de melhor espaço para a biblioteca) e ao material (de estudo, de esportes), pois estava crescendo. No ano de sua criação, 1975/76, a primeira turma era composta de 30 professores das áreas libertadas. Houve 100% de aprovação. Em 76/77 formaram-se 60 alunos e em 77/78 a escola deveria receber 100 professores-estagiários.¹⁷⁰

O Centro de Formação de Professores Máximo Gorki foi escolhido como escola-modelo para o ano letivo de 76/77, pelo seu desempenho no ano anterior, para que outras instituições de ensino guineense seguissem seu exemplo.¹⁷¹

Desde essa fase inicial o resultado obtido na escola foi excelente, principalmente em relação aos objetivos políticos (integração escola-comunidade, teoria e prática), talvez porque os primeiros alunos fossem combatentes da luta pela independência. Em outras instituições, ou em turmas constituídas de professores das ex-escolas coloniais, a educação dos futuros educadores deverá requerer maior tempo e esforço na realização desses mesmos objetivos. No entanto, a própria prática do ensino em estreito contato com a vida comunitária e o trabalho coletivo se encarregam de auxiliar essa formação.

4) Alfabetização de Adultos:

Outra atividade realizada na Guiné-Bissau desde logo após a independência, a alfabetização passou por diversas experiências e reformulações nesses primeiros anos, enfrentando inúmeras dificuldades num país onde quase a totalidade da população nem sequer falava ou entendia a língua oficial (português) e mais de 90% dos adultos eram analfabetos; onde coexistem mais de 20 línguas e dialetos tribais sem escrita e a língua de ligação (crioulo, língua nacional) ainda não está generalizada por toda a população nem codificada.

A alfabetização de adultos começou nas Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP) desde o tempo da luta de libertação, atendendo às necessidades da guerra, mas foi organizada e sistematizada para os militantes em geral em julho de 1975. Uma só militante guineense participara de um seminário de formação de monitores em Lisboa, conhecendo o método de Paulo Freire. Coordenou em Bissau um curso de capacitação para membros das FARP, onde se formaram inicialmente 82 animadores e 7 supervisores. Enquanto estes iniciaram o trabalho de alfabetização, eram formados outros 150 militantes.

O projeto de alfabetização (na língua portuguesa) concebido pelo Comissário Político das FARP, Julinho de Carvalho, dividia-se em três fases: acabar com o analfabetismo nas Forças Armadas em Bissau; em seguida, enquanto na capital se iniciasse a pós-alfabetização, seria estendida a alfabetização a todos os quartéis do país; por último, os militantes das FARP alfabetizariam a população civil.¹⁷²

O trabalho evoluiu rapidamente, com sucesso, e muitos militantes recém-alfabetizados puderam passar a monitores, multiplicando assim os recursos disponíveis.

As FARP constituem um meio politicamente privilegiado, pois seus membros participaram da luta pela independência (a maioria eram jovens trabalhadores agrícolas que, ao se comprometerem com a transformação da Guiné-Bissau, lutaram tanto pela expulsão do colonizador quanto pela construção de uma nova sociedade). A alfabetização foi necessária a esses militantes como instrumento para a aquisição de novos conhecimentos, além de ser compreendida ali como tarefa para a promoção do desenvolvimento do povo guineense, um benefício coletivo. Por isso, em 1976, nos quartéis de Bissau já não havia praticamente analfabetos, enquanto no país inteiro estavam sendo alfabetizados 80% dos militantes das FARP.¹⁷³ Como todos falavam o crioulo, usado para a comunicação interétnica durante a guerra, tornou-se mais fácil a transição para o português.

Enquanto isso, na área civil, foi criado também em 1975 o Departamento de Alfabetização de Adultos do Comissariado da Educação. Como primeira atividade no setor, foi projetada uma campanha nos bairros de Bissau. O Comissariado da Educação fez um apelo aos professores dos estabelecimentos de ensino para que participassem da alfabetização dos adultos (que seriam mobilizados através dos Comités de bairro) mas só alguns se interessaram. Eram geralmente instrutores do ciclo preparatório, além de estudantes e membros da JAAC que davam aulas nas sedes dos Comités.

O trabalho de alfabetização da população civil residente nos bairros de Bissau foi bem difícil. Essa população não participou ativamente da luta contra os colonizadores (muitos eram retirantes de áreas arrasadas por bombardeios portugueses) e esteve sob sua influência e dependência até o fim da guerra, como habitantes da capital colonial. O objetivo da alfabetização, para esses adultos (que saíram de suas tabancas em busca de uma vida mais segura em Bissau, onde encontraram péssimas condições de habitação

e trabalho incerto), tinha um caráter individualista: candidatar-se a um emprego, melhorar de vida, mas através de esforços isolados e não, coletivos. Como grande parte dos moradores dos bairros era desempregada ou trabalhava em biscates, qualquer resultado positivo (melhor emprego) advindo da alfabetização, além de incerto, só surgiria ao término da formação, transformando o trabalho educativo em um fim em si mesmo. (Quando a alfabetização poderia ser um instrumento de compreensão da realidade, e uma aquisição coletiva de novos conhecimentos, pela possibilidade de discussão em grupo dos temas que interessam aos participantes). Como muitos desses adultos não falavam o crioulo (menos ainda o português), utilizando apenas suas línguas étnicas, mais dificuldades havia para a alfabetização na língua estrangeira.

Por outro lado, os alfabetizadores também não estavam preparados para essa atividade. Seu trabalho pedagógico não estava apoiado em nenhuma experiência anterior (tanto pessoal, porque muitos não eram professores, quanto do país, porque era a primeira tentativa de alfabetização de adultos realizada. A das FARP não poderia servir de modelo, porque se dava em condições muito diferentes). Esses alfabetizadores, embora estivessem mobilizados para a tarefa, que era voluntária, em grande parte se sentiam mais descomprometidos, menos determinados que os militantes das FARP em conseguir sucesso. Além disso, aqueles que estavam dispostos a trabalhar voluntariamente para o povo, em Bissau, nessa fase*, estavam geralmente sobrecarregados com muitos afazeres, porque eram relativamente poucos.

O conteúdo da alfabetização não estava ligado à realidade nem às necessidades cotidianas dos alfabetizados; o método não propiciava a reflexão e a discussão coletiva sobre temas de seu interesse; os objetivos de ascensão social não eram automaticamente atingíveis pela alfabe

* 1975

tização: assim o trabalho pareceu sem sentido para aqueles que se esforçavam e não previam resultados satisfatórios. Os grupos se esvaziaram, aos poucos os monitores foram de sistindo e a primeira tentativa de alfabetização da população civil foi mal sucedida.¹⁷⁴

Da comparação entre as duas experiências, nos bairros de Bissau e nas FARP, ficou a constatação de que o processo de alfabetização de adultos, para servir ao desenvolvimento guineense, contribuindo para o esforço de construção de uma nova sociedade, teria de acompanhar as transformações sócio-econômicas que ocorriam no país. Era necessário o estabelecimento de prioridades para os lugares e tipos de população que deveriam ser atendidos.

O departamento do Comissariado da Educação encarregado dessa atividade, a Comissão Coordenadora de Alfabetização de Adultos,¹⁷⁵ em suas discussões sobre o problema (entre a equipe guineense e colaboradores do IDAC, ou com o PAIGC e o Governo através do Comissário da Educação) definiu essas prioridades, como relata Paulo Freire:

"(...) os projetos de alfabetização de adultos, no campo civil, deveriam concretizar-se, de um lado, naquelas áreas em que, de acordo com a política do Partido, realizada pelo Governo, certas alterações nas relações sociais de produção estivessem verificando-se ou por verificar-se, a curto prazo; de outro, no interior de órgãos da administração do Estado - hospitais, correios e telégrafos, oficinas de obras públicas etc. - cujos servidores tivessem, na alfabetização, a introdução a outros conhecimentos, necessários ao cumprimento das novas tarefas impostas pela reconstrução nacional. Daí a necessidade, sublinhada pelo Comissário Mário Cabral, de uma estreita relação entre seu comissariado e o de Planejamento, o de Agricultura, o de Saúde. Necessidade de estreita relação, igualmente, entre o Comissariado de Educação e as organizações de massa do Partido, como a Juventude Africana Amílcar Cabral - JAAC - cujos militantes poderiam dar, como o fazem agora, uma importante contribuição aos projetos de alfabetização".¹⁷⁶

Em dezembro de 1975 fora anunciada a criação da Comissão Nacional de Alfabetização, presidida por Luiz Cabral (Presidente do Conselho de Estado) e integrada pelos Comissariados da Educação (que cuidaria dos aspectos pedagógico e organizativo da campanha), da Informação (difusão da campanha e mobilização da população, através do jornal e da rádio da Guiné-Bissau), da Saúde (para ligar a alfabetização aos programas de educação sanitária), da Administração Interna (que daria apoio logístico e mobilizaria os comitês locais), da Agricultura (trabalho prioritário ao qual a alfabetização seria ligada, auxiliando a implantação de cooperativas de produção e fazendas estatais), das FARP (que realizaram as melhores experiências em alfabetização até a época) e outros órgãos como o PAIGC e suas organizações de massa (JAAC, Comissão Feminina) e os sindicatos (prioridade da alfabetização para trabalhadores). A Comissão Nacional, formada após a primeira visita dos membros do IDAC ao país (setembro de 1975), contaria com a colaboração desse Instituto, da UNESCO e do Conselho Mundial das Igrejas.¹⁷⁷ Ao ser reestruturado o Departamento de Alfabetização, tornando-se Comissão Coordenadora, em fevereiro de 1976, foi definida a sua ligação com a Comissão Nacional de Alfabetização: a esta caberia "traçar as linhas gerais de ação, a ser exercida pela Comissão Coordenadora, de acordo com a política do Partido".¹⁷⁸

No início de sua atividade, a Comissão Coordenadora passou a trabalhar com os antigos professores do Ciclo Preparatório de Bissau, que se dedicariam exclusivamente à alfabetização, e um monitor das FARP. A expressão "monitor" foi substituída por "orientador cultural" para designar o alfabetizador. A formação de orientadores era a tarefa principal, naquele momento, da Comissão Coordenadora (com a colaboração do Comissariado da Saúde para a capacitação em educação sanitária). O alfabetizador tem o papel de educador político, sendo responsável tanto pela pesquisa da realidade sócio-econômica dos alfabetizandos quanto

pelo conhecimento dos objetivos políticos do PAIGC naquele local. O conteúdo da alfabetização é constituído pelos temas pesquisados.¹⁷⁹

Foram organizadas Brigadas de estudantes de Bissau, oriundos de diversas regiões do país, que passariam por estágios de formação para atuarem como alfabetizadores nas férias, em seus locais de origem (Tombali, Cacheu, Buba, Oio, Bafatã e Gabu seriam as primeiras áreas atendidas). Antes das férias, o estágio consistia em contatos na região com responsáveis do PAIGC, dos Comitês de Tabanca, professores das escolas locais, educadores sanitários e população em geral. Os professores e estudantes, em cada região, foram chamados a se integrarem no trabalho de alfabetização.¹⁸⁰ Em Bissau, o estágio incluía visitas a unidades de produção e serviços públicos, além de trabalhos voluntários (na agricultura, no hospital de Bissau) e também a elaboração de jornais murais, projeções de slides e formação teórica.

Para a alfabetização de adultos em Bissau, o trabalho das equipes funcionaria em estreita relação com os comitês de base e a JAAC, ligando-se a educação a outras atividades, de acordo com as características de cada bairro, para os quais mobilizariam a população. No interior, os orientadores também participariam de atividades práticas que contribuíssem para a educação da população (por exemplo, no trabalho de extermínio dos focos de mosquitos, mostrando que o paludismo não é "vontade divina" e pode ser eliminado).¹⁸¹

A experiência-piloto de alfabetização foi realizada na região de Tombali. A Comissão Coordenadora reformulou o plano de alfabetização nas férias, ao constatar a precariedade do trabalho no interior durante três meses, sem continuidade (depois as populações ficariam sem assistência).

De acordo com o novo planejamento da campanha, os estudantes do liceu teriam por missão formar outros orientadores culturais nas regiões, e a esses últimos ficaria confiado o trabalho de alfabetização da população local.

A Comissão apresentou sugestões para tornar regular o trabalho dos orientadores formados (para não desperdiçar o esforço de formação com alfabetizadores voluntários, esporádicos e descomprometidos) já que não havia condições econômicas para profissionalizá-los: imitar a experiência realizada pelos professores do Centro de Formação Máximo Gorki, de Cõ, que decidiram incluir essa tarefa de educação da população local no currículo do curso, como matéria obrigatória.¹⁸²

Num seminário de avaliação das atividades da Comissão Coordenadora, realizado em setembro de 1976, constatou-se que a melhor experiência de alfabetização das populações civis foi aquela realizada por esse Centro de Formação de Professores de Cõ, trabalhando em colaboração com o comitê local do PAIGC, nas tabancas próximas; isso levou à conclusão de que a Comissão e os alfabetizadores deveriam atuar numa área em associação com órgãos locais que mobilizassem a população (além dos comitês do Partido, as escolas, postos de saúde, cooperativas de produção ou "pontos de apoio" semelhantes).¹⁸³

O resultado do trabalho de alfabetização nas férias, assim como a continuação da campanha, serão examinados no próximo período (anos letivos de 76/77 e 77/78).

5) Educação Sanitária:

Os educadores sanitários não constituem uma categoria profissional ou especializada, pois não se trabalha exclusivamente nessa atividade, em ações isoladas, mas sim

coordenadas com outras ações educativas e mobilizadoras da população.

Os cursos de formação em educação sanitária visam auxiliar a implantação da medicina preventiva, prioritária para o governo guineense, num país onde o combate às doenças endêmicas (paludismo, parasitose, elefantíase, verminoses) costumava ser feito pela população através de diversos procedimentos "mágicos", como o uso de amuletos, rezas, feitiços. Alguns costumes tradicionais ainda agravam o tratamento precário da saúde (como colocar fezes no umbigo dos recém-nascidos). Além de crenças que reforçam o conformismo, a aceitação de um "destino" (as doenças e mortes seriam manifestações da imbatível "vontade divina", que não poderia ser contrariada), a falta de assistência a que o povo guineense fora relegado em séculos de colonialismo provocaram a desnutrição (por fome e hábitos alimentares prejudiciais), a contaminação do ambiente onde vivem (pântanos, proliferação de insetos nocivos, falta de tratamento da água), a inexistência quase total de hábitos de higiene (com o corpo, a moradia, a tabanca).

Por isso, a educação da população não se limita aos "esclarecimentos" orais sobre as causas das doenças e mortalidade, mas foi sempre acompanhada de ações para melhorar as condições sanitárias do local onde se realizam discussões sobre saúde: trabalhos voluntários de queima de lixo, aterro de pântanos, abertura de fossas e canais de esgotos, esterilização da água para beber, higienização de poços e outros semelhantes, nos quais participam os educadores e a população.

Em relação à nutrição, os esforços de substituição de hábitos alimentares prejudiciais são conjugados às atividades agrícolas. Algumas etnias, mesmo possuindo gado bovino, galinhas ou outros animais, só comem durante o ano arroz puro ou com peixe seco, por tradição. Os animais

são mortos todos de uma vez, no "choro"¹⁸⁴ e não são consumidos ovos, leite e derivados. As crianças só tomam leite materno e papas de farinha, por vários anos. Mais de 80% da população trabalha na agricultura de subsistência, mas não se plantam alimentos variados (legumes e verduras, frutas) nos campos familiares. Nos campos coletivos das escolas e fazendas estatais é praticada como exemplo a diversificação de culturas e criação de animais para consumo, de acordo com a política do governo para o setor, e os guineenses que lá trabalham procuram convencer a população local dos benefícios decorrentes dessa política agrícola.

Os cursos para formação de educadores sanitários (que inclui nutrição) realizados logo após a independência foram dirigidos primeiramente àqueles que trabalharam pela saúde da população guineense durante a luta. Socorristas, auxiliares sociais e auxiliares de enfermagem que pertenciam então ao Comissariado da Saúde e Assuntos Sociais, e membros da JAAC (geralmente estudantes do liceu).¹⁸⁵ Depois, esses elementos, formados com a colaboração da Organização Mundial de Saúde, ajudaram a capacitar alfabetizadores, estudantes, professores e demais "agentes de mobilização" que trabalhavam junto às populações.

O primeiro curso de formação, com 36 participantes e duração de duas semanas, iniciou-se com um levantamento da situação das tabancas, feito pelos alunos, que serviria de base para a elaboração coletiva de um método de ensino. Os habitantes dessas tabancas eram geralmente analfabetos, portanto o material utilizado nas atividades de educação da população deveria ser audio-visual. Pensava-se em filmes, fotografias e slides (material caro, se não fosse financiado) ou desenhos e cartazes, que mostrariam cenas da vida cotidiana nas tabancas, para discussão com seus habitantes. Além do trabalho prático nas tabancas, os alunos do curso faziam visitas ao hospital de Bissau, para esclarecer os doentes sobre as causas e prevenção das moléstias.

Outros cursos para formação em educação sanitária, com duração de três meses, foram organizados para militantes da JAAC, monitores escolares e elementos da Comissão Coordenadora de Alfabetização, com trabalhos práticos nos bairros de Bissau.¹⁸⁶

Em relação à alfabetização de adultos já foi visto que os orientadores culturais deveriam ser sempre formados também em educação sanitária, assim como os alunos dos Internatos, das escolas de formação de professores, os participantes dos Centros Agro-Políticos e todos aqueles que fizessem contatos com a população, principalmente a do campo.

3.1.2 - As Bases da Reforma do Ensino:

As experiências iniciais da educação guineense realizadas nas áreas libertadas e no território independente nos anos letivos de 74/75 e 75/76 serviriam de base para que se esboçasse uma nova estrutura para o sistema de ensino. A sua implantação seria progressiva, a partir de 76/77, convivendo com outras experiências em curso e passando por algumas reformulações causadas pela aplicação prática dos planos idealizados.

Entre os objetivos explicitados no documento do Comissariado da Educação sobre essa reforma,¹⁸⁷ destacavam-se:

- "democratização e gratuidade do ensino", iniciando com a universalização do ENSINO BÁSICO e seu aumento para 6 anos de duração;
- a descolonização dos programas das disciplinas e textos didáticos ("revalorização do patrimonial, adaptação às diversas realidades sócio-culturais guineenses, colocando o país e a África no centro das preocupações da nossa escola"). Planejava-se alcançar totalmente esse objetivo

no ano letivo 81/82, quando estariam vigorando programas e manuais novos da 1a. à 11a. classes;

- "formação local do pessoal técnico indispensável ao desenvolvimento do país, com prioridade para os técnicos agrícolas, do ensino, da saúde, de gestão e para os técnicos industriais" (em formação profissional pós-primária com duração de 3 anos, ou educação secundária, também de 3 anos, chamada ENSINO GERAL POLIVALENTE). A formação profissional prepararia: professores para o 1º ciclo do ensino básico (4 primeiros anos); auxiliares de enfermagem; práticos agrícolas; profissionais destinados aos Comissariados de Energia e Hidráulica, e Obras Públicas. O Ensino Geral Polivalente teria por objetivos: "iniciar e habilitar o aluno aos princípios tecnológicos, assim como à organização do trabalho produtivo; dar aos que deixam a escola em qualquer grau, uma maleabilidade de espírito e conhecimentos que possam facilitar a sua integração na vida ativa e os torne mais aptos a receber uma formação contínua e especializada na sua atividade profissional; preparar os jovens para participar no desenvolvimento econômico da sua região e do país". Após essa formação geral, previa-se a criação do ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO para que variaria de 3 ou 4 anos - se o ingresso fosse a partir da 9a. classe - a 2 anos se fosse a partir da 11a. ou 12a. classe. (Também estava prevista uma educação pré-primária para crianças a partir de 5 anos, paga, a ser implantada primeiramente nas cidades, a médio prazo);
- "ensino em língua nacional", crioulo. (Não estava prevista nenhuma medida para a concretização desse objetivo);
- reforço do conteúdo científico e utilitário do ensino ("ligação orgânica da teoria à prática, do saber ao saber-fazer");
- valorização do trabalho produtivo ("considerado no passado como algo aviltante, mas que tem de ser reabilitado e inserido nos programas, como um dos elementos essenciais dum ensino que, tendo como objetivo a formação de um produtor consciente e competente, não pode estar distanciado da vida coletiva");
- participação de toda a população na ação educativa;
- eliminação das disparidades entre cidade e campo (objetivo para a educação e outras instâncias da sociedade).

Sintetizando os diversos objetivos explicitados, o documento define o que se pretende com a Educação:

"O nosso aluno irá à escola para se transformar num trabalhador capaz e útil ao seu país"(...).

O Comissário da Educação, Mário Cabral, explicou detalhadamente a nova estrutura do ensino guineense:¹⁸⁸

A divisão será fundamentalmente em três níveis:

1. ENSINO BÁSICO - o ensino primário de 6 anos (1a. a 6a. classes) dividido em 2 ciclos:

1º ciclo (4 anos), quando a criança adquire os conhecimentos de base e os hábitos sociais necessários à vida coletiva - a solidariedade, a responsabilidade, o amor ao trabalho, ao povo, à sua terra;

2º ciclo (2 anos) - aprofundam-se os conhecimentos adquiridos no 1º ciclo.

O ensino básico é dirigido para o meio rural, já que mais de 90% da população vive no campo.

"O aluno participará como sujeito das transformações necessárias à comunidade", diz o Comissário da Educação. "Com as cadeiras que vamos introduzir nesse nível, qualquer aluno que saia do curso poderá ter os conhecimentos que lhe servirão para ser um agricultor, um mecânico, um enfermeiro progressista".

As mudanças nas disciplinas são: a introdução da Química e da Física (noções básicas para a compreensão dos processos da natureza); a Biologia substituirá as Ciências Naturais; a união de Formação Militante e História, englobadas numa só disciplina, onde também serão incluídas noções de Geografia: a disciplina será chamada de Ciências Sociais. Será também introduzida a Educação Sanitária e talvez noções de Educação Sexual. O Francês será retirado, passando para o segundo nível, para não sobrecarregar o ensino básico com duas línguas estrangeiras (ficará o Português).

O ensino básico deverá ser universalizado e gratuito.

2. ENSINO GERAL POLIVALENTE - 3 anos (7a. a 9a. classes). Para esse nível haverá seleção, pois o

Estado não possui meios de estendê-lo a todos os guineenses, a curto prazo. O critério de seleção será a vida escolar e as atividades sociais do aluno, reveladas no nível anterior: notas obtidas durante todo o curso, participação no trabalho produtivo, nas atividades políticas, integração no trabalho das organizações de massas da comunidade.

A formação nesse nível oferece várias opções ao aluno. Aprofundam-se as noções de caráter científico e a formação geral recebidas no ensino básico. O curso orienta-se para atividades práticas, de acordo com as características da região onde a escola se situar (noções de carpintaria, eletricidade, agricultura, transmitidas através de trabalhos práticos), o que permitirá mais tarde uma especialização maior, de acordo com a vocação do aluno.

Também nesse nível, pós-ensino básico, estão as escolas do ENSINO PROFISSIONAL (3 anos de duração) onde se dá a formação de professores para o 1º ciclo do ensino básico, auxiliares de enfermagem, práticos agrícolas, carpinteiros, serralheiros e outros ofícios que o país precisa. Essas escolas ficarão a cargo dos Comissariados interessados, que orientarão os cursos conforme suas necessidades (Obras Públicas, Energia e Hidráulica e outros Comissariados de Estado).

Ao término desse nível de ensino, os jovens poderão se engajar em várias atividades profissionais especializadas. Alguns prosseguirão os estudos, quando seu aperfeiçoamento for útil ao desempenho da profissão e ao país, tornando-se técnicos médios (no nível seguinte).

3. ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO - (a duração do curso varia com as necessidades da formação pretendida. O mínimo é de 2 anos). 10a. classe em diante.

Nesse nível de ensino está prevista a criação de uma série de Institutos, que surgirão de acordo com as necessidades do momento, com as transformações na sociedade. O primeiro (substituindo a Escola Técnica) será o Instituto Técnico de Formação Profissional. (Nessa fase, os cursos do ITFP ainda são no nível das escolas profissionais pós-ensino básico. Depois serão criados os cursos de nível médio). Em 1976 estavam projetados o Instituto de Pedagogia (formação de professores), o de Enfermagem, o de Ciências Sociais, o de Administração e Secretariado, o de Ciências Agrárias (formação de técnicos a nível de regente agrícola). Nos institutos deverão se formar também candidatos a cursos superiores de

Direito, Filosofia e outros. Mas esse nível de ensino não é "pré-universitário", porque não está pressuposta a continuação da formação profissional em universidades, necessariamente. A maioria dos técnicos formados estará engajada no trabalho em seu país, contribuindo para a reconstrução nacional.

CRITÉRIO DE SELEÇÃO:

Como nas passagens de nível de ensino anteriores, o critério de seleção para o prosseguimento dos estudos estará baseado nas "qualidades científicas e técnicas, morais e militantes do aluno", observadas durante o curso findo. Só os mais competentes no trabalho, os melhores alunos, os mais engajados politicamente, serão indicados para cursar universidades no estrangeiro, declara o Comissário da Educação. O Estado fixará o número de vagas para cada Instituto. Aqueles estudantes que obtiverem média elevada (80 pontos) durante todo o curso poderão seguir as carreiras que desejarem. Pretende-se estimular o estudo não só para os alunos passarem de ano mas para se realizarem profissionalmente.

IDADE DOS ALUNOS:

O ensino médio politécnico seria para jovens de 13 a 15 anos, mas em 1976 muitos estudantes eram mais velhos porque começaram tarde a sua escolarização. Por isso, pretendia-se fixar as idades máximas para admissão dos vários níveis quando os alunos matriculados em todas as classes, naquele ano, terminassem o nível que estavam cursando. Os mais velhos frequentariam então cursos para adultos (com programas semelhantes mas seriação diferente).

Para o ano letivo de 76/77, que se iniciava em novembro de 1976, as idades para matrícula nos vários níveis de ensino em vigor foram fixadas assim:

PRIMÁRIO - idade mínima: 7 anos (até 31 de dezembro), menos para os alunos que frequentaram o pré-primário no ano anterior.

CICLO PREPARATÓRIO - idade máxima para admissão no 1º ano: 16 anos (até 31 de dezembro).

LICEU (CURSO GERAL) - idades máximas (até 31 de dezembro):
 1º ano: 16 anos
 2º ano: 19 anos
 3º ano: 20 anos

FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

A formação de professores para os diversos níveis de ensino ficou centralizada num Instituto a ser criado. No início seriam formados 250 monitores, enviados para o campo (Na época os monitores já estavam em atividade, frequentando cursos intensivos de reciclagem, de um ano).

Os futuros professores para o 1º ciclo do ensino básico ingressarão com a 6a. classe no Instituto, onde receberão uma formação de 3 anos. Para ensinar no 2º ciclo do ensino básico, exigirá-se o ingresso no Instituto com a 9a. classe, para um curso de 3 anos (o último será de preparação para o ensino na 5a. e 6a. classes). Os professores formados poderão prosseguir seus estudos para atingir níveis superiores. Para ser professor no ensino geral polivalente, será exigido ingresso no Instituto com a 11a. classe, para um curso também de 3 anos (que corresponderá ao nível de bacharelato, constituindo assim o embrião da primeira universidade do país). E os futuros professores da Escola de Formação de Professores serão admitidos com a 11a. classe, para completarem 4 anos de curso no Instituto de Pedagogia.

CALENDÁRIO ESCOLAR:

O calendário escolar será reformulado para se adaptar às necessidades do trabalho na agricultura (maior parte da economia guineense). A nova periodicidade do curso visa possibilitar aos alunos a participação nas tarefas agrícolas da escola, não mais como trabalho voluntário, mas como obrigação escolar. As férias serão transferidas para os períodos em que a agricultura necessita de mais mão de obra. Até então, o período de exames (maio) coincidia com a intensificação do trabalho agrícola, e os alunos abandonavam a escola para ajudar suas famílias no campo.

O Comissário da Educação termina sua explicação do novo sistema de ensino definindo seu principal objetivo:

"Criar um trabalhador consciente de suas responsabilidades históricas e da sua participação efetiva e criadora nas transformações sociais. Esperamos concretizar esse desejo através do conhecimento cada vez mais real das necessidades con-

cretas do país, da definição de nosso projeto de desenvolvimento e do próprio trabalho realizado a nível das instituições escolares, através de discussões nos órgãos coletivos".¹⁸⁹

Para o ano letivo seguinte (76/77) começaram a ser preparados novos manuais e programas, que seriam utilizados progressivamente em todos os níveis de ensino, a partir da 1ª. classe. Organizaram-se seminários para auxiliar os professores que trabalhariam com programas novos.

Também foram formadas "Brigadas Pedagógicas", com alunos do último ano do Liceu, para lecionar no Ciclo Preparatório em Bissau. Como estipulou o Comissariado da Educação, "a participação de todos os estudantes, a partir do 5º ano do Liceu, nas atividades pedagógicas, dando aulas, irá contar na sua classificação final. Esta medida visa diminuir os encargos do nosso Estado no aspecto da educação, principalmente no aspecto da cooperação (professores estrangeiros)".¹⁹⁰

Contribuindo para esse novo planeamento do ensino, de 11 a 15 de novembro de 1976 foi organizado em Bissau o I Seminário de Quadros da Educação da Guiné-Bissau e Cabo Verde, para coordenar o trabalho dos órgãos do ensino dos dois países. Ali foram decididas as principais tarefas para o ano letivo que se iniciava (1976/77), o Ano II da Organização.

Em primeiro lugar, a mobilização de todas as escolas do país em torno do Terceiro Congresso do PAIGC (para o qual, conforme declaravam os dirigentes guineenses, a maior contribuição da Educação seria alcançar, no ano letivo em curso, resultados ainda melhores que os obtidos no ano anterior).

A segunda tarefa seria organizar a Campanha Nacional de Alfabetização, com maior participação dos estudantes de todo o país.

Como terceira tarefa, pretendia-se a racionalização, a maior sistematização e mais profunda ligação do trabalho produtivo ao ensino (com a criação de um calendário semanal para o ensino secundário, de 5 dias para as aulas e um dia para o trabalho produtivo). Procurar-se-ia também maior ligação entre educação e saúde (educação sanitária).¹⁹¹

Outras resoluções e medidas para o futuro da educação guineense, surgidas nesse seminário, foram:

A instituição da Região-modelo para o ano letivo (que em 76/77 seria Bafatã, por suas realizações no ano anterior) e Escola-modelo (foi escolhido para 76/77 o Centro de Formação de Professores Máximo Gorki, de Cõ, pelo desempenho em 75/76). A abertura solene nacional do ano letivo seria sempre realizada na capital da região escolhida como modelo para aquele ano.

Foi aprovada a organização de um encontro de Ministros da Educação e educadores dos países africanos de expressão portuguesa (Guiné-Bissau, Cabo-Verde, Angola, Moçambique, S.Tomé e Príncipe) que seria realizado em Bissau (o que aconteceu em fevereiro de 1978), para a troca de experiências entre as ex-colônias de Portugal.

Finalmente, foi também aprovada a definição de uma lei para regulamentar os casos de gravidez no Liceu de Bissau (até então, durante o colonialismo, as alunas grávidas eram expulsas da escola ou transferidas para o turno da noite).¹⁹²

3.1.2.1 - Debates e Projetos Educativos Ligados ao Novo Ensino:

Todos os planos relativos ao ensino surgidos nessa época (o começo de uma nova fase, de definição de um

projeto nacional para a educação conforme as diretrizes do Estado guineense), pressupunham uma aplicação progressiva, começando por áreas (geográficas, históricas, culturais e sócio-econômicas), níveis de ensino e setores da educação prioritários.

A prioridade é definida seja pela maior mobilização política dos envolvidos (agentes ou pessoas atingidas pela ação educativa), seja pela ocorrência de transformações sociais mais profundas no local ou setor de atividade sócio-econômica onde se dá a aprendizagem, para que seus efeitos se multipliquem e tenham utilidade imediata.

Continuaram as discussões e avaliações coletivas de sugestões ou trabalhos educativos realizados, visando retirar das diversas experiências uma linha de ação unificada, uma base para as novas estruturas do ensino.

No início do ano letivo de 76/77 foi realizado no setor da alfabetização de adultos um debate sobre o futuro dos alfabetizados. Na terceira reunião da Comissão Nacional de Alfabetização, três de seus elementos discutiram a pós-alfabetização e o papel do diploma: o Comissário da Educação, Mário Cabral, o Comissário Principal do Conselho de Comissários de Estado, Francisco Mendes e o educador brasileiro Paulo Freire (do IDAC e do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas) assessor para esse setor do ensino da Guiné-Bissau.¹⁹³

Em seu depoimento, Mário Cabral analisou o tipo de expectativa gerada pelo ensino colonial em relação ao diploma (que se tornou o objetivo da escolarização, para o aluno, pois só através dele era conseguido um emprego razoável). Na sociedade guineense que está se construindo, o importante será elevar o nível de instrução do povo para que evoluam as forças produtivas. A tendência, nessa sociedade, será a de aceitar-se para um trabalho aquele que

sabe realizá-lo, independente do diploma que possua (nível de ensino cursado).

Um diploma que permitisse aos adultos alfabetizados o ingresso no sistema de ensino formal, para prosseguir os estudos, traria uma série de transtornos imediatos à organização desse sistema. Em primeiro lugar, a pós alfabetização se inicia no ensino básico, onde atualmente não existem escolas suficientes para acolher todos os guineenses em idade escolar. Inclusive os alunos que já estão inseridos no sistema de ensino formal, não têm ainda garantida a continuidade da escolarização depois da 4a. classe (pois só depois da independência começaram a ser criadas as 5a. e 6a. classes pelo território da Guiné-Bissau). Como integrar nesse sistema os adultos alfabetizados? Se isso acontecesse no momento, as vagas existentes teriam de ser redistribuídas, limitando as matrículas para crianças e jovens em idade escolar.

Se o objetivo desse esforço de educação dos adultos, para o Estado, é permitir ao alfabetizado desenvolver-se no seu trabalho, integrar-se, produzir melhor, isso deve ficar claro para o estudante (porque se esse adulto pretender alfabetizar-se para prosseguir os estudos até o Liceu, e isso não acontecer, ele se desmobilizará). Por isso, é necessário concentrar os esforços de alfabetização nos locais de trabalho, ligá-la à produção, aos sindicatos, para elevar a qualificação dos trabalhadores. Os alfabetizadores terão um papel importante na explicitação dos objetivos principais da alfabetização.

Pode-se pensar numa legitimação do curso realizado, que poderia ser um "diploma coletivo"; ou criar, para o prosseguimento dos estudos de adultos alfabetizados (quando o Estado tiver condições de organizá-los), cursos noturnos para trabalhadores que não puderam cursar a escola regular. Esse é o ponto de vista do Comissário da Educação.

Francisco Mendes também ressaltou a importância de ligar a alfabetização à produção, pois interessa ao governo que o contingente de desempregados e subempregados que vive na cidade desde a guerra volte para suas tabancas (política de retorno ao campo e de valorização da produção agrícola) e não que os lavradores alfabetizados venham para a cidade, por encontrar dificuldade de aplicação de seus novos conhecimentos nos locais onde vivem. A alfabetização de camponeses deve estar ligada ao trabalho agrícola.

Paulo Freire destacou o valor que o diploma assume para a população ainda hoje, por seu papel de possibilitar a promoção social não ter mudado ainda. Os privilégios decorrentes do diploma continuam enquanto a sociedade não se transformar inteiramente, não for uma sociedade de trabalhadores, onde todos estejam engajados na produção de alguma forma. Por enquanto, só os diplomados têm acesso, por exemplo, a cargos na burocracia do Estado. Então os alfabetizados que não possuem diploma que lhes possibilite continuar os estudos, e consequentemente igualar-se à situação privilegiada dos estudantes do Liceu de Bissau, vêem essa situação como uma injustiça (porque esses jovens não precisam se engajar imediatamente na produção, e os adultos alfabetizados sim). Quando não houver mais discriminação, quando qualquer posto puder ser assumido pelos que têm capacidade e prática, independentemente de terem cursado o Liceu, então o diploma perderá essa importância que tem agora para a população.

Esse debate ilustra o tipo de preocupação dos responsáveis pela educação (e pelo futuro próximo do povo guineense), que orientaram a reforma do ensino (os estrangeiros que colaboram diretamente também possuem uma parcela dessa responsabilidade pela política educacional em elaboração). Mas logo após o anúncio da reforma começaram a ser tomadas medidas concretas, como a criação de cursos profissionais dentro da concepção que rege a nova educação guineense.

3.1.2.1.1 - A Formação de Trabalhadores:

Ainda nesse período foram criadas as primeiras escolas profissionais, que entrariam em funcionamento nos próximos anos letivos.

1) O Centro de Formação Profissional:

A criação dessa escola resultou de um acordo entre a Brigada de Amizade da Juventude Livre Alemã (FDJ), da R.D.A. e o Comissariado da Juventude e Desportos (posteriormente foi passado o convênio para o Comissariado da Educação), visando a curto prazo a preparação de mão de obra para o Comissariado de Obras Públicas, Construção e Urbanismo. Funcionando nas instalações desse Comissariado e sob sua supervisão, seriam preparados inicialmente serralheiros e trabalhadores da construção civil em 3 anos (em 76/77, 20 alunos para cada curso). Para os anos seguintes, previam-se cursos para formar eletricistas, carpinteiros, canalizadores e mecânicos de automóveis, com vagas para 80 alunos em 1977 e 140 alunos em 1978.

O objetivo permanente da escola é a educação polivalente no domínio da mecânica e construção civil; a aquisição de conhecimentos básicos para futura especialização conforme as necessidades do trabalho.

Os alunos podem ingressar na escola depois da 6a. classe. Ao término da formação, serão enquadrados nos Comissariados adequados, ou enviados para a República Democrática Alemã (por meio de bolsas oferecidas pela FDJ) para se formarem como professores para a escola. Ou ainda, continuarão sua formação no Instituto Técnico de Formação Profissional (ITFP).

Depois de 3 anos, o operário estará apto a trabalhar tanto na manutenção de máquinas quanto na construção

de reservas de peças. Os 10 professores e o conselheiro da FDJ são trabalhadores especializados e engenheiros. O equipamento (máquinas e ferramentas) é cedido pela RDA.

A orientação da escola é a formação no próprio processo de trabalho: são 28 horas de prática e 12 horas de aulas teóricas semanais. Os alunos aprenderão técnicas (práticas) e tecnologias (teorias), participando do planejamento da atividade diária na escola, da divisão do trabalho pelo grupo e sua execução. Os aprendizes da construção civil, por exemplo, conhecerão planos e regulamentações, materiais de construção, escolherão métodos de trabalho e participarão das obras necessárias (construções e reconstruções urgentes).¹⁹⁴

2) Escola para Trabalhadores dos Armazéns do Povo:

A direção dos Armazéns do Povo, com o apoio do Comissariado da Educação e da UNTG (União Nacional dos Trabalhadores da Guiné), criou uma escola para a alfabetização e aumento do nível de conhecimentos gerais desses trabalhadores. ("Não é só ensinar o ABC, mas dar aos camaras uma nova maneira de ver o mundo, a história do próprio povo, entender o que se passa no nosso tempo, na nossa terra e em outras", explicou um dos diretores dos Armazéns).¹⁹⁵ Inicialmente a escola contava com 97 alunos e 4 professores voluntários (em novembro de 1976).

3) Centro de Estudos Amílcar Cabral:

Criado pelos Comissariados do Desenvolvimento Econômico e Planificação e o das Finanças, o Centro oferecerá uma série de cursos para trabalhadores dos dois Comissariados, que queiram aperfeiçoar sua formação global e qualificação profissional.

Os primeiros cursos oferecidos foram: português, matemática, estatística, economia, economia política, física e química. Haveria possibilidade de o certificado de conclusão (com as notas obtidas) influir na situação funcional do trabalhador.

As aulas seriam ministradas por cooperantes estrangeiros e técnicos dos Comissariados patrocinadores. O funcionamento do Centro de Estudos estaria a cargo de uma Comissão Diretiva integrada por trabalhadores dos dois Comissariados. Além das atividades didáticas, haveria atividades esportivas e culturais, organização de brigadas para trabalhos voluntários (para tarefas nos Comissariados e para a agricultura), programas de discussão política e ideológica (conferências e debates sobre temas atuais, históricos, pensamento de Amílcar Cabral, etc.).¹⁹⁶

Os problemas do ensino, embora enfrentados desde o início do governo guineense, precisam de um prazo longo para serem resolvidos, pois dependem muito da situação econômica do país (embora contribuam para modificá-la). Na terceira reunião da Assembleia Nacional Popular, em 1976, o Presidente do Conselho de Estado, Luiz Cabral, declarava:

"A Educação nacional é a coisa que estamos a fazer com mais ousadia, porque estamos a fazer uma educação que nos custa o dinheiro que não temos, levando-nos a pensar em cada mês como é que arranharemos meios para aguentar todas as escolas que criamos, com os 85 mil alunos, com mais de dois mil professores espalhados por toda a nossa terra, com uma percentagem superior a 10% da população escolarizada, percentagem essa que foi atingida só por alguns países africanos que fizeram esforços consideráveis na Educação".¹⁹⁷

Para atenuar as dificuldades econômicas, o Comissariado da Educação fazia algumas propostas gerais: organizar melhor o sistema de ensino para que os investimentos tenham mais rentabilidade; elevar o nível pedagógico dos pro

fessores (cujos salários consomem a maior parte do orçamento da educação); desenvolver a campanha de alfabetização como um dever cívico ("os que sabem ensinam aos que não sabem"); em algumas localidades, a despesa com o professor deve ficar a cargo da comunidade; aproveitar os materiais regionais para a construção de escolas e equipamentos escolares (esse tipo de despesas, na África, geralmente representa 15% das despesas anuais da Educação).¹⁹⁸

Nessa fase, a Guiné-Bissau contou com o auxílio financeiro de organismos internacionais, originários de diversos países: cooperação em professores e técnicos, ajuda em material didático e equipamentos escolares, verbas para financiar projetos, bolsas de estudo para guineenses, foram as principais formas de colaboração. Órgãos da ONU, como a UNICEF, o PNUD e o HCR tinham delegações em Bissau e, assim como a SIDA (Suécia), a SUCO (Canadá) e a FIEU (Suíça), foram das primeiras organizações internacionais a prestarem auxílio ao governo guineense (entre muitas outras : OMS, OIT, IDAC, IRFED, FDJ, CIDAC, Conselho Mundial de Igrejas e delegações de diversas universidades estrangeiras estiveram colaborando na educação desde esse início).¹⁹⁹

Veremos como prosseguiram as experiências, iniciadas nesse período, nos anos seguintes à proposta de reforma do sistema de ensino.

3.2 - O Projeto de Desenvolvimento Sócio-Econômico da Guiné-Bissau (1977 a 1979):

Após os primeiros anos de independência (1974 a 1976), em que o governo do PAIGC iniciou o levantamento dos problemas e condições existentes para a realização do seu projeto de desenvolvimento da Guiné-Bissau, os princípios de auto-suficiência econômica e progresso interno foram reafirmados por medidas práticas e planos em realização no período de 1977 a 79.

Em 1977, o Comissário de Estado do Desenvolvimento Econômico e da Planificação, Vasco Cabral, em entrevista,²⁰⁰ referiu-se ao projeto guineense que seria discutido no III Congresso do PAIGC. Definindo alguns aspectos fundamentais da política econômica, declarou:

(...) "Baseamos todo o progresso social e econômico que estamos tentando edificar na nossa terra nas classes mais pobres e desfavorecidas, que sofreram mais forte o peso da dominação colonialista. Buscamos, além da independência política que já conquistamos, alcançar também a independência econômica. Para isto definimos uma estratégia de desenvolvimento obedecendo à realidade econômica do nosso país, que parte da agricultura como a primeira prioridade, já que 86% da população são trabalhadores agrícolas".²⁰¹

Em 1978, o setor primário representava aproximadamente 39% do PIB (Produto Interno Bruto) guineense. A maior parte dos agricultores trabalha em culturas familiares, de subsistência. (No censo realizado nesse ano, registrou-se a existência de apenas 24.500 assalariados numa população de aproximadamente 800 mil habitantes, sendo que 80% dos assalariados estão concentrados em Bissau, principalmente empregados em serviços do Estado).²⁰²

Portanto, nesse período, a preocupação principal do governo em política econômica é com a melhora dos métodos de produção e da capacidade produtiva da população, introduzindo aos poucos técnicas modernas. No caso da ex-colônia, as técnicas "modernas" vão desde o uso de tração animal (que não era praticada no país até então), da charrua, das culturas rotativas, até a inseminação artificial na pecuária, técnicas elementares em outros países que o colonialismo não introduziu na Guiné-Bissau.

Alguns hábitos tradicionais começam a ser combatidos, como as queimadas (usadas na preparação de terrenos para o plantio). Essa prática está proibida, pois há peri

go de desertificação do território guineense por falta de florestas (que têm diminuído sua área progressivamente, desde o período colonial). Em 1977 houve uma grande seca que afetou a produção agrícola em várias regiões do país. Além da alteração climática, as queimadas são responsáveis pela destruição indiscriminada de árvores frutíferas (como as mangueiras) e madeira de lei exportável.

Outro problema fundamental para o desenvolvimento da agricultura é a falta de água para irrigação das plantações (principalmente de arroz nos alagados). Embora haja muitos rios na Guiné-Bissau, ainda estão inaproveitados. As fortes marés, nos últimos anos, têm provocado o avanço da água do mar em grande extensão de alguns rios, queimando as culturas e tornando a água imprópria para consumo. Para enfrentar essa situação, o governo faz diques e barragens de proteção, fechando os rios. Obras parcialmente sustentadas pelos próprios camponeses, que compram combustível para abastecer as máquinas (fornecidas pelo governo) e alimentam os trabalhadores. "Sem essa colaboração", diz o Comissário do Desenvolvimento Rural, não teríamos conseguido o que já fizemos, pois não dispomos de verbas para fazer essas despesas".²⁰³

Todos esses problemas dificultam o rendimento do trabalho agrícola, que é o principal esteio da economia guineense. O aumento da produtividade e a diversificação das culturas, quando se efetivarem, auxiliarão a diminuir a dependência externa, ao lado das novas formas de propriedade que estão sendo implantadas para impulsionar a produção: as granjas estatais e as cooperativas.

Nas granjas do Estado são experimentadas as novas técnicas e novas culturas, para que a população, conhecendo-as, se motive a adotá-las. ("O exemplo é a maneira mais fácil de ajudá-los a aceitar a modificação de alguns aspectos da vida a que estão habituados", diz o Comissário

de Desenvolvimento Econômico). Está sendo realizada uma experiência de cultura do algodão no Gabu, Oio e Bafatã, que iniciou com 140 hectares e vai estender-se até 8 mil hectares, com a utilização de novos métodos agrícolas. É uma cultura rotativa associada ao arroz pluvial e ao amendoim. Serão desenvolvidas técnicas de recolha dos grãos do algodão e, mais tarde, cogita-se instalar uma fábrica têxtil.²⁰⁴

Existem atualmente 20 granjas estatais, mas apenas 5 funcionam realmente, pois há grandes problemas para a sua manutenção (financeiros e administrativos, pela inexperience dos quadros responsáveis por sua organização).²⁰⁵

As cooperativas agrícolas começaram nas escolas das áreas libertadas, nos internatos do Instituto Amizade, durante a guerra. A associação dos trabalhadores em cooperativas, que racionaliza o trabalho e defende os lavradores sem recursos é estimulada através de exemplos (principalmente de escolas que possuem campos coletivos), através de esclarecimentos à população (em todos os locais e situações de mobilização e discussão com os camponeses, como os Círculos de alfabetização de adultos, reuniões com os Comitês de Tabanca, comícios ou debates com responsáveis do PAIGC ou do governo), desde os primeiros tempos da independência.

As iniciativas de plantações coletivas pertencentes a escolas e alguma pequena associação espontânea de camponeses (como a de Sedengal, que será descrita em "Alfabetização de Adultos") são embriões, pré-cooperativas que podem se desenvolver mais tarde (as de camponeses, principalmente), dependendo das necessidades e condições locais. Hoje, 1980, existem oficialmente três cooperativas: a de Contuboel (plantação de arroz), a dos Combatentes da Liberdade da Pátria e a Domingos Ramos (as duas com produção diversificada: hortas e cana de açúcar). Nas duas últimas

trabalham antigos combatentes e ex-exilados, respectivamente. Só a primeira tem apresentado resultados positivos na produção. Também aqui a inexperiência administrativa parece ser a causa principal do insucesso. Mas o governo procura encarar as novas formas de organização da produção no campo (cooperativas e granjas estatais) como centros de experimentação e difusão de técnicas agrícolas, mais do que eficientes unidades produtivas, nessa fase de implantação.²⁰⁶

Em termos nacionais, a intensificação da produção é um objetivo prioritário para o governo guineense. A população dedica-se tradicionalmente à economia de subsistência e só comercializava, coagida, as "culturas obrigatórias" (amendoim e arroz) na época colonial. Atualmente o PAIGC procura esclarecer os trabalhadores, incentivando-os a produzir excedentes e vendê-los aos Armazéns do Povo para abastecer outras regiões (como ocorria nas áreas libertadas durante a guerra). Segundo o Comissário do Desenvolvimento Econômico, existe um estímulo mais concreto à intensificação da produção: o Estado compra os produtos aos camponeses, pagando preços mais altos para interessá-los a produzir mais.²⁰⁷

A política econômica do governo continua considerando prioritário o abastecimento interno. À medida que aumentar a produção de alimentos, diminuirão as importações de produtos agrícolas (que atualmente ainda têm um peso muito grande, incluindo o arroz). Por outro lado, busca-se o aumento gradativo das exportações (para obtenção de divisas) dos produtos tradicionalmente destinados ao mercado externo (amendoim, coconote, madeira de lei) e de outros que podem ser "repartidos" com o exterior (peixe, futuramente a castanha de caju, cana de açúcar, algodão). Ao mesmo tempo procuram-se criar indústrias de transformação ligadas à agricultura para reduzir a importação de produtos e aproveitar as matérias-primas locais (extração de

óleo de amendoim e dendê, fábricas de sabão e margarina, por exemplo).

Os projetos que abarcam o mercado interno e as necessidades de exportação procuram minimizar os riscos, para que o investimento realizado com dificuldade não se perca. O Comissário do Desenvolvimento Econômico cita o exemplo de um projeto de plantação de cana de açúcar, inicialmente estabelecido em 6 mil hectares, prevendo-se uma produção de 60 mil toneladas de cana. Além de requerer um grande investimento (200 milhões de dólares em 1977), era incerto o mercado para exportação de 50 mil toneladas (já que a necessidade conjunta da Guiné-Bissau e Cabo-Verde era de 10 mil toneladas).

Outros países africanos estariam também concorrendo pela conquista desse mercado. Por isso foi redefinido o projeto para 20 mil toneladas de produção, exportando a metade, com previsão de acordos internacionais que garantem a venda por vários anos.²⁰⁸

O setor da pesca é o que, atualmente, parece ter maiores condições de desenvolvimento. Em 1978, representou 22% do total de exportações. Já foi investigado (com auxílio estrangeiro) o potencial de pescado e marisco existente nas costas guineenses e constituídas três empresas mistas (onde o Estado da Guiné-Bissau tem a maioria absoluta do capital): Estrela do Mar, em sociedade com a URSS; Guialp, em sociedade com a Argélia e Semapesca em sociedade com a França. Há mais projetos, de uma empresa pesqueira em sociedade com Portugal e de um complexo frigorífico para armazenagem, com a colaboração da URSS e da Espanha. Até o início de 1980 já havia acordos de pesca assinados com a URSS, França, CEE, Portugal, Senegal, Guiné-Conakry e Argélia. Esse ramo "industrial" da pesca será destinado exclusivamente à exportação, enquanto a pesca artesanal será preparada para abastecer a população guineense. Isso

ocorrerá por volta de 1983 ou 84, segundo o Secretário de Estado das Pescas, Joseph Turpain; a sua Secretaria apoia os pescadores (principalmente no arquipélago de Bijagós, onde a concentração de peixes é maior) com infra-estruturas, fornecimento de canoas equipadas com motores. O preço interno do peixe é bem menor que o da carne bovina, o que torna o desenvolvimento da pesca artesanal de grande interesse para a população.²⁰⁹

A diversificação de relações comerciais também auxilia a eliminação da dependência. Atualmente o país tem relações com a maior parte dos países africanos, com países socialistas, países árabes, excluídos na época colonial. A dependência de Portugal (principalmente em importações) tem diminuído bastante, declara o Comissário do Desenvolvimento Econômico: o petróleo, por exemplo, chega agora da URSS por um preço muito mais barato; a criação da uma companhia de transporte marítimo da Guiné e Cabo Verde (Nagucave) também contribui para eliminar a dependência dos fretes marítimos portugueses.

Segundo o Comissário de Desenvolvimento Econômico, a prioridade do setor agrícola é transitória, enquanto não existirem estruturas de base capazes de sustentar a industrialização, pois a economia baseada totalmente na agricultura é um resquício da fase colonial. Por enquanto, a indústria nascente está ligada ao setor primário e deve poder funcionar sem necessidade de tecnologia sofisticada, nem sequer de uma rede elétrica desenvolvida. Não há energia suficiente, pois na época anterior à independência havia 250 geradores em todo o território, produzindo somente 12 mil Kwa no total. Em 1977, dizia o Comissário Vasco Cabral, já começariam a funcionar seis pequenas fábricas termoelétricas. A principal fonte de energia da Guiné-Bissau, a rede fluvial, necessitava de estudos para seu aproveitamento (o rio Curubal, sozinho, pode produzir energia hidroelétrica para todo o país). Havia também projetos

para aproveitamento de outras fontes de energia, como a casca do amendoim e do arroz, associados a projetos industriais (descasque, extração de óleo, produção de sabão), mas a dificuldade de obter financiamento forçou uma opção para a parte produtiva, adiando a energética.²¹⁰

No setor industrial (transformação de produtos agrícolas) existem projetos já em fase de implantação, como o complexo industrial de Cumaré, com capacidade de descasque de amendoim (70 mil toneladas anuais), descasque de arroz (8 toneladas/hora), produção de óleos vegetais (25 mil toneladas/ano), produção de sabão (1 tonelada/hora), alimentação para animais (2 toneladas/hora). Mas o projeto está hiperdimensionado em relação à produção anual de amendoim, que só tem chegado a 20 mil toneladas (a queda na produção é devida aos terrenos arrasados e abandonados durante a guerra e à eliminação da obrigatoriedade de cultivo do amendoim).

Também já entrou em funcionamento (1980) a fábrica de tratamento (desgranação e enfardamento) do algodão do Gabu e Bafatá (trabalho anteriormente realizado no Senegal).

O projeto industrial tecnologicamente mais avançado é a instalação de um oleoduto que irá até o porto de Bissau, financiado pela Arábia Saudita, OPEP e França (assistência técnica) e orientado por técnicos belgas.

No setor de prospecção do subsolo, as investigações iniciais estão centradas na bauxita, cujo aproveitamento será estudado pela empresa estatal Petrominas.²¹¹

Outra preocupação do governo do PAIGC é promover o desenvolvimento de maneira harmônica, de modo que a planificação central do Estado não prejudique a descentralização regional e a democracia na tomada das decisões. Con-

forme diz o Comissário do Desenvolvimento Econômico, "tem que haver uma direção central, da qual emanam diretivas que vão descendo os vários escalões até a base. Para a tomada de decisões, por outro lado, este mesmo processo se dá da base até o topo. Isto é o que queremos, mas estamos apenas a começar. Para o ano (1978), teremos elaborado um plano (econômico) que vai envolver desde os Comitês de Tabanca até o topo, e cuja realização vai começar por um levantamento das necessidades e possibilidades a todos os níveis. Com base nessa auscultação, daremos as diretivas, que voltarão para ser discutidas nas bases".²¹² Assim, completa Vasco Cabral, as diretivas procedem do Estado (depois de consultadas as bases) mas em cada região há um comitê com possibilidade de tomar iniciativas, com autonomia na utilização dos recursos locais. A planificação central não entra em contradição com a descentralização regional porque não substitui as administrações locais. Pode remanejar recursos, beneficiando regiões mais carentes, pois a nível nacional tem-se a visão do conjunto.

Segundo Vasco Cabral, a participação democrática de todos os guineenses nas decisões pode ser avaliada também pelos estatutos das empresas estatais que estão sendo constituídas. No Conselho de Administração, os trabalhadores têm representação com direito a voto, e essa participação nas decisões tende a aumentar: na fase atual há muito poucos trabalhadores guineenses ("os quadros estrangeiros ainda estão muito presentes"). Por isso a formação de quadros nacionais tem fundamental importância para o governo.

Em relação à ajuda internacional, a posição adotada é a manutenção de relações diplomáticas, econômicas e culturais com qualquer país, independente de opção política ("não-alinhamento"). O Comissário do Desenvolvimento Econômico esclarece:

"Mas essas relações devem ser de igualdade. No que respeita às possibilidades de cada um, precisamos de certos benefícios relativos que compensem a nossa desigualdade em relação aos países mais avançados, pois somos um país pobre e atrasado. Fora isto, as relações devem-se fazer numa base de vantagens recíprocas, respeito à soberania e ao princípio de não-ingerência. (...) Somos um país soberano que busca o bem de seu povo, e rejeitamos qualquer compromisso que implique ficarmos, de qualquer forma que seja, dependentes, do ponto de vista político".²¹³ Por isso, a ajuda internacional que vem acompanhada de imposições dos doadores é rejeitada, declara Vasco Cabral.

A transformação da Guiné-Bissau está sendo feita progressivamente, com a paciência de quem pretende conquistar a adesão voluntária de toda a população para o projeto de sociedade proposto, com os "passos pequenos mas seguros" de quem não pode desperdiçar esforços nem quer ser obrigado pelos fracassos a voltar atrás. Veremos se as medidas tomadas na Educação confirmam e auxiliam a concretização dos propósitos proclamados pelos dirigentes do país.

3.2.1 - O Sistema de Ensino de 1976/77 a 78/79:

Depois da definição da reforma do ensino guineense, muitas medidas projetadas ainda não se efetivaram, pois a sua implantação se dará de acordo com as possibilidades do país. Alguns dos problemas mais sérios, herdados da fase colonial, continuam existindo (dependência de professores e financiamento estrangeiros, por exemplo), embora outros tenham sido minorados (formação de professores primários, acesso de crianças guineenses à educação). Parte das experiências em andamento não produziu ainda os resultados esperados; algumas foram ou estão sendo reformuladas, substituídas ou limitadas e outra parte prossegue com sucesso. Os maiores obstáculos ao novo ensino projetado continuam sendo a falta de recursos materiais (instalações, equipamentos escolares, material pedagógico, verba para o

pagamento de professores) e a falta de educadores qualificados em todos os níveis, problemas que não poderão ser solucionados a curto prazo, como já previam os guineenses desde a luta pela independência.

A língua portuguesa também permanece como um obstáculo, principalmente para a alfabetização de adultos e o ensino básico nas áreas rurais, mas não há por enquanto indícios de modificação da decisão de adotar a língua oficial desde o início da escolarização. Está prevista a criação de um Centro de Estudos de Linguística Aplicada para normatizar o crioulo e as línguas étnicas guineenses, o que representará a primeira iniciativa de promoção das línguas nacionais.

A educação guineense ainda depende da cooperação internacional para o financiamento de projetos, obtenção de professores para o ensino secundário, técnicos diversos, construção de instalações escolares, obtenção de material pedagógico e demais equipamentos e outras despesas fundamentais para o funcionamento das escolas.

Mas o que já foi conseguido em tão poucos anos (1974 a 79), incluindo-se as transformações qualitativas do sistema de ensino que dependeram mais da criatividade e de atitudes políticas do que dos recursos materiais, vem indicar que provavelmente os guineenses conseguirão atingir seus objetivos, apesar das dificuldades.

3.2.1.1 - O Novo Sistema de Ensino em Implantação:

Aspectos Quantitativos e Experiências Inovadoras:

Em primeiro lugar, cabe esclarecer que os dados estatísticos, mesmo oficiais, não são precisos, dando apenas uma idéia da ordem de grandeza. (Algumas publicações do mesmo Comissariado divergem sobre os dados; essa impre

cisão reflete uma das carências herdadas da época colonial, a in experiência dos guineenses na obtenção e organização de material de conhecimento da própria realidade).

A procura de escolarização continuou aumentando e, não sem sacrifícios, está sendo atendida pelo governo guineense. No ano letivo de 78/79 havia 740 escolas (para todos os níveis de ensino), 97.660 alunos e 3.187 professores, aproximadamente.²¹⁴

Muitas instalações escolares estavam em construção ou projetadas, estimando-se o início do funcionamento dos novos estabelecimentos de ensino (do primário e secundário) para 1981 ou 82.

A alfabetização de adultos e a reciclagem e formação de professores atingiam ainda um número restrito de guineenses, em relação às necessidades conhecidas; mas tinham crescido muito em relação ao período anterior (a primeira, ligada a projetos de desenvolvimento rural, em zonas prioritárias, atingiu cerca de 6.000 pessoas).

Também aumentou a quantidade de bolsistas para cursos médios, profissionais e superiores no exterior. Diversificaram-se mais as áreas de formação e os países para onde são enviados. Mas os cursos profissionais já existentes no país ainda são muito reduzidos, principalmente na área prioritária do desenvolvimento rural. São também desprestigiados pelos estudantes, que ainda procuram mais os liceus.

Os cursos do Ensino Geral Polivalente e do Médio Politécnico criados recentemente ainda funcionarão nas principais cidades guineenses e a maioria continuará concentrada em Bissau, pelo menos a curto prazo. Mas também na capital será construído um internato junto ao Liceu, o que indica a previsão da vinda de estudantes de outros pontos

do país, que poderão depois completar sua formação nessas instituições de ensino de Bissau.

No ensino básico são notados os maiores progressos quantitativos. A expansão das escolas para todo o território guineense, o número de alunos matriculados, revelam que o sistema de ensino terá capacidade em breve para atender a todas as crianças em idade escolar nas primeiras séries do ensino básico, e um grande número de adultos ou jovens acima da idade adequada a seu nível. Mas o aproveitamento escolar tem sido baixo, com grande taxa de repetência e mesmo de desistências, como pode-se ver pelos dados do ano de 1977/78:

TABELA 12

ENSINO BÁSICO ELEMENTAR - 1977/78
(APROVEITAMENTO ESCOLAR)

REGIÕES	TAXA DE REPETÊNCIA %	TAXA DE PASSAGEM %	TAXA DE ABANDONO %
S.A.BISSAU	24,7	56,7	18,6
BIOMBO	17,3	42,4	40,3
CACHEU	41,7	46,6	11,7
OIO	33,2	37,3	29,5
BAFATÁ	25,2	44,3	30,5
GABU	28,5	46,0	25,5
TOMBALI	18,0	33,1	48,9
QUINARA	24,0	40,6	35,4
BOLAMA	35,9	41,0	23,1

FONTE: Guiné-Bissau, Comissariado de Estado da Coordenação Económica e Plano, Programa bienal de desenvolvimento para 1980/81, Educação, 22 de abril de 1980, p.16.

Talvez esse resultado possa ser atribuído à baixa qualificação dos professores e à inadequação dos conteúdos do ensino atual às necessidades da população, já que a reforma ainda não está implantada (a maior parte dos professores, programas de ensino, material escolar, inclusive os livros didáticos, estão em preparação). Há, também, a dificuldade adicional da aprendizagem da língua portuguesa, principalmente nas áreas rurais.

Por outro lado, algumas experiências nesse nível de ensino, ainda inexpressivas quantitativamente, porque se iniciam em poucas áreas prioritárias, podem vir a ter grande importância na Guiné-Bissau (como o CEPI, por exemplo, que será descrito adiante).

Veremos a seguir a situação do sistema de ensino guineense até 1979, em todos os níveis, principalmente no aspecto quantitativo. Veremos também o que se alterou em relação ao período anterior (74 a 76), sobretudo as novas escolas inspiradas nos objetivos que orientaram a reforma do ensino.

I - Ensino Básico

1. Ensino Básico Elementar (1º Ciclo)

Até o ano letivo de 1978/79, nas 4 primeiras classes do ensino básico, a rede de escolas que crescia desde 74/75, o número de professores e o número de alunos matriculados continuaram caracterizando a "explosão escolar" iniciada após a independência.

TABELA 13

ENSINO BÁSICO ELEMENTAR - TOTAL DE ESCOLAS,
PROFESSORES E ALUNOS MATRICULADOS - 1977/78 A 1978/79

ANO	Nº ESCOLAS	Nº PROFESSORES	Nº ALUNOS MATRICULADOS	
			IDADE NORMAL	ADULTOS
1977	615	2.192	74.292	6.514
1978	630	2.599	76.197	8.096
1979	698	2.288	72.991	5.929*

* Faltam dados da Região de Bafatá.

FONTE: Guiné-Bissau, CEEN, Estatística Inicial, Resumo Nacional, 1978/79.

No ano letivo de 78/79, a taxa de escolarização para o ensino básico elementar é estimada em aproximadamente 90%, incluindo os alunos de idade acima da correspondente a esse nível de ensino (Como não há dados precisos sobre a repartição da população por grupos de idade, esse cálculo do Comissariado de Coordenação Econômica é uma aproximação).²¹⁵

Nesse nível de ensino observa-se uma distribuição das escolas pelas diversas regiões, com a qual se procura equilibrar a situação anterior de disparidade entre a capital e o resto do país, embora não esteja especificada a área (rural ou urbana) onde se encontra o estabelecimento de ensino.

TABELA 14

REPARTIÇÃO DE EFETIVOS POR REGIÃO (1978/79)

REGIÃO	POPULAÇÃO %	1 ^a A 4 ^a CLASSES %
S.A.Bissau	15	16
Bissau	7	9
Cacheu	17	22
Oio	18	18
Bafatá	15	12
Gabu	13	8
Tombali	7	7
Buba/Quinara	5	4
Bolama	3	4

FONTE: Guiné-Bissau, CECEP, op. cit., p.3.

Na repartição de efetivos por sexo, vê-se que a participação das mulheres permanece fraca mesmo no nível mais elementar do ensino (31%). Apenas no Setor Autônomo de Bissau a percentagem de alunas apresenta valores da ordem dos 50%.²¹⁶

As cinco escolas do Instituto Amizade que possuem alunos nesse nível de ensino serão examinadas em ítem separado.

Não há indicações sobre o andamento da "africanização" e "ruralização" do ensino básico elementar nesse período (1977 a 79), no que se refere aos conteúdos teóricos (disciplinas, programas, textos didáticos) e sua ligação com a prática (trabalho produtivo, atividades manuais, experimentação). A adoção do novo calendário escolar, prin

principalmente no campo, não está confirmada nos textos disponíveis, mas a maior parte das escolas possui terrenos para cultivo.

2. Ensino Básico Complementar (2º Ciclo)

Desde a independência foram criadas muitas escolas para a 5a. e 6a. classes, visando a futura generalização do ensino básico para a população. Dos três CIPES (Ciclos Preparatórios) coloniais, aumentados para cinco em 1975/76, passou-se para 17 escolas distribuídas pelas regiões do país, em 1978/79, com 6.022 alunos matriculados (sem os dados da região de Biombo), dos quais 57% no Setor Autônomo de Bissau, e 529 professores (68% concentrados em Bissau). Dos alunos da rede "normal" (em idade escolar), cerca de 70% ultrapassavam a idade adequada para o seu nível de ensino (14 anos e mais). Os alunos adultos eram em 1979, 4.097. A distribuição regional das escolas de ensino básico complementar era, em 78/79:

TABELA 15

DISTRIBUIÇÃO REGIONAL DAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO COMPLEMENTAR (1978/79):

REGIÃO	Nº DE ESCOLAS E SETORES
S.A.Bissau	4
Cacheu	2 (Cantchungo, Bula)
Oio	2 (Farim, Mansoa)
Bafatá	2 (Bafatá, Bambadinca)
Gabu	1 (Gabu)
Tombali	2 (Catió, Quebo)
Buba	2 (Tite, Darsalame)
Bolama	2 (Bolama, Bubaque)

FONTE: Guiné-Bissau, CECEP, op. cit., p.4.

Nesse nível de ensino ainda existem escolas particulares (duas) com 10 professores para 47 alunos (5a. classe) além do Instituto Amizade (4 escolas) que será visto em ítem separado. Nesse nível está também uma das experiências mais interessantes da educação guineense atual:

Os Centros de Educação Popular Integrada (CEPI)- Em 1977 foram criadas essas escolas rurais para formação polivalente de alunos e agentes de ensino, integrada à vida comunitária.

Na primeira fase experimental, foram escolhidas para a sua localização 4 zonas prioritárias em Tombali e Cacheu, nas quais foram formados 12 professores guineenses (em cada CEPI) sob a orientação de especialistas do IRFED (instituto europeu da área de educação). Nos próximos anos (de 80 a 82) serão instalados mais 8 CEPIS, ainda nas regiões de Tombali e Cacheu, alguns com a 5a. e 6a. classes, outros iniciando apenas com a 5a. classe. Prevê-se que receberão 75 alunos em cada classe.²¹⁷

Os Centros de Educação Popular Integrada têm por objetivo formar trabalhadores rurais numa perspectiva de integração à comunidade, de intervenção na realidade para transformá-la. Ao mesmo tempo, essa educação que possibilita a aplicação (imediata) dos conhecimentos adquiridos no próprio meio rural, melhorando a vida nas tabancas e a produtividade do trabalho, evita o êxodo para a cidade dos lavradores escolarizados. O ensino se baseia na interdisciplinaridade e na ligação entre estudo e trabalho, teoria e prática. O programa não se divide por matérias, mas por áreas de interesse:

- 1 - produção agropecuária
- 2 - saúde
- 3 - artesanato e técnica
- 4 - a comunidade e sua cultura.

Cada dia da semana escolar é dedicado a um desses temas. As semanas são de 4 dias (6 horas diárias), para que o restante do tempo esteja livre para atividades nas tabancas.

Diversos assuntos podem ser abordados dentro de cada um desses 4 itens, e para estudá-los seguem-se três atitudes pedagógicas: o estudo da realidade, o estudo científico e os trabalhos práticos. O interesse desse método é procurar habituar o aluno a investigar, experimentar, pesquisar para conhecer - ao invés de esperar do professor a transmissão unilateral de informações, que seriam acumuladas pelo estudante sem uma visão crítica da sua real utilidade. Na primeira etapa, de estudo da realidade, os alunos pesquisam na própria comunidade as maneiras de agir tradicionais relacionadas ao assunto (por exemplo, no estudo da cultura do arroz, como assunto do tema Produção Agropecuária, os alunos observam as técnicas tradicionais utilizadas pela população nessa cultura). Na etapa do estudo científico são analisadas algumas noções teóricas que aprofundem o conhecimento do assunto (no caso do arroz, noções de biologia e agronomia). Como trabalhos práticos são feitas experiências que, ao mesmo tempo, indicam aos alunos a necessidade de possuir conhecimentos técnicos auxiliares, para melhorar a produção (estatística, conhecimento de climas, solos, etc.) e iniciam esses alunos na procura de inovações, de descobertas, por meio de projetos experimentais (no exemplo do estudo do arroz, foram feitas medições da produção, como iniciação a um método de estimação dos rendimentos, e um projeto experimental sobre variedades e épocas de transplante do arroz).²¹⁸

Desse modo, a partir de realidades bem próximas ao aluno (mas, muitas vezes, ainda desconhecidas ou desvalorizadas por ele, como a tradição popular) são adquiridos os conhecimentos necessários à formação dos profissionais polivalentes e os procedimentos que permitem a transfor-

mação dessa realidade conhecida. Essa experiência dos CEPI ainda está no início, mas pode tornar-se um modelo para a educação rural no nível de ensino básico complementar.

II - Ensino Secundário

1. Ensino Liceal (7a. à 11a. Classes)

Em 1979, o total de alunos matriculados (incluindo os de uma escola particular, em Mansoa, região de Oio, e da Escola Piloto do Instituto Amizade, em Bolama; alunos em idade escolar e adultos) era de 4.856, mais do que o dobro dos alunos em 1974/75 (2.197). Só havia em 1979 o Liceu completo (5 classes) em Bissau, onde se concentravam 70% dos efetivos escolares. Nas outras regiões (Cacheu, Bafatá, Oio e Bolama) onde estavam os 5 liceus restantes, funcionava apenas o curso geral (3 primeiros anos). Quase a metade dos alunos tinha 20 anos de idade ou mais. Dos 219 professores, em 4 liceus (Bissau, Bolama, Escola Piloto de Bolama e Cacheu), grande parte era constituída de cooperantes portugueses.²¹⁹

2. Ensino Profissional

Excetuando as Escolas de Formação de Professores (que serão examinadas em ítem separado), existe o Instituto Técnico de Formação Profissional (ITFP), com 114 alunos matriculados em 1979 (173 em 1980) e 10 professores. Esse instituto, iniciado em 1977 com a extinção da Escola Técnica, será instalado no edifício do Centro de Formação Profissional, de Brá. É ligado ao Comissariado da Educação, mas possui autonomia técnica e administrativa.

É definido como "um organismo de concepção, experimentação, execução e assistência de uma política nacional

de formação profissional, adaptada às necessidades de reorientação da economia" guineense.²²⁰ A sua criação teve por objetivo, numa primeira fase, a preparação de mão de obra e quadros técnicos para os setores industrial e de serviços (inicialmente nas áreas de mecânica, eletricidade, soldadura, mecânica de automóveis, construção civil e comércio). Para o período 1982-85 estão previstos cursos para a formação de instrutores e a formação de quadros médios; cursos adicionais nas áreas de pecuária e avicultura, horticultura e fruticultura, refrigeração, carpintaria.

No ano de 1979 já estavam em atividade 11 instrutores técnicos (em processo de formação), e colaboradores estrangeiros: 1 instrutor da FIEU, peritos da OIT e cooperantes da República Democrática Alemã.

Para os anos de 1980 e 81 estavam programados 19 cursos de capacitação, 12 cursos de formação, 12 cursos de aperfeiçoamento técnico, 7 cursos de aprendizagem, 14 cursos de formação básica, 1 curso de aperfeiçoamento pedagógico, para 1.102 alunos no total, nos dois anos).²²¹

Além do ITPP, existem as escolas de Enfermagem (Bissau e Bolama); a Escola Agrícola de Beli (Boé) do Instituto Amizade, para agentes agrícolas (que em 1979 tinha 115 alunos, ainda cursando o ensino básico complementar, e 9 professores).²²²

3. Ensino Médio Politécnico (a partir da 9ª classe):

Ainda em fase de implantação, neste nível de ensino estão as recém-criadas: Escola de Direito (frequentada por uma centena de quadros da administração pública, das empresas e do aparelho judiciário, com alto nível didático para o país);²²³ Escola Nacional de Educação Física e Escola de Magistério (Cacheu). A partir de 1979, a Escola

de Enfermagem de Bissau também encontra-se nesse nível. Está prevista a Escola de Formação Administrativa, que admitirá alunos com a 9a. classe completa ou "pessoas com experiência prática de escritório que mediante prestação de provas, revelem aptidões equivalentes".²²⁴ Essa escola terá capacidade para 200 alunos, e o curso durará 3 anos (o primeiro, de formação elementar, o segundo de secretariado e o terceiro de secretariado, formação de quadros administrativos e auxiliares de gestão).

A partir da 11a. classe, existe um Instituto (IFAPE) de formação de professores para o ensino secundário, em Bissau, em fase de criação, para 270 alunos.²²⁵

III - Instituto Amizade

No ano letivo de 1978/79, o Instituto Amizade era constituído por 10 escolas: o nível pré-escolar (maternal e pré-primário) existia no Jardim-escola de Bissalanca (Biombo), com 57 alunos e 6 professores; o ensino básico elementar havia em 5 escolas (a de Bissalanca, os internatos de Morés, Pelundo, Empada, Bolama) com 641 alunos e 35 professores; o ensino básico complementar existia em 4 escolas (Boé, Bafatã, Bór, Empada) além da Escola Agrícola de Beli (115 alunos, 9 professores). As demais possuíam 467 alunos e 26 professores. A Escola Piloto de Bolama tinha apenas o ensino secundário.

IV - Formação de Professores

A formação e reciclagem (superação) de professores primários foi organizada num sistema que abrange várias escolas. A primeira etapa é realizada na escola de Jabadá, onde durante um ano os futuros professores recebem uma formação intensiva correspondente às 3a. e 4a. classes. Em 78/79 havia 78 alunos nessa escola. A segunda etapa é

um curso intensivo (5a. e 6a. classes em um ano) na escola de Bula. Em 78/79 eram 48 alunos. Por fim, durante dois anos recebem na escola de Cõ uma formação, também intensiva, correspondente a quatro anos da Escola de Formação de Professores de Bolama. Em Cõ havia, em 78/79, 93 professores-estagiários (alunos). A Escola de Bolama funcionou provisoriamente em Bissau, pois suas instalações originais estavam sendo reconstruídas, com 178 alunos (da 5^a/6^a classe ao 4º ano) em 78/79. Nas quatro escolas os 395 alunos eram assistidos por 30 professores, nesse ano letivo.²²⁶

Para a formação de monitores escolares, continuaram regularmente os seminários durante as férias.

Até 1979, a grande maioria dos professores, em todo o ensino guineense, não tinha diploma e, apesar de ser reciclada progressivamente tanto nos cursos quanto na própria prática do magistério, necessitava de um maior nível de instrução e informação sobre métodos pedagógicos. No ensino básico completo, de aproximadamente 2.900 professores, mais de 2.200 não eram diplomados. De 244 professores de 5 liceus (não há dados de Bafatá), 176 lecionavam sem habilitação adequada, e grande parte ainda era constituída de cooperantes estrangeiros. No ensino profissional a situação era semelhante (de 10 professores do ITFP, apenas um tinha habilitação conveniente).²²⁷

No primeiro ciclo (4 classes) do ensino básico, onde se encontrava a maior parte dos alunos, a situação do pessoal docente era, em 78/79:

TABELA 1.6
QUALIFICAÇÃO DOS DOCENTES DO ENSINO BÁSICO ELEMENTAR

QUALIFICAÇÃO	NÚMERO	%
1. professores diplomados	18	0,8
2. professores não diplomados	13	0,6
3. professores de posto diplomados	78	3,4
4. professores de posto não diplomados	480	20,9
5. monitores	1627	71,1
6. brigada pedagógica	72	3,1

FONTE: Guiné-Bissau, CECEP, op. cit., p.16.

Nos próximos anos será iniciada a formação de professores para o ensino secundário, no Instituto de Formação e Aperfeiçoamento do Pessoal Docente (IFAPE) que será construído em Bissau para 270 alunos, com ingresso a partir da 11a. classe. A Escola de Magistério Primário que será construída em Cacheu terá capacidade para 400 alunos (ingresso a partir da 9a. classe).²²⁸

Os professores dos CEPI estão sendo formados nos próprios Centros de Formação dessa rede, assim como os instrutores do ITFP são formados lá mesmo, orientados por cooperantes estrangeiros (professores e técnicos).

V - Bolsistas no Exterior

Em abril de 1980 havia um total de 893 bolsistas no exterior (22 países), sendo que 355 em cursos superiores (21 países), 370 em cursos de nível médio (14 países) e 168 em cursos profissionais (8 países). Os estudantes estavam principalmente em Portugal (216), Cuba (183) e URSS (153). Os países que os acolhem são africanos, europeus,

asiáticos e americanos (norte, centro e sul),²²⁹ e possuem os mais diversos regimes políticos, sistemas econômicos, hábitos culturais e línguas.

A distribuição dos bolsistas por áreas de estudo é a seguinte:

TABELA 17

DISTRIBUIÇÃO DE ESTUDANTES BOLSISTAS NO
EXTERIOR POR ÁREAS DE ESTUDO - 1980

Á R E A	NÚMERO DE ESTUDANTES			
	EM CURSOS SUPERIORES	MÉDIOS	PROFIS- SIONAIS	TOTAL
Ciências sociais	112	125	33	270
Ciências da natureza	22	70	3	95
Técnicas industriais	92	109	62	263
Paramédicas	63	28	3	94
Comunicação social	19	8	25	52
Administração	9	11	3	23
Arte	11	10	-	21
Recursos naturais	26	3	-	29
Transportes	1	6	-	7
no Liceu Ivanovo*	-	-	39	39
T O T A L	355	370	168	893

* URSS. Sem especificação da área.

FONTE: Guiné-Bissau, CECEP, op. cit., p.7.

VI - Investimentos Previstos em Infra-Estrutura Escolar e Auxílio Internacional

Para o ano letivo de 1980/81, estava previsto o financiamento de inúmeras atividades ligadas à educação (desde a formação de professores às construções e consertos de prédios escolares), sendo uma parte obtida de doze órgãos internacionais das mais diversas origens,²³⁰ sob a forma de empréstimos ou doações (54% do investimento total previsto provinha de financiamento estrangeiro). Só as construções escolares necessárias absorviam 68% do total planejado. Para se concretizar, mesmo a longo prazo, esse aspecto indispensável à expansão da educação (principalmente à generalização do ensino básico), pois muitas escolas estavam instaladas em barracões e casas de adobe e sapê, de pouca durabilidade, foi concebido um programa de construção de escolas para o ensino básico, financiado parcialmente pelas instituições estrangeiras.

1. Ensino Básico Elementar

O projeto visa racionalizar o processo de construção existente, aumentar a rede de escolas e sua durabilidade, com o auxílio dos professores, alunos e população local. A orientação técnica será dada por "animadores de construção" (os primeiros vinte estão sendo formados em 9 regiões, em 1980), ligados a um responsável regional e aos centros regionais de produção (armazenagem de material e equipamento, confecção e reparação de mobiliário). Cada animador formado será responsável pela construção anual de 2 escolas (com duas salas de aula e sanitários) e pela confecção do mobiliário. Está prevista a construção de 40 escolas simples por ano. Para 1980/81, estima-se o número de escolas construídas em 42, nas 9 regiões (incluindo o Setor Autônomo de Bissau).²³¹

2. Ensino Básico Complementar

Está sendo elaborado um protótipo de escola, utilizando-se técnicas simples de construção, que será realizada sob a orientação técnica das equipes formadas pela Divisão de Construção do Comissariado da Educação. Para 1980/81 estão previstas 10 escolas, com 55 salas no total.²³²

3. Outras Escolas

O Liceu de Bissau e o Instituto Técnico de Formação Profissional (ITFP) estão sendo instalados em novos prédios (em construção), adequados às suas novas finalidades e ampliação das vagas. Em Bissau está sendo construído um internato, e todas as novas escolas criadas, nos vários níveis de ensino, em todo o país, serão instaladas em prédios novos (pois já não há velhos quartéis portugueses para adaptar...) Para a educação de adultos deverão ser construídos Centros Regionais, e as instalações dos Centros de Educação Popular Integrada (CEPI) serão construídas aos poucos (cada um com uma ou duas salas de aula).

Além das construções, há necessidade urgente de consertar as escolas existentes. Por um levantamento realizado em 1978 pelos Delegados Regionais da educação, pelo menos 280 escolas precisavam de reparação geral. Das 698 escolas do ensino básico elementar (em 78/79) apenas 10% se encontravam em "relativo bom estado". Estima-se que 30% dessas escolas eram feitas de cimento e cobertas de telhas ou fibro-cimento, 50% feitas de adobe, cobertas de zinco ou de palha, e 20% são barracos. O programa de reparações será executado por equipes regionais, constituídas por pintores, carpinteiros e pedreiros, que serão responsáveis pelo conserto e manutenção das escolas regionais. Haverá também uma equipe nacional responsável por obras maiores, mais complexas ou por trabalhos especializados (canalização, eletricidade, etc.).

Em relação ao equipamento escolar, existe um programa para a melhoria das condições do mobiliário nas escolas de ensino básico elementar, a partir de protótipos locais elaborados por professores, alunos e população. Existe também um programa de obtenção de material didático e impressão de material, de âmbito nacional, e organização de bibliotecas escolares (as primeiras em Bissau, Bafatá, Cantchungo e Bolama).

Também referente à infraestrutura na área da educação, há um programa de ajuda alimentar destinado aos internatos e semi-internatos, escolas de formação de professores, ITPP e aos seminários de pessoal docente.²³³

Todos esses programas deverão contar com financiamento estrangeiro, ao menos parcial, para sua execução.

Nesses projetos pode-se observar que continua a preocupação com a participação de todos os interessados na solução dos problemas comuns. Professores, alunos e demais membros da população local são chamados a planejar, construir e conservar suas escolas, sob a supervisão de técnicos provenientes da própria área. Tanto a tecnologia utilizada quanto o material deverão ser adaptados às condições locais: material que seja fácil de obter, de baixo custo (recursos locais) e técnicas simples, fáceis de aprender e aplicar por qualquer pessoa sem experiência anterior nesse tipo de trabalho. A participação em construções escolares pode auxiliar inclusive a melhoria das moradias nas tabancas (também de adobe e sapê), pois seus habitantes aprenderão a trabalhar em conjunto nessa atividade.

VII - Educação e Trabalho Produtivo

1. Liceu K. N'Krumah, de Bissau

Em março de 1977 todos os alunos do Liceu já par

ticipavam do trabalho produtivo, organizados em comitês com responsáveis eleitos, em campos dentro da cidade ou próximos, e em comissariados. Seguiam diariamente, em grupos alternados, para o Hospital Simão Mendes, onde trabalharam 1.377 horas em um mês; ou para um campo agrícola em Antuta, próximo a Bissau, onde trabalharam 2.187 horas em um mês; e para o Comissariado de Comércio e Artesanato, onde completaram 1.908 horas de trabalho, no mesmo período.²³⁴

2. No interior do país

Em Tombali, alunos adolescentes dos últimos anos de escolas do ensino básico plantaram 917 bananeiras, colheram 1.020 quilos de arroz e prepararam para o cultivo 837 metros quadrados de terreno. No Setor de Bedanda (região de Tombali) o terreno preparado ultrapassou de muito esses 800 m² e nem pôde ser medido.

Em Bafatã, região modelo, todas as escolas tinham em março de 1977 o seu campo agrícola. Alunos e professores plantaram e colheram 24.516 quilos de batata, 4.823 quilos de arroz, 11.177 quilos de milho, 800 quilos de amendoim e 250 quilos de feijão.²³⁵

Carlos Dias, responsável pelo Departamento do Comissariado da Educação encarregado das relações entre ensino e trabalho produtivo, dizia em março de 1977 que entre as principais preocupações daquele momento, estava a de "conseguir que o campo das escolas e o das famílias dos alunos se unam num só campo produtivo. Em Bula, Região de Cacheu, estamos por começar experiências em que trabalhadores camponeses, jovens estudantes e militantes das FARP se darão ao trabalho produtivo de caráter coletivo".²³⁶

Embora as experiências existentes não abrangessem a totalidade do território guineense, já demonstravam

um avanço em relação aos anos anteriores, quando começaram como trabalho voluntário, atingindo poucos estudantes e professores em cada estabelecimento. (O trabalho produtivo unido à alfabetização de adultos será visto separadamente).

VIII - Alfabetização ou Educação de Adultos

No Seminário de Quadros da Alfabetização, do qual participaram os coordenadores da Comissão Nacional de Coordenação da Alfabetização e Desenvolvimento (CONCAD), alguns membros da coordenação das brigadas culturais e da equipe do IDAC (Paulo Freire e outros), foi feito um balanço da campanha desenvolvida durante as férias escolares, no interior do país, para a formação de alfabetizadores nas regiões.

O projeto de alfabetização nas férias foi realizado por 200 estudantes secundários de Bissau, que formaram cerca de 300 animadores culturais em algumas regiões da Guiné-Bissau. Esses animadores deveriam alfabetizar aproximadamente 1.000 adultos inscritos para os Círculos de Cultura. (Como os estudantes de Bissau não tinham prática de alfabetização, junto aos cursos para formação de animadores no interior seriam constituídos Círculos de Cultura. Os adultos seriam então alfabetizados pelos animadores de Bissau, acompanhados pelos futuros animadores locais).

A experiência foi realizada em 5 regiões: Buba, Cacheu, Gabu, Oio e Tombali. Como a CONCAD não tinha pessoal suficiente para coordenar os trabalhos em todas as áreas, alguns estudantes das brigadas culturais deveriam assumir essa responsabilidade.

Muitos problemas impediram o pleno sucesso do projeto. Apenas 50% dos adultos inscritos nos círculos de

Cultura puderam frequentá-los, por várias razões.

Não houve contatos preliminares satisfatórios entre as brigadas e os responsáveis do PAIGC e do governo nas regiões, para a identificação dos problemas locais e áreas prioritárias. Além disso, na época escolhida (férias) muitos desses responsáveis, professores locais e delegados da educação estavam fora de suas regiões, participando de seminários de reciclagem, reunião do Conselho Superior de Luta do PAIGC, festividades do 20º aniversário do Partido e outras atividades, principalmente em Bissau (de onde vieram os estudantes das brigadas...)

Nos locais onde se daria a alfabetização, como era a época das chuvas, as famílias estavam ocupadas na lavoura (incluindo os jovens futuros animadores regionais); em algumas áreas a prática muçulmana do jejum dificultava a participação dos alfabetizandos nos Círculos por falta de condições físicas. Outra dificuldade foi a falta de material escolar nos Armazéns do Povo do interior (lâpis, cadernos, candeeiros para a iluminação). O número de jovens com a 3a. ou 4a. classe de escolaridade era muito reduzido, e esse era o mínimo de formação requerido para ser alfabetizador. Também faltou mobilização política (que seria tarefa da JAAC), o que fez com que muitos desistissem frente aos problemas.²³⁷

A alfabetização das populações das tabancas deverá ser ligada à educação sanitária (orientação dos responsáveis regionais de saúde e demais educadores sanitários), ao trabalho agrícola (os elementos da CONCAD ensinam aos animadores processos de combate às pragas e outros conhecimentos, através de trabalhos voluntários. Há necessidade de maior ligação com o Comissariado de Agricultura, o que foi constatado pelos alfabetizadores, para garantir assistência técnica e obtenção de sementes e adubos). A alfabetização deve ligar-se também às necessidades gerais da

população (orientação em nutrição, incentivando a produção de alimentos; mudanças de métodos agrícolas prejudiciais, como as queimadas; introdução de novas relações de produção e gestão das culturas coletivas; incentivo às iniciativas da população, à autonomia para resolverem seus problemas coletivamente).²³⁸

A ação alfabetizadora que contribui para a transformação da vida das populações guineenses é um objetivo que já teve suas primeiras manifestações de concretização na experiência de Sedengal, na região de Cacheu, durante essa campanha de férias.

Em Sedengal, a população é originária de três diversos grupos étnicos, dedicados às culturas de subsistência. Foi escolhida como área prioritária para a alfabetização pela combatividade de sua população no tempo da luta pela independência.

A primeira tarefa realizada pela representante enviada de Bissau pela CONCAD foi o contato com os responsáveis locais do PAIGC e do Estado, para a mobilização da população. Logo depois foi iniciada a formação dos animadores locais, na própria prática da alfabetização, conforme o método introduzido pela equipe do IDAC: em primeiro lugar pesquisando o universo verbal e temático da população, a partir de entrevistas e conversas informais com os camponeses. Nessas conversas são pesquisadas também as necessidades e problemas locais e a especificidade cultural das etnias. Dessas informações são escolhidos os temas geradores (situações vivenciadas, representadas visualmente, para introduzir a discussão sobre os assuntos escolhidos) e as palavras que iniciam o processo de alfabetização, pelo método desenvolvido por Paulo Freire.²³⁹

Na tabanca de Sedengal, os camponeses adultos e os futuros animadores estavam muito motivados e interes-

sados, desde a primeira etapa, para a formação dos Círculos de Cultura. A maioria dos habitantes da tabanca participava com interesse das reuniões periódicas realizadas pe la CONCAD para avaliação do trabalho, que seriam apenas dirigidas aos animadores.

Como praticamente toda a comunidade estava envolvida na atividade educativa, durante as discussões dos temas geradores surgiu a idéia (proposta feita por habitantes de Sedengal) de produzir coletivamente para conseguir excedentes com os quais se pudesse enfrentar as despesas coletivas com a alfabetização (compra de material didático, etc). Os animadores andavam até outra tabanca para vender cestos e esteiras produzidos por eles, e com o dinheiro obtido compravam o querosene que abastece os candeeiros, para os Círculos de Cultura noturnos. E todos resolveram cultivar bananas num campo agrícola (terreno do Estado) nos arredores da tabanca, em regime de trabalho voluntário coletivo, para produzir um excedente comercializável que financiasse essas despesas do ensino.

Aos poucos, alfabetizando e alfabetizadores organizaram-se para essa atividade, dividindo-se em equipes responsáveis por tarefas determinadas, chamaram o restante da população que ainda não participava do trabalho, esforçaram-se para conseguir os instrumentos (o Comissariado de Agricultura daria a assistência técnica), prepararam a terra e iniciaram a plantação.

Pela primeira vez trabalharam juntos membros de três etnias guineenses. Com o desenvolvimento da atividade agrícola, a população sentiu necessidade de aprofundar seus conhecimentos, aprender tanto sobre técnicas de cultivo (sementes, adubos, irrigação, tratamento do solo, ccmbate de pragas, comercialização dos produtos e outros aspectos dessa atividade) quanto sobre gestão, saúde, noções de cálculo, para apoiar e melhorar o próprio trabalho.²⁴⁰

A plantação coletiva de Sedengal, por decisão comum, é gerida pelos responsáveis locais, mas pertence à população. Todos têm o direito de trabalhar e usufruir dos bens produzidos. Estabeleceram-se critérios de participação para aqueles que não trabalham ali no mesmo período que os outros.²⁴¹

Embora a ação cultural que envolveu essa população tenha proporcionado um grande avanço (a descoberta do trabalho coletivo; a descoberta da necessidade de conhecer mais para agir melhor; a integração entre ação educativa, trabalho produtivo e necessidades da comunidade; o valor da ação coletiva para a melhoria da vida no país, principalmente nas tabancas), em termos de alfabetização de adultos a experiência se mostrou inviável. Porque a população de Sedengal não fala nem entende o português, língua utilizada no ensino em qualquer nível. Os camponeses entendem um pouco o crioulo e falam as próprias línguas étnicas. Nos Círculos de Cultura de Sedengal, os alfabetizandos chegaram a produzir pequenos textos nessas línguas e em crioulo, mas não progrediram no aprendizado da língua do ex-colonizadores.

Sobre esse problema, Paulo Freire relatou aos educadores guineenses:

"Pudemos observar que os alfabetizandos, durante os largos meses de esforço, não conseguiram fazer outra coisa senão uma caminhada cansativa em torno das palavras geradoras. Marchavam da primeira à quinta; na quinta, haviam esquecido a terceira. Voltava-se à terceira e se percebia que haviam olvidado a primeira e a segunda. Por outro lado, ao procurarem criar palavras com as combinações silábicas de que dispunham, raramente o faziam em português. Eu mesmo tive oportunidade de ver palavras escritas por alguns deles, cuja grafia coincidia com a de palavras portuguesas, mas cuja significação era outra, completamente, pois era em língua mancanha ou balanta que pensavam. Por que? Porque a língua portuguesa não tem nada que ver com sua prática so-

cial. Na sua experiência quotidiana, não há um só momento, sequer, em que a língua portuguesa se faça necessária. Nas conversas em família, nos encontros de vizinhos, no trabalho produtivo, nas compras no mercado, nas festas tradicionais, ao ouvir o camarada presidente, nas lembranças do passado. Nestas, o que deve estar claro é que a língua portuguesa é a língua dos "tugas", de que se defenderam durante todo o período colonial".²⁴²

IX - A Língua Portuguesa

A partir das experiências de alfabetização de adultos (e evasão escolar no ensino básico) nas áreas rurais guineenses, começou a discussão sobre a validade de manter a língua portuguesa como a única utilizada no ensino. Em outros países africanos que se libertaram da colonização europeia e procuram um caminho para a independência semelhante ao da Guiné-Bissau (como a Tanzânia, cuja língua remanescente do colonizador, o inglês, coexiste com o swahili, língua de ligação entre os grupos étnicos, com função semelhante ao crioulo, embora mais conhecida pela população tanzaniana), o problema foi geralmente resolvido com a adoção da língua nacional nos primeiros estágios da educação (alfabetização e ensino básico), acrescentando-se a língua estrangeira no curso secundário. Outros países africanos que não possuem línguas de âmbito nacional, apenas línguas e dialetos tribais, e onde a colonização europeia não deixou heranças culturais bastante enraizadas na maioria da população, alfabetização de adultos das áreas rurais é feita em suas próprias línguas étnicas, algumas vezes acompanhando-se a ação educativa com pequenos jornais regionais que servem como textos de apoio, publicados pela UNESCO, nessas línguas. Em Cabo Verde, onde o crioulo também é falado (é a única língua da população africana), é utilizado também nos textos escritos (e publicações nacionais), mesmo sem possuir escrita oficial.

Na Guiné-Bissau, o conhecimento do crioulo fora das cidades é limitado e recente (foi difundido principalmente durante a guerra) e a maior parte da população, que mora no campo, só utiliza no seu dia a dia as línguas tribais. Por isso, continuando a manifestar sua opinião sobre o problema linguístico na alfabetização de adultos do meio rural, Paulo Freire declara:

"O que se vem observando, nas zonas rurais, apesar do alto nível de interesse e de motivação dos alfabetizandos e dos animadores culturais, é a impossibilidade do aprendizado de uma língua estrangeira como se ela fosse nacional. De uma língua virtualmente desconhecida, pois que as populações, durante os séculos de presença colonial, lutando por preservar sua identidade cultural, resistiram a ser "tocadas" pela língua dominante. O uso de suas línguas deve ter sido, por muito tempo, um dos únicos instrumentos de luta de que dispunham.

Na verdade, a língua portuguesa não é a língua do povo da Guiné-Bissau. Insistir, pois, em seu ensino, significa impor à população um esforço inútil e impossível de ser alcançado.

A manutenção, por muito tempo, da língua portuguesa, mesmo que se lhe chame, apenas, de língua oficial, mas com prerrogativa, na prática, de língua nacional, pois que é através dela que se vem fazendo parte substancial da formação intelectual da infância e da juventude, trabalhará contra o ideal de criação de uma sociedade nova, em que se elimine a exploração de uns por outros. Se a língua portuguesa continuar a ser a língua da escola, ela terminará por estabelecer um corte social no país, privilegiando uma pequena minoria urbana com relação à maioria esmagadora da população. Será indubitavelmente mais fácil àquela minoria, com acesso ao português por sua própria posição social, avantejar-se à maioria na aquisição de certo tipo de conhecimentos, bem como na expressão oral e escrita, com que satisfaz um dos requisitos para a sua promoção nos estudos, com "n" consequências que podem ser previstas".²⁴³

Até agora não há medidas oficiais nem posições manifestas por autoridades guineenses que indiquem mudanças

efetivas na política linguística adotada. Pelo contrário, há cogitações sobre o papel que será atribuído ao ensino pré-escolar (a ser implantado a longo prazo) como "ano de adaptação ao português".²⁴⁴ Essa concepção é semelhante à definição colonial do ensino pré-escolar, quando a língua estrangeira era imposta ao povo, que não necessitava dela como instrumento de comunicação. Mesmo que a escola não veicule hoje a cultura importada e inadequada dos colonizadores europeus, a adoção da língua portuguesa nos níveis iniciais da escolarização pode prejudicar a própria continuidade dela: segue-se à "explosão escolar" nas matrículas, a "explosão" de abandono da escola, por dificuldade de acompanhar o curso.

Também em Cabo Verde, onde o crioulo é falado por toda a população, e existem publicações nessa língua mesmo sem haver uma escrita oficial, o ensino só utiliza o português. Todas as declarações acerca da adoção de línguas nacionais na educação condicionam essa medida à fixação oficial da grafia dessas línguas, o que deverá acontecer a longo prazo.

Mas, de qualquer modo, já estão sendo criadas as primeiras condições para a futura normatização das línguas nacionais, com a instalação em breve de um Centro de Estudos de Linguística Aplicada, que estudará as línguas africanas.

Mais adiante veremos a política linguística conjunta proposta pelas cinco ex-colônias portuguesas no I Encontro de seus Ministros da Educação e educadores, organizado pela Guiné-Bissau.

X - Pós-Alfabetização

Nesse período, a pós-alfabetização dos adultos que iniciaram a escolarização nos Círculos de Cultura não é feita por sua integração na rede de ensino regular, pelos motivos expostos na 3a. reunião da Comissão Nacional de Alfabetização (1976), já examinados. A primeira experiência desse tipo em um meio organizado, as FARP, prosseguiu como um programa independente, embora contando com a colaboração do Comissariado da Educação: em 1977, 200 militantes que se alfabetizaram ainda no tempo da luta, reforçando seu aprendizado durante a campanha de alfabetização nos quartéis em 1975 e 76, começaram a etapa que chamam de transição à pós-alfabetização". Após uma avaliação dos conhecimentos desses militantes (que incluía não só a leitura e escrita mas outros de ordem geral, como a realidade guineense e a africana), do seu nível de consciência política e responsabilidade no desempenho das tarefas atuais de reconstrução nacional (avaliação que teve resultados satisfatórios, segundo o Comissário Político das FARP), foi iniciado um curso intensivo, equivalente ao 2º ciclo do ensino básico (5a. e 6a. classes). O programa desse curso das FARP é mais completo que seu equivalente da rede normal de ensino, declara o Comissário Político.

O prosseguimento da escolarização desses militantes está ainda em estudos (preocupação conjunta das FARP e do Comissariado da Educação), porque parte das Forças Armadas está sendo desmobilizada e encaminhada à atividade produtiva no campo ou no nascente setor industrial. Está sendo cogitada a capacitação de quadros para a produção, ligando trabalho e estudo.²⁴⁵

XI - Manuais

Estão sendo preparados cadernos básicos (manuais) para a fase de pós-alfabetização: nas FARP existe um dirigido aos animadores, para sua orientação, e outro para os alfabetizandos, baseado em gravações dos debates realizados nos Círculos de Cultura. Esse último aprofunda as análises sobre a realidade nacional e africana surgidas nas discussões realizadas nos Círculos e acrescenta o estudo do cálculo. Os animadores das FARP para a pós-alfabetização estão sendo preparados simultaneamente aos manuais: os organizadores desses textos discutiram-nos, antes de editá-los, com os alfabetizadores de Bissau, já que os debates nessa etapa do ensino se apoiarão nos textos de leitura.²⁴⁶

Nas áreas civis, o manual do alfabetizando está sendo preparado pela Comissão Coordenadora (sugestões da equipe do IDAC), para uso ainda na primeira fase da alfabetização. Chama-se "Primeiro Caderno de Educação Popular" e começa com uma série de palavras geradoras, cada uma acompanhando uma "codificação" visual (desenho ou fotografia de uma situação ligada ao tema) e espaços em branco para a livre criação de palavras pelo alfabetizando, através de combinações silábicas. Depois se segue um texto simples, escrito com palavras conhecidas (ou possíveis de montar com as sílabas conhecidas). Mais outra série de palavras geradoras, codificações e espaços em branco, e outro texto, menos simples que o anterior. Depois da terceira série de palavras geradoras e seus complementos, há dois textos de Amílcar Cabral. São 20 palavras nessa primeira parte do Primeiro Caderno, escolhidas em função da experiência de alfabetização realizada no país até o momento. Na segunda parte do Caderno, abrindo a fase de "transição à pós-alfabetização", existem codificações (fotografias) acompanhadas de páginas em branco, onde os educandos escreverão seus próprios textos sobre temas-geradores, depois de discuti-los

coletivamente. São intercalados com textos de Amílcar Cabral, também para discussão no grupo. As codificações referem-se aos seguintes temas: produção, defesa, educação, saúde, cultura, papel dos trabalhadores, das mulheres e da juventude no esforço de reconstrução nacional. A Comissão Coordenadora redigiu os textos do caderno e selecionou os de Amílcar Cabral, e membros da equipe do IDAC colaboraram em todas as fases da organização do manual.²⁴⁷

A alfabetização de adultos prossegue alternando períodos de experiência e organização de algumas conquistas (mais qualitativas que quantitativas, como se pode esperar nessa fase). Mas algumas das discussões e idéias surgidas no contexto da alfabetização certamente terão alguma influência nos outros níveis do sistema de ensino, por não se limitarem a aspectos específicos da educação popular (de adultos), como o problema linguístico.

3.2.1.2 - Decisões para o Futuro

Um dos acontecimentos desse período, na área da educação, que merece destaque, foi o I Encontro de Ministros da Educação e Educadores de Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, realizado em Bissau em fevereiro de 1978. O principal resultado do encontro das cinco ex-colônias portuguesas recém-libertadas foi o estabelecimento de linhas de ação comuns em educação para auxiliar a construção das novas sociedades independentes.

Através do debate de concepções referentes a quatro temas (Educação e Conhecimento, Educação e Desenvolvimento Econômico, Educação e Desigualdade Social, Educação e Identidade Cultural) foram tiradas recomendações que deverão orientar a política educacional de cada um dos países participantes. Algumas das propostas já estão sendo con-

cretizadas na Guiné Bissau, outras já faziam parte das intenções manifestas de educadores e responsáveis guineenses, embora não tenham sido ainda realizadas e outras, por fim, nasceram das discussões realizadas no Encontro.

Os problemas, tanto no domínio da Educação quanto nos outros setores e atividades sociais, são bem semelhantes em todos esses países que sofreram e lutaram contra a dominação colonial (no caso, a metrópole era a mesma), alcançando a vitória na década de 70.

O projeto de sociedade independente que procuram construir também é semelhante (ressalvando-se especificidades nacionais) e nele a educação cumpre um papel relevante, atendendo necessidades sociais fundamentais (técnicas e ideológicas). Os países participantes do Encontro entendem a educação como tarefa de toda a comunidade, e não apenas de departamentos especializados do governo.

Em relação ao primeiro tema, Educação e Conhecimento, essas foram as propostas finais:

- "encontrar as formas mais eficazes de superar o divórcio entre a escola e a comunidade, ligando o trabalho produtivo ao estudo, para satisfazer as necessidades da vida escolar e social. Vinculando a escola à comunidade por meio do trabalho produtivo e reformulando os programas de ensino lograr-se-á recuperar os autênticos valores culturais dos povos africanos e também superar outras dicotomias como, por exemplo, as que opõem a teoria à prática, o trabalho intelectual ao trabalho manual, o educador ao educando;
- "formar um novo educador que associe à competência profissional e pedagógica, a qualidade política e a dedicação ao serviço do povo; um educador que possua clareza e espírito de iniciativa para buscar a seiva cultural tanto na tradição dos povos africanos, quanto nos conhecimentos de domínio universal e que participe ativamente com os educandos na busca do novo conhecimento e nos trabalhos de edificação da nova sociedade;

- "dar prioridade ao melhoramento e à extensão do ensino básico às populações;
- "encontrar novas formas de avaliação de conhecimentos, baseadas na capacidade do estudante de aplicar criativamente os conhecimentos adquiridos, e incorporar nelas os aspectos não-quantificáveis da educação, tais como as faculdades de invenção e iniciativa, a aptidão ao pensamento crítico e ao trabalho em equipe, a participação nas tarefas produtivas e a dedicação no serviço à comunidade".²⁴⁸

No segundo tema, Educação e Desenvolvimento Econômico, primeiramente os representantes dos cinco países definiram como entendem o "desenvolvimento sócio-econômico" que pretendem promover em suas sociedades:

- "um desenvolvimento autocentrado, cuja força motriz seja a própria capacidade produtiva e criadora do povo;
- um desenvolvimento independente, estruturado para responder não às exigências impostas por empresas internacionais ou pelo mercado externo, mas às necessidades básicas da população, potencializando a utilização dos seus próprios recursos humanos, naturais e tecnológicos;
- um desenvolvimento harmonioso e integrado, que busque superar as tradicionais deficiências e dicotomias das suas sociedades: o dualismo entre a cidade e o campo e entre a produção industrial e a produção agrícola; a hipertrofia dos setores de serviços em relação aos setores produtivos; a macrocefalia e o burocratismo das estruturas da administração estatal; a ausência quase absoluta de uma formação científica dos quadros nacionais; e a compartimentação dos diversos órgãos de planificação e coordenação da vida sócio-econômica do país;
- um desenvolvimento democrático, fundado numa mobilização e capacitação efetiva da população para as tarefas de gestão e de edificação da nova sociedade, de modo que esta participação popular seja a garantia da independência econômica e política do país".²⁴⁹

Quando se pretende transformar um sistema de ensino concebido para servir à administração colonial, em uma educação que capacite a população a participar coletivamente do desenvolvimento sócio-econômico assim definido, as prioridades do ensino concentram-se naquelas pessoas que estiveram marginalizadas no regime anterior (preocupação com a educação de base) e no tipo de formação mais urgente para o país (profissional e técnica). A discussão sobre essas questões levou às propostas do segundo tema:

- "que a educação popular de base constitua uma prioridade na etapa atual do desenvolvimento dos cinco países;
- que o seu conteúdo inclua não apenas a alfabetização, mas também outros campos de conhecimento, cujas noções básicas possam instrumentar a população para a melhoria imediata das suas condições de vida e trabalho;
- que como meios de comunicação no processo educativo sejam utilizados não apenas a palavra escrita, mas também a ação direta junto à comunidade, os meios visuais, o teatro e a rádio;
- que a responsabilidade de planificar a formação profissional e técnica esteja vinculada a um organismo nacional de planificação e coordenação que integre os setores vitais do desenvolvimento econômico;
- que estes setores decisivos da economia nacional estejam diretamente ligados à ação de reformular progressivamente as estruturas e os programas de formação profissional e técnica, de modo a adequá-los às realidades, recursos e objetivos do país;
- que a legislação em vigor assegure o acesso de todos os trabalhadores à educação, dentro das normas de trabalho e sem prejuízo dos salários;
- que se desenvolva a complementaridade das estruturas de formação média e superior entre os cinco países, e se crie uma comissão intergovernamental para coordenar a sua concretização".²⁵⁰

No terceiro aspecto debatido, Educação e Desigualdade Social, procurou-se enfocar o problema da formação de novas elites, oriundas da pequena burguesia urbana nacional (substituindo os estrangeiros colonialistas expulsos), a partir do limitado acesso aos níveis mais altos da escolarização. A democratização da educação, na concepção comum dos países participantes, não se restringiria ao acesso mais amplo da população à escola, mas dependeria também da democratização de todas as estruturas sociais e da eliminação de resquícios coloniais através da nacionalização e laicização do ensino. O objetivo prioritário da escolarização atualmente seria o acesso de toda a população ao ensino de base, progressivamente aumentado (em número de anos) conforme as possibilidades de cada país.

As medidas propostas, nesse terceiro tema, foram:

- "uma ação sistemática de apoio, capaz de satisfazer as necessidades básicas dos alunos mais desfavorecidos;
- uma política de redistribuição dos recursos educacionais pelo território nacional, visando superar as disparidades criadas pelo colonialismo entre a cidade e o campo;
- a transformação do conteúdo dos programas de maneira a adaptá-los à realidade nacional, garantindo a seiva da identidade cultural, incorporando criticamente os dados da ciência moderna e estimulando uma nova atitude perante o trabalho de modo a transformá-lo num componente essencial da aprendizagem;
- o estímulo à abertura da escola à comunidade, de modo a favorecer, por um lado, a participação das organizações de massa no trabalho educativo e, por outro, a participação dos alunos na vida geral da comunidade;
- a introdução de métodos coletivos de trabalho na escola para combater o individualismo e a competição, e a adoção de uma disciplina consciente e autoconsentida, que progressivamente capacite os alunos para poderem participar na gestão escolar". 251

Por fim, o quarto tema, Educação e Identidade Cultural, levou ao debate as questões da tradição africana e das línguas nacionais. Nesse ponto, dependendo da intensidade da penetração colonial em cada um desses países, as experiências foram bem diferentes. A urbanização, os tipos de atividade econômica que envolveram as populações, o contato direto maior ou menor com os estrangeiros, tornaram a língua dos colonizadores mais ou menos familiar em cada país. Algumas desenvolveram uma língua veicular, de âmbito nacional (como o crioulo em Cabo Verde e na Guiné Bissau, o forro em S. Tomé e o moncó no Príncipe); outros não possuem nem língua nacional de comunicação entre diversas etnias, nem língua étnica que prevaleça sobre as outras (Angola e Moçambique) e o português cumpre atualmente o papel de língua veicular, auxiliando o fortalecimento da unidade nacional (os colonialistas procuraram estimular o isolamento e rivalidades entre os grupos étnicos para facilitar a dominação). A tendência geral é utilizar as línguas nacionais no ensino, a médio prazo, considerando o português língua estrangeira para comunicação internacional. Mas ainda não há medidas concretas no sentido de modificar a situação atual, em que a língua dos colonizadores continua sendo a única adotada no ensino desses cinco países.

As recomendações aprovadas sobre esse tema foram:

- "incorporar na nova escola, através de atividades permanentes de pesquisa e de integração com a comunidade, todos os aspectos positivos do saber tradicional africano;
- adotar uma atitude vigilante contra as tentativas de infiltração ideológica do capitalismo mundial, através dos meios de comunicação massiva e dos modelos de produção e consumo, para a salvaguarda da identidade cultural e da independência;
- definir uma política linguística fundamentada na promoção e no estudo de idiomas nacionais;

- formar quadros para a pesquisa e o domínio dos elementos científicos relativos à investigação sócio-linguística e sócio-política, à transcrição dos sistemas fônicos e fixação da escrita e à sistematização das estruturas gramaticais, com vista a introduzir as línguas nacionais no ensino;
- a adoção de uma metodologia adequada ao ensino do português como língua estrangeira".²⁵²

Os países participantes resolveram continuar os Encontros de educadores, organizando-os de dois em dois anos em cada uma das ex-colônias portuguesas (o próximo seria em Angola). Constatando a identidade de perspectivas sobre o papel da Educação em suas sociedades, o debate frequente das questões, dúvidas, problemas, sugestões e soluções já encaminhadas deverá permitir o traçado de linhas comuns de ação e a convergência de esforços para concretizá-las.

Atualmente na Guiné Bissau procura-se estabelecer as bases para a realização, a médio ou longo prazo, das recomendações surgidas no Encontro. Sobre os aspectos discutidos no ítem da "identidade cultural" foram iniciados alguns projetos. Estão sendo criados um Centro de Estudos de Linguística Aplicada e um Centro de Pesquisas de Tradições Orais. Suas atividades serão, respectivamente, o estudo das línguas étnicas e do crioulo, visando normalizar suas grafias, e recolha de depoimentos dos velhos e chefes tribais ("homens-grandes") das tabancas, que guardam as informações sobre a história e os costumes tradicionais guineenses. (A preocupação atual dos povos colonizados é a recuperação de informações sobre seu passado, como parte da reconstituição da identidade cultural africana abafada pela colonização estrangeira. Os responsáveis da Guiné-Bissau solicitaram ao governo português a devolução de documentos e publicações de valor histórico para a ex-colônia).²⁵³

Assim, mesmo que atualmente o problema linguístico possa prejudicar o ensino fora das principais cidades, no futuro os guineenses esperam adequar o conhecimento escolar às necessidades e condições de aprendizagem da população.

NOTAS

- 91 - De 15.000 habitantes em 1960, Bissau passou a abrigar aproximadamente 100.000 pessoas em 1974 (por volta de 15% da população do país). AZEVEDO, L. e RODRIGUES, M.P., op. cit., p.19.
- 92 - AZEVEDO, L. e RODRIGUES, M.P., op. cit., p.19. Sobre as condições de vida dos africanos em Bissau, ver a série de reportagens "Bairros de Bissau - uma herança do colonialismo". Nô Pintcha, 21, 26, 28/agosto; 2/setembro; 12, 14, 21, 23 e 28/outubro de 1976, pp. 4 e 5.
- 93 - AZEVEDO, L. e RODRIGUES, M.P., op. cit., p.20.
- 94 - CEAA, Dossier..., op. cit., p.14.
- 95 - Idem, pp.13-4.
- 96 - SILVA, Baptista da. Viagem ao País de Amílcar Cabral. Cadernos do Terceiro Mundo, Rio de Janeiro, 27, set./1980, p.61.
- 97 - CEAA, Dossier..., op. cit., pp.13-4.
- 98 - AZEVEDO, L. e RODRIGUES, M.P., op. cit., p.24.
- 99 - CEAA, Dossier..., op. cit., pp.13-4.
- 100 - Idem, p.13.
- 101 - Primeiros passos para ligar a escola à produção agrícola (entrevista com o Comissário de Estado da Educação, Mário Cabral). Nô Pintcha, 2/dezembro/1975,p.4.
- 102 - GUINÉ-BISSAU, C.E.E.N.C., A Educação..., op. cit., p. 18.
- 103 - FREIRE, Paulo, Cartas à Guiné-Bissau - Registros de uma experiência em processo; Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, p.50. Os dados sobre 75/76 são de Nô Pintcha, 13/novembro/1976, p.6.
- 104 - Nô Pintcha, 26/agosto/1976, p.2.
- 105 - GUINÉ-BISSAU, CEENC, A Educação..., op. cit.,pp. 32, 36 e 37.
- 106 - Nô Pintcha, 2/outubro/76, p.2 (Prioridade de matrículas para estudantes que participaram do trabalho de alfabetização de adultos nas férias). Nô Pintcha, 23/março/76, pp. 2 e 6 (Um dos critérios para sele

cionar candidatos às bolsas de estudo passou a ser a apresentação de documentos que relacionem as atividades cívicas do estudante, fornecidos pelo estabelecimento de ensino e pelo Departamento de Atividades Políticas e Extra-escolares do Comissariado da Educação).

- 107 - A missão histórica da JAAC na tarefa de reconstrução nacional. Nô Pintcha, 22/maio/1975, pp.4,5 e 8.
- 108 - Nô Pintcha, 10/julho/76, p.4.
- 109 - Discurso de Luiz Cabral na 3a. Sessão ordinária da Assembléia Nacional Popular. Nô Pintcha, 27/abril/1976, pp.6 e 7.
- 110 - PEREIRA e MOITA, op. cit., p.117.
- 111 - GUINÉ-BISSAU, CEENC, A Educação..., op. cit., p.24.
- 112 - AZEVEDO e RODRIGUES, op. cit., p.59.
- 113 - Uma metódica perspectiva política na base dos programas do ensino. (Entrevista com o diretor do Liceu, Manuel Barcelos, "Manecas", e com o Comissário da Educação, Mário Cabral). Nô Pintcha, 9/dezembro/75, pp.5 e 6.
- 114 - Idem, p.6.
- 115 - Idem, p.5 (Íntegra do programa da disciplina Formação Militante para o 1º, 2º e 3º anos dos cursos gerais).
- 116 - Nô Pintcha, 6/dezembro/1975, pp. 4 e 6.
- 117 - "As novas escolas da Guiné...", Nô Pintcha, 24/julho/1976, cit., pp. 4 e 5.
- 118 - Nô Pintcha, 23/março/1976, cit., p.2.
- 119 - AZEVEDO e RODRIGUES, op. cit., p.57.
- 120 - FREIRE, P., op. cit., p.27.
- 121 - Viva o trabalho voluntário dos estudantes da nossa terra. Nô Pintcha, 22/maio/1975, pp.4,5 e 8. As "fábricas" existentes eram geralmente unidades de transformação de produtos agrícolas, como já foi visto.
- 122 - Nô Pintcha, 1º/junho/1976, p.6.
- 123 - Nô Pintcha, 22/junho/1976, p.5.
- 124 - Nô Pintcha, 30/setembro/1976, pp. 4 e 5.

- 125 - Nô Pintcha, 5/abril/1975, p.2.
- 126 - Nô Pintcha, 24/junho/1976, p.4.
- 127 - Nô Pintcha, 24/junho/1976, p.2.
- 128 - Primeiros passos para ligar... Nô Pintcha, 2/dezembro/1975, cit., p.5.
- 129 - Nô Pintcha, 3/abril/1976, p.4.
- 130 - Nô Pintcha, 29/março/1975, p.5.
- 131 - AZEVEDO e RODRIGUES, op. cit., p.58.
- 132 - Nô Pintcha, 22/maio/1975, p.3.
- 133 - Nô Pintcha, 23/março/1976, pp. 2 e 6.
- 134 - AZEVEDO e RODRIGUES, op. cit., p.58.
- 135 - Idem, p.59.
- 136 - GUINÉ-BISSAU, CEENC, A Educação..., op. cit., p.36.
- 137 - PEREIRA e MOITA, op. cit., p.111.
- 138 - Sobre a influência ideológica dos professores estrangeiros em ex-colônias, ver: ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira; A "Escola Colonial Adaptada" nas Sociedades em Transformação. Revista de Cultura Vozes, Petrópolis, LXX(6): 15-22, agosto/1976.
- 139 - Nô Pintcha, 2/dezembro/1975, p.1 e 13/novembro/1976, p.6.
- 140 - Nô Pintcha, 9/agosto/1975, p.3 e 16/outubro/1975, p.1
- 141 - Nô Pintcha, 19/junho/1976, p.2.
- 142 - Nô Pintcha, 5/agosto/1976, p.6.
- 143 - Nô Pintcha, 12/agosto/1976, p.2.
- 144 - "Primeiros passos para ligar..." Nô Pintcha, 2/dezembro/1975, cit., pp. 5 e 6.
- 145 - Idem, p.5. Declaração do Comissário da Educação, Mário Cabral.
- 146 - GUINÉ-BISSAU, CEENC, A Educação..., op. cit., p.37 e Nô Pintcha, 2/dezembro/1975, cit., p.4.
- 147 - Nô Pintcha, 29/janeiro/1976, p.6.

- 148 - AZEVEDO e RODRIGUES, op. cit., p.60.
- 149 - Nô Pintcha, 16/outubro/1975, p.5 e 8.
- 150 - Nô Pintcha, 19/julho/1976, p.8.
- 151 - GUINÉ-BISSAU. Instituto Amizade. Estatística Inicial - Resumo Nacional, curso 1975/76; xerox do documento datilografado, 1976, p.1.
- 152 - O Instituto da Amizade... Nô Pintcha, 19/abril/1975, cit., pp.4, 5 e 8.
- 153 - GUINÉ-BISSAU. Instituto Amizade. Estatística Inicial, op. cit., p.3.
- 154 - AZEVEDO e RODRIGUES, op. cit., p.62.
- 155 - Nô Pintcha, 12/abril/1975, pp. 4, 5 e 6.
- 156 - Nô Pintcha, 10/fevereiro/1976, cit., pp. 4, 5, 6 e 8 e Nô Pintcha, 12/abril/1975, cit., p.6.
- 157 - Idem
- 158 - Nô Pintcha, 10/junho/1975, p.5, sobre o Internato Areolino Cruz; Nô Pintcha, 5/maio/1977, pp. 4 e 6, sobre o Internato Osvaldo Vieira.
- 159 - Nô Pintcha, 4/março/1976, p.6.
- 160 - Nô Pintcha, 11/março/1976, p.6.
- 161 - Nô Pintcha, 6/setembro/1975, p.6.
- 162 - Idem, p.4.
- 163 - Nô Pintcha, 27/janeiro/1977, pp. 1 e 4.
- 164 - Nô Pintcha, 22/junho/1976, p.5 e FREIRE, P. op. cit., p.54.
- 165 - Nô Pintcha, 22/junho/1976, cit., p.5.
- 166 - Nô Pintcha, 30/novembro/1976, pp.4 e 8.
- 167 - FREIRE, P., op. cit., pp. 55 e 57.
- 168 - Nô Pintcha, 30/novembro/1976, cit., pp. 4 e 8.
- 169 - Nô Pintcha, 22/maio/1975, cit., pp. 4, 5 e 8.
- 170 - Nô Pintcha, 30/novembro/1976, cit., pp. 4 e 8 e FREIRE, P., op. cit., p.58.

- 171 - Nô Pintcha, 23/novembro/1976, p.5.
- 172 - FREIRE, P., op. cit., p.31.
- 173 - Idem, p.32.
- 174 - Essas considerações surgiram nas avaliações feitas pela Comissão Coordenadora de Alfabetização do Comissariado da Educação, com a qual colaborava a equipe do IDAC, sobre as experiências de alfabetização de adultos. Ver Nô Pintcha, 17/agosto/1976, pp. 6 e 7; e OLIVEIRA, Rosiska Darcy de e OLIVEIRA, Miguel Darcy de, Aprender para viver melhor: in: IDAC, Vivendo e Aprendendo, São Paulo, Brasiliense, 1980, pp.92 a 96.
- 175 - Desde o início da colaboração de Paulo Freire e demais membros da equipe do IDAC, em fevereiro de 1976, o Departamento de Alfabetização de Adultos se reestruturou como Comissão Coordenadora de Alfabetização.
- 176 - FREIRE, P., op. cit., pp. 34 e 35.
- 177 - Nô Pintcha, 23/dezembro/1975, pp. 1, 4 e 6.
- 178 - FREIRE, P., op. cit., p.66.
- 179 - Nô Pintcha, 5/junho/1976, p.8.
- 180 - Nô Pintcha, 3/julho/1976, p.6.
- 181 - Nô Pintcha, 12/agosto/1976, p.6.
- 182 - Nô Pintcha, 17/agosto/1976, cit., pp. 6 e 7.
- 183 - FREIRE, P., op. cit., p.68.
- 184 - Nô Pintcha, 18/outubro/1975, pp. 5 e 8.
- 185 - Idem
- 186 - Nô Pintcha, 19/junho/1976, cit., p.2.
- 187 - A Nova Estrutura do Nosso Sistema Nacional de Ensino. Nô Pintcha, 10/agosto/1976, p.6.
- 188 - Nô Pintcha, 30/setembro/1976, pp. 4 e 5.
- 189 - Idem
- 190 - Nô Pintcha, 13/novembro/1976, p.6.
- 191 - Idem
- 192 - Nô Pintcha, 23/novembro/1976, p.5.

- 217 - Idem, pp. 4, 13 e 14.
- 218 - OLIVEIRA, R.D. e OLIVEIRA, M.D., Aprender para viver..., op. cit., pp. 89-90.
- 219 - GUINÉ-BISSAU, CECEP, Programa Bienal..., op. cit. , pp. 5 e 6.
- 220 - Idem, p.12.
- 221 - Idem, p.13.
- 222 - Idem, p.6.
- 223 - SILVA, op. cit., p.62.
- 224 - GUINÉ-BISSAU, CECEP, op. cit., p.6.
- 225 - Idem, pp. 7 e 12.
- 226 - Idem, p.5.
- 227 - GUINÉ-BISSAU, CEEN, Estatística Inicial..., op. cit., s.p.
- 228 - GUINÉ-BISSAU, CECEP, op. cit., p.12.
- 229 - Países africanos: Argélia, Guiné-Conakry, Nigéria, Senegal, Tunísia, Camarões.
Países europeus: Bulgária, Tchecoslováquia, França , Hungria, Itália, Iugoslávia, Portugal, Polónia, R.D. Alemã, Romênia, URSS.
País asiático: China.
Países americanos: Brasil, Cuba, Panamá, EUA
(GUINÉ-BISSAU, CECEP, op. cit., p.8)
- 230 - UNICEF, SIDA, BAD, CEE, USAID, PAM, FIEU, UNESCO, NOVIB, ICCO, PNUD, BROEDERLIJK/DELEN.
(GUINÉ-BISSAU, CECEP, op. cit., p.10)
- 231 - Idem, pp. 9, 10 e 11.
- 232 - Idem, p.11.
- 233 - Idem, pp. 14, 15 e 21.
- 234 - FREIRE, P., op. cit., p.73.
- 235 - Idem
- 236 - Idem, p.74.
- 237 - Nô Pintcha, 29/janeiro/1977, pp. 1, 4 e 5.
- 238 - Idem, p.5.

- 239 - OLIVEIRA, R.D. e OLIVEIRA, M.D., Aprender para viver..., op. cit., pp. 97 e 98.
- 240 - Idem, pp. 101 e 102 e FREIRE, P., op. cit., p.77.
- 241 - Nô Pintcha, 29/janeiro/1977, cit., pp. 4 e 5.
- 242 - OLIVEIRA e OLIVEIRA, Aprender para viver..., op.cit., p.99.
- 243 - Idem, pp. 99 e 100.
- 244 - GUINÉ-BISSAU, CECEP, op. cit., p.16.
- 245 - FREIRE, P., op. cit., pp. 80 e 81.
- 246 - Idem, pp. 79 e 80.
- 247 - Idem, pp. 81 a 86.
- 248 - ARRUDA, Marcos, Uma Educação Criadora para as Sociedades Africanas Independentes. Economia e Socialismo, Lisboa, 30, Set./1978, pp.21-22.
- 249 - Idem, p.23.
- 250 - Idem, p.24.
- 251 - Idem, pp. 25 e 26.
- 252 - Idem, p.28.
- 253 - SILVA, op. cit., p.65.

CAPÍTULO IV

4. A OPÇÃO GUINEENSE PELA AUTONOMIA:

Para alterar a situação de atraso e dependência decorrente dos séculos de dominação colonial é preciso que os guineenses tenham se definido pela autonomia, rejeitando a postura neocolonial, mesmo que a realização de seu projeto de desenvolvimento seja conseguida apenas a longo prazo. Rejeitar o neocolonialismo significa orientar o crescimento econômico por um projeto social de desenvolvimento voltado primordialmente para a solução dos problemas da população, especialmente das classes sociais anteriormente marginalizadas pelos colonizadores. Alguns aspectos desse projeto, desde os primeiros anos de independência, evidenciam, através de medidas planejadas ou em implantação, a busca de autonomia, ou seja, a prioridade concedida ao desenvolvimento interno e à população guineense. Desses aspectos podemos destacar:

- o desenvolvimento da agricultura voltada para o abastecimento interno (estímulo à plantação de alimentos e criação de gado, à diversificação de culturas);
- desenvolvimento do comércio interno, através dos Armazéns do Povo e da pequena rede privada;
- mudança da estrutura de propriedade e formas de uso da terra (introdução da propriedade e do trabalho coletivos, nas cooperativas e granjas estatais);
- ênfase na medicina preventiva, prioridade para a mudança das condições sanitárias e de nutrição da população;
- estímulo ao trabalho voluntário, coletivo (mutirões), como "serviço ao povo";

- prioridade da industrialização para o beneficiamento de produtos locais, para o uso de matéria prima local, de técnicas sem sofisticação (para evitar dependência), de produtos necessários à população;
- ligação da educação com o trabalho produtivo e as necessidades do país; prioridade ao ensino básico, democratização do acesso à escola, ensino voltado para o meio rural, valorização do conhecimento útil ao desenvolvimento do país e à melhoria da vida da população. Valorização do conhecimento científico em substituição às crenças imobilistas, provenientes da tradição africana ou do colonialismo.

O sistema de ensino contribui para o esforço de transformação da sociedade guineense, participando de todos esses aspectos da vida social, política e econômica do país.

Naturalmente, tanto a autonomia cultural quanto a econômica ainda são objetivos perseguidos pela ex-colônia totalmente dependente até seis anos atrás. O que se pode observar, sobre o que foi analisado até agora na educação guineense, é que as enormes dificuldades que obstaculizam a concretização, a curto prazo, do seu projeto de desenvolvimento não são insuperáveis; no decorrer do trabalho pôde-se ver como algumas medidas em implantação (no sistema de ensino e na sociedade), guiadas por objetivos políticos bem definidos em oposição à situação anterior, têm contribuído para reverter no futuro essa situação. Basta que seja dado prosseguimento ao que já foi iniciado nesses primeiros anos de independência. Na educação, as medidas principais se referem à extensão e reorganização do ensino básico, à formação de professores, à formação profissional e média no próprio país, com as características que distinguem o ensino guineense desde a luta pela independência, analisadas neste trabalho.

A contribuição do sistema de ensino (embora fundamental nessa fase para uma ex-colônia que só agora orga-

niza sua infraestrutura autônoma) é, no entanto, limitada, pois o novo Estado depende financeiramente do exterior para promover a almejada independência econômica. (Isso parece um contrassenso, mas a ajuda financeira externa, sob forma de empréstimos ou doações, sem imposições sobre sua aplicação, está sendo indispensável para a Guiné-Bissau viabilizar qualquer projeto no momento). As realizações na esfera da educação dependem de verbas (em grande parte provenientes dessa "ajuda" internacional), mesmo para despesas fundamentais, como a construção de escolas e impressão de livros, mas do orçamento do Estado, atualmente (1980), 13% são dedicados à Educação.

Tanto na época colonial como agora, no governo do PAIGC, o sistema de ensino é controlado pelo Estado para atender aos objetivos oficiais. Mesmo estimulando a criatividade e iniciativa da população, como proclamam os responsáveis guineenses atuais, as inovações devem obedecer às diretrizes governamentais. Só que, explicam os governantes, depois da independência essas diretrizes tomam por base as aspirações e necessidades da maioria da população, antes relegadas ao esquecimento. Pode-se acreditar nessas declarações a partir das medidas adotadas que mostram a busca da eliminação dos privilégios no ensino, eliminação das discriminações baseadas na condição social (já que as discriminações raciais seriam quase impossíveis hoje) e da eliminação do autoritarismo. É uma busca constante, pois os cinco séculos de colonização deixaram marcas mesmo nos bem intencionados que têm acesso a privilégios (de modo geral, a "classe média" urbana) levando-os a se comportarem algumas vezes em desacordo com suas propostas teóricas. Mas a persistência no objetivo de levar a população a tomar decisões sobre seu destino, e a participar da concretização dessas decisões, provavelmente auxiliará a controlar os "desvios" de representantes populares que não correspondam às expectativas de seus representados.

Todos os aspectos do sistema de ensino que permanecem contrariando os objetivos oficiais explicitados (como as bolsas de estudo no exterior e a posterior valorização, na Guiné-Bissau, desses profissionais formados em países estrangeiros; o acesso aos liceus quase exclusivo aos estudantes urbanos; a concentração de escolas em Bissau, e secundariamente em outras poucas cidades; o pequeno número de cursos profissionais pós-ensino básico, principalmente no meio rural; a língua portuguesa que dificulta a aprendizagem da imensa maioria dos estudantes), são obstáculos que podem comprometer a realização desses objetivos, se permanecerem por muito tempo. Mas se o projeto não é apenas uma declaração de intenções com objetivos propagandísticos imediatos, mas existe uma tentativa séria de concretização das propostas, haverá também um esforço para a minimização desses obstáculos. Isso está acontecendo com a gradativa difusão das escolas pelo território nacional, a progressiva criação de mais liceus e cursos profissionais, a adoção de novos critérios para a obtenção de bolsas de estudo (e, mais raramente, a seleção para empregos baseada também na experiência prática), a tentativa de regulamentar as línguas nacionais para futura adoção no ensino e, sobretudo, a ligação entre educação, trabalho produtivo e vida comunitária, como forma de combater o elitismo e a alienação adequadas ao regime colonial.

O que ressalta desse esforço de superação das condições adversas (principalmente econômico-financeiras) na educação, no sentido de alcançar uma transformação real, e não apenas a "modernização" e a difusão do sistema de ensino, é a sua característica de relação com os interesses da comunidade e com o trabalho produtivo, o compromisso com o bem estar e o progresso coletivo. A atividade produtiva não é nesse contexto uma preparação para a futura integração em um "mercado de trabalho", mas uma contribuição do estudante ou professor à coletividade e uma aprendizagem (de tarefas, assim como da realidade do país) que dire

cionam o próprio estudo. O objetivo do estudo é conhecer essa realidade para melhor transformá-la. O objetivo do trabalho do estudante é facilitar e aperfeiçoar esse conhecimento e a atuação dos guineenses.

A escolha das prioridades na educação é outro aspecto que caracteriza a busca de promoção do nível de vida da população e, portanto, a busca da autonomia. Os níveis prioritários do sistema de ensino são aqueles que abrangem grande número de guineenses e proporcionam uma formação básica, principalmente para os camponeses (ensino básico, alfabetização) e diminuem a dependência de profissionais estrangeiros (ensino profissional pós-básico e ensino geral polivalente). As camadas da população mais beneficiadas no futuro deverão ser: a grande maioria dos trabalhadores do país (que são do campo) e os trabalhadores urbanos, hoje em formação, que aperfeiçoarão seus conhecimentos enquanto desenvolvem atividades produtivas. Atualmente os principais beneficiados (não apenas em número, já que são criadas escolas de ensino básico em todas as regiões antes de assistidas, mas em qualidade de formação, pois atingem os níveis mais altos de escolaridade - e os empregos mais vantajosos) continuam sendo os jovens provenientes das camadas médias urbanas, que conseguem cargos em órgãos e empresas do Estado.

As profissões prioritárias para os projetos governamentais são as que preparam mão de obra elementar para o atendimento à população, no campo e na cidade, e que necessitam de uma formação de curta duração. Práticos e regentes agrícolas, enfermeiros, operários da construção civil são, nessa fase, mais necessários do que engenheiros, médicos, advogados ou economistas (embora os profissionais de nível superior, também indispensáveis e igualmente raros no país, sejam geralmente cooperantes estrangeiros). Os professores são um caso à parte, pois são os multiplicadores de diversos profissionais, em todos os níveis; a sua

formação é absolutamente prioritária até para que as outras possam existir. Os professores estrangeiros ainda estão preenchendo as lacunas no ensino pós-básico - geral polivalente e médio politécnico, principalmente - mas não podem atender a um sistema de ensino que pretende atingir toda a população. Além disso, a permanência de grande número de professores estrangeiros é prejudicial aos objetivos de descolonização na área da educação, como já foi visto.

Ainda dentro das prioridades dessa área, a valorização do trabalho agrícola e a implantação de estabelecimentos de ensino no interior, voltados para o meio rural, acompanhando as características do país, é outro aspecto que demonstra a busca da autonomia. Projetos como o dos CEPI, a alfabetização de adultos nas tabancas ou outras atividades educativas que pretendem atingir os camponeses mostram que é possível realizar uma formação escolar básica voltada para a especificidade desse meio sem limitá-la a um "treinamento" quase mecânico em certas tarefas, mas proporcionando conhecimentos diversos, úteis e abrangentes. (incluindo política nacional e internacional).

As escolas das cidades (que na Guiné-Bissau são muito pouco "urbanas", são mais "províncias", como dizia o Comissário da Educação), também incentivam a produção agrícola em hortas e jardins, para que os alunos e professores valorizem o trabalho manual realizado pela maior parte da população, para que conheçam os problemas dos camponeses e saibam enfrentá-los e para participar da produção enquanto estudam, compensando as despesas do Estado com a sua educação (cujos recursos provêm do trabalho agrícola).

A concentração de esforços na educação em locais onde haja transformações sócio-econômicas, portanto onde os novos conhecimentos adquiridos possam ser utilizados para melhorar a vida coletiva, contribui para fixar os lavradores em suas regiões e tabancas, evitando o êxodo para as cidades.

A ligação entre o ensino e outros aspectos da vida comunitária leva estudantes e professores a participarem da educação integral da população do local, mesmo dos não escolarizados. As campanhas e atividades sociais dirigidas aos habitantes das proximidades de uma escola (educação sanitária, sessões de esclarecimentos, alfabetização de adultos) provocam efeitos mobilizadores dessa população, tornando a escola um centro de dinamização cultural da área. Assim, surgem nas discussões com o povo algumas propostas criativas de soluções para os problemas coletivos (que o Estado não tem meios de enfrentar sozinho) e as diretrizes do PAIGC são debatidas, compreendidas, criticadas (essa parece ser a melhor forma de explicar e conseguir a adesão da população para um projeto de governo: através de discussões diretas onde todos os interessados possam opinar).

A democratização das decisões na escola também auxilia o combate ao autoritarismo característico do regime colonial, e ao mesmo tempo envolve os estudantes e professores nas discussões sobre o projeto atual e o futuro do país, o seu papel enquanto estudantes (no caso dos alunos) e sua contribuição enquanto profissionais para esse projeto. A gestão escolar com participação de alunos, professores e funcionários compromete todos eles com o funcionamento satisfatório do estabelecimento, responsabiliza todos os interessados pela aquisição do conhecimento, pela disciplina, pelo bom desempenho teórico, didático e ideológico do corpo docente, que passam a ser tarefas coletivas.

Por fim, a reformulação dos conteúdos do ensino, procurando adequá-los à cultura africana, às necessidades da população, à realidade existente (como ponto de partida) e principalmente aos projetos para o futuro, é um dos aspectos mais significativos da nova educação guineense planejada, e de difícil realização a curto prazo. Dependerá da elaboração de manuais e outros textos didáticos, de

programas para cada disciplina, mas sobretudo dependerá da formação dos professores que vão utilizá-los. Um dos principais obstáculos à nacionalização e africanização da educação guineense tem sido a própria língua oficial, o português, adotada para todo o ensino, conforme já foi examinado. Mas foram iniciadas as providências para a futura eliminação total da dependência cultural, que vão desde a preparação dos professores até a criação de instituições dedicadas à pesquisa das características culturais africanas (línguas e costumes étnicos).

Assim, pode-se ver como um projeto de desenvolvimento autônomo, que engloba todos os setores da vida sócio-política e econômica do país, consegue produzir ou obter soluções para problemas estruturais (mesmo enfrentando imensas dificuldades materiais) contando com a colaboração consciente e voluntária da coletividade. E pode-se notar como a educação acompanha e serve aos objetivos desse projeto global, adequando suas características de acordo com o resultado que se pretende obter para determinada sociedade. Mas pode-se observar também que um planejamento desse tipo, que pretende atender à maioria da população, não pode ser elaborado sem sua participação, por especialistas altamente qualificados (no que se refere a títulos acadêmicos) porém desconhecedores das necessidades e anseios do povo de seu país.

Na Guiné-Bissau, como em qualquer sociedade, um projeto pode indicar uma direção, definir os objetivos e propor os instrumentos para alcançá-los, mas não pode garantir ou controlar os resultados de sua aplicação. Na maior parte das vezes, a experiência da concretização costuma levar os projetos a reformulações, ajustes, adaptações, aperfeiçoamentos (quando não são planejamentos meramente formais, e sim procuram satisfazer realmente aos objetivos proclamados), pois na prática é testado o valor das medidas mais bem intencionadas.

Quando o conhecimento dos técnicos está a serviço da população, é indispensável que mesmo os mais ignorantes e marginalizados membros da sociedade sejam consultados, até para que se consiga modificar suas opiniões consideradas mais atrasadas e "obscurantistas". Os povos guineenses vivendo em estágio tribal, mostraram durante a colonização que é possível resistir quinhentos anos, mesmo sob o controle e a repressão dos dominadores estrangeiros, mantendo suas línguas e costumes étnicos. Os assimilados, os que se tornaram "civilizados" de acordo com os parâmetros portugueses, foram muito poucos (cerca de 1% da população). Nenhuma imposição conseguiu operar transformações significativas em seus hábitos culturais, mesmo quando eram obrigados a agir de acordo com as leis colonialistas (no trabalho forçado, por exemplo). Os missionários da igreja católica foram encarregados de sua "educação" fora das cidades, mas até hoje os guineenses são animistas ou muçulmanos, dependendo da etnia a que pertencem. A colonização procurou manter os guineenses afastados do progresso, enquanto propagandeava a sua "missão civilizadora" na África. A resistência espontânea, cotidiana e "pacífica" do povo dominado muitas vezes acabou também por mantê-lo isolado, evitando qualquer modificação, identificando toda mudança às mudanças impostas pelos colonizadores. Os povos guineenses lutaram em diversos pontos do país contra os estrangeiros que ocupavam sua terra, até 1936, quando Bijagós foi "pacificada". Como sempre houve alguma resistência ativa, quando a luta de libertação (que também partiu dessa população, embora fosse organizada por alguns "assimilados" que não se distanciaram dela), que foi a primeira resistência organizada e de âmbito nacional (unindo as diversas etnias) se iniciou, teve todo o apoio da população para expulsar o colonialismo. E, durante onze anos de guerra, provocou mudanças aceleradas na vida de grande parte do povo guineense, principalmente nas áreas libertadas. Com a vitória dos nacionalistas, o novo governo do PAIGC procura descolonizar e fazer progredir o país mantendo o

apoio da população e conquistando sempre novos adeptos para seu projeto de desenvolvimento sócio-econômico. Por isso é mais importante para o PAIGC conseguir a compreensão, a confiança e a colaboração ativa dos membros da sociedade ainda não convencidos da necessidade das transformações sociais propostas pelo governo, do que formar (no exterior) uma elite de técnicos aptos a adaptar e aplicar "soluções" importadas e modernizantes para os problemas do país, desprezando e desrespeitando as reais necessidades e as opiniões da coletividade (como costumavam fazer os administradores coloniais).

Analisando a história de uma sociedade, pode-se notar a estreita vinculação do sistema de ensino oficial (seu funcionamento real, e não só seus planos) com os objetivos governamentais; isto é, a pouca autonomia de um setor com tanto peso na formação política, ideológica e profissional (carreiras e hierarquia social) da população, em relação ao projeto de desenvolvimento global definido pelas classes ou grupos dirigentes de uma sociedade.

No caso da Guiné-Bissau, pode-se constatar essa acentuada ligação pelos inúmeros decretos e leis que nunca chegaram a ter existência prática por não corresponderem a uma necessidade real das classes ou grupos dirigentes, ou dominantes (na época colonial, por exemplo, os decretos da monarquia liberal portuguesa que "revogavam" a discriminação entre africanos e europeus nas colônias; e as medidas propagandísticas do governo salazarista no tempo da luta pela independência, "abolindo" o Estatuto Indígena, substituindo o termo "colônia" por "província ultramarina", e outros procedimentos que não modificavam em nada a situação existente). Em todos os setores da sociedade, e principalmente na educação, sobreviviam apenas as medidas convenientes à conservação do projeto político e sócio-econômico dessas classes ou grupos dirigentes, independentemente de serem reguladas pelas leis.

Da mesma forma, a atual proposta oficial de educação da Guiné-Bissau não poderia conservar as características do ensino colonial sem comprometer o projeto de desenvolvimento do governo do PAIGC. Como a reforma (ou melhor, a transformação total) do ensino não será feita de uma só vez, a curto prazo e de forma integral (por falta de condições de diversos tipos, conforme já vimos), as características remanescentes do período anterior deverão ser consideradas como obstáculos provisórios, que precisam ser superados assim que houver possibilidade, criando-se desde já condições que favoreçam a mudança. O elitismo, o distanciamento da realidade guineense, o desprezo pelas necessidades da população, a valorização dos modelos sócio-econômicos importados de sociedades desenvolvidas (onde podem predominar concepções de "desenvolvimento" diferentes da definição guineense que abrange o benefício da maioria da população, considerando o "progresso" um privilégio de elites), são algumas dessas características que contrariam os objetivos explicitados nos planos de educação oficiais. A modernização do ensino guineense (adoção de métodos pedagógicos mais recentes, racionalização da administração escolar segundo técnicas empresariais adotadas em sociedades capitalistas, melhoramentos nas instalações e equipamentos) seguindo modelos elaborados em e para os países desenvolvidos e industrializados, não bastaria para transformá-lo em sistema de ensino oposto ao colonial, nem mesmo se o acesso à escola fosse facilitado ao povo guineense. Isto é, nem a modernização nem a generalização do ensino são características anticoloniais suficientes, pois podem servir a um projeto neocolonial. O que distingue o ensino guineense criado ainda durante a luta pela independência são seus objetivos políticos: de ligação com as necessidades da população, com a realidade e cultura africanas, com o trabalho produtivo (principalmente o agrícola, predominante na economia do país e que ocupa quase a totalidade dos trabalhadores), com as decisões democráticas e a ação coletiva.

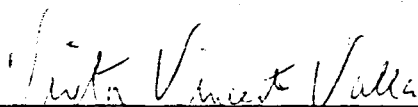
BIBLIOGRAFIA

- 1 - ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira de. A "escola colonial adaptada" nas sociedades em transformação. Revista de Cultura Vozes, Petrópolis, LXX(6): 15-22, agosto 1976.
- 2 - AMIN, Samir. Neo-Colonialism in West Africa. Harmondsworth, Penguin, 1973, 298p.
- 3 - _____. Capitalismo periférico y comercio internacional. Buenos Aires, Periferia, 1974, 112p.
- 4 - _____. O desenvolvimento desigual; ensaio sobre as formações sociais do capitalismo periférico. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1976, 334p.
- 5 - ARRUDA, Marcos. A nova via de desenvolvimento da Guiné-Bissau. Economia e Socialismo, Lisboa, 21: 49-58, dez./1977.
- 6 - _____. Uma educação criadora para as sociedades africanas independentes. Economia e Socialismo, Lisboa, 30: 18-29, setembro/1978.
- 7 - AZEVEDO, Licínio & RODRIGUES, Maria da Paz. Diário da Libertação; a Guiné-Bissau da Nova África. São Paulo, Versus, 1977, 129p.
- 8 - BELCHIOR, Manuel Dias. Evolução política do ensino em Moçambique. In: MOÇAMBIQUE - CURSO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Ano lectivo de 1964-1965. Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina, 1964, p.637-674.
- 9 - BETTELHEIM, Charles. A transição para a economia socialista. Rio de Janeiro, Zahar, 1969, 334p.
- 10 - CABRAL, Amílcar. O papel da cultura na luta pela independência. O Correio - UNESCO, Paris, jan. 1974, pp.12-16 e 20.
- 11 - CENTRO DE ESTUDOS AFRO-ASIÁTICOS. Dossier Guiné-Bissau. Rio de Janeiro, mimeo, março 1976, 26p.
- 12 - CHALIAND, Gérard & MINCES, Juliette. L'Algérie indépendante. Paris, Maspero, 1972, 175p.
- 13 - CORNEVIN, Robert & CORNEVIN, Marianne. Histoire de l'Afrique; des origines à la deuxième guerre mondiale. 3^e ed., Paris, Payot, 1970, 437p.

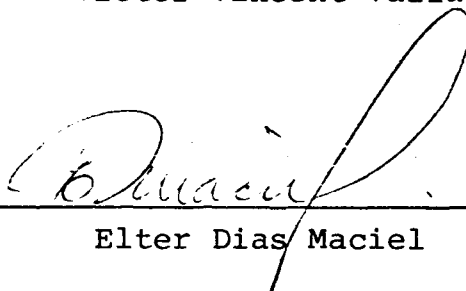
- 14 - DAVIDSON, Basil. Which way Africa? The search for a New Society. 3ª ed., Harmondsworth, Penguin, 1971, 270p.
- 15 - _____. A luta pela independência na África "portuguesa". O Correio - UNESCO, Paris, jan.1974,p.4-7.
- 16 - DOBB, Maurice. A Evolução do Capitalismo. 6ª ed. , Rio de Janeiro, Zahar, 1977, 482p.
- 17 - FERREIRA, Eduardo de Sousa. Educação e discriminação nos territórios portugueses da África. O Correio - UNESCO, Paris, jan. 1974, p.25-27 e 32.
- 18 - _____. Le colonialisme portugais en Afrique: la fin d'une ère. Paris, UNESCO, 1974, 176p.
- 19 - FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau; registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, 173p.
- 20 - GUINÉ-BISSAU. Commissariat d'Etat à l'Economie et aux Finances. La République de Guinée-Bissau en chiffres. Conakry, mimeo, fév. 1974, 37p.
- 21 - _____. Instituto Amizade. Estatística Inicial - Resumo Nacional. Curso 1975/76. Bissau, xerox do documento original datilografado, |1976|, 9p.
- 22 - _____. Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura. A Educação na República da Guiné-Bissau. Bissau, mimeo, jul. 1976, 46p.
- 23 - _____. Comissariado de Estado da Educação Nacional. Estatística e Plano. Estatística Inicial - Resumo Nacional. Ano lectivo 1978/1979. Bissau, mimeo, |1979|, 16p.
- 24 - _____. Comissariado de Estado da Coordenação Económica e Plano. Programa bienal de desenvolvimento para 1980/81. Educação. Bissau, mimeo, abr.1980, 21p.
- 25 - HOBBSAWM, Eric J. Da Revolução Industrial inglesa ao imperialismo. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1978, 325p.
- 26 - N'DONGO, Sally. La "coopération" franco-africaine. Paris, Maspero, 1972, 139p.
- 27 - NÔ PINTCHA (único jornal guineense, de propriedade do Estado. Periodicidade: três vezes por semana). Bissau, números: de 1975 a 1978.

- 28 - NYERERE, Julius K. Educazione per l'autofiducia. Terzo Mondo, [Italia], nº 22: 137-157, dez. 1973.
- 29 - OLIVEIRA, Rosiska Darcy de & OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Guiné-Bissau - Réinventer l'éducation. Genève, IDAC, document 11/12, 1976, 51p.
- 30 - _____. Aprender para viver melhor. In: IDAC, Vivendo e aprendendo, São Paulo, Brasiliense, 1980, p.69-105.
- 31 - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. As Nações Unidas diante do último império colonial. O Correio - UNESCO, Paris, jan. 1974, p.9-11 e 32.
- 32 - _____. Missão Especial (visita às Zonas Libertadas da Guiné-Bissau). O que vimos na Guiné libertada. 1972. O Correio - UNESCO, Paris, jan. 1974, p.21-23.
- 33 - PAIGC. História da Guiné e Ilhas de Cabo-Verde. Porto, Afrontamento, 1974, 182p.
- 34 - PEREIRA, Luisa Teotónio & MOITA, Luís. Guiné-Bissau - 3 anos de independência. Lisboa, CIDAC, 1976.
- 35 - SILVA, Baptista da. Viagem ao país de Amílcar Cabral. Cadernos do Terceiro Mundo. Rio de Janeiro, nº 27: 59-65, set. 1980.
- 36 - URFER, Sylvain. Une Afrique socialiste - la Tanzanie. Paris, Les Editions Ouvrières, 1976, 138p.

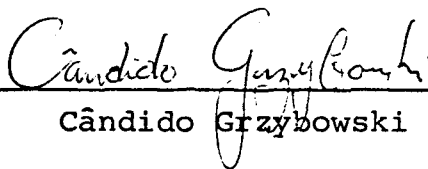
Tese apresentada aos Srs.:



Victor Vincent Valla



Elter Dias Maciel



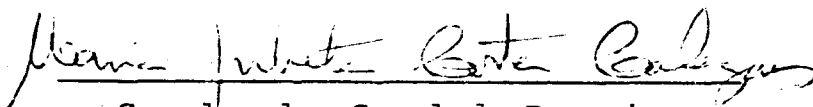
Cândido Grzybowski

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, 14 de agosto de 1981.



Coordenador Geral de Ensino



Coordenador Geral de Pesquisa