



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE/UNICENTRO

SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PPGE, MESTRADO E
DOUTORADO**



ADENAUER MARCOS DA COSTA

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU:
ANÁLISE DO PROJETO EDUCATIVO DO PAIGC NO
PERÍODO DA LUTA DA LIBERTAÇÃO NACIONAL
(1963-1973)**

GUARAPUAVA - PR

2023

ADENAUER MARCOS DA COSTA

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: ANÁLISE DO
PROJETO EDUCATIVO DO PAIGC NO PERÍODO DA LUTA DA
LIBERTAÇÃO NACIONAL (1963-1973)

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO - para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação Brasileira

Orientador: Prof. Dr. Evandro Oliveira de Brito

GUARAPUAVA_PR
2023

Catálogo na Publicação
Rede de Bibliotecas da Unicentro

C837h Costa, Adenauer Marcos da
História da educação na Guiné-Bissau : análise do projeto educativo do PAIGC no período da luta da libertação nacional (1963-1973) / Adenauer Marcos da Costa. -- Guarapuava, 2023.
xii, 147 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação, 2023.

Orientador: Evandro Oliveira de Brito
Banca examinadora: Cristina Mandau Ocuni Cá, Jefferson Olivatto da Silva

Bibliografia

1. Guiné-Bissau. 2. Tradição Oral. 3. Educação de Povo Balanta. 4. PAIGC.
I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.


| CDD 370.96

TERMO DE APROVAÇÃO

ADENAUER MARCOS DA COSTA

“HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: ANÁLISE DO PROJETO EDUCATIVO DO PAIGC NO PERÍODO DA LUTA DA LIBERTAÇÃO NACIONAL (1963-1973)”.

Dissertação aprovada em 17/01/2023 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 EVANDRO OLIVEIRA DE BRITO
Data: 17/01/2023 19:32:19-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Prof. Dr. Evandro Oliveira de Brito
(Orientador/UNICENTRO)

Prof.^a Dr.^a Cristina Mandau Ocuni Cá
(Membro Titular/UVA)

Prof. Dr. Jefferson Olivatto da Silva
(Membro Titular/UNICENTRO)

IRATI-PR
2023

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

AGRADECIMENTOS

Na vida, nunca sabemos com quem vamos lidar, quem vamos conhecer ou por onde vamos andar. No primeiro momento do processo seletivo, conhecia somente uma pessoa, mas ao longo dessa caminhada, tive contato com tantas outras, aqui no Brasil não foi diferente, pois convivi com algumas pessoas que marcaram a minha vida e a minha trajetória acadêmica. Hoje, posso dizer que não conquistei só os diplomas, mas também as pessoas maravilhosas e incríveis que se tornaram amigos(as) irmão(ãs), um presente concedido pelo campo durante a minha formação acadêmica. Essas foram as pessoas que se importam comigo, que estiveram ao meu lado e que me conhecem bem.

Aos meus pais, Marcos da Costa e Maria Helena Mendes. Infelizmente, o papai já não está entre nós, mas tenho certeza de que está comigo em qualquer lugar, e deve estar orgulhoso de mim. A todos os meus familiares, em especial, à Miranda da Costa, a pessoa que não me abandonou e que é um pai para mim. À Paulina Watch, ao Wilson da Costa, ao Cristóvão Gomes, ao Vitor Caperuto, ao Januário Vicente Gomes, ao Lucas João Mendes, à Virgínia Bandeira, à Leocádia Miranda da Costa, à Patrícia Wilson da Costa, ao Elísio Marcos da Costa e aos meus avós, pelos ensinamentos e educação que me deram.

Ao João José Silva Monteiro e ao Pedro Sanca, que me ajudaram muito nesta pesquisa. Aos meus amigos(as) irmãos(ãs): Jailson Suliemane Gomes Candé, Suliemane, Mamadi Trauale, Kenedy Augusto Beer, Mohamed Saido Balde, Quintino Quade Júnior, Ricardino Alberto Da Fonseca Teixeira, Policarpo Gomes Caomique, Gerson Sanca, Elísio da Costa Nhuta, Victor Costa Junior, Lamba Gomes, Gerson Alberto Nahaba, Aldo Wagna, Edson Xavier Batista da Silva, Piter Indami, Abdel Boneensa Cá, Malaquias Augusto Lopes, Osniel Paulo Insali, Rucas Domingos Caceroe, Rugana Indafa, Jeilson Djassi, Mariama Balde, Ibuna Gomes Camara, Lúcia Pedebot Casimiro de Sá, Fatumata Djarai Balde, Safiato Injai, uma pessoa especial, querida e parceira que admiro.

Ao Prof. Dr. Evandro Oliveira de Brito, pela parceria, por cada palavra e pelas sábias correções e ensinamentos. Um agradecimento especial às professoras da minha antiga casa, a UNILAB: à Prof.^a Dr.^a Artemisa Odila Cande Monteiro, que foi minha primeira orientadora na vida acadêmica, alguém com quem aprendi bastante; à minha queridíssima orientadora do curso de licenciatura em Pedagogia que eu admiro e respeito

muito, que sempre preocupa comigo e que me acompanhou desde o semestre que entrou na UNILAB como docente, Prof.^a Dr.^a Joana D'Arc de Sousa Lima.

Direciono meu agradecimento à banca examinadora, nas pessoas da Prof.^a Dr.^a Cristina Mandau Ocuni Cá e do Prof. Dr. Jefferson Olivatto da Silva, pela contribuição que fizeram neste trabalho.

Por outro lado, gostaria de agradecer às pessoas que me acolheram em Guarapuava: Luiz Filipe de Melo, Cristiane Beatris Kuffner, Maraci de Fátima Melo, Pietra Beatriz Kuffner de Melo, Anna Luiza Kuffner de Melo e Altino Arseno dos Sontos.

À Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), de modo especial, ao programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UNICENTRO) e à CAPES, pelo estratégico apoio financeiro.

A todos professores de PPGE e aos meus colegas de turma, meus agradecimentos sinceros pelas tantas ocasiões de aprendizagem. Foi valioso estudar com vocês e aprender com cada um de vocês.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	PROCEDIMENTOS TEÓRICO E METODOLÓGICO	20
2	EDUCAÇÃO GUINEENSE	25
2.1	RITOS E FORMAÇÃO NAS CULTURAS AFRICANAS	26
2.2	TRADIÇÃO ORAL E COMUNIDADE.....	28
2.3	A EXPERIÊNCIA PESSOAL E OS TRAÇOS CARACTERÍSTICOS DA EDUCAÇÃO AFRICANA	31
2.4	EXPERIÊNCIA PESSOAL E AS ESPECIFICIDADES CULTURAIS DA EDUCAÇÃO AFRICANA	33
2.5	TRADIÇÃO ORAL E EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU	35
2.5.1	As fases da formação de um homem na etnia Balanta: as fases masculinas....	35
2.5.1.1	<i>Primeira fase: BIDOKN NI NHARE</i>	36
2.5.1.2	<i>Segunda fase: Nthok Fós</i>	38
2.5.1.3	<i>Terceira fase: Ngwac</i>	40
2.5.1.4	<i>Quarta fase: Nkuuman</i>	41
2.5.1.5	<i>Quinta fase: N’Hae - Nhees</i>	43
2.5.1.6	<i>Sexta fase: Bulufu Ndan</i>	45
2.5.1.7	<i>Sétima fase: Fo –Alante Ndan</i>	46
2.6	AS ETAPAS DE FORMAÇÃO FEMININA NA TRADIÇÃO BALANTA..	50
2.6.1	Primeira fase: Mbi Fula Ussohn.....	50
2.6.2	Segunda fase: Fula Ndan.....	51
2.6.3	Terceira fase: Iegle	52
2.6.4	Quarta fase: Tahta	53
2.6.5	Quinta fase: Sade.....	54
2.6.6	Sexta fase: Anin Ndolo.....	55
2.7	CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO NA TRADIÇÃO ORAL DA GUINÉ-BISSAU.....	56
3	EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL.....	59
3.1	POLÍTICA EDUCATIVA DO ESTADO COLONIAL	69
3.2	A PARTICIPAÇÃO DAS ENTIDADES RELIGIOSAS NO PERÍODO COLONIAL (A IGREJA CATÓLICA).....	82
4	PROJETO EDUCATIVO DO PAIGC (EDUCAÇÃO NAS ZONAS LIBERTADAS).....	91
4.1	PROCESSO DE LUTA PELA INDEPENDÊNCIA DA GUINÉ E CABO VERDE.....	92
4.2	O SURGIMENTO DAS ESCOLAS NAS ZONAS LIBERTADAS PELO PAIGC	98
4.3	Formação de “Homem Novo”	112
4.4	OS CONTEÚDOS APLICADOS NAS ESCOLAS	120
4.5	ESCOLA-PILOTO	125
4.6	INSTITUTO DE AMIZADE	131
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
	REFERÊNCIAS	142

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Divisão Administrativa de República da Guiné-Bissau	13
Figura 2 - Bidokn Ni Nhare, cuidado das vacas	37
Figura 3 - Um grupo de Nghaié.....	43
Figura 4 - Os Alante Ndan em um encontro.....	48
Figura 5 - Mapa Cor de Rosa	62
Figura 6 - Grupo de quadros do PAIGC recebidos por Mao Tse-Tung na República Popular da China, em 1961	95
Figura 7 - Alunos de escola do PAIGC durante uma aula, nas regiões libertadas (1970).....	106
Figura 8 - Escola do PAIGC, nas regiões libertadas (1971).....	107
Figura 9 - Alunos de escola do PAIGC durante uma aula, regiões libertadas (1971)..	107
Figura 10 - Pioneiros da Escola-Piloto do PAIGC (1965)	116
Figura 11 - Pioneiros da Escola-Piloto do PAIGC 1965.....	117
Figura 12 - Amílcar Cabral condecorando um pioneiro do PAIGC [Escola-Piloto] (1965-1973).....	119
Figura 13 - Capa do primeiro livro do PAIGC.....	121
Figura 14 - Aula de ginástica na Escola-Piloto do PAIGC, em Conacri (1965)	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Mapa Geral do movimento escolar nos estabelecimentos de ensino secundário	78
Quadro 2 - Escolas primárias criadas pelos PAIGC no período de luta.....	101
Quadro 3 - Quadro das disciplinas lecionadas nas escolas de PAIGC	108
Quadro 4 - Ensino primário colonial para africanos e ensino primário das regiões libertadas (1965-1973).....	110
Quadro 5 - Material escolar distribuído nas escolas do Sul da Guiné ano letivo de 1964/65	122
Quadro 6 - Programa do ensino básico nas Zonas Libertadas.....	123
Quadro 7 - Quadros superiores formados pelo PAIGC desde 1961	135
Quadro 8 - Quadros com curso técnico médio, formados pelo PAIGC desde 1961	135
Quadro 9 - Os formados em cursos profissionais e de operários especializados	136
Quadro 10 - Os 31 quadros nos cursos superiores em formação no estrangeiro (1973).....	136
Quadro 11 - 5 quadros pós-universitário formados pelo PAIGC	137

LISTA DE ABREVIATURAS

CIFAP	Centro de Instrução e Formação Artesanal Profissional
CIPES	Ciclos Preparatório do Ensino Secundário
FNLA	Frente Nacional de Libertação de Angola
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
INE	Instituto Nacional de Estatística
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
PAI	Partido Africano da Independência
PAIGC	Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde
SAB	Setor Autônomo de Bissau
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNITA	União Nacional para a Independência Total de Angola

COSTA, Adenauer Marcos da. **História da Educação na Guiné-Bissau: análise do Projeto Educativo do PAIGC no período da Luta da Libertação Nacional (1963-1973)**. 2022. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2022.

RESUMO

Antes da invasão portuguesa na atual Guiné-Bissau, esse território era povoado por diversos grupos étnicos que tinham suas organizações sociais, políticas, culturais e educativas, entre outras normas de convivências e modos de viver. Esses agrupamentos étnicos que compunham o Estado da Guiné-Bissau tinham uma educação muito rica que se baseava na transmissão oral de conhecimento, em que os valores positivos eram repassados dos mais velhos aos mais novos, de geração em geração. É exatamente a presença desse recorte, vigente ainda hoje, que se tornou o foco desta pesquisa. O escopo central foi analisar os registros da história da educação na Guiné-Bissau em três perspectivas educacionais distintas: i) a perspectiva educacional na tradição oral, a partir da produção bibliográfica africana sobre o processo educacional da etnia Balanta; ii) a partir a produção bibliográfica africana, que apresenta os traços fundamentais do processo de escolarização colonial na Guiné-Bissau; iii) e o processo educativo do PAIGC no período da luta da libertação nacional (1963-1973). A educação que os portugueses implementavam era baseada na realidade ocidental, direcionada exclusivamente para os filhos de chefes tradicionais e para os assimilados (indivíduos que assimilavam a cultura europeia e os que professavam a fé católica, o que deixava um número significativo dos guineenses fora ensino colonial). Devido a essa exclusão do ensino, o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC) criou o seu próprio projeto educacional com a intenção de salvaguardar as culturas locais e os seus valores e de formar os futuros quadros, com a missão de desenvolver os dois países (Guiné e Cabo-Verde) quando se tornassem independentes e livres da opressão colonial. O modelo educativo implementado pelo PAIGC nas zonas libertadas buscava reconquistar o que havia de importante na experiência da sociedade tradicional guineense o conhecimento dos anciões, dos griot, dos curandeiros e os outros tipos de saberes. Para responder ao problema deste trabalho, utilizou-se uma perspectiva teórica pós-colonial alinhada à história cultural, filosófica, artística e literária deixada pelo colonialismo tanto nos países colonizados quanto nos colonizadores. Com intuito de empreender a análise proposta, esta pesquisa caracterizou-se, primeiramente, como bibliográfica, pois recorreu-se a fontes constituídas por material já elaborado, como livros e artigos científicos. No que se refere ao procedimento metodológico da pesquisa, utilizou-se o método fenomenológico para melhor compreensão das vivências dos participantes e para a análise dos dados obtido por meio das entrevistas. Foi possível, a partir dessa abordagem, ouvir as experiências vividas pelos sujeitos entrevistados e resgatar a memória dos seus acessos ao ensino formal e dos apontamentos que estudaram durante seus períodos de escolarização. Dentro de seu projeto, o PAIGC não descartou a possibilidade de formar um “Homem Novo”. Amílcar Cabral insistiu bastante na noção do “Homem Novo”, ou seja, um homem diferente daquilo que foi formado na escola colonial com os princípios e a cultura europeia. Nessa lógica de pensamento, a escola seria uma alternativa de educar os cidadãos, formar o “Homem Novo” e pensadores da futura nação.

PALAVRAS-CHAVE: Guiné-Bissau. Tradição Oral. Educação de Povo Balanta. PAIGC.

COSTA, Adenauer Marcos da. **History of Education in Guinea-Bissau: analysis of the PAIGC Educational Project in the period of the National Liberation Struggle (1963-1973)**. 2022. 145f. Dissertation (master's in education) - Midwestern State University, Guarapuava, 2022.

ABSTRACT

Before the Portuguese invasion in the current Guinea-Bissau, this territory was populated by several ethnic groups that had their social, political, cultural, and educational organizations, among other norms of coexistence and ways of living. These ethnic groups that made up the State of Guinea-Bissau had a very rich education based on the oral transmission of knowledge, in which positive values were passed on from the elders to the youngsters, from generation to generation. It is exactly the presence of this cutout, still in force today, that became the focus of this research. The central scope was to analyze the records of the history of education in Guinea-Bissau from three distinct educational perspectives: i) the educational perspective in the oral tradition, from the African bibliographic production on the educational process of the Balanta ethnic group; ii) from the African bibliographic production, which presents the fundamental features of the colonial schooling process in Guinea-Bissau; iii) and the PAIGC educational process during the period of the national liberation struggle (1963-1973). The education that the Portuguese implemented was based on the Western reality, directed exclusively to the children of traditional chiefs and to the assimilated (individuals who assimilated to European culture and those who professed the Catholic faith, which left a significant number of Guineans out of colonial education). Due to this exclusion from education, the African Party for the Independence of Guinea and Cape Verde (PAIGC, acronym in Portuguese) created its own educational project with the intention of safeguarding local cultures and their values and training future cadres, with the mission of developing the two countries (Guinea and Cape Verde) when they became independent and free from colonial oppression. The educational model implemented by the PAIGC in the liberated zones sought to recapture what was important in the experience of traditional Guinean society without disregarding the knowledge of the elders, the griot, the healers, and other types of knowledge. To answer the problem of this work, we used a post-colonial theoretical perspective aligned with the cultural, philosophical, artistic and literary history left by colonialism in both colonized and colonizers countries. In order to undertake the proposed analysis, this research was characterized, firstly, as bibliographical, because it resorted to sources constituted by already elaborated material, such as books and scientific articles. In regards to the research's methodological procedure, the phenomenological method was used to better understand the participants' experiences and to analyze the data obtained through the interviews. It was possible, from this approach, to listen to the lived experiences of the interviewed subjects and rescue the memory of their access to formal education and the notes they studied during their schooling periods. Within its project, the PAIGC did not rule out the possibility of forming a "New Man". Amílcar Cabral insisted a lot on the notion of the "New Man", that is, a man different from the one who was formed in the colonial school with European principles and culture. In this logic of thought, the school would be an alternative to educate citizens, form the "New Man" and thinkers of the future nation.

KEYWORDS: Guinea-Bissau. Oral Tradition. Balanta people's education. PAIGC.

1 INTRODUÇÃO

Guiné-Bissau é um pequeno país situado na Costa Ocidental de África, formado por uma parte continental e uma insular, em sua maioria ocupada pelas Ilhas de Bijagós, de Jeta, de Picixe e do Como. A sua superfície total é de 36.125 km², sendo limitada, ao Norte, pela República do Senegal, ao Sul e a Leste, pela República da Guiné-Conacri, e a Oeste, pelo Oceano Atlântico. Ambos os países são francófonos.

O país proclamou a sua independência em 24 de setembro de 1973, em Madina de Boé. Administrativamente, a Guiné-Bissau divide-se em três províncias – Norte, Sul e Leste – e em nove regiões: Bafatá, Biombo, Bolama/Bijagós, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara, Tombali e o Setor Autónomo de Bissau (SAB), que é a capital. Essas regiões dividem-se em 36 setores, os quais, por sua vez, se organizam em várias seções (NAMONE, 2014).



Figura 1 - Divisão Administrativa de República da Guiné-Bissau

Fonte: INE (2009).

Conforme os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estatística da Guiné-Bissau – INE – (2009), o país é formado por mais de 30 grupos étnicos, sendo estes os mais populosos: os Fulas, que correspondem à etnia com maior população no país (28,5%); os Balantas (22,5%); os Mandingas (14,7%); os Pepel (9,1%); e os Mandjaku (8,3%). Os

grupos pouco populosos são: Beafada (3,5%); Mancanhi (3,1%); Bijagó (2,15%); Felupe (1,7%); Mansoanca (1,4%); e Balata Mane (1%). As etnias Nalu, Saracole e Sosso representam menos de 1% da população e 2,2% dos que não se identificam pertencentes a nenhum grupo étnico.

Em cada região predomina um grupo étnico, na qual desenvolvem as suas práticas. A maioria da população que vive na região de Tombali pertence à etnia Balanta, com 46,9%, e Fula, com 20,9%. Os pertencentes às etnias Felupe e Saracole representam menos de 1%. Na região de Quinara, os grupos étnicos com mais habitantes são Beafada e Balanta, correspondendo a 36,7% e 35,2%, respectivamente. Na região de Oio, as etnias Balanta e Mandinga compõem 43,6% e 32,9% da população, nessa ordem. A região de Biombo é majoritariamente habitada pela população das etnias Pepel, com 64,7%, e Balanta, com 19,4%. As demais etnias, como Sosso e Saracole, correspondem a 0,1%.

A região de Bolama/Bijagós é habitada pela etnia Bijagós, quase 2/3 da população (64,3%), e a etnia Balanta mané menos de 0,1%. Nas regiões de Bafatá e Gabú, vivem, em maioria, as pessoas das etnias Fula e Mandinga. Na região de Bafata, a etnia Fula corresponde a 60,0% e as pessoas da etnia Mandinga somam 22,9%. Na região de Gabu, essas percentagens correspondem a 79,6% e 14,2%, respectivamente, para as etnias Fula e Mandinga. Cacheu é habitada principalmente pelos Manjakus (36,8%), pelos Balantas (28,8%) e pelos Felupes (9,1%). No SAB (setor autônomo de Bissau), a divisão étnica corresponde a Balantas (20,5%), Fulas (18,0%) e Pepeis (15,7%) (INE, 2009).

Conforme explicam Benzinho e Rosa (2015), a divisão geográfica desses grupos étnicos está ligada às suas histórias e às atividades que praticam há muitos anos. Os Balantas, os Mandjakus, os Mancanhis e os Pepeis vivem mais nas zonas costeiras e são produtores de arroz, cultivando, em geral, nas bolanhas (campos de cultivo de arroz). Os Papeis são os grandes produtores de caju, produto com expressiva exportação nacional. Os Fulas são comerciantes e criadores de gados. Por sua vez, os Bijagós são pescadores e os Mandingas trabalham principalmente no comércio e na agricultura.

Antes da atual Guiné-Bissau, quando invadida pelos portugueses, o território era povoado por diversos grupos étnicos que tinham suas organizações sociais, políticas, culturais, educativas, além de outras normas de convivências e modos de viver. Esses grupos étnicos que compunham o Estado da Guiné-Bissau tinham uma educação muito rica, promovida exclusivamente por todos os membros da comunidade, a qual se baseava na

transmissão oral de conhecimento. Assim, os seus valores positivos, que seriam a forma de se viver e de preservar a natureza, eram repassados dos mais velhos aos mais novos, de geração em geração. É exatamente a presença desse recorte, vigente ainda hoje, que se tornou o foco desta pesquisa. O escopo central foi analisar os registros da história da educação na Guiné-Bissau em três perspectivas educacionais distintas: i) a perspectiva educacional na tradição oral, a partir da produção bibliográfica africana sobre o processo educacional da etnia Balanta; ii) a partir a produção bibliográfica africana, que apresenta os traços fundamentais do processo de escolarização colonial na Guiné-Bissau; iii) e o processo educativo do PAIGC no período da luta da libertação nacional (1963-1973).

As recentes investigações acadêmicas africanas sobre o processo de educação pré-colonial, na Guiné-Bissau, destacam que “[...] a educação, antes da colonização europeia, era a da tradição oral africana, completada por ritos de iniciação e pela transmissão de símbolos que sustentam a produção de significados.” (HAMPATÉ BÂ, 2010, p.181-182). A oralidade era muito forte na sociedade guineense, e os mais velhos se preocupavam em ensinar os mais novos, transmitindo-lhes os valores civilizatórios independentemente de seu *status* social. Essa maneira poder ser vista na etnia Mandjaku, Pepel entre outros, assim como os conhecimentos eram compartilhados por toda a comunidade.

Essa forma de transmissão dos conhecimentos ainda se faz presente na atualidade e integra parte do processo formativo de jovens. Pode ser visualizada nas zonas rurais, onde ocorrem ritos em lugares reservados, denominados de “Mato Sagrado” ou “*Barraka di Fanadu*”, em que as pessoas ficam por dois ou três meses, dependendo da etnia (há algumas etnias que ficam no “Mato Sagrado” mais de seis meses, ou, no caso dos Bijagós, mais de quatro anos). Essa forma de educação é realizada pelas pessoas mais velhas, aquelas que já cumpriram o ritual de fanado¹, presente na maioria das etnias, ou ainda por pessoas que foram treinadas pelos mais velhos, consideradas de mestres.

No fanado masculino, só poderão entrar no lugar sagrado (Barracas sagradas) os homens que já passaram por esse ritual; as mulheres não têm acesso porque esse é o momento mais importante na formação masculina. De igual forma, há lugares de rituais que são reservados somente para as mulheres (fanado), nos quais os homens não podem participar, somente as mulheres responsáveis pelas realizações dos rituais ou as anciãs.

¹ Ritual de circuncisão.

É importante ressaltar que tanto os meninos quanto as meninas recebem a mesma educação na comunidade de como se comportar e de como respeitar as regras e as pessoas na sociedade. Isso ocorre mais ou menos até 6 ou 7 anos de idade; a partir desse momento, a educação diferencia-se de acordo com os sexos: os meninos começam a aprender os trabalhos geralmente realizados pelos homens e as meninas recebem a orientação com mulheres.

Para além do rito de iniciação, a transmissão do conhecimento é feita de diversas maneiras, variando em suas especificidades segundo a diversidade étnica. Por exemplo: nas *mandjuandadi*², isso ocorre em volta de fogueiras, nas noites de luar, nas reuniões com os mais velhos que conhecem as histórias da comunidade, no cotidiano da vida familiar, em casa, nas tarefas domésticas, nas práticas agrícolas e sociabilidades etc. Em algumas zonas rurais, todas as sextas e sábados, os mais velhos se juntam às crianças da comunidade em uma varanda ou debaixo de uma árvore para contar as suas histórias a respeito da luta de libertação nacional, dos mitos, das lendas e de outras narrativas da *tabanka* (comunidade).

Recentes pesquisas históricas produzidas na África, por pesquisadores africanos, tais como os volumes de história geral de África, Almeida (1981), Cá (2000), Cristina Cá (2009) e (2015), Hampaté Bâ (2010), Namone (2014) e (2020), entre outros, evidenciaram que, durante o século XVII, os invasores europeus não tomaram apenas as matérias-primas no continente africano, mas também a mão de obra escravizada, dando início ao comércio negreiro nas colônias europeias espalhadas pela América. A partir de 1830, os exploradores e os missionários europeus invadiram o território africano com a intenção de “salvar” almas selvagens sob o manto do cristianismo (leia-se catolicismo), mas, na verdade, as suas intenções eram conquistar totalmente a África. A maior disputa para conquistar o território entre os imperialistas foi no século XIX, com a descoberta das riquezas na África Central e outras regiões. Essas concorrências acabaram resultando em uma reunião internacional que ocorreu em Berlim, Alemanha (UZOIGWE, 2010).

² *Mandjuandadi* é uma organização formada por pessoas que têm quase a mesma idade, participando tanto homens quanto mulheres. Essa organização pode ser compreendida como um espaço harmônico de formação humana, feminina, socioeducativo etc. Em outras palavras, a *mandjuandadi* é uma associação que funciona de acordo com a realidade da sociedade em que vivem os seus membros. Quando um de seus parceiros passa por um momento difícil ou da alegria, as *mandjuas* se solidarizaram com ele; se for um momento de alegria, comemoram com danças, utilizando instrumentos lúdicos para manter e fortalecer a identidade e solidariedade coletiva. Há, ainda, a organização de trabalhos coletivos para apoiar os integrantes e a comunidade.

A ocupação europeia nos finais do século XIV e na segunda metade do século XV, e, mais tarde, com a divisão oficial dos territórios africanos, em encontros organizados em Berlim (1884-1885), resultou na partilha da África, ocasião em que novas configurações de dominação colonial foram impostas. Depois desta conferência, Portugal começou a implementar as suas ações educativas, uma política de exclusão de acesso à escola, pois “[...] a educação colonial funcionava de uma forma não institucionalizada e era ineficiente, limitava-se apenas às pessoas influentes, ou seja, os que colaboravam com o regime colonial.” (NAMONE, 2014, p. 28). A Igreja Católica colaborou na concretização desse sonho português, expandindo a cultura católica imperialista mundo a fora.

Nas palavras de Sanhá (2014), o ensino era confiado à Igreja Católica, que tinha como objetivo a nacionalização, a moralização, o desenvolvimento de hábitos cristãos, a capacitação para o trabalho e o abandono das práticas locais. Essa educação cristã marginalizava as práticas educativas autóctones existentes nesse espaço, criando uma barreira para que os nativos abandonassem as suas culturas e seguissem a cultura europeia, considerada a “civilizada”. Em sua essência, a política educacional portuguesa buscava aniquilar a cultura do povo guineense, por meio da introdução da cultura ocidental, e dividi-lo de acordo com as suas percepções sobre o indivíduo civilizado e não civilizado.

A luta armada pela independência da Guiné e Cabo-Verde, que se iniciou no começo da década 1960, durou cerca de 11 anos. Nessa época, o PAIGC, que organizou o movimento pela luta da independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde, fundou as primeiras escolas em algumas zonas conquistadas no começo da guerra. A partir de 1962 o Partido expandiu as escolas para outros lugares do país onde não havia muitas, chegando inclusive a um país vizinho da Guiné-Bissau, a Guiné-Conacri.

Muitas escolas eram localizadas no mato, nas zonas libertadas, principalmente no Sul. As crianças mais adiantadas eram conduzidas para semi-internatos de Darsalam e de Cadique, ao Sul, de Morés, de Candjambari e de Mané, ao Norte, e de Boé, ao Leste. O ensino secundário era realizado na Escola Piloto de Retoma (Conacri) ou no Internato de Ziguinchor. Essas instituições eram diferenciadas das escolas coloniais: o sistema educativo implementado pelo PAIGC nas zonas libertadas buscava reconquistar o que havia de importante na experiência da sociedade tradicional guineense sem desconsiderar o conhecimento dos anciões, dos *griot*³, dos curandeiros, além de outros tipos de saberes. Os

³ É o indivíduo que, na África Ocidental, tem por vocação preservar e transmitir as histórias, conhecimentos, canções e mitos do seu povo. Existem *griots* músicos e contadores de histórias, os quais ensinam a arte, o

conhecimentos que eram negados, invisibilizados e excluídos nas escolas pelos currículos coloniais foram reconhecidos no projeto educativo do partido. Todos os saberes que compõem parte da vida e da realidade dos alunos foram integrados nos programas educativos do PAIGC, porém, com grandes dificuldades para serem implementados e executados nas escolas.

O Homem Novo foi idealizado pelos Estudantes da Casa do Império, que eram, em sua maioria, africanos de diferentes Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs). A Casa dos Estudantes do Império⁴ foi um estabelecimento estatal que funcionava de maneira similar a uma república estudantil, mantida para receber vários estudantes das colônias portuguesas que iam estudar na metrópole. O grupo desses estudantes tinha ideia de educar um homem africano da língua oficial portuguesa baseada na filosofia africana, dando importância à cultura local e as identidades étnicas. Como Amílcar Cabral era um dos membros desse grupo, essa ideia não foi descartada nos programas educacionais do Partido durante a luta o Homem Novo, sendo inserida em vários níveis de escolaridade.

É oportuno suscitar algumas indagações sobre a educação nesses períodos. Como era educação antes da chegada dos portugueses na Guiné-Bissau? Será que as práticas culturais e educativas desenvolvidas por comunidades tradicionais guineenses não eram compatíveis para educar seus filhos? Por que a educação colonial não era destinada a todos os cidadãos guineenses? Porque o PAIGC preconizava que, por meio dos processos educativos, formaria e queria formar o “Homem Novo”? Como foi pensado o projeto educativo do PAIGC durante o período da luta da libertação nacional da Guiné e de Cabo Verde?

O interesse pela investigação relacionada à História da Educação na Guiné-Bissau motivou-me a estudar o projeto educativo do PAIGC no período de luta de libertação

conhecimento de plantas, as tradições, as histórias, além de aconselhar membros das famílias reais (GRIÔ, 2021).

⁴ A Casa dos Estudantes do Império foi uma associação de jovens dos territórios ultramarinos a estudar na metrópole. Após o início não oficializado em 1943, foi oficialmente fundada em 1944, por proposta do então ministro das Colônias, Vieira Machado. Mas a Casa não existiu apenas em Lisboa, afirma o historiador Álvaro Mateus: “A Casa tinha uma sede em Lisboa e duas delegações em Coimbra. Em Lisboa tinha, digamos, um posto médico, a cantina e tinha um lar de estudantes que até aumentou – nos últimos anos já tinha pelo menos duas dezenas de estudantes”. Na primeira fase a partir da fundação em 1944, os jovens negros que se aproximaram da Casa dos Estudantes do Império para discutir a africanidade foram corridos, como explica o médico são-tomense Tomás Medeiros. Lembra quem, no início, mais frequentava a Casa: “Essencialmente estudantes brancos, vindos de Moçambique, que eram a maioria, vindos de Angola, também em maioria, poucos cabo-verdianos que se isolavam, guineenses em número residual, são-tomenses que viviam na Casa da tia Andreza”. (JOÃO CARLOS, 2012).

nacional da Guiné e de Cabo Verde. A minha participação na disciplina de História da Educação nos países da integração, componente obrigatória do curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), cursada no segundo semestre de 2017, que abordou a história da educação brasileira e a de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs), intensificou o interesse em pesquisar essa temática. Algumas indagações foram formuladas na tentativa de desnaturalizar parte da historiografia que versa sobre o tema, particularmente aquela que insiste em uma narrativa que valoriza o projeto educacional do PAIGC de maneira acrítica e militante.

Nessa ocasião, percebi algumas lacunas com relação à produção historiográfica da educação que trata dos países da África, sobretudo, os que foram colonizados pelos portugueses. Assim, a investigação de parte dessa história proposta nesta pesquisa consiste em uma contribuição para o campo de conhecimento da História da Educação.

Os recentes estudos produzidos na África explicitam que, desde cedo, o PAIGC investiu muito em um projeto de educação do seu povo. O seu líder, Amílcar Lopes Cabral (12/09/1924 a 20/01/1973), e outros membros do partido pensaram na criação de escolas que respeitavam os valores locais, as culturas, as tradições, os costumes e outros temas e questões que estavam ausentes das escolas coloniais. As escolas que nasceram no período de luta funcionavam com muitas dificuldades, os materiais didáticos eram pouquíssimos, faltam carteiras, professores qualificados, além de outros percalços. O objetivo dessas instituições escolares era formar “o Homem Novo”, quer dizer, pessoas com a ideologia de africanização, com um pensamento crítico ao regime colonial, as quais pudessem lutar contra o opressor e a exploração do território.

Memmi (1977) pontua que o Homem Novo deveria ser educado na base da sua cultura e da sua prática. Nas escolas, os alunos eram ensinados a partir das ideologias do partido, “Ou seja, as aulas que o PAIGC ministrava nas regiões libertadas consistiam em formação política das crianças, dentro do espírito da fidelidade aos ideais e objetivo do partido.” (NAMONE, 2014, p. 67).

Amílcar Cabral lutava por uma educação diversificada que resgatasse os conhecimentos não expostos nos currículos escolares dos colonizadores. A aposta era em uma educação multicultural, mostrando que o país tem um património cultural bastante rico e diversificado. As diferenças étnicas e linguísticas produziram grande variedade na dança, na expressão artística, nas profissões, na tradição musical e nas manifestações culturais.

Esses aspectos deveriam fazer parte do ensino, com intuito de valorizar e conhecer o “Eu”, e não somente o “Outro”, o que permitiria evitar o preconceito existente em algumas culturas no país.

A fim de descrever a formação do “Homem Novo”, como propósito último do projeto educacional do PAIGC, este trabalho justifica-se por diversas razões socioculturais e acadêmicas. No âmbito sociocultural, a sua relevância se dá em função da utilidade das discussões mais profundas a respeito da temática educacional presente nesta pesquisa. Na medida em que parto do pensamento produzido em África, as discussões poderão servir como uma ampliação do material de reflexão para a própria sociedade guineense, ajudando a difundir o estado da arte no setor educativo do país, principalmente na área da História da Educação de Guiné-Bissau.

No campo acadêmico, este trabalho pode contribuir para a ampliação da historiografia e da revisão bibliográfica sobre o tema, além de fomentar futuras produções acadêmicas, tornando-se suporte para a elaboração de aulas, artigos, ensaios, debates e até palestras a respeito da educação na Guiné-Bissau.

É possível localizar alguns trabalhos realizados sobre o tema proposto, de relevância nacional e internacional, porém, poucos abordam a questão da História da Educação em Guiné-Bissau, em especial, sobre o objeto de estudo que proponho. Sendo assim, esta pesquisa propõe ampliar, na medida do possível, a discussão e a análise do projeto educativo do PAIGC durante o período da luta da libertação nacional. Esta dissertação, desse modo, poderá abrir fissuras para se refletir sobre essa experiência e sobre o projeto educacional proposto por Amílcar Cabral e seu grupo idealizador.

1.1 PROCEDIMENTOS TEÓRICO E METODOLÓGICO

Para responder ao problema deste trabalho, utilizou-se uma perspectiva teórica pós-colonial alinhada à história cultural, filosófica, artística e literária deixada pelo colonialismo tanto nos países colonizados quanto nos colonizadores e ao pensamento dos grandes autores pós-coloniais, tais como: o martinicano Frantz Fanon, o tunisino Albert Memmi e o guineense Amílcar Lopes Cabral. Ambos os autores supracitados foram críticos da colonização europeia na África que se perpetuou por mais de quatro séculos; os três sabem bem como os africanos foram rejeitados pelo regime colonial.

Os estudos pós-coloniais apontam para a construção de novas epistemologias e paradigmas de análise sociocultural, agindo na valorização de saberes não hegemônicos que provêm dos países periféricos. Nesse caso, é possível constatar como a forma de pensar dos africanos foi negada pelo pensamento eurocentrista durante muitos anos. Essa concepção iniciou nos anos de 1970 e só se fortaleceu em meados de 1980, por meio dos estudos literários e culturais produzidos em universidades dos Estados Unidos da América e da Inglaterra. Desde a sua estruturação nos anos 1970, “[...] a crítica pós-colonial se preocupou com a preservação e documentação da literatura produzida pelos povos degradados como “selvagens”, “primitivos” e “incultos” pelo imperialismo; a recuperação das fontes alternativas da força cultural de povos colonizados.” (BONNICI, 1998, p. 10).

De acordo com Hall (2009), o termo pós-colonial

[...] se refere ao processo geral de descolonização que, tal como a própria colonização marcou com igual intensidade as sociedades colonizadoras e colonizadas (de formas distintas é claro) [...]. Consequentemente o termo “pós-colonial” não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a “colonização” como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural e produz uma reescrita descentrada, diáspora ou “global” das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação. (HALL, 2003, p. 108-109).

Alguns dos estudiosos pós-coloniais critica o colonialismo por meio da análise dos efeitos psicológicos, econômicos e linguísticos causados pela colonização durante vários séculos. Como ênfase ao longo desta pesquisa, os autores pós-coloniais demonstram a relação entre o colonizador e colonizado e os efeitos deixados pela dominação europeia na África e nas Antilhas. A maior contribuição da abordagem pós-colonial consiste na ruptura da história única contada pelos ocidentais há séculos, a qual é “[...] sustentada pelas metanarrativas que legitimaram as ideologias do processo de colonização, naturalizando a dominação do homem pelo homem, a partir das diferenças raciais hierarquizadas como justificativa para o processo civilizatório.” (PEZZODIPANE, 2013, p. 88)

Parto da lógica que a tradição oral africana nos permite analisar e entender o modo como funciona a transmissão de conhecimento dos grupos étnicos de Guiné-Bissau. Esse pensamento auxilia na compreensão do choque entre a cultura oral (tradição oral) e cultura escrita educação escolar/formal. De acordo com Correia (2022), “A tradição oral serve como ponto de conexão e comunicação entre vários povos de diferentes países africanos, onde a mensagem era transmitida oralmente de uma geração a outra.” (CORREIA, 2022, p. 305). Ademais, ela é fundamental nas comunidades africanas, pois tem papel de transmitir os

valores e os saberes locais por meio daqueles que têm experiências acerca de um certo conhecimento. Nessa perspectiva, “A tradição oral continua a valorizar e a preservar as histórias do continente e além de tudo está relacionada a transmissão dos saberes dos mais velhos (anciãos) para a nova geração” (CORREIA, 2022, p. 309). Assim sendo, a tradição oral ajuda a manter as identidades, as culturas, as formas de ensinamentos, os rituais e outras formas de pensar das sociedades africanas, especialmente as guineenses.

No que se refere ao procedimento metodológico, recorri ao método fenomenológico para melhor compreender os participantes e os dados obtidos por meio de entrevistas. Essa abordagem é entendida como um método que estuda os fenômenos como eles se apresentam: “[...] enfoca fenômenos subjetivos na crença de que verdades essenciais acerca da realidade são baseadas nas experiências vividas. É importante a experiência tal como se apresenta, e não o que possamos pensar, ler ou dizer acerca dela.” (MOREIRA, 2002, p.108). É possível, desse modo, ouvir as experiências vividas pelos entrevistados e resgatar suas memórias da época em que frequentavam o ensino formal e dos apontamentos que estudaram durante seu período de escolarização.

A coleta de dados deste estudo ocorreu da seguinte maneira: em um primeiro momento, fiz um levantamento bibliográfico, com base em artigos científicos, livros, teses, dissertações e uma consulta nos arquivos da Fundação Mário Soares, que reúne vários documentos do PAIGC. Também realizei entrevistas semiestruturadas com três sujeitos: uma ex-aluna⁵ da escola do PAIGC, um ex-estudante da escola colonial e militante⁶ do Partido e um ex-estudante⁷ de escola missionária no período colonial. Antes da realização das entrevistas, enviei um pedido formal aos entrevistados, assim como as perguntas que seriam feitas. As entrevistas ocorreram de forma *on-line*, por meio do *Google Meet*, e posteriormente foram transcritas e analisadas. A fim de não revelar as suas identidades, uma vez que não autorizaram a divulgação de seus nomes, os nomeei de ex-estudantes.

No que se refere à historiografia da educação da Guiné-Bissau, destaco as algumas pesquisas que se aproximam efetivamente da nossa. Elas abordam, em uma perspectiva da história da educação da Guiné-Bissau, a relação do projeto educativo da PAIGC na

5 Deputada do PAIGC.

6 Fez o curso superior na França e formou-se em Sociologia. Desempenhou várias funções governativas em Guiné-Bissau. Ocupou pastas ministeriais, a de Educação e de Negócios Estrangeiros, foi Conselheiro do Presidente da República nas áreas da Educação e Saúde, além de presidente do Conselho de Administração do Ecobank na Guiné-Bissau.

7 Ex-diretor do Liceu Murialdo-Bula, que é uma escola católica administrada pela congregação de São José-Josefinos. O Centro de Instrução e Formação Artesanal Profissional (CIFAP) está presente em Guiné-Bissau desde o 1984, e foi fundado pela Congregação dos Josefinos, de Leonardo Murialdo.

construção de estado e nação da Guiné-Bissau e a formação de sua identidade nacional. É preciso acrescentar que há também uma grande contribuição decolonial, mas não africana:

- **Educação e Transformação Social Formas Alternativas de Educação em País Descolonizado:** dissertação de mestrado produzida em 1981 pela pesquisadora brasileira Hilda Maria Ferreira de Almeida, na Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro;
- **A Educação Durante a Colonização Portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973)** - artigo de Lourenço Ocuni Cá, publicado em 2000 na Revista online Bibl. Prof. Joel Martins, de Campinas (SP);
- **A trajetória dos quadros guineenses formados e em formação no Brasil na visão de estudantes e profissionais de 3º grau** - dissertação de mestrado produzida por Cristina Mandau Ocuni Cá, em 2009, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas (SP);
- **Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: incoerências e descontinuidades** - tese de doutorado elaborada em 2005 por Alexandre Brito Ribeiro Furtado, na Universidade de Aveiro, Aveiro;
- **A Luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional** - dissertação de mestrado defendida em 2014 por Dabana Namone na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara (SP).

Além desses estudos, os demais referenciados na bibliografia foram de extrema relevância no desenvolvimento desta pesquisa, sobretudo, ao permitirem um aprofundamento da problemática da historiografia da educação guineense.

A escolha do processo educacional da etnia Balanta como objeto de pesquisa central da primeira parte desta dissertação foi motivada pelo fato de que há mais estudos acadêmico-científicos disponíveis acerca da formação educacional de homens e mulheres dessa etnia. Tal como destaca a bibliografia consultada, a formação dos homens balantas é composta por sete fases de vida, cada uma com idade mínima e máxima, além de uma formação educacional específica para cada período. O mesmo acontece com a formação feminina, no entanto, a educação das mulheres é composta por seis fases de vida.

O estudo do processo educacional tradicional dos balantas tem também a função de caracterizar, como caso tipo, a tradição educacional que vigora desde antes da ocupação da terra que veio a ser conhecida hoje como a Guiné-Bissau. Nesse sentido, trata-se de um exemplo entre os diferentes tipos de educação que variam de etnia para etnia. Portanto, a escolha desse grupo, que conta com um maior número de obras acadêmicas escritas, permite avançar nesse campo de investigação, divulgando as investigações já concluídas.

Esta dissertação foi estruturada em quatro capítulos, sendo o primeiro esta introdução. No segundo, analisou-se a recente produção bibliográfica decolonial e pós-coloniais, sobretudo africana, sobre a educação no território guineense antes da invasão portuguesa no final do século XIV e no começo do século XV, destacando-se as investigações que tiveram como objeto principal a tradição oral africana no processo de formação de uma pessoa nas sociedades guineenses, especialmente na etnia Balanta. No terceiro, abordou-se a recente produção pós-colonial, mormente africana, sobre a educação no período colonial desde a época da “Expansão Marítima” ocorrida entre os séculos XV e XVII até o momento de luta pela independência da Guiné e de Cabo Verde, enfatizando-se a coligação entre a Igreja Católica e o Estado português. No quarto, tentou-se investigar e compreender o modo como o PAIGC articulou o seu projeto educativo em meio à guerra pela independência nacional, mesmo enfrentando vários obstáculos relacionados aos recursos humanos qualificados, para ensinar em suas escolas, e aos econômicos, para sustentar a guerra e as próprias escolas.

Almeja-se que esta produção acadêmica e as discussões nela presentes sejam de imenso valor para o Estado guineense, principalmente os da área da educação, e as organizações nacionais e internacionais que atuam nesse campo, auxiliando no debate sobre a História da Educação em Guiné-Bissau e sobre a valorização dos saberes locais, das culturas, das práticas, das crenças e da descolonização do currículo nacional.

2 EDUCAÇÃO GUINEENSE

Neste capítulo, busco reconstruir uma perspectiva de interpretação pós-colonial e decolonial, resultante dos trabalhos de pesquisadores africanos, relativa ao processo de educação tradicional na Guiné-Bissau, tal como vigora desde antes da chegada do colonizador. Com o propósito de dar plasticidade à reconstrução teórica, descrevo parte do meu processo educacional. Na Guiné Bissau, o processo educativo não é apenas responsabilidade exclusivamente dos pais, mas de toda a comunidade. Nesse sentido, ao narrar a minha própria trajetória, dando ênfase ao processo educacional, enfatizei elementos da educação tradicional para recuperar parte da história da educação na Guiné Bissau. Ao mesmo tempo, evidencio o modo como a educação tradicional guineense ainda está presente na sociedade hodierna, mesmo após a dominação do sistema educativo ocidental, seja em decorrência do processo colonial, seja em função do modelo do PAIGC. O objetivo, ao evocar a minha própria história, é dar visibilidade ao processo educacional cuja responsabilidade está a cargo de toda comunidade e, assim, abordar questões da educação para além da família e do sistema escolar.

Parto da concepção geral de educação de Libâneo (1990), que reconhece a existência da educação concomitante à presença do ser humano no universo. Nessa perspectiva, o ser humano, no sentido universal do termo, é o único ser detentor da educação e que tem a capacidade de criar, organizar, inovar e inventar. Assim, a educação é um processo de socialização que visa a uma melhor integração do indivíduo à sociedade ou ao seu próprio grupo e organizações sociais. Na mesma linha do pensamento, “[...] cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias de vida social.” (LIBÂNEO, 1990, p. 17).

A educação é um dos pilares fundamentais em qualquer sociedade; é por meio dela que as pessoas podem fazer as suas próprias histórias e valorizar as suas crenças, práticas, culturas, costumes, além de criar seus instrumentos e o modelo da sociedade que desejam. Em outros termos, pode-se designar a educação como um processo de desenvolvimento e de realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existente em cada sujeito, assim como de transmissão da herança cultural ou de um conjunto de normas, de signos e de valores de uma determinada sociedade para novas gerações. E esses princípios podem ser compartilhados de forma oral ou escrita, dependendo da sociedade na qual o

indivíduo se insere. Portanto, a educação ocorre em qualquer espaço e qualquer momento, e nenhum ser lhe escapa (LIBÂNEO, 1990). É no horizonte dessa concepção de educação e de sociedade que o processo educacional em Guiné Bissau foi analisado nas três perspectivas mencionadas no capítulo anterior (a educação tradicional, a educação colonial e a educação do PAIGC).

2.1 RITOS E FORMAÇÃO NAS CULTURAS AFRICANAS

As fontes bibliográficas decoloniais investigadas reconhecem consensualmente que a África é um continente de longa história e de múltiplas civilizações. Ressaltam, por exemplo, que antes da chegada dos europeus, grandes Impérios, como Gana (300-1075), Mali (1235-1500), Songai (1469 -1591), Congo (1390-1888) e outros existiam. Esses reinos tinham organizações políticas, econômicas, militares e educacionais diferentes das do ocidente. No que se refere ao processo educativo, por exemplo, esse se caracterizava como uma forma de compartilhamento dos conhecimentos/saberes entre os moradores da comunidade, em que “[...] os rituais e as práticas cotidianos operariam por aprendizagens reconhecíveis na comunidade como legítimas por seu poder de prestígio e de status.” (SILVA, 2016, p. 86). As formas que os africanos educavam os seus filhos eram distintas das dos europeus, e os seus traços mais específicos, destacados na literatura, mostram-se preservados ainda em cada grupo étnico.

Os africanos valorizavam todo o conhecimento, e tudo era estruturado por responsáveis de cada área de conhecimento: ferreiros, tecelões, escultores, curandeiros, os sacerdotes, os griots, os caçadores e assim por diante. Cada mestre transmitia aos seus discípulos os saberes relacionados à sua habilidade. Aqueles que tinham dons de ensinar deveriam compartilhar com os que não o tinham.

Existia um conjunto de rituais e de danças, denominado de iniciação, que objetivava inserir o indivíduo na comunidade. Esses podiam ser considerados ritos de aprendizagem por excelência, pois incluíam os membros mais jovens à comunidade e os habilitavam a assumir alguns cargos. Desse modo, eram “[...] realizáveis em várias fases ou etapas da vida, com destaque para o nascimento, puberdade, casamento e a morte, onde jogos, vidas, contos, corpos, canções e etc., se confluem construindo um imaginário de vivência cotidiana.” (CHAUA, 2014, p. 38).

Cada fase da vida era representada por um ritual que atribuía certa posição social: o indivíduo somente assumia alguma responsabilidade na comunidade ao passar por um ritual que lhe dava o poder de encarregar-se daquela função específica. Habte e Wagaw (2010) explicam que, nesses cerimoniais, “Os jovens são formados para adquirirem os conhecimentos, as competências e as aptidões, das quais necessitam, tanto para preservarem e defenderem as instituições e os valores fundamentais da sociedade, quanto para adaptarem-nos.” (HABTE; WAGAW, 2010, p. 817).

A partir do contato com os europeus, alguns dos africanos começaram a perder essas práticas, suas tradições e seus valores civilizatórios. Conforme argumentam os autores supracitados, pais, mães, tias, tios ou qualquer parente da aldeia transmitiam várias aptidões, familiarizando o jovem com o lugar, com as plantas e com os animais, instruindo-o à caça ou à pesca e aos saberes do mundo do sagrado. Ademais, repassavam também certos procedimentos de produção, mostravam às meninas como cuidar de um lar e aos meninos como praticar a agricultura ou construir uma casa (HABTE; WAGAW, 2010).

De acordo com Almeida (1981), dominava nas sociedades africanas uma maneira de produção comunitária, um modo de produção tributário pouco diferenciado. Antes da chegada dos colonizadores europeus ao continente, não havia educação formalizada concomitante à educação tradicional, ao lado do processo tradicional de formação não havia instituições escolares como existem hoje, nem mesmo indivíduos que atuavam profissionalmente na transmissão do saber. A transmissão do conhecimento, na maior parte da África subsaariana, baseava-se exclusivamente na tradição oral: a fala era usada como a escrita e o conhecimento repassado de geração em geração. Os mais velhos ensinavam os mais jovens que os substituiriam. Era costume contar as histórias da comunidade, dos guerreiros, dos reinos africanos, dos heróis da comunidade, transmitindo valores morais de convivência social. Com isso, “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.” (ALMEIDA, 1981, p. 19).

2.2 TRADIÇÃO ORAL E COMUNIDADE

De acordo com Hampaté Bâ (2010), na África Subsaariana, a tradição oral sempre foi a grande escola da vida, pois nela se encontram depositados todos os conhecimentos transmitidos da boca ao ouvido entre as gerações, desde a ancestralidade. Retomando a fala de um dos mestres da tradição africana, Vansina (2010), a sociedade africana é

[...] uma sociedade oral (que) reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de tradição oral e sua metodologia de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada [...] no que poderíamos chamar elocuições-chave, isto é, a tradição oral. (VANSINA, 2010, p. 140).

Corroborando essa reflexão sobre a força e a potência da tradição oral africana, Hampaté Bâ (2010) assevera:

A tradição oral africana, com efeito, não se limita a histórias e lendas, ou mesmo a relatos mitológicos ou históricos, e os gritos estão longe de ser seus únicos guardiães e transmissores qualificados. A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspetos. [...] nas tradições africanas – pelo menos nas que conheço e que dizem respeito a toda a região de savana ao sul do Saara –, a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas. Agente mágico por excelência, grande vetor de ‘forças etéreas’, não era utilizado sem prudência. Inúmeros fatores – religiosos, mágicos ou sociais – concorrem, por conseguinte, para preservar a fidelidade da transmissão oral. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é (HAMPATÉ BÂ, 2010, p. 166-169).

A palavra nessas sociedades é sagrada; os que contam as histórias são pessoas altamente treinadas para assumir essa função e jamais podem mentir, haja vista que as suas palavras têm peso e estatuto de verdade. Essas histórias não escritas são narradas e passadas de geração em geração. Por isso, existe um ditado africano que diz que, na África, quando um velho morre é uma biblioteca que desaparece (HAMPATÉ BÂ, 2010). Os velhos africanos são detentores dos conhecimentos e de poderes tradicionais, mas é possível que alguns jovens também dominem certos saberes que os mais velhos desconhecem. Essa troca de informações pode criar, às vezes, uma mão dupla de saberes. Leite (1997) pondera:

Dentro de universo que lhe é próprio nessas sociedades, a palavra emerge como fator ligado à nação de força vital e, em seu aspecto mais primordial, tem como principal detentor o próprio preexistente. Ao ser dirigido para atingir determinados fins, interfere na existência, pois que, uma vez absorvida, pode provocar reações controláveis ou não. A palavra é geralmente relacionada com a problemática do conhecimento e sua transmissão, que articula em vários níveis da realidade social. A palavra é, ainda, instrumento singular das práticas políticas negro-africanas, uma que a decisão da família e da comunidade é tomada em conjunto mediante a discussão das questões e exposição da jurisprudência ancestral. Ela é, sem dúvida, instrumento do saber, mas sua condição vital lhe garante o estatuto de manifestação do poder criador como um todo, transmitindo vitalidade e desenvolvendo interdependência. (LEITE, 1997, p. 105-106).

Em função da tradição oral de educação africana, verifica-se hoje na Guiné-Bissau a mesma prática de transmissão do conhecimento como faziam alguns países/reinos africanos antes da invasão europeia: os mais velhos, os responsáveis pelas comunidades e pelas barracas de iniciação/fanado, transmitem o conhecimento aos mais novos. Nas barracas da iniciação, todos os conhecimentos são compartilhados oralmente; nada pode ser gravado ou escrito. Os ritos de iniciação são uma prática comum em várias comunidades guineense e espaços de produção de conhecimentos que norteiam o construto coletivo do ser/tornar-se um homem ou uma mulher nessas comunidades.

Cada membro da sociedade contribui no processo educativo do outro. A comunidade é a base central da sociedade guineense; todos vivem em comunhão e compõem uma família. A comunidade é o espírito, a luz e a guia do bem; é um espaço em que os membros se reúnem por um objetivo específico, para ajudar os que necessitam e cuidar dos outros. Também ali ocorrem disputas de poderes e tensões, mas isso não abala a vida em harmonia. De acordo com Nogueira (2014), a comunidade tem como objetivo garantir que cada membro tenha o seu lugar, seja ouvido e consiga contribuir com os dons que trouxe ao mundo, de forma apropriada pelo bem coletivo e sem qualquer cobrança.

Fui educado/criado com base nesses princípios tradicionais, em que a educação não dependia só dos meus familiares, especialmente dos meus avós, mas sim de outras pessoas do bairro onde morava. A educação que recebi me ajudou bastante porque foram essas pessoas, sem nenhum nível de escolaridade, sem terem vivenciado um processo de “educação formal”, que me criaram de uma forma carinhosa, com base no respeito ao próximo, no conviver com a diferença, no amor, na solidariedade e, sobretudo, me ensinaram a respeitar as pessoas do bairro sem levar em conta a posição social que elas ocupam, entre outros valores importantes para a manutenção da vida social.

Baseado nesse processo de aprendizagem pela oralidade, comecei a aprender algumas coisas sobre a minha etnia, a linhagem da minha família, as histórias da comunidade, da luta de libertação nacional, os mitos e outros assuntos da vida. Recordo-me que nesses processos, que chamo de educação, fazíamos uma fogueira para assistir às contações das histórias ou receber as lições morais da comunidade. Nesse grupo, a tradição oral é muito presente na transmissão dos conhecimentos dos mais velhos para os mais novos. O meu avô ensinou-me a fazer arado, a remar, a extrair vinho da palma e tantas outras ações características dessa cultura. De fato, aprendi somente com meu avô, mas com algumas pessoas ao meu redor que contribuíram de maneira significativa na minha formação como indivíduo.

Durante o meu processo formativo no meio dos Mandjakus, minha etnia, participei em alguns rituais de iniciação que me possibilitaram fazer parte de alguns lugares sagrados e tomar algumas decisões. Para além de cumprir os primeiros ritos da iniciação, fui ensinado sobre as técnicas de pescas e de trabalho, além de diversos tipos de conhecimentos. Algo importante que devo ressaltar em minha educação foi que ela ocorreu em dois lugares diferentes, tanto no centro urbano quanto na zona rural.

Segundo Moreira (2006), os saberes necessários à vida comunitária, como as práticas de produção e os valores e condutas humanas, são adquiridos durante a participação da criança ou do adolescente no grupo social e familiar, enquanto desenvolvem suas atividades. O processo da socialização ocorre por meio de toda comunidade, de modo que a criança é inserida em um meio de signos, de códigos e de linguagem da comunidade, com fases iniciais que são orientadas para a construção da individualidade, capaz de manter e transmitir os valores mais importantes do grupo social. Para Leite (1997),

O caráter comunitário da existência exige (que) o processo da socialização estabeleça quais os limites dentro dos quais os indivíduos exercem sua mobilidade social, sendo por isso que a formação das personalidades nas civilizações [...] é encargo e atribuído à sociedade como um todo. Para alcançar esses objetivos, as crianças são introduzidas em grupos formados de idade. Em geral as pessoas atingem juntas a maturidade, submetendo-se coletivamente aos atos iniciáticos previstos pelo costume e que marcam as etapas vencidas, os vencerem as últimas etapas, são considerados capazes de integração sociais e representantes legítimos da sociedade (LEITE, 1997, p. 108-109).

Nesse microuniverso social, surge um grupo chamado de nova geração, os indivíduos que passaram pelos mesmos processos educacionais comuns durante toda a fase juvenil e os

estágios de aprendizagem que se encontram. Os membros desse grupo e dessa geração têm uma experiência de vida social e valores fundamentais, estabelecendo entre eles direitos, deveres e a solidariedade.

Na adolescência, participava de um grupo formado por pessoas da mesma faixa etária que moravam na vila. Realizávamos os trabalhos para a comunidade e recebíamos um valor simbólico para comemorar o fechamento daquele ciclo do trabalho. Éramos orientados por um velho que frequentava o trabalho conosco, que mediava os conflitos que nos ensinava nas atividades laborais que tínhamos dificuldades. O grupo servia como uma organização de trabalho, de compartilhamento dos conhecimentos, de educação e de solidariedade. Havia muita ordem, pois eram impostas multas para os que violavam as normas da convivência, como brigas, falar palavrão, desrespeitar os mais velhos e faltar um encontro sem justificar. Os que costumavam praticar tais atos às vezes acabavam afastando as pessoas do grupo e eram isolados na comunidade, por serem considerados desobedientes.

Os indivíduos que passam por esse processo de socialização são considerados aptos e legítimos para representar a sociedade, já que têm conhecimento suficiente para resolver conflitos. Os que não cumprem tais ritos não têm nenhuma autoridade nem legitimidade para assumir qualquer que seja a responsabilidade ou o lugar de autoridade e de poder. Assim, são impedidos de participar dos momentos de decisões, seja na família, na comunidade ou em outros espaços sociais.

2.3 A EXPERIÊNCIA PESSOAL E OS TRAÇOS CARACTERÍSTICOS DA EDUCAÇÃO AFRICANA

A minha experiência educativa tem um traço característico da educação oral africana, não apenas da educação não formal que resistiu ao projeto de educação colonial, mas também da educação tradicional africana que foi preservada no projeto educacional do PAIGC. Esse traço característico da educação tradicional é o que vincula o modo tradicional africano de educar, não apenas em sua diversidade étnica, assim como nos períodos pré-colonial, colonial e pós-colonial, tal como revelam os resultados das investigações decoloniais produzidas recentemente, sobretudo por pesquisadores africanos.

No que tange à educação na África pré-colonial, não havia pessoas que ensinassem de modo institucionalizado na sociedade tradicional africana, assim como ocorre na

sociedade ocidental, nem um espaço destinado para transmissão do conhecimento. “A forma de educar baseava-se no exemplo do comportamento e do trabalho de cada aprendiz. Cada adulto era de certa forma, um professor. A educação não se separava em campo e especialização de atividades humanas.” (MOREIRA, 2006, p. 35). Nenhum membro da comunidade era educado apenas por determinado período, mas aprendia-se com a vida, com os outros e com os conhecimentos ao longo do tempo.

Na participação da vida coletiva da comunidade, os integrantes aprendiam diversas profissões e o trabalho era dividido por sexo: aos meninos eram ensinadas as coisas ligadas ao sexo masculino, tais como extrair vinho da palma, trabalho praticado por homens. O mesmo acontecia também com as meninas, as quais recebiam educação sobre os trabalhos domésticos e as formas de extrair óleo da palma (óleo de dendê), atividade feita por mulheres. De acordo com Moreira (2006),

As pessoas aprendiam pela participação na vida do grupo familiar e da comunidade integrando-se nos trabalhos de campos, escutando histórias dos velhos e assistindo às cerimônias conjuntas. As crianças e os jovens adquiriam paulatinamente, ao longo dos anos, os conhecimentos necessários à sua integração na comunidade, aprendiam as habilidades de produção e como sobreviver, adotando as regras de comportamento e os valores imprescindíveis à vida [...] paralelamente a esta, havia uma educação não-formal, em que, durante certos períodos, os aprendizes tinham que se especializar em alguma profissão, como por exemplo: caça, pesca, ferraria, tecelagem, extração de vinho de palmeira e/ou óleo de dendê, confecção de arado, construção de canoas, tocador de instrumentos nos funerais (bombolom), construção de instrumentos musicais, musicologia, contador de histórias entre outras. (MOREIRA, 2006, p. 38-39).

Seguindo a mesma lógica de pensamento, Almeida (1981) comenta: “Cada grupo ou etnia possuía um modo específico de construir casas, cultivar os campos; as populações do litoral construía canoas e conheciam as técnicas de navegação.” (ALMEIDA, 1981, p. 29-30). O trabalho humano nesse período (pré-colonial), além de ser voltado quase todo para as atividades agrícolas, abrangia atividades artesanais, a exemplo da confecção de utensílios simples como a catana, a flecha, a lança, os potes, as panelas, as esteiras, as redes para pescar outros elementos. “Esta educação espontânea e diária possibilitava, assim, uma aprendizagem direta da realidade social [...] para sobreviver, a sociedade tinha de se reestruturar, aprendendo apenas aquilo que era necessário à vida e à reprodução do equilíbrio da sociedade” (CÁ, 2000, p. 4-5). Entretanto, como explica Cá (2000),

[...] a educação consistia em aquisição de certos conhecimentos e normas de comportamento como em qualquer sociedade. Pela sua participação na vida do grupo familiar e da comunidade integrando-se nos trabalhos de campos, escutando histórias dos velhos e assistindo às cerimônias conjuntas as crianças e os jovens adquiriam paulatinamente, ao longo dos anos, os conhecimentos necessários à sua integração na comunidade, aprendiam as habilidades de produção e como sobreviver, adotando as regras de comportamento e os valores imprescindíveis à vida (CÁ, 2000, p. 5).

Esse conhecimento poderia ser transmitido na família, na comunidade, na rua, e muitas vezes era adquirido a partir da observação da criança em meio aos mais velhos do grupo, dependendo dos princípios da sociedade em que está inserida.

Posso dizer que, tal como o processo educativo pré-colonial, o meu processo de ensino, já no contexto pós-colonial, não ocorreu somente nas escolas pelas quais passei, mas iniciou em uma varanda, pois foi ali que ouvi várias histórias de Guiné-Bissau. Durante as conversas e as trocas de ideias que tive com meu avô paterno, soube sobre a organização social da nossa etnia e de alguns rituais. Isso aguçou a minha curiosidade para conhecer mais sobre a minha origem étnica e seus traços culturais, o que me levou, mais tarde, já na universidade, a desenvolver um trabalho sobre essa temática.

2.4 EXPERIÊNCIA PESSOAL E AS ESPECIFICIDADES CULTURAIS DA EDUCAÇÃO AFRICANA

“Cultura” é o conceito fundamental, não apenas para a categorização dos resultados obtidos nas fontes bibliográficas consultadas, mas também para sistematização da minha experiência educacional na África, tal como descrita neste capítulo. Cada pessoa é fruto de uma cultura, ela nasce e cresce no meio dos signos, de códigos e de linguagem(ns). A partir do contato com esses elementos, ela vai se construindo como um ser social e adquirindo as normas estabelecidas por essa cultura. A respeito do conceito de cultura, D’Ambrosio (2015) pondera que

[...] o cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura (D’AMBROSIO, 2015, p. 22).

Por isso, posso dizer que a cultura é tudo que fazemos no nosso cotidiano; ela é fruto do conhecimento que os seres humanos criaram e acumularam ao longo do tempo, cuja estrutura está relacionada à sua forma de pensar, de agir, de organizar, de falar, de ser e de estar. A cultura pode se referir à forma como organizamos os nossos conhecimentos. Para D'Ambrosio (2015), a cultura é uma espécie de pedagogia ética que nos torna aptos para exercer a cidadania política ao liberarmos o eu ideal ou coletivo escondido em cada um de nós. A cultura também é uma questão do desenvolvimento harmonioso de personalidade, mas ninguém pode realizar isso estando isolado; é algo que está na nossa convivência do dia a dia. Um indivíduo sozinho não pode desenvolver a sua própria cultura, pois ela é fruto de conhecimento de um ser humano durante a sua convivência social ou aquilo que apreendemos durante a nossa vida em sociedade.

Na visão de Nogueira (2014), a cultura Ubuntu é um modelo de vida das comunidades tradicionais africanas que se assemelha às comunidades quilombolas e indígenas do Brasil. Segundo a filosofia Ubuntu, o traço característico cultural das comunidades tradicionais africanas reside no fato de que cada um existe porque o outro existe. Esse elemento característico da filosofia Ubuntu (uma filosofia não ocidental) baseia-se em uma comunhão da comunidade em que todas as forças devem se unir pelo bem coletivo. Trata-se de viver pelo bem do outro e pelo reconhecimento da existência de si articulada à existência do(s) outro(s), reconhecendo-se que a vida não se resume simplesmente a um “eu”, mas sim a “nós”. As etnias da Guiné-Bissau têm uma filosofia baseada em um bem comum para os membros das suas comunidades, semelhante à filosofia Ubuntu dos povos centrais da África do Sul.

A comunidade na qual vivi parte do meu processo de formação é um espaço social com regras sociais, culturais e tradições, as quais objetivam manter um equilíbrio no modo de viver, refletindo também aspectos da filosofia Ubuntu. Lembro-me que nessa comunidade o trabalho de uma pessoa era o de todos. Os mais novos e os mais velhos têm suas organizações próprias a fim de contribuir para que os membros da comunidade estejam em união e reservem, às vezes, dois ou quatro dias para ajudar aqueles que não estão em condições de terminar as suas atividades no momento certo, para que não fiquem isolados. Esse senso comunitário é o guia da comunidade, a qual se torna um espaço de ajuda e de cuidado mútuos.

2.5 TRADIÇÃO ORAL E EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

No que se refere ao processo educação na tradição oral da Guiné-Bissau, nesta seção, destaco alguns autores africanos de nacionalidade guineense, da etnia Balanta, que discutem esse tema. Dabana Namone (2020), Armando Na Ioga (2019), Fernadno Siga (2015) e, em uma perspectiva decolonial, o missionário italiano padre Salvatore Cammiller (2010), que fez um estudo sobre identidade cultural dos balantas, desenvolveram um panorama do processo educativo do homem nessa etnia de Guiné-Bissau.

Na etnia Balanta, o rito de iniciação é marcado por diversas fases, tanto para o sexo masculino quanto para o feminino. O rito, de modo geral, representa um papel importante no processo educativo e social. Por meio dele, as pessoas iniciadas recebem vários ensinamentos que servem para normatizar seus comportamentos na sociedade, a partir dos quais passarão a ser reconhecidas como suficientemente maduras dentro da sociedade, podendo assumir grandes responsabilidades na comunidade.

Para mostrar de maneira detalhada a educação em Guiné-Bissau, como já destacado no primeiro capítulo, escolheu-se como recorte o povo balanta, considerando que não seria possível considerar as muitas etnias guineenses existentes. A educação desse povo tem uma ligação indireta com o projeto educativo do PAIGC, pois o Partido levou em consideração o conhecimento desse e de outros povos que vivem nesse território na formulação do seu projeto educativo.

2.5.1 As fases da formação de um homem na etnia Balanta: as fases masculinas

De acordo com Siga (2015), na tradição Balanta, para ser considerado homem, ou seja, um indivíduo com regalias que consagram sua importância na vida social, esse deve passar por diversas etapas durante parte da vida, em diferentes momentos e faixas etárias. Os meninos podem ser iniciados entre cinco e sete anos de idade e finalizar todas as etapas aproximadamente entre os 26 e 30 anos. A idade estipulada para a formação de um homem adulto pode sofrer variação, porque algumas pessoas cumprem todas as etapas antes da idade máxima. Siga (2015) explica: “Dependerá sempre do grau de desenvolvimento da maturidade emocional e intelectual. Em relação ao período de formação da mulher, a do homem é mais curto. O período da mulher dura toda a vida.” (SIGA, 2015, p. 25).

Esses são os períodos/momentos em que as pessoas começam a ser inseridas nos valores sociais da comunidade. Ao longo desse estágio de vida, nada é escrito, mas transmitido oralmente. As fases da iniciação de um homem são constituídas por setes etapas intituladas assim: i) Bidokn Ni Nhare/ Pidokn Binin; ii) Nthok Fós; iii) Ngwac; iv) Nkuman; v) Nghaié-Nhéss; vi) Blufu Ndan; e vii) Lante Ndan. Entre os Balantas, nem todas as fases idênticas, em função da adaptação e da experiência de cada localidade. A seguir, explico cada uma das etapas mencionadas.

2.5.1.1 Primeira fase: BIDOKN NI NHARE

A fase da educação para os homens Balantas começa entre cinco e sete anos de idade. Essa é a etapa inicial que se estende até os 12 ou 13 anos, aproximadamente. “Nesse momento, são ainda crianças e não se envergonham de nada. Um dos símbolos dessa fase é que as crianças andam nuas e sempre com uma pequena vara na mão, chamada de (fbalak), que serve para a pastagem.” (SIGA, 2015, p. 26).

Segundo Iongna (2019), trata-se do período em que os iniciantes começam a aprender a se relacionar como os mais velhos e a respeitá-los. A partir disso, passam a ter uma mínima noção sobre responsabilidade. Como os Balantas são criadores de gado, é preciso repassar os ensinamentos de como cuidar do rebanho. As crianças, durante essa primeira etapa da iniciação, ficam responsáveis por agrupar as vacas e as levar para um espaço de pastoril, bem perto das suas aldeias; isso acontece todas as manhãs, por volta das 7h. Essa atividade é necessária tanto para não permitir que os animais destruam os campos de cultivos quanto para vigiar para que ninguém roube o gado. Caso aconteça um roubo ou falte uma vaca, os Bidokn Ni Nhare recebem uma punição dos mais velhos. Cammilleri (2010) descreve a ação desses jovens da seguinte forma:

É tarefa destas crianças reunirem as vacas por volta das sete de manhã, levá-las para uma determinada pastagem sempre dentro do território pertencente à aldeia (2/3 km de raio), vigiá-los para não caírem nos poços ou nas covas, impedir que sejam roubadas ou perdidas. Por volta do meio-dia, LEEM AF KO (sol sobre a cabeça), reconduzem a manada para casa, para o bebedouro e descanso. Só nesta altura, os pequenos pastores comem a sua refeição em casa. Nas primeiras horas da tarde (KIIDU KCIK), acompanham novamente a manada para as pastagens mais próximas por que ao pôr-do-sol,

KIIDU KCIOLLE (tarde fria), todo gado deve descansar na PSANGE (estábulo de cada proprietário) (CAMMILLERI, 2010, p. 58-59).

Siga (2015) pontua que, às 12h, os jovens voltam com a manada para casa, a fim de dar-lhe água. Nesse momento, eles aproveitam para almoçar, tomar banho e descansar. Depois, voltam com o gado ao campo, retornando somente no final do dia.



Figura 2 - Bidokn Ni Nhare, cuidado das vacas

Fonte: Namone (2019).

As crianças começam a ter o conhecimento sobre o universo pastoril em suas casas, por meio de seus pais, primos, irmãos e vizinhos, os quais os ensinam a forma correta de como cuidar das suas vacas, como domá-las para não se tornarem agressivas. “Por exemplo: oferecer a comida na boca (manga, caju etc.), dar água, chamá-las pelo próprio nome e acariciá-las. Assim, os bois tornam-se mais dóceis e deixam as crianças montarem neles.” (NAMONE, 2020, p. 160).

Além de serem responsáveis por atividades de pastoreio, aprendem técnicas e normas da luta e como se defender do adversário, isso porque, nessa fase, eles brigam muito no meio do mato entre si ou contra outros grupos. Por essa razão, organizam-se as lutas com a finalidade de reconhecer quem é o mais forte, o mais corajoso e o mais habilidoso.

Os jovens também aprendem bastante sobre a técnica de caça. Os cães são seus melhores amigos e realizam uma tarefa importantíssima nessa atividade. Considerando que um cão tem mais habilidade e é mais veloz do que os Bidokn Ni Nhare, é mais provável que

ele matar um animal selvagem de pequeno ou médio porte em curto tempo. Os Bidokn Ni Nhare aproveitam a caça para se alimentar durante o dia ou levam-na para cozinhar em casa, no final da jornada (SIGA, 2015).

Após o término dessa fase e de todas as tarefas necessárias, eles prosseguem para próxima etapa. Esse tipo de processo educativo não acontece em ambiente fechado ou formalizado, nem fica ao encargo de uma pessoa específica, como nas escolas ditas ocidentais. A educação acontece em distintos espaços, locais ao ar livre, em casa, no mato, nas fazendas agrícolas e nas convivências quotidianas. Por meio desse processo, a criança aprende sobre a sua realidade e a incorpora de uma forma mais fácil, porque tudo o que foi ensinado vem da experiência vivenciada nessa etapa da transmissão dos saberes, e tudo é transmitido por meio de sua própria língua, o que contribui para que entendam. “Nota-se que esses conhecimentos são passados oralmente e assimilados pelos aprendizes, que também têm o dever de transmitir conhecimentos adquiridos aos futuros integrantes e, assim, sucessivamente.” (NAMONE, 2020, p.166).

2.5.1.2 Segunda fase: Nthok Fós

A segunda fase da formação de um homem Balanta, que corresponde à etapa da adolescência, é chamada Nthok Fós. Segundo Siga (2015), essa etapa é dividida em dois agrupamentos: os Ntcoh Fós e os Ngwac (considerando na próxima subseção). O grupo dos Nthok Fós é composto por aqueles que têm entre 14 e 16 anos de idade e são facilmente reconhecidos por alguns elementos e adornos usados no corpo, tais como caixinhas de fósforos atados à cabeça e pequenas pérolas e espelhos em suas calças ou calções.

Os Nthok Fós recebem a relevante função de serem os mensageiros dos velhos. Nesse estágio, são dispensados do cuidado com o gado e são inseridos em um novo ciclo: passam a estar sempre perto dos anciões da aldeia. São encarregados de comprar o que é necessário para a casa, por exemplo, tabaco para os anciões, fósforos, bebidas alcoólicas e outros produtos. Eles não podem recusar essas tarefas; caso alguém se negar a fazer isso, será punido pelo conselho dos anciões da comunidade (SIGA, 2015). As tarefas deles outras atividades, descritas por Siga (2015):

Também buscam comida em casa, caso os trabalhadores não queiram voltar para comer em casa, preferindo ficar até a tarde nos arrozais ou outros lugares de cultivo. É nesta etapa que os jovens começam a aprender diferentes tarefas, como trabalho de arrozal, preparação das palhas para a cobertura da casa, pesca etc. Geralmente os pais nessa fase dão para os filhos um pequeno arado (kibinde), com o qual começam a aprender e pôr em prática os conhecimentos do arrozal (SIGA, 2015, p. 27-28).

Em cada formação, há sempre um dirigente eleito pelos anciões ou pelos seus colegas de grupo. Os Nthok Fós fazem a escolha do seu próprio líder, o qual deve ser respeitado por todos os participantes do grupo. Esse representante é um elo entre a sociedade dos anciões e os seus companheiros. Para ser escolhido como a pessoa que vai ser o mandatário do coletivo, é preciso apresentar algumas características básicas, tais como ter uma conduta responsável, ser forte física e intelectualmente, saber lidar com problemas, manter o grupo em ordem e aplicar as sanções nas pessoas que infringem as regras/normas da organização.

Embora nessa fase as responsabilidades com as regras sociais se intensifiquem, segundo Siga (2015), há espaços para trocas e sociabilidades juvenis: “Essa fase permite aos adolescentes um bom momento de lazer, já que não são obrigados a realizar grandes tarefas e até são dispensados das tarefas domésticas, como cuidar das galinhas (NHEG), dos porcos (kumba) etc. Esta fase só dura dois anos.” (SIGA, 2015, 25). Esses jovens têm um tempo maior para o lazer e para os pequenos prazeres da juventude, podendo usufruí-los com seus colegas de outra aldeia.

Cammilleri (2010) explica que,

Ao final de dois anos, todos os NTHOK FÓS são convidados para uma assembleia comunitária onde o BLUFU NDAN (o chefe da 6º grupo) da aldeia declara terminado este período e introduzi-los [transitados] oficialmente no grupo seguinte, o dos NGWAC. (CAMMILLERI, 2010. p. 62).

Quando terminam todas as tarefas, convoca-se uma reunião para anunciar que já cumpriram as suas incumbências e assim são consagrados para integrar a etapa seguinte. A partir do momento em que passaram por esse ritual, já não são mais considerados integrantes dos Nthok Fós.

2.5.1.3 Terceira fase: Ngwac

O terceiro estágio de formação masculina corresponde à fase de adolescência e se inicia por volta dos 16 anos e vai aproximadamente até os 19 anos idade. Nessa fase, chamada de Ngwac, os jovens têm muitas habilidades, inclusive porque já passaram pelas etapas anteriores e desenvolveram-se física e eticamente: são fortes, estão aptos para pensar diversos assuntos da aldeia, principalmente pelo bem da comunidade (conceito de bem comum), e as regras da convivência. Por causa do desenvolvimento físico, mental e psicológico, esses jovens começam a se organizar para a vida adulta em comunidade. Eles, então, passam a ser “[...] responsáveis por tarefas como a construção e navegação com canoas (psaé), sendo capazes de embarcar grande quantidade de arroz e animais numa canoa com dezenas de metros. Ele fica ao lado de LANTE NDAN nos serviços da casa e dos campos.” (SIGA, 2015, p. 29).

Conforme argumentou Iongna (2019), esse pode ser considerado um dos períodos mais decisivos de um homem Balanta. A partir dessa fase, ele começa a ser deixado livre e a se comprometer com a sua vida, desde os detalhes pequenos até chegar aos maiores temas e desafios de uma vida adulta: sua autonomia frente ao coletivo. As pessoas que estão nessa etapa de formação ou de desenvolvimento não se preocupam em ter muitas roupas, ou seja, os bens materiais da sociedade de consumo; o interesse maior é possuir uma quantidade suficiente de arroz para não deixar a sua família/comunidade ficar com fome.

Há aqui algo muito significativo com relação aos desejos e à visão de mundo que se diferem muito dos jovens da mesma idade educados em uma sociedade que valoriza o consumo, de maneira geral, ou mesmo os jovens africanos com uma vivência fora das regras e dos valores éticos dos Balantas. É necessário que ele tenha muita consideração com os anciões, por isso, precisa ser humilde e respeitoso diante de seus ancestrais, dos mais velhos e da tradição comum do seu povo. Aquele que não apresentar essas características não conseguirá realizar seus sonhos, nem irá receber os conhecimentos sobre a agricultura, a pesca ou outros tipos de ensinamentos. Se for considerado um homem educado, os anciões lhe darão todos os ensinamentos necessários nessa fase.

Já que o arroz tem um valor expressivo para os jovens balantas, é preciso que ele tenha conhecimentos sobre essa cultivar. Cammilleri (2010) explica algo que um jovem Ngwac pode aprender nessa etapa de sua formação:

O FKONTO- é uma espécie de arroz de ciclo muito curto e de alta produção que se semeia em período de escassez de chuva. O kaolak- tem origem no Senegal, e de cor mais clara e é muito semeado pelos agricultores da GUINÉ BISSAU, ao contrário de THOM, O IAMBRAM, ATNA ANTAHA, OTHORI e o IAKA QWAME (sic), são qualidades de sementes muito longo, tem caule muito robusto, precisam de muita água mas rendem muito por multiplicar os rebentos durante o enraizamento e o crescimento lento. A escolha de sementes apropriadas, a previsão da maior ou menor pluviosidade, o controle de grau de salinidade da água e do terreno de transplante, o conhecimento das pragas que podem afetar o normal desenvolvimento de arroz exige capacidades que se adquirem de um processo paciente e complicado da aprendizagem feita de ensinamento de inúmeros exercícios e de muita observação. (CAMMILLERI. 2010, p. 63).

A partir de conhecimentos como esses mencionado pelo autor supracitado, transmitidos pelos mais velhos, os Ngwac colaboram com a comunidade, auxiliando algumas famílias em certas tarefas, como os trabalhos de agricultura, cobrir as casas etc. Essa é uma forma de manter um laço de amizade na aldeia, haja vista que nem todos têm condições de realizar tais tarefas ou de pagar alguém para realizá-las. Desse modo, os Ngwac desempenham esse papel, e os trabalhos que fazem não são remunerados.

Um Ngwac tem uma forma de se vestir que se difere das demais etapas da sua iniciação: “[...] ele sempre traz consigo um símbolo de seu grupo, que é um triângulo, que representa uma elegância para ele.” (SIGA, 2015, p.29).

Como ressaltado, na quarta fase da formação, os jovens balantas são ensinados a como cuidar dos gados e aprendem técnicas de caça, de pesca e de preparação de solo para cultivo de arroz.

2.5.1.4 Quarta fase: Nkuuman

A quarta fase da formação de um homem balanta é conhecida como Nkuumam, ciclo que tem mais ou menos a duração de três anos,

[...] que vai dos 19 aos 21 anos de idade. Esta é a fase da resistência física e de sabedoria e tem como símbolo a tartaruga, em língua balança: NKUBUR. Como em todas as fases, os nkuuman também têm as suas tarefas específicas e são as principais forças motoras das lavouras (SIGA, 2015, p. 31).

Iongna (2019) pontua que os Nkuman são vistos como membros fundamentais na lavoura e nas atividades de pesca. Nesse período formativo, eles se organizam para as competições de lavoura e de pesca, testam as suas habilidades e as suas forças e verificarem quem é o mais habilidoso, resistente e veloz. O líder do grupo é escolhido na época da chuva, nos períodos de lavoura. A escolha não é baseada no comportamento, tampouco na indicação dos mais velhos, mas sim pela vitória nas competições. O vencedor se torna o responsável do grupo, ou como o mais velho da caravana, e passa a comandar a organização. Iongna (2019) complementa:

Na etnia Balanta quem tem mais experiência no trabalho é considerada como a pessoa mais inteligente do grupo, por causa da sua força do trabalho e da sua inteligência usada nos momentos do trabalho. Em função disso, os jovens Balanta começam a aprender o trabalho desde pequenos, para terem mais habilidades antes de chegar a esta fase que é uma das fases de competitividade. Os Nkuuman são responsáveis pela matança dos animais nas grandes cerimônias como “*toca choro*⁸”. São responsabilizados pelo abate dos gados bovinos sem o uso de corda, pela sua força física e habilidade, mobilizando o gado bovino, batendo-o no chão e sacrificando-o com uma faca sagrada (NA IONGNA 2019, p. 25).

Nas grandes cerimônias, os Nkuman (*toka-choro*, saída dos fanados) apresentam suas habilidades e capacidades. São eles, por exemplo, que matam os animais que são sacrificados na cerimônia, já que têm muita facilidade de matar uma vaca. Também, quando terminam seus trabalhos na vila, “[...] fazem longas viagens para ajudar outras famílias nas aldeias vizinhas ou que ficam nas terras mais longe, desde que exista um laço de amizade ou de parentesco com qualquer membro de grupo.” (SIGA, 2015, p. 31).

Nota-se, nas palavras desse autor, que existe uma relação de união e de colaboração compartilhada entre os Nkuman: quando um tem um trabalho, comunica aos outros para lhe ajudarem a realizá-lo.

⁸ *Toka-tchur* é um ritual de evocação da figura do defunto, ou seja, é uma das cerimônias mais importantes de etnias como a Balanta, a Mandjaku, a Pepel, a Mancanhi entre outras não islamizadas, para homenagear o ente falecido. Além de ser uma demonstração de carinho, legitima a presença e a aceitação do falecido no mundo dos espíritos. A não realização dessa cerimônia acarreta consequências deletérias para o falecido, assim como para a família, resultando, em certos casos, no adoecimento de algum membro da família, em infertilidade da produção e acontecimento de infortúnios no seio familiar (COSTA; CAETANO; OLIVEIRA, 2019).

2.5.1.5 Quinta fase: N'Hae - Nhees

A quinta fase formativa do homem balanta, denominada Nghaié, é um estágio de vida mais avançado em relação aos demais, e se inicia entre os 21 e 25 anos de idade; em alguns casos não chega aos 25 anos. Nesse período, os Nghaiés andam juntos, “[...] tomam refeições atrás da casa (kufé) e vivem juntos numa casa reservada para eles. As suas marcas são simples de reconhecer. Suas formas de se comportar e de estar no meio do povo é diferente dos outros.” (SIGA, 2015, p. 33).



Figura 3 - Um grupo de Nghaié.

Fonte: Google Imagens (2022).

Nessa fase da formação, a pessoa tem que deixar a sua vida privada para ingressar na vida coletiva. Os Nghaiés têm obrigação de abandonar suas casas e partir para mata, onde ficam mais ou menos dois meses a fim de cumprirem alguns rituais durante o tempo que estiverem ali. Eles sempre andam agrupados, além de apresentarem alguns sinais que os diferenciam de outras pessoas: andam descalços e com um *barcafom* nos ombros, dentro do qual carregam comidas, água e outras coisas que roubaram na rua⁹. O *barcafom* lhes serve para guardar suas coisas, porque andam por muitos quilômetros, e, em seu interior, podem ser encontradas diversos itens. Os Nghaiés também cobrem o corpo todo com argila, usam “[...] grandes argolas nos pescoços, nos braços e nos pés. Para chamar atenção do povo,

⁹ O roubo que eles praticam não é um planejado, como arrombar as casas ou estabelecimentos de comércio; pelo contrário, pegam coisas de pouca importância das pessoas nas ruas, tais como comidas, bebidas etc.

sempre tocam um corno de búfalo (fitem ni nghaié). Esse serve como meio de comunicação entre eles.” (SIGA, 2015, p. 33).

Os Nghaiés têm missões específicas, sendo vistos como trabalhadores de primeira categoria. Os afazeres mais difíceis da aldeia são deixados ao encargo e à responsabilidade deles, no caso, a construção de casas, desde a etapa inicial até final. Fazem isso sem cobrar nada, apenas colaboram com o povoado. “Geralmente são muito engraçados. São bem separados da família, principalmente das mulheres. Fazem todas as suas coisas longe das pessoas. Quando querem falar com a comunidade, lançam recados.” (SIGA, 2015, p. 34).

De acordo com Iongna (2019), os Nghaiés têm toda a liberdade de fazer o que quiser. Na tradição dos Balantas, se eles arrumam uma eventual confusão, ninguém pode persegui-los na comunidade porque estão cumprindo um ritual de passagem. Antes de terminarem essa fase, eles passam por uma cerimônia denominada de Nhess, como explica Cammilleri (2010):

Depois de dois anos os NGAIÉS são convocados para uma assembleia na qual recebem orientações sobre a maneira de enfrentar a vida conjugal e as suas consequências. A seguir a cada jovem é feito banho ritual na água do rio ou da fonte próximo da aldeia. A este banho e aos rituais complementares chamam-se NGHEES (ritos de iniciação sexual) e assume uma certa solenidade junto de muitos grupos BRASSA quer da zona de origem (OIO) quer da zona de emigração como acontece na zona de CATÍO, mas noutras, como a por nós estudada, são reduzidos ao mínimo e é por isso que aqui os BLUFU NDAN continuam a ser chamados NGHAIÉ. A partir desse momento os jovens podem ter relações sexuais ou casar de maneira ainda não oficial porque o reconhecimento público de casamento só poderá ser feito depois de a cerimonial da circuncisão. No entanto, NGHAIÉ, a sua mulher e os filhos dele ficam sob a tutela paterna que é a do chefe da família alargada (CAMMILLERI, 2010, p. 67).

O período de fanado acontece geralmente na época da seca, no final de fevereiro ou no início de março, e os iniciados ficam dois meses e meio ou três meses no mato sagrado. Segundo Siga (2015), todas as ações e as atividades realizadas por um Nghaié são tidas como diversão; não têm comprometimento sério, a não ser com as suas tarefas. A diversão é quase que um requisito, pois depois dessa etapa não terão mais tempo para brincar, haja vista que passarão para fase mais difícil em que devem assumir maiores responsabilidades.

No momento da cerimônia da iniciação, o jovem recebe vários ensinamentos e normas de vivência em sociedade e com o seu grupo. Como enfatiza Namone (2020), ele aprende muitas coisas no que se refere à sua postura diante de outros, por exemplo, como se relacionar em casa, na rua, dentre outras orientações da vida, “[...] (Por exemplo, morte de

uma pessoa nova); [...] o que deve fazer quando recebe visita de um hóspede, especialmente, uma menina; entre outros. Todos esses conteúdos são ensinados oralmente pelos seus superiores hierárquicos.” (NAMONE, 2020, p. 170).

Todas as lições ensinadas aos membros do grupo devem ser memorizadas ou incorporadas imediatamente às suas vivências, uma vez que serão exigidas nas provas orais, situação avaliativa nas quais o aprendiz deve responder a todas as perguntas que serão feitas com detalhes. As perguntas são feitas por uma pessoa que já passou por essa fase. Se, porventura, errarem as respostas, receberão castigos ou deverão repetir a fase. Durante todo o processo, nada deve ser escrito ou gravado, o aprendizado se realiza pela oralidade, pela escuta e pela memorização. É um dever do iniciado armazenar os conhecimentos porque, no futuro, ele será um mestre ou ancião, o que requer que incorpore e se aproprie desses saberes.

2.5.1.6 Sexta fase: *Bulufu Ndan*

Bulufu Ndan, a sexta fase de formação de um homem balanta, é um ciclo de formação que se inicia entre os 25 e 30 anos, e é a penúltima fase da educação, conforme a tradição desse povo. O Bulufu Ndan é visto ainda como um aprendiz, alguém que não sabe nada, “[...] por isso é exigido dele muita obediência aos mais velhos, os que sabem e entendem o sentido da vida. O bulufu é perdoado por tudo porque, para a sociedade, ele ainda não sabe o que fazer, está em fase de crescimento.” (SIGA, 2015, p. 36).

Nesse momento formativo, o Bulufu Ndan precisa aprender mais sobre a vida e dar importância aos conhecimentos que recebeu desde a primeira fase de sua iniciação. Nesse estágio, aumenta-se o grau de liberdade; há certa liberdade conquistada por meio das etapas de emancipação, e ele poderá gozar de outros privilégios que lhe permitem participar em algumas cerimônias importantes e estar junto com os anciões. “Nesta fase cada um é responsável pelos atos que comete perante a juventude, e se o candidato foi desobediente ele tem por obrigação responder pela sua desobediência perante os anciões que lhes circuncisam.” (IONGNA, 2019, p. 27).

Os homens que estão nessa fase precisam mudar seu comportamento (ou melhorá-lo) diante da sociedade e do conselho dos anciões. Eles também se tornam uma ponte, mediadores entre os anciões e os das classes mais baixas. Esse é um dos tempos mais esperados pelos homens Balantas, haja vista que, após esse rito, a pessoa logo pode ser

considerada um homem maduro, capaz de intermediar grandes conflitos na aldeia e nas famílias. Siga (2015) esclarece que

Primeiramente os Bulufu Ndan são o elo de ligação entre anciões e outras fases etárias. Servem de apaziguadores dos conflitos existentes nesses grupos e para dar conselhos. São eles também os responsáveis pela preparação das palhas dos telhados das casas antes da chuva. Um trabalho que é feito todo ano. São responsáveis pela caça dos animais de grande porte, como gazelas, macacos etc. Sempre devem estar ao lado de LANTE NDAM, dos chefes das famílias nos trabalhos, fazendo a renovação dos diques dos arrozais, e são substitutos diretos dos chefes das famílias nos conselhos dos anciões (SIGA, 2015, p. 36).

Alguns Bulufu Ndan que são casados não têm tanta autonomia com suas esposas, mesmo sendo considerados homens em casa, nem a responsabilidade de realizar cerimônias de grande importância. “Se tiverem filhos eles não lhes podem chamar de Papa, isto só cabe quando for realizada a última cerimônia da circuncisão.” (NA IONGNA, 2019, p. 27). Os seus filhos ficam sob a responsabilidade do chefe da família por ainda serem considerados jovens, e têm Lante Ndan como um orientador na sociedade.

2.5.1.7 Sétima fase: Fo–Alante Ndan

A sétima fase, conhecida como Fo–Alante Ndan é, na visão de Siga (2015), uma das fases mais desejadas entre os homens Balantas, iniciando-se por volta dos 27 a 30 anos de idade, muitas das vezes chegam até aos 30 anos, caso haja nesse percurso algum atraso, por motivo de condenação do integrante, pela má conduta nas apresentações nas etapas anteriores ou por outros motivos. Se a pessoa violar os preceitos estabelecidos pelo grupo, pode ser demitida ou reprovada por falta de comprimento com as atividades do grupo e com trabalho coletivo. Essa fase é concluída pelas pessoas entre os 40 e 50 anos de idade. Depois finalizá-la, a pessoa já pode cuidar de si mesma e ser completamente responsável por sua família.

Essa designação de Fo–Alante Ndan não pode ser atribuída a qualquer pessoa, somente aos que cumprirem todas as fases, permitindo que sejam chamados de Lante Ndan. Também pode ser considerado como um estágio que atribui posição e disposição de importância no campo social entre os Balantas.

Nomane (2020) argumenta que essa fase é formada por três pequenos grupos o: NSHAN SONH ou NSHAN BIHÁME (Nshan pequeno ou Nshan novos), NSHAN MON (Nshan preto, os de meio) e BUHÓO (os anciãos que são os responsáveis pela *moranssa*¹⁰). Nshan Son ou Nshan Biháme são os recém-iniciados, cuja cerimônia lhes dá certa independência na sociedade e liberdade para se decidir aspectos relacionados às suas famílias. Namone (2020) comenta ainda que um Nshan Son pode abandonar a sua aldeia de origem com sua esposa e filhos para começar uma nova vida em outra comunidade e construir o seu novo lar em qualquer lugar que considere tranquilo, com o dever de cuidar e manter a sua família em segurança, sem a permissão de alguém. Namone (2020) acrescenta:

Pode ir ao kibeles nsike (consultar um curandeiro) quando um membro da sua família estiver doente, como também, pode fazer as cerimônias de livramento ou de proteção da sua família das enfermidades – essas coisas ele não podia fazer antes da iniciação. Ele também é mandatário e porta-voz do ancião responsável da família nuclear. (NAMONE, 2020, p. 180).

Quando falece um membro da comunidade, são eles que têm obrigação de coordenar e de unir as condições necessárias para a realização do funeral e da cerimônia de *toka-tchur*. Ficam responsáveis por buscar alguns instrumentos tradicionais que são utilizados no *toka-tchur*, no caso, o *bumbulum*¹¹, e levá-los à casa da família para realizar a cerimônia. “Além disso, são eles os primeiros a tocar esses *Bumbulum*. Em suma, são eles que organizam todas as tarefas básicas que permitem a realização de quaisquer eventos organizados pelo BILANTE BINDAN.” (NOMONE, 2020, p. 181).

¹⁰ Se refere à aldeia, na Guiné-Bissau são localidades do interior.

¹¹ *Bumbulum* é um instrumento de som feito de tronco de árvore e usado em cerimônias sagradas, como no caso de *Toka-tchur*. Ele também serve como forma de comunicação; quando acontece um desgosto ou festa na comunidade, ele é tocado para anunciar o que ocorreu, mas nem todas as pessoas compreendem o que é dito por um *tokadur di Bumbulum*. Os que compreendem a linguagem do *Bumbulum* explicam aos que não entendem.



Figura 4 - Os Alante Ndan em um encontro

Fonte: Namone (2019).

Todos usam um *barite* vermelho na cabeça, uma espécie de gorro. Mesmo os Nshan Sonh, que são recém-aprendizes, o utilizam. Namone (2020) esclarece outros detalhes desse agrupamento:

Para entrar no grupo de BILANTE BINDAN, começando pelo subgrupo de Nshan sonh, a pessoa pertencente ao grupo de Bidogn, independentemente da sua idade ou de classe de idade – seja ele: Nghéss ou Shon ou Bidogn Bindanh (Adogn Dánh no singular), precisa passar pelo rito de iniciação de BILANTE BINDAN, chamado FÓO [...]. Esse rito é realizado no mato, onde os BITANTE BIDAN ficam junto com os iniciados durante três meses, ensinando-lhes tudo o que diz respeito à sociedade de BILANTA BINDAN. É de salientar que, para ser iniciado no FÓO, não se decide ir por livre e espontânea vontade, mas é a família que indica as pessoas que devem ir. Nesse caso, a posição na hierarquia ou a idade não contam muito, pois o que é levado em consideração é a posição que a pessoa ocupa na linhagem familiar mais alargada (parentesco) (NAMONE, 2020, p.181-182).

Um Nshan Sonh que acabou de realizar um ritual de iniciação recebe muitos conhecimentos no mato. O local reservado para a realização desse tipo de ritual é um pouco distante das casas, e os iniciados ficam lá por três meses sendo ensinados pelos mestres acerca dos diversos assuntos relacionados à vida pessoal e coletiva. Ali se aprendem os muitos segredos da vida que podem ser explicados somente por indivíduos que passaram por essa fase de formação. Outro aspecto do processo é o contato com a língua de *bumbulum*, “[...] mas se uma pessoa que tenha passado pelo rito de iniciação de BILANTE BIDAN, tendo ficado três meses no mato e, mesmo assim, não entenda o básico dessa língua é chamado de surdo, o que é vergonhoso, porque não se trata de simples surdez.” (NOMONE,

2020, p.183). Essa pessoa pode ser vista como alguém que tem dificuldade de aprender, ou seja, ela nada aprendeu durante todo o período de iniciação e de ensinamento.

Depois de sair do grupo de Nshan Sonh, a pessoa passa para etapa de Nshan Mon, que é um nível que lhe dá algumas atribuições, tais como lavar e vestir o cadáver antes de ser sepultado. Também podem executar o papel de ancião da aldeia em algumas ocasiões. “Para um NSHAN SONH transitar para subgrupo de NSHAN MON, precisaria iniciar outros Nshan Sonh, ou seja, essa transição só acontece depois de realização de outro rito de iniciação.” (NAMONE, 2020, p.185). Namone (2020) explica outras posições importantes desse grupo:

BUHÓO (os anciãos, que são os responsáveis pela morança): é a categoria dos mais velhos do Grupo BILANTE BINDAN, ou seja, os Anciãos. São eles que dão veredicto final nas decisões mais importantes seja na morança (família alargada), na tabanca, como também na sociedade de BILANTE BINDAN. A função principal de Buhóo é cuidar e proteger a morança contra qualquer tipo de enfermidade. Como pedido de proteção, este ancião invoca a divindade (Aúle em balanta e Irã em crioulo) afixada no meio da morança ou na varanda da casa, jogando comida e derramando bebida alcoólica nele para pedir a proteção à família (NAMONE, 2020, p.185).

Os membros dessa categoria são os mais respeitados na vila e são os que tomam a decisão final em qualquer que seja o problema. Todos os moradores da aldeia ficam sob a sua responsabilidade, pois têm a obrigação de cuidar da comunidade e dos moradores. Essas são as pessoas que têm a experiência de invocar o Irã similar de Orixá a qualquer hora.

Em cerimônias de grande importância, usam gorros de cor vermelha para não serem confundidos com outras pessoas. Caso um Alante Ndan não use o seu chapéu, se for confundido com alguém de outro grupo, esse não pode reclamar porque não está portando o símbolo que o diferencia das outras pessoas que ainda não chegaram a essa fase. Os Alante Ndan são os que detêm os poderes na tradição dos Balantas. Se uma pessoa jovem da comunidade conseguir passar por todas as etapas de educação, ela será a responsável pelos mais velhos, até pelo seu próprio pai.

2.6 AS ETAPAS DE FORMAÇÃO FEMININA NA TRADIÇÃO BALANTA

Assim como existem as fases de formação de um homem na sociedade Balanta, o mesmo ocorre com mulheres, porém, com algumas diferenças. De acordo com Siga (2015), o período da formação de uma mulher na etnia Balanta é constituído por seis etapas e é constante, ocorrendo durante toda vida, desde o nascimento até o seu último dia de vida. Não há um limite, como no caso dos homens, que, ao atingirem aquela faixa etária e concluírem os ritos de iniciação, podem ser considerados uma pessoa adulta, responsáveis por uma vila. As fases de formação femininas são estas: i) Mbi Fula Ussonh; ii) Mbi Fula Undan; iii) Iegle; iv) Thate; v) Sade; vi) Anin Ndolo/Anin Andan. A mulher mais nova se distingue da mais velha pelos seguintes termos: “USSONH=PEQUENA, NOVA e UNDAN=MADURA, MAIS VELHA.” (SIGA, 2015, p. 39).

A seguir, descrevo cada uma das fases relativos à formação feminina.

2.6.1 Primeira fase: Mbi Fula Ussonh

Conforme as fases da educação Balanta, a primeira, conhecida como Mbi Fula Ussonh, é a que inicia com o nascimento e se estende aproximadamente até oito ou nove anos de vida. Essa etapa pode ser considerada como o momento de aprendizagem, em que a educação da criança não depende só dos seus pais e familiares, mas de toda comunidade. Como já mencionado, esse tipo de educação acontece na maioria das sociedades africanas. Em Guiné-Bissau, verifica-se uma semelhança com vários grupos étnicos, não apenas na etnia Balanta. “Quando a criança começa a falar e andar lhe é ensinado a equiparar os trabalhos pertencentes a um homem e a uma mulher, indicando-lhes que são diferentes.” (IONGNA, 2019, 31). A menina, nesse caso, ainda está sob a responsabilidade dos mais velhos.

Nesse período, a menina poderá ser levada para ser criada na casa das tias ou de alguns membros da família, o que não significa um abandono por parte dos pais, mas é um gesto cultural para os Balantas. Ela começa a aprender as primeiras lições básicas e tarefas simples e complexas, que variam de acordo com a idade, ligadas ao trabalho doméstico, tais como: cuidar dos bebês, varrer a casa, retirar água no poço, cozinhar, lavar louça, pilar o arroz. Ainda, as meninas são ensinadas a pedir algo, como cumprimentar as pessoas e como

se comportar na sociedade e diante das mais velhas. Nessa fase, “[...] se a criança cometer qualquer erro é reprimida pela sua mãe, mas se for um erro de grande gravidade e a mãe perder a paciência ela pode até ser chicoteada nas pernas ou nas palmas da mão.” (IONGNA 2019, p. 31).

2.6.2 Segunda fase: Fula Ndan

A segunda etapa de formação das meninas, denominada de Fula Ndan, ocorre entre os 10 e 15 anos de idade, momento em que já são consideradas mais maduras em relação à primeira fase. Nesse ciclo, recebem uma educação especial relacionada ao casamento, ao marido e às responsabilidades de uma mulher nesse arranjo, como uma pessoa que assumirá obrigações de uma família. Desde cedo, as meninas são ensinadas a como enfrentar as dificuldades no casamento e na comunidade.

Muitas vezes, a educação de uma Fula Ndan não fica sob a responsabilidade de sua mãe, mas de um parente da mãe ou do pai. Esse laço parental pode ser direto ou indireto: “[...] nesta fase, para evitar que as meninas aprendam demasiado com as mães, elas são enviadas para serem criadas pelas suas mestras e conselheiras – raagma, literalmente na língua balanta.” (NA IONGNA, 2019, p.47). Namone (2020) ressalta que as pertencentes desse grupo que serão iniciadas são levadas pelas mais velhas para um lugar distante da casa, pode ser em uma bolanha, espaço de cultivo de arroz, “[...] para serem iniciadas (Biétma Kifúla), passando a fazer parte de grupo de MBI FULA. Nesse ritual, a assembleia de MBI FULA realiza várias reuniões no mesmo lugar, num período de mais ou menos 15 dias.” (NAMONE, 2020, p. 191). Durante esse período, elas recebem novos ensinamentos para ter uma boa conduta em sociedade. Elas também devem levar em consideração os conhecimentos transmitidos durante o período de iniciação, tais como carregar arroz, realizar os trabalhos domésticos e obedecer às regras ou às normas das mais velhas.

Cammilleri (2010) registra esses aspectos da seguinte forma:

Para evitar que as meninas se prendam demasiadas às mães e para exprimir a ideia dos vários laços de parentesco e de sociabilidade na família alargada, a responsabilidade direta da mãe é transferida para a MESTRA e CONSELHEIRA (RAAGMA). Os Brassa estão convencidos que se a mãe não se separar da filha e esta por acaso se tornar excessivamente caprichosa e

extravagante, a culpa recairá sobre a mãe que será considerada demasiada possessiva. (CAMMILLERI, 2010, p. 47).

Em alguns casos, as meninas são preparadas para se casar com o esposo da sua mestra ou com um membro da sua família. A partir do momento ela apresenta um comportamento que agrada a sua mestra e a comunidade, pode ocorrer o casamento. Para os membros desse povo, o casamento é algo sagrado que une duas famílias, por isso, raramente uma menina pode recusá-lo.

Siga (2015) esclarece que as mulheres velhas vivem em grupo. As anciãs orientam as meninas quanto às suas tarefas, aconselhando-as a como lidar com outras pessoas e as normas do grupo. Outra característica importante é que

Elas são identificadas pelas suas vestimentas e por seus comportamentos. Quando recém-iniciadas, usam pulseiras de alumínio no braço, amarram um pano na cintura e usam blusas sempre limpas, cuidam dos cabelos, falam baixo, são obedientes e respeitosas. (NAMONE, 2020, p. 192).

As Fala Ndan devem se comportar de um jeito muito educado, sempre levam em consideração os ensinamentos das anciãs.

2.6.3 Terceira fase: Iegle

A terceira etapa, conhecida como Iegle, tem duração de quatro ou cinco anos, podendo ser considerada uma das mais importantes para as meninas da etnia Balanta. É o momento em que elas atingem a puberdade ou a fase da adolescência, indicando que já podem se casar ou serem dadas em casamento. Na sociedade Balanta e na sociedade de alguns outros grupos étnicos de Guiné-Bissau, a menina é dada em casamento sem o seu consentimento; todas as decisões são tomadas pelos pais da menina e pelo futuro esposo, de modo que não pode recusá-lo. Iegle pode ser considerada como uma noiva, que, recém-casada, passou “[...] pelo rito de iniciação de BININ BINDAN (KPAL). A partir desse momento, ela é transformada numa pessoa adulta, madura e responsável na sociedade, tendo que obedecer às regras e as ordens de BININ BINDAN, especialmente, a sua mestra.” (NAMONE, 2020, p. 196).

Como indica Iongna (2020), os Balantas comparam esse momento com o da iniciação/circuncisão que é realizada pelos homens. Quando a mulher atinge a fase de Iegle,

é sempre reconhecida por todos os membros da comunidade, independentemente da idade das pessoas ou da sua posição social, visto que ela é considerada uma pessoa adulta, que atingiu a sua puberdade. Todavia, ela ainda não é uma pessoa formada porque faltam algumas orientações que devem ser passadas por sua mestra, que já passou por essa fase. Namone (2020) explana que

Um dos comportamentos típicos de IEGLE é de ajoelhar, estendendo as mãos no chão e curvando a cabeça para cumprimentar um visitante que chega a casa, ou qualquer pessoa com quem ela se cruza no caminho. Ela também se mantém sempre calada durante o período que cobre a cabeça com o pano, podendo falar o mínimo necessário e em voz baixa apenas com as mulheres. (NAMONE, 2020, p. 199).

Essa é uma das formas de identificar as meninas desse grupo. Elas podem ser tratadas do mesmo jeito que as outras que passaram por esse período. Quando morre uma menina dessa fase, o funeral ocorre da mesma forma do que uma mulher mais velha, sendo o seu sepultamento honrado para toda comunidade. Algumas das tarefas de uma Iegle são: “[...] a serviços da casa, dos arrozais e dos campos, como, por exemplo, preparar comida para os trabalhadores, receber e tratar bem os hóspedes e cuidar bem da casa sob tutela da SADE.” (SIGA, 2015, p. 42).

2.6.4 Quarta fase: Tahta

As mulheres da quarta fase, a Thata, podem ser consideradas autônomas, tomar decisões sem consultar ninguém e negar-se a seguir as ordens do seu marido. Cammilleri (2010), Siga (2015) e Namone (2020) não indicam a idade exata que inicia essa etapa, mas afirmam que começa a partir do nascimento do segundo filho até o início da menopausa.

Como a mulher, nesse ciclo, já tem a liberdade de fazer muitas coisas por conta própria, “[...] ela pode viajar para visitar os familiares, viajar junto com outras mulheres de grupo de trabalho quando solicitadas para plantação de arroz (suk) numa outra tabanca, pode ir às festas nas outras tabancas, com ou sem permissão do marido.” (NAMONE, 2020, p. 200). Nessas viagens, ela pode visitar seus familiares em outras comunidades e os santuários, além de participar das grandes cerimônias tradicionais.

As Tahta realizam as várias tarefas da casa, ajudam o esposo nas atividades do campo e podem fazer trocas dos produtos da primeira necessidade (sal, arroz, feijão, milho etc.) por outros que necessitem. Elas são incumbidas dessas tarefas por causa de sua força física, de suas grandes capacidades técnicas e pelo amor à vida da “tabanca”, a vida comunitária. Para elas, o mais importante é a felicidade dos demais membros da “MORANÇA” (SIGA, 2015, p. 43). Além dessas funções, as Tahta são responsáveis por consultar alguns poderes divinos, como Irã similar de (Orixá), na língua Balanta Nghala,

NGHALA IABNHI PSINA, NGHALA IABNHI PSINA (o todo poderoso= DEUS, abra-me o caminho); NGHALA IAB NHINI BFUTN NDAN (TODO PODEROSO= DEUS abra-me a porta grande); NHI IAB KTCHIF, NKA BINA (eu venho de mãos abertas, estou a caminho); KCHIF DA NHANI, MBIDA URAHE (as minhas mãos são puras, o meu filho está doente); NUMNATÉ BIMA KEDNA (eu o trago aqui para te apresentar). A THATA encontra-se no centro da família e garante a sua continuidade em gerar filhos/as para a família. Apesar de tudo ela ainda não é considerada como uma mulher completa e madura, por isso, não toma parte na vida política da aldeia. Só entra na vida política da aldeia quando passar para a fase seguinte a de SADE, que abordaremos logo. (CAMMILLERI, 2010, p. 52).

Conforme argumenta Siga (2015), as Tahta são encarregadas das consultas junto aos adivinhos(as). Se, por acaso, uma criança estiver doente e não conseguir ser curada, a Tahta a leva consigo para realizar uma consulta a um adivinho, “[...] quando ela estiver a caminho começa a fazer algumas invocações como: NGHALA (o todo poderoso), que a abre o caminho, ela está de coração aberto e de mãos limpas.” (SIGA, 2015, p. 43).

2.6.5 Quinta fase: Sade

Após sair do ciclo da Tahta, a mulher passa para a etapa da Sade, porque já está na fase da menopausa. A Sade “[...] compreende a idade de menopausa ao início da terceira idade (entre 50 a 60 anos de idade). Elas são responsáveis por cuidar de crianças quando as mães estão ocupadas no trabalho.” (NAMONE, 2020, p. 201). As Sade são orientadoras das Tahtas. Qualquer que seja a decisão que uma Tahta tome, antes, precisa consultar a Sade; e se agir sem consultá-la, será considerada teimosa. Siga (2015) descreve as características das Sades:

São fáceis de identificar as SADES, porque vestem saias compridas e sempre andam com um bastão com três pontas, adornado com uns fios coloridos. Nessa fase já se encontram metidas na vida política da aldeia e até, em alguns casos, quando o conselho dos anciões deliberar uma lei que vai fazer com que as mulheres sofram mais, elas atuam em defesa das mulheres. Deve-se lembrar que, nessa sociedade, as “SADES” também têm o seu conselho onde discutem a vida da comunidade [...] Para isso as SADES usam todas as suas influências para desqualificar os anciões. Como ninguém quer se envergonhar, e ficar com má reputação, os anciões resolvem deixar de fazer braço de ferro com elas. Repito, não têm força física para enfrentar os homens, mas a força que possuem é mil (SIGA, 2015, p. 44).

As Sade, assim como os membros das outras fases, têm suas vestimentas características. Por serem as mulheres com uma idade mais elevada, usam roupas mais longas. São defensoras de direitos das mulheres, lutam pelo bem delas, enfrentam o conselho de anciões, discutindo sobre um bom tratamento às mulheres na comunidade, pois não querem ver nenhuma delas sofrer pelos homens. Antes de entrarem nas disputas com os homens velhos, elas se reúnem no seu conselho, formado só pelas Sade.

2.6.6 Sexta fase: Anin Ndolo

A Anin Ndolo é a última fase da educação feminina composta por mulheres que estão na terceira idade. Nesse momento, elas já não têm mais força para realizarem muitos trabalhos pesados e de caminhar por muito tempo carregando peso. “É o grupo de início de terceira idade aos 70 anos. Elas se dedicam mais às atividades domésticas que não exigem muita força física, mas que exigem muito domínio técnico.” (NAMONE, 2020, p. 201). Devido a isso, as atividades desenvolvidas por elas são leves, exigem mais a técnica, como afazeres artesanais, a exemplo da produção de sal, da extração de óleo de dendê, dos bordados e da confecção de redes de pesca.

As Anin Ndolo são consideradas mediadoras de conflitos, por causa das suas experiências de vida e dos conhecimentos acumulados ao longo do tempo. Quando acontece um grande desentendimento tanto na aldeia quanto no casamento, uma Anin Ndolo será chamada para propor harmonia, solidariedade e fazer as pazes entre ambas as partes. Ela não chega somente para atribuir a culpa e apontar o culpado, mas propõe uma solução para o ocorrido, objetivando que isso não aconteça mais. Por isso, é respeitada e amada por toda a comunidade devido à sua generosidade e sabedoria.

Em algumas tradições africanas, é permitido que um homem se case com mais de uma mulher para poder gerar mais filhos, pois, quanto mais numerosos os filhos, mais espaços para produzir alimentos e mais expansão territorial haverá. Pode-se dizer, desse modo, que os filhos são uma riqueza. Na sociedade Balanta, um o homem pode ter mais de três esposas, mas cada uma tem um reconhecimento. Segundo Siga (2015), a primeira esposa, que mais tarde se torna Anin Ndolo, tem um lugar especial, de dar atenção ao marido nos momentos difíceis, até mesmo na morte. Mesmo que o casal acabe se divorciado, a Anin Ndolo tem por obrigação realizar alguns rituais. O ex-marido também tem a responsabilidade de fazer a mesma coisa à sua ex-esposa, mesmo estando divorciados. Isso é assim descrito por Cammilleri (2010):

Quando, porém, o seu marido adoece gravemente, a primeira ANIN NDOLO deve ser avisada para o poder visitar e fazer a ele determinadas cerimônias. Este dever de presença e de reconforto torna-se uma obrigação quando o marido morre; é obrigada a participar no enterro do marido mesmo que, por hipótese, esteja na mesma altura ocupada no funeral do pai. Compete-lhe só a ela prestar os cuidados previstos no cerimonial fúnebre, isto é, trazer água da fonte mais próxima da zona onde se encontra os arrozais do marido, lavar o corpo do defunto, enxugá-lo e enrolá-lo no lençol branco (NHOMI HI), que usou no dia de casamento, colocar junto de defunto um bracelete (finhengele). (CAMMILLERI, 2010, p. 55).

A Anin Ndolo tem a obrigação de fazer algumas cerimônias antes do enterro do seu falecido esposo: buscar água para lavar o corpo, cobri-lo com um pano branco que foi utilizado no momento do casamento e seguir para o funeral. De acordo com Siga (2015), “Quando falece o seu marido, a Anin Ndole tem por obrigação de fazer algumas cerimônias, nas quais fazem-se homenagens e sacrificam-se grandes quantidades de animais perto de um templo de lares chamados de Fram.” (SIGA, 2015, p. 35).

2.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO NA TRADIÇÃO ORAL DA GUINÉ-BISSAU

A tradição oral na cultura de Guiné-Bissau preserva ainda hoje o modelo de formação do período pré-colonial. Não havia instituições escolares formais e hierarquizadas para conferir diplomas a cada nível da escolaridade, assim como no sistema educacional ocidental, mas as fases de transição, explicitadas nas seções anteriores, com seus modos de

aprendizes, servem como níveis de escolaridade e de apropriação de saberes, e são atribuídos pelos anciões.

Esse modelo educacional não cabe em quatro paredes ou em uma sala de aula formal devido às especificidades dessa cultura. Dá-se muito valor às memórias, que são como um livro que pode durar muitos anos e é repassado de geração em geração, à natureza e à comunidade. As tarefas também são divididas de acordo com as idades e os rituais de passagem. Os integrantes de cada fase¹² podem ser diferenciados por meio dos seus atos ou comportamentos, haja vista que cada etapa da formação requer atitudes específicas que os identificam e alguns símbolos que podem ser equiparados aos diplomas.

Cada membro da sociedade contribui com o processo educativo do outro. A comunidade é a base central da sociedade guineense e todos vivem em comunhão, todos são famílias. A posição social não é definida ou escolhida pela idade, mas pelo cumprimento de todas as etapas de formação. Caso um indivíduo mais velho não cumpra todas as fases citadas neste capítulo, não poderá ser um líder da comunidade e nem fazer parte do conselho de anciões. Um jovem, por sua vez, que atingiu todos os processos pode assumir as funções mais importantes da vila e fazer parte do conselho dos mais velhos.

¹² “Apesar das especificidades, o processo de formação próprio da tradição oral é análogo nos outros grupos étnicos. Por exemplo, as fases da educação dos *Mandjakus* são divididas com as categorias marcadas consoante a idades das pessoas e conforme adquirem os direitos e deveres sociais. Da aquisição de uma soma de direitos advinda do aumento da idade, resulta logo o crescimento de quota de deveres e responsabilidades. A estas categorias terão de pertencer todos os indivíduos sem olhar aos privilégios ou regalias que a sua casta ou classe que a sua casta possui na sociedade. Não importa que seja nobre ou plebeu, condutor de povos, simples agricultor ou profissional. Só entra a usufruir direitos ou privilégios de casta ou classe a que pertence quando atinge a maioridade social, física e moral. E esta, nos seus três aspectos, só é reconhecida e proclamada pela coletividade quando estejam cumpridos os deveres que a tribo impões de se ser circuncidado (*Kābatxe* ou *Pefuák*) e de se ir à “*Kataçá*” na altura própria. No “*Baniu*” inicia-se atos a aprendizagem dos atos primários da vida de família e de rudimentos da vida social. Na “*Kataçá*” completa-se a educação pela realização de provas intelectuais e rudes demonstrações das qualidades físicas e morais; adquire-se o conhecimento das regras do direito cível e penas; instrui-se no comprimento das complicadas praxes e cerimónias da tribo; e, também, no que toca a normas de conduta para com os pais, tios, irmãos e parentes, e indivíduos do mesmo território e dos vizinhos. Feito isso pode contrair família, escolher profissão, entretanto, então, na sua plenitude, no aglomerado social. Os rapazes de 8 a 20 anos de idade, em três categorias: *Nābelādu*, singular — *Bābelādu*, plural compreendendo os de 8 a 13 anos; *Nagák*, singular, *Bagák* — plural, compreendendo os de 14 a 16 anos; *Nādjādja*, singular — *Bādjādja*, plural, compreendendo os de 17 a 20 anos. Estes três grupos podem entrar no *Kābatxe* alternadamente ou quando a família o deseje. Circuncidados que sejam, entrar no Baniu onde fica logo com a denominação de “*Naniu-rrut*”. Os rapazes de 21 a 30 anos: *Naniu-rrut* — singular, *Baniu-rrut* — plural, frequentando “*Baniu*”, onde aguardam a época da realização de *Kataçá*. Os 31 a 40 anos: *Naniu-kor*, singular — *Baniu-Kór*, plural, os saídos da última *Kataçá* é que era permitido contrair casamento; hoje fazem-no sem grande respeito por esta regra. Os de 41 anos em diante: *Naíla*, singular — *Baíla*, plural, os que tiveram sido *Baniu-Kór* na última *Kataçá* e que conservem esta categoria até à altura em que constituírem família.” (CARREIRA, 1947, p. 101-102).

No capítulo a seguir, discuto como esse modelo de educação foi negado pelos invasores portugueses, os quais impuseram os seus sistemas de ensino na sociedade Bissau-guineense.

3 EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL

No período em que os africanos faziam as trocas comerciais com árabes (séculos VII e VIII), algumas regiões da Europa eram dominadas pela presença árabe, especialmente Portugal e Espanha. Segundo Lannes (2013), entre os “[...] seis séculos (VII-XIII) os árabes estabeleceram um Império que, em seu auge, se estendeu do continente asiático à Europa, passando pelo norte da África, unindo diversos povos e religiões, os quais eram governados por uma estrutura política.” (LANNES, 2013, p. 18).

A África e Ásia estabeleceram relações por meio do comércio. Alguns países da Europa viviam em uma conjuntura muito difícil, principalmente Espanha e Portugal, que foram os primeiros países europeus a navegarem pela Costa da África, pois não tinham coragem de enfrentar os árabes e navegar pela Costa do Mediterrâneo.

A Península Ibérica foi conquistada por árabes no século VII, ocasião em que dominaram o território, algo que durou muitos séculos. Caixeta (2019) explica que “[...] o domínio árabe na Península Ibérica medieval deixou influências de diversas formas, por meio da permanência por cerca de oito séculos destes na Península Ibérica que deixaria marcas definitivas no ocidente.” (CAIXETA, 2019, s/p).

Depois da expulsão dos árabes na segunda metade do século XIV, nos dois territórios supracitados, os portugueses e espanhóis começaram a se expandir pelo mundo com o objetivo de buscar os produtos que eram comercializados pelos árabes. Isso deu origem ao processo que ficou conhecido como “descoberta”/“ocupação” da América, da África, da Ásia e da Oceania. Os portugueses e espanhóis aprenderam técnicas de navegação e manejo de bússolas durante o processo da dominação árabe.

Do final do século XIV ao início do século XV, a Europa elaborou um projeto chamado “Expansão Marítima/Expansão Europeia”, ou seja, a “Ocupação Europeia”, que deu origem à invasão de vários países do mundo e, conseqüentemente, à dominação cultural, econômica, ideológica e religiosa dos habitantes dos continentes africano, americano e asiático por várias décadas. Devido à escassez de produtos, como ouro, marfim e sal, que eram muito consumidos graças à presença árabe na região, os navegadores portugueses e espanhóis começaram a procurá-los.

O primeiro território africano dominado pelos navegadores portugueses Ceuta, em 1415, uma cidade comercial na qual os árabes faziam trocas comerciais com os africanos, pertencendo ao reino de Marrocos. Quando foi invadida e dominada pela Coroa Portuguesa, deu-se início à exploração do continente africano, começando pelo litoral.

Os europeus entraram na África com uma espada na mão e uma Bíblia na outra, simbolizando a dominação/violência e a civilização/catequização desse povo. Como disse o rapper moçambicano, Edson da Luz, mais conhecido pelo nome artístico Azagaia, nos versos da sua música intitulada “Maçonaria”¹³, lançada em 2016, “[...] europeus a pensarem no teu poder e glória ocuparam a África e escreveram a nossa história, com a Bíblia numa mão e noutra uma pistola; ergueram uma Igreja e negaram-nos uma Escola.”.

Em 1825, os portugueses redirecionaram a atenção para a África, a partir do momento em que Portugal perdeu a autonomia no Império do Brasil, no século XIX. Liberato (2014) relata que “O interesse político e econômico de Portugal pelos territórios africanos, por si colonizados, concretizaram-se, sobretudo a partir do século XIX, mais concretamente depois da independência política do Brasil, em 1825,” (LIBERATO, 2014, p. 1005).

Na África, a coroa portuguesa enfrentou uma grande luta contra outras potências europeias na corrida pela região central. A bacia do Congo é um lugar da região central da África muito rico, por isso, foi disputada por grandes potenciais imperialistas ocidentais, como Portugal e Bélgica. Esse lugar tornou interesse econômico nos finais século XIX. Quando Portugal viu que estava perdendo o Congo para a Bélgica, decidiu convocar uma conferência internacional para resolver o problema do Congo e a livre navegação nos mares internacionais e na Bacia do Rio Congo.

No dia 22 de abril de 1884, o chefe de conselho francês, Jules Ferry, aceitou convite coletivo da França e da Alemanha de organizar um encontro internacional sobre a África Central com intenção de resolver três problemas importantes: i) a liberdade do comércio na bacia do Congo; ii) a liberdade de circulação nos mares internacionais, como Congo e Níger, assunto que a Europa resolveu no congresso de Viena; e iii) a questão premente de efeito para o futuro, a das formalidades a serem observadas para que as ocupações posteriores nas costas da África pudessem ser consideradas efetivas (M’BOKOLO, 2011).

¹³ A letra completa pode ser encontrada em: <https://www.lettras.mus.br/azagaia/maconaria/>

Ainda sobre esse aspecto, Uzoigwe (2010) ressalta os três principais interesses pelo Congo:

O primeiro foi o novo interesse que o duque de Brabante, coroado rei dos belgas em 1865 (sob o nome de Leopoldo II), demonstrava pela África, o que se expressou na chamada Conferência Geográfica de Bruxelas, por ele convocada em 1876, a qual redundou na criação da Associação Internacional Africana e no recrutamento de Henry Morton Stanley, em 1879, para explorar os Congos em nome da Associação. Essas medidas culminaram na criação do Estado Livre do Congo, cujo reconhecimento por todas as nações europeias Leopoldo obteve antes do término das deliberações da Conferência de Berlim sobre a África ocidental. As atividades de Portugal, a partir de 1876, constituíram a segunda série de acontecimentos importantes. Melindrado por só ter sido convidado para a conferência de Bruxelas no último minuto, Portugal deu início a uma série de expedições que levaram a coroa portuguesa a anexar, em 1880, as propriedades rurais afro-portuguesas de Moçambique, até então quase independentes. Assim, para os portugueses e para o rei Leopoldo, a Corrida começou em 1876. O terceiro e último acontecimento a rematar a partilha foi, sem dúvida alguma, o caráter expansionista da política francesa entre 1879 e 1880, manifestado pela participação da França junto com o Reino Unido no controle do Egito (1879), pelo envio de Savorgnan de Brazza ao Congo, pela ratificação de tratados com Makoko, chefe dos Bateke, bem como pelo restabelecimento da iniciativa colonial francesa tanto na Tunísia como em Madagáscar. (UZOIGWE, 2010, p. 32).

A partir desse período, começou-se a criar estratégias de como dominar e conquistar os territórios africanos para que fosse possível implementar suas ambições econômicas, comerciais e educacionais, entre outras, nesses espaços. Como afirma Liberato (2014),

A política portuguesa em relação às possessões africanas só começou a registrar alterações significativas a partir do último quartel do século XIX, quando a Conferência de Berlim “repartiu” a África entre as potências europeias e delimitou as fronteiras de cada país, e o Ultimatum britânico deitou por terra o “sonho cor-de-rosa” português de unir os territórios de Angola e de Moçambique (com a falência do denominado “Mapa Cor-de-Rosa”). (LIBERATO, 2014, p. 1006).

Foi nessa conferência que as potências coloniais europeias dividiram o continente africano como que em fatias de bolo: Portugal, Inglaterra, Alemanha, Holanda, Espanha, França, Bélgica, Itália ficaram com uma faixa de terra. Ela foi organizada pelas próprias potências e tinha como o objetivo principal evitar confrontos geopolíticos e geoestratégicos diretos, principalmente, a França e a Inglaterra, pois havia uma grande rivalidade entre os dois países.



Figura 5 - Mapa Cor de Rosa

Fonte: *Google* Imagens (2022).

Silva (2012), em sua tese de doutorado, aponta que “[...] podemos observar no mapa os locais da África Meridional que melhor descreviam as regiões do interior, ao longo das bacias do Congo, Benguela e Zambeze, onde se estabeleceram o sistema de prazos.” (SILVA, 2012, p. 178).

Após a Conferência realizada em Berlim, na Alemanha, de 15 de novembro de 1884 a 26 de fevereiro de 1885, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe passaram a ser oficialmente consideradas como colônias portuguesas na África. Nessa mesma Conferência, os países que participaram estipularam algumas regras e estabeleceu-se que um território poderia ser considerado colônia de um país europeu quando esse o ocupasse efetivamente nos modos da dominação política, econômica e militar. Pretendia-se, com essa regra, impedir o choque entre as potências coloniais, porém, a avidez dos colonialistas europeus pelas riquezas africanas acabou por ditar o descumprimento desse princípio.

A Guiné-Bissau foi inicialmente invadida/ocupada por portugueses na segunda metade do século XV, em 1446, segundo Almeida (1981) e Cá (2000). Nuno Tristão foi o primeiro português a chegar em solo guineense com a sua caravana de navegação. Desde a chegada dos invasores na Guiné-Portuguesa, até a metade do século XIX, os colonizadores portugueses ficaram mais nas zonas litorais, em especial, no “[...] Ziguinchor, Farim, Cacheu, Geba, estabelecendo trocas comerciais com os chefes locais.” (PAIGC, 1974, p. 56).

Quando os portugueses chegaram à Guiné-Bissau, usaram as suas estratégias para dominar o povo: começaram a se aproximar dos chefes tradicionais (Régulos) e de pessoas influentes da sociedade para que eles pudessem instalar-se no território local. A partir do momento em que os portugueses fizeram amizade com as autoridades tradicionais, começaram a dar-lhes alguns “presentes” (tabaco, espelhos, tecidos, entre outros) por aceitarem essa amizade. Nesse caso, a educação apareceu como um dos elementos muito importantes na recompensa. “Era uma educação puramente informativa, baseada em influências directas, em contactos permanentes com um número restrito de populações [...] modificarem as suas práticas e a imitar os colonizadores.” (FURTADO, 2005, p. 248).

A educação que os portugueses implementavam era baseada na realidade ocidental, direccionada exclusivamente para os filhos de chefes tradicionais e dos assimilados, (indivíduos que assimilavam a cultura europeia e os que professavam a fé católica). Sobre esse assunto, Furtado (2005) salienta que, durante a ocupação colonial efetiva de Portugal na atual Guiné-Bissau, grande parte da população nativa encontrava-se fora do sistema escolar e sem direito a ele. Alguns recebiam uma educação missionária, e apenas uma minoria, os civilizados, tinha o privilégio de aderir a uma instrução primária elementar. “Para desenvolver esse espírito do sistema educacional, o regime colonial português havia-se associado à Igreja Católica no seu “dever colonizador” para dar a educação às populações coloniais dentro dos moldes particulares da cultura portuguesa.” (CÁ, 2000, p. 5).

Furtado (2005) esclarece que a educação colonial no território da Guiné-Portuguesa, atual Guiné-Bissau, iniciou no século XIX, claramente direccionada a uma minoria da população local. A educação colonial passou por duas fases: “[...] a primeira se iniciou em 1471 e vai até a primeira metade do século XIX, e a segunda, dessa última data até 1974.” (NAMONE, 2014, p. 28). A primeira fase da educação funcionava de uma forma excludente, pois as pessoas que não tinham colaborado com as autoridades coloniais, devido a não concordar com as suas ideologias de exploração, não poderiam participar. Namone (2014) complementa:

Na primeira fase, a educação colonial funcionava de uma forma não institucionalizada e era ineficiente, limitava-se apenas às pessoas influentes, ou seja, os que colaboravam com o regime colonial. Essas pessoas são conhecidas como “grumetes” ou “luso-africanos”, descendentes dos europeus ou cabo-verdianos. Geralmente, ocupavam a função de servidores coloniais de baixo escalão. (NAMONE, 2014, p. 28).

No princípio, o governo colonial não tinha a intenção de criar um sistema de ensino para a população considerada indígena, apenas se interessava pelas atividades econômicas e exploratórias nas colônias da África. A principal ação desenvolvida nas zonas dominadas era o tráfico das pessoas; não havia uma preocupação em se criar escolas para os autóctones. “A segunda fase da educação colonial se inicia na primeira metade do século XIX e ganha terreno após a realização da Conferência de Berlim entre 1884 e 1885, que deu origem às primeiras normas do direito internacional colonial.” (NAMONE, 2014, p. 28-29).

Para Furtado (2005), as discussões sobre a educação nas colônias foram resgatadas cinco anos depois da Conferência de Berlim em outra organizada em 1890, em Bruxelas, na Bélgica, conhecida como Conferência de Bruxelas. Durante essa reunião, foram discutidas as maneiras de combate ao tráfico negreiro e a abolição de escravidão. Sendo uma colônia de exploração, os portugueses não criariam escolas em grande parte do território. A província da Guiné-Portuguesa não tinha recursos como a Angola e Moçambique, assim como ressalta Almeida (1981):

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

Entre as três principais colônias portuguesas na África - Angola, Moçambique e Guiné-Bissau -, as duas primeiras colônias tinham mais recursos naturais, por isso, os portugueses investiram mais nelas e construíram infraestruturas. Já que a política de criação das escolas nas colônias era baseada na economia de cada província, nas regiões mais ricas - Angola e Moçambique -, havia mais escolas técnicas e profissionais do que na Guiné-Portuguesa. Os dois primeiros países foram colônias de povoamento e de exploração e tinham mais estruturas de qualidade, ao passo que a Guiné-Portuguesa era apenas uma colônia de exploração e recebia pouco investimento do governo colonial. Além de a Guiné-Portuguesa ser uma província com poucos recursos, os portugueses tinham muitas

dificuldades de se instalar nessa localidade devido ao clima, às doenças e às revoltas dos grupos étnicos que não aceitavam se submeter à autoridade colonial (NAMONE, 2014).

Em 9 de setembro de 1836, Portugal enfrentou um golpe de Estado que ficou conhecido como Revolução de Setembro. Com isso, surgiram novas medidas para todas as colônias, que vigoraram até o ano de 1868, quando o Estado passou a tomar conta do ensino colonial deixando as missões religiosas de lado. O decreto mais significativo foi criado em 1845, e foi direcionado, especificamente, para a questão das instituições de ensino público nas colônias portuguesas (NAMONE, 2014).

A partir disso, o ensino passou a ser ministrado em dois níveis:

[...] primeiro nas escolas elementares, para o ensino da leitura, da escrita, da aritmética, da doutrina cristã e da história de Portugal; enquanto que o segundo nível seria ministrado nas escolas “principais”, localizadas nas capitais das colônias, para o ensino do português, desenho, geometria, contabilidade, economia da colônia e física aplicada. (ALMEIDA, 1981, p. 33).

O decreto de 1845 previu também a criação de novas escolas públicas nas colônias portuguesas na África. Segundo Namone (2014), a partir de 1834, o governo liberal que tomou o poder tentou implementar um plano educativo no território da Guiné-Portuguesa, porém, não se tinha finalidade abranger a maioria da população, somente um reduzido número de residentes dos centros urbanos e de certas localidades ocupados pelos colonizadores.

A língua e a cultura portuguesa eram as armas mais poderosas usadas pelos para dominar os povos africanos. Elas serviam como técnica para convencerem os autóctones a se submeterem à cultura europeia, haja vista que “O domínio das línguas europeias que permitia o acesso aos empregos de entregadores, empregados de escritórios, artesãos, e por vezes e eventualmente, às profissões liberais.” (HABTE; WAGAW, 2010, p. 818).

Ler e escrever as línguas estrangeiras tornaram-se parte dos critérios para que se tivesse um bom salário e se ocupasse um alto cargo na colônia. “A libertação é a condenação à morte do sistema colonial, desde a preeminência da língua do opressor e a departamentalização até à aduaneira que mantém na realidade o antigo colonizado nas malhas da cultura, de moda e das imagens do colonialista.” (FANON, 1980, p.127).

Na mesma lógica do pensamento de Fanon (2008), perdendo a consciência de si, o colonizado pensa que quanto mais apropriar-se dos valores culturais da metrópole,

provavelmente escapará do que o colonizador chama de selva. Nesse sentido, comunicar-se em línguas crioulas seria um dos sinais ou comportamento de selvageria. Sendo assim, a língua do colonizador passou a ser um dos principais instrumentos para a dominação do povo colonizado, de modo que as línguas locais passaram a ser negadas aos falantes. Habte e Wagaw (2010) pontuam:

[...] durante o período colonial, negligenciou-se esta possibilidade, em detrimento de uma ênfase colocada sobre grupos bem mais restritos, formado por aqueles predispostos a lerem e escreverem as línguas europeias [...] O nível de estudos alcançado no sistema de educação ocidental e o conhecimento de línguas europeias tornaram-se os novos critérios do status social, inseparáveis do nível salarial e do prestígio inerente ao cargo ocupado. Para os regimes coloniais, a educação ocidental tornara-se uma arma poderosa de aculturação; ela modelava a mentalidade da elite por ela formada, adestrando-a a desejar certos aspectos da cultura europeia — indumentária, culinária, leis, formas de governo e bens de importação. Para a educação ocidental, consolidada pelas leis coloniais relacionadas ao matrimônio, ao direito de herança e à propriedade fundiária, assim como pela regra cristã relativa à monogamia, era fundamental subtrair a elite instruída do modelo comunitário das sociedades africanas tradicionais, para propor-lhe um novo modelo, baseado no individualismo, no núcleo familiar, na propriedade privada e na acumulação de bens. (HABTE; WAGAW, 2010, p. 818-819).

Refletindo sobre essa questão, Memmi (1977) reitera que o colonizado tentava se assimilar para poder salvar a sua alma e ganhar o respeito do colonizador e dos seus conterrâneos. Quando o colonizado assimilou a cultura europeia, passou a reproduzir os valores culturais europeus, tais como frequentar as igrejas de origem ocidental, batizar-se e ter acesso a escola/educação formal, ascendendo seu *status*.

Um elemento básico para essa ascensão era o cartão de identificação. Para obtê-lo, exigia-se que a pessoa soubesse ler e escrever em português e agir como um civilizado. A “língua crioula” (língua guineense) veicular do povo guineense era proibida nas escolas e desprezada pelos portugueses (CÁ, 2000), e as suas práticas locais eram consideradas manifestações selvagens. Moreira (2006) ressalta que,

Com a dominação colonialista, na Guiné e em Cabo Verde, a cultura europeia cristã-ocidental tentava penetrar na população por meio dos missionários, conforme os princípios da assimilação. A condição necessária para ter um cartão de identidade era saber ler em português e comportar-se como um civilizado. O crioulo, língua veicular do povo guineense e cabo-verdiano era proibida nas escolas e desprezada pelos portugueses. As tradições culturais eram consideradas como manifestações selvagens. (MOREIRA, 2006, p. 40).

Entretanto, nessa lógica, a língua guineense (Crioulo¹⁴) não era considerada uma língua, por isso, os alunos eram proibidos de utilizá-la nas escolas, pois acreditava-se que a língua portuguesa seria mais útil. As pessoas que falavam o português tinham mais acesso ao colonizador, além de garantirem respeito e alguns privilégios. “A esta pequena minoria, os portugueses ofereceram, nas suas colônias, não uma vida nova, porém, uma vida paralela e camuflada, uma caricatura de vida. Assim, aparece uma instituição, também à margem da vida dos nativos – a escola do colonizador.” (MOREIRA, 2006, p. 41).

As escolas tinham como finalidade ensinar aos africanos a melhor maneira de serem aproveitáveis aos portugueses. “Enquanto o exército colonial invadia o território e brutalizava os corpos, a escola colonial – seu funcionamento – aprisionava os espíritos e domesticava a alma.” (MOREIRA, 2006, p.41). O espaço escolar era a maneira mais fácil de transmitir os valores dos dominadores aos dominados, disso decorreu a negação da língua guineense e dos conhecimentos locais. Furtado (2005) esclarece que “[...] as autoridades coloniais reconheceram muito cedo que a educação, pela sua força na transformação e alienação das mentes, devia constituir um fundo permanente, enquanto que a instrução seria tratada, apenas, como um dos seus condimentos.” (FURTADO, 2005, p. 247).

Nessa lógica, Portugal criou suas estruturas administrativas e educativas nas terras invadidas na África, mas se esqueceu que essas não continuariam ou não ficariam para sempre como províncias ultramarinas, partes integrantes de Portugal em outro continente. Foi nesse contexto que a Guiné-Bissau sofreu a exploração econômica. Durante a dominação portuguesa, por cerca de cinco séculos, Guiné-Bissau ficou como um lugar “[...] estratégico para comércio de pessoas escravizadas, foram exatamente cinco séculos de exploração, humilhação e sofrimento, durante os quais os guineenses não tinham direito a nada e eram submetidos ao trabalho forçado, tendo que plantar o que o colonizar mandasse.” (DJALÓ, 2006, p. 299).

¹⁴ “Assim, é sabido que o primeiro pidgin/crioulo de que se tem conhecimento era uma língua surgida do contato de diversas línguas hamito-semíticas no vale do Nilo, no Egito Antigo. Ela data provavelmente do terceiro milênio antes de Cristo e ficou registrada em hieróglifos. Quanto ao registro mais antigo de um pidgin, pode-se dizer que diz respeito a um pequeno texto de um árabe reestruturado que, ao que tudo indica, era usado durante o século XI nas rotas comerciais da Mauritània. Ao longo do século XVIII e início do século XIX, o quadro relativo aos estudos dos pidgins e crioulos não sofreu grandes alterações; os missionários morávios, entretanto, continuavam a realizar seu trabalho, produzindo dicionários, gramáticas, sermões, entre outros. A primeira aparição sobre estudos crioulos em língua portuguesa ocorreria apenas no final do século XIX.” (COSTA, 2017, p. 31-32).

No final de século XX, Portugal criou uma política de acesso a uma certidão de português. Para tanto, foram estabelecidos alguns critérios no Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique, por meio do Decreto Lei nº 39.666, publicado em 20 de maio de 1954, no seu art. 56º, a saber:

- a) ter mais de 18 anos;
- b) falar corretamente a língua portuguesa;
- c) exercer profissão, arte ou ofício de que aufera rendimento necessário para o sustento próprio e das pessoas de família a seu cargo, ou possuir bens suficientes para o mesmo fim;
- d) ter bom comportamento e ter adquirido a ilustração e os hábitos pressupostos para a integral do direito público e privado dos cidadãos portugueses;
- e) não ter notado como refratário ao serviço militar nem dado como desertor.

Os não indígenas eram as pessoas de raça negra ou os descendentes dela, conforme está escrito no art. 60º do Decreto supracitado, em que o registro de identidade seria passado sem dependência das formalidades previstas a quem apresentasse documento comprovativo da alguma das seguintes circunstâncias:

- a) exercer ou ter exercido cargo público, por nomeação ou contrato;
- b) fazer ou ter feito parte de corpos administrativos;
- c) possuir o 1º ciclo dos liceus ou habilitação literária equivalente;
- d) ser comerciante matriculado, sócio de sociedade comercial, excetuadas as anônimas e em comandita por ações, ou proprietário de estabelecimento industrial que funcione legalmente.

As mulheres casadas com um homem que adquiriu a cidadania nos termos do artigo anterior e os filhos legítimos ou ilegítimos adotados, menores de 18 anos, que viviam com o pai, poderiam também obter esse documento, caso satisfizessem os requisitos das alíneas b) e d) do artigo 56º supracitado.

Esse cartão dava liberdade de circulação na colônia, *status* de português da segunda classe, permissão para estudar nas escolas dos brancos e outros tipos de privilégios, como o acesso aos cargos de administradores nas zonas nas quais os colonizadores não queriam ir ou estavam com medo de serem atacados pela população daquela comunidade. Os assimilados eram enviados a essas regiões com responsáveis administrativos, além de ocupar os cargos de menor importância nas províncias ultramarinas.

Como o colonizador já sabia da importância da educação, não expandiu as escolas para todas as regiões do país, mas se limitou às zonas dos seus interesses, haja vista que “[...] a educação formalizada colonial não teve por objetivo abranger um grande número de africanos, só atingindo significativamente a reduzida população dos centros urbanos.” (ALMEIDA, 1981, p. 32).

3.1 POLÍTICA EDUCATIVA DO ESTADO COLONIAL

No que se refere à política educativa na África, as medidas adotadas pelo Estado Novo apontavam para a glorificação dos atos de portugueses e para tentativas de inclusão dos africanos na cultura portuguesa. Dessa forma, foram criadas duas políticas educativas: a educação oficial, destinada aos filhos dos colonos, e a educação especialmente destinada aos indígenas. Marroni (2008) pondera que

A escola colonial é concebida como “um meio auxiliar” de “colonização dos corpos e dos espíritos”, operando não só como modo de reprodução do status quo e de seleção das elites, mas também como “mecanismo capaz de produzir a sujeição e a imagem de inferioridade do colonizado face ao colonizador”. Um “sistema educativo” implementado pela criação de escolas primárias e secundárias, destinadas a filhos de colonos e “assimilados”, localizadas em centros urbanos. (MARRONI, 2008, p. 25-26).

Conforme destacam Ferreira e Veiga (1957), no Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique, no art. 2º, podem ser considerados indígenas das referidas províncias os indivíduos de raça negra ou seus descendentes que nasceram ou viveram habitualmente nelas, sem terem ainda a ilustração e os hábitos individuais e sociais básicos para integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses.

Quem podia ter acesso às escolas nesse período era a pessoa com o nome dito civilizado e com uma família condigna, sendo que essas instituições objetivavam alfabetizar as pessoas nativas a fim de estabelecer um diálogo com os administradores coloniais. Os alunos não podiam estudar até chegarem ao liceu, haja vista que poderiam desenvolver uma noção crítica da conjuntura da época e se revoltariam contra os colonos. Era comum que as escolas seguissem a instrução primária até a quarta classe, mas, ao longo do tempo, as coisas mudaram com a criação do primeiro liceu em Bissau, no ano de 1959. De acordo com o ex-estudante da escola missionária que entrevistei,

A escola era difícil para um nativo, uma pessoa que vive na zona rural para se matricular você tinha que ter um nome tipo português como Álvaro, Gonçalves entre outros tipos de nomes. Com o nome de Sanca Mancabo por exemplo que o nome do meu pai, não aceitam você na escola neste aspecto e então você tinha que ter o nome civilizado como diziam, roupas do padrão ocidental, e nós que amarrávamos um pano a garganta que tipicamente chamava Clores este era o vestuário nosso quando era assim você não conseguia a matrícula naquele tempo. Como o tempo as coisas melhoravam um pouco daí que comecei a estudar quando eu tinha 12 anos de idade, matriculei-me por curiosidade dos meus colegas que ia à escola eu comecei a pedir ao pai para me deixar, mas ele não aceitava porque a escola dele é o trabalho. De modo que quando amanhece tenho a aula oito horas e ele me dava o trabalho para fazer se eu não acabava de fazer este trabalho não à escola, portanto era difícil ter acesso a escola nos primeiros tempos. (Relato de ex-estudante da escola missionário, entrevista realizada em 22 de abril de 2022, por meio da plataforma Google Meet).

Os pais não deixavam os filhos ir à escola; quanto mais o filho frequentava aquele ambiente, mais se distanciava da comunidade e perdia os valores culturais do seu povo, achando estranhas as práticas culturais do seu povo ou se sentindo superior a ele. Na escola, ensinava-se a desvalorizar a cultura local, ao passo que se incutiam os valores ocidentais. Os jovens deixavam de praticar as atividades que faziam parte do seu cotidiano, como cuidar das lavouras, e não aceitavam mais voltar ao campo para ajudar os seus pais.

Uma situação semelhante foi escrita por Carlos Rodrigues Brandão, em seu livro *O Que é Educação*. O autor relatou um acontecimento entre os indígenas do estado de Virgínia, nos Estados Unidos de América. Os indígenas falaram assim ao governo:

Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa. Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não

sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. (BRANDÃO, 2007, p. 8-9).

Algumas pessoas, instituições e o governo defendiam que a população indígena não deveria frequentar as mesmas escolas dos filhos dos europeus ou dos assimilados; era preciso um sistema diferenciado. “Outros defendiam uma escola separada para indígenas, mas com possibilidades de seleção dos melhores que aí concluírem a sua formação para acederem às escolas primárias oficiais.” (FURTADO, 2005, p. 254). Sobre isso, Silva (2015) enfatiza que “[...] um dos defensores desta educação diferenciada para os brancos, filhos de europeus, era a própria Igreja Católica que, por vezes, discursava em defesa de uma educação em separada para as “massas indígenas” (SILVA, 2020, s/p).

A escola, no período colônia, era seletiva, como argumentam Freire e Guimarães (2003):

Pouca gente tinha acesso à escola. Tive acesso porque, sendo o meu pai funcionário público, era natural que eu fosse à escola. E, como eu, outros filhos de gente com uma certa posição social, foram. Mas a grande maioria dos meus contemporâneos, das crianças com quem brincávamos, ou não tinham acesso à escola ou tinham-no em circunstâncias extremamente difíceis. Por isso, era uma escola que começava já por ser seletiva, porque uma grande parte da população não tinha acesso. Depois quando entrassem para a escola, poucos chegariam ao fim. Portanto, o sistema piramidal formava-se de início. Eu fui dos poucos, eventualmente, que chegou ao antigo sétimo ano do liceu, para poder ter esperanças de candidatar-me a uma bolsa de estudos, o que me conduziu a Portugal. Eram muito poucos os que chegavam a essa situação. A escola era muito seletiva, efetivamente: quando chegávamos ao liceu, grande parte dos estudantes eram os filhos dos funcionários coloniais europeus que estavam aqui. Podemos dizer também que havia muitos caboverdianos, filhos dos originários de Cabo Verde que estavam também na administração. E os poucos guineenses que aí chegavam tinham passado por um sistema de filtragem muito rigoroso [...]. (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 171-172 *apud* CÁ CRISTINA, 2009, p. 46).

Durante a colonização portuguesa, havia dois modelos de escolas na Guiné-Portuguesa: a escola central (Estado português) e a da missão católica. Ambas as instituições de ensino eram públicas e gratuitas. Nas escolas administradas pelos missionários católicos, estudavam os meninos considerados indígenas (CÁ, 2009). Na visão de Furtado (2005), a separação das escolas para indígenas e não indígenas na Guiné se iniciou oficialmente somente a partir de 1940, com a publicação do Regulamento do Ensino Primário Elementar e Rudimentar da Colônia, pela Portaria nº 166, de 4 de novembro de 1940, que revogou o

Regulamento da Instrução Primária da Província - Portaria nº 83, de 18 de setembro de 1918. Silva (2015) compartilha o depoimento de um estudante angolano sobre o acesso à educação:

Ainda segundo depoimento do Estudante angolano, pela lei portuguesa, os filhos dos assimilados teriam o direito de frequentar as escolas dos brancos. Daí dividirem, dum lado brancos e assimilados e do outro indígenas, negros e mestiços, onde a natureza do ensino diferia profundamente entre um ensino e outro. Ou seja, enquanto os brancos e assimilados teriam uma educação primária (elementar e geral), custeada pelo Estado, a dos indígenas receberiam uma educação rudimentar entre as missões católicas e protestantes, dando-se auxílio financeiro apenas as católicas. Nas escolas indígenas, o conteúdo do ensino rudimentar, tinha por meta dar ao indígena apenas conhecimentos de leitura, escrita e contagem, já que deveriam ser preparados para serem trabalhadores rurais. E, mesmo para os assimilados, o ensino não era igual ao dos brancos, limitado que estava a várias barreiras de preconceitos que afastava o filho dos assimilados do ensino primário oficial, já que apenas os filhos dos funcionários nos meios urbanos eram considerados assimilados admitidos em tais escolas. (SILVA, 2015, s/p).

As missões católicas estabeleciam suas escolas mais nas zonas rurais porque os colonizadores não se importavam com essas regiões; a preocupação maior era com as cidades, onde existiam as escolas do Estado para os filhos dos funcionários europeus e dos guineenses assimilados. Essa centralização escolar nas regiões urbanas impedia o acesso por parte das pessoas que viviam nas zonas rurais. Como não poderiam permanecer na cidade grande pelas condições financeiras, abandonavam seus estudos e permaneciam no campo. Conforme ressalta Furtado (2005), a criação das escolas nos centros urbanos justificava-se pela preocupação em alfabetizar as crianças de famílias portuguesas que lá viviam. Até existia um modelo de ensino destinado à população indígena, mas não correspondia à realidade desse povo, sem contar que a rede escolar era muito restrita: só havia nas regiões que eram habitadas por autoridades coloniais.

Ainda sobre esse tema, o guineense Estevão Tavares fez um depoimento em 1962 perante a Comissão Especial da Organizações das Nações Unidas (ONU), explicando a situação das escolas e as políticas de acesso. Tavares afirmou que as escolas oficiais primárias estavam instaladas nas circunscrições civis e conselhos. A maior parte dos alunos encontrava-se na capital (Bissau), sendo fictícia a média de 89,9% de alunos por escola. Na capital, assim como nos outros centros urbanos de importância, as salas tinham muitos alunos, de modo que muitas crianças ficavam sem vaga (O ENSINO..., 1962).

Silva (2015) menciona que no artigo *Educação e Ensino*, divulgado pela Gazeta das Colônias, no dia 25 de novembro de 1926, encontra-se um resumo do tipo de educação que

deveria ser ofertada às pessoas consideradas indígenas. Os indígenas eram considerados selvagens, atrasados e bárbaros, por isso, precisariam ser transformados em pessoas normais, por meio de uma educação que visasse a inculcar as normas da metrópole. Em outras palavras, a intenção era usar a raça negra e de acordo com as ambições dos colonizadores, tornando-a um instrumento de produção e trabalho do campo e da indústria. O indígena, desse modo, pensaria como o português, sendo influenciado pela cultura e pelos hábitos do colonizador.

As escolas coloniais rejeitavam os conhecimentos locais nos seus parâmetros curriculares, considerando a raça negra “inferior” e não “civilizada”. Assim, foram estabelecidas diretrizes de racialização, por meio do Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique. As ciências que surgiram a partir dos séculos XVII e XIX nas universidades europeias, especialmente as Ciências Sociais e Humanas, davam assistência e suporte a esse processo de civilização, de modernização e de adequação dos povos e sociedades a um tipo ideal eurocêntrico. A superioridade europeia/visão eurocêntrica foi sustentada por essas ciências, que passaram a considerar a raça branca superior às outras e, por consequência, essas encaradas como inferiores precisariam ser civilizadas porque não tinham cultura. O apoio da religião católica foi decisivo nesse processo de dominação e de legitimação do pensamento ocidental.

Na era colonial, a hegemonia do colonizador português na antiga Guiné-Portuguesa (atual Guiné-Bissau) introduziu a cultura letrada; a cultura escrita europeia foi transportada pelos colonizadores. Mesmo assim, o país apresentava uma alta taxa da população em idade escolar que estava fora desse regime educacional. “Durante a colonização, o analfabetismo no país era de 99%, devido às normas que determinavam certos impedimentos à população de ter acesso à escola. Mesmo que houvesse educação, esta era destinada a atender aos interesses do colonizador.” (CÁ CRISTINA, 2009, p. 44).

É importante salientar novamente, e agora por contraposição, que a tradição oral africana é uma forma de ensinamento utilizada pelos africanos, principalmente os da África Subsaariana. A fala é um elemento importante no processo formativo de um homem. Hampaté Bâ (2010) e Vansina (2010), teóricos africanos, definiram a tradição oral africana como um método de transmissão de conhecimento. Namone (2014) faz uma crítica ao termo de analfabetismo: para ele, o vocábulo é ocidental e só faz sentido nas sociedades europeias, que têm uma cultura letrada. Não haveria como o africano ser chamado de analfabeto porque a base de sua cultura é oral. “Este discurso é ocidental e é usado no sentido homogêneo, sem levar em conta a particularidade de cada povo.” (NAMONE, 2014, p. 36).

Desde cedo, os invasores enfrentaram dificuldades para viver com a diferença ou de respeitar outras formas de pensar e de se organizar até ao ponto de negar o modo de ser dos africanos, chamando-lhes de bárbaros, de preguiçosos, de incivilizados, de selvagens e de medíocres. A educação que foi introduzida nas colônias portuguesas na África tem esse viés racista e preconceituoso, que cria falsas narrativas a respeito das culturas e religiões africanas. Davidson (1975) descreve aspectos dessa educação:

Cerca de 60% dos alunos que estudavam nessas escolas eram europeus, geralmente filhos de comerciantes e oficiais que serviam o exército na ex-colônia. O ensino sobre a cultura, sobre o povo e sobre as paisagens era proibido, e os textos que faziam apelo ao nacionalismo foram fortemente reprimidos pelo então governo colonial português. O Estado colonial português não se preocupava com a educação e a organização da sociedade guineense. (DAVIDSON, 1975 *apud* SANHÁ, 2014, p. 41).

Os conteúdos ministrados nas escolas eram similares aos ensinados em Portugal. As vivências africanas não eram levadas em conta. Os materiais didáticos, em especial os de literatura e história, eram claramente racistas, discriminatórios e preconceituosos: valorizava-se o branco e a colonização, descrevendo os roubadores/conquistadores como os vencedores da história ou como heróis e santos.

Os jovens que estudavam nessas escolas saíam do nível primário sem nenhum conhecimento sobre a sua comunidade e seu país. Eles eram ensinados a olhar o branco como um ser superior e a assimilar o modo de ser e de viver dos ocidentais: sentar-se à mesa, comer com garfo e faca, a vestimenta, a forma como falavam e se comportavam na sociedade. As crianças foram carregadas de complexos de inferioridade, sendo que muitas vezes não se sentiam africanas. “A ideologia colonialista, procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquelas ideologias. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se “brancos” ou “pretos de alma branca”[...]” (FREIRE, 1978, s/p).

O ex-estudante da escola colonial e militante do Partido que entrevistei também dá detalhes de como eram os materiais didáticos utilizados nesse período. Ele relata:

Os livros eram totalmente direcionados quer político, quer geográfico de Portugal, portanto alguém não podia, mesmo estando aqui ao lado de rio João Landim, rio Cacheu não falávamos destes rios nem da história dos povos que habitaram nos primeiros tempos aqui na Guiné-Bissau sobretudo da nossa vida não de sabiam de nada absolutamente de Guiné-Bissau. Todos os livros abordavam só sobre história

de Portugal, Geografia de Portugal, caminhos de ferros, rios de Portugal a gente cantava aquilo até que quando na altura de vieram os portugueses aqui ficavam a admirar a gente a cantar as passagens da via, da terra deles como se nós tivéssemos ido lá. Tínhamos que memorizar tudo isso era uma história direcionada para Portugal e da Guiné-Bissau e Cabo Verde não se sabia nada. (Depoimento do ex-estudante da escola colonial e militante do Partido, entrevista realizada em 15 de abril de 2022, por meio da plataforma *Google Meet*).

Cristina Cá (2009), em sua dissertação de mestrado, cita as palavras de Pereira (1976), enfatizando que

[...] os conteúdos do ensino traduziam a mais aberrante forma de colonização cultural, pois os programas escolares eram obrigatoriamente iguais aos da “metrópole” e toda a transmissão de conhecimento visava mostrar a realidade portuguesa – a sua história, a sua geografia, a sua cultura – como a melhor, a mais agradável e a mais heroica. Aos alunos era apresentado um mundo estranho com o qual eles tinham de se identificar, levados a desprezar a sua comunidade e afinal a desprezarem-se a si próprios para imitar o branco – senhor (PEREIRA, 1976, p.108 *apud* CÁ CRISTINA, 2009, p. 49).

Acrescentando à discussão, Sanhá (2014) pontua que o ensino para a população local, em contraste com a população educada (europeia), começou muito tarde. Os currículos, os manuais escolares e os materiais didático-pedagógicos usados na aprendizagem dos alunos e na aquisição do conhecimento abordavam somente Portugal, especificamente o relevo, a Geografia, a História, dos reis, príncipes e rainhas, com uma explícita negação do reconhecimento da existência da cultura e da história locais. “Alunos eram apresentados a um mundo estranho com o qual eles tinham de se identificar, levados a desprezar a sua comunidade e, afinal, a se desprezarem para imitar o branco-senhor.” (SANHÁ, 2014, p. 40). Furtado (2005) complementa:

O conteúdo desse ensino devia ser prático e intuitivo e orientado para a valorização moral e económica do indígena, através da aprendizagem e aperfeiçoamento da prática da produção e integração no espírito da civilização portuguesa [...]. Para os não indígenas, o ensino primário elementar era obrigatório para todas as crianças dos 8 aos 15 anos e devia ser ministrado nas escolas de ensino primário elementar, compreendendo quatro classes: as três primeiras classes correspondiam ao 1º grau e a quarta classe ao 2º grau. O programa era idêntico ao adoptado na metrópole para o mesmo nível (art.2º). Essas escolas podiam criar cursos nocturnos (Art.6º). Havia uma distribuição geográfica do ensino primário elementar e rudimentar. Assim, o ensino primário elementar era ministrado nas escolas centrais de Bolama e Bissau e nas de Farim, Bafatá e Cacheu (o que correspondia às sedes dos Concelhos) e o ensino primário rudimentar nas escolas de Canchungo, Bissorã, Mansôa, Gabú, Bambadinca, Bubaque e Sonaco (circunscrições civis). As escolas de Farim, Bafatá e Cacheu deviam ser regidas por professoras (FURTADO, 2005, p. 259).

A maioria das crianças que frequentava a instituição escolar não sabia falar português, mesmo assim era pressionada a utilizar a língua porque conferia mais proximidade com a autoridade colonial e definia também a posição social. “Na realidade, o processo de assimilação consistia na “eficaz barreira linguística e cultural à ascensão social da maioria da população negra, já que os brancos eram automaticamente considerados “civilizados” [...]” (NETO, 1997, p. 342 *apud* LIBERATO, 2014, p. 1009).

Para dar a sequência a esta reflexão, o ex-aluno que entrevistei lembra dos personagens que eram ilustrados nos livros didáticos:

Os nossos heróis, quem eram os nossos heróis? Eu ainda estudei Nuno Alves Pereira, Don Afonso Henriques, Dona Filipa de Lencastre, monte de coisas de nomes enfim. Quando eu volto para casa a minha mãe não conhecia, quando eu volto para tabaka os velhos não sabem quem é Dona Filipa de Lencastre nem é Nuno Alves Pereira enfim, a história de Napoleão Bonaparte. Porque os nossos estudos antigamente eram de metrópole, Portugal e nós achamos o nosso crioulo como um dialeto não como uma língua e tínhamos até desprezo das línguas nacionais, quando eu estudava no liceu estas roupas africanas não se usava, eram proibidas eram gentios, as mulheres não podiam trançar os cabelos (tissi kabelu), imagina um homem com dread. Isso tudo para quê? Porque estávamos a ser preparados para vivermos como cidadãos portugueses, como brancos não como pretos. (Lembranças do ex-estudante da escola colonial e militante do Partido, entrevista realizada em 15 de abril de 2022, por meio da plataforma *Google Meet*).

Outra característica observada nas escolas do período era a divisão das salas por gênero. Os meninos estudavam em uma sala particular e as meninas em outra. Todavia, com o tempo, foi ocorrendo uma mescla desses alunos na mesma sala, mas eram poucas as meninas que frequentavam as escolas, como relatou o entrevistado: “Eu lembro que éramos uma turma de 20 rapazes, apesar de não havia a misturas nas turmas, mas quando começou a haver mistura havia 20 ou 30 rapazes e umas 4 ou 5 raparigas na sala.” (Lembranças do ex-estudante da escola colonial e militante do Partido, entrevista realizada em 15 de abril de 2022, por meio da plataforma *Google Meet*).

Os guineenses que tinham acesso ao sistema educativo colonial serviam de força trabalhista para o aparelho administrativo do Estado colonial; eram usados para executar algumas tarefas importantes no comércio, na agricultura, na construção civil, no serviço militar e em outras funções que exigiam um mínimo nível escolar. Esse era o tipo de educação para os africanos. Aprenderiam a ler, a escrever, a contar, mas não se tornariam autoridades e doutores. De acordo com Mendy (1994), as pessoas que estudavam nas escolas

coloniais eram membros fundamentais para o desenvolvimento administrativo e para a execução das atividades essenciais ao governo colonial. Isso também foi acenado por Almeida (1981): “[...] a educação escolar, que em alguns países podiam treinar quadros administrativos e os funcionários para o Estado colonial, constituía para certos nativos um canal de ascensão social -ponto de contato com o poder.” (ALMEIDA, 1981, p. 22).

Como o governo necessitava de uma população qualificada ou civilizada – disposta à submissão da autoridade colonial – na administração pública, decidiu-se criar outros modelos de escolas que correspondiam às suas necessidades, já que as escolas eram espaços nos quais poderia se localizar mais facilmente funcionários com as qualidades desejadas pelo colonizador. “Os colonizadores precisavam de agentes para fazer agentes do colonialismo, que servissem de intermediários entre os brancos e “indígenas”. Imponham-se, portanto, formar estes agentes e educá-los para poderem melhor assimilá-los.” (MACEDO, 1978, p. 160). Por isso, surgiram novas instituições de ensino e novos modelos como foi apontado por Furtado (2005), ao citar Carreira (1953):

- a) A educação directa. Era geralmente confiada aos serviços de administração e seus agentes locais ou às instituições criadas por iniciativa privada. Os agentes da administração local eram os que mantinham contactos permanentes com os nativos e por isso se encontravam em melhores condições de os influenciar. Esta forma de educação, que recorria frequentemente a métodos desumanos, permitia não só a concretização dos objectivos administrativos como levava os nativos a modificarem o seu comportamento e a renunciar aos seus princípios para seguir os modelos impostos. Era uma educação baseada num conjunto de normas e de princípios integrados na denominada “Política Indígena” que cada colonizador definia e adoptava.
- b) A instrução oficial. Uma instrução institucionalizada, nas suas mais variadas modalidades, confiada a agentes seleccionados pela Administração, com níveis de formação variáveis, processada em instituições escolares, de vários níveis, destinada às crianças e adolescentes.
- c) A educação indirecta. Uma educação exercida pela imposição de costumes, trajes, atitudes etc. Esta forma de educar era facilitada pelo desenvolvimento do funcionalismo público, comércio, indústria e também pelo êxodo rural em direção às cidades. Dessa educação indirecta resultaram os assimilados, desenraizados das suas origens, rejeitados tanto pela sua própria comunidade, por não se identificarem com os usos e costumes da sua cultura original, como pelos ditos civilizados, por carecerem de certos requisitos exigidos pela classe (CARREIRA, 1953, p. 96-98 *apud* FURTADO, 2005, p. 249-250).

Por meio dessas escolas, começaram a surgir pequenas elites que atendiam às necessidades do colonizador e uma separação da sociedade entre os assimilados e os autóctones. “O sistema educativo colonial português era claramente voltado à imposição da visão do mundo que o regime político que o praticava pretendia promover junto das

populações sob a sua administração, incluindo a população a viver em Portugal.” (JALÓ, 2020, p. 34).

Até 1947, a Guiné-Portuguesa não tinha nenhum liceu. Os alunos que terminavam os primeiros anos da escolaridade eram enviados a Cabo-Verde para terminar os seus estudos e, depois, para prosseguir para as universidades, em Portugal. Os filhos dos europeus que residiam nas colônias iam logo para Portugal após finalizarem o ensino primário, assim, concluíam o ensino médio e ingressavam no ensino superior. Alguns dos filhos das autoridades coloniais ou africanas que conseguiam fazer seus cursos em Portugal foram Amílcar Lopes Cabral, Vasco Cabral, Mário Pinto de Andrade, Agostinho Neto, entre outras personalidades africanas dos PALOPs que lutaram pelas independências dos seus países.

Freire (1978) assevera que as escolas coloniais “[...] a primária, a liceal, a técnica, esta separada da anterior, antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias.” (FREIRE, 1978, s/p).

Em 1959, como descreve Tavares (1962), foram criados os três primeiros Ciclos Preparatório do Ensino Secundário (CIPES). O quadro a seguir, extraído de Macedo (1978) mostra o ano da criação dos CIPES, dos liceus, das escolas técnicas, a quantidade dos professores e dos alunos na Guiné-Portuguesa (atual Guiné-Bissau), porém, não consta a data de criação dos três primeiros CIPES.

Quadro 1 - Mapa Geral do movimento escolar nos estabelecimentos de ensino secundário

Ano Escolar	Estabelecimentos de ensino			Agentes docentes			Alunos matriculados		
	Cipes	Liceu	E. T	Cipes	Liceu	E. T	Cipes	Liceu	E.T
1962/63	-	1	1	-	19	32	-	290	320
1963/64	-	1	1	-	22	27	-	365	367
1964/65	-	1	1	-	19	34	-	381	500
1965/66	-	1	1	-	18	33	-	419	612
1966/67	-	1	1	-	23	36	-	431	663
1967/68	-	1	1	-	19	33	-	495	749
1968/69	1	1	1	35	37	29	610	366	579
1969/70	1	1	1	50	23	35	1 247	288	430

1970/71	2	1	1	53	24	40	1 637	367	525
1971/72	2	1	1	97	27	40	2 318	454	574
1972/73	3	1	1		39		3 047	514	
1973/74	3	1	1		55		3 399	1 238	

Fonte: Macedo (1978, p. 165).

O colonizador português começou a criar as escolas ditas oficiais na Guiné-Portuguesa depois da Segunda Guerra Mundial, devido às pressões das Nações Unidas. No momento em que esse assunto foi suscitado em alguns encontros realizados pela própria organização, os colonizadores assumiriam o compromisso de oferecer uma educação de qualidade aos seus colonizados e de criar escolas. A partir de 1950, o governo colonial criou o primeiro Liceu Nacional, que recebia mais os filhos dos portugueses, dos assimilados, dos cabo-verdianos e de alguns indígenas. Silva (2015) explica que

Somente, depois da Primeira Guerra, e diante das pressões externas, é que a Metrópole passaria a se preocupar com uma educação com base num sistema escolar colonial que, neste momento, teriam tido pouco significado em decorrência da pequena quantidade de escolas, carência de equipamentos e de agentes educativos, diante dos altos índices de analfabetos e da baixa frequência. (SILVA, 2015, s/p).

“O primeiro estatuto do Ensino Liceal aplicado à colónia da Guiné, Portaria nº 13 130, de 22 de abril de 1950. Porém, apenas oito anos depois, em março 1958, o Colégio-Liceu de Bissau¹⁵ foi elevado à categoria de liceu tendo como patrono Honório Pereira Barreto.” (FURTADO, 2005, p. 269). Era muito difícil ingressar nessa instituição ensino, pois o aluno tinha que realizar um exame que contemplava praticamente todas as matérias estudadas no ensino secundário. Até 1950, na província da Guiné-Portuguesa, vivia uma população de aproximadamente 600 mil habitantes, mas existiam apenas 11 escolas oficiais, as quais eram restritas a uma minoria da população, no caso, os filhos dos assimilados.

As escolas frequentadas pelas pessoas da classe privilegiada tinham melhores docentes e estavam sob o controle da administração e a inspeção direta dos trabalhos de educação. As escolas da classe menos privilegiada, consideradas rudimentares, por outro lado, estavam sendo orientadas e administradas pelas missões católicas, cujo nível de

¹⁵ Atualmente, Liceu Nacional Kwame N’Krumah.

formação dos professores era de 4ª classe (4ª série). Poucos estudantes considerados indígenas ingressavam, porque vinham de uma escola pouca valorizada pelo colonizador; não estavam, desse modo, nas mesmas condições e níveis de aprendizagem para concorrer a uma mesma vaga com os filhos dos europeus, dos cabo-verdianos e dos assimilados. “Em 1966, frequentavam o liceu apenas 400 alunos e deste 60% eram europeus. Em 1961, somente 11 guineenses (dos quais 11 estavam vivos) tinham obtido um diploma de estudo superior.” (MACEDO, 1978, p.164).

No mesmo período da criação do liceu nacional, também surgiram as novas escolas de caráter técnico-profissional, a exemplo da Escola Comercial e Industrial de Bissau, fundada em 1960, três anos antes da luta pela independência nacional. Nela funcionavam os seguintes cursos gerais: de comércio de eletricidade; de mecânica; de agricultura; e de formação feminina. A duração dos cursos era de cinco anos, e a oferta de disciplinas era equivalente à do liceu nos primeiros anos introdutórios do curso (MACEDO, 1978).

No final da década de 1960, os países africanos começaram a lutar pelas suas independências e a expulsar os colonizadores do continente. A luta sangrenta pela liberdade do continente durou quase três décadas. O governo colonial viu que perderia o controle das suas colônias, pois Angola, Guiné, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe reivindicaram sua independência. No entanto, de 1960 a 1973, o regime colonial iniciou reformas educativas do ensino primário nas suas províncias. A finalidade desse projeto foi “[...] formar mão-de-obra africana qualificada ... (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” [...]” (ALMEIDA, 1981, p. 43).

Essa reestruturação desejava alcançar alguns objetivos. Um deles era a assimilação do povo africano, por meio do ensino da língua, da história e da geografia de Portugal. Os novos livros escolares eram produzidos para as províncias e apresentados às pessoas negras e mestiças “assimiladas”. O mesmo material era aplicado em outras colônias portuguesas na África. Nos livros de História, por exemplo, as colônias apareciam a partir do período da “descoberta/ocupação” pelos invasores colonizadores sob o falso discurso de “civilizar” os africanos (NAMONE, 2014). Havia também orientações para viverem pacificamente com os colonizadores, alegrando-se da aparência de civilizado e odiando os chamados de traidores, isto é, os que lideravam os processos de luta de libertação/independência nas suas colônias.

De certa forma, os alunos que frequentavam as escolas coloniais precisavam conhecer melhor a história portuguesa, a língua e a aritmética; esses conteúdos não faltavam nas avaliações finais do curso preparatório. No caso específico de Angola, essa educação era necessária para que os angolanos conseguissem um emprego que não fosse manual, por isso, deveriam apresentar um documento/certificado da história de Portugal. O ensino, no caso de Angola e Moçambique, era voltado para a formação da mão de obra africana, conforme os interesses da metrópole. Nesses dois países, precisavam-se dos funcionários qualificados para atenderem às necessidades dos próprios portugueses e de outras empresas estrangeiras que lá operavam.

Já com relação à Guiné-Bissau, Namone (2014) assevera que

[...] os poucos “quadros médios” necessários à economia da colônia eram na sua maioria europeus e uns poucos cabo-verdianos. Não havia indústrias, portanto, eram pouquíssimas as oportunidades de utilização de mão de obra especializada em qualquer setor. Por isso, o objetivo português de formação de mão de obra não se referia prioritariamente à Guiné-Bissau. Sendo assim, a educação dos guineenses praticamente se restringia ao curso primário (geralmente incompleto) para os poucos que conseguiam acesso à escola. (NAMONE, 2014, p. 36-37).

A intenção era atrapalhar as campanhas e os processos de mobilização e reivindicação por independência, uma vez que os líderes desses movimentos estavam pressionando muito as autoridades coloniais para abandonarem as colônias. Com isso, almejava-se

[...] aumentar o número dos “assimilados” através da educação visava, também, enfrentar a concorrência das escolas implementadas pelos partidos que lutavam pela independência nas zonas libertadas, como o caso do Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), na Guiné- Bissau. Dessa forma, as reformas do ensino colonial visavam também tentar provar aos anticolonialistas e às populações locais que o sistema colonial propiciava o desenvolvimento dos povos colonizados, tendo como alvo dismantelar os movimentos independentistas. (NAMONE, 2014, p. 37).

No próximo capítulo, apresento detalhadamente como o PAIGC se tornou uma forma de resistência ao projeto de educação colonial. A proposta educacional do Partido era diferente da diferente do invasor, porque o seu líder, Amílcar Cabral, e outros dirigentes do PAIGC, reconheciam o valor formativo da educação e da escola, sendo instrumentos potenciais para a transformação das sociedades, além de ser uma estratégia para salvar os

espíritos aprisionados pela forma de viver imposta pelo modelo europeu (NAMONE, 2014). Diante disso, o colonizador ficou com medo de perder o seu poder, sentiu-se ameaçado pelo projeto revolucionário que envolvia a educação como ferramenta que conduzia as pessoas a um caminho libertador e autônomo e, por isso, desejava impedi-lo e interrompê-lo.

Na educação colonial, não participavam só os missionários da Igreja Católica (padres e bispos), mas também os geógrafos e os militares, os quais marcavam sua presença na transmissão da cultura portuguesa, dos seus hábitos, valores e crenças. O regime salazarista também se preocupava em desenvolver estudos antropológicos dos grupos étnicos das colônias, investigando as suas culturas, os seus usos e os seus costumes para melhor conhecer o colonizado e para ter informações dos gestores coloniais, contando com a parceria dos régulos. A partir desses interesses de conhecer a cultura dos indígenas, foram desenvolvidos alguns estudos etnográficos dos povos locais, apresentados por meio dos textos denominados *Boletim Oficial das colônias*. Neles eram publicados textos literários, geográficos, antropológicos, históricos etc. (SILVA, 2015).

Além da atuação do Estado português na educação, na próxima seção, resalto a presença das entidades religiosas no processo educativo guineense.

3.2 A PARTICIPAÇÃO DAS ENTIDADES RELIGIOSAS NO PERÍODO COLONIAL (A IGREJA CATÓLICA)

Desde o início da Expansão Marítima, as entidades religiosas tinham um papel protagonista. Na maioria das caravelas que partiam para outras partes do mundo, embarcavam muitos missionários, com objetivo de expandir o catolicismo e levar a “salvação” para as localidades que eram ocupadas. Havia a crença de que as almas dessas pessoas (o outro) precisavam ser salvas pela religião católica por meio da fé. De acordo com Semedo (2010),

Os primeiros missionários que faziam parte dos passageiros das caravelas, segundo o Padre João Vicente, da Diocese de Bissau, foram os marinheiros. Embora criada em 1533, a Diocese de Cabo Verde incluía a “terra firme de Guiné”, também apelidada de “rios de Guiné”. Mas é, sobretudo, a partir de 1660, que a evangelização da Guiné começa a se processar, com a fixação dos Franciscanos em Cacheu, e posteriormente em Bissau, espalhando-se por Cacheu, Farim, Geba, Bissau, Ziguinchor. Até meados do século XVIII, era uma missão itinerante que atingia ao sul as costas da Serra Leoa e ao norte as do Senegal. Muitos navegadores

missionários tentaram persuadir os reis locais a abraçarem a fé cristã em detrimento das religiões muçulmanas e das da matriz local, que apelidavam de fetichismo; embora nem sempre bem sucedidos nesse propósito, conseguiram levar alguns reis a serem batizados. (SEMEDO, 2010, p. 61).

Como o porto de Cacheu era um lugar estratégico para o tráfico de pessoas escravizadas, os portugueses criaram ali a primeira igreja, em 1660, denominada de Nossa Senhora de Natividade, uma das na África Ocidental. Nessa instituição religiosa, batizavam-se os grupos escravizados antes de serem levados para outros lugares do mundo. Nas palavras de Harris (2010), devido ao acréscimo no número dos africanos escravizados, os papas Nicolau V e Calisto III aumentaram os títulos entre 1454 e 1456, expondo e difundindo a expansão portuguesa na África como uma cruzada de cristianização do continente africano.

Harris (2010) pontua que a comercialização do povo africano por cristãos era observada como interesse dos próprios africanos “pagãos”. Esse tipo de ato foi reforçado pelo mito bíblico, baseado nos descendentes do Ham, um dos filhos de Noé que foi condenado à escravidão. “Tal dimensão bíblica e religiosa, por ser de grande alcance, fundava e justificava muito oportunamente ideias relativas à natureza “inferior” e “selvagem” dos africanos.” (HARRIS, 2010, p. 136). Nessa lógica, a escravidão, a selvajaria e a inferioridade do povo africano eram aspectos aceitáveis na Igreja Católica, o que era sustentado pela narrativa bíblica de que os descendentes de Ham foram amaldiçoados à escravidão.

É importante não se esquecer de que, na verdade, a primeira religião estrangeira a penetrar o continente africano foi o Islamismo, a partir dos países da África do Norte, no caso do Egito e Marrocos. Essas foram as primeiras regiões africanas a serem dominadas pela expansão árabe-islâmica desde os séculos VII e VIII, algo que se expandiu por outras regiões do continente a partir do século IX. O Islã chegou à África por meio do comércio, e pouco a pouco conquistou grande parte do continente. Silva (2016) explica que

Entre os séculos VII até o XI, o islamismo foi difundido pelos árabes na África subsaariana por três eventos expansionistas: conquistas militares árabes, instituição de postos comerciais árabes e o trabalho missionário Sufi. Devido à posição geográfica e às conquistas políticas, os mercadores árabes dominaram o comércio de especiarias no Oceano Índico. (SILVA, 2016, p. 92).

Depois da dominação islâmica, veio o cristianismo, que chegou juntamente com o projeto do colonialismo em todas as terras pelas quais passou o colonizador. Enquanto as

forças coloniais violentavam a população local, as instituições religiosas eram aparelhos ideológicos associados ao Estado colonial, que dominavam a mente do povo com a sua falsa doutrina de salvação e da crença em um único Deus, pai e criador de todo universo, disseminando, com isso, o modo de vida e de organização europeia. Com o intuito de “civilizar” e dominar os colonizados, a Igreja Católica foi “[...] uma das mais importantes instituições religiosas aliadas ao regime colonial. Ela contribuiu diretamente na afirmação da dominação colonial no continente africano, através das “missões civilizadoras” [...]” (NAMONE, 2014, p. 39).

Para inculcar na mente dos africanos os valores civilizatórios europeus, as missões religiosas tinham a técnica e o velho discurso utilizado pelos colonizadores/invasores para ampliar o seu objetivo de dominar o povo africano, tendo como suporte a catequização e o intuito de levar “Deus” a essas pessoas. Assim, para o senso comum europeu, os africanos acreditavam em feitiçarias e demais crenças próprias de uma mentalidade primitiva, por isso, deveriam submeter-se à “civilização”, por meio da evangelização. Namone (2014) assevera que,

Para concretizar esses objetivos, os colonialistas adotaram como diretrizes educar os nativos nos moldes da cultura europeia, considerada superior e induzi-los a abandonar as suas culturas, tratadas como “primitivas” e, portanto, “inferiores”. Para levar avante essa ideologia e fazer com que a dominação e a exploração funcionassem de fato, os portugueses usaram a igreja católica como alicerce, para ajudá-los a desenvolver a “política de assimilação”, através da educação baseada no princípio de evangelização, condição *sine qua non* para atingir a “civilização” (NAMONE, 2014, p. 39).

Os missionários colaboraram bastante com as autoridades coloniais, principalmente, quando Salazar ocupou o cargo de presidente de conselho dos ministros, em 1933. Nesse período, o governo salazarista criou políticas para suas colônias com a intenção de considerá-las como os seus territórios em outros continentes. “A igreja colaborava em uma aculturação estritamente limitada e controlada. Os “indígenas” recebiam da “cultura branca” e dos princípios cristãos o suficiente para se tornarem hábeis, com um espírito independente e ativo.” (CÁ, 2009, p. 5-6).

Em 5 de abril de 1941, por meio do Decreto-Lei nº31.207, foi aprovado o Estatuto Missionário, que permitia as missões católicas exercerem livremente suas atividades religiosas nas colônias, sem qualquer impedimento. Esse decreto também permitiu que as

igrejas começassem a criar as suas escolas administradas por bispos e padres, seguindo os interesses do Estado colonial.

Em alguns artigos desse documento, é possível verificar algumas atribuições dadas àquela organização religiosa. No art. 2º, menciona-se que as missões católicas portuguesas eram organizações eclesiásticas, reconhecidas pelo governo, nos termos da concordata e do acordo missionário, e consideradas instituições de utilidade imperial e de sentido eminentemente civilizador. No art. 3º, verifica-se que as mesmas entidades religiosas poderiam expandir-se livremente, formar atividades que lhe eram próprias, como fundar e dirigir as escolas para os indígenas e europeus, colégios masculinos e femininos, institutos de ensino elementares, secundários e profissionais, seminários, catecumenatos, ambulâncias e hospitais. Já no Art. 17º, cita-se que o governo não daria o seu consentimento a qualquer missionário estrangeiro que não falasse e escrevesse corretamente a língua portuguesa (PORTUGUAL, 1941).

Os missionários tinham a mesma regalia que os funcionários públicos: os bispos recebiam o mesmo valor que os governadores das províncias e os arcebispos que os diretores de administração civil ou chefes de administração civil, de acordo com os exercícios de jurisdição espiritual em colônias de governo geral e governo simples. A partir dessas jurisdições, as missões católicas começaram a criar as escolas no interior do país, limitando-se à catequização da população local. De acordo com Tavares (1962), o ensino missionário foi estabelecido pelo decreto como um ensino rudimentar. De modo geral, não ultrapassava a 3ª classe (3ª série), delimitava-se ao ensino do catecismo e às primeiras letras. Como aponta Jaló (2020), os livros de 4ª classe abordavam a vida de Jesus Cristo e a pregação da fé cristã como parte importante da “missão civilizadora” nas colônias. Nos exames finais, não faltavam os conteúdos da cultura religiosa. Para que as crianças seguissem para a classe seguinte, precisavam abraçar e praticar a religião católica. As notas variavam de 0 a 20, sendo 10 o mínimo para ser aprovado. Aqueles que frequentavam as igrejas tinham mais privilégios em relação aos colegas que apenas assistiam às aulas.

A escola colonial era dominada pela religião cristã católica. Por exemplo, para ter acesso a ela, era preciso ser batizado ou ter um nome europeu, haja vista que os nomes africanos não eram aceitos. Muitos dos alunos dessas escolas frequentavam a Igreja Católica e foram obrigados a mudar seus nomes. Essa situação pode ser evidenciada no fragmento do depoimento de Mutar Cassamá, entrevistado por Sumaila Jaló (2020), em que explica como

aconteceu o processo de alteração do seu nome quando se iniciou a sua escolarização oficial, na escola missionária:

Meu nome é Mutar Cassamá, mas tenho nome de baptismo, que é António Mutar Cassamá, porque na época colonial, para ter acesso à escola, sobretudo escolas missionárias, não se podia ter nome africano. Foi assim que acrescentei “António” ao meu nome e ficou “António Mutar Cassamá”, porque sem isso seria difícil ingressar na escola. Para eles o meu nome não era de um civilizado (JALÓ, 2020, p. 34).

O mesmo aconteceu nos casos em que os sobrenomes eram de origem africana, sendo substituídos por outros sobrenomes das autoridades coloniais. Os sobrenomes africanos estavam relacionados às linhagens e às histórias de muitas pessoas, mas foram extirpados nas escolas por não serem reconhecidos como os de colonizadores. Essa estratégia previa erigir um marco de separação entre o passado e uma nova era que se impunha de maneira violenta, por isso, muitos foram batizados com os sobrenomes de Gomes, Costa, Mendes, Barbosa, dentre outros que estão presentes nos documentos oficiais de várias famílias. A administração colonial queria uma escola que transmitisse os princípios da religião e aniquilava outros modos de ser, sendo os missionários responsáveis por preencher essa lacuna do projeto colonial. Jaló (2020) argumenta que

O regime precisava “de escolas em África, mas de escolas onde seja indicado aos indígenas o caminho para a dignidade do homem e a glória da Nação que o protege”. Verdadeira intenção da escolarização do indígena não era nem para a sua “dignificação”, muito menos para a sua “civilização” à portuguesa, mas para estar em condições de melhor servir os interesses coloniais e, por isso, bastava-lhe saber comunicar com o usurpador na língua deste. (JALÓ, 2020, p. 23).

Algumas figuras importantes da igreja naquela época chegaram a afirmar que o objetivo dos missionários nas colônias não era o de tornar os indígenas doutores, mas sim, ensiná-los a escrever, a ler e a contar. As escolas rudimentares eram mantidas pelo Estado colonial e eram gratuitas. De acordo com Tavares (1962), “têm acesso a esse ensino os meninos ditos indígenas, (dos 7 aos 15 anos), as quais não podem frequentar as escolas oficiais (mais de 99% da população na idade escolar). (TAVARES, 1962, p. 3).

Devido ao limite de idade escolar, muitos não conseguiam frequentar as escolas, uma vez que suas idades estavam fora do regulamento. As organizações religiosas tinham maior poder da educação da população considerada “não civilizada”. “Segundo os acordos concluídos entre Portugal e o Vaticano, esta educação deve estar “conforme aos princípios

doutrinais da Constituição portuguesa e seguir a linha dos projetos e dos programas emanados do governo.” (CABRAL, 1976, p. 64).

Como foi comentado anteriormente sobre o uso da língua crioula (língua guineense) nas escolas coloniais, o mesmo aconteceu nas escolas missionárias. Os arts. 69º e 70º do Decreto-Lei nº 31.207, de 5 de abril de 1941, determinaram a obrigatoriedade de uso da língua portuguesa pelos missionários e auxiliares tanto nas escolas quanto como fora delas. A formação das pessoas que trabalham nas escolas indígenas (professores, regentes, mestres, monitores e outros agentes) seria feita nos colégios missionários ou em escolas designadas pelos prelados de acordo com os governadores das colônias. Os funcionários dessas escolas deveriam ser todos de nacionalidade portuguesa. Como relata Furtado (2005), “Os indivíduos habilitados com 4ª classe podiam ser auxiliares e substituir os professores. A habilitação do professor rudimentar para o magistério tinha uma duração de três anos.” (FURTADO, 2005, p .265).

Caberia ao governo local criar a sua política educacional e indicar os conhecimentos e as técnicas que deveriam ser introduzidas em cada região. Para a transmissão dos valores religiosos, os missionários poderiam utilizar as línguas dos chamados indígenas para atingir a população em geral, porém, ensino oficial, eram proibidas e discriminadas.

Como os representantes da Igreja Católica queriam levar a religião até as zonas rurais da Província de Guiné-Portuguesa, decidiram aprender as línguas locais com o propósito de evangelizar os que não frequentavam as escolas, já que o português era uma língua não falada e compreendida pela maioria da população. “O ensino das populações rurais estava confiado às missões católicas que em 1950 tinham 45 escolas com 1044 alunos de “nível rudimentar”. Onze anos depois, o número dos alunos nas escolas oficiais e das missões católicas elevou apenas para 12453.” (MACEDO, 1978, p. 161).

Os conteúdos ensinados nas escolas falavam mais de Deus e de Portugal como um país vitorioso, que deu início à descoberta de novas terras. Jaló (2020) enfatiza que as imagens de Jesus Cristo, de Deus Pai, da Nossa Senhora e de alguns Santos da Igreja Católica estão ligadas à História de “Portugal Terra Santa”. Silva (2015) acrescenta:

Nas aulas de História, procuravam destacar o percurso dos antigos colonizadores desde Ceuta até o Brasil, passando pela China e Índia. E, depois de relatar todas as conquistas da “obra colonizadora” portuguesa, dizia-se aos jovens rapazes: É este o Império que vocês rapazes devem zelar; Levar a Fé de Cristo aos nativos lutando contra o Islã, vestindo a toga da justiça, manejando a pena poética e a espada guerreira, o manto governativo, [...] A obra da colonização é coletiva,

pioneira de civilização ocidental, cristã e católica, na luta contra a civilização árabe e contra o Islã pelo apostolado, pela difusão do cristianismo no Ocidente. A velha e obsoleta civilização da América Pré-Colombiana só progride por assimilação ao cristianismo ocidental. (SILVA, 2015, s/p).

A Igreja Católica deu um suporte muito forte ao governo colonial, principalmente na execução e nas atividades educativas, responsabilizando-se pela educação daqueles considerados “bárbaros”. A relação entre as igrejas e os estados coloniais não acontecia só na Província da Guiné-Portuguesa, mas também em vários países africanos que foram invadidos pelos colonizadores, onde grande número das escolas coloniais foram ocupadas pelas entidades religiosas (igrejas católicas). A educação das pessoas ditas “civilizadas” ficou sob a incumbência do Estado colonial. Graças ao papel da Igreja Católica no processo educativo, o colonizador conseguiu impor os seus valores, hábitos, culturas e religião por meio da política de assimilação contada pelos invasores.

Foi com esse pensamento de “superioridade” que os invasores portugueses formularam as matérias educacionais para “os achados não civilizados” ou “indígenas”, tendo a intenção de mudar a consciência deles para estarem ao seu favor. O conteúdo das escolas missionárias era ligado às vivências eurocêntricas. A cultura guineense, desse modo, foi muito abalada pela colonização, pois introduziu-se forçosamente a cultura europeia na vida de parte da sociedade da Guiné-Bissau, influenciando as relações de convivência, os casamentos e as formas de pensar.

Para Freire (1978),

A história dos colonizados “começava” com a chegada dos colonizadores, com sua presença “civilizatória”; a cultura dos colonizados, expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. Cultura, só a dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disto tinha valor. (FREIRE, 1978, s/p).

A maioria das escolas que existiam nas zonas rurais eram criadas pelas missões religiosas, sobretudo as católicas, com a finalidade de ajudar o governo colonial na expansão do ensino, mas sem deixar de fora as doutrinas religiosas que eram um dos objetivos principais desses religiosos. Em suas agendas, tinham a missão de expandir o catolicismo para todas as suas colônias. Também existiam outros estilos de ensinamentos administrados pelos bispos:

[...] o ensino ao nível das escolas das Missões Católicas Portuguesas era considerado ensino livre e dependia directamente do Director designado pelas missões, o qual tinha por dever remeter os mapas anuais de movimento escolar [...] o Estatuto Missionário abriu novas possibilidades aos missionários e criou espaços para o surgimento de um novo estatuto do ensino destinado aos indígenas. Graças a estes dispositivos tornou-se possível utilizar na Guiné as estratégias de missão utilizadas noutros países, as quais consistiam na criação de escolas de todos os níveis, na aprendizagem de línguas locais e no desenvolvimento do clero local. (FUTRADO, 2005, p. 260).

Com base nos arts. 66º a 74º do Estatuto Missionário, divulgado por Decreto-Lei nº 31.207, de 5 de abril de 1941, e na Portaria do Governo da Província nº 122, de 16 de novembro de 1942, as missões passaram a ocupar-se, de forma exclusiva, do ensino rudimentar para os indígenas. Essas leis davam aos missionários liberdade de adaptar um outro modelo da educação, além da catequização. Foram aplicadas atividades relacionadas à agricultura e à agropecuária com no mínimo duas horas de duração. O ensino das meninas era voltado aos afazeres domésticos, por exemplo, cozinhar, cuidar da limpeza da casa, da higiene pessoal, entre outras ações consideradas do universo feminino. Esse tipo de ensino dava mais autonomia aos meninos que faziam vários cursos técnicos como comércio, artesanato, construção civil e carpintaria.

Os professores eram pessoas duras, de modo que os alunos temiam o professor. As crianças não ousavam pronunciar qualquer palavra ou brincar perto dele ou com os outros colegas, pois, se o professor não gostasse daquilo, as chicoteavam nas costas. Havia um medo que se instaurava, por exemplo, o aluno não poderia entrar na sala depois do professor, se isso acontecesse, já se sabia que haveria algum um castigo, por isso, os alunos tinham medo dos professores. As relações entre alunos e professores eram baseadas na hierarquia entre o mestre e o discípulo, com a autoridade definida e permeada por castigos e punições.

A educação colonial não respeitou as diversidades étnicas e culturais existentes no país, e os saberes locais foram excluídos nas redes escolares. Os ensinamentos dos mais velhos, os ritos de iniciação e a oralidade não foram levados em consideração como uma forma de aprendizagem. Ignorou-se o fato de que os indivíduos considerados formados, segundo a sabedoria local, são os que transitam por todos os ciclos de formação dentro de moldes das suas realidades e dos valores sociais e culturais. São considerados aptos e preparados para ocupar cargos mais importantes na sociedade e transmitir o conhecimento para futura geração, devido ao cumprimento de todos os rituais de formação, os quais lhe permitiram acumular conhecimento e experiência de vida. No decorrer desse processo

educativo, essas pessoas recebem vários ensinamentos relacionados à resolução de conflitos, às técnicas de trabalho, às ervas medicinais, à pesca, à agricultura e outros tipos de saberes.

Os conteúdos dados nas escolas coloniais desconsideraram essa forma de ensinamento: “não era mais a realidade, a experiência de vida, porém, a experiência transmitida que era valorizada. Essa concepção de ensino não levava em conta a experiência dos anciãos, que acabavam, eles próprios, por considerar-se ignorantes.” (CÁ, 2000, p. 10).

O PAIGC fez questão de trazer à tona esse tipo de conhecimento nos seus programas curriculares, inserindo os alunos no meio das suas culturas sem qualquer tipo discriminação. Os programas do PAIGC tinham uma visão decolonial, destacando os ensinamentos dos grupos étnicos e as suas vidas quotidianas. No próximo capítulo, abordo o Projeto Educacional do PAIGC e como esse estava relacionado ao nascimento do Estado guineense.

4 PROJETO EDUCATIVO DO PAIGC (EDUCAÇÃO NAS ZONAS LIBERTADAS)

Neste último capítulo, discuto detalhadamente a construção do Plano Nacional de Educação elaborado pelos dirigentes do PAIGC no período da luta pela independência nacional da Guiné e de Cabo Verde entre 1963 e 1973. Essa luta não foi somente por independência, mas também foi, ao mesmo tempo, ideológica, devido à ação do movimento pan-africanista que lutava pela expulsão dos invasores europeus em toda parte da África. Como disse Fanon (1979), a ideologia dos movimentos nacionalistas africanos de luta pela descolonização do território africano foi baseada na afirmação das culturas africanas, que foram silenciadas por vários séculos pelo colonizador.

Por esse motivo, o Partido montou o seu modelo educativo nas regiões libertadas, com a necessidade de tomar conta das crianças que viviam nas zonas libertadas, pois os pais foram envolvidos na guerra de libertação nacional. Os homens pegavam nas armas para enfrentar o inimigo, assim como algumas mulheres, mas a maioria delas ficava realizando algumas tarefas importantes, atuando como enfermeiras, assistentes sociais e cozinheiras. Devido a essa situação, a guarda das crianças ficou sob a responsabilidade do PAIGC, por isso a necessidade das escolas. Essas crianças estavam soltas no meio da guerra e precisavam de um cuidado para que não fossem atingidas por balas perdidas. As zonas libertadas ficaram conhecidas como áreas dominadas pelo Partido e ficavam sob o seu controle: “[...] eram aí lançadas as bases de um novo sistema de educação e formação orientado fundamentalmente para as necessidades de organização da população para a luta contra o colonialismo e para os ideais da nova sociedade emergente.” (FURTADO, 2005, p. 314).

Antes de considerar o projeto educativo propriamente dito, na seção a seguir, pontuo a idealização da luta armada, a criação do PAIGC, o massacre de Pindjiquiti e os primeiros anos de luta da libertação.

4.1 PROCESSO DE LUTA PELA INDEPENDÊNCIA DA GUINÉ E CABO VERDE

O PAIGC foi um movimento que organizou a luta pela independência da Guiné e de Cabo Verde, os quais foram invadidos por Portugal. Djaló (2006), Ndjai (2012) e Namone (2014) são alguns pesquisadores que investigaram a criação o PAIGC e a luta pela independência desses países. Conforme esses autores, o partido foi fundado em 19 de setembro de 1956. Silva (2006) também se refere a esse período:

Segundo a versão consolidada, a 19 de Setembro de 1956, domingo à tarde, intervindo num círculo de amigos convidados para o efeito, Amílcar Cabral propôs a constituição de um partido político para alcançar a independência da Guiné e Cabo Verde e defender a união entre os povos guineense e cabo-verdiano, numa perspectiva geral de unidade africana. Seria o Partido Africano da Independência (PAI). (SILVA, 2006, p. 8).

O PAI foi primeira sigla do partido, e mais tarde foram acrescentadas as duas últimas letras, GC, que se referem a Guiné e Cabo Verde. Silva (2006) relata que a sigla do PAIGC passou a ser adaptada quatro anos após a criação do PAI. A junção das últimas letras do partido ocorreu em outubro de 1960, com a participação de algumas personalidades que estiverem na criação do PAI. Nessa lógica do pensamento, o Partido não teria nascido em 19 de setembro de 1956; a data atribuída à fundação pelo próprio PAIGC não corresponde, pois o as letras correspondentes a Guiné e Cabo Verde foram incorporadas à sigla do PAI porque Amílcar Cabral desejava mobilizar esses dois povos a lutarem pela independência, aí o PAIGC, surgindo, desse modo, o elo entre ambos.

Além PAIGC, existiam alguns movimentos que se formavam com o mesmo intuito de libertar o país da colonização ou de expulsar o invasor de suas terras, mas esse Partido acabou sendo vitorioso diante dos outros movimentos, conduzindo a luta sozinho, diferente dos outros PALOPs. Por exemplo, a luta armada angolana foi liderada por mais de dois grandes grupos: o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) e a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), cada movimento coordenando em uma região.

A independência da Guiné-Bissau aconteceu de uma forma diferente dos seus vizinhos, que conquistaram suas independências de uma maneira pacífica, como foi o caso de Guiné-Conacri, do Senegal, da Gambia, de Mali e países colônias da França e Inglaterra. As pessoas que lideravam os movimentos de luta na Guiné-Bissau também tentaram

negociar a independência de uma maneira pacífica várias vezes com a autoridade colonial, mas não obtiveram sucesso.

Na final dos anos 1950, o continente africano começou a receber uma resposta positiva por parte dos invasores europeus. Em 6 de março de 1957, Gana conquistou a sua independência e foi considerado o primeiro país africano a se libertar. Depois dele, outros países seguiram o mesmo percurso.

Em 1960, o “ano africano”, a maioria dos países do continente tornou-se independente da França e da Grã-Bretanha, dentro da linha “pacífica”, gradual e controlada: Camarões, Congo-Brazzaville, Gabão, Chade, República Centro africana, Togo, Costa do Marfim, Daomé (atual Benin), Alto Volta (atual Burkina Fasso), Níger, Nigéria, Senegal, Mali, Madagascar, Somália, Mauritània e Congo Leopoldville (atual Zaire). Entre 1961 e 1966 foi a vez de Serra Leoa, Tanzânia, Uganda, Ruanda, Burundi, Quênia, Gâmbia, Botswana e Lesoto. (VISENTINI, 2008, p. 123).

A década de 1960 pode ser vista como uma histórica, pois, a partir desse período, grande parte do continente tornou-se emancipado devido à influência da vitória de Gana, em 1957. Todos os países que conquistaram suas independências naquela época eram anglófonos e francófonos; nenhum PALOPs sentiu a emoção ou alegria de ser um Estado independente.

É importante ressaltar alguns acontecimentos que antecederam à luta pela independência da Guiné e de Cabo Verde. Em 3 de agosto de 1959, ocorreu o massacre de Pindjiguiti, que muitas pessoas consideram o embrião da luta armada. Isso aconteceu no Porto de Pindjiguiti, em Bissau, devido a algumas reivindicações dos funcionários contra a administração colonial. Dentre as pautas exigidas pelos grevistas estava o aumento salarial e uma melhor condição trabalhista. Ndjai (2012) pontua que

Os grevistas de Pindjiguiti eram marinheiros, estivadores, cozinheiros, mestres e contramestres de uma das mais importantes casas comerciais da colônia, a Casa Gouveia, pertencente à Companhia União Fabril (CUF) da metrópole. Outros estabelecimentos comerciais importantes, dos quais dependia também a economia colonial, eram NOSOCO, Eduardo Guedes, Ultramarina e Barbosas & Comandita (NADJAIS, 2012, p. 108).

Durante o acontecimento de 3 de agosto, houve nove (9) mortos, 15 ficaram gravemente feridos e internados e 23 marinheiros foram presos. Quanto a número exato dos mortos, há várias versões. Para o PAIGC, 50 perderam a vida, embora não haja uma

confirmação. Esse conflito foi uma forma de tentar unir forças por uma luta de libertação nacional e de ganhar destaque internacional (NADJAIS, 2012).

As respostas por parte da colônia foram violentas, resultando em pessoas mortas, feridas e presas, situação cruel que os grevistas não esperavam. Como reação, os dirigentes do PAIGC começaram a criar as suas estratégias de luta contra os invasores portugueses, iniciando novas mobilizações e pedindo ajuda de outros países, que também lutavam pelo fim da colonização no continente africano.

No começo de 1961, o PAIGC mandou o primeiro grupo de jovens ao exterior para receber treinamento militar e político. Candé Monteiro (2016) esclarece que o primeiro país parceiro do PAIGC foi a República Popular da China, que formou os primeiros jovens guerrilheiros do Partido. Logo em seguida, o Reino de Marrocos, a Argélia, os países do Leste europeu e Cuba também contribuíram para formação de quadros militares, políticos e socorristas, os quais desempenharam um papel considerável durante a luta pela liberdade. Essas nações, além de apoiarem a formação política e o treinamento militar, forneceram apoio material para o avanço da luta armada.

O primeiro grupo enviado à China foi formado por dez jovens. Entre eles estavam “[...] Osvaldo Vieira, Manuel Saturnino, João Bernardo Vieira (Nino), Constantino Teixeira, Domingos Ramos, Rui Djassi, Francisco Mendes, Lolo, Vitorino Costa e Vítor Gomes. Os rapazes partiram de avião de Conacri, passaram por Praga, Moscou e chegaram à China.” (IGNATIEV, 1975, p.133). Na imagem a seguir, visualiza-se esse grupo junto às autoridades chinesas, em 1961.



Figura 6 - Grupo de quadros do PAIGC recebidos por Mao Tse-Tung na República Popular da China, em 1961

Fonte: Fundação Mário Soares (1961).

A Guiné-Conacri, um país vizinho que faz fronteira com a Guiné-Bissau pelo Sul, foi um lugar estratégico para que o PAIGC organizasse a sua luta armada. A luta pela independência de Guiné e Cabo Verde foi desenhada no solo de Ahmed Sékou Touré. Em 1960, Cabral montou uma base de trabalho em Conacri, o que facilitava a realização de viagens por outros países do mundo. Conforme argumenta Candé Monteiro (2016), o país de Sékou Touré não era utilizado apenas como um território para a formação dos militares que iriam enfrentar os invasores portugueses, mas também como um palco de construções de ações ideológicas e armadas para o avanço e para a materialização da luta, servindo ainda como a base sociopolítica e educacional dos combatentes.

Ideologicamente, o PAIGC se identificava mais com as ideologias marxistas, como ressalta Candé Monteiro (2016), as quais tinham

[...] acentuado caráter socialista, adquiridas, sobretudo nas relações de proximidade com países tais como: União Soviética, Cuba, China, etc., e da corrente ideológica pan-africanista, além das personalidades que lhes inspiravam, como o martiniquense Frantz Fanon. (CANDÉ MONTEIRO, 2016, p. 39-40).

A direção do PAIGC foi influenciada muito pelo marxismo devido à convivência com outros líderes pan-africanistas, anticoloniais e anti-imperialistas. A maioria dos movimentos em África que lutava pelas independências era marxista e recebia ajuda dos países cujos líderes tinham os mesmos pensamentos nacionalistas. “Os países socialistas

apoiam os movimentos de libertação nacional que lutam pela liberdade e independência dos seus respetivos países. Por isso, os países socialistas são os aliados seguros dos povos em luta pela sua total libertação de jugo estrangeiro.” (PAIGC, 2014, p. 28).

A luta do PAIGC era para libertar a sociedade guineense da exploração do colonialismo, expulsando os invasores portugueses e depois construindo um progresso para o povo da Guiné e Cabo Verde. “Os partidos políticos que dirigiram a conquista do poder pelos povos nos países que hoje são socialistas eram partidos comunistas, cuja ideologia consistia na defesa intransigente dos interesses das massas exploradas operários, camponeses e outros trabalhadores explorados.” (PAIGC, 2014, p. 27).

Após a elaboração de um plano estratégico de luta e ideológico, em 1961, começaram a surgir algumas ações diretas, iniciando na destruição de rodoviárias, de redes de energia elétrica e do sistema de comunicação. Em 23 de janeiro de 1963, os guerrilheiros do PAIGC atacaram o quartel de Tite, ao Sul do país, onde os portugueses instalaram uma base militar. Esse ataque marcou o começo da luta de libertação nacional da Guiné e de Cabo Verde, que acabou se alargando por várias regiões da Guiné-Bissau.

Desde cedo, Cabral pensava em unir esses dois povos com objetivo de lutarem contra o colonizador. O PAIGC dominava algumas áreas da Guiné-Bissau desde o ano em que iniciou a luta armada (1963). Em cada área conquistada, criava-se uma base militar e desenvolviam-se algumas ações educativas. “Durante este período, os combatentes do Partido ocupavam e controlavam acerca de 15% de território guineense.” (IGNATIEV, 1975, p. 165).

A Ilha de Como foi a primeira parte do território conquistada pelos militares do PAIGC, em 1964, mesmo com a hegemonia das tropas portuguesas. Ndjai (2012) frisa que foi uma batalha que levou mais de 75 dias – de 15 de janeiro a 24 de março de 1964 – e envolveu efetivos do Exército, da Marinha e da Força Aérea, sob comando do tenente-coronel Fernando Cavaleiro e com a supervisão do ministro da Defesa, general Gomes de Araújo. “De janeiro a março, os 50 combatentes de PAIGC que defendiam a Ilha foram dirigidos pelo comandante Pansau Na Isna.” (IGNATIEV, 1975, p.167). Era o surgimento de um Estado novo (o Estado da Guiné-Bissau) dentro de um Estado colonial. A partir da junção das pequenas parcelas do território conquistado pelo PAIGC, implementaram-se políticas públicas que incluíam toda a população daquela localidade e os militantes do Partido, criando-se escolas e postos médicos.

Mesmo em guerra, Amílcar Lopes Cabral convocou o I Congresso do Partido, realizado de 13 a 17 de fevereiro de 1964, na zona libertada de Cassacá, ao Sul do país, contando com a participação das seguintes personalidades: as chefias militares, os representantes das tabancas e os quadros políticos. Candé Monteiro (2016) explica nos seguintes termos o motivo da convocação desse congresso nos primeiros anos de luta armada:

Este congresso foi organizado de forma imediata para traçar novos objetivos do partido e criar novas estratégias de luta já que o partido estava a perder com foco de luta, algumas pessoas começavam a abusar de poder nas tabancas fazer coisas que não estavam bem, “na pauta do congresso ganharam relevo as denúncias de desvio de comportamento de alguns dirigentes do partido pautado no abuso excessivo do poder e na intimidação das populações. Dentre os abusos cometidos pelos guerrilheiros, acusações de feitiçaria, seguida de assassinatos, estupro das mulheres, maus tratos, etc.”. (CANDÉ MONTEIRO, 2016, p. 28-29).

Esse congresso precisava ser realizado mesmo em meio ao combate contra os invasores, porque havia desvios na ideologia que precisavam ser corrigidos. Os abusos denunciados precisavam ser impedidos entre os guineenses para que se continuasse a brigar pela independência. Além disso, alguns guineenses alegaram que os cabo-verdianos não participavam da luta armada, preferindo a proteção da base militar em Conacri. “No congresso foram feitas várias denúncias e os culpados foram presos e acabaram com os que resistiam e fizeram uma busca de alguns comandantes que não comparecem no congresso. Neste encontro muitas pessoas foram presas e mortas.” (IGNATIEV, 1975, p. 172). Ignatiev (1975) afirma que no último dia do congresso, 17 de fevereiro de 1964, cantou-se pela primeira vez o hino do PAIGC, intitulado “A Nossa Pátria Amada”.

Nesse congresso, foram debatidos o plano de ação política e o plano de ação militar, como aponta Luís Cabral (1977):

No plano político

- Reorganização do partido tanto na base como no nível dos órgãos dirigentes.
- Reforço do trabalho político junto às massas populares com o fim de elevar sempre o nível de consciência política dos populares.
- Liquidação das manobras do inimigo tendentes a dividir e desmobilizar o povo.

No plano militar

- Reorganização da luta armada, através da reestruturação e redistribuição das forças armadas e pela criação de comandos inter-regionais sob a orientação do Conselho de Guerra.
- Criação das Forças Armadas Revolucionárias do Povo.
- Extensão e multiplicação das frentes de luta.
- Intensificar a frequência de ataques contra quartéis e posições portuguesas.

- Formação de quadros militares especiais e quadros destinados à luta armada nas ilhas de Cabo Verde. (LUÍS CABRAL, 1977 *apud* SEMEDO, 2009, p. 20-21, grifos no original).

No famoso congresso de Cassacá, o PAIGC não se limitou apenas a criar a estrutura do seu funcionamento, organizando a direção e as estratégias no âmbito político e militar, mas também foram discutidos o plano de saúde e educacional. Foi nesse evento que nasceu o projeto educacional com intenção de formar os futuros quadros. “No âmbito educacional, destacam-se as unidades escolares denominadas de escolas piloto, centros de referência política e educacional, destinadas aos filhos dos combatentes e aos órfãos de guerra.” (CANDÉ MONTEIRO, 2016, p. 33).

Na próxima seção, discuto a respeito do surgimento das escolas nas zonas libertadas pelo PAIGC.

4.2 O SURGIMENTO DAS ESCOLAS NAS ZONAS LIBERTADAS PELO PAIGC

A educação é uma ferramenta muito importante para a nossa sociedade, haja vista que, por meio dela, é possível mudar a sociedade. Entretanto, isso não acontece do dia para a noite; é preciso ser pensado e elaborado por pessoas de diversas áreas de conhecimento. Foi isso que o PAIGC fez antes de lançar as suas primeiras escolas nas zonas denominadas de regiões ou zonas libertadas do país. O Partido apreciava o poder que a escola tem e o que ela fez com os guineenses durante o período colonial. Quando o PAIGC começou a ganhar seu espaço e ter um reconhecimento internacional pela sua emancipação, decidiu criar escolas com uma ideologia emancipatória entre o povo de Guiné e de Cabo Verde.

Isso foi feito porque havia a necessidade de tomar conta das crianças que circulavam nas zonas onde ocorriam as batalhas, além de ser uma ótima oportunidade para mostrar o que se faria depois de assumir a administração do país, haja vista que esse projeto educativo estava vinculado ao projeto de formação do futuro Estado Nacional da Guiné e Cabo Verde. O Estado nasceu depois das escolas, mas elas foram o seu nas zonas libertadas, pois ali havia uma administração de poder militar, chefiada por um comandante militar, que assegurava que haveria professores, médicos e enfermeiros; tratava-se do princípio do Estado.

Como foi citado anteriormente, no congresso de Cassacá, colocou-se em prática o plano de criação e de funcionamento das instituições escolares nos lugares conquistados pelo

PAIGC, definindo-se o tipo de indivíduo que se formaria ao longo da luta para poder assumir a responsabilidade maior de desenvolver o país após a independência. Quando fosse finalizada a batalha, diversos setores precisariam de mão de obra qualificada. O PAIGC não criou somente estratégias de luta contra o colonizador, mas também um plano educacional para os dois países, Guiné e Cabo Verde.

O PAIGC dominava algumas áreas da Guiné-Bissau desde o ano em que iniciou a luta armada (1963). De acordo com Almeida (1981), o seu programa incluía um plano de instrução e cultura, em que eram postas as metas para a educação. Alguns pontos desse projeto começaram a ser colocados em prática desde aquela época, com a fundação de escolas nessas regiões libertadas do governo colonial. Furtado (2005) complementa:

Em simultâneo com as tentativas de reforma da administração colonial em matéria de incremento do ensino, surgia uma nova organização da educação e ensino nas zonas que se encontravam fora do domínio político-administrativo português, controladas pelo PAIGC, conhecidas por Zonas Libertadas. Eram aí lançadas as bases de um novo sistema de educação e formação orientado fundamentalmente para as necessidades de organização da população para a luta contra o colonialismo e para os ideais da nova sociedade emergente. (FURTADO, 2005, p. 314).

Esse projeto educativo tinha uma visão africana, um olhar relacionado à formação de um homem africano com o pensamento de lutar contra o invasor e dar importância à sua cultura e aos seus valores sociais e econômicos. Enquanto Amílcar Cabral liderava o processo de luta nacional, seu irmão Luís Cabral¹⁶, cuidava da formação dos quadros qualificados, sendo responsável pela criação de escolas principalmente para crianças que viviam nas zonas de luta.

No supracitado congresso, Cabral disse uma frase muito bonita: “quem sabe deve ensinar aquele não sabe”. Isso demonstra que quem sabia ler, por exemplo, deveria ensinar os outros a ler, assumindo a responsabilidade de ser um professor. Em 1963, o Partido apresentou o seu Programa Maior com seguintes metas para educação:

1. Reforma do ensino, desenvolvimento do ensino secundário e técnico, a criação do ensino universitário e de institutos científicos e técnicos;

¹⁶ Luís Severino de Almeida Cabral (Bissau, 11 de abril de 1931 - 30 de maio de 2009) foi um político guineense que atuou como o primeiro presidente da Guiné-Bissau. Seu mandato foi de 1974 a 1980, quando um golpe militar liderado por João Bernardo Vieira o depôs. Luís Cabral era meio-irmão de Amílcar Cabral, com quem cofundou o PAIGC, em 1956 (LUÍS CABRAL..., 2009).

2. Liquidação rápida do analfabetismo. Instrução primária obrigatório e gratuita. Formação e aperfeiçoamento de quadros técnicos e profissionais;
3. Liquidação total dos complexos criados pelo colonialismo, consequências das culturas e exploração colonialistas;
4. Na guiné desenvolvimento das línguas nativas e do dialeto crioulo, com criação da escrita para as 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 para o progresso da humanidade em geral. (MACEDO, 1978, p. 166).

Nos primeiros anos da luta, havia muitas pessoas que não sabiam ler e escrever, o que fez com que o PAIGC redobrasse seus esforços para que mais pessoas ingressasse nas escolas, formando os quadros superiores, médios e técnicos de acordo com as suas necessidades e realidades. Com relação aos outros países colonizados por Portugal, Guiné-Bissau é o país com o maior índice de analfabetos em relação outros países da colônia portuguesa na África.

Ignatiev (1975) relata que, em 1960, os militantes do PAIGC conseguiam reunir todos os jovens em um espaço, e ali davam as aulas diariamente, mostrando-lhes as consciências políticas importantes. Se, nesse período, já era possível organizá-los em uma casa para ensiná-los a ler, a escrever e a contar, em 1965, a situação era mais animadora, pois o Partido já tinha a autonomia de alguns territórios guineenses.

Quando Domingos Brito realizou uma viagem de Bissau à Conacri, para se encontrar com o Secretário Geral do Partido, Amílcar Cabral, com a intenção integrá-lo, pensava que receberia uma arma para entrar no mato ou ingressar em uma das frentes de luta para lutar contra o invasor, mas a resposta foi mais surpreendente do que ele esperava. A Brito foi dada a responsabilidade de organizar uma escola para aqueles que não sabiam ler, nem contar. Embora ele não tivesse experiência pedagógica – afinal, passou a maior da sua vida como taberneiro e caixeiro –, abraçou a ideia de abrir uma escola (IGNATIEV, 1975). “O Brito conseguiu arranjar alguns bancos, mesas e um quadros negros, as autoridades de Conacri facultaram uma sala, e já no início de dezembro deu-se a primeira aula na primeira escola do PAICG.” (IGNATIEV, 1975, p.166).

Foram criadas pelo Partido 50 escolas de ensino primário no começo da luta, grande parte delas na metade de 1964, apesar de algumas já terem sido construídas no primeiro ano de luta, em 1963. Em 1964, o Partido conquistou mais territórios, isso fez com que aumentasse a capacidade de criar as escolas e de formar mais alunos. Nos dois anos do funcionamento das escolas instaladas nas bases das guerrilhas, o PAIGC contava com um

número significativo de estudantes, assim como se observa em um documento elaborado pelo próprio Partido denominado de *A nossa luta pela educação das massas e pela formação de quadros*. As escolas nas regiões libertadas “[...] são frequentadas por 4000 alunos. Frequência escolar na região de Quitafine (ao Sul de país), verifica-se que a maior frequência dos alunos nas nossas escolas é formada por jovens entre aos 10 e aos 15 anos. A maior concentração na frequência é dos alunos de 14 e 15 anos” (PAIGC, 1965, p. 1). Também frequentavam essas escolas crianças de 4 anos e jovens de 21 anos de idade.

No decorrer da guerra, o Partido ampliou as escolas em cada lugar que dominava, e o número de estudantes começou a se multiplicar cada vez mais, embora em alguns anos eles tenham caído muito. Alguns dos estudantes que já tinham 18 anos foram enviados para a guerra, somando-se aos que não haviam completado os 18 anos de idade. Macedo (1978) destaca que uma redução de 6.256 alunos nos anos letivo de 1966/67 e 1968/1969 foi motivada fundamentalmente pelo envio de candidatos a uma formação técnica média no exterior e pela integração maciça dos alunos adultos aos diversos ramos de atividade do Partido: forças armadas, marinha, telecomunicações, organização política, segurança, milícia, saúde, ensino, produção, entre outras atividades. Gomes (2010) pontua que “Esta diminuição foi de certo modo provocada pelo encerramento de 25 escolas que se tornaram improdutivas dados os condicionamentos da guerra.” (GOMES, 2010, p. 95). No Quadro a seguir, é possível observar o crescimento das escolas e dos alunos durante a guerra.

Quadro 2 - Escolas primárias criadas pelos PAIGC no período de luta

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
1973/74	----	----	----

Fonte: Macedo (1978).

Segundo o PAIGC (1973), no ano letivo de 1971/72, foram criadas 164 escolas, com 14.531 alunos matriculados e 258 professores. Desse montante de alunos, 10.889 eram rapazes e 3.642 moças, divididos nas seguintes classes: Jardim Escola (classe maternal e preparatória), com 38 alunos; 1ª classe, com 11.201 alunos; 2ª classe, com 1.890 alunos; 3ª classe, com 967 alunos; 4ª classe, com 409 alunos; e 5ª classe, com 26 alunos. Cada professor tinha, em média, 56 alunos. As escolas, em sua maioria, encontravam-se nas zonas Sul e Leste do país, porque a maior parte da luta ocorreu nessas frentes.

No que se refere à criação das escolas no território conquistado pelas tropas do Partido, Cá (2000) assim se expressou: “[...] ao criar a escola autônoma nas zonas libertadas, o PAIGC desferiu uma forte foçada no colonialismo português, estabelecendo um ensino alternativo que se opunha ao do invasor.” (CÁ, 2000, p. 11). O modelo educativo organizado pelo PAIGC nas zonas libertadas procurava retomar o que havia de relevância na educação já praticada pelas sociedades tradicionais guineenses. As informalidades educativas e a sua originalidade tradicional foram revalorizadas, além de se dar atenção às lições da prática cotidiana.

Namone (2014) ressalta que a educação das zonas libertadas seria para o PAIGC uma educação de massa, sobretudo a camponesa, fundamentada no modelo socialista, porém, com os valores locais. Essa perspectiva socialista da educação, que visava a formar um Homem Novo, era encarada pelo PAIGC como requisito imprescindível à construção da nova sociedade guineense, tendo como denominador comum a unidade nacional. De acordo com Furtado (2005), a instituição educativa nascida no meio do povo camponês ministrava um conteúdo impregnado da sua vivência sociocultural, valorizando a aprendizagem da ciência e de técnicas novas, flexíveis às situações existentes e à sua prática pedagógica, e ensinado a luta e a subsistência da população.

Para Moreira (2006), desde o começo da luta armada, as crianças se reuniam em volta de um representante do Partido para aprender a como fugir dos aviões portugueses. Também se referindo a esse aspecto, Cá (2000) descreve como e quais eram as primeiras lições ensinadas às crianças, dizendo que, nas localidades conquistadas pelo Partido, nascia uma nova escola que ensinava aos alunos a reconhecer o som dos aviões e a como se autodefender dos invasores portugueses. O autor complementa:

Desde o início da luta, as crianças reuniam-se em torno de um representante do Partido para aprenderem como fugir dos aviões portugueses. Nas zonas libertadas

do país, uma “escola” nova florescia, onde as primeiras lições eram aprender a reconhecer o barulho dos aviões e fugir a tempo dos bombardeios mortíferos do inimigo. (CÁ, 2000, p.11).

As primeiras lições consistiam no reconhecimento da presença do agressor e demonstravam que a maioria dos integrantes do movimento era iletrada. Os representantes do Partido tinham a missão de ensinar as crianças a como se esconderem dos aviões e do inimigo. No decorrer do tempo, começavam a se ensinar novas lições. No esboço do documento em que registravam os valores que deveriam ser transmitidos, o Partido tentou prestigiar o que havia de bom nas etnias guineenses (CÁ, 2000).

O sistema educativo implementado pelo PAIGC nas zonas libertadas buscava readquirir o que havia de importância na experiência da sociedade tradicional guineense sem deixar de fora o conhecimento dos anciãos, dos *griot*. Esses saberes, como já ressaltado, foram negados pelas escolas ou currículos coloniais, mas agora reconhecidos no projeto educativo do Partido. Alguns desses saberes que pertenciam à realidade dos alunos foram incorporados aos programas educativos, mas com grandes dificuldades para serem executados nas escolas. “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.” (ALMEIDA, 1981, p. 61).

Em 1971, a Direção Central do Partido discutiu o problema da pouca participação das mulheres nas escolas, criticando os muçulmanos e a sociedade em geral pelo fato de não as deixarem frequentarem os estabelecimentos de ensino. Isso se confirma na seguinte citação, retirada de um documento do Conselho Superior de Luta que tratava de alguns problemas práticos: “Para nós, e os muçulmanos sobretudo, a ideia de evitar as raparigas irem à escola, é a ideia de que não podem realizar todos aqueles benefícios que realizam sem educação das raparigas, que representam mais riqueza, mais vacas entre outras riquezas, quando se casam.” (PAICG, 1971, p. 5).

Essas escolas enfrentavam grandes dificuldades de funcionamento: o Partido não tinha recursos suficientes para sustentar a luta de libertação nacional e o seu plano educacional. Os alunos realizavam muitas coisas, tais como: construir suas próprias cadeiras e mesas com troncos de árvores e de palmeiras, fazer abrigos para se esconder dos inimigos ou para se livrar das bombas lançadas pelos portugueses; e cultivar alimentos para ajudar as aldeias. O Secretário Geral do PAIGC, Amílcar Lopes Cabral, defendeu o seguinte:

Temos que melhorar cada dia o nosso ensino, os nossos internatos, a nossa Escola-Piloto. Isso também é consolidação das nossas áreas libertadas; embora a nossa Escola-Piloto esteja fora, faz parte das nossas áreas libertadas, porque recebe os melhores alunos das nossas escolas das áreas libertadas, está integrada no nosso sistema de ensino das áreas libertadas, e está fora, porque aí temos melhores condições para podermos fazer nela aquele trabalho que queremos fazer nesta fase da nossa luta. Melhorar o nosso ensino, quer dizer, aumentar o número de escolas. Mas aumentar as nossas escolas não chega para melhorar o nosso ensino, às vezes até pode prejudicar, porque se aumentarmos muitos as escolas, depois não temos material suficiente para dar aos alunos, não temos bons professores para fazer os alunos aprender de fato. É melhor ter um certo número de escolas, mesmo poucas, garantindo um bom ensino aos nossos alunos, em todos os níveis que for preciso. E, a pouco e pouco então, à medida que o Partido vai tendo meios, podemos aumentar o número de escolas, sobretudo meios humanos, quer dizer, professores bons. Porque ter professores para não ensinarem nada, só para passar o tempo, isso não vale a pena. Temos que fazer as nossas escolas cumprirem o dever que o Partido lhes deu —ensino, mas também trabalho. Trabalho para manterem a escola como deve ser, trabalho de produzir na agricultura para o alimento dos alunos e dos nossos combatentes, para exercício dos nossos alunos, para ninguém pensar que ir à escola quer dizer não lavar mais. Uma das desgraças da África, hoje em dia, é a seguinte: quem faz o segundo grau, já não quer pegar no arado ou na enxada para lavar a terra. Nós, na nossa terra, mesmo que levemos o nosso povo até ao sétimo ano do liceu, tem que pegar na enxada e no arado, hoje, amanhã em tratores também, para lavrarem a nossa terra como deve ser. Ter internato nas nossas áreas libertadas é bastante importante, mas antes de fazermos internatos temos que ver bem se de fato podemos manter os internatos, se há segurança bastante para os alunos não correrem o risco de serem mortos no internato, se há meios bastantes para podermos ter que comer no internato. (CABRAL, 1976, p. 66-67).

Mesmo com essas dificuldades, o Partido conseguiu formar grandes números de quadros que deram suas contribuições no decorrer da luta e no período pós-independência para ambos os povos. Devido a esses percalços, o Partido foi recebendo ajuda de países da América e da Europa, principalmente do Leste europeu, tanto para materiais didáticos quanto para a composição dos quadros superiores, médios e técnicos, auxiliando na formação política e no treinamento militar.

Para Candé Monteiro (2016), os integrantes do Partido tinham uma articulação sólida com os países estrangeiros, como a antiga Checoslováquia, a China, a Bulgária, a Hungria, a antiga Alemanha Oriental, a Noruega, a Suécia e outros. A Suécia foi um dos países que apoiaram bastante o PAIGC no andamento da luta nas zonas conquistadas e no cuidado da vida das pessoas que viviam naquelas localidades, como ressaltou Luís Cabral:

[...] em menos de dois anos era visível em todas as nossas atividades sociais, a presença inconfundível da ajuda da Suécia. Material escolar diverso e de primeira qualidade foi posto à disposição dos nossos alunos quando tínhamos falta de artigos escolares, medicamentos e material sanitário, tecidos, sabão, fósforos e

outros artigos de primeira necessidade foram levados para os depósitos dos Armazéns do povo e contribuíram significativamente para melhorar a vida das populações. [...]o grande valor da ajuda da Suécia consiste no fato de que ele veio preencher um vazio que começava a ser explorado pelo inimigo. E é por isso que a ajuda sueca veio permitir um gigantesco passo na construção de uma vida melhor para o povo das áreas libertadas. (LUÍS CABRAL, 1984, p. 334 *apud* CANDÉ MONTEIRO, 2016, p. 37).

Mesmo com apoio dado por esses países, o PAIGC continuava enfrentando dificuldades em manter o funcionamento das escolas. Apesar disso não, parou de ampliar as instituições de ensino nos territórios conquistados e dominados pelos seus agentes. Como já dito, cada frente de luta aparecia como um pedaço do futuro Estado. Ignatiev (1975) pontua que, no começo do ano de 1966, as três frentes de luta foram deixadas sob a incumbência de integrantes do Comitê Político do Partido. A Frente Sul passou a ser controlada por Aristides Pereira e João Bernardo Vieira (Nino), a Frente Norte por Luís Cabral e Francisco Mendes, e a Frente Leste por Osvaldo Vieira e o Secretário Geral do Partido, Amílcar Cabral, mesmo sendo essa uma frente difícil de controlar, pois a localidade era habitada mais pelas pessoas das etnias Fulas e Mandingas, que colaboraram com as tropas portuguesas e dificilmente eram convencidas a lutar pelos militares do PAIGC.

Os alunos estudavam com muita dificuldade e enfrentavam um desafio enorme: não havia uma estrutura, assim como nas escolas colônias, com os edifícios específicos para esse fim; as aulas aconteciam nas matas, embaixo das árvores, como se vê na Figura 7. O processo de aprendizagem nas escolas do PAIGC acontecia em um espaço livre, sob a proteção das árvores. Mesmo com essa situação, os alunos tinham que estudar todos os dias. As turmas eram divididas em duas, os alunos mais avançados ficavam em um lado e os demais em outro. A estrutura das escolas era composta por barracas construídas por alguns dirigentes do Partido com ajuda dos professores, dos alunos e dos membros da comunidade, que nem sabiam o que era uma sala de aulas formada por quatro paredes (Figura 8).



Figura 7 - Alunos de escola do PAIGC durante uma aula, nas regiões libertadas (1970)

Fonte: Fundação Mario Soares (1971).

Ignatiev (1975) relata que, no mês de setembro de 1966, foram criados métodos de ensino e aprovados dois estatutos: um da organização de pioneiros e outro¹⁷ da organização escolar para todas as escolas do Partido. Os docentes das escolas nas localidades libertadas passaram a ter obrigação não só de ensinar a ler, a escrever, a contar e conteúdos de história e botânica, mas também fomentar a noção da política aos novos cidadãos do futuro Estado livre e independente. “Nas aldeias o trabalho educativo era realizado pelos comitês de partidos, pelos comissários políticos e dirigentes das zonas, setores e regiões, e não era menos importante a tarefa dos professores das escolas e dos dirigentes da organização de pioneiros.” (IGNATIEV, 1975, p.179).

¹⁷ O referido documento não se encontra disponível para o público. As dificuldades burocráticas para o seu acesso permitem levantar a hipótese de que ele permanece restrito aos grupos de pesquisadores vinculados à estrutura do poder estatal.

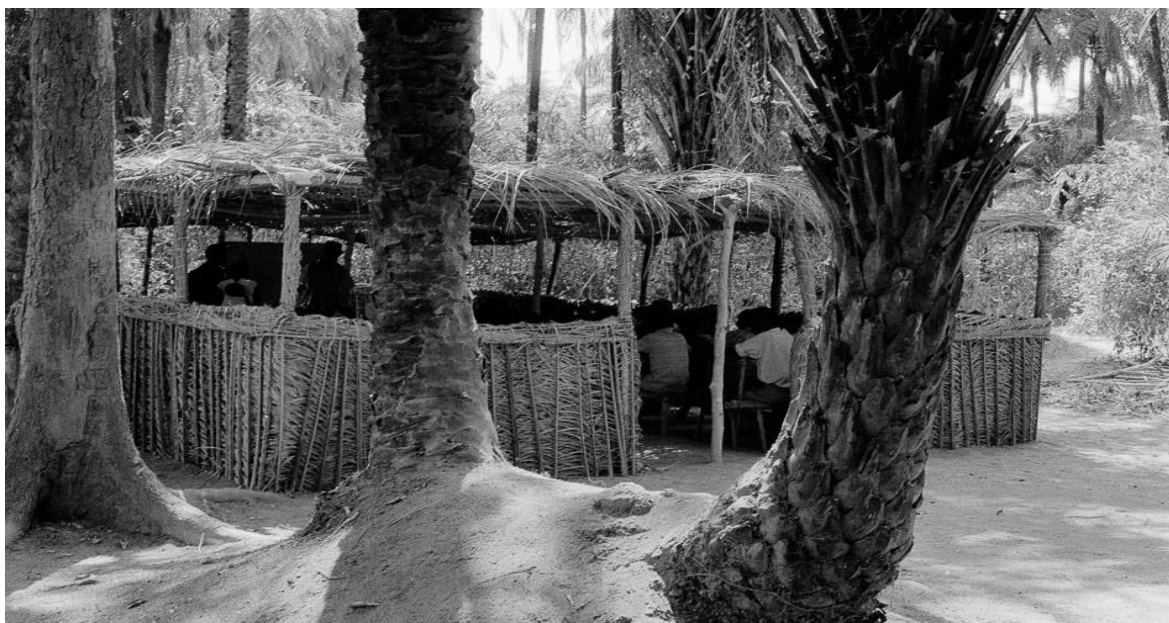


Figura 8 - Escola do PAIGC, nas regiões libertadas (1971)

Fonte: Fundação Mario Soares (1971).

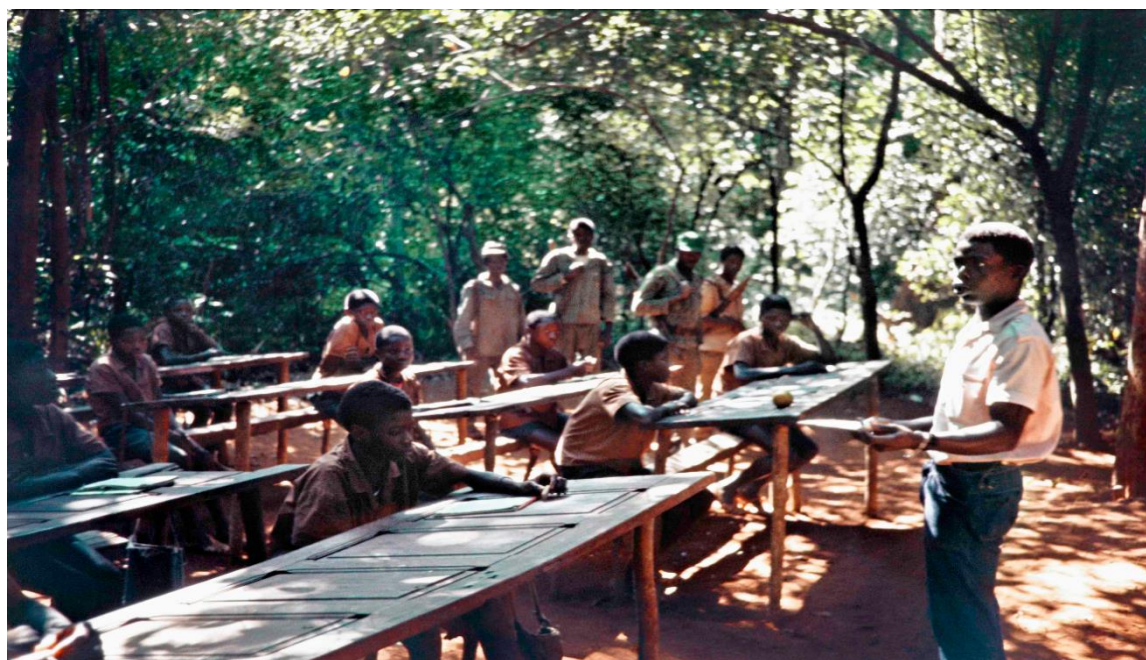


Figura 9 - Alunos de escola do PAIGC durante uma aula, regiões libertadas (, 1971)

Fonte: Fundação Mario Soares (1971).

Como pode se observar na Figura 9, os soldados estavam presentes nos locais nos quais ocorriam as aulas, para proteger as crianças e os professores. Como eram lugares considerados zonas de risco, os colonizadores poderiam atacar a região a qualquer momento, assim, a presença dos militares era uma proteção.

O grande número de escolas do Partido recebia os alunos desde as primeiras letras até o terceiro ano de escolaridade, mas algumas atendiam a alunos de 4ª classe. Os melhores discentes eram selecionados para ingressar nos internatos e na Escola-Piloto do PAIGC, em Conacri, e alguns recebiam uma formação voltada para a docência, a fim de assumirem turmas em outros lugares nos quais havia a necessidade de abrir uma escola ou de aumentar os números de professores. O quadro a seguir apresenta as disciplinas lecionadas em cada nível de ensino, desde a 2ª classe à 4ª classe.

Quadro 3 - Quadro das disciplinas lecionadas nas escolas de PAIGC

Disciplinas da 4ª classe	Disciplinas da 2ª classe
Literatura	Gramática
Aritmética	Redação
Cópia	Geometria
Ditado	
Desenho	
Canto	
Formação política	
Gramática Redação	
Geometria	
Ciências Naturais	
Geografia	
	Disciplinas de 3ª classe
	Geometria
	Ciências Naturais

Fonte: PAIGC (1965).

As escolas não se distanciavam da comunidade nem da vida social dos alunos; sempre buscava-se fazer uma conexão entre o que era ensinado nessas instituições escolares e as suas vivências cotidianas. Como se observa em um documento oficial do Partido (*A nossa luta pela educação das massas e pela formação de quadros*), a escolarização nas regiões libertadas, a preparação de quadros, “[...] as necessidades da nossa luta e as tarefas de organização que se levantam nas zonas libertadas exigem que a escola se ligue intimamente à luta e à vida. Além duma formação política os nossos alunos são submetidos a uma preparação física e militar.” (PAIGC, 1965, p. 4). Amílcar Cabral frisou que os jovens, quando entravam nas escolas, já pensavam que não deviam fazer as práticas que eram comuns antes, que isso estava fora de suas convivências e não ajudariam os seus pais na agricultura, na criação de gado e em outras situações. Em decorrência disso, essas escolas estavam ligadas às suas realidades, reforçando a ideia de que não é porque o jovem era estudante que não precisava mais realizar os trabalhos braçais. Entretanto, essa ainda é uma realidade visível na sociedade guineense; quando os jovens saem do campo para estudar na

cidade, poucos deles retornam, seja para passar férias ou para ajudar os pais no trabalho de campo.

As escolas não funcionavam todas nos mesmos horários. Algumas tinham atividades todos os dias úteis da semana e outras funcionavam também aos domingos. “Diariamente o número de horas de aula variam entre 4 e 10 horas. Alguns casos funcionam só durante a manhã (das 7h às 11h ou meio-dia), noutras funcionam de manhã e de tarde. Isso depende das condições concretas de cada escola.” (PAIGC, 1965, p. 5).

Os alunos que tinham 12 ou mais anos de idade, independentemente se meninos ou meninas, recebiam orientação militar, o que envolvia o treinamento físico e o manejo, limpeza e conservação das armas (PAIGC, 1965). Em alguns lugares, o processo de ensino e aprendizagem era atrapalhado por alguns fatores: a) se a escola não tinha até 4ª classe, os alunos tinham que migrar de uma aldeia para outra, e lá enfrentam dificuldades enormes para continuarem seus estudos; b) se as meninas ficassem grávidas, eram expulsas das escolas; c) se os pais precisassem das crianças para ajudá-los a pastorear o gado e para a lavoura, não os enviam a estudar fora, pois não teriam quem os ajudassem com esses trabalhos. O horário das aulas era concomitante ao de pastorear o gado, iniciava-se de manhã e seguia até à tarde, período que se costumava ir à escola. Todos esses aspectos, desse modo, prejudicavam a frequência escolar e o nível de aproveitamento dos alunos que se encontravam nessa condição.

Diante dessa realidade, o Partido muitas vezes não conseguia alcançar os propósitos estabelecidos. Tampouco os resultados concretos ajudavam a avançar na alfabetização do seu povo e a lutar contra o colonizador, considerando que, às vezes, os invasores atacavam os lugares onde aconteciam as aulas. “O objetivo que os colonialistas tinham em vista não foi alcançado. Os bombardeamentos dos colonialistas são importantes para impedir o progresso do nosso ensino, o desenvolvimento da nossa organização escolar e os resultados frutuosos da nossa luta contra o analfabetismo” (PAIGC, 1965, p. 7). Fazendo uma comparação entre as escolas criadas pelo PAIGC, mesmo encarando enormes desafios, e as escolas fundadas por autoridades coloniais entre os anos de 1965-1973, o Partido criou mais escolas do que administração colonial, como se observa no Quadro 4.

Quadro 4 - Ensino primário colonial papa 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: Comissário de Estado da Educação Nacional e Cultura (*apud* ALMEIDA, 1981, p. 65).

O nível de formação dos professores das escolas do PAIGC era igual aos dos que lecionavam nas escolas propostas para a população indígena. A maioria deles concluía apenas 4ª classe. O Partido contou com o apoio de alguns que estudaram em Portugal e que eram contra o regime colonial, decidindo, então, a se juntar com os movimentos anticolonialistas, como foi o caso de Lilica Boal e de outros companheiros que fugiram da Europa para suas terras natal na África e tinham pouca experiência pedagógica, mas, mesmo assim, decidiram dar as suas contribuições.

Para combater o analfabetismo no país, conforme o andamento da luta e de conquistas territoriais, o Partido começou com apenas 60 professores; dentre eles havia poucas professoras. Esses docentes, em sua maioria, vinham da classe proletária: “[...] (alfaiate, carpinteiros, etc.), da classe camponesa (lavradores) e alguns da pequena burguesia (antigos professores primários, antigos funcionários e estudantes). As idades dos professores variam entre os 15 a aos 25 anos.” (PAIGC, 1965, p. 3-4). Outro aspecto foi ressaltado pelo Partido:

Nesse sentido, tomou-se a decisão de elevar o nível de preparação e de conhecimentos dos próprios professores em atividade. Por propostas dos nossos responsáveis escolares da organização escolar do interior do país, o nosso Partido realizou este ano, durante as férias do mês de (julho) um estágio especial para os professores, a fim de elevar o seu nível pedagógico e de se discutirem os principais problemas do nosso ensino os resultados já colhidos, a forma de se vencerem certas deficiências verificadas, as bases em que devem assentar os programas, etc. Assistiram este estágio alguns dos nossos estudantes universitários que vieram passar as suas férias no interior do nosso país. Eles discutiram com os professores a atual organização escolar e os diferentes problemas levantados pela necessidade da sua remodelação. Dentre os nossos professores que ensinam no interior há dois que frequentaram a universidade. (PAIGC, 1965, p. 4).

Em 1965, realizou-se um seminário com a intenção de melhorar constantemente o nível do ensino ministrado nas escolas, de capacitar os docentes e de atribuir-lhes a responsabilidade de organizar as escolas e as atividades pedagógicas. Gomes (2010) afirma que, no ano letivo de 1966/1967, foram escolhidas 160 pessoas para serem enviadas principalmente à Europa com a intenção de aperfeiçoarem as suas formações profissionais. Quando retornavam, eram selecionadas para dar aulas nas escolas do Partido.

Domingas Lopes, ex-professora das escolas do Partido, em uma entrevista concedida à Sumaila Jaló em 4 de outubro de 2019, em Bissau, relatou como foi selecionada para lecionar:

Depois, em 1967, após termos feito 4ª classe, eu e Malam Bacai fomos seleccionados para leccionar nas escolas do partido e fomos assistir o seminário dos professores em Conacri, porque Cabral dizia: “Os que sabem devem ensinar aos que não sabem”. Depois do seminário, voltámos à Guiné e fomos distribuídos pelas zonas sob comando do partido para trabalhar nas suas escolas, a fim de cada um ensinar o que sabia, porque era este o princípio. Foi assim que entrei na educação [...]. Em 1968, voltamos a Conacri para seminário de professores, que se fazia depois de cada ano lectivo e era dependente daqueles seminários que os professores eram promovidos para leccionar em níveis mais avançados, ou, no caso de fraco desempenho, a pessoa mantinha-se a trabalhar no mesmo nível em que vinha leccionando. 4ª classe era o nível mais elevado nas escolas onde trabalhávamos. Os seminários na escola Piloto em Conacri eram para capacitar os professores a fim de responder às necessidades educativas na altura. (JALÓ, 2020, p.139-140).

Além dos países europeus, a mesma formação dos professores acontecia em Conacri, na Escola-Piloto, e era de curta duração, menos de um ano. Essas ações se davam porque os professores eram também considerados combatentes da pátria. Mesmo que não portassem armas para atirar no invasor, pegavam o giz para diminuir o número das crianças fora da rede escolar. Após terminarem a formação em Conacri, um professor poderia abrir uma escola no local para onde foi enviado pelo órgão superior do Partido, ficando feliz por ser o responsável por um estabelecimento de ensino. Domingas complementa: “Não, não sabíamos o que era dinheiro. Estávamos dedicados ao nosso trabalho com convicção. Apenas recebíamos, aos Sábados, sabão, leite e açúcar. Mas mais do que isso havia respeito aos professores” (JALÓ, 2020, p. 143).

A respeito da figura do professor, Almeida (1981) explica que ele

[...] era um combatente como qualquer outro combatente das forças armadas. Dantes 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. (ALMEIDA, 1981, p. 62).

Foi assim que os números das escolas e dos professores começaram a aumentar no decorrer da luta. Os alunos não ficaram de fora no processo de construção das escolas e no transporte dos livros didáticos, também participaram na elaboração desses materiais utilizados nas escolas.

4.3 FORMAÇÃO DE “HOMEM NOVO”

O projeto educativo do PAIGC não falava sobre a formação do “Homem Novo”, mas, desde o início, Cabral insistiu muito na noção do “Homem Novo”, um homem diferente daquilo que foi formado na escola colonial, marcada por princípios e pela cultura europeia. Nessa lógica de pensamento, a escola seria uma alternativa para educar os cidadãos, formar o “homem novo” e pensadores da futura nação, o que incluía tanto homens quanto mulheres.

A ideia de formar um “Homem Novo” nasceu no sentido de se criar uma política com base nos princípios da Guiné, de Cabo Verde e da africanidade dos espíritos do povo. O “homem novo” é aquele homem livre para pensar, criticar, observar o mundo, tirar as suas próprias conclusões e não ser submisso ao sistema. Nessa visão, o “Homem Novo” foi idealizado para romper com a ideia de inferiorização da pessoa de cor negra: “[...] embora respeitasse e valorizasse aspectos das diferentes culturas dos grupos étnicos que formavam o “povo” guineense, Cabral era defensor de uma unidade em torno da identidade africana, que segundo ele deveria se sobrepor às divisões étnicas.” (AMONA, 2020, p. 66).

O colonizador dividiu a sociedade guineense em duas categorias: os “assimilados” e os “indígenas”. Os indivíduos chamados de assimilados tinham em suas mentes que eram mais civilizados e portugueses; não se importavam com a realidade local, apenas com a portuguesa. Os indígenas, por outro lado, eram considerados atrasados, por isso, ocupavam funções voltadas para abastecer o mercado colonial. Poucos deles podiam frequentar a escola. Por meio das divisões criadas pelos colonizadores, Amílcar Cabral percebeu que isso não era correto; era preciso criar uma sociedade que resgatasse os valores guineenses e

africanos, sem deixar de lado as barreiras étnicas postas pelo invasor português. Coutinho (2017) assim se posiciona sobre isso:

Era necessário eliminar hábitos enraizados de individualismo, o que se conseguiria através de novos tipos de relações sociais. Ora, estes novos valores inseriam-se no conjunto mais vasto de uma nova cultura que devia forçosamente ser criada nesta nova sociedade. O PAIGC considerava que não podia ser uma cultura unicamente herdada das culturas tradicionais africanas. (COUTINHO, 2017, p. 142).

Desse modo, Cabral resolveu convocar todos os grupos étnicos guineenses e caboverdianos para se unirem e aderirem à luta. Isso deu início à união dos dois povos e ao nascimento de uma nova sociedade com a intenção de formar o “homem novo” em longo prazo, educando-se a nova sociedade com uma consciência crítica e africana. As escolas foram gestadas em um novo modelo de ensino, como frisei anteriormente. “Essa luta de libertação, e a descolonização no sentido mais amplo, se dava também através da educação do “povo africano da Guiné e Cabo Verde”. Para tanto, centenas de escolas [...] foram criadas pelo PAIGC por todo o território libertado da Guiné.” (AMONA, 2020, p. 67).

O “Homem Novo” nasceu nesse contexto, e não era idealizado somente pelo PAIGC, mas outros movimentos dos PALOPs também tiveram a ideia de formar um “Homem Novo”, como foi o caso do MPLA e da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), que lutaram pela independência dos seus países.

André (2005) observou o seguinte sobre o “homem novo” delineado por esses movimentos anticoloniais:

O homem novo é o indivíduo que, no processo de desenvolvimento da sociedade [...], consegue passar por mudanças na sua maneira de perceber, expressar e avaliar os fenômenos do mundo tendo acesso a um conjunto de disposições, capazes de o orientar a agir de uma maneira determinada [...] A transformação da mentalidade (no sentido de fazer com que cada cidadão estivesse, de fato, engajado na realização dos programas de reconstrução nacional), deveria acompanhar a transformação no objetivo do ensino, no caráter das escolas e das universidades para a construção da nova sociedade. (ANDRÉ, 2005, p. 95).

O educador brasileiro, Paulo Freire, na carta que escreveu a Guiné-Bissau, em 1978, disse: “[...] enquanto a educação colonial tinha como um de seus principais objetivos, ao lado da “desafricanização” dos nacionais, a preparação de quadros subalternos para a

administração, agora o importante é a formação do homem novo e da mulher nova.” (FREIRE, 1978, s/p).

Esse tipo de indivíduo era o que o PAIGC desejava durante o período de luta da libertação nacional. O Partido sabia que um dia chegaria um momento glorioso para o povo de Guiné e Cabo-Verde: a sua independência. Esse “Homem Novo” ocuparia lugares antes dominados pelos colonizadores, para auxiliar no desenvolvimento do país. Assim, a educação desse novo sujeito não escapou da ideologia do Partido e dos seus princípios: esse homem, a bem da verdade, estava sendo educado para conhecer a estrutura do Partido, defender os seus interesses e servir-lhe como um cidadão livre e crítico.

Coutinho (2017) frisa que o Partido estabeleceu alguns objetivos principais para o seu domínio:

[...] converter os princípios do PAIGC em convicções de ordem pessoal e em hábitos de conduta quotidiana; ter uma formação baseada numa conceção científica do mundo; desenvolver plenamente as capacidades intelectuais, físicas e morais do indivíduo e da coletividade e enfim, promover sentimentos humanistas e gostos estéticos.... A ação educativa devia ser simultaneamente político-ideológica, moral, técnico-científica, intelectual e física. (COUTINHO, 2017, p. 221).

A formação desse indivíduo não se distanciava das ideologias dos países socialistas, principalmente do marxismo-leninismo. Para André (2005), esse processo formativo ocorria de maneira a construir uma sociedade socialista. Para alcançar esse objetivo, a escola recebeu a missão de educar a sociedade e de adquirir uma nova mentalidade na revolução do povo da Guiné e de Cabo Verde. “Essa perspectiva socialista da educação que visa formar um Homem Novo era encarada pelo PAIGC como requisito imprescindível à construção da nova sociedade guineense, tendo como denominador comum à unidade nacional.” (NOMONE, 2014, p. 64). Essa perspectiva pode ser visualizada nas palavras do ex-estudante que entrevistei:

O próprio projeto de formação de um “Homem Novo” é muito criticável, porque finalmente nós libertamos cidadão, libertamos pessoas, formamos pessoas, mas o “homem novo” era um homem dos países da democracia dos países socialistas da democracia nacional revolucionária, era um homem muito obediente ao regime, era um homem que estava só para cumprir não é um cidadão crítico, não é um cidadão que disse não eu não penso assim. Nós lutamos para libertar um homem, mas depois ainda prendemos um homem numa carcam ideológico e todos que fugissem dessa carcam ideológicos eram reprimidos. Devíamos libertar o homem

por homem fazer a sua autodeterminação em cada circunstância de ele analisar e dizer eu escolho este caminho. (Fala do ex-estudante da escola colonial e militante do Partido, entrevista realizada em 15 de abril de 2022, por meio da plataforma *Google Meet*).

Ainda que esse fosse o propósito, é importante ressaltar que o Partido não deixou o “Homem Novo” caminhar sozinho e tomar as suas próprias decisões. Ele, que nasceu sob o processo pedagógico do Partido, foi obrigado a fazer tudo o que PAIGC o ordenou, não sendo permitido que sua ideologia ou visão fosse diferente, para não ser perseguido ou preso. Foi o que aconteceu nos primeiros anos da independência; as pessoas que não concordaram com o Partido sofreram muito.

Os registros oficiais relatam que alunos do Partido foram ensinados a respeitá-lo e amá-lo. Isso está em um documento final do Partido, elaborado após um encontro realizado em 1971, para discutir alguns problemas práticos do Conselho Superior da Luta:

Desde pequeninos, devemos preparar a nossa gente, no sentido de luta do PAIGC. Ensinar na base de luta, na base da força do nosso Partido, dos interesses do nosso Partido, na ideia de que o nosso Partido é que é o guia, a luz e tudo para eles. [...]. Ao mesmo tempo devemos ensinar os nossos meninos a ler, escrever e cantar etc. o nosso tipo de educação tem que ser condicionado, em cada fase de luta, pela vida e história que vivemos no momento. (PAIGC, 1971, p. 7).

O espírito revolucionário e a obediência foram concretizados por meio do programa educativo das regiões libertadas e da Escola-Piloto Conacri. Nas escolas, o PAIGC criava alguns programas que incentivam os alunos a conhecerem o seu pensamento, com aulas de formação política, convivência coletiva, base disciplinar militante e o amor pelo saber. Foi uma estratégia montada pelo Partido para incutir a sua filosofia na mente dos seus educandos. “No sentido de estimular o amor pelo estudo, o Partido resolveu estabelecer o princípio de concessão de prêmios aos melhores alunos. A experiência demonstrou uma tal prática e de consequências positivas” (PAIGC, 1965, p. 5). Os alunos que atendiam aos critérios da seleção recebiam um prêmio, que os motivava a entender a ideologia do Partido. Eram selecionados aqueles que se comportavam bem e que tinham uma boa caligrafia. Ainda no ano letivo de 1964/1965, o PAIGC distribuiu mais de “[...] 70 prêmios. Além disso, procura desenvolver-se nos alunos o espírito de entre ajuda fraternal.” (PAIGC, 1965, p. 5).

Para cumprir o seu objetivo facilmente, o PAIGC criou uma organização dominada dos *Pioneiros do PAIGC*. Em 1965, foi aprovado o primeiro Estatuto dos Pioneiros do

PAIGC, que estipulava algumas normas do seu funcionamento e da recruta dos novos membros. Para fazer parte do Pioneiro, a pessoa tinha que ter pelo menos entre 10 e 15 anos de idade, concluir a primeira classe, ser um aluno estudioso, educado, dedicado e amar o Partido e as lutas que esse desencadeasse. Essa organização pode ser vista como formadora de uma base política do PAIGC:

A organização dos Pioneiros do Partido (PP) tem por missão contribuir a educação das crianças das nossas Terras. Agindo sob orientação Política do Partido, a nossa orientação de Pioneiros visa reforçar na nossa criança o seu amor ao nosso povo a sua educação à luta, o seu respeito pela família e pela escola, o seu gosto da justiça, do trabalho, do progresso e da liberdade. Pelo seu exemplo, os pioneiros do nosso Partido procuram criar em todos os seus companheiros de escola o desejo de merecerem usar o laço amarelo de Pioneiros e de se esforçarem por igualar os melhores filhos do nosso povo, inspirando-se no exemplo dos heróis da nossa libertação nacional. A nossa organização de Pioneiros orienta a sua ação no sentido de fazer cada um dos nossos membros, um militante digno do nosso grande Partido e um cidadão honesto e consciente. Ela tem um papel importante na preparação da nossa juventude para as suas grandes responsabilidades de amanhã na obra de construção da nossa terra e na defesa intransigente das conquistas da Revolução do povo da Guiné e Cabo-Verde. (PAIGC, 1965, p. 1).

O processo educativo dos Pioneiros era baseado nos princípios do Partido, por essa razão, em cada escola liderada pelo Partido, montava-se uma estrutura dos pioneiros sob a orientação de um professor. Os grupos de pioneiros tinham seus uniformes, seu emblema e a sua bandeira, como e vê nas Figuras 10 e 11.



Figura 10 - Pioneiros da Escola-Piloto do PAIGC (1965)

Fonte: Fundação Mário Soares (1965).



Figura 11 - Pioneiros da Escola-Piloto do PAIGC 1965.

Fonte: Fundação Mário Soares (1965).

Ao professor era atribuída a responsabilidade de monitorar o grupo, acompanhar as atividades desenvolvidas, fazer o cumprimento das ordens dos pioneiros e das decisões da direção geral da organização. No período da sua atividade, deveria manter uma colaboração com o responsável político da localidade da sua escola. Os pioneiros organizavam assembleias semanalmente com intuito de discutir os planos que dialogassem com suas atividades.

Cada setor formava um Comitê dos Pioneiros, que se reunia nas férias do mês de dezembro para um novo Comitê setorial. Conforme o Estatuto, “[...] cabe ao comitê de setor coordenar a atividade dos pioneiros em todos os setores, sob a orientação direta do comissário político do Partido.” (PAIGC, 1965, p. 1). As atividades desenvolvidas pelos pioneiros não se distanciavam das do Partido, tudo era controlado por um membro do Partido, que coordenava as atividades políticas no setor.

Para ingressar no grupo dos pioneiros, sempre era apresentado o interesse da pessoa em uma sessão realizada pelo Comitê Setorial, com a presença de membros do Partido. O candidato a pioneiro tinha que apresentar, por grupo da sua escola, uma candidatura que deveria ser mostrada ao monitor do grupo. Caso o candidato atendesse a todos os requisitos e a sua adesão fosse aprovada, ele deveria fazer a seguinte promessa e juramento perante seus colegas e comissários do Partido:

Prometo:

Estudar cada dia com mais atenção

Trabalhar cada vez com mais vontade

Lutar sempre com coragem

Para merecer sempre o título do Pioneiro do nosso Partido na vanguarda da mocidade da nossa pátria.

Para dar a minha contribuição para a realização do programa do nosso Partido, ao serviço da libertação nacional e da construção da paz, do progresso e da felicidade do nosso povo na Guiné e em Cabo-Verde. (PAIGC, 1965, p. 2).

Após o juramento, deveriam ser seguidas as seguintes “Ordens do Pioneiro do Partido”:

- O Pioneiro do Partido ama o Partido, como a organização de luta para a construção da nossa pátria;
- O Pioneiro do Partido prepara-se para vir a ser um bom militante e um bom cidadão da Guiné e Cabo Verde;
- O pioneiro do Partido ama os seus pais;
- O pioneiro do Partido é um bom amigo dos seus camaradas e busca amizade com todas as crianças da sua escola, da sua área, da sua terra e do Mundo;
- O pioneiro do Partido ajuda os seus camaradas no estudo e no trabalho e auxilia os companheiros da escola, procurando influenciá-los pelo seu exemplo de bom;
- O pioneiro do Partido ama o trabalho e respeita os trabalhadores;
- O pioneiro do Partido ama e defende a justiça, o progresso e a liberdade;
- O pioneiro do Partido dá ajuda a todos os que dela necessitam involuntariamente e, especial atenção, às vítimas e às famílias das vítimas da nossa luta de libertação nacional;
- O pioneiro do Partido considera-se um responsável da sua escola;
- O pioneiro do Partido é estudioso, disciplinado, respeitador e ordenado e procura ser cada dia melhor em todas as suas atividades;
- O pioneiro do Partido é asseado, zela pela sua saúde e ama a educação física e o desporto;
- O pioneiro do Partido não mente, não fuma e não bebe álcool, ele cumpre a sua palavra de pioneiro e executa a tempo todas as tarefas de que é em carregado;
- O pioneiro do Partido é feliz, pois ele tem confiança na força do nosso povo e no futuro da nossa terra; ele gosta de brincar, rir e cantar, e divertir-se de maneira sã;
- O pioneiro do Partido honra, em todas as situações, o seu lenço amarelo do pioneiro. (PAIGC, 1965, p. 2).

Quem não cumprisse a promessa e o juramento ou apresentasse um comportamento que estivesse fora da conduta do grupo, perderia o lenço e a farda dos pioneiros e seria expulso. Para avaliar o comportamento dos seus membros, os pioneiros organizavam encontros semanais para discutir aspectos importantes e questões que envolviam a luta da libertação nacional, a atividade do Grupo e da escola. Os pioneiros procuravam melhorar os seus grupos, marcavam encontros com os membros da direção do Partido, com os pais, com os militares, com os trabalhadores e recebiam visitas dos estrangeiros que vinham ao país e

de outras personalidades nacionais e internacionais. Não lhes faltava o espírito de competitividade entre pioneiros de diferentes escolas, a exemplo de suas competições esportivas, de desenhos, de trabalhos manuais e de músicas (PAIGC, 1965). Além disso,

O grupo de pioneiros mantém em ordem um livro, ao qual se dará a designação da “A nossa vida e a nossa luta” e onde serão regularmente anotadas todas as suas atividades. O Grupo tem também o seu livro “Livro de Honra”, onde se registrarão os louvores que merecem os seus membros e onde os visitantes poderão inscrever as impressões que lhes ficaram do contato com o grupo. (PAIGC, 1965, p. 3).



Figura 12 - Amílcar Cabral condecorando um pioneiro do PAIGC [Escola-Piloto] (1965-1973)

Fonte: Fundação Mário Soares (1973).

Os pioneiros que mais se destacavam em cada grupo eram condecorados pelo Secretário Geral do Partido, Amílcar Cabral. Todos os progressos dos pioneiros eram anotados no Livro de Ordem, que era como se fosse uma ficha de cada membro ou de cada grupo. Os registros das atividades desenvolvidas por cada um eram inscritos nele, e o processo de mérito se baseava nas ações e no comportamento registrado no Livro. Os vencedores de recebiam os seguintes prêmios: “Louvor em Assembleia do Grupo; Louvor e registo no “Livro de Honra” do grupo; Citação no “Blufo”, órgão dos Pioneiros do Partido.” (PAIGC, 1965, p. 3).

4.4 OS CONTEÚDOS APLICADOS NAS ESCOLAS

Os manuais ultimados nas escolas foram elaborados pelos dirigentes do Partido e por alguns militantes. Esses compêndios destacavam a história do Partido, da Guiné, de Cabo Verde e da África, mas sem deixar de falar da unidade e da luta, isto é, o sonho de Amílcar Cabral de unir a Guiné e Cabo Verde como um Estado Nacional. Uma das dificuldades enfrentadas pelo PAIGC foi conseguir os livros didáticos para as numerosas escolas espalhadas em seu território. Em algumas situações, o PAIGC chegou a utilizar os livros que recolheram dos invasores em algumas operações militares feitas por suas tropas. Nesse caso, tais materiais eram adaptados como livros de leituras. Além disso, os jornais do Partido também foram utilizados na formação dos alunos. Para sustentar esse argumento, o próprio Partido afirmava: “[...] tal como foi o caso das escolas de Marès e de Mansode, por exemplo. Um outro material empregado como texto de leitura é o jornal de nosso Partido, “LIBERTAÇÃO” que serve também como meio de formação política.” (PAIGC, 1965, p. 6).

Em Conacri, no ano de 1964, o PAIGC editou o seu primeiro livro com a ajuda de um grupo de professores e de Luís Cabral, que pertencia à Direção Central do Partido. Segundo Ignatiev (1975), os outros camaradas, tais como

[...] Domingos Brito e Fidélis Almada, acabaram de elaborar o primeiro livro de leitura aplicado nas escolas de nas zonas libertadas. O compêndio chamava-se “**O meu Primeiro Livro de Leitura**”. O manuscrito foi enviado para a República Democrata Alemã onde imprimiram, e em dezembro a edição chegou a Conacri. (IGNATIEV, 1975, p.172, grifos do autor).

Devido à projeção internacional da luta, o PAIGC conseguiu a ajuda da Alemanha no setor educativo, o que resultou na impressão do seu primeiro livro que deu o começo da formação do tão sonhado “Homem Novo” para a sociedade guineense e cabo-verdiana. Em Conacri, um grupo de professores era responsável por elaborar os livros didáticos para as escolas do Partido. Luís Cabral, Lilica Boal, Fidélis Almada, Dulce Almada entre outros camaradas do Partido faziam parte desse grupo. Após o término da elaboração dos livros, a Direção Central do Partido mandava-os para serem editados e impressos na Alemanha e na Suécia. Depois, a Direção do Partido os recebia e fazia a distribuição para todas as escolas.

Esse livro também foi pioneiro e aumentou a esperança do Partido de continuar a lutar pela educação do seu povo e de conhecer suas próprias histórias. Como foi apontado no tópico anterior, a ideia não era simplesmente ensinar os jovens a ler, escrever e a contar, mas fazê-los conhecer as suas terras e educá-los como militantes conscientes do Partido e prepará-los para serem futuramente cidadãos dignos. Depois da edição do primeiro livro, o PAIGC começou um novo projeto para produzir outros para diferentes níveis, já que o funcionamento das escolas estava em um bom crescimento,

[...] com o progresso rápido dos ensinamentos ministrados nas nossas escolas, tem já entre mãos a elaboração de novos livros de leitura para as classes primárias. Está também em preparação um fabulário escrito em português e em crioulo e um livro de contos tradicionais da nossa terra (PAIGC, 1965, p. 7).

Na Figura 13, visualiza-se a capa do primeiro livro produzido pelo PAIGC:



Figura 13 - Capa do primeiro livro do PAIGC

Fonte: Fundação Mário Soares (1966).

No ano letivo de 1964/65, o Partido fez a distribuição dos materiais escolares na zona Sul do país: cadernos, lápis, borrachas, tintas, canetas, giz, livros e outros objetos de uso

escolar. Além disso, foram compartilhados milhares de exemplares do *Nosso Primeiro Livro de Leitura* para as diferentes regiões do país. O Quadro 5 destaca os objetos escolares divididos em algumas áreas do Sul.

Quadro 5 - Material escolar distribuído nas escolas do Sul da Guiné ano letivo de 1964/65

Áreas	Setores	Artigos distribuídos				
		Livros	Cadernos	Lápis	Canetas	Borrachas
NALUS	Tombali	320	9.280	976	400	85
	Nalus	750	4.800	2.560	850	371
	Antuane	300	3.650	905	230	158
	Cubisseco	850	2.975	1.807	400	293
QUINARA	N'djassan	134	568	456	100	154
	Bariá	126	486	360	173	160
KOMO	Kaiar	235	1.925	600	358	350
	Komo	345	2.045	970	397	335
	Região de Quitafine	250	2.998	865	532	557
TOTAL		3.110	21.727	9.499	3.440	2.463

Fonte: PAIGC (1965).

Para alfabetizar as crianças, o som das letras era baseado em algumas palavras portuguesas e da língua guineense (Crioulo), pois as crianças falavam as palavras dessa língua no processo de aprendizagem, já erram utilizadas no seu cotidiano. Da mesma maneira, o livro ilustrava alguns objetos da realidade das crianças, algumas frutas, armas e aviões. Furtado (2005) pontua que os conteúdos abordados nesse livro eram da vivência da luta pela independência, além de considerar algumas figuras do Partido e objetivos que estavam envolvidos na batalha (armas, aviação, ataque, base, blindado, canhão, capitães, guerrilha, guerra, guerrilheiros, granada, jacto, mina, morteiro, munições, exército e outras).

Outro objetivo desse material didático era manter a cultura local e o pensamento da unidade e luta. Diferentemente daquilo que o colonizador fazia ao dividir a sociedade, as escolas do Partido recebiam todas as pessoas de diferentes etnias e sempre buscavam mecanismos para quebrar o preconceito posto na sociedade pelos invasores. O Partido lutou bastante pelo resgate da cultura do povo da Guiné e Cabo Verde, dando destaque às línguas locais e aos conhecimentos endógenos, mas acabou na hegemonização da língua portuguesa. Em todas as escolas, a língua do ensino era a portuguesa; nenhuma língua nacional era usada como uma língua de ensino. A língua portuguesa ficou como um instrumento da dominação colonial. Até hoje, mesmo com poucos falantes, ela ainda é considerada a língua oficial do

Estado guineense. A língua guineense (Crioulo), que é mais falada no país, está fora do currículo escolar.

A grade escolar era organizada da seguinte forma: 1ª e 2ª classes - Língua Portuguesa, Matemática, Formação Militante, Educação Artística, Ginástica; 3ª classe - Língua Portuguesa, Matemática, Formação Política, Educação Artística, Ginástica e Práticas Desportivas, Geografia, Autogestão, Autodisciplina, Arte Culinária Africana; 4ª classe - Língua Portuguesa, Matemática, Formação Política, Ginástica e Atividades Desportivas, Geografia, Autogestão, Autodisciplina, Costura e Introdução às Ciências Empíricas; 5ª classe - Língua Portuguesa, História, Estrutura social e Étnica da Guiné-Bissau e Cabo Verde, Programa do Partido, Cultura Africana e Questões Internacionais.

No Quadro 6, visualiza-se o programa de ensino básico nas zonas libertadas.

Quadro 6 - Programa do ensino básico nas Zonas Libertadas

Classes	Disciplinas	Observações
1ª e 2ª	Língua Portuguesa, Matemática, Formação Militante; Educação Artística; Ginástica.	Os programas da 1ª e 2ª classes apresentavam as mesmas disciplinas.
3ª	Língua Portuguesa, Matemática, Formação Política; Educação Artística; Ginástica e Práticas Desportivas; Geografia, Autogestão, Autodisciplina; Arte Culinária Africana.	A Formação Militante é substituída pela Formação Política; à Ginástica são acrescentadas as práticas Desportivas são introduzidas novas disciplinas.
4ª	Língua Portuguesa, Matemática, Formação Política; Ginástica e Atividades Desportivas; Geografia, Autogestão, Autodisciplina; Costura; Introdução às Ciências Empíricas.	A Culinária é substituída por Costura e é introduzida uma nova disciplina: Ciências Empíricas.
5ª	Língua Portuguesa, História, Estrutura social e Étnica da Guiné-Bissau e Cabo Verde, Programa do Partido, Cultura Africana, Questões Internacionais.	
Da 1ª a 4ª classe, os alunos participavam na gestão das escolas e nas actividades produtivas.		

Fonte: Lepri (1979, p. 156-157 *apud* FURTADO, 2005, p. 322).

O Partido, além de iniciar a luta armada, encarou uma luta ideológica de descolonizar o currículo e a mente do seu povo para que houvesse uma sociedade tipicamente guineense, ou seja, um povo conhecedor da sua origem e da sua história. Em cada nível escolar, eram ministradas as seguintes matérias:

As disciplinas de Formação Política abordavam, logo na primeira classe, temas sobre a luta, a vida do Partido, o amor à terra, o hino nacional. Na segunda classe

eram aprofundados os temas da 1ª e as crianças eram iniciadas nas grandes datas históricas relativas à fundação do Partido, ao massacre de Pindjiguiti de 1959, aos movimentos de libertação das colónias portuguesas, à importância da unidade entre os povos de Guiné e Cabo Verde. No terceiro ano eram estudados os estatutos e o programa do Partido, as realizações nos domínios da educação e sensibilização sobre a importância das organizações juvenis. No quarto ano eram aprofundadas as informações sobre a história, a geografia e a política africanas, contexto em que era situada a história da Guiné-Bissau, da época pré-colonial à luta da libertação. No quinto ano era aprofundada a história, estudada a estrutura social e étnica da Guiné-Bissau e Cabo Verde, aprofundados os estudos sobre o programa do partido; a cultura africana; as questões internacionais. (LEPRI, 1979, p. 153-158 *apud* FURTADO 2005, p. 322).

Pode-se ver que em todos os níveis escolares das escolas do Partido eram focados na formação ideológica e em conhecer o programa geral do próprio Partido. Pela primeira vez, em um dos seus livros de leitura, dois alunos das suas escolas apareceram como personagens principais: no *Nosso Livro da 2.ª Classe*, elaborado e editado pelos Serviços de Instrução do PAIGC - Regiões Libertadas da Guiné, impresso em Uppsala, na Suécia. Abdulai (Lai) e Brinsam foram ilustrados como figuras fundamentais do texto.

De acordo com Freire (1978),

[...] a reformulação dos programas de Geografia, de História e de Língua portuguesa, ao lado da substituição dos textos de leitura, carregados de ideologia colonialista, era um imperativo. Fazia-se necessário que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua geografia e não a de Portugal, que estudassem seus braços de mar, seu clima e não o Rio Tejo. Era preciso que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua história, a história da resistência de seu povo ao invasor, a da luta por sua libertação que lhe devolveu o direito de fazer sua história, e não a história dos reis de Portugal e das intrigas da Corte. (FREIRE, 1978, s/p).

O ex-estudante da escola colonial e militante do Partido que entrevistei relatou:

Lai não era nome para escola ou manual escolar, PAIGC nos trouxe isso. Lai e Brinssan eram dois alunos da escola da zona libertada, estes nomes apareceram como personagens africanos nos manuais algo que não existia há muito tempo, as figuras que existiam nos nossos manuais eram todos brancos: homens, mulheres, crianças brancas. (Depoimento do ex-estudante da escola colonial e militante do Partido, entrevista realizada em 15 de abril de 2022, por meio da plataforma *Google Meet*).

Essa foi uma revolução que o PAIGC fez nos conteúdos escolares, inserindo nos livros porções da história do povo guineense e cabo-verdiano e de alguns líderes do Partido,

como foi o caso da vida do próprio Amílcar Cabral. O PAIGC democratizou o ensino, fazendo a comunidade interagir ou acompanhar as atividades desenvolvidas nas escolas, bem como a transformação do conteúdo nas escolas, a africanização das matérias escolares e a valorização da história local e da história da África. Nesse sentido, é plausível afirmar que projeto educativo do PAIGC foi um projeto revolucionário contra o regime colonial.

4.5 ESCOLA-PILOTO

A Escola-Piloto era uma escola diferente das demais escolas do Partido. Foi criada em novembro de 1964, inaugurada em janeiro de 1965 e estava sediada na República de Guiné-Conacri na região de Bonfin, perto de Conacri. O objetivo principal era receber os filhos dos guerrilheiros do Partido ou as crianças órfãs de guerra.

Com relação à idealização e à filosofia educacional da Escola-Piloto do PAIGC, Maria da Luz Freire de Andrade¹⁸, mais conhecida como Lilica Boal, ex-professora e ex-diretora da escola durante o ano de 1969, em uma conversa com a jornalista Madalena Sampaio, da emissora internacional da Alemanha Deutsche Welle África (DW), em 2014, afirmou que um dos pontos que gerou mais discussão no congresso de Cassaca, já mencionado, foi a criação de uma escola que pudesse receber os órfãos de guerra e os filhos dos combatentes, com o objetivo de dar uma formação já voltada para a criação do “Homem Novo”, do qual falava Amílcar Cabral. Essa escola foi pensada por Luís Cabral, o irmão mais novo de Amílcar Cabral.

No seu primeiro ano de funcionamento, a Escola-Piloto contou com uma média de 78 alunos. Com o tempo, mais alunos passaram a frequentá-la, e o ensino secundário passou a acontecer nessa escola ou no Internato de Ziguinchor. No mesmo ano da sua fundação, o camarada “[...] Domingos Brito foi nomeado como diretor da escola [...]” (IGNATIEV 1975, p.173). O documento do PAIGC sobre a formação de quadros descreveu de maneira detalhada os alunos que ingressaram logo no primeiro ano da atividade da escola: “[...]”

18 Maria da Luz “Lilica” Boal nasceu em 1934, no Tarrafal de Santiago, Cabo-verde. Foi durante os tempos de aluna universitária na capital portuguesa, Lisboa, onde frequentava a Casa dos Estudantes do Império, que passou a identificar-se cada vez mais com os ideais da libertação. Em 1961, ano em que começou o conflito armado em Angola, um grupo de estudantes africanos das então colônias portuguesas fugiu de Portugal, rumo à luta pela independência. Entre eles estava Lilica Boal, com 26 anos e mãe de uma bebê de 17 meses. Em 1969, assumiu a diretoria da Escola-Piloto do PAIGC, na Guiné-Conacri, onde se formavam e preparavam quadros para a libertação e o desenvolvimento do país (SAMPAIO, 2014).

atualmente, estudam na Escola-Piloto 78 alunos, assim repartidos em internos: 25 rapazes, 31 raparigas. 18 crianças sendo elas 12 meninos e 6 meninas, total de 74 alunos. E quatro crianças semi-internos.” (PAIGC, 1965, p. 8).

Foram estabelecidas algumas condições que impediam a entrada de alguns jovens na Escola-Piloto, além de ser destinada a órfãos de guerra e aos filhos dos combatentes do Partido. Uma delas era o fator idade, que impossibilitava o ingresso de muitos jovens nesse estabelecimento do ensino. A idade de inscrição para os jovens era de 10 a 17 anos e para as crianças a partir dos 3 anos. Para rapazes, a idade máxima era de 15 anos, e no caso das meninas 17 anos. Essa faixa etária para as meninas foi determinada por causa de alguns aspetos culturais que dificultavam que elas fossem escola cedo ou que as motivavam a abandonar os estudos nas primeiras classes. O casamento, a gravidez precoce e os trabalhos domésticos eram as razões fundamentais que contribuía no insucesso das meninas, por isso, as Escolas-Piloto tinham essa vantagem como uma forma de inserir muitas delas no processo educativo. Amílcar lutava pela inclusão das meninas na Escola-Piloto, pois observava as dificuldades que as elas enfrentavam e o privilégio que os meninos tinham em casa e na comunidade em geral. Para ele,

[...] admiti-las com a terceira classe e mesmo que tenham quinze ou dezesseis anos, devemos recebê-las, porque nós queremos fazer a promoção, o avanço das nossas mulheres e o melhor avanço, um dos principais avanços, é ensinar-lhes a ler e a escrever como deve ser. Essa é a razão por que fizemos diferença entre rapazes e raparigas na questão de os admitir na Escola- Piloto. (CABRAL, 1976, p. 68).

Com o tempo, a escola começou a perder o seu objetivo inicial, tornando-se um lugar de difícil acesso, mas, desde a sua fundação, nasceu com a característica diferencial de formar os futuros intelectuais da Guiné e Cabo Verde, já que os dois territórios careciam dos quadros superiores, médios e técnicos qualificados. Isso também é destacado por Furtado (2005):

A Escola-Piloto transformou-se, mais tarde, numa espécie de instituto politécnico cujos objectivos, em termos escolarização e formação, iam para além do ensino básico. Efectivamente, formava quadros políticos, organizava cursos para formação de professores, elaborava manuais e suportes didácticos em geral, coordenava as escolas e os internatos. (FURTADO, 2005, p. 319).

Com a mudança da sua proposta inicial, o Partido tinha essa escola como um centro de formação de quadros. Em um curto prazo, começou a receber os melhores alunos vindos de diferentes escolas das zonas libertadas. Os melhores professores se encontravam nela e a vida dos seus alunos era diferente daqueles das regiões libertadas porque estavam fora de perigo, em um território onde não ocorria a guerra e não enfrentavam nenhum perigo de invasores. Já os alunos que se encontravam nas zonas libertadas estavam sob ameaça do invasor, que poderia a qualquer momento atacar a região e pôr a vida dos alunos e dos professores em perigo. A Escola-Piloto, desse modo, tinha mais condições em relação às demais.

A gestão da Escola-Piloto contava com a participação dos alunos, os quais formavam um comitê composto por seis membros, dos quais faziam parte três meninos e três meninas. O comitê era dividido em dois subcomitês para a realização dos serviços, um liderado por rapazes o outro por meninas, mas sempre trabalhavam em conjunto, como se vê neste excerto:

O comitê é órgão máximo da gestão da escola. Toma todas as decisões sobre a administração da escola e o funcionamento de internato. Os professores da escola e um permanente designado pelo Partido orientam e vigiam as atividades do comitê. O comitê de direção agrega-se dois grupos de responsáveis de quarto, um para os rapazes e outro para as raparigas. Cada grupo é formado por tantos alunos quantos os quartos existentes, na base de 1 aluno ou 1 aluna por cada quarto (PAIGC, 1965, p. 8).

Além dos grupos dos comitês, um outro controla as atividades desenvolvidas, sendo esse formado por dois meninos e duas meninas. O grupo tinha a missão de controlar a vida de todos os seus colegas da escola, incluindo as refeições, o vestuário, as saídas e a higiene. Tudo o que os estudantes faziam era controlado por seus colegas porque o Partido tinha a ideia do torná-los futuros dirigentes e precisavam se comportar de acordo com as normas estabelecidas por essa instituição de ensino ou pelo Comitê Central do Partido. Era uma vida muito difícil, sob constante vigilância. Os alunos responsáveis por controlá-los passavam sempre um relatório ao conselho superior da escola, que posteriormente era analisado por um representante do Partido.

Mesma estando na luta, Cabral não descartou a ideia de formação de uma pequena elite intelectual guineense, assim como fizeram os colonizadores. Assim, transformou a Escola-Piloto em um lugar de formação dessa elite, que correspondia à sua expectativa. Os estudantes dessa escola não podiam repetir de classe duas vezes, do contrário, seriam

expulsos da escola e outro mais inteligente ocuparia o seu lugar. Um ex-estudante da Escola-Piloto lembra que “[...] era proibido perder 2 anos letivos consecutivos, caso contrário o aluno era expulso do Internato ou Escola Piloto ou mandado para Curso de Enfermagem, Força Armada etc.” (Depoimento de um ex-estudante da Escola-Piloto, entrevista realizada em 20 de maio de 2022, por meio do *Google Meet*).

Amílcar Cabral, em um dos seus discursos sobre estratégia e a importância da criação da Escola-Piloto em Conacri, defendeu que

[...] A nossa Escola- Piloto, que é um dos elementos essenciais do nosso ensino, que está a abrir caminho para preparar quadros, para servirem amanhã o futuro da nossa luta, quadros que podem ser tanto militares como políticos, tanto electricistas como operários de qualquer ramo, como doutores ou engenheiros ou enfermeiros ou radistas ou outra especialidade qualquer (que ninguém pense que ir para a Escola- Piloto quer dizer que vai ser só doutor ou engenheiro, porque engana - se). A Escola- Piloto tem que ser cada dia mais exigente em relação aos alunos que recebe. Da nossa terra, devemos mandar para a Escola- Piloto os melhores alunos, que tirem as melhores notas, dentro duns certos trabalhos para fazer. Mas na Escola- Piloto cada dia temos que ser mais exigentes. No ano passado, por exemplo, só ficaram na Escola- Piloto aqueles que tiveram pelo menos nota suficiente. Este ano só ficarão aqueles que tiverem bom, porque a nossa Escola-Piloto é para a elite dos nossos alunos, quer dizer, para os melhores de todos os nossos alunos. Porquê? Porque a nossa terra tem muitos meninos jovens, rapazes e raparigas, que querem vir para a Escola- Piloto para aprender. (CABRAL, 1976, p. 67).

O militante afirmou que não deveria ser permitido que estivessem na Escola-Piloto meninos ou meninas que não conseguiam a aprender e reprovavam todos os anos, ocupando uma vaga ou tomando o lugar de outros que teria mais a capacidade e que desejavam entrar na Escola-Piloto. A partir dessas falas de Cabral, nota-se que a preocupação maior era formar os quadros competentes no curto prazo e não buscar as soluções para os alunos que repetiam de classes, simplesmente deixava-se que os alunos nessas condições repetissem de classe apenas uma vez.

No dia 15 de janeiro de 1970, o Diretor da Escola-Piloto, Domingos Brito, enviou uma carta a Bureau Político do PAIGC, relatando uma reunião que foi feita com os professores em 2 de janeiro de 1970, em Conacri. A direção da escola chegou à conclusão de que certos alunos não conseguiram atingir o nível profissional e disciplinar mínimo que pudesse justificar a permanência na Escola-Piloto. Esses, segundo eles, não aproveitaram as oportunidades que lhes foram dadas. Nessa mesma carta, informou-se que os alunos que não

conseguiam acompanhar o nível em que estavam matriculados foram colocados nas classes abaixo das quais tinham matriculado (PAICG, 1971).

Nos anos de 1965 a 1969, alguns alunos foram expulsos na Escola-Piloto, tais como: Contra Camala, 18 anos de idade, ingressou na Escola-Piloto em 22 de outubro de 1969, matriculado na 4ª classe, aluno muito comportado, trabalhador, consciencioso, mas intelectualmente limitado; José António Correia, 16 anos de idade, ingressou na Escola-Piloto em 22 de outubro de 1969, matriculado na 4ª classe, aluno muito disciplinado, mas com bastante dificuldade de compreensão; Nadja Mané, 16 anos de idade, ingressou na Escola-Piloto em 22 de outubro 1969, matriculada na 4ª classe, aluna bastante educada, mas com muita dificuldade de compreensão; Jaime Cofre, 16 anos de idade, ingressou na Escola-Piloto em 22 de outubro de 1969, matriculado na 4ª classe, aluno sem aproveitamento, pouco trabalhador e com vários atos de indisciplina (furto de mandioca no campo vizinho, saída da escola sem autorização etc.); Fina Tchuda, 15 anos de idade, ingressou na Escola-Piloto em 26 de setembro 1965, matriculada na 4ª classe, aluna sem aproveitamento, pouco trabalhadora, e Durante quatro meses recusou-se a participar com os seus camaradas no serviço normal semanal (varrer).

Os alunos que foram rebaixados da 4ª classe para a 3ª porque não acompanhavam o nível de aprendizagem dos demais foram: Fatima Duarte Pinto, Josefina Medina, José Mendonça, Roquiato Djassi, Sadjo Seidi, Tombom Ndjai, Dan na Iana. Conrado Manuel Carlos Banca, Jorge Antónia Gomes e Pedro Correia eram da 5ª classe, mas foram para a 4ª (PAIGC, 1970).

Essas ações evidenciam que a Escola-Piloto era um espaço de formação da elite intelectual guineense ou da futura elite intelectual guineense, haja vista que eram selecionados os melhores alunos e que tinham um bom histórico disciplinar nas escolas de zonas libertadas e nos internatos. Para o Partido, esse era único lugar que poderia formar os futuros pensadores guineenses para continuarem com a missão de desenvolver os dois países (Guiné e Cabo Verde) quando fossem libertos dos colonizadores. Nas disciplinas, eram ministrados seguintes conteúdos: “[...] português, matemáticas, (aritmética e geometria), geografia, ciências naturais (zoologia, botânica e mineralogia), história (essencialmente elementos básicos da história universal), educação-política, desenho, educação física e canto.” (PAIGC, 1965, p. 8).

Antes das aulas, os alunos faziam algumas atividades desportivas e depois seguiam para salas de aulas (Figura 14). “A vida diária inicia-se por uma secção de ginástica e de desporto. O resto do tempo divide-se entre as aulas, o estudo, os serviços, o recreio e o repouso. Quanto ao desporto praticam-se voley-boll, o ping-pong, futebol, tiro ao alvo, alguns jogos infantis, etc.” (PAIGC, 1965, p. 9).

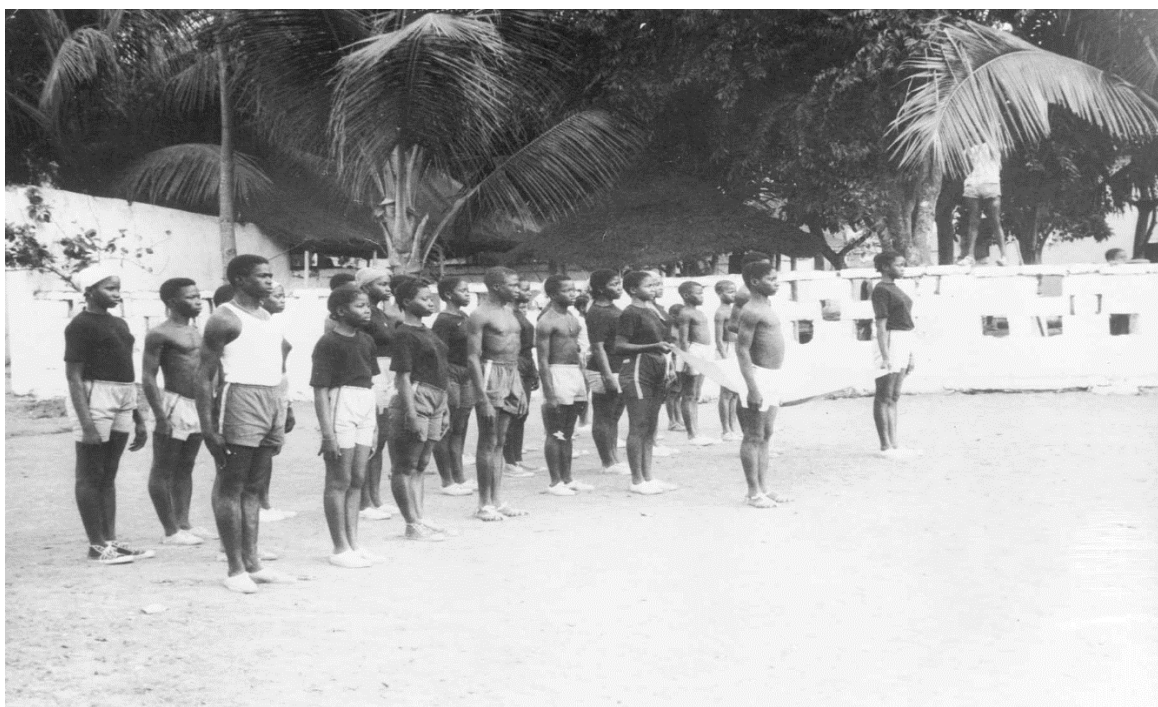


Figura 14 - Aula de ginástica na Escola-Piloto do PAIGC, em Conacri (1965)

Fonte: Fundação Mário Soares (1965).

Em alguns dias da semana, assistiam-se a filmes, e dois alunos eram designados como responsáveis para cuidar dos equipamentos e escolher o filme. Nos finais de semana, visitavam os combatentes feridos internados no hospital (DOCUMENTO DO PAIGC, 1965).

A escola tinha até o sexto ano de escolaridade. A partir desse nível, os alunos conseguiam bolsas de estudos para se formarem no exterior. Como o Partido tinha a parceria com alguns países socialistas e ocidentais, enviava os seus alunos para continuar os seus estudos nessas nações, tais como Cuba, União Soviética, Alemanha Democrática, Checoslováquia, Argélia, República Tcheca, Suécia, Jugoslávia, Roménia, China, Polónia, Argélia e outros países amigos. O Instituto de Amizade era uma instituição responsável pela distribuição das bolsas de estudos doados por parceiros do Partido. Depois de terminarem os

cursos, os formados eram obrigados voltar para os seus países de origem, com a finalidade de ajudar na organização do país e da luta.

O critério de seleção da bolsa de estudo não era baseado nas notas dos alunos, mas sim no seu comportamento, sendo esse um dos critérios que tinha mais peso. Isso é ressaltado no depoimento do aluno ex-aluno do internato do PAIGC entrevistado por Cristina Cá (2015):

Dam considerava o mau comportamento como uma das questões que mais prejudicavam o aluno, porque contava como parte negativa do histórico. Na opinião dele, os melhores alunos não eram melhores alunos só em termos de aproveitamento, mas talvez os alunos que se comportassem bem tivessem mais privilégio para conseguir a bolsa. (CÁ CRISTINA, 2015, p. 154).

O sistema avaliativo era trimestral; no fim de cada ciclo, os alunos faziam um exame em todas as disciplinas que faziam parte da grade curricular. Mesmo que já tivessem as notas máximas nos componentes curriculares, eram obrigados a fazer a prova; do contrário, poderiam ser reprovados. As notas das três avaliações feitas no decorrer do trimestre eram divididas por três. Depois disso, usava-se o resultado das avaliações contínuas e dividiam com a nota da prova final. “A nota mínima para transitar de classe era de 12 e a máxima 20 valores. Sistema eram provas finais por cada disciplina. E não a somatórias das médias. Portanto para se transitar de classe tem que ter boas notas”, como explicou uma ex-estudante da Escola-Piloto.

4.6 INSTITUTO DE AMIZADE

Com o crescimento das escolas nas zonas libertadas, a Direção do Partido viu a necessidade de criar um órgão responsável pelas atividades educativas, pelas distribuições das bolsas de estudos e pelas cooperações com os países parceiros. Em novembro de 1964, criou-se o Instituto de Amizade, que iniciou as suas atividades em fevereiro de 1965, com sede principal em Bissau. “O seu objetivo fundamental é a formação de quadros, preparar homens responsáveis, conscientes dos seus deveres e capazes de construir um país de paz e progresso, de acordo com a linha de orientação traçada pela orientação da Direção do Partido.” (MACEDO, 1978, p. 168).

O Instituto de Amizade era uma instituição autônoma que funcionava como o Ministério de Educação Nacional, controlando e coordenando todas as atividades educativas

desenvolvidas nas escolas, nos internatos e nos semi-internatos. Também era sua responsabilidade fazer um levantamento das escolas de caráter de internato, de semi-internato e do número dos alunos, a fim de dividir os manuais escolares para todas as escolas. Macedo (1978) ressalta que, sob a tutela do Instituto de Amizade, “[...] durante o tempo de luta existiam três internatos no interior do país (2 em Conakry e 1 em Terenga, Senegal) e 4 nas zonas libertadas (2 no Leste do país e 2 no Sul).” (MACEDO, 1978, p. 169).

Nos internatos, estudavam os alunos com nível de escolaridade mais avançado, e alguns internatos também tinham até a 6ª classe. A escola era mantida pelos próprios alunos, que produziam alimentos suficientes que funcionasse. A vida escolar não era distante do modo de vida do campo. Na ótica de Freire (1978),

A “Escola ao campo”, projeto que consistia em deslocar, temporariamente, as escolas urbanas, com seus professores e seus estudantes, a áreas rurais, em que, vivendo em acampamentos, participariam da atividade produtiva, aprendendo com os camponeses e a eles algo ensinando [...] A unidade entre a prática e a teoria coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja o seu nível, enquanto contexto teórico, e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto (FREIRE, 1978, s/p).

Nos internatos, estudavam os melhores alunos, selecionados das escolas das zonas libertadas. “Instituto Amizade propunha que a seleção dos bolsistas fosse com base na prioridade, o que significava que os órfãos de guerra deveriam ser os primeiros a ser selecionados; a seguir, outras categorias de órfãos e, só depois, proceder-se-ia à seleção de outros candidatos.” (CÁ CRISTINA, 2015, p.152). Fechava-se o internato que não conseguia se manter:

Não podemos criar um internato, na idéia de que o Partido vai mandar comida de fora: o Partido pode fazer esforço, mandar roupa, sapatos, calções de ginástica, roupa de ginástica em geral, para o internato, livros, cadernos, lápis, giz, tinta, canetas, etc., mas o internato tem que ter pelo menos a sua comida. A nossa ordem é esta: o internato que não é capaz de ter a sua comida, fecha. Porque nas condições da nossa luta, da nossa terra, não podemos pretender mandar comida para os internatos, de fora da nossa terra. Isso é impossível. O internato deve ser sustentado, ou pelo nosso povo dentro da nossa terra, que dá comida para os filhos, ou pelo próprio internato que lavra arroz e outros produtos, para ter a sua comida, para guardar, para comer como deve ser. (CABRAL, 1976, p. 67).

Devido à situação que o país vivenciava, não era possível que o Partido sustentasse a guerra e abastecesse os internatos de alimentos. Assim, foi criado um currículo que

dialogava com as realidades dos alunos, permitindo que conseguissem produzir alimentos suficientes para manter as atividades realizadas na instituição. Por meio da “Horta Escola”, os internatos conseguiam fazer um espaço para o plantio que ficava sob os cuidados dos alunos, com o apoio dos professores. Elaborava-se um calendário de atividades e dividiam alunos em grupos de trabalho, cada um sendo designado para cuidar da “Horta Escolar”. Furtado (2005) enfatizou que esse modelo de ensino não era exclusivo dos internatos, mas também das escolas de zonas libertadas:

[...] tanto as escolas como os internatos eram instituições auto-geridas, numa combinação de ensino e trabalho que tinham que produzir alimento tanto para os alunos, como para os combatentes. O trabalho tinha nesse contexto também um conteúdo pedagógico e político para evitar que os alunos subestimassem ou mesmo abandonassem o trabalho de campo. (FURTADO, 2005, p. 317).

No dizer de Cabral, o Partido pode dar roupa, todo material de trabalho, mesmo alguns produtos como leite, mas não poderia garantir o arroz para internatos. Entretanto, de maneira alguma, o local que ficasse sem alimentos deveria ser fechado.

Os semi-internatos surgiram com intenção de evitar que os alunos fossem a lugares distantes das suas comunidades, pois a maioria das escolas ofereciam até 3ª classe. Para impedir que os meninos saíssem de casa bem cedinho para a escola e voltassem quase a noite, com a possibilidade de enfrentarem perigos no caminho ou brigarem com outros, foram criados os semi-internatos, “[...] que eram centros escolares que permitiam a permanência dos alunos durante a semana, regressando a casa aos fins-de-semana para poderem trabalhar com os pais nos campos. As crianças vinham para os semi-internatos munidas dos alimentos necessários.” (FURTADO, 2005, p. 317). Macedo (1978) menciona que “[...] os semi-internatos foram criados no tempo de luta para reunir os alunos de 2ª classe e 3ª classe que viviam em tabancas dispersas e não podiam entrar no internato por falta de lugar.” (MACEDO, 1978, p. 169).

Os professores tinham responsabilidades que ultrapassavam o ensino; eles deveriam zelar pelos alunos, para que nada acontecesse com eles (FURTADO, 2005). Para salvaguardá-los, os educadores cavavam abrigos ao lado da escola, para escondê-los dos inimigos quando fossem atacados. Além disso, os professores eram encarregados pelas crianças a partir do momento que saíssem das suas casas até o seu retorno, devendo fazer um relatório dos acontecimentos nas escolas para os responsáveis do Partido.

O Instituto de Amizade, durante o período da luta, cumpriu com o seu papel de coordenar e controlar as atividades executadas nas escolas, nos internatos e nos semi-internatos. O plano educativo de Partido não era só lutar contra o analfabetismo, mas também preparar o pessoal capaz de prosseguir com o trabalho maior, que era pensar em uma nova estrutura do país e no seu desenvolvimento. Quando os países aliados ofereciam ao PAIGC bolsas de estudos, o Instituto de Amizade selecionava os alunos que estavam aptos para isso. As seleções eram feitas de acordo com as fichas de avaliações e dos comportamentos dos alunos apresentados pelos professores. Para conseguir uma bolsa, era preciso terminar a 6ª classe, que era o último nível das escolas do Partido na época, ter boas notas e apresentar um bom comportamento.

Cabral preocupava-se com a formação dos quadros da Guiné e Cabo-Verde, tanto que publicou o Manual Político do PAIGC, em 2014 (segunda edição), em que falou da importância de formar os quadros:

Desde o princípio, fizemos esforços para formar quadros, evidentemente quadros ao nível das possibilidades e correspondendo às realidades. Formamos quadros no interior do país. Em geral, os nossos quadros militares formam-se no interior do país, salvo no começo da luta em que tivemos que formar quadros militares no exterior. Formamos também quadros políticos no interior do país, assim como enfermeiros e enfermeiras. Mas enviaremos gente para o exterior sempre que se nos ofereçam possibilidades de obtenção de bolsas de estudo, as quais serão sempre bem-vindas. [...] temos, pois, grandes dificuldades. Um dos problemas da luta, para nós, e para os povos nas mesmas condições, é o problema dos quadros, mas é necessário forjá-los e para isso é necessário, em cada etapa da luta, não exigir dos quadros mais do que aquilo que eles podem dar. Eles darão amanhã mais do que deram hoje. É este o nosso princípio. Na formação de quadros, o Partido pensou sempre que era fundamental haver uma maior percentagem de quadros técnicos médios do que de outros. E damos prioridade àqueles ramos que nos permitam desenvolver desde já o nosso país nos diversos aspetos: económico, cultural, social e político. Na formação de quadros o Partido tem sempre em conta o passado que nos foi deixado pelos colonialistas, a necessidade do presente de começar a reconstruir as regiões libertadas em novas bases enquanto prossegue a guerra, e as tarefas futuras que há que levar a cabo para desenvolver o país e fazê-lo sair, a pouco e pouco, do atraso e do subdesenvolvimento, já depois de totalmente conquistada a nossa independência nacional. (PAIGC, 2014, p. 18-19).

No planeamento do PAIGC, pensou-se a formação de quadros superiores, médios e técnicos em um período de curto e médio prazo. Sabia-se que a luta se estenderia por muitos anos, mas, até que o país conquistasse a sua independência, pelo menos era preciso ter um número considerável de formados para não depender da ajuda dos formados de outros países. A preocupação maior do Partido era formar um número elevado dos técnicos em diversas áreas do conhecimento, conforme a demanda do país, que necessitava de muitos técnicos

para apoiar na luta e na reconstrução de algumas regiões. Cabral defendeu: “Se queremos vencer a batalha de subdesenvolvimento é fundamental forjar quadros técnicos, cada vez mais os quadros técnicos, sempre os quadros técnicos. Principalmente quadros técnicos médios, mas também quadros técnicos superiores.” (PAIGC, 1965, p.10).

Nos Quadros de 7 a 11, é possível constatar o número de pessoas formadas pelo Partido em diversos cursos técnicos e superiores no exterior desde os primeiros anos da luta até a proclamação de independência nacional, em 1973.

Quadro 7 - Quadros superiores formados pelo PAIGC desde 1961

CURSOS	FORMADOS
Agromonia	6
Ciências Políticas	1
Medicina	10
Economia	4
Ciências Jurídicas	2
Direito Internacional	3
Construção Civil	1
Arquitetura	2
Engenheiro de Construção de Máquinas	1
Engenheiros de Máquinas	1
Engenheiro Eletrônico	1
Engenheiro Geologia e Minas	2
Engenheiro Físico	1
Administração Pública	1
Total dos Quadros Formados	36

Fonte: PAIGC (1965).

Quadro 8 - Quadros com curso técnico médio, formados pelo PAIGC desde 1961

CURSOS	FORMADOS
Agromonia	8
Veterinária	5
Médico Auxiliar	11
Geologia e Minas	1
Comercio e Contabilidade	1
Pedagogia Infantil	1
Construção Civil	3
Construção de Estradas e Pontes	1
Eletrotecnia	2
Agente técnico de máquina e Diesel	1
Petroquímica	3
Mecânica Geral	1
Agente Técnico de Reparação e Montagem de Auto	1
Máquinas Agrícolas	3
Máquinas Industriais	2
Técnico de Laboratório	1
Preparação de couros e Sapataria	1
Total dos Quadros Formados	46

Fonte: PAIGC (1965).

Quadro 9 - Os formados em cursos profissionais e de operários especializados

CURSOS	FORMADOS
Construção de Estradas	1
Mecânica de Carroçaria	2
Carpinteiro de Construção	3
Tratorista	4
Mecânico de Motor a Diesel	2
Pesca (técnico de pesca)	1
Puericultura e Psicologia Infantil	3
Jornalismo	1
Mecânico de Auto	16
Mecânicos de Auto e Máquinas Agrícolas	12
Serralheiro Mecânico e Maq. Agrícolas e tratores	2
Agricultura Tropical	3
Agricultura Produção Animal	2
Anestesista	1
Ortopedia	2
Impressa	6
Rádiodifusão	4
Central Telefônica	2
Técnico de Emissora de Ondas curtas e Médias	3
Operadores de Cinema	4
Radiotelegrafistas	33
Eletricistas	13
Metalurgia	1
Educação física	1
Enfermagem e enfermeiras auxiliares	119
Total dos Quadros Formados	241

Fonte: PAIGC (1965).

Quadro 10 - Os 31 quadros nos cursos superiores em formação no estrangeiro (1973)

CURSOS	FORMANDOS
Química	1
Eletrotécnica	4
Medicina	6
Agronomia	8
Máquinas Agrícolas	2
Economia	3
Ciências Sociais	1
Geologia e Minas	2
Propensão Geológicas	1
Direito Internacional	1
História	1
Construção Civil	1
Total estudantes em Formação	31

Fonte: PAIGC (1965).

Quadro 11 - 5 quadros pós-universitário formados pelo PAIGC

POSTO UNIVERSITÁRIOS	
CURSOS	FORMANDOS
Medicina	4
Ciências Jurídicas	1
Total estudantes em especialização	5

Fonte: PAIGC (1965).

Conforme visualiza-se nos quadros, o Partido fez muito esforço em um curto período e conseguiu formar centenas de pessoas nos cursos superiores e técnicos. Entre 1961 a 1971, o Partido conseguiu formar muitos indivíduos por cada curso: *i) cursos superiores* - Agronomia (6), Ciências Políticas (1), Medicina (10), Economia (4), Ciências Jurídicas (2), Direito Internacional (3), Construção Civil (1), Arquitetura (2), Engenheiros de diferentes engenharias (6), Administração Pública (1); *ii) cursos médio técnicos* - Agronomia (8), Veterinária (5), Médico Auxiliar (11), Geologia e Minas (1), Comércio e Contabilidade (1), Pedagogia Infantil (1), Construção Civil (3), Construção de Estradas e Pontes (1), Eletrotécnica (2), Agente técnico de máquina e Diesel (1), Petroquímica (3), Mecânica Geral (1), Agente Técnico de Reparação e Montagem de Auto (1), Máquinas Agrícolas (3), Máquinas Industriais (2), Técnico de Laboratório (1), Preparação de couros e Sapataria (1); *iii) cursos profissionais e de operários especializados* - Construção de Estradas (1), Mecânica de Carroçaria (2), Carpinteiro de Construção (3), Tratorista (4), Mecânico de Motor a Diesel (2), Pesca (técnico de pesca) (1), Puericultura e Psicologia Infantil (3), Jornalismo (1), Mecânico de Auto (16), Mecânicos de Auto e Máquinas Agrícolas (12), Serralheiro Mecânico e Maq. Agrícolas e tratores (2), Agricultura Tropical (3), Agricultura Produção Animal (2), Anestesista (1), Ortopedia (2), Imprensa (6), Radiodifusão (4), Central Telefônica (2), Técnico de Emissora de Ondas curtas e Médias (3), Operadores de Cinema (4), Radiotelegrafistas (33), Eletricistas (13), Metalurgia (1), Educação física (1), Enfermagem e enfermeiras auxiliares (119), Políticos e Sindicais (174). Nos cursos de enfermagem, não foram contabilizados enfermeiros formados nas regiões libertadas pelas escolas do Partido e nem do Hospital de solidariedade.

Os de cursos superiores que ainda estavam em formação no exterior até 1973 foram: Química (1), Eletrotécnica (4), Medicina (6), Agronomia (8), Máquinas Agrícolas (2), Economia (3) Ciências Sociais (1), Geologia e Minas (2), Propensão Geológicas (1), Direito Internacional (1), História (1), Construção Civil (1), Postos Universitários Medicina (4), Ciências Jurídicas (1). Nos cursos médios técnicos, profissionais e operários especializados, 386 estavam em formação em diversos cursos.

Com relação à formação dos quadros pela autoridade colonial portuguesa desde 1471 a 1961 e aos formados pelo PAIGC durante 1961-1964, estes são os dados dos cursos superiores: *i) governo colonial* - Administração Colonial (2), Agronomia (2), Economia (1), Engenharia (1) Medicina e Veterinária (4), Letras e Direito (4); *ii) PAIGC* - Agronomia (7), Arquitetura e Construção Civil (6), Economia (3), Educação Física (1), Eletrotécnia (4), Farmácia e Química (3) Geologia (5), Mecânica (6), Medicina e veterinária (17), Letras e Direito (7), Assistência Social (4). No tocante ao ensino técnico, têm-se os seguintes dados: *i) autoridade colonial* - Técnico Industrial (5), Agricultura (3), Ensino (3); *ii) PAIGC* - Agricultura (6), Arquitetura e Construção Civil (9), Comércio (3), Eletrotécnia (4), Ensino Técnico Industrial (2), Farmácia e Química (2), Geologia (1), Mecânica (6), Pesca (2).

O Partido considerava as pessoas que foram enviadas para se formar no exterior e que fugiram para outros países como traidores. Além disso, julgava as pessoas que terminavam o curso e que ficaram, quando foram visitar suas famílias no seu país de origem, seno que algumas foram mortas e outras presas. Em 1971, o PAIGC organizou um encontro para discutir essa situação. A Direção Central do Partido decidiu:

Os quadros que voltaram temos que os aproveitar o mais depressa possível, tanto nas escolas – é uma ideia muito boa –, como em funções políticas, militares e econômicas. Acabar o curso e fugir, esse é um dos piores crimes que se pode cometer numa luta como a nossa, e com o povo como nosso. É preferível um soldado que foge no mato e juntar-se ao inimigo, do que um camarada que é formado como médico, engenheiro, agente técnico ou enfermeira, e que foge e não se vem juntar a nós. Não podemos não os perdoaremos de maneira nenhuma (PAIGC, 1971, s/p).

Mesmo com a fuga de estudantes para outros países, o Partido não desistiu de formar os quadros, por isso, continuou fazendo o seu trabalho de enviar grupos de jovens ao exterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro capítulo deste trabalho, destaquei como era a educação dos guineenses antes da invasão portuguesa, ressaltando os aspectos da formação de um ser humano da etnia Balanta, desde a primeira até a última etapa, além das tarefas que estão envolvidas em cada uma das fases de vida. Os balantas educam seus filhos de acordo com os preceitos das suas convivências e cosmovisão, e todos os seus ensinamentos são baseados na tradição oral. Essa forma não é aplicada só pelos balantas, mas também por outros grupos étnicos da Guiné-Bissau.

Ao longo dos séculos, a África foi subjugada e discriminada pelos invasores europeus. Esses, ao aportarem no continente africano, não tinham boa intenção, pois, além de levarem as pessoas de suas famílias para lugares desconhecidos, criaram a diferença entre os africanos, chamando alguns de indígenas, assimilados, bárbaros e outras características, com base numa falsa teoria da superioridade europeia e da inferiorização dos africanos. Os invasores se consideravam o povo mais civilizado, educado, organizado e portadores de valores positivos para outros povos.

Com essa ideia de superioridade, saíram e espalharam seus valores por diversos continentes. A partir desse processo, os africanos foram dominados e deixaram os invasores praticarem suas ideologias por meio das escolas, com apoio da Igreja Católica. As missões religiosas levavam a fé como uma forma de salvar os africanos, obrigando-os a acreditar em único Deus criador do universo. Os missionários convertiam a população local para o catolicismo e educavam a população convertida.

As escolas assumiram um papel de alienar e aculturar a população, pois deixou-se de lado a cultura africana e se inseriu a cultura europeia nos conteúdos escolares em todas as escolas colônias. Essas instituições de ensino colonial nasceram com um modelo elitista, seletivo e segregacionista dos africanos. Guiné-Bissau não escapou desse tipo ensino durante a época da invasão portuguesa na África, pois em todos os territórios que foram ocupados por Portugal implementou-se a mesma forma de educação. Em algumas províncias, houve mais investimento, com a criação de escolas técnicas a fim de atender à demanda local, como foi o caso de Angola e Moçambique, que tinham o Ensino Profissional Agrícola-Pecuário para a população considerada de indígena desde os anos de 1936, e mais tarde criou-se o

ensino universitário, a partir dos anos 1960. Na Guiné, contudo, o ensino profissional surgiu junto com a criação do primeiro liceu nacional, no período entre 1958 e 1960.

As escolas coloniais simplesmente formavam as pessoas que atendiam à sua demanda social e econômica. A administração colonial aproveitou a mão de obra local para responder às suas necessidades e abastecer o mercado internacional. Nos parâmetros da educação colonial, a educação dos povos da Guiné foi discriminada e dispersada pelo sistema português.

A educação do povo guineense é uma forma de compartilhamento de modo de vida e de viver da sua sociedade. Esse modelo educativo não é sistematizado como o do invasor, haja vista que os conhecimentos são partilhados por todos os moradores da comunidade, e não exclusivamente por um professor, “detentor” do saber. As técnicas de trabalho eram ensinadas pelos mais velhos e pelas pessoas que tinham conhecimentos sobre um determinado assunto. Por exemplo, os curandeiros eram pessoas escolhidas para cuidar da saúde dos moradores da vila, pois conheciam as ervas medicinais que poderiam curar. Eles compartilhavam seus conhecimentos para os seus auxiliares.

Com a divisão da sociedade guineense entre os considerados civilizados (assimilados), os não civilizados (indígenas) e a negação da cultura local nas escolas colônias e missionárias, o PAIGC montou uma proposta educativa que ia contra a do colonizador. Esse Partido aproveitou o que era de bom no ensino colonial e das culturas locais, aplicando-o às suas escolas. Buscou-se resgatar os aspectos históricos e culturais do povo guineense, algo proibido nas escolas da administração colonial.

A transformação da escola começou no mato, durante o período de guerra, nos programas que o PAIGC fez para os alunos filhos dos combatentes que estavam nas zonas libertadas e em Conacri. A filosofia das escolas do Partido era de africanização das mentes. Somos africanos, não somos cidadãos do mundo de segunda classe, não somos portugueses. Como disse Cabral em dos seus discursos, as manifestações culturais adquirem um conteúdo novo e novas formas de expressão, tornam-se um instrumento poderoso de informação e de formação política, não somente na luta pela independência, mas também na batalha pelo progresso.

Com poucos recursos, o Partido conseguiu administrar as suas escolas e formar os quadros para o período de guerra e pós-independência, como ressaltado no último capítulo desta pesquisa. Graças ao apoio dos países anticolonialista, o PAIGC conseguiu tirar do

papel o seu projeto de formação dos quadros, já que o país tinha poucos formados, em comparação aos demais ocupados por Portugal, Angola e Moçambique. Esse projeto educativo começou a ter fim após o Partido perder o controle do Estado, no período de pós-independência, nos anos de 1994.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, H. M. F. **Educação e Transformação Social Formas Alternativas de Educação em País Descolonizado**. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1981.

AMONA, D. P. F. **Narrativas Sobre a Guinendade/i: identidade nacional e diversidade étnica na Guiné-Bissau**. 2020. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

ANDRÉ, A. M. **A formação do homem novo: análise da visão dos técnicos governamentais atuando hoje em Angola**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade Campinas, 2004.

BENZINHO, J.; ROSA, M. **Guia turístico: à descoberta da Guiné-Bissau**. Coimbra: Gráfica Ediliber, 2015.

BONNICI, T. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. **Mimesis**, Bauru, v. 19, n. 1, p. 07-23, 1998.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

CÁ, C. M. O. **A trajetória dos quadros guineenses formados e em formação no Brasil na visão de estudantes e profissionais de 3º grau**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação, Sociedade, Política e cultura) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, SP, 2009.

CÁ, C. M. O. **Formação Feminina no Internato de Bor (1933 - 2011) na Guiné-Bissau: Reflexos na Educação da Sociedade Guineense Contemporânea**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2015.

CÁ, L. O. A Educação Durante a Colonização Portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, v. 2, n. 1, out. 2000.

CABRAL, A. **A arma da teoria: unidade e luta I**. Lisboa: Seara Nova, 1976.

CAIXETA, E. M. Abordagem historiográfica da história da península ibérica medieval e da influência cultural árabe no Brasil. **Revista (Entre Parênteses)**, n. 8, v. 2, p. 1-24, 2019.

CAMMILLERI, S. **Identidade cultural do povo Balanta**. Lisboa: Edições Colibri, 2010.

CANDÉ MONTEIRO, A. O. A luta de libertação da Guiné-Bissau e Cabo Verde: o congresso de Cassacá e a criação do partido estado. **Revista Perspectiva Histórica**, Rio de Janeiro, n. 8, jul./dez. 2016.

CARREIRA, A. **Vida Social dos Manjacos**. Publicação Comemorativa do V Centenário da Descoberta da Guiné. Lisboa: Centro de Estudos da Guiné Portuguesa, 1947.

CHAUVA, R. Sobre África: questões, tradições e ubuntu. Pensando os ritos de iniciação em Moçambique. **Revista Teias**, v. 15, n. 35, p. 38-53, 2014.

CORREIA, N. G. A relevância da tradição oral nas sociedades africanas contemporâneas. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, São Francisco do Conde, v. 2, n. 2, p. 304-321, jul./dez. 2022.

COSTA, A. M.; CAETANO, S.; OLIVEIRA, E. R. Descolonização do currículo: desafios e novas perspectivas para implementação do ensino de arte na Guiné-Bissau. *In: SEMANA UNIVERSITÁRIA*, 6, 2019, Redenção. **Anais [...]**. Redenção: UNILAB, 2019, p. 1-6.

COSTA, P. M. **Descrição fonológica do crioulo Guineense**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

COUTINHO, Â. B. **Os Dirigentes do PAIGC: da Fundação à Rutura: 1956-1980**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2017.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DJALÓ, M. Processo de ocupação de Guiné-Bissau: um olhar sociológico pela dominação. **MOSAICO Social- Revista do curso de graduação em ciências sociais**, [s.l.], v. 3, n. 3, p. 294-301, 2006.

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FANON, F. Em defesa da revolução africana. Lisboa: Livraria Sá Costa Editora, 1980.

FERREIRA, J. C. N.; VIEGA, V. S. **Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique**. 2. ed. Lisboa: [s.n.], 1957.

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

FUNDAÇÃO MÁRIO SOARES. Grupo de quadros do PAIGC recebidos por Mao Tse-Tung na República Popular da China, em 1961. **Fundação Mario Soares**, 1961. Disponível em: <https://fmsoaresbarroso.pt/iniciativas/?id=000074>. Acesso em: 15 set. 2022.

FUNDAÇÃO MÁRIO SOARES. Aula de ginástica na Escola-Piloto do PAIGC, em Conacri 1965. **Fundação Mario Soares**, 1965. Disponível em: <https://fmsoaresbarroso.pt/iniciativas/?id=000074>. Acesso em: 15 set. 2022.

FUNDAÇÃO MÁRIO SOARES. Capa do primeiro livro do PAIGC. **Fundação Mario Soares**, 1966. Disponível em: <https://fmsoaresbarroso.pt/iniciativas/?id=000074>. Acesso em: 15 set. 2022.

FUNDAÇÃO MÁRIO SOARES. Alunos de escola do PAIGC durante uma aula, nas regiões libertadas, 1970. **Fundação Mario Soares**, 1971. Disponível em: <https://fmsoaresbarroso.pt/iniciativas/?id=000074>. Acesso em: 15 set. 2022.

FUNDAÇÃO MÁRIO SOARES. Amílcar Cabral condecorando um pioneiro do PAIGC [Escola-Piloto]. 1965-1973. **Fundação Mario Soares**, 1973. Disponível em: <https://fmsoaresbarroso.pt/iniciativas/?id=000074>. Acesso em: 15 set. 2022.

FURTADO, A. B. R. **Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: incoerências e descontinuidades**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2005.

GOMES, P. G. **Os fundamentos de uma nova sociedade: o PAIGC e a luta armada na Guiné-Bissau (1963-1973)**. Organização do Estado e relações internacionais. Torino: L'Harmattan Itália, 2010.

HABTE, A.; WAGAW, T. Educação Mudança Social. *In*: MAZRUI, A. A.; WONDJI, C. (eds.). **História geral da África VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010, p. 817-846.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição Viva. *In*: KL-ZERBO, J. (ed.). **História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212.

HARRIS, J. E. A diáspora africana no Antigo e Novo Mundo. *In*: OGOT, A. B. (ed.). **História geral da África V: África do século XVI ao XVIII**. Brasília: UNESCO, 2010, p. 135-164.

HALL, S. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: representação da UNESCO no Brasil, 2003.

IGNÁTIEV, O. **Amílcar Cabral filho de África: narração bibliográfica**. Lisboa: Prelo Editora, 1975.

INE. Instituto Nacional de Estatística. Características Socioculturais. **INE**, 2009. Disponível em: <https://www.stat-guinebissau.com/>. Acesso em: 20 maio 2021.

IONGNA, A. N. **O casamento na etnia Balanta: tradição e modernidade**. 2019. Monografia (Graduação em Humanidades) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019.

JALÓ, S. **Ideologias Educativas na Guiné (Bissau) – 1954-1986**. 2020. Dissertação (Mestrado em História Contemporânea) – Faculdade de Letras da Universidade de Porto, Porto, 2020.

LANNES, S. B. de. **A formação do império Árabe-Islâmico: história e interpretações**. 2013. Tese (Doutorado em Economia Pública) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia, Rio de Janeiro, 2013.

LEITE, F. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. **África: revista de centro estudos africanos USP**, São Paulo, n. 18-19, v. 1, p. 103-118, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1990.

LIBERATO, E. Avanços e Retrocessos da Educação em Angola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, p. 1003-1033, out./dez. 2014.

LUÍS CABRAL. **DBpedia**, 2009. Disponível em https://dbpedia.org/page/Lu%C3%ADs_Cabral. Acesso em: 25 jul. 2022.

M'BOKOLO, E. **África negra: história e civilização**. Com a colaboração de Sophie le Callennec e de Thierno Bah; tradução de Manuel Resende. Salvador: EDUFBA. São Paulo: Casa das Áfricas, 2011.

MACEDO, F. de. **A Educação na República da Guiné-Bissau – O Passado as transformações no presente, as perspectivas do futuro**. Braga: Editorial Franciscana, 1978.

MARRONI, M. L. C. **Os outros e a construção da escola colonial portuguesa no boletim geral das colônias 1925-1951**. 2008. Dissertação (Mestrado em História e Educação) - Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2008.

MEMMI, A. **Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MENDY, P. K. **Colonialismo português em África: a tradição de resistência na Guiné-Bissau (1987-1959)**. Bissau: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), 1994.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOREIRA, D. **Políticas Públicas de Alfabetização de Massa na Guiné-Bissau**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

NAMONE, D. **A Luta Pela Independência na Guiné-Bissau e os Caminhos do Projeto Educativo do PAIGC: Etnicidade Como Problema na Construção de Uma Identidade Nacional**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, São Paulo, 2014.

NAMONE, D. **Educação tradicional e moderna na guiné-bissau e o impacto da língua portuguesa no ensino: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali**. 2020. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, São Paulo, 2020.

NDJAI, T. **O Pensamento Político de Amílcar Cabral: Teoria e Prática em Momentos Decisivos na Libertação da Guiné- Bissau (1959-1969)**. 2012. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NOGUEIRA, S. G. **Psicologia Crítica Africana: O Que é Isso e Para Que Serve? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS**, 8, 2014, Belém. **Anais**

[...]. Belém, UFPA, 2014, p. 1-13. Disponível em: <https://bit.ly/2PFNIeD>. Acesso em: 04 jul. 2021.

PAIGC. Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde. “A nossa luta pela educação das massas e pela formação de quadros”. Escolarização nas regiões libertadas. A preparação de Quadros. **Casa Comum**, 1965. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04340.003.009>. Acesso em: 04 jul. 2021.

PAIGC. Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde. Organização dos Pioneiros do Partido (PP) - PAIGC, ordens do pioneiro e actividades. **Casa Comum**, 1965. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04340.003.007>. Acesso em: 04 jul. 2021.

PAIGC. Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde. Carta do Diretor da escola-piloto enviada a Direção Central do PAIGC, 15 de janeiro de 1970. **Casa Comum**, 1970. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/arquivos>. Acesso em: 04 jul. 2021.

PAIGC. Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde. Reunião De Conselho Superior de Luta (09 a 16 de agosto de 1971), sobre alguns problemas práticos do Conselho Superior da Luta. **Casa Comum**, 1971. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=10193.002.001>. Acesso em: 04 jul. 2021.1971.

PAIGC. Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde. Quadros formados pelo P.A.I.G.C. desde o início da luta. **Casa Comum**, 1973. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04309.001.027>. Acesso em: 04 jul. 2021.

PAIGC. Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde. **História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde**. Porto: Afrontamento, 1974.

PAIGC. Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde. **Manual Político do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC)**. 2. ed. Porto: Edições Maria da Fonte, 2014.

PEZZODIPANE, R. V. Pós-colonial: a ruptura com a história única. **Simbiótica**, Vitória, v. 1, n. 3, p. 88, jun. 2013.

PORTUGUAL. Decreto-lei n°31:207 – Promulga o Estatuto Missionário. **Diário do Governo**, série I, n. 79. 5 de abril de 1941. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/1941/04/07900/03190325.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

PORTUGAL. Governo da Colónia. **Portaria do Governo da Província n° 122, de 16 de novembro de 1942**. Lisboa: Governo da Colónia, 1942.

SAMPAIO, Madalena. Lilica Boal, a eterna diretora da Escola-Piloto do PAIGC. **DW**, 17 de outubro de 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2J7MXfM>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SANHÁ, C. **Do Ensino Público ao Ensino de Iniciativa Comunitária**: análise do desenvolvimento e impacto das Escolas Comunitárias na Guiné-Bissau e as intervenções

das ONGs FEC & PLAN. 2014. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SEMEDO, M. O. C. S. **As Mandjuandadi**: cantigas de mulheres na Guiné-Bissau: da tradição oral à literatura. 2010. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

SEMEDO, R. J. C. G. **PAIGC: A face do monopartidarismo na Guiné-Bissau (1974 a 1990)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SIGA, F. **A organização social, política e religiosa dos Balanta**: usos, costumes e rituais. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2015.

SILVA, A. E. D. Guiné-Bissau: a Causa do Nacionalismo e a Fundação do PAIGC. **Cadernos de Estudos Africanos**, Lisboa, p. 142-167, set./out. 2006. Disponível: <https://bit.ly/2SVArCw>. Acesso aos: 12 maio 2020.

SILVA, G. B. A Educação Colonial do Império Português em África (1850-1950). **Cadernos do Tempo Presente**, [s.l.], n. 21, p. 67-83, set./out. 2015.

SILVA, J. O. da. Aprendizagens comunitárias africanas de longa duração e em larga escala segundo a expansão banta. **RELEGENS THRÉSKEIA estudos e pesquisa em religião**, [s.l.], v. 5, n. 1, p. 84-107, jun. 2016.

SILVA, J. O. da. **O expansionismo católico na Bembalândia, 1891-1937**: as práticas religiosas dos Missionários da África desenvolvidas no Vicariato Apostólico do Niassa. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2012.

TAVARES, E. A. O Ensino na Guiné “Portuguesa”. **Casa Comum**, 1962. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=07072.127.010>. Acesso em: 15 ago. 2022.

UZOIGWE, G. N. Partilha europeia e conquista da África: apanhado geral. In: BOAHEN, A. A. (ed.). **História Geral da África VII: África sob dominação colonial, 1880-1935**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010, p. 21-50.

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KL-ZERBO, J. (ed.). **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. Editado por Joseph Ki -Zerbo. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010, p. 139-175.

VISENTINI, P.G.F. **Independência, marginalização e reafirmação da África (1957-2007)**. In: MACEDO, JR., org. Desvendando a história da África [online]. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.