

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

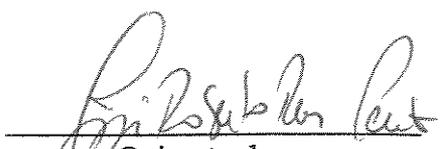
**POLÍTICA EDUCACIONAL DA GUINÉ-BISSAU
DE 1975 A 1997**

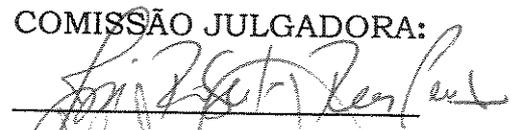
Autor: LOURENÇO OCUNI CÁ

Orientador: JOSÉ ROBERTO RUS PEREZ

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Lourenço Ocuni Cá e apreciada pela Comissão Julgadora.

Data 18/ 10/ 1999.


Orientador

COMISSÃO JULGADORA:




UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE BC
N.º CHAMADA:
T/UNICAMP
C.11.p
V. Ex.
TOMBO BC/ 40687
PROC. 278100
C D
PREÇO 311,00
DATA 25/03/00
N.º CPD

CM-00139012-9

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

C11p

Cá, Lourenço Ocuni.

Política educacional da Guiné - Bissau / Lourenço Ocuni Cá. -
Campinas, SP : [s.n.], 1999.

Orientador : José Roberto Rus Perez.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Guiné Bissau - História. 2. Guiné Bissau - Aspectos
políticos. 3. Guiné Bissau - Aspectos econômicos. 4. Guiné
Bissau - Educação. I. Rus Perez, José Roberto. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

O analfabeto político

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio dependem das decisões políticas. O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia política. Não sabe o imbecil que, de sua ignorância política, nasce a prostituta, o menor abandonado, o assaltante e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacaios das empresas nacionais e multinacionais.

Bertold Brecht

AGRADECIMENTOS:

A Alessandra Vaz de Almeida pelo impulso acadêmico. Adriano Ocarco Ié e sua esposa, Teresa Gomes da Silva, pela inestimável hospedagem durante a minha pesquisa de campo em Lisboa. A Mercedes Torres la Rosa, Cristina Mandau e aos meus pais, Maria Té e Ocuni Cá. A Coordenadoria de Pós-Graduação pelo financiamento da passagem aérea para Lisboa sem a qual não seria possível redigir esta dissertação. A Onésimo Duarte Pinto e aos amigos que deixei em Portugal.

A José Roberto Rus Perez, principalmente pela orientação honesta e diálogo fecundo, mas também pela atenção quanto à condução da redação. Vou ficar devendo a ele boa parte da minha formação acadêmica.

Sumário

Sumário	I
Mapa Geopolítico da Guiné-Bissau e Lista de Quadros	II
Resumo	III
Abstract	IV
Introdução	P 1
Primeira Parte	
Capítulo I Quadro Teórico-Histórico da Guiné-Portuguesa	P 11
I Funcionamento Administrativo do Estado Colonial Português	P 20
Capítulo II Contexto Sociopolítico da Guiné-Bissau	P 26
I Proclamação da Independência da Guiné-Bissau	P 33
Capítulo III Conjuntura Socioeconômica da Guiné-Bissau	P 61
Segunda Parte	
Capítulo IV Educação no Período Colonial	P 89
I Educação Colonial	P 89
II Educação nas Zonas Libertadas	P 95
Capítulo V Educação nos Primeiros anos da Independência (1975 a 1980)	P 107
Capítulo VI Educação após ao Movimento Reajustador 14 de Novembro (1980 a 1993)	P 134
Capítulo VII Educação no Período Pluripartidário (1993 a 1997)	P 155
Conclusão	P 176
Referências Bibliográficas	P 184
Anexo- Quadro de Cooperação entre Guiné-Bissau e a Autoridade Sueca para o Desenvolvimento Internacional (ASDI)	P 191

Mapa Geopolítico da Guiné-Bissau	P 10
Quadro I Racionalidade Étnica	P 24
Quadro II Organograma do Estado da Guiné-Bissau (1975-1980)	P 36
Quadro III República da Guiné-Bissau: Divisão Administrativa 1979	P 38
Quadro IV Distribuição Regional de Investimentos	P 76
Quadro V Comparação de Formação no Período Colonial entre Zonas Não Libertadas e Libertadas, Segundo o Nível de Ensino	P 104
Quadro VI Freqüência Escolar Segundo o Nível de Ensino	P 105
Quadro VII Comparação da Dinâmica Escolar	P 114
Quadro VIII Divisão de Níveis de Ensino em 1975	P 121
Quadro IX Estrutura Organizacional do Comissariado de Educação até 1980	P 131
Quadro X Escolas distribuídas pelo país (1980)	P 132
Quadro XI Estrutura do Ensino Básico em 1986	P 137
Quadro XII Repartição das Barracas por Províncias	P 141
Quadro XIII Eficácia Interna do Sistema	P 142
Quadro XIV Relação Aluno/Professor	P 152
Quadro XV Projeção de Fluxos Escolares/Evasão	P 153
Quadro XVI Eficácia Interna do Sistema Educacional por Região Indicadores de 1994-95	P 162
Quadro XVII Taxa de Alfabetização por Províncias e Ourtas Cidades (percentagem) 1993/97	P 164
Quadro XVIII Taxa de Escolarização por faixa etária (percentagem) 1993/97	P 165
Quadro XIX Taxa de Escolarização por Sexo 1993/97	P 166
Quadro XX Projeção da Demanda à Educação 1993/97	P 169

RESUMO

Este trabalho pretende documentar e analisar as estruturas educacionais da Guiné-Bissau, a falta de infraestrutura deixada pelo colonialismo português e a implementação do novo sistema educacional pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). A análise é feita através da avaliação do desempenho do governo da Guiné-Bissau no setor educacional, no período de 1975 a 1997.

A educação tem sido vista como um dos meios de realização de mudanças sociais e, em 1975, o PAIGC implementou o novo sistema educacional, cujo projeto consistia em deslocar temporariamente, os alunos ao campo, para que pudessem trabalhar com os camponeses, os quais ensinavam as noções básicas de cultivo. No entanto, onze anos depois em 1986, quando houve a liberalização econômica, iniciou o descaso com a educação. Esta decadência parecia invadir todos os setores na Guiné-Bissau e o sistema educacional foi atingido em todas as suas condições. Assim, as condições escolares começaram a piorar, as instalações se tornaram precaríssimas juntamente com os professores mal preparados que ofereciam um ensino compatível com os seus próprios salários.

A Guiné-Bissau é um estado em processo de lutas pela sua consolidação institucional. A configuração da organização política guineense é instável, e além disso, está permanentemente submetida aos impactos das mudanças políticas e econômicas mundiais. O sistema educacional guineense, e sua evolução, refletem o estado de evolução histórica do país. As perspectivas da política educacional guineense dependem da consolidação dessas mudanças.

ABSTRACT

The purpose of this work is to provide with documents and to analyse the educational structures of Guinea-Bissau, the lack of substructure left by the portuguese colonialism and the implantation of the new educational system by African Party for Guinea and Cap Verd's Independence (PAIGC). The analysis is done through the valuation of Guinea-Bissau's government's performance in educational sector during the period between 1975 and 1997.

The education has been seen as one of the realization's means of social changes, and in 1975, the African Party for Guinea and Cap Verd's Independence (PAIGC) founded the new educational system, of which project consisted in transferring, temporarily, the students from the school to the field, because in the field these students were able to work with the countrymen, whom taught the basic notions about cultivation. Nevertheless, eleven years later, in 1986, when the economical liberalization had happened, the negligence with education began. This decadence seemed to invade every sectors in Guinea-Bissau, and the educational system was affected in all condicions it had. Consequently, the scholastic conditions became worse, and the installations became very precarious, together with the badly prepared teachers that started offering a teaching compatible with their own salaries.

The Guinea-Bissau is a state in a process of fights for its institutional consolidation. The configuration the of guinean political organization is inconstant, and add to that, is permanently submitted to the impacts of world-wide political and economical changes. The guinean educational system, and its evolution, reflect the condition of historical evolution in this country. The perspectives of guinean educational politics are subordinated to the consolidation of these changes.

INTRODUÇÃO

A denominação Guiné-Portuguesa, em oposição a Guiné-Francesa ou apenas Guiné, fixou-se na segunda metade do século XIX (1879-1886). O título Guiné-Bissau foi adotado em 1974 com referência a Bissau, nome da antiga capital e ilha onde ficava a cidade, a fim de desvinculá-lo de associação com Portugal.

A 24 de setembro de 1973, foi anunciada a independência da então Guiné-Portuguesa e, a partir daí, o país passou a ser chamado de República da Guiné-Bissau. Esta mudança de nomes culminou em mais de uma década de sangrenta luta armada contra o colonialismo português, à qual o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), liderado por Amílcar Cabral, pôs fim através da luta armada, a dominação colonial no país. A dureza do domínio colonial e a luta de reconstrução nacional que se seguiu deixaram feridas físicas, emocionais e econômicas que ainda não cicatrizaram e que, para alguns, talvez, leve muito tempo para cicatrizar-se.

Este estudo não pretende evocar a amargura gerada pelo colonialismo português, sendo o objetivo principal documentar e analisar a herança de estrutura deixada pelo colonizador. Estrutura essa herdada a nível econômico e estrutural, principalmente estrutura herdada no setor educacional.

Durante a colonização portuguesa, a educação tinha dois objetivos fundamentais: arrancar as pessoas da comunidade a que pertenciam e formar elementos submissos aos administradores coloniais, que pudessem servir como intermediários entre o Estado colonial e as massas populares. Além disso, as escolas destinavam-se ainda a formar aqueles quadros nacionais que eram absolutamente

indispensáveis ao funcionamento do aparelho colonial e dar para o mundo exterior a idéia da “missão civilizadora” dos portugueses.

Após 23 janeiro de 1963, o PAIGC implementara uma escola, durante a luta, que era assumida pela população das zonas libertadas, a qual sustentava da mesma maneira os guerrilheiros. Aqui, os alunos não eram retirados do seu ambiente nem separados da comunidade, mas trabalhavam, viviam, lutavam e sofriam, conjuntamente com toda a comunidade.

Foi nesse espírito de trabalho em comunidade que, em 1975, data do início deste estudo, que os membros do Partido começaram os trabalhos na educação da Guiné-Bissau, começando por trabalhar, sob o ponto de vista ideológico, a mentalidade dos alunos que passaram pela escola colonial na cidade de Bissau e em todo o país. A campanha de alfabetização começou com as Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP). Depois, foi alargada para a população civil abrangendo adultos. Nesse ano, foi pedido aos pais que matriculassem seus filhos, havendo uma participação maciça no processo de alfabetização. A importância que os órgãos oficiais atribuíam à educação como fator básico do desenvolvimento da Guiné-Bissau merecia especial atenção, considerando que durante o longo período da ocupação colonial a educação, como fator de desenvolvimento, foi totalmente negligenciada pelos colonialistas. Cabe, então, a pergunta: por que nos anos verdes da independência passou-se a valorizar a educação, desenvolvendo-se uma política em que ela era vista como um dos agentes de institucionalização e fortalecimento do sistema guineense? Será que esses mesmos governantes continuaram com a mesma política que adquiriram nas zonas libertadas quando da luta pela independência?

A curiosidade em saber a resposta dessas perguntas e em que condições o governo guineense encarava a educação nos instigou a

propor o *tema A política educacional da Guiné-Bissau*. Ainda assim, suscitou-nos dúvidas se propomos o tema sobre a *organização de ensino* ou se é propriamente a *política educacional*. Optamos por esta última porque Guiné-Bissau não tinha tido uma educação que atendesse aos seus cidadãos. Este estudo de política educacional da Guiné-Bissau é o primeiro a ser feito após a implementação do novo sistema educacional. O novo sistema implementado pressupunha um caráter político-ideológico, razão pela qual propomos entender e analisar o processo de sua implementação, o que resultou na nova ação educativa propugnada pelo governo da Guiné-Bissau.

Mas somente uma análise estrutural mais aprofundada das condições econômicas, políticas e sociais da sociedade guineense permite-nos responder satisfatoriamente as perguntas formuladas. Ainda assim, desperta nossa curiosidade quando procuramos aprofundar a análise do tema: que efeito as medidas governamentais estão tendo sobre a estrutura do ensino e sobre a estrutura global (econômica, social e política) da sociedade guineense? Um enfoque histórico e/ou *sociológico* mais amplo do contexto em que se enquadram as novas medidas educacionais do período em estudo poderá abrir caminho para a resposta dessas perguntas.

Quanto à metodologia empregue neste estudo, abrange o período que vai de 1975 a 1997. Tal periodização justifica-se, basicamente, por ser este um período marcado por reviravoltas no campo educacional. A educação implementada na Guiné-Bissau no período em estudo é vista como agente de institucionalização e fortalecimento do sistema político e econômico do país o que nos permite fazer uma análise situacional das mudanças no sistema educacional guineense ao longo desse período. A política educacional da Guiné-Bissau representa uma leitura pelo filtro

do PAIGC. Essa leitura permite-nos acompanhar o padrão de política educacional em conjunturas bem precisas.

Em 1975, tem início uma política de transformação do ensino básico (complementar, elementar e geral polivalente), por meio de uma ação liderada pelo novo governo da Guiné-Bissau. Por essa época, também ocorre uma expansão significativa de unir educação ao trabalho produtivo. No ano de 1976, implementa-se a escola de três anos e o ensino médio profissionalizante. Pode-se, assim, compreender a consolidação da política educacional num momento de intensas e profundas transformações: ideológicas (reafricanização das mentalidades dos guineenses e de emancipação do ensino através de campanha de alfabetização de crianças e adultos etc).

O ano de 1975 marca, também, o início de um longo período de governo pelo regime militar - assumiram cargos diretivos aqueles que foram à luta; em 1993, inicia-se um novo período de governo eleito, o presidente da República por eleições diretas; até 1997, quando encerramos nossa análise, temos um presidente desde 1980 de um mesmo partido - PAIGC. Tal fato possibilita acompanhar o desenrolar do padrão da política educacional em conjunturas históricas bem delineadas.

Com relação à exposição, focalizamos, inicialmente, o quadro Teórico-Histórico da Guiné-Portuguesa, o Contexto Sóciopolítico da Guiné-Bissau, Conjuntura Sócioeconômica, Educação Colonial, Educação nas Zonas Libertadas, a expansão do sistema educacional, a transformação da educação herdada, aferindo o papel desempenhado pelas dependências administrativas e estabelecendo inter-relações com o contexto sociocultural. Neste momento, acompanhamos a oferta dos quatro níveis de ensino regular (Básico Elementar, Complementar, o curso geral dos liceus ou polivalente e o curso complementar dos liceus).

Dessa análise ressalta a ação do governo que foi o ator central nas transformações ocorridas na oferta dos ensinos Básico Elementar, Complementar e o curso geral dos liceus Assim, passamos a acompanhar apenas as ações empreendidas, procurando: a) compreender as propostas e medidas implementadas no campo educacional, verificando em que se diferenciam e se resultaram na construção de um novo modelo de ação social do Estado; b) detectar o perfil das inovações implementadas; c) determinar o modelo de gestão e o perfil organizacional; d) aferir os principais indicadores relativos ao desempenho das ações governamentais. Este trabalho está centrado na análise das contradições, das idas e vindas, do processo de formulação e implementação da política e de seus resultados. A pesquisa baseia-se em análise documental do governo da Guiné-Bissau, nos documentos produzidos no âmbito da cooperação entre a Guiné-Bissau e organizações interacionais e nos poucos estudos feitos no setor educacional do país, etc.

A periodização obedeceu o recorte das gestões governamentais. Assim, foram analisados três governos: do presidente Luís Cabral (1975 a 1980), do presidente João Bernardo Vieira (1980 a 1993) e deste último de (1993 a 1997). Para cada gestão, procuramos determinar os *objetivos e diretrizes da política*, os principais *programas*, a *organização institucional* montada, os recursos *financeiros alocados*, a política de recursos humanos e uma *avaliação do desempenho* quantitativo sob o ponto de vista do desempenho do governo. Interessou-nos identificar em que contexto essas diretrizes e ações foram formuladas, que alternativas estavam colocadas, a estratégia de implantação e uma avaliação dos resultados.

Após uma reflexão sobre a ação do governo, passamos a avaliar o desempenho da política educacional como um todo, isto é, quais foram

os resultados da política com relação ao nível de escolarização da população e seu grau de *eqüidade*. Também aqui houve um aprofundamento na avaliação do desempenho da rede regional.

Este trabalho pretende contribuir para uma análise do sistema educacional do país, procurando mostrar uma perspectiva crítica no que se refere aos fatores que condicionam a educação quanto às medidas por eles geradas na estrutura da sociedade guineense.

A política educacional implementada em nosso país, nas últimas duas décadas (1975-1997), foi direcionada pelo Estado para o cumprimento de pelo menos três funções, a saber:

Em primeiro lugar, a *transformação* da então estrutura implantada pelo colonialismo português através da *dualidade educacional* existente em todo o país: uma colonial e outra adquirida nas zonas libertadas.

Em segundo lugar, a *unidade da educação com o trabalho produtivo*, por meio de contato direto dos estudantes com a realidade do país.

Por fim, *combater o analfabetismo* que era de 90%, considerado uma das seqüelas do descaso com a educação durante a dominação colonial.

Essas duas funções (transformação e educação voltada para a realidade do país) foram atribuídas à nova política educacional e não poderiam ser concretizadas sem que a mesma fosse direcionada para o cumprimento da terceira (combate ao analfabetismo) e realizada simultaneamente com as demais (unir a educação ao trabalho produtivo.e a transformação da educação herdada do colonialismo

português). Como não poderia deixar de ser, a transmissão da ideologia subjacente ao próprio sistema que se queria implantar— o socialismo.

Esse processo de transmissão era desenvolvido, de um lado, pelo controle dos conteúdos dos currículos, programas e material de apoio e, por outro lado, pelas resoluções sociais e práticas educacionais concretas que concorriam na escola. Para tanto, criou-se todo um emaranhado de resoluções ou leis. Nesta perspectiva, entende-se porque o Estado procurou controlar a divisão das classes escolares existentes.

De fato, a tentativa de consecução dessas três funções foi buscada pelo atrelamento das decisões educacionais ao poder do Estado. O professor desde 1975 a 1997, principalmente da escola pública guineense foi direcionado a transformar-se num mero executor de normas e exigências decididas nos gabinetes. O que se observa é que os setores dominantes, através do Estado, tentavam a todo o custo, utilizar a escola como mero “aparato ideológico,” uma das razões pelas quais propomos este tema.

Uma outra razão para a escolha do tema é que pesquisas como as de Bárbara Freitag **Escola, Estado e Sociedade e Política Educacional e a Indústria Cultural** (1980 e 1989) e de José Nilo Tavares, **Educação e Imperialismo no Brasil** (1980) ambas feitas no Brasil, mostram que, apesar de todos os problemas, a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas oriundas principalmente das camadas mais desfavorecidas, representando, talvez, a única oportunidade que esses setores encontram para o desenvolvimento de um repertório básico que possibilite uma efetiva participação social. As conclusões a que esses pesquisadores chegaram indicam a necessidade ininterrupta de que o ensino básico atenda a toda uma gama de pessoas e que as crianças tenham as condições propícias de permanecer nesse nível de

ensino durante o período que for preciso, com a necessidade evidentemente de melhoria das condições de ensino.

Com relação à Guiné-Bissau, há poucos estudos sobre o setor educacional como, por exemplo, **A Educação na República Democrática da Guiné-Bissau** (1986), de Antônio Guterres; **Guiné-Bissau: reinventar a educação** (1977), de Rosiska Darcy de Oliveira; o estudo feito por Paulo Freire que resultou no livro **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo** (1978) entre outros artigos que tentam abordar a questão educacional como, por exemplo, **Educação na Guiné-Bissau** (1997), por Pereira Neto, tentando resgatar a perspectiva histórica da política de organização educacional.

No que diz respeito aos estudos sobre política de organização do sistema educacional, não há pesquisas e/ou estudos como os da CEDEAO (Comunidade Econômica da África Ocidental) da qual Guiné-Bissau faz parte, equivalente a CEPAL para a América Latina e Caribe. Esses órgãos elaboram projetos de estratégias e políticas de recursos humanos para a transformação produtiva com equidade, em que se utilizam experiências adequadas dentro e fora da região, levando em consideração as atribuições teóricas sugeridas na década passada no tocante aos vínculos entre educação e desenvolvimento humano, além de incorporar a percepção existente na América Latina e Caribe entre os resultados da atual inter-relação entre educação, economia e sociedade, bem como as suas insuficiências.

Após ter situado o país no quadro histórico numa perspectiva mais ampla da própria história, nosso trabalho volta-se para a questão da estrutura do próprio tema. Essa escolha torna-se necessária dada a imensa diversidade de fatores presentes para análise e aprofundamento. Neste sentido, o eixo condutor escolhido foi a questão do panorama teórico-histórico da África em geral e da Guiné-Bissau em particular.

Para isso, abordamos a realidade do país antes, durante e após a presença civilizatória, no capítulo I. No capítulo II, analisamos a situação sócio-política da Guiné-Bissau antes do desencadeamento da luta armada, durante e após ela. O capítulo III é objeto de análise da conjuntura sócio-econômica e a sua dependência. O capítulo IV é objeto de análise em um primeiro momento; destacamos a ausência das instituições escolares na sociedade linhageira africana, não que isso signifique a inexistência de ensino-aprendizagem, pois se tratava de uma cultura oral e que veio a ser sobreposta pela cultura escrita européia.

No capítulo V, apresentamos a transformação da educação herdada do colonialista português; acompanhamos o processo de alfabetização da população e a expansão da rede escolar sob a égide do projeto da escola ao campo.

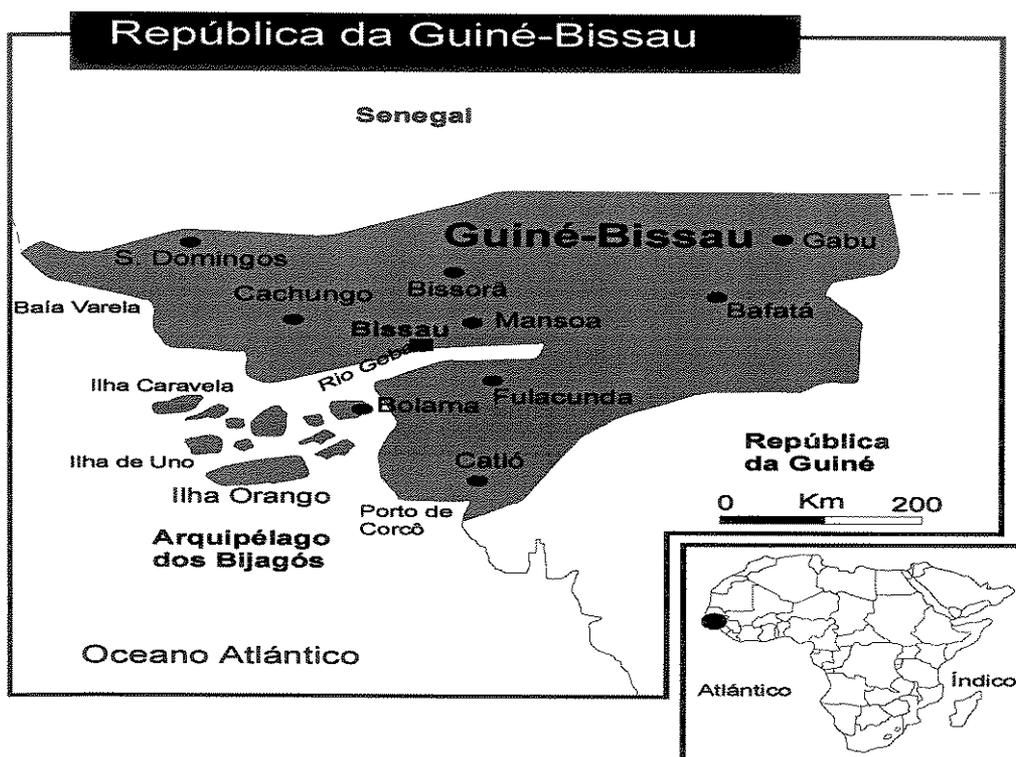
O que se segue, portanto, neste trabalho, é uma tentativa de se identificar os principais problemas do Ensino Básico Elementar, o curso geral dos liceus e o curso Complementar dos liceus através da questão do fracasso escolar no capítulo VI.

No capítulo VII, tentamos indicar algumas alternativas, baseando-nos na investigação educacional e na nossa própria experiência como pesquisador educacional.

Na conclusão, aferimos aqueles aspectos que, a nosso ver, poderiam contribuir para resolver os problemas do fracasso escolar.

O Mapa Geopolítico da Guiné-Bissau

Este é o mapa geopolítico da Guiné-Bissau. O país faz divisa ao sul com a República da Guiné-Conakry e ao norte com a República do Senegal. A Guiné-Bissau é dividida por duas partes : Uma continental e outra insular.



Primeira Parte

Capítulo I -Quadro Teórico-Histórico da Guiné-Portuguesa

Neste capítulo vamos tratar dos problemas da África em geral e da Guiné-Bissau em particular.

O continente africano não tem sido objeto de grandes estudos nem de presença constante na mídia mundial. As informações provenientes da África só se referem, na maioria das vezes, às guerras étnicas, às crises políticas, à fome, à instabilidade social, aos massacres. Obviamente, tudo isso existe, mas as razões dessa situação nunca são apresentadas e, além disso, a África não é apenas um continente em conflito ou em crise.

Os mais de quinhentos milhões de africanos que hoje estão organizados em 53 países independentes têm uma história que começou muito antes da colonização. A forma pré-colonial de organização, ou seja, na sociedade tradicional africana agrupavam-se populações rurais complexas no seu modo de produzir e de viver, baseava-se na produção coletiva; a terra era o patrimônio de uso coletivo: a família, no sentido lato, incluindo os parentes mais distantes, tinha um papel fundamental; o trabalho era dividido entre os sexos e a mulher, produtora agrícola e produtora da prole, era objeto de controle social. Nessa sociedade ela detinha o conhecimento sobre a natureza que a rodeava, extraindo o máximo proveito do que necessitava para a subsistência.

O modo de vida era basicamente de agricultura, mas também do pastório, da pesca e da caça. O sistema agrícola era baseado na “rotação dos solos”. Nesse sentido, a terra era explorada apenas uma vez por ano. O trabalho humano apesar de ser voltado quase todo para as atividades

agrícolas, também envolvia atividades artesanais, como a confecção dos instrumentos rudimentares (catana, flecha, lança, potes, etc).

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

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

O Estado colonial não se preocupava com a sua administração. Algumas que se desenvolveram foram incentivadas por atividades comerciais. O tráfico negreiro para as plantações do século XVI ao XIX permitiu a organização dessas sociedades africanas, que acabaram resistindo e/ou participando do próprio tráfico. Já quase no final do XIX, em muitas regiões, esse sistema tradicional estava chegando ao seu término devido à degradação e à ocupação das florestas, que não podiam mais abrigar com as mesmas condições o crescimento populacional. Assim sendo, a necessidade de nova tecnologia para aumentar a produção fez com que muitas dessas sociedades entrassem em crise, provocando um controle mais rigoroso das terras e inúmeras

lutas étnicas na busca de um novo arranjo técnico, político e social. No entanto, essa história foi interrompida com a ocupação européia e a implantação, por todo o Continente Africano, da dominação colonial e da exploração voltada para as metrópoles. As condições internas e a busca de novas relações sociais de produção foram alteradas perante a violência colonial.

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

Obrigaram as populações rurais a cultivar para exportação o algodão, o cacau, etc. E o trabalho forçado das mesmas populações nas minas, estradas, portos e nas obras públicas foram os fundamentos econômicos do colonialismo na África. A força não foi instrumento

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

menor para a “civilização,” os massacres coloniais foram incalculáveis, também as resistências africanas à ocupação.

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

Com o avanço da tecnologia no século XX, ou seja, com as novas relações comerciais que se estabeleceram após a Segunda Guerra Mundial, mudaram os interesses das grandes potências mundiais na África. Os EUA, grandes vencedores, não tinham colônias e o próprio capitalismo europeu precisava de mercado para os seus produtos. Assim, o sistema colonial que fornecia matérias-primas já não servia, os africanos precisavam acompanhar o avanço da tecnologia para que a eles aplicassem os novos valores da modernidade. Vale fisar aqui que, com o fim da Segunda Guerra Mundial, a Alemanha perdeu suas colônias na África em detrimento da Inglaterra, o Zimbábwe, a Tanzânia, etc. Todas essas informações relatadas até aqui se referem ao Continente Africano.

Agora, vamos tratar particularmente o contexto da Guiné, da sua história, da resistência do seu povo e do desenrolar da luta de libertação nacional. Talvez, neste trabalho, a ordem numeralógica não seja o fator relevante no relato dos acontecimentos e sim, o curso dos mesmos.

“ Tudo iria relativa e mediocrementemente bem mole edredão da colonização portuguesa, na África Ocidental, se dois fatores de fricção não existissem. Um vai alargar-se insidiosamente, mas permanecerá, durante uma geração ainda, em limites controláveis, pelo poder central. Outro é muito mais rugoso mas, circunscrito nalgumas ilhas; é ao fim

e ao cabo mais irritante que ameaçador. É a velha história do insular que não quer conhecer o mundo continental e, sobretudo, não trabalhar para cobradores de impostos, os quais não lhe trazem rigorosamente nada” (René Pélissier, 1997: 249).

No que concerne ao primeiro fator, segundo Pélissier, é considerado não muito importante por isso não vamos relatá-lo aqui, pois se tratava da história de emigração de cabo-verdianos para a Guiné e os conflitos que tiveram com os colonialistas portugueses.

No tocante ao segundo fator, de acordo com Pélissier, era considerado bastante irritante para governador Valez Carço (os habitantes de Canhabaque não pagavam impostos e não queriam pagá-los de forma alguma) isto levava o envio de militares portugueses para Canhabaque e a toda ilha dos Bijagós em geral no ano 1936. Analisemos os fatos à luz da literatura colonial. Separado da circunscrição civil dos Bijagós (2170km²), último comando militar da Guiné, Canhabaque era um símbolo: o último bastião na África Ocidental “lusófona”, onde o africano não queria conhecer o seu “colonizador” não obstante os postos e as guarnições de Bine e Inorei. Em termos físicos, demográficos e financeiros, Canhabaque era insignificante, inteiramente insuportável para as autoridades coloniais, pois que limitaram, há algum tempo, a sua agressividade, à pilhagem de algumas pirogas naufragadas ou extraviadas entre bancos de areia da ilha. Em outras palavras, as ações dos Bijagós era o sinal de que a Guiné-Bissau precisava de uma luta armada para acabar com a administração colonial no país (Pélissier, 1997:251).

A história da presença portuguesa na Guiné é muito mais antiga que a história do colonialismo. Isto tem algo a ver com o caso. Antes do fim do século XV (1446 ano da descoberta da Guiné), já o modelo ali

estava definido, pois foi nesta latitude que o tráfico transatlântico de escravos viu seu início.

Os séculos sombrios que se seguiram trouxeram poucas mudanças. Europeus de várias nacionalidades ali instalaram pequenos entrepostos e feitorias onde compravam e vendiam o que podiam, enquanto os povos da costa do rio Grande iam recolhendo alguns ganhos e iam tentando resistir à escravidão. Porém, foi sempre um pequeno comércio, que nunca atingiu a grande escala alcançada em muitos outros pontos dessa longa costa da Guiné.

E assim continuaria até alvorada das ambições imperialistas européias em meados do século XIX, quando o ritmo começou a acelerar. Este vago território, os Portugueses tinham dado o nome de Os Rios de Cabo Verde, foi “concedido” a Portugal (em grande parte devido ao apoio do governo Britânico, ansioso por conter o avanço francês) e o território passou a ser chamado Guiné Portuguesa, ou simplesmente Guiné. As suas fronteiras, tal como ainda existem hoje, foram desenhadas em um mapa por uma convenção luso-francesa, em 1866, e a partir daí os portugueses passaram a ter uma nova colônia.

Para Basil Davidson, a pretensão portuguesa dotada de certa liberdade de espírito em relação aos seus empreendimentos na África nem sempre foi uma pretensão de vazia conotação. Durante os quarenta anos do governo de Salazar, Portugal ofereceu ao mundo uma face de autoritarismo míope e implacável; mas as características da política portuguesa, antes de Salazar, quer na metrópole, quer em África (talvez, já antes, no Brasil) exprimiam atitudes muito diferentes. Uma externa discriminação econômica exercida contra os camponeses da metrópole e contra os seus escravos no Brasil e os “seus africanos” em África foi um dado sempre presente, mas era um atributo, talvez, inevitável, considerando-se as oligarquias sociais de base muito estreitas que

governavam Portugal mesmo durante a República. Mas essa discriminação era dilatada, de tempos em tempos, por uma certa tolerância humana que teria as suas raízes, talvez, na própria experiência de Portugal como terra conquistada durante a Idade Média por invasores da África do Norte. Se a tradição dos conquistadores é bem maculada e sangrenta, é iluminada, não obstante, aqui e ali, por uma atitude de respeito para com todos os povos conquistados, incluindo os Africanos (Davidson, 1975:20-21).

A este respeito, conforme Davidson, floresceram aspectos importantes e dignos de serem mencionados aqui. Houve jornais nas colônias, assim como em Lisboa, que denunciavam fortemente essa forma de neo-escravatura denominado de “trabalho contratado”. Houve colonos em África, assim como em Portugal, que tentavam desvendar a verdade acerca da corrupção e da brutalidade oficiais. Deram oportunidades úteis, mas poucas, permitindo que alguns africanos alcançassem uma educação superior. Foi a partir daí que o movimento pan-africano pôde realizar o seu quarto Congresso, em 1923, justamente porque a República Portuguesa permitia, e até mesmo encorajava, a discussão transparente de um futuro para a África em que os negros pudessem ser tratados de igual forma com os brancos (Davidson, 1975:21-22).

Para Davidson, depois de 1932, ano em que Salazar assumiu o comando absoluto da cena portuguesa, não se pensava mais em qualquer reformismo africano. As “associações culturais” foram aniquiladas. A porta de acesso à “*assimilação*,” sempre bem estreita, por pouco faltou para fechar de todo. Não há estatísticas de número exato nas colônias portuguesas que garantam alguma esperança de *assimilados* viverem em pé de igualdade com os europeus, mas calcula-se em torno de meio por cento da população total africana. Só com essa

minúscula porcentagem podiam os portugueses pretender operar políticas “não raciais” e, mesmo com tais *assimilados*, havia, e há, dentro da sociedade portuguesa, atitudes de discriminação social e econômica (Davidson, 1975:22-23).

Para ele, quanto aos restantes 99,5% da população africana, viviam como simples objetos de exploração colonial, já como “trabalhadores livres”, aos quais se pagava o mínimo salário capaz de os manter vivos e em condições de trabalhar, como escravos virtuais cuja condição real era mal disfarçada pelos nomes de *trabalhadores contratados*, em Angola, e de *serviçais* em Moçambique.

Conforme Davidson, na Guiné, a situação era um pouco diferente, pois como havia poucos colonos, também havia pouca mão-de-obra forçada, nessa forma direta, com a exceção quanto às necessidades ocasionais de administradores de distritos que precisavam de estradas limpas. Quanto ao resto, a posição era muito semelhante à de Angola e à de Moçambique. Economicamente, a colônia era administrada como um apêndice de Portugal (Davidson, 1975:23-24).

No entender de Davidson, esta estrutura, como era de se esperar, consentia apenas um “desenvolvimento” mínimo nos padrões de vida dos africanos; nunca se pôs sequer o problema de diminuir, ainda que ligeiramente, os grandes lucros das empresas coloniais para tentar, com o excedente levantar um pouco o nível de vida dos africanos. Essa situação piorou a vida da população rural—justamente como acontecia também em Moçambique e em Angola—que era obrigada a praticar culturas industriais para exportação a preços fixos: nos anos que antecederam à eclosão da guerra (luta de libertação), cerca de 50.000 famílias da Guiné eram obrigadas a produzir amendoins nessas condições. Estas culturas industriais vieram diminuir severamente a

produção de alimentos para a subsistência e aprofundaram a pobreza e subalimentação dos camponeses (Davidson, 1975:24-25).

“Não é, por isso, surpreendente que a situação sanitária, por volta de 1950, tivesse se tornado uma desgraça. Teixeira da Mota, num artigo de 1954, afirma que a grande maioria da população, mesmo na capital, sofria de ancilostomíase² e que a mortalidade infantil rondava valores da ordem de 600 bebês em cada 1000. A doença do sono continuava a ser endêmica em cerca de dois quintos de todas as aldeias, enquanto a malária era praticamente ubíqua, com graus de severidade maior ou menor, para não falar de outras maleitas importantes, como a bilhazia e várias formas de disenteria. Por quase toda a parte, os últimos vinte anos do período colonial testemunharam um grande incremento de esforços para eliminar pragas tropicais como essas. Mas não na Guiné: a colônia não tinha rendimentos “que dessem para tanto” (Davidson 1975: 25-26).

Segundo os dados apresentados por Teixeira da Mota, a totalidade de serviços oficiais de saúde, em 1954, contava apenas com 18 médicos, 2 farmacêuticos, 4 enfermeiras, 36 enfermeiros, 62 auxiliares de enfermagem, 1 parteira e 37 parteiras auxiliares. Mesmo assim, só o hospital de Bissau, sobretudo destinado ao uso prioritário de europeus, empregava 7 desses médicos, todas as enfermeiras e 16 das parteiras auxiliares.

“Isto significa que todo o resto da população rural dispunha, na melhor das hipóteses, de apenas 11 médicos e 3 destes estavam quase sempre a passar férias em Portugal. Assim, o resultado prático da administração portuguesa, no que diz respeito a serviços de saúde, era a provisão de 1 médico para cada 100.000 africanos, enquanto a provisão de enfermeiras e parteiras era um pouco melhor. A maioria de

² Uma infecção crônica e altamente debilitante conhecida geralmente pelo nome de “vermes curvos”. A atividade sugadora de sangue destes vermes, aliada à subalimentação dos hospedeiros, conduz a formas graves de anemia. As crianças infectadas podem sofrer sérios retardamentos, tanto físicos como mentais.

300 camas de hospital existentes na colônia concentrava-se em Bissau, e fora da capital apenas um hospital”(Davidson 1975:26-27).

I Funcionamento administrativo do Estado colonial português

Para analisar os motivos que estiveram na origem da administração colonial na Guiné-Bissau, precisamos recorrer ao sociólogo guineense Carlos Lopes e poderemos, então, analisar os fundamentos do poder da administração do Estado colonial nas etnias fulas e mandingas, ligado ao islão. Para os fulas e mandingas, o poder assume uma forma muito institucionalizada, pois é do nosso conhecimento que o Islão tem um papel fundamental na criação de estruturas políticas.

Ao analisar etnia fula, estamos analisando as duas etnias (fula e mandinga); em ambas há uma característica de organização vertical, sociedade em que o status quo é justificado pelo islão. Esta legitimação é a mesma tanto para o Estado fula como para o Estado mandinga, a despeito de estas duas organizações estarem muitas vezes em conflitos.

Tal como fulas, os mandingas também pertenciam a uma sociedade altamente estratificada de nobres e aristocratas, artífices, gente comum e escravos. Eles ostentavam as características diferenciadas entre senhores e escravos, donos de gados e profissionais como ferreiros, ourives, tecelões, músicos e guardiões da tradição oral (Lopes 1982:55).

Segundo Peter Karibe Mendy, durante longo período, essas duas etnias eram nômades, mas depois da sua sedentarização, sobretudo após a queda da hegemonia mandinga e do estabelecimento do Estado teocrático em Futa Djalon (nomes de um dos reinos africanos), no século

XVII, desenvolveu-se uma sociedade hierárquica mais complexa e exploradora, com o almami (dirigente político e religioso supremo) de Futa, residente em Timbo, atual Guiné-Conakry, no topo da pirâmide social (Mendy, 1994: 89).

Conforme Mendy, após o almami no topo da pirâmide, seguiam os poderosos, por vezes despóticos, alfas (governantes) das diwal (províncias) que constituíam a Confederação de Futa Djalon. Tinham os seus próprios exércitos e cobravam os impostos.

No entender de Mendy, o alfa mo Labé, governador da província de Labé, cuja autoridade se alargava a certas áreas da Guiné, tais como Gabu, Forriá, que eram parte integrante da antiga Kaabu, era talvez o mais poderoso. Segundo ele, o alfa recebia tributo de vassalagem e, por seu turno, pagava ao almami o que lhe cabia (Mendy, 1994: 89).

Para Mendy, os alfas eram, também, figuras religiosas importantes estavam subordinados a eles os landos (chefes) das diferentes missides, ou grupos de aldeias que freqüentavam a mesma mesquita. Abaixo dos landos estava outra categoria de chefes, chamados djargas, que governavam as aldeias a que estavam ligados os rundes, ou aldeias de escravos. Esta elite não só gozava de enormes privilégios e vivia do suor e tráfico dos escravos, mas também sobrecarregava as massas com vários impostos (Mendy, 1994:89).

De acordo com Mendy, com a sedentarização, a estrutura econômica da sociedade fula ou mandinga dedicava-se à criação de gado e à atividade agrícola e continuava a dominar a vida da população. Historicamente, fulas ou mandingas e gado estiveram sempre em estreita ligação e a procura de pastagens para o gado foi uma das razões para o aparecimento de fulas ou mandingas nômades na região da Guiné-Bissau. Desde que se estabeleceu, a produção agrícola centrou-se

à volta das culturas de subsistência, como milho, mandioca e culturas de exportação, como amendoim (Mendy, 1994:89).

Segundo ele, na sociedade fula tradicional do passado, uma parte considerável da produção material resultava da exploração intensiva de mão-de-obra escrava. Os rundes eram, de fato, um reservatório abundante de mão-de-obra gratuita que se podia utilizar como bem entendesse (Mendy, 1994:90).

Até hoje, pode-se encontrar na Guiné-Bissau várias sociedades com uma estrutura sócio-econômica e política simultaneamente semelhante e diversa. Quando os portugueses chegaram em 1446, estas várias etnias estavam todas em fases diferentes de desenvolvimento econômico, e com estratificação social e política bem estruturadas. Estas sociedades eram essencialmente agrícolas, com um grau considerável de especialização, adaptação às necessidades básicas da comunidade como afloramos no início deste capítulo.

Para Carlos Lopes, não se encontra no Estado guineense moderno nenhum vestígio da legitimação religiosa dos fulas ou mandingas. Nesse caso, o Estado surge por uma motivação de ordem política. Quanto ao movimento de libertação nacional, lutava contra o que denominamos de Estado colonial, isto é, o governo de uma província no seio de um império colonial sendo chamado de Estado. Este governo da província dependia de administração central estabelecido na metrópole (Lopes, 1982:55-56).

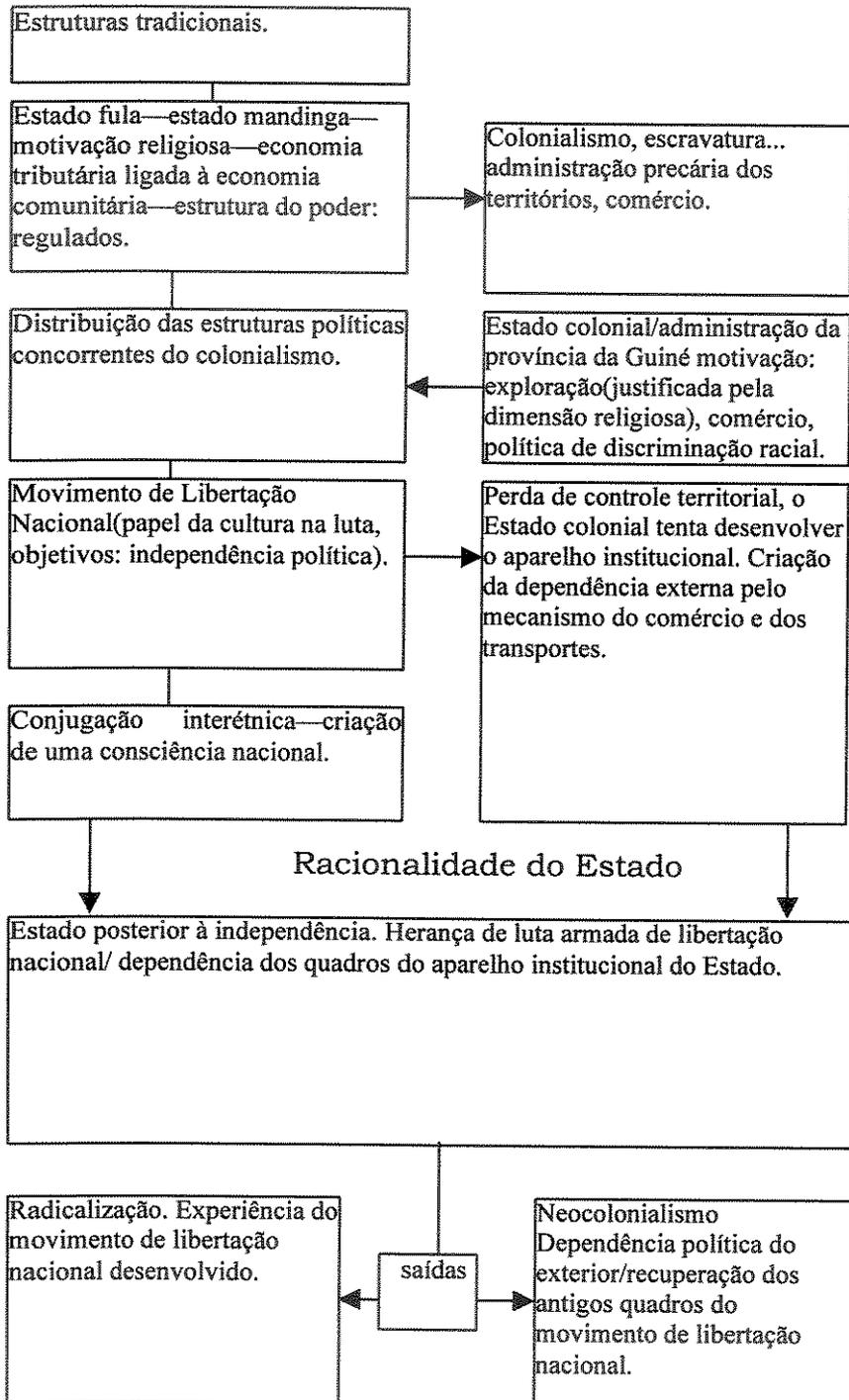
Eis a característica dos três tipos de Estados: o Estado do tipo fula ou mandinga ligado às estruturas tradicionais, economicamente caracterizado por um modo de produção tributário e cuja base política é constituída por etnias; o Estado colonial, funcionando no quadro do

modo de produção capitalista e sem nenhuma política interna; o Estado surgido da luta pela independência, que aproveitou a sua substância e suas características dos dois precedentes.

A luta armada baseou-se, portanto, na orientação herdada do Estado fula ou mandinga, considerando que a cultura desempenhava um papel aglutinador e reforçava o entendimento entre as diferentes etnias com vista a alcançar um objetivo comum: a independência.

O quadro a seguir, apresentado por Lopes, permite-nos ilustrar a nossa análise de racionalidade étnica e estatal e o confronto destes três “tipos de pensamento político”. Esta estrutura política de fulas ou mandingas existiu antes da chegada dos portugueses. Em 1963, o Movimento de Libertação Nacional desempenhou o papel de unir todas as etnias em torno de um denominador comum: a luta pela independência, criando, assim, uma consciência nacional.

Quadro I - Racionalidade Étnica



Com o quadro acima, pretendemos mostrar o surgimento do movimento de libertação nacional que se baseou na estrutura organizacional e política das duas etnias supracitadas. Assim, formavam-se as estruturas políticas concorrentes com as do colonialismo português, visando à conjugação interétnica para a consecução de uma consciência nacional.

Foi com o movimento de libertação, que o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), liderado por Amílcar Cabral, desencadeou a luta armada para a independência a 23 de janeiro de 1963, que culminou em mais de uma década de sangrenta batalha contra o domínio colonial

O Estado posterior à independência foi fruto da luta de libertação nacional em que os quadros oriundos do movimento já não dependiam das estruturas tradicionais e sim, do aparelho institucional do Estado. Com o novo Estado houve nos primeiros momentos a radicalização por parte dos elementos do movimento confundindo assim o processo de libertação com o de reconstrução nacional. Este último requeria (e ainda requer) negociações internacionais para conseguir financiamento para a reconstrução nacional. Foi a partir daí que surgiu o neocolonialismo: dependência econômica do exterior não só no âmbito econômico, como também a de capacitação e formação dos antigos quadros do movimento de libertação nacional e dos guineenses em geral como veremos nos próximos capítulos.

Capítulo II O Contexto Sociopolítico da Guiné-Bissau

Neste capítulo, vamos descrever a trajetória do fundador da nacionalidade guineense, Amílcar Cabral, e o alerta que ele fez para os membros do Movimento de Libertação Nacional, principalmente aqueles que viriam a violar os princípios norteadores do funcionamento do movimento. Assim, poderemos analisar o processo de luta de libertação nacional na Guiné-Bissau e a luta intestina no seio do Partido após a independência.

Em 1948, três dos estudantes africanos que na altura freqüentavam a Casa dos Estudantes Africanos do Império, em Lisboa, decidiram formar, se lhes fosse possível, um Centro de Estudos Africanos para estudar as línguas africanas. Esses estudantes eram Agostinho Neto, Amílcar Cabral e Mário Pinto de Andrade foram bem sucedidos em seu empreendimento. Desta forma, lograram adquirir, simultaneamente, as condições necessárias de se reunir, ainda que oficiosamente, para se “reafricanizarem,” aprendendo as línguas dos povos de onde eram originários. Foi por este meio que Amílcar Cabral formou-se como engenheiro agrônomo. Assim, Cabral começou a examinar a estrutura colonial e, pouco a pouco, chegou à conclusão de que não seria possível fazer qualquer progresso viável dentro da estrutura organizacional que os colonialistas portugueses tinham montado. Qualquer avanço real teria necessariamente de passar por um processo de diálogo que desvendasse todos os aspectos decisivos da vida, desde a instrução primária até ao nível da direção política.

Após a formação, Cabral regressou para Guiné e trabalhou nos serviços da administração colonial como engenheiro. Porém, sua função não passava de simples elaboração de um recenseamento agrícola.

Durante os dois anos em que trabalhou, de 1952 a 1954, ele viajou por todo o território nacional, adquirindo o conhecimento pormenorizado do país, ganhando confiança cada vez maior da vida aldeã. Em 1953, o fato de “falar contra a administração portuguesa” lhe começara a criar dificuldades com as autoridades coloniais. Mas Cabral teve sorte, considerando que o governador dessa época era um homem de visão mais ou menos liberal (segundo Davidson), chamou Cabral à sua presença e disse-lhe:

“— Tenha tento e deixe lá as minhas opiniões. Se me arranjar sarilhos, meto-o na cadeia. Cala-se ou abandona o país” (Davidson, 1975:30).

Mesmo com essas ameaças, Cabral não se calou perante a situação que vigorava no país. Nessa altura, não havia nenhuma possibilidade de sobreviver na clandestinidade, mas sim à espera da altura propícia. Em seguida, tomou a iniciativa de formar o PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde³, na clandestinidade, no dia 16 de novembro de 1956. Três anos depois, quando os trabalhadores das docas de Bissau, no Porto de Pidjiguiti, declaravam-se em greve reivindicando melhores salários, foram obrigados a regressar ao trabalho sob às balas da polícia, com a perda de 50 vidas. Foi a partir daí que a situação se agravou.

Segundo Davidson, após esse fato, os dirigentes do PAIGC encontravam-se nos arredores de Bissau e declaravam-se pela luta contra Portugal, “por todos os meios possíveis, incluindo a guerra”. Conforme Davidson, estiveram presentes nessa reunião Rafael Barbosa, Aristides Pereira, Luís Cabral e Fernando Fortes, com Amílcar Cabral na

³ Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde—a palavra Africana está ali para sublinhar que não estavam nada interessados em proclamar uma independência apenas para assimilados e colonos, mas para todo o povo da Guiné e Cabo Verde.

presidência, como chefe posteriormente reconhecido (Davidson, 1975:31).

O objetivo, portanto, era mudar a sociedade de forma a renovar essa mesma sociedade dentro da sua própria história. Construir uma sociedade nova que adequasse com a realidade do seu povo.

Com a fundação do PAIGC, o movimento definia-se como instrumento de base para iniciar a luta de libertação nacional, buscando exprimir as aspirações das massas. A reflexão de um dos nacionalistas estava pois na origem do PAIGC que queria conscientizar as camadas sociais do país sobre o sistema colonial português e desencadear uma luta para fazer face a esse sistema.

A personalidade do dirigente revolucionário Amílcar Cabral permitiu ao PAIGC traçar desde a sua fundação uma estratégia de luta específica que tinha em consideração a falta de um proletariado ou de camponeses sem terra, classes sociais impulsionadoras dos processos revolucionários tradicionais na Guiné-Bissau.

Após a criação, a atividade do Partido limitou-se à mobilização das camadas urbanas suscetíveis de participar na luta política. Entre as pessoas integradas às fileiras da organização, contavam-se imensamente com funcionários da administração pública e do setor comercial, bem como assalariados da capital. Um dos grupos organizados era o dos operários do Porto de Pigiguiti. A primeira ação do PAIGC no âmbito político foi a preparação de uma greve destes operários para contestar os baixos salários. A organização era clandestina, pois os sindicatos eram reservados aos assimilados. Em julho de 1959, começou a contestação por parte dos operários e, em agosto, houve a greve. A resposta dos policiais portugueses foi o massacre de dezenas de operários do porto, como afloramos anteriormente.

Esta trágica jornada de luta ficou presente como um dos marcos principais da história heróica do povo guineense. Ficou também demonstrado que os portugueses estavam decididos a utilizar a violência contra qualquer forma de contestação. Foi a partir daí que a luta por meio pacífico deixou de fazer sentido.

A preparação para a luta armada mostrou a determinação dos militantes do PAIGC em utilizar todos os meios para destruir a dominação colonial portuguesa através da conscientização da população sobre os problemas políticos ligados às suas necessidades políticas e interesses sociais.

Esta etapa de mobilização era baseada no ensinamento das táticas corretas a aplicar em um contexto de luta dominada pelo campesinato. Vale lembrar que *a exploração colonial na Guiné-Bissau passava pelo comércio agrícola*. Os portugueses nunca ocuparam terras, a exploração dos camponeses fazia-se pelos preços praticados, inferiores ao valor real das mercadorias. Os camponeses continuavam a ter a posse das terras, que eles cultivavam segundo as tradições. A única modificação do contexto produtivo passava pelo processo de comercialização: os camponeses desenvolviam a monocultura dos produtos que interessavam aos portugueses e deviam, em seguida, comprar a estes os produtos de que necessitavam.

Segundo Lopes, a conscientização não era uma tarefa fácil, pois era necessário demonstrar os desequilíbrios, principalmente ao nível social, provocados pelo colonialismo. Era necessário explorar as contradições sociais tais como os trabalhos forçados, a obrigatoriedade no pagamento de impostos, o tratamento racista, a utilização sexual das mulheres etc e, ao mesmo tempo era necessário pôr perguntas diretas que provocassem a reflexão (Lopes, 1982:24-25).

Simultaneamente, desenrolava-se a fase de mobilização nos campos, desencadeava-se também uma ofensiva ao nível diplomático, com a apresentação de um relatório sobre o colonialismo português ao Comitê das Nações Unidas para os territórios administrados por Portugal, em junho de 1962 (Lopes,1982:25).

Conforme Lopes, o primeiro ataque armado teve lugar em 23 de janeiro de 1963, contra o aquartelamento de Tite, no sul do país. O comando guerrilheiro dispunha apenas de meia dúzia de pistolas e outras armas de fogo e catanas. Iniciava-se, assim, uma nova etapa para o povo da Guiné-Bissau. Um ano após, os portugueses sofreram a maior derrota militar imposta pelo PAIGC, na batalha de Como, no sudoeste da Guiné-Bissau. Este ataque durou cerca de três meses e saldou-se pela morte de 650 vidas das tropas portuguesas, foi a mais marcante batalha da luta armada guineense. Tratava-se de uma região que já havia sido libertada e que os colonialistas pretendiam recuperar, mas o seu fracasso foi total. Paralelamente a este combate, o PAIGC celebrava o seu primeiro congresso, em Cassacá, de 13 a 17 de fevereiro de 1964 (Lopes,1982:25).

Cassacá foi um lugar histórico na vida do Partido. Na verdade, o congresso foi convocado por Amílcar Cabral porque, nas regiões libertadas do sul alguns dirigentes do movimento ao nível das aldeias e setores atuavam sem qualquer coerência com os princípios do PAIGC. Comportavam-se como verdadeiros tiranos, obrigando a população a sujeitar-se à sua vontade, explorando os camponeses, mantendo as mulheres reféns e como servidoras à sua disposição. A utilização da força armada era empregada contra e não a favor do povo.

Foi nesses setores que o PAIGC, completamente desgastado, precisava ser reabilitado, mostrando aos aldeões que aqueles infratores eram traidores que não seguiam as orientações do movimento. O

Congresso de Cassacá puniu exemplarmente os responsáveis por estes crimes e realçou as bases para um controle ideológico mais forte no seio do PAIGC. Cabral, portanto, mostrou que a transparência devia ser aplicada a todos, chamou também atenção das pessoas para as condições às quais haviam que estar atentas.

No congresso, decidiu-se pela criação de forças armadas locais, as milícias populares. As táticas de guerrilha alcançavam enorme sucesso na luta armada contra os portugueses e, ainda em 1964, foi aberta a Frente Leste de combate, atacando os portugueses de todos os lados. O exército português tentava isolar os guerrilheiros nas zonas fronteiriças, menosprezando a capacidade de mobilidade das pequenas unidades de guerrilha. Estas começavam, então, a atacar a partir do centro do país. A perda de controle pelos portugueses marcava os crescentes avanços dos guerrilheiros.

Segundo Lopes, a luta armada na Guiné-Bissau era a mais avançada das que se travavam nas colônias portuguesas estava ligada à dos outros movimentos de libertação (o MPLA, de Angola, a FRELIMO, de Moçambique e, mais tarde, o MLSTP, de São Tomé e Príncipe), no quadro da CONCP (Confederação das Organizações Nacionalistas das Colônias Portuguesas). Cabral foi o primeiro secretário-geral da Confederação, que visava ao concerto das diferentes posições no âmbito internacional, à troca de experiência e à coordenação das táticas de luta a aplicar (Lopes, 1982:25-26).

Em 1965, foram criadas as Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP), obedecendo às novas necessidades de intensificação da luta. As milícias populares tinham, então, uma ação mais defensiva, sendo que as ofensivas em grande porte eram desencadeadas pelas FARP, com melhor treino e mais mobilidade que as primeiras. A estratégia centrífuga, da luta cercava os portugueses, segundo Lopes,

que eram obrigados a concentrar as suas forças nas fortificações melhor protegidas. A aviação assumiu grande importância e os bombardeamentos aéreos da população contribuíram para reforçar a confusão completa em que se encontravam os portugueses.

Não obstante, o PAIGC consolidava-se, instalando toda uma organização nas regiões libertadas, até então inexistente, que se baseava nos princípios tradicionais africanos de vida comunitária. Em razão da ideologia revolucionária que animava a luta, as populações sentiam-se implicadas na história e participavam na construção de uma nova vida (Lopes, 1982:26).

Segundo Lopes, em 1971, nasce o novo Estado guineense, a direção do PAIGC compreendia um Conselho Superior de Luta (Comitê Central) com cerca de 70 elementos, um terço dos quais integrava o Conselho Executivo da Luta (bureau político) e dentre eles constituíam o Conselho de Guerra (secretário-geral), dirigido por uma Comissão Permanente, que foi substituída por um secretariado permanente de quatro membros (Aristides Pereira, Luís Cabral, Francisco Mendes e João Bernardo Vieira).

Essa formação havia sido estruturada após o congresso de Cassacá anos antes. O Partido pôs assim em funcionamento as estruturas administrativas do aparato de Estado. A população era enquadrada pelos comitês de seção, de setor e de região. As regiões libertadas eram dotadas de comitês de tabanca (aldeia), com funções políticas e administrativas. Uma das principais tarefas destes comitês era a de apoiar as Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP), saídas também das jornadas de Cassacá, no sul da Guiné-Bissau (Lopes, 1982:69).

Foi com estas estruturas administrativas que se formaram os quadros da luta de libertação que foram chegando ao poder nas diferentes regiões do país. Com essas estruturas, a vitória já estava presente nas palavras de Amílcar Cabral, mas a contrapartida para o PAIGC foi pesada: Amílcar Cabral foi assassinado em 20 de janeiro de 1973, em Rotoma Conakry (República da Guiné-Conakry), por traidores a soldo do colonialismo português.

I-Proclamação da Independência da Guiné-Bissau

A 23 de setembro de 1973, a Assembleia Nacional Popular (ANP) realizou a sua primeira reunião. Os delegados eleitos no ano precedente representavam a população do país. No dia seguinte, proclamou o Estado da Guiné-Bissau, unilateralmente. Luís Cabral tornou-se Presidente do Conselho de Estado, órgão coletivo que assegurava a Presidência.

O reconhecimento jurídico internacional veio mais tarde, incluindo o de Portugal de abril de 1974. O PAIGC dissera que a luta contra os colonialistas portugueses faria um dia desabar o fascismo e assim foi. Com a independência reconhecida por Portugal, a Guiné-Bissau se torna o 148º. Membro da Organização das Nações Unidas ONU (Lopes, 1982:18).

O fundador da nacionalidade guineense, Amílcar Cabral, havia chamado atenção aos dirigentes do Partido para, depois da independência, porem fim à exploração do homem pelo homem e permitirem a união dos militantes e da população em torno de um denominador político comum. Amílcar Cabral estava, assim, consciente da possível traição de uma pequena burguesia em utilizar a sua força política para satisfazer os seus interesses pessoais.

O Congresso de Cassacá permitiu formar o primeiro Governo nacional ainda no período da luta. Compunha, entre outros dirigentes, os que foram integrar o governo cabo-verdiano (Guiné e Cabo Verde eram unidos politicamente) formado após a independência, assim, como membros da direção política do Partido. A hierarquização posta em funcionamento no seio do PAIGC na base da participação e da contribuição na luta armada e política assentava sobre a do aparelho do Estado. Alguns dirigentes que se destacaram na luta armada ocuparam pastas ministeriais. Os ministérios chamavam-se de comissariados, pois tentava-se evitar as mesmas denominações de ministérios do período colonial

A estrutura governamental privilegiava as decisões de natureza coletiva. Mas esta regra nem sempre foi cumprida no decorrer dos anos. As tarefas de desconcentração política eram, assim, repartidas.

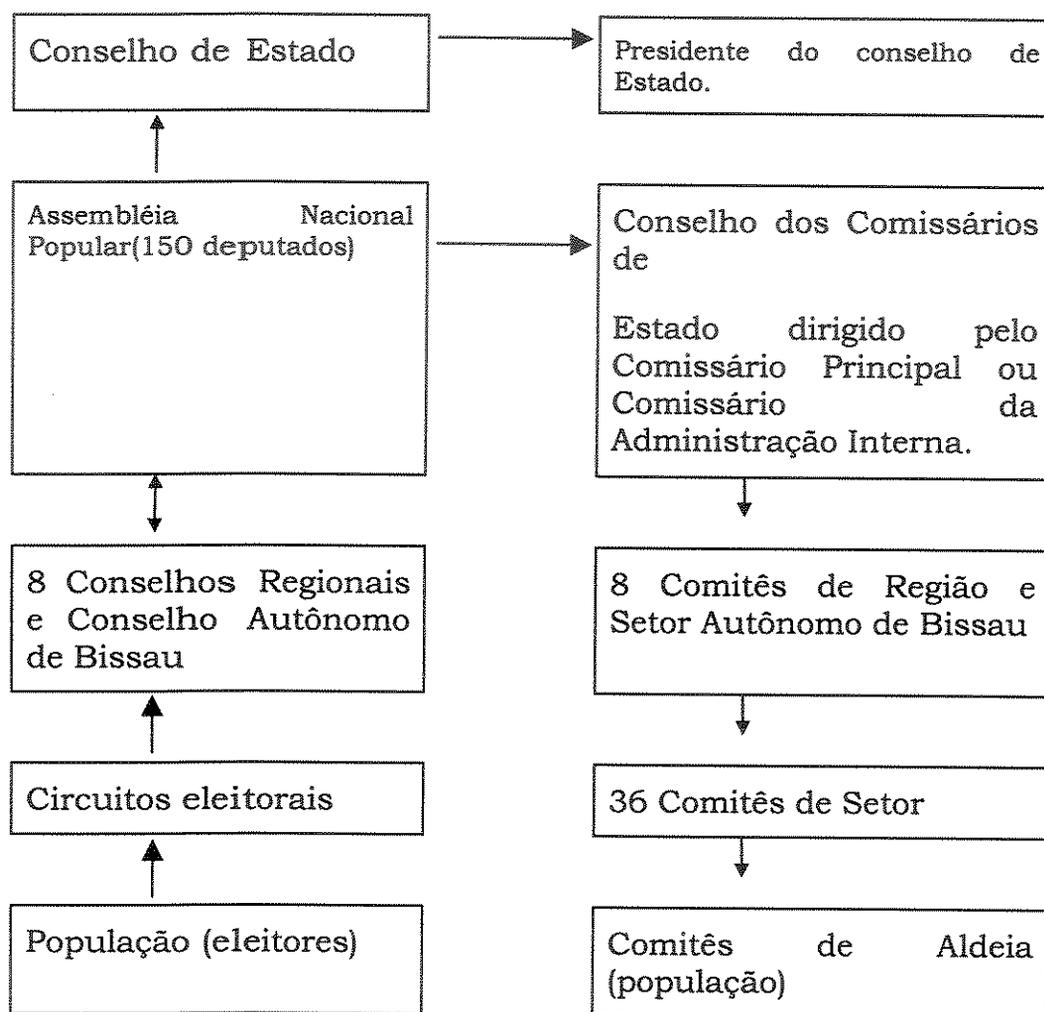
Segundo Lopes, o órgão supremo, Assembléia Nacional Popular (ANP), nomeava o Conselho de Estado e o Conselho dos Comissariados de Estado, respectivamente presidência coletiva (dirigida por um dos seus membros) e o governo composto de dezesseis comissários. O órgão executivo era responsável perante a ANP, em que os camponeses formavam sempre componente social majoritária. Esta característica iria, portanto, dar lugar a manipulações de certos intelectuais que se aproveitavam da falta de conhecimentos jurídicos dos membros da Assembléia. Na verdade, os camponeses iletrados viviam segundo sua cosmologia aldeã, da tabanca (Lopes, 1982:70).

Antes de 14 de Novembro de 1980, data do golpe de Estado que derrubou o regime, de Luís Cabral houve duas remodelações no governo de Luís Cabral. Este golpe de força não trouxe alterações significativas às estruturas administrativas, pelo contrário, abalou as relações e a

organização supranacional do PAIGC que unia a Guiné-Bissau a Cabo Verde.

Segundo Lopes, a primeira remodelação foi em 1977. O seu objetivo era a criação de um secretariado de Estado das pescas e uma modificação das atribuições do primeiro-ministro. A segunda remodelação teve início em 1978, com a morte do comissário principal Francisco Mendes, João Bernardo Vieira tornou-se chefe do governo. O falecimento de Francisco Mendes marcou o início de uma luta entre as tendências no seio do Partido com vista a uma partilha do poder. A presidência deixou de ter a seu cargo o Conselho Nacional de Cultura para permitir a criação de um Ministério de Informação e Cultura (Lopes, 1982:70-71).

Quadro II - Organograma do Estado da Guiné-Bissau(1975-1980)



(Lopes 1982: 71).

Este tipo de organização, segundo Lopes, obedeceu, sem dúvidas, mais ao jogo de forças internas que a uma preocupação de eficácia. Ou seja, a organização tinha como objetivo a partilha de poder no seio do

Partido do que organizar o funcionamento do aparelho do Estado. E há evidências que comprovam: o Banco Nacional dependia de um lado, do Comissário Principal, de outro, a administração foi dividida em 8 regiões e 36 setores, um desses setores é o setor Autônomo de Bissau.

O próximo quadro poderia nos levar a crer que esta estrutura funcionava perfeitamente. Todavia, tal não era o caso. Os princípios democráticos do PAIGC, conforme Lopes, eram constantemente desprezados a favor de lutas intestinas e de conflitos de interesses entre militantes de diferentes origens étnicas (Lopes, 1982:73).

Esta é a divisão territorial da Guiné-Bissau: o país é composto por 36 Setores (Municípios) e 8 Regiões (Estados). A sua organização atendeu mais às necessidades de partilha do poder do que ao funcionamento de sua estrutura devido às lutas e conflitos de interesses entre os militantes do Partido de diferentes origens étnicas.

Quadro III República da Guiné-Bissau: Divisão Administrativa 1979

Região de Biombo	Região de Cacheu	Região de Oio	Região de Bafatá	Região de Gabu	Região de Tombali	Região de Quinara	Região de Bolama
Setores de	Setores de	Setores de	Setores de	Setores de	Setores de	Setores de	Setores de
* Quinhamel	* Cacheu	* Farim	* Bafatá	* Gabú	* Catió	* Fulacunda	* Bolama
Safim	Cachungo	Bissorã	Contuboei	Sonaco	Bedanda	Tite	Bubaque
Prábis	Bula	Mansoa	bambadinca	Pirada	Cacine	Buba	Caravela
	S.Domin gos	Nhacra	Galamoro	Pitche	Forrea	Empada	
	Bigene	Mansabá	Xitole	Boé			
	Caió		Gâmamudo				

* Setor Autônomo Bissau

* As Capitais Regionais

Fonte: CECEP, Introdução à Geografia Econômica da Guiné-Bissau, reproduzido de : Carlos Lopes (1982: 74)

Para Lopes, desde a independência da Guiné-Bissau, o controle da administração tinha graves lacunas: a falta de conhecimento técnico em matéria de administração fazia-se visivelmente sentir dentro de certos meios responsáveis, pois, quando da independência, existia no seio do Partido elementos com a tendência de não deixar os ex-funcionários da administração colonial ocuparem os cargos nos ministérios, considerados coniventes à situação que vigorava na época colonial.

Estes funcionários, embora fossem de escalões mais baixos na administração colonial, adquiriram, ao longo dos tempos, uma certa experiência administrativa comprovada que os elementos vindo da luta de libertação, mas essa recusa não demorou muito e a única solução, ao longo dos tempos, foi a de recorrê-los. Estes iniciavam uma rápida ascensão no aparelho administrativo e alguns até lograram o lugar de diretores-gerais ou de secretários-gerais nos comissariados. A sua influência administrativa era tanto mais forte quanto era certo que alguns comissários se demitiam das suas responsabilidades que ocupavam e voltavam para a Sede do Partido por falta de honestidade intelectual, já que ser bom guerreiro não significa ser bom administrador de um determinado órgão estatal ou uma empresa privada.

Segundo Lopes, a médio prazo, esta política de *laissez démarcher* permitiu o regresso a relações administrativas característica do período colonial (Lopes,1982:73-75).

Para Lopes, o mais grave é que certos comissariados chegaram mesmo a destruir o funcionamento transparente de administração que os militantes do PAIGC privilegiavam. Um desses exemplos conhecidos pelos guineenses, é que, em Bissau, Fernando Fortes, co-fundador do PAIGC, ex-comissário dos Correios e Telecomunicações, cuja atitude se assemelhava à de um colono de outrora, nepotismo fazia-se transparecer (Lopes,1982:75).

Para Lopes, o baluarte de gravidade do poder político na Guiné-Bissau acentuava, sem sombra de dúvidas, nas Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP), para poder resultar toda manobra política devia-se encontrar o apoio tático nas FARP (Lopes,1982:75).

O Estado, por inúmeras vezes, tentou intervir nas Forças Armadas como testemunham as várias alterações no seio da hierarquia militar; em 16 de novembro de 1979, a tendência do Partido dirigido pelo ex-presidente Luís Cabral tentou colocar os seus homens nos lugares de direção.

Vale ressaltar que os múltiplos confrontos que existiam dentro do Estado eram a consequência de inúmeros fatores dos quais se destacavam os seguintes:

- luta entre tendências dentro do Partido;
- a não resolução dos problemas nacionais;
- conflitos de interesses econômicos (luta de classes).

A Guiné-Bissau é um país que nasceu de uma luta armada que transformou o Partido-Estado-Exército em uma entidade juridicamente reconhecida pelo sistema de Estados. Este reconhecimento não é somente jurídico, pois dois fatores interferiram neste processo: Estado colonial e a luta armada (Lopes, 1982:75-76).

Por conseguinte, o PAIGC constitui, pelo seu aparato, a única entidade capaz de unir o país e administrar os órgãos do Estado. Assim sendo, não parece nada de estranho, em se tratando de uma força política fundamental na sociedade guineense. O PAIGC apresentava como uma das suas palavras de ordem a força, luz e guia do povo. É indiscutível que a história da luta armada justifique e legitime esse poder. Porém, isto não significa que o Estado não vai se distanciar das massas em virtude da evolução do PAIGC, dadas as novas correlações de forças que se estabeleceram ao longo do tempo.

Esta evolução do Partido foi demonstrada quando da realização do Terceiro Congresso (1977) depois da libertação da Guiné (1973), as estruturas do PAIGC foram remodeladas. Constituíram-se, então, outras estruturas nacionais e supranacionais, que diferiam da hierarquia que prevalecera no período da luta.

Após a independência que se defrontava com a questão de Bissau, a capital, longe das experiências revolucionárias, estava cercada por uma iminente alienação política e cultural. As marcas do colonialismo português ainda se viam aí . Os quadros do PAIGC estavam cientes desta situação e deveriam fazer esforços para lutar contra a falta de politização da capital. O Partido deveria envidar toda sua energia a esta tarefa. No entanto, o desafio era imenso e o PAIGC não conseguiu os objetivos preconizados, pois certos camaradas mais débeis da direção deixaram-se enredar pelas facilidades da vida citadina. A capital atraiu-os para um sistema de vida mais identificado com as suas origens de pequeno-burgues. Foi a partir daí que se viu um dos trunfos do PAIGC, a longa experiência de militantes camponeses e de militantes urbanos, tornar-se, portanto, um fator de divergência entre os quadros, a falta de convergência de interesses. Foi assim anulada uma das conquistas da luta pela independência.

E não só. Um outro elemento marcante foi a destruição das redes comerciais nas zonas libertadas. O PAIGC tinha implantado um notável circuito alternativo de distribuição de produtos. Esta via promovia a economia de troca não monetária e salvaguardava o circuito de auto-subsistência. Com os Armazéns do Povo, nascia um comércio mais justo. Alargando o leque desta experiência, a independência produzia, também, novas relações comerciais. Mas após a independência, estes Armazéns do Povo foram utilizados negativamente: os novos armazéns

do povo, tornados grandes magazines (desvirtuação de finalidade original) transformaram-se em locais de venda dignos da época colonial.

À medida que os anos passavam, uma constatação se fazia notar: os dirigentes do PAIGC tinham cada vez mais a tendência a desleixar das suas obrigações de trabalho militante no Partido. Até ao ponto de a direção do Partido decidir enviar os comissários e certos dirigentes, inclusive o presidente da República, para animar os debates nos comitês de bairro em Bissau. Em 1977, o Congresso do Partido acusava, publicamente, no relatório do Conselho Superior da Luta (CSL), alguns dirigentes do Partido de não cumprirem mais suas tarefas de militantes e de favorecerem o nepotismo, a corrupção e o dirigismo. A constatação do fracasso foi após dois anos das decisões da direção do partido. Segundo Lopes, os autores do golpe de Estado em 1980 acusavam o secretário-geral do PAIGC de nada ter feito para ratificar a atitude dos responsáveis a despeito das diretivas do Congresso. Nova constatação de fracasso, após três anos do Congresso (Lopes, 1982:96).

A origem desse recuo nas atividades de militância estava associada ao funcionamento do Partido, como já dissemos que a entrada em Bissau modificou as diretrizes do Partido, como também o efeito da ideologia ligada à implantação e à organização do aparelho do Estado. Este fator deve ter necessariamente provocado uma ruptura do PAIGC, que não estava preparado para enfrentar tal situação.

Conforme Lopes, alguns anos mais tarde, a conjuntura político-social evoluiu consideravelmente ao ponto de não haver discursos hostis ao imperialismo americano. A política externa de não alinhamento empenhado transformou-se num não alinhamento cúmplice. A dependência era um imperativo. O tempo das grandes manobras e das campanhas terminou. Esta conjuntura era eminentemente favorável ao

deixar andar administrativo e ao desenvolvimento da corrupção. A contestação tornava-se, assim, perigosa (Lopes, 1982:90).

Para Lopes, é nessa ótica que os antigos funcionários da administração colonial achavam um segundo pulmão: reapareceram em massa e subiram na hierarquia. Os seus pontos de vista tornavam-se incontestáveis. As críticas dos militantes de base se multiplicavam e era-lhes respondido que se devia dar prioridade às competências técnicas e que estes colaboradores eram de fato cooperantes mais indicados. Alguns dirigentes alienados tornaram-se braço direito do antigo Código Civil do Ultramar, apesar das agitações esporádicas das bases. Pouco a pouco, os antigos militantes vindos da luta começaram a resistir. A grande massa dos assalariados contestava esta nova ordem das coisas; assistia-se a uma progressão da resistência passiva por parte dos trabalhadores (Lopes, 1982:90).

Para Lopes, os que defendiam esta nova política apoiavam-se no caráter institucional da participação na luta. Alguns deles tornaram-se completamente intocáveis. Outros dirigentes precipitavam em tomar medidas contra aqueles que, um dia, eram amigos de combate. Era necessário evitar a tomada de medidas que provocassem problemas. Conseqüência: ninguém era responsável perante ninguém. A justiça era incapaz de vigorar, a repressão respondia para todos aqueles que não se beneficiavam do estatuto de intocáveis, os compromissos e a corrupção tornaram-se corriqueiros. Toda a administração estatal se bloqueava, o fracasso burocrático foi total (Lopes, 1982:91).

Convém focalizarmos nesse quadro da situação sócio-política a visão profética do fundador da nacionalidade guineense, Amílcar Cabral. Ele alertava sobre os possíveis conflitos que viriam a assolar o continente africano em geral, e a Guiné-Bissau em particular.

“Na minha opinião pessoal não há conflitos reais entre os vários povos da África. Apenas existem conflitos entre elites. Quando os povos tomarem o poder nas suas próprias mãos, como farão com certeza dada a marcha dos acontecimentos neste continente, desaparecerão todos os grandes obstáculos a uma efetiva solidariedade africana. No nosso caso já estamos a ver como os vários povos que constituem a Guiné estão a descobrir na prática, cada vez mais, que a cooperação é possível e útil, conforme se vão libertando de atitudes de fricção tribal—atitudes que eram encorajadas, directa ou indirectamente, pela dominação colonial e pelas suas conseqüências. Na minha opinião pessoal este processo de integração já tinha realmente começado antes da conquista portuguesa e foi detido pela imposição do sistema colonial” (Davidson, 1975:172).

Com essa declaração, Amílcar Cabral referia-se à democracia, ao poder do povo e que este, por sua vez, pudesse eleger quem o representasse e a sua palavra fosse escutada. Cabral estava ciente da luta de classe que viria a se perpetuar no seio do PAIGC, assim como os conflitos e as imagens de cortar a respiração; vídeos e fotografias que retratam uma população exaurida e desesperada a deambular nos corredores horrorosos da guerra, corpos mutilados, rostos assombrados. Estas imagens concorrem com as mais pungentes e dramáticas que o continente africano oferece, hoje, ao mundo, diariamente.

Oito anos nos separam da independência, de (1973-1980). No entanto, a supremacia do Partido sobre o Estado ainda continuava sendo um dos princípios políticos da Constituição da Guiné-Bissau e do programa do PAIGC. Assim, os Departamentos do Estado eram dirigidos por pessoas notoriamente incapazes: como já dissemos anteriormente, um homem bom de fuzil não faz necessariamente um bom chefe de empresa. Mas ninguém quis compreender esta evidência e os resultados dessa administração foram catastróficos para o desenvolvimento do país. Tiveram efeitos nefastos sobre os comandantes porque alguns

deles só resolviam as suas dificuldades desembaraçando-se das concepções políticas. Assim, sem quadros politicamente preparados, o futuro revolucionário do país foi para uma situação insolúvel.

É pertinente constatar até que ponto o vírus do Estado colonial, os seus elementos alienantes e a sua elite de quadros pequeno-burgueses conseguiram contaminar uma experiência revolucionária sob todos os aspectos e permanecido já há alguns anos. Aliás, o que pode estar subjacente pode ser resumido na oposição que se opunha a diferentes camadas sociais: a luta de classe.

A despeito de tudo isso, a luta pela libertação continuava como testemunho onipresente na sociedade guineense. Classificamos este ou aquele outro segundo a participação ou não na luta e é nesta base que os que foram à luta fundamentavam o seu julgamento. Era sempre uma espécie de justificativa para todos os atos políticos dos dirigentes do Partido e/ou Estado. Todos os discursos políticos faziam apelo ao passado revolucionário. O país vivia sob o seu passado. Na sociedade guineense, tratava-se, de fato, de uma realidade visível. Na televisão, nas rádios, nos jornais, nos documentos, nas palestras e em toda parte a luta servia de justificativa.

Evidentemente, esta sacralização da luta surgiu para mascarar a incompetência dos dirigentes do Partido. É nessa ordem de idéia que os jovens que residiam nos centros urbanos começavam a criticar a defesa desses princípios. Mas apareciam respostas atacando que não participaram da luta, apesar de serem quadros indispensáveis para a nova fase. Para esses jovens, a luta era uma verdadeira entidade institucional.

Na vida cotidiana e política, a luta era, portanto, um fator preponderante. Ao ponto de fazer-lhe alusão até mesmo aqueles que

eram considerados traidores do Partido, que apareciam como “semideuses”. Esta alusão ao passado era mais acentuada na sociedade guineense, principalmente nas cidades, onde havia mais necessidade de fazer esse apelo.

Em 14 de novembro de 1980, o golpe de Estado aboliu a Constituição e levou ao poder o “Conselho da Revolução” ou Movimento Reajustador 14 de Novembro presidido por João Bernardo Vieira Nino, que se destacara como comandante guerrilheiro durante a guerra de libertação. A partir de novembro desse ano, o órgão supremo do Estado passou a ser o Conselho da Revolução que assumiu todos os poderes, abolindo a Constituição de 1973. Esta havia estabelecido como órgão máximo a Assembléia Nacional Popular (ANP), de 150 membros (indicados pelos conselhos regionais), com mandato de quatro anos. O poder executivo cabia ao Conselho de Estado, com 15 membros, eleitos por três anos dentre os deputados da Assembléia.

Entre as razões que estiveram na origem do movimento, destacamos duas: de um lado, o suposto desvio que estava ocorrendo relativamente à estratégia definida, ou seja, com a montadora da Citroën⁴, estava havendo fuga de divisas para o exterior; e do outro lado, as arbitrariedades do antigo regime quanto ao desaparecimento físico de cidadãos.

O presidente deposto, Luís Cabral, foi submetido a julgamento como responsável pelo assassinato de cerca de 500 presos políticos. Mais tarde, porém, a acusação seria retirada para não agravar as divergências com a República de Cabo Verde, de onde Luís Cabral era originário. A responsabilidade principal pelos crimes recaiu sobre o ex-

⁴ A Guiné-Bissau tinha uma montadora de Citroën em 1977. Com esta montadora os golpistas de 1980 alegaram que o então presidente Luís Cabral estava desviando os recursos financeiros que o país alocava através dela.

chefe da polícia, André Gomes, que se suicidou na prisão conforme a Enciclopédia Mirador Internacional (1983:5612). Também foi preso o líder nacionalista Rafael Barbosa. Em janeiro de 1981, a seção de Cabo Verde do PAIGC abandonou o partido tornando-se independente e, em seguida, mudou a sigla do partido, para PAICV.

Os anos de 1985 a 1993 foram os que mais marcaram a história política da Guiné-Bissau após a independência, foi um período marcado por vários acontecimentos, tanto do ponto de vista político como econômico. O governo da Guiné-Bissau enfrentara várias situações políticas difíceis depois que o PAIGC foi obrigado a aderir ao processo multipartidário. Foi nesse quadro que o governo foi capaz de conseguir alguns acordos básicos e estabelecer uma Comissão Eleitoral Nacional. No entanto, acontecimentos políticos posteriores paralisaram o trabalho da Comissão.

Em setembro de 1992, os trabalhadores da Câmara Municipal de Bissau (Prefeitura) decretaram uma greve que durou 201 dias. A 21 de fevereiro de 1993, uma sessão extraordinária da Assembleia Nacional Popular (ANP) aprovou a legislação eleitoral que tornou a transição democrática licitamente possível. A 10 de março, o Presidente João Bernardo Vieira encontrou-se com os líderes da oposição para discutir sobre as modalidades das eleições pluripartidárias, mas o encontro acabou em desacordo e não foi marcada outra data.

A 17 de março de 1993, o oficial Comandante Robalo de Pina, uma espécie de segurança do presidente, foi assassinado por um suposto membro das Forças Armadas. Mas versões preliminares do Ministério dos Negócios Estrangeiros (da Guiné-Bissau) foram, mais tarde, desmentidas por um porta-voz do pessoal geral uma tentativa de derrubar o presidente liderada pelo comissário político da marinha e por alguns soldados. Alguns ativistas de oposição e soldados foram presos.

Em 13 de abril, os cinco sindicatos principais (Transportes e Comunicações, Educação, Energia e Indústria e Agricultura) decretaram uma greve de três dias, a primeira deste gênero na história da Guiné-Bissau. Mais de 9 mil trabalhadores aderiram à greve, o que provocou queda no abastecimento de água e eletricidade na maior parte da cidade de Bissau. Em 14 de abril, João da Costa, o líder do Partido para Renovação e Democracia (PRD) e coordenador da oposição foi preso por suposta participação na intentona de 17 de março (conforme o parágrafo anterior). Isto provocou interrupção no processo de negociação entre o governo e a oposição. Conseqüentemente, o trabalho da Comissão Eleitoral Nacional ficou paralisado. Foi nesse período que o sindicato dos professores (Sinaprof) convocou uma greve longa em março.

O governo libertou o líder da oposição preso em junho quando um acordo com o Banco Mundial e uma assistência externa estava iminente. Assim, diminuiu consideravelmente a pressão e os contatos entre a oposição e o governo, conforme o calendário eleitoral, foram convenientemente reiniciados.

Além desses problemas internos, foram complicadas as tensões internacionais com o país vizinho, o Senegal. O governo do Senegal sentia-se cada vez mais ameaçado por ações militantes do Movimento Separatista de Casamansa (esta região é o reduto do que foi a divisão arbitrária do Continente Africano. Ou seja, esta região pertencia à Guiné-Bissau antes da *Conferência de Berlim*, em que o continente africano foi dividido arbitrariamente pelos colonizadores. Assim sendo, os portugueses deram a província de Casamansa para os franceses, temendo a aproximação destes à sua colônia). Segundo fontes não fidedignas, os rebeldes usavam o território guineense como santuário e o governo da Guiné-Bissau queixava-se de invasão aérea do território nacional por Forças Armadas Senegalesas, o que levou a uma crescente

tensão entre os dois países. O Senegal fazia pressão considerável sobre a rendição do Senhor Augustin Dimancoune Senghor, o líder da facção rebelde de Casamansa, que estava escondido em Bissau desde meados de 1992. Senghor voltou para Casamansa em 20 de março desse mesmo ano.

Segundo Renato Aguilar, em julho de 1993, após a liberalização da terceira “tranche” do segundo programa de ajustamento estrutural com o Banco Mundial, o governo da Guiné-Bissau marcou o dia 27 de março de 1994 como data das primeiras eleições pluripartidárias, e elas foram efetivamente realizadas (Aguilar, 1993:2).

Dado o desenrolar dos acontecimentos até 1998, ano em que iniciou a rebelião contra o governo (guerra entre a Junta Militar e o governo a 7 de junho de 1998), as causas dessa guerra foram conseqüências do avolumar dos problemas e conflitos internos surgidos após um quarto de ano da independência.

Os camaradas de armas guineenses outrora unidos contra a ocupação colonial, em 1998, combatiam entre si. Antes, a luta tinha outro objetivo, expulsar o regime português, mas durante o ano de 1998, aniquilavam-se uns aos outros.

As lutas intestinas no PAIGC, que há um quarto de século dirige a Guiné-Bissau, já não são novidades para nenhum guineense, por certos elementos do Partido violarem os princípios partidários que levou a convocação em 1964, o Congresso de Cassacá.

Segundo Homes Nicolau Quadé (jornalista guineense residente em Portugal), em um artigo publicado no jornal português, *PÚBLICO*⁵ em 23

⁵ Neste trabalho, aparecem referências aos dois jornais de Portugal, o Público e o Diário de Notícias, em virtude da cobertura do conflito entre a Junta Militar liderado pelo brigadeiro Ansumane Mané e as tropas

de junho de 1998, cujo título é **Algo vai mal no PAIGC**, ele destaca que quando da tomada de posse, o Presidente Nino Vieira apontou as valas comuns de Cumeré, onde foram enterradas mais de 400 pessoas vivas e as prisões arbitrárias entre as razões do golpe de Estado, que acabou com o regime de Luís Cabral, iniciado em 24 de setembro de 1973. Dizendo “Não tenho ambição de poder, nem mãos sujas de sangue”, dizia no fim de 1980 o novo inquilino do Palácio do Governo, reitera Quadé.

No entanto, Luís Cabral tinha contraposto que “nunca matou ninguém”, acrescentando até que Nino é que introduziu a violência na política guineense, servindo-se depois dela para conservar o poder. Alguns homens de confiança de Luís Cabral foram mesmo abatidos no decorrer do golpe de 14 de Novembro. E houve presos políticos posteriormente executados. Tudo isso, segundo Quadé, antes de as feridas da guerra colonial terem acabado de sarar. E registrou-se igualmente o fuzilamento de antigos comandos africanos que tinham combatido ao lado das tropas portuguesas e, assim sendo, coniventes e “traído a pátria” defendida por Amílcar Cabral. Decerto, foram os elementos do PAIGC que mataram os ex-comandos africanos, mas ninguém sabe ao certo quem foi o autor de tal assassinato.

Por conseguinte, os fatos falam por si só. Em outubro de 1985, o sistema liderado por João Bernardo Vieira alegou que o vice-presidente Paulo Correia organizara uma intentona contra ele, Nino. No ano seguinte, Paulo Correia foi fuzilado, com mais de cinco réus do mesmo processo, incluindo Viriato Pã, que chegou a exercer a advocacia em Portugal.

fiéis ao presidente João Bernardo Vieira. Os dois meios de comunicação elucidaram fatos que achamos pertinentes incorporar nesta dissertação de mestrado.

Foi a partir de então que reinavam um certo descontentamento entre os oficiais das Forças Armadas guineenses, falando-se de discriminação na distribuição de patentes. Porém, após os fuzilamentos, ninguém teve a coragem de levantar a voz no interior do PAIGC.

A Guiné-Bissau tem sido vítima do seu próprio passado, gerador de intermináveis ajustes de contas, daí a dificuldade em se situar em um presente de tolerância e a democracia e, ao mesmo tempo, em projetar-se em um desenvolvimento. A Guiné-Bissau tem sido, ultimamente, um país de gente desesperada, cansada da miséria e de tudo. No país, tudo está indo mal. A própria democracia forçada, aliás, o PAIGC foi obrigado a aderir ao sistema pluripartidário, mas continuava o país a mercê de manipulações e de golpes dos seus dirigentes. Apesar de ter obtido a maioria absoluta nas eleições, o PAIGC se elegeu com apenas cerca de 30% de votos, isto é, beneficiou-se da proliferação dos partidos políticos de oposição e da incapacidade destes em se unirem para derrotá-lo nas urnas.

Um partido que foi forçado a democratizar-se rodeado por mais de 80 por cento de descontentes, dificilmente é um paradigma de bom comportamento. Ainda em se tratando do partido que se acostumou a resolver seus conflitos pela via de violência. Lamentavelmente, o continente africano está cheio desses exemplos. O Ocidente está ciente do problema, mas fecha os olhos, e nos momentos de crise fica-se pelas declarações de princípios e custa-lhe buscar as causas do fracasso das experiências da democracia.

No nosso caso, as causas da crise de 1998 foram imensas. Começando pela forma como o PAIGC conduziu a luta de libertação nacional, passando pelo tipo de regime que se queria seguir à independência e, recentemente, na forma como a democracia representativa foi introduzida no país e, principalmente, no modo como

a Guiné-Bissau tem sido governada até aqui. Quando país esperava, há quatro anos a realização de eleições municipais, esta crise aconteceu um mês anterior ao término do mandato da Assembléia Nacional Popular (Parlamento) sem que as eleições estivessem marcadas.

José Vicente Lopes (analista político português), destacou a posição da Guiné-Bissau em um artigo publicado no jornal português — o *Público* em 16 de junho de 1998 cujo título é : **Desespero da Guiné**. como “vanguarda anti-imperialista em África,” considerando-a como um país respeitado internacionalmente e ressaltou que a Guiné-Bissau é um dos protótipos dos países africanos que foram incapazes de gerir corretamente os desafios do desenvolvimento, tornando-se sinônimo de incompetência, corrupção, miséria e outras mazelas que fazem da África um continente condenado, para a vergonha dos seus mártires e deleite daqueles que pensam que os africanos são incapazes de caminhar pelos seus próprios pés.

Para Lopes, isso tudo tem um rosto: Nino Vieira e o seu Partido, o PAIGC. Quer um quer outro, são partes de uma farsa histórica saída do golpe de Estado que derrubou Luís Cabral em 1980 levou Nino ao poder pondo, assim, o término da unidade entre a Guiné-Bissau e Cabo Verde. Enquanto nas Ilhas de Cabo Verde o ramo do PAIGC foi capaz de se transformar no PAICV, na Guiné o PAIGC continuou porque Vieira e os seus acompanhantes dependiam da força mítica pela qual o seu fundador, Amílcar Cabral lutou e morreu, dentre elas a dignidade e, neste, caso da Guiné-Bissau.

Para terminar, Lopes sublinhou que mais do que isso, a Guiné-Bissau tem sido refém de Nino Vieira e resta saber se esta revolta político-militar de 1998 vai pôr fim a essa dependência. Mas advertiu dizendo que uma coisa é certa: mesmo que a revolta seja abafada, Vieira sairá dela completamente desprestigiado internamente, ele já não

detinha o respeito das Forças Armadas e muito menos dos seus cidadãos.

Um outro artigo publicado pelo mesmo jornal em 23 de junho de 1998, com o título: *Dar o poder aos Civis*, destacando o Programa da Junta Militar guineense, escrito em primeira mão por Eduardo Dâmaso, jornalista português.

A “efetiva democratização,” das Forças de Defesa e de Segurança, através da sua “definitiva despartidarização” foi o primeiro ponto do programa da Junta Militar divulgado em Brá nos subúrbios de Bissau, pelo comandante Zamora Induta, um dos membros do Comando Supremo das forças leais ao brigadeiro Ansumane Mané. O programa explicou os acontecimentos da crise e pediu a consagração constitucional do princípio de que a nacionalidade guineense “é plenamente assegurada a todos quantos, pelo sangue ou pelo solo, honraram a memória e o esforço do fundador da nacionalidade”

Por fim, o ponto sete foi dedicado à “moralização da vida pública como de assegurar a preservação do patrimônio do Estado e a aplicação dos recursos para os seus fins específicos”. Neste ponto, foi pedida a “verificação da licitude e legitimidade das aquisições patrimoniais e financeiras de antigos dirigentes, por forma a obstar ao enriquecimento sem causa”. A Junta pediu também o estabelecimento da obrigatoriedade de declaração prévia de bens pelos agentes de cargos públicos e a prioridade de tramitação de processos instruídos pela Inspeção Superior contra a Corrupção. Assim, exigiu-se a tipificação e agravamento de penas para crimes de corrupção.

O documento da Junta assumiu que o levantamento militar tinha por baixo a assinatura dos Combatentes da Liberdade da Pátria, que se “sublevaram em nome da defesa dos superiores interesses da Justiça,

Liberdade e aprofundamento da democracia na sociedade guineense”. Assim, no parágrafo dedicado aos “acontecimentos” depois de um forte libelo acusatório contra Nino Vieira, o movimento deu a sua versão sobre a gota que fez transbordar o copo: o tráfico de armas para a guerrilha de Casamansa. Essa questão culminou na “repentina e absurda” acusação por parte do presidente da República e do ministro da Defesa, Samba Lamine Mané, ao brigadeiro Ansumane Mané de “negligência e, em seguida, de envolvimento no referido tráfico de armas”.

Foi depois da suspensão de Mané que foi criada uma Comissão Parlamentar de Inquérito para investigar o caso e apontado o relatório final para ser lido em plenário do Parlamento guineense no dia 8 de junho de 1998. “A leitura do relatório permitiria aquilatar das responsabilidades individuais na longa história de tráfico de armas, mas o senhor presidente da República já vinha criando obstáculos ao Parlamento e a respectiva comissão de inquérito, recusando-se a comparecer perante esta comissão a prestar declarações e, assim, encorajando a recusa de comparência de altos oficiais também como ele indiciados” foi referido no documento, que citou ainda vários nomes, como os do brigadeiro Humberto Gomes, coronel João Monteiro, tenente-coronel Afonso Té, capitão José Manuel Pereira, etc. Nomes que até então ocupavam os cargos de presidente do Tribunal Militar Superior, diretor Nacional de Segurança do Estado, promotor de Justiça militar e chefe da Contra Inteligência Militar.

Os acontecimentos precipitaram-se quando, dois dias antes da leitura do relatório, Humberto Gomes foi designado substituto de Ansumane Mané e para seu adjunto Nino nomeou Afonso Té. Os revoltosos acusaram o chefe de Estado de ter “decidido a eliminação física do brigadeiro Ansumane Mané, a qual deveria ocorrer (como

sempre), quando o presidente da República estivesse ausente do país, do qual deveria partir a 7 de junho para participar da Cimeira da Organização da Unidade Africana (OUA), no Burkina Faso. E esta foi mesmo a gota que fez transbordar a água do copo” segundo o documento.

Por seu turno, a Inspeção Superior contra Corrupção (ISCC) do Parlamento guineense publicou um relatório no *Diário de Notícias*, no dia 14 de julho de 1998, cujo título é: **Relatório denuncia corrupção na Guiné-Bissau. Sem referir nomes, o documento fala de falta de transparência e de enriquecimento inesperados.**

A ISCC assumiu claramente a existência de corrupção na Guiné-Bissau, em um relatório enviado em março à Assembléia Nacional Popular (Parlamento), enquanto reconhece que muito pouco se tem feito para que aquele órgão leve a cabo a sua missão.

“O mais grave e inaceitável”, segundo o documento, a que a Agência Lusa teve acesso, foi o fato de, passados 24 anos da independência da Guiné-Bissau, os dirigentes ainda não terem o hábito de apresentar, para apreciação e aprovação atempada pelos órgãos competentes, as Contas Gerais do Estado” à ISCC, presidida por Lassana Seidi e que, desde a sua criação, investigou já 47 processos, manifestou a sua “insatisfação pelo fato de, não obstante terem sido concluídos e remetidos às autoridades competentes quatro relatórios finais de processo de denúncia”, não ter sido dado qualquer seguimento aos casos.

O documento sublinhou ainda que “o mais grave e preocupante” neste combate à corrupção surgiu “quando as resoluções da própria Assembléia Nacional Popular, órgão máximo da soberania do país, começaram a cair numa grande caixa sem fundo e sem qualquer tipo de

ressonância”. Sem nunca referir nomes de individualidades ou empresas, o relatório da ISCC referiu as compras e vendas ou alienações de bens ou interesses patrimoniais do Estado “de forma muitas vezes não transparentes” e a “existência de situações em que muitos responsáveis políticos exercem atividades empresariais privadas paralelas à área do respetivo pelouro, situações que são no mínimo nebulosas, antiéticas e imorais” sublinhou o documento.

A ISCC apontou ainda o “enriquecimento súbito e inesperado de muitas pessoas responsáveis, ou que foram responsáveis, pela gestão dos bens, dinheiro ou outros interesses públicos.” Estas pessoas, acrescentou o relatório, tornaram-se “em tão pouco tempo ricas ou ostentam importantes sinais de riqueza e de conforto, sem no entanto deixarem rastros de qualquer processo transparente de endividamento no sistema bancário”.

O documento assinalou também a “omissão do dever de criar ou ativar os mecanismos de fiscalização e controle financeiro regulares sobre as empresas” e os “serviços públicos, muitos deles, acrescentou, são financeiramente rentáveis (...) mas servem mais aos interesses de pessoas com poderes de decisão na sua direção do que o próprio país.”

“Todas estas situações constituem condições férteis para o florescimento de vários tipos de corrupção, como o suborno, extorsão, jeitinho nos impostos, corrupção judicial e policial e corrupção na área administrativa, como são os conhecidos casos de existência de milhares de funcionários fictícios, a criação de lugares ou funções fictícias apenas para suportar amigos, etc,” diz o documento.

Apesar de tudo isto, o documento considerou que o fenómeno de corrupção “não ganhou ainda raízes profundas na sociedade guineense”, pelo que pode ser relativamente fácil combatê-la.

A situação político-militar que a Guiné-Bissau atravessou no ano de 1998 tinha razão muito profunda. O presidente Nino Vieira, que há 18 anos tornou o poder por meio de golpe militar, teve apoio na altura de Ansumane Mané, curiosamente aquele que liderou a rebelião que visa afastá-lo pela mesma via.

O PAIGC é o partido que se recusou a adaptar aos novos tempos, agarrado às velhas práticas e conduziu o país à miséria coletiva. Fundado por Amílcar Cabral gozava, de grande prestígio internacional depois de 25 de abril de 1974, o que lhe permitiu receber ajuda financeira do exterior. Com efeito, a Guiné-Bissau regrediu 40 anos.

Afloramos no parágrafo anterior, que a situação político-militar em que a Guiné-Bissau estava submersa em 1998 tinha várias razões, dentre as quais destacamos três: a) A 31 de maio de 1991, foi assinado, em Bissau, o acordo de paz entre o governo do Senegal e o líder do braço armado do Movimento das Forças Armadas Democrática de Casamansa (MFDC), Sidi Badji. Mesmo assim, o Acordo de Paz não foi respeitado devido à de venda de armas entre os rebeldes e as autoridades militares guineenses apesar das constantes denúncias das autoridades de Dakar e Paris.

Paris e Dakar pressionaram Nino Vieira e este viu-se obrigado a afastar do cargo de chefe de Estado-Maior o brigadeiro Ansumane Mané, acusando-o indiretamente de ser o mentor pelo tráfico de armamento para os rebeldes de Casamansa. Mané, um conhecedor profundo dos segredos militares da Guiné-Bissau, não aceitou a acusação. Declinou a responsabilidade perante a Comissão de Inquérito da Assembléia Nacional Popular (Parlamento) e foi muito longe ao acusar o próprio presidente de ser o responsável pela venda de armas aos rebeldes.

b) O grande descontentamento interno e externo quanto à governabilidade do PAIGC, ao longo dos 25 anos, a crise endêmica no próprio poder e nas hostilidades no seio do exército, motivadas pelo tráfico de armas para os rebeldes de Casamansa foram a causa da crise em que o país esteve submerso em 1998.

c) A sublevação levada a cabo por Ansumane Mané pode, a priori, ter motivações militares, porém, tudo parece apontar para razões mais profundas que prendem com a ausência da orgânica do Estado, onde as instituições funcionam muito mal porque tudo depende do PAIGC. A gota de água foi o tráfico de armas para Casamansa. Na Região de Casamansa vendia-se armamento e esta prática servia ao governo guineense como instrumento regulador das divergências com as autoridades do Senegal quanto ao traçado de fronteiras marítimas, ao longo da qual existem importantes jazidas de petróleo.

Segundo João de Barros (jornalista guineense), num artigo publicado no jornal português *Diário de Notícias* datado em 14 de junho de 1998, cujo título é : **O fim de um ciclo político na Guiné. a nomeação do brigadeiro Humberto Gomes teria provocado a maior tragédia do país depois de 25 anos de independência.** Com a queda do Muro de Berlim e o campo socialista a Guiné-Bissau perdeu no Leste Europeu parceiros importantes na área militar, o que se traduziu num aumento das dificuldades econômicas. A situação obrigou o presidente guineense a aproximar-se de Paris. O presidente François Mitterrand aceitou o namoro, no entanto, impôs condições: a Guiné-Bissau tinha de acabar com o apoio aos rebeldes de Casamansa.

Conforme Barros, independentemente do desfecho desta crise, aquilo a que assistimos é o fim de um ciclo político na Guiné-Bissau. Um fim trágico, como tem sido o apanágio do PAIGC, na medida em que sempre resolveu seus problemas internos com derramamento de

sangue. Muitas foram as vítimas dessa ignóbil forma de solucionar as diferenças, na ação e no pensamento.

Quanto a isso, espera-se que ninguém quererá, no futuro, assumir a herança deste partido, as suas responsabilidades pela má gestão e pelos crimes cometidos contra inocentes ao longo dos 25 anos. Com este cenário de revolta é evidente que o PAIGC se torne num partido sem futuro e que desapareça da cena política. É de fato, o fim de um ciclo político na Guiné-Bissau.

A democracia na Guiné-Bissau resume-se na simples soberania e não em liberdade individual, porque a maioria dos políticos guineenses querem dominar, controlar tudo e não estão de acordo com os princípios democráticos.

Após onze meses de conflito entre a Junta Militar e tropas fiéis ao presidente João Bernardo Vieira (7 de junho de 1998 a 7 de maio de 1999), a Junta Militar ganhou a guerra; o presidente da República foi deposto e se encontra em Portugal como exilado político. Porém, a junta militar não tomou o poder, assim respeitando a Constituição. Esta estabelece que em caso de impossibilidade de o presidente continuar no poder, o presidente do Parlamento deve assumir a presidência da República até que sejam convocadas novas eleições e assim foi. As eleições estão previstas para o dia 28 de novembro de 1999. Assim, tudo leva a crer que o país viverá uma democracia representativa.

Na Guiné-Bissau, a relação de poder tem sido nebulosa, desde a independência que se confundia o Partido com Estado. Aliás, o PAIGC foi transformado em Partido-Estado-Exército durante muito tempo, esta mesclagem de partido com Estado prejudicou as linhas de orientação para o desenvolvimento do país. Os partidários sempre faziam

interferência no modo como os recursos financeiros deviam ser investidos, como veremos no capítulo seguinte.

Capítulo III-Conjuntura Socioeconômica da Guiné-Bissau

Segundo o Departamento Central de Recenseamento, o Recenseamento Geral da População da Guiné-Bissau em julho de 1979 (primeiro ano de recenseamento após a independência) constatou que a população deste país africano era de 777.214 habitantes repartidos em 124.354 famílias e com uma densidade de 21,51 habitantes por km². A superfície é de 36.125km², dividida em duas partes: uma parte continental, que representa cerca de 34500 km², e outra parte insular que engloba o restante. Os dados são do Comissariado de Estado da Coordenação Econômica e Plano (CECEP, 1979).

O último resultado do censo de 1991 registrou o crescimento de 2,3 por cento da população da Guiné-Bissau, o que representou 983.376 habitantes segundo dados do Instituto Nacional de Estatística e Censo (INEC,1991). A cidade de Bissau, incluindo todo o setor autônomo de Bissau, tem crescido a um ritmo mais rápido e tem, em 1997, em torno de 300 mil residentes. A Região Norte tem maior densidade populacional seguida das Regiões Oriental e Sul nessa ordem. Bissau e a Região Norte representam 31,8 por cento do território nacional, constituindo 57,1 por cento da população.

Uma das medidas consideradas importantes e positivas no setor da economia no governo da Guiné-Bissau foi a criação da moeda nacional, decisão essa que caiu como uma bomba em Portugal. Ligado aos direitos de saque especiais (DTS) do Banco Mundial, o peso guineense passou a ser independente das reservas monetárias quase restringidas aos escudos portugueses. Essa moeda nacional foi cunhada em 1978.

Segundo Carlos Lopes, logo após a independência, a Guiné-Bissau se encontrava numa situação financeira catastrófica. O Banco Nacional

Ultramarino não contava com mais do que 20 centavos de escudos depois da entrega dos poderes por Portugal. Formalmente, Guiné-Bissau dependeria de assistência estrangeira, isso em um período que chamava a novas orientações na vida política. A tarefa não era fácil, o que levou a fazer alterações aparentes (Lopes, 1982:90).

O texto de Lopes não se tratava apenas da criticidade de trabalho acadêmico ao dizer que o Banco Nacional Ultramarino da então Guiné-Portuguesa contava com apenas 20 centavos de escudos quando da entrega dos poderes por Portugal. Para mostrar a veracidade dos fatos, num artigo publicado por Carlos Albino (jornalista português) no jornal português *Diário de Notícias* em 26/06/98, cujo título é: **Sousa Franco aviou Bissau em 1979. Despacho sobre nota confidencial do Banco de Portugal “por lapso” publicado na folha oficial inquinou cooperação lusófona**, Sousa Franco, em 1979, descurou a publicação no Diário da República de um despacho sobre a nota confidencial do Banco de Portugal em que definiu a Guiné-Bissau como insolvente e incapaz de assumir compromissos financeiros, o que equivaleu ao rebenamento de um rocket na cooperação (afastou Guiné-Bissau da cooperação). Ainda nas palavras de Albino, Sousa Franco, que na segunda estafeta na pasta das Finanças diz agora ler todos os dias disparates nos jornais, nessa primeira estafeta conseguiu, com apenas três colunas de folha oficial e num só dia, aviar Bissau para longe da lusofonia como toda a imprensa portuguesa não conseguiria se em unísono fizesse correr tinta a favor da francofonia. No despacho (*II série do DR no. 262 de 13/11/1979*), Sousa Franco cogita que “a nota confidencial enviada pelo Banco de Portugal em 14 de agosto de 1979, bem como os contatos diretos havidos com a administração do Banco, permite esclarecer um problema da maior gravidade” (as citações são deste artigo).

Conforme Albino, Sousa Franco estava alarmado com o “elevado volume de financiamentos concedidos à Guiné-Bissau, devendo a dívida total para com Portugal e instituições portuguesas acercar-se de 1,6 milhão de contos”, adivinhando o ministro que “dada a atual situação da economia guineense não era possível que os compromissos pudessem ser cumpridos tal como foram assumidos”. E mais alarmado ficou Sousa Franco quando constatou que “a Guiné-Bissau vinha solicitando um novo empréstimo para liquidar atrasados comerciais”, sublinhou Albino. A jovem República africana, recordou-se Albino, contava escassos cinco anos de vida e Lisboa nem um centavo deixara nos cofres da ex-colônia, como Luís Cabral (ex-presidente da Guiné-Bissau que se encontra ainda no exílio em Portugal) haveria de testemunhar, argumenta Albino.

Para desengargo de consciência, segundo Albino, o ministro lá reconheceu que “o problema não se resolve adotando nas relações com a Guiné-Bissau uma ótica estritamente financeira, como é óbvio”, mas não conseguiu evitar a frase característica do castiço financeiro português segundo a qual “as realidades financeiras obedecem as leis inelutáveis, e os sonhadores que pensam ignorá-las acordam em regras mais pobres, endividados e atrasados no desenvolvimento e nas possibilidades de justiça e cooperação que desejam”. Crédito e cooperação, segundo Sousa Franco, determinou no despacho sobre a nota confidencial, tinham de ser distinguidos “cuidadosamente, separando os respectivos riscos, gestão e fontes de financiamento” reitera Albino

Nessa altura a Holanda aumentou a ajuda a Bissau, a França inaugurava a Semapesca e abria uma linha de montadora de automóveis e Portugal, conforme Albino, estava praticamente na cauda da ajuda bilateral (escassos quatro por cento do total). Assim sendo, Sousa Franco aumentou um limite anual de 400 mil contos para novos

auxílios financeiros, deduzindo-se desse montante as linhas de crédito mantidas ou a negociar e no mesmo limite incluindo-se donativos, bonificações de juros e pagamentos de amortizações de empréstimos “que sejam cancelados por decisão de credor português ou que Bissau não pague na devida altura,”conclui Albino.

Os que defendiam esta nova política apoiavam-se no caráter institucional da participação na luta. Alguns deles tornaram-se completamente intocáveis. Outros dirigentes se precipitavam em tomar medidas contra aqueles que, um dia, foram amigos de combate. Era necessário evitar a tomada de medidas que provocassem problemas. Conseqüência: ninguém era responsável perante ninguém. A justiça era incapaz de vigorar, a repressão respondia para todos aqueles que não se beneficiavam do estatuto de intocáveis, os compromissos e a corrupção tornaram-se corriqueiros. Toda a administração estatal se bloqueava. O fracasso burocrático foi total (Lopes, 1982:91).

Ainda no âmbito econômico, vale frisar que a questão da balança comercial, tendia a se agravar devido às necessidades crescentes de importação, sendo a taxa de cobertura das importações de 25%. A produção e exportação provinham sobretudo do setor primário, essencialmente da monocultura de amendoim, com uma quantidade de trinta e seis mil toneladas em 1977-1978, à qual se juntavam, por ordem de importância, os produtos da pesca e da silvicultura (Lopes,1982:113).

A população ativa em 1979 era de 450.000 pessoas repartidas de maneira muito desigual na produção:

—setor primário: 87,8%;

—setor secundário:3,2%;

—setor terciário 9%.

Este último valor referia-se, principalmente, a Bissau, onde se concentrou o serviço. Nesta perspectiva (revendo sobretudo o setor monetário) Bissau fornecia uma parte importante do PIB, que era em 1977, cerca de 130 milhões de pesos (Lopes, 1982: 116).

Segundo Lopes a implantação das pequenas unidades industriais na região da capital serviu também para explicar a importância econômica da cidade de Bissau e, sobretudo, a concentração da população assalariada do país. A título de esclarecimento, no que se refere ao aumento da burocracia, podemos constatar que as receitas do Estado diminuíram no período de 1974- 1975 até 1979, de 1.111.646 pesos para 890.340, enquanto que no mesmo período as despesas se elevavam de 1.220.469 pesos a 1474.262 , provocando um déficit de 583.913 pesos em 1979 (Lopes, 1982:116-117).

O programa de investimento para 1979 previa despesas de 3.283.255 pesos, o que constituiria um dado complemente novo no país . Segundo Lopes, a política de investimento devia, no entanto, traduzir a necessidade de desenvolver os setores considerados vitais para a economia do país (Lopes, 1982:117).

Mas os capitais não provinham unicamente da acumulação realizada no próprio país, sendo o estrangeiro o fornecedor de uma grande parte. Quanto a isto, não se pode esquecer que Estado que, por diversas razões, dependia em grande parte da ajuda externa, ajuda era sobretudo bilateral (78,2%), mas provinha igualmente de organismos multilaterais como a CEE, COE, PNUD, UNICEF, FAO, etc. No período de 1976 a 1978, a URSS, a Suécia e a RDA forneceram a maior parte da ajuda bilateral, com respetivamente 15,2%, 13,2% e 11%. Em 1979, a Holanda aumentou a sua ajuda cobrindo o déficit da balança de

pagamento da Guiné-Bissau. Em 1978, a ajuda externa ultrapassava em volume cada um dos dois orçamentos do Estado, pois eram 1,2 milhão para o funcionamento da administração e 1,5 milhão para investimentos, contra uma ajuda externa de 2,1 milhões de pesos, 87% da qual foi até gasto no exterior (Lopes, 1982: 117).

Todos esses montantes recebidos levariam um leitor desavisado a concluir que a principal função do Estado da Guiné-Bissau era assegurar o investimento nos setores que determinassem o desenvolvimento do país. Mas nos parece que não é o caso. Antes de tratarmos da preferência do presidente da Guiné-Bissau, vejamos o que Amílcar Cabral nos diz sobre o desenvolvimento do país.

“Quanto à política econômica após a libertação, a prioridade será dada ao aumento da produção alimentar. A agricultura terá o primeiro lugar. Porque nós não temos ilusões: a Guiné é um país pequeno e relativamente pobre. Continuaremos a ser um país pequeno e, durante bastante tempo ainda, continuaremos a ser um país pobre. Mas quem sabe? Vamos trabalhar todos juntos, vamos com certeza encontrar novas riquezas debaixo do chão, vamos cultivar melhor a terra.(...) Vamos portanto dar a maior prioridade à agricultura. E isso quer dizer mais que simples cultivo. Isso quer dizer aprender o que o povo é capaz de fazer realmente. É uma questão de democracia de aldeia, de escolas de aldeia.(...) Se depois de conquistarmos a independência, tivermos de permanecer durante algum tempo ainda numa situação colonial do ponto de vista econômico, a exportar matérias primas e a importar artigos manufaturados, isso não nos vai preocupar grande desde que o nosso povo possa realmente viver melhor” (Davidson, 1975: 169).

Agora sim podemos tratar da preferência do presidente da Guiné-Bissau. Ele dava ênfase claramente ao desenvolvimento industrial e não hesitava em impor o seu ponto de vista quanto à própria implantação dos projetos, apesar dos protestos oriundos em diversos setores e

inclusive de parte do governo. Segundo Lopes, o PAIGC não era mais um partido, mas um governo onde cada um defendia as suas opiniões.

As primeiras unidades industriais foram fracassos flagrantes. A título de exemplo, a fábrica de sucos e compotas de Bolama não trabalhou nunca mais de dois meses seguidos. A fábrica de colchões não funcionava mais de cinco minutos por dia com medo da penúria das matérias primas e assim por diante.

Essa política nefasta, conforme Lopes, transpareceu mais claramente ainda quando da implantação do grande complexo agro-industrial do Cumeré e de outros projetos de prestígio nos anos de 1978-1979. René Dumont mostrou o equívoco do projeto e denunciou o seu custo exorbitante para a capacidade da Guiné-Bissau (Lopes1982:78) Ei-lo:

“Quase não tem estradas e a via fluvial, mais econômica, serve apenas certas zonas necessariamente limitadas. Uma sociedade ‘desenvolvida’ conseguiu, no entanto, por métodos algumas vezes duvidosos, vender-lhes um projeto verdadeiramente inacreditável. Em Cumeré, perto da capital, Bissau, uma enorme fábrica propõe-se fazer o descasque da maior parte do arroz. Concentrar-se-ia o arroz em grandes quantidades, o que obrigaria também ao transporte das cascas que envolviam os grãos, os sacos, que deviam ficar na aldeia. Pequenas instalações artesanais nas regiões de produção permitiriam aí deixar sobretudo o valor acrescentado da transformação que podia ser investido na aldeia.(...) Cumeré propõe-se também, tratar a maior parte do amendoim produzido no país para fazer óleo refinado (menos bom para a nutrição do que o óleo puro), bagaço para exportação, sabão, etc. Aqui também, a concentração obrigará a transportes custosos e aumentará os preços de revenda. Este projeto do Cumeré é um desastre em perspectivas para a economia agrícola e geral do país” (Lopes,1982:78).

Mas as obras faraônicas não se limitaram aí. Assim, o projeto algodoeiro de Bafatá, na égide de uma multinacional francesa, devia fazer da Guiné-Bissau um exportador de algodão. Em Gambiel,

preparavam-se imensos terrenos para a cana-de-açúcar com vista a instalar uma fábrica de açúcar cuja capacidade, inicialmente, era de 70.000 toneladas e que foi reduzida para 10.000 toneladas (Lopes,1982:79).

A situação do camponês na Guiné-Bissau não teve nenhuma melhoria após a independência. Os recursos alocados foram mal geridos e o comércio teve outras finalidades. Tanto que o governo viu-se obrigado a reconhecer que a situação que o país atravessava quanto à produção tinha outras razões além da seca do Sahel. Constatou-se que a política comercial desfavoreceu o camponês; depois assistiu-se a uma fuga das colheitas para o Senegal e a Guiné-Conakry.

Conclui-se que a política governamental participou nesta política de dependência econômica, isto é óbvio para qualquer guineense menos avisado. Porém, vale interrogar como é que uma luta de libertação nacional, ligada ao camponês e ao desenvolvimento de estruturas autogestionárias pode cair nesse deslize?!!...

Para Ladislau Dowbor, a Guiné-Bissau é um dos países do mundo que têm a renda per capita de menor de 200 dólares. O país faz parte do que se chama hoje o grupo dos “Menos Avançados”, grupo de 31 países que preenchem os tristes critérios das Nações Unidas, caracterizando-se por uma renda per capita da ordem de 150 a 200 dólares. Além do per capita, as características comuns são cerca de 80 por cento da população na agricultura, 80 a 90 por cento de analfabetos, um consumo de energia ridículo, o que significa que o essencial é feito com as mãos (Dowbor,1983: 8).

E uma característica não incluída nos critérios das Nações Unidas, mas que vale a pena mencionar aqui, é que todos esses países dispõem de uma minoria com amplos privilégios de vida que os

aproxima da nata mundial. Este nível de vida é oriundo normalmente da intermediação da ajuda externa, dos investimentos externos, da venda a preços de banana, das riquezas minerais do país e do controle muito bem remunerado dos contratos externos, impostos de corrupção que as multinacionais se acostumaram a pagar e os nacionais a receber (Dowbor, 1983:8-9).

Na Guiné-Bissau, o único esforço empreendido na urbanização deu-se na capital Bissau, onde os portugueses se instalaram para manter o sistema colonial. Ali, há luz elétrica, cinemas, piscinas, clubes, quadras de tênis e as esplanadas sombreadas dos restaurantes. Há água canalizada, chuveiros que funcionam, hospitais e médicos para o momento difícil.

Em outras regiões devem não haver nada disso. Há dificuldades até no que se refere às questões mais elementares: falta de água, o desespero reservado às crianças que morrem por uma dor de cabeça. Aqui, não se toma o café da manhã, só se come uma vez por dia e se tiver.

Durante a luta, os combatentes, enquanto estavam no campo e o inimigo colonialista residia na capital, aqueles tinham de se identificar com a causa camponesa, pois desta identificação dependia a sua sobrevivência.

Após a independência, portanto, os camaradas que representavam o “povo no poder” ocuparam as casas, os hotéis, as escolas, os clubes, as esplanadas. Foi assim o distanciamento entre o homem do campo e a tradição revolucionária, dos que representariam o povo no poder que estava instalado num escritório com carpete e ar condicionado e esqueceram de quem ajudou no processo revolucionário.

Ocupando uma estrutura de vida e de trabalho elitista, elite criada no colonialismo, os revolucionários guineenses deixaram-se enredar pela vida elitista, esquecendo a causa que lhes levaram a lutar pela independência política.

Ainda neste contexto, o da conjuntura socioeconômica, é pertinente analisarmos as medidas contraditórias que o governo da Guiné-Bissau tomou nos seus primeiros anos da independência e as conseqüências que essa hesitação em tomar tais medidas refletem, em 1997, na população do país.

A opção política na Guiné-Bissau nunca foi clara, pelo mercado interno, para atender às necessidades locais. Não se desenvolveram as condições agrícolas do país. Recorreu-se, portanto, à ajuda externa, ao conjunto de organismos bilaterais, multilaterais e não-governamentais que vivem do debruçar-se sobre a miséria dos menos avançados.

A Guiné-Bissau não escapou da ajuda externa. Porém, os equívocos deste apoio apareceram rapidamente. Começou-se a ajuda de quem apoiou a luta, os países socialistas, a Suécia, a União Soviética, a RDA e alguns outros. À medida que iam aumentando as necessidades de recursos, no entanto, foi-se buscar a ajuda inclusive do inimigo anterior: Portugal e os Estados Unidos.

Esta multiplicidade de fontes de recursos dava uma ilusão: a de não depender exclusivamente de nenhuma delas. Segundo Dowbor, quando a Alemanha Federal exigiu a assinatura de uma cláusula sobre Berlim para continuar a ajuda alimentar, o país podia tranqüilamente agradecer a ajuda e voltar-se para outro, evitando o comprometimento político solicitado (Dowbor, 1983:16).

A opção pela industrialização na Guiné-Bissau nunca foi bem vista pelos elementos bem informados da sociedade guineense tendo em

vista que o país acabara de sair da luta armada, sem quadros à altura para fazer funcionar os equipamentos importados. Mas o governo insistiu nessa política e os aspectos negativos vieram a ser conhecidos com o tempo: o equipamento moderno para o país tornou-se um excelente mosaico indescritível de peças russas, inglesas, suecas, suíças, francesas, bem como de multinacionais. Em 1980, uma unidade moderna não era um produto completo: exigia permanente assistência técnica, apoio logístico, atualização à medida que se transforma a tecnologia de produção. Só para assegurar o funcionamento dos automóveis de dezenas de marcas importadas pelos mais variados modelos, Peugeot, Citroën, Volvo, Lada, Land-Rover, Suzuki, Toyota, Opel, BMW, etc, os custos tornaram-se imensos, com o funcionamento do equipamento moderno. Conforme Dowbor, esse custo pode ser estimado em algo como 25% do total adquirido em 1980. Em outras palavras, 75% do equipamento adquirido está parado, imobilizando esforços, desperdiçando divisas, desmoralizando quem sentiu a facilidade temporária de dispor de uma máquina e que deve voltar ao manual (Dowbor,1983:16-17).

Na Guiné-Bissau, não era preciso dizer ao chefe que a máquina quebrou, era só esperar que um dia o governo importasse peças. O país tinha em, 1982, um elenco completo de modelos de máquinas fotocopadoras produzidas no mundo inteiro, mas nenhuma delas funcionava, pois não tinham a sua tinta própria e o seu papel no mercado, sem nos referirmos aos técnicos especializados.

O governo guineense não tomou a decisão, como Cabo Verde, de admitir apenas algumas marcas para cada tipo de equipamento. No entanto, todos os países que forneciam ajuda ou financiamento exigiram que os recursos fossem utilizados para movimentar as suas próprias fábricas, para gerar empregos aos seus próprios trabalhadores. Dito de

outra forma, crédito franceses deviam ser utilizados para comprar produtos franceses e assim por diante.

É óbvio que o governo da Guiné-Bissau não aprendeu. Os militantes do partido não aprendiam, não pressionaram para mudar de rumos. Portanto, após alguns anos de enxurrada de financiamentos externos, todos os organismos financiadores tinham suas representações dentro do país com profundos vínculos pessoais e políticos. Vários quadros locais trabalhavam em projetos que dependiam de financiamentos externos. A multinacionalização avançava para o interior e ganhava defensores locais, tornava-se cada vez mais difícil mexer nas estruturas.

Foi a partir daí que a corrupção tornou-se oficiosa. Embora tivesse servido à acumulação capitalista, a sociedade linhageira (tradicional) pouco se aproveitou dela, passando a ser sua dependente. Perdeu as suas condições de produção, por exemplo: não produzia mais os próprios instrumentos de trabalho como uma simples catana. Durante a dominação colonial e os primeiros anos da independência, elas (as condições de produção) se mantiveram equilibradas, pois estavam articuladas com a sociedade moderna. No entanto, a nova fase do capitalismo, nos meados dos anos 80 e início dos anos 90, já não tinha mais interesse nessa articulação uma vez que enterrou qualquer perspectiva de desenvolvimento. A crise nessas sociedades chegou celeremente, pois elas já não possuíam excedente como reserva.

Essa situação de crise que inaugurou os anos de 1980, conseqüentemente, desorganizou o Estado nacional. A massa de desemprego originada de projetos de industrialização e os famintos da sociedade doméstica giravam em torno de um governo sem perspectivas, e se adotou a corrupção como forma de fazer política. Preparava-se, então, um palco formidável para a retomada de guerras intestinas,

regionais e todo o tipo de lutas contra o poder central; a fome tomou conta de regiões inteiras, os governos foram à falência financeira e passaram a depender de ajuda externa para fechar as suas contas.

Foi nessa mesma década de 80 que a Guiné-Bissau adotou as medidas neoliberais do FMI e do Banco Mundial—de abertura dos mercados, liberdade do comércio, cambial e de preços, modificação da pauta de exportação—bem como a imposição pelos Estados Unidos de adotar o pluripartidarismo e as eleições diretas, no início dos anos 90. Assim sendo, apesar de toda a aplicabilidade da cartilha, o país não aumentou a renda per capita, piorando o nível de vida da população. A despeito disso, nesses anos difíceis, o FMI e o Banco Mundial retiraram mais dinheiro do que colocaram no país. Obviamente, grupos guineenses e estrangeiros, ligados ao aparelho do Estado e aos negócios das doações, enriqueceram, e muito, nesse quadro.

Para a “revolução industrial” em curso, o potencial guineense, até então utilizado pelos capitalistas (a produção agrícola e a mão-de-obra abundante), deixou de ter relevância. Não se tratava mais em projetos de desenvolvimento, mas de reestruturar a economia, que significava adaptá-la às necessidades do mercado mundial, e de estabilização financeira, para garantir os fluxos direcionados aos países centrais.

Um excelente exemplo desta política nefasta que deforma e desvia de seus objetivos, qualquer que seja bom planejamento de projetos de desenvolvimento. Com determinação, o governo fixou como sua prioridade o mundo rural. Porém, após alguns anos, menos de 10% dos investimentos foram para esse mundo, apesar de a população rural constituir 90% da população total. Mais de 60% dos investimentos estavam consignados à cidade de Bissau.

Segundo Dowbor, os projetos foram elaborados por agências sediadas no exterior, às vezes, em Bissau. Para um projeto de 1 milhão de dólares destinado ao desenvolvimento rural, por exemplo, cerca de 15% seriam consumidos por taxas administrativas da agência de execução, seja ela a UNESCO, FAO, UNICEF ou qualquer outra. A agência de execução recrutava peritos para executar o projeto, já que os técnicos eram raros no país. Estes técnicos custavam em torno de 7.000 dólares por mês. Antes de chegarem os técnicos, é claro, há missões sucessivas: missões de identificação de projetos, de estudos de factibilidade, de estudos de execução técnica. Durante o projeto, há missões de acompanhamento de execução. É normal a metade dos recursos fornecidos ser consumido neste processo, voltando assim, o dinheiro oferecido para os países ricos sob a forma dos salários elevadíssimos dos técnicos (Dowbor, 1983:20-21).

Conforme Dowbor, esses projetos atraíam os quadros capacitados dando-lhes uma série de empregos temporários, limitados ao tempo de vigência do projeto, três ou quatro anos. Esses quadros, geralmente, eram funcionários do governo e que, freqüentemente, abandonavam suas atividades para ganhar o melhor salário. Como o projeto era de caráter temporário, após a sua vigência, esse pessoal encontrava-se desempregado e voltava para os Ministérios, originando, assim, uma grande pressão sobre o orçamento público, levando a uma hipertrofia dos órgãos governamentais (Dowbor, 1983:21-22).

Nesses projetos não era levada em conta a região onde eles seriam implementados, não existia comunidade, somente o projeto. Assim não havia como manter a participação popular, uma vez que na estrutura de apoio à população, o projeto de investimento e de modernização, aparecia-lhe como algo estranho, decisão de cima, do governo ou de uma entidade estrangeira.

Para Dowbor, a política de investimentos adotada pelo governo da Guiné-Bissau caracterizou-se, antes de mais nada, pela concentração dos recursos na capital. Assim, em cada 200⁶ pesos de investimento, mais de 70 iam para Bissau, capital embora a cidade tivesse apenas 14% da população do país (Dowbor⁷, 1983:29).

Foi nessa ótica que o Departamento de Desenvolvimento Regional propôs estudar com as autoridades locais os problemas específicos de cada região, a fim de solucionar o conjunto da economia em nível nacional, a partir das unidades administrativas do Estado em cada região segundo os formuladores da proposta, respeitando sempre as aspirações do povo. Mas como é do conhecimento de todos os guineenses que o discurso dos dirigentes nunca refletiu em nada, constatou-se que a repartição dos recursos que diminuiu a proporção de investimentos à Bissau não se efetivou. O Estado atribuiu 54,8% dos investimentos globais para o ano de 1980 a 14,1% da população que vivia em Bissau. Em contrapartida, foram atribuídas às regiões essencialmente da população camponesa as seguintes porcentagens de investimentos. Vejamos a desproporção no quadro da distribuição regional de investimento em 1979:

⁶ Um peso equivalia 1/40 de dólar em 1978.

⁷ Ladislau Dowbor, economista brasileiro, foi assessor do ministro do Plano da Guiné-Bissau em 1977.

Quadro IV-Distribuição Regional de Investimentos.

Região	%de invest.	%da pop.
Bissau	54,8	14,1
Biombo	2,2	7,4
Cacheu	5,4	17,2
Oio	10,2	17,8
Bafatá	9,0	15,1
Gabu	8,3	13,6
Quinar a	1,7	4,6
Tombali	4,2	7,1
Bolama	4,2	3,3

Fonte: Dowbor, Ladislau. Guiné-Bissau: a busca de Independência Econômica 1983, pág. 29.

Desta forma que a população tem sido jogada num poço sem saída que em vez de o governo corrigir o desequilíbrio, acabou-se por agravá-lo, ficando a população das regiões, mais desprotegida do que nunca.

Evidentemente, esta deformação na distribuição regional dos recursos de investimento refletiu-se diretamente na principal base

produtiva do país: a agricultura. O setor que ocupava 90% dos trabalhadores recebeu a seguinte proporção de investimento:

1978 — 6,1%.

1979 — 11,0%.

1980 — 15,0%.

A proporção, mesmo estando em crescimento, ainda era baixíssima, considerando o número da população que residia nas regiões e a sua base alimentar. Mas se a concentração de investimentos em Bissau refletisse as prioridades do desenvolvimento, no mínimo, teria uma lógica. Porém, não foi o caso. Temos como exemplo a EGA, que ao montar automóveis Citroën com peças importadas da França, segundo Dowbor, criava uma fonte permanente de evasão de divisas (Dowbor 983:29-30). Era inexplicável essa decisão do governo da Guiné-Bissau que mal tinha saído da luta pela libertação política, e queria começar o seu desenvolvimento pelo luxo de automóveis, mesmo sendo um país miserável.

Os projetos inadequados não paravam de ser desenhados pelo governo. Falamos do complexo agro-industrial de Cumeré. Este complexo é um monumento, a lembrar que o desenvolvimento tinha de ser desenhado paulatinamente, preparando o passo seguinte. A Guiné-Bissau precisava sim da indústria, mas não se pode avançar para grandes unidades de transformação acelerada quando a produtividade agrícola ainda estava na idade da pedra lascada. Comprava-se equipamentos mais modernos quando o agricultor que podia alimentar este equipamento com o seu produto ainda trabalhava com arado rudimentar e quando o país não possuía técnicos com experiência para utilizar o equipamento moderno em unidades menores.

A indústria tem o seu pró e contra: tanto pode dinamizar o desenvolvimento, como pode atrasá-lo. Os lucros podem ser imensos e os prejuízos também. Guiné-Bissau acabou conhecendo o lado negativo da industrialização.

A Guiné-Bissau não começou o processo da industrialização pelo básico. Ela teria, em 1997, uma grande capacidade de transformação de óleos vegetais, mas não planejou que, para fazer uma fábrica funcionar não bastava ter equipamento de ponta, precisava de matéria-prima para alimentá-la adequadamente. Foi adquirido derivados de petróleo em eletricidade no valor de dezenas de milhões de dólares, mas não foram instaladas motobombas de irrigação e não existia a possibilidade de pagar o funcionamento de infra-estrutura energética desse vulto que, segundo Dowbor, só em petróleo exigiria cerca de 12 milhões de dólares por ano. Adquiriu uma fábrica de plásticos e uma unidade de produção de colchões, mas não havia divisas para financiar a matéria-prima. Adquiriu-se vários barcos de pesca, mas não se criou condição de pôr para funcionar unidades de manutenção como, por exemplo, os estaleiros navais. A Guiné-Bissau comprou muitos carros e caminhões, dos quais 95% estavam parados, pois não havia suficientemente estrutura de manutenção e de controle de sua utilização (Dowbor,1983:32).

Num governo como o da Guiné-Bissau, onde ninguém aprende, deveria tirar-se desses erros, muitos deles evitáveis, lições que orientariam o futuro do país, mas como se trata de um país onde o Partido-Estado-Exército é força, luz e guia do povo, essa entidade continua levando o país para o caos do qual jamais sairá.

Um país com uma população de menos de 1 milhão de habitantes, se tivesse pessoas pensantes, não se atreveria a comprar um projeto que custasse 25 milhões de dólares como é o caso do

projeto agro-industrial de Cumeré. Aliás, esse montante alocado poderia ser distribuído para a população do país onde cada cidadão receberia um valor equivalente a 1 milhão de dólares e ainda restaria o dinheiro suficiente para implementar um projeto de porte da Guiné-Bissau. Em 1980, nenhum cidadão do país precisaria trabalhar, já que a população não passava de 1 milhão de habitantes (Dowbor, 1983:32).

A má administração pública acabou afetando os cidadãos comuns, no caso da Guiné-Bissau, é que os camponeses que pagam esse preço enquanto existir um país cujo nome é Guiné-Bissau.

Segundo Dowbor, o setor moderno da economia funcionava com a cerca de 25% da sua capacidade, os juros sobre os 100% do seu custo (Dowbor, 1983:32-33-34). A Guiné-Bissau deu um salto. Este salto só a sociedade guineense será responsável de dizer qual, se foi maior do que as forças.

A orientação em concentrar mais meios em Bissau desde a independência em vez de levar o desenvolvimento ao interior reforçou a fuga da população do interior para a cidade. Bissau comportava em 1997, 30% da população do país e estima-se que, a cada ano que passa, esse número aumente, quando a totalidade de oferta de emprego era cerca de 130.000 vagas (embora maioria da população do país não saiba ler e escrever parece que a experiência de vida lhe ensinou muito. Por isso, abandonou o campo à procura das melhores condições de vida na cidade de Bissau).

O que o governo da Guiné-Bissau fez em termos de modernização das capitais regionais limitou-se em ligar as mesmas regiões e não estas com os lugares de produção. Assim, foram melhorados os principais eixos da rodovia do país, principalmente o eixo básico de telecomunicações, foram reforçadas as infra-estruturas de produção de

energia, nas Regiões de Bafatá e Gabú, e outros centros, mas não chegaram nem estrada, nem o telefone e a energia à vila, ao produtor agrícola, onde o aumento da produção poderia viabilizar efetivamente os investimentos.

Conforme Dowbor, foi neste período que se gastaram mais de 300 milhões de dólares de financiamento externos em carros, equipamentos elétricos sofisticados e outros, mas pouquíssimo se fez para fornecer ao agricultor e generalizar, o uso de meios de produção simples e de rentabilidade imediata, como enxada, foice, carrinho de mão, pequeno equipamento de transformação dos produtos de que o país dispunha como, por exemplo, suco de caju, ananás, óleo de palmeiras, etc (Dowbor,1983:37).

É muito grave o governo da Guiné-Bissau se preocupar com a indústria local com organização, a transformação e exportação dos produtos do agricultor e não se preocupar em produzir os bens que o próprio agricultor necessita para aumentar a sua produção. Enfim, a produção agrícola foi basicamente negativa por falta de abastecimento em bens de que o camponês precisa (enxada, sementes para a agricultura e pesticidas, etc.)

Face a essa situação, à medida que a situação interna e externa foi-se complicando, o governo viu-se forçado a recorrer cada vez mais aos empréstimos, em condições desfavoráveis, levando o país a uma dívida externa na ordem de 150 milhões de dólares, que exige pagamentos anuais que ultrapassam 10 milhões de dólares. Segundo Dowbor, o essencial das divisas alocadas com a exportação servia para pagar juros e reembolsar as importações já consumidas agravando a situação e fechando o círculo vicioso (Dowbor, 1983:41-42).

Voltando ao camponês da Guiné-Bissau, diríamos que ele tem sido colocado numa situação calvária em tríplice. Em primeiro lugar, o camponês guineense e seus familiares foram obrigados a pagar impostos de circulação no território nacional (1977-1993), quando o país aderiu ao sistema multipartidário, imposto no início dos anos 90 pelos Estados Unidos. Foi a partir de então que a oposição contestou essa tributação. A Guiné-Bissau é o primeiro país, senão o único no mundo, que impingiu aos seus cidadãos pagarem o imposto sem ter nenhum vínculo empregatício, quer no aparelho do Estado, quer no setor privado.

Em segundo lugar, a política do governo do PAIGC nunca favoreceu o camponês guineense; além disso, na Região Sul há excedente de produção de arroz, mas o governo não tem condições de transportá-lo para Bissau, pois não existe condições rodoviárias para tal feito. Mais uma vez, a produção do agricultor do país se encontra em prejuízo, ficou mais fácil para o governo importar o arroz da China que construir caminho de ferro porque esta obra sairia mais cara em 1980.

Finalmente, desde 1980 a 1997, os governantes guineenses têm explorado os camponeses que optaram pela plantação de caju , trocando uma saca de arroz de 50kg por uma saca de castanha de caju do mesmo peso, quando no mercado internacional uma saca de 50kg de arroz custava 180 dólares e o seu correspondente custava 760 dólares. Um lucro de 580 dólares para os governantes do país.

Os governantes da Guiné-Bissau esqueceram que o sujeito do desenvolvimento é o homem. No que tange à economia, interessa a satisfação das necessidades materiais, assim como o projeto de sua dignidade, do seu papel de construtor de seu próprio solo.

A Guiné-Bissau pertence a uma economia pobre, continuará a ser por vários anos. Não há milagres os quais recorrer e o amanhã

dependerá do esforço coletivo e organizado, a cada nascer do sol, de cada metro de terra cultivada, de cada criança que aprende a ler e escrever, do trabalhador que domina uma nova tecnologia.

A conjugação desses esforços exige um ambiente de democracia (paz, liberdade e compreensão) e não a “monocracia”. Esses paradigmas são incompatíveis com a multiplicação de privilégios, com a falta de paciência de quem quer, desde, já, usufruir dos resultados que só existirão num futuro não muito distante; com a prepotência do funcionário que esqueceu que está a serviço do seu povo, com a leviandade de quem quer a sua presença no país, através de obras mal planejadas e extemporâneas.

A economia da Guiné-Bissau baseia-se na agricultura e isto está refletido muito claramente na estrutura das ocupações da população, segundo levantamento do Instituto Nacional de Estatísticas e Censo (INEC). O setor privado inclui tanto o setor formal como informal e a categoria “estudante” também inclui aprendizes. As pessoas não-ativas não podem ser caracterizadas como desempregadas, uma vez que as crianças e os velhos estão incluídos. A categoria “outros” inclui fazendeiros de gados, vendedores de produtos agrícolas e não-agrícolas, trabalho familiar não remunerado e atividades não especializadas (INEC, 1991).

Segundo Aguilar, pode-se distinguir três períodos diferentes, mas estreitamente relacionados da política econômica durante 1992 e início de 1993. O aspecto mais marcante dessa política durante a primeira metade de 1992 era de uma indisciplina fiscal e monetária que levava à inflação e aumentava o déficit fiscal. Durante a segunda metade de 1992, a política monetária tornou-se muito mais restritiva num esforço de refrear a inflação. Este era um padrão da política econômica freqüentemente repetido durante os últimos anos na Guiné-Bissau.

Assim, a primeira metade de 1993 foi marcada por negociações que levaram ao desembolso da terceira “tranche” do segundo crédito de ajustamento estrutural, pelo Banco Mundial, um acontecimento-chave na reabertura de apoio econômico de outros doadores bilaterais e multilaterais e agências financeiras (Aguilar, 1993:17).

Para ele, a despeito do período de indisciplina fiscal durante a primeira metade de 1992, ocorreram várias mudanças importantes na política fiscal. Uma dessas foi o estabelecimento de uma Comissão para Controle de Despesas. Esta comissão formalizou o trabalho sistemático sobre controle de despesas. Um dos resultados da Comissão foi o melhor controle sobre as despesas públicas disponíveis no Ministério das Finanças. Os subsídios de consumo a funcionários públicos foram eliminados e compensações monetária foram adicionadas aos salários.

Outro avanço conseguido na área fiscal foi na administração dos direitos alfandegários, onde os serviços de informações adequadas começaram a funcionar. Segundo Aguilar, ainda havia um número de reformas a serem feitas na área de direitos alfandegários, mas os melhoramentos administrativos conseguidos tornavam possível esperar avanços rápidos na cobrança melhorada de pautas aduaneiras e na redução de isenções de direitos alfandegários (Aguilar, 1993:17).

Na área de reforma fiscal, o governo reduziu os impostos das exportações de castanha de caju em 25% na primeira metade de 1992. No entanto, o Parlamento rejeitou as tentativas do governo aumentar os direitos de importação para arroz. Vale destacar que a cobrança de impostos e o sistema fiscal ainda era débil. De fato, na Guiné-Bissau não eram cobrados impostos sobre a propriedade (Aguilar, 1993:17).

Conforme Aguilar, a debilidade principal do sistema financeiro da Guiné-Bissau era o pequeno alcance dos serviços financeiros oferecidos,

especialmente a falta de instrumentos adequados. Seria muito importante que o sistema financeiro expandisse o alcance dos serviços oferecidos a clientes servidos através dos bancos ou de outras instituições e outros agentes. Assim, a introdução de novos instrumentos financeiros, que pudessem aumentar as poupanças financeiras, seria muito importante (Aguilar, 1993:20).

As privatizações levadas a cabo pelo governo da Guiné-Bissau foram vista como grande avanços. A formalização e a extensão do poderes da UGREP, a agência governamental encarregada das privatizações, foram muito importantes. O Banco Mundial expressou a sua satisfação pelo desempenho da UGREP em várias ocasiões. Na verdade, as privatizações prestaram uma contribuição importante de receitas fiscais durante 1992 e esperava-se uma nova contribuição, de cerca de 21 bilhões de pesos, para 1993 (Aguilar, 1993).

Para Aguilar, o sistema financeiro guineense incluiu formalmente um Banco Central, dois bancos privados e quatro agências de câmbio. O sistema informal incluía um número de operadores informais, alguns mutantes privados e possivelmente, uma rede de arranjos locais, principalmente nas tabancas (aldeias); descrito como muito débil. Sabe-se muito pouco sobre o setor financeiro informal. O estatuto jurídico dos operadores informais não era claro contribuindo para os riscos implícitos em operações informais (Aguilar, 1993:21).

O maior banco privado da Guiné-Bissau era o Banco Internacional da Guiné-Bissau (BIG) com dois escritórios em Bissau e sucursais em Bafatá, Gabu e Canchungo. Segundo Aguilar, o crédito predial português possuía 49% do banco. O Totta & Açores, uma filial do banco português com o mesmo nome, é outro banco mais recente do sistema financeiro guineense com um escritório em Bissau. Recentemente, o Totta & Açores em Portugal comprou o crédito Predial. Assim, embora

não tivesse havido uma fusão entre dois bancos, o Totta & Açores adquiriu uma posição proeminente no mercado financeiro da Guiné. No entanto, constatou-se que o Crédito Predial vai transferir a sua parte no BIG para o banco de Fomento Exterior restaurando deste modo, algum grau de competição ao mercado financeiro local (Aguilar, 1993:21).

No final de 1992, a Guiné-Bissau tinha uma dívida externa pendente correspondente a 637,3 milhões de dólares. Este montante é igual a 2,7 vezes o PIB, nitidamente um encargo insuportável para o país. Nota-se que 50% da dívida era proveniente dos credores multilaterais e 40,9% eram dívidas bilaterais. O resto eram dívidas a fornecedores. Os atrasados acumulados constituíam 27,5% da dívida total. Estes atrasados acumulados estavam altamente concentrados nos credores bilaterais. Não havia informações (1991) disponíveis sobre o perfil de serviço desta dívida. No entanto, os resultados da Balança de Pagamentos durante 1992 sugeriam que este perfil baixasse (Aguilar, 1993:15).

Segundo Aguilar, a dívida externa passou a ser uma questão central da política econômica. Os resultados macroeconômicos recentemente atrasados abriam uma oportunidade nítida para um reescalonamento decisiva da informação sobre a dívida feita pelo Departamento de Divisão no Ministério das Finanças da Guiné-Bissau. Assim, o país teria informações seguras e continuamente atualizadas sobre a dívida (Aguilar, 1993:15).

No que concerne ao sistema produtivo, a Guiné-Bissau rural incluía aldeias e fazendas e cada rede rural estava nitidamente dentro ou fora de uma aldeia. A aldeia era uma rede tradicional de famílias, compreendia 85% da população nacional. As famílias das aldeias especializavam-se em um número limitado de colheitas alimentares tradicionais, tais como arroz irrigado e no planalto, sorgo, milho miúdo e mandioca. Esta agricultura era de regime intensivo e usava sementes locais.

Um resultado surpreendente do censo era que as pontas (fazendas) eram uma pequena parte do setor agrícola. O censo apurou 1098 pontas que cobrem 8360 hectares. Isto é, o tamanho médio das pontas era de 7,6 hectares. 70% das pontas referiram uma área cultivada de menos de cinco hectares e apenas 7% cultivavam mais a sua terra registrada no cadastro, com menos de 1% da terra total registrada. Assim, a maior parte da terra recentemente registrada como concessões nunca foi aberta ao uso comercial ou foi abandonada. Os lucros médios eram agora relativos aos lucros potenciais, que podiam ser mais baixos em granjas maiores (Aguilar, 1993:24).

Segundo o levantamento feito pelo (INEC), o nível tecnológico das fazendas era bastante baixo. Apenas 60% dos fazendeiros referiram o uso de máquinas, apenas 1% tinha trator, 55% usavam fertilizantes químicos e 1% usava pesticidas. As fazendas estavam nitidamente orientadas para o mercado. Vendiam cerca de $\frac{3}{4}$ de todas as colheitas e 85% de colheitas perenes. 90% de toda a área cultivada era usada para colheitas perenes, sendo 75% de toda a terra agrícola o caju. Outras colheitas perenes eram citrinos, bananas, mangas e cana de açúcar. Os preços de granja refletiam os diferentes níveis de integração no mercado para diferentes colheitas (INEC, 1991).

Conforme Aguilar, havia várias maneiras de se desenvolver os dois sistemas agrícolas. Em primeiro lugar, é óbvio que as dificuldades de acesso ao crédito, especialmente para investimento, eram um grande obstáculo ao desenvolvimento da agricultura guineense. A eliminação deste obstáculo dependia do desenvolvimento do sistema financeiro, da publicação de uma Lei da Terra e, em geral, do melhoramento do ambiente de negócio jurídico. No caso das aldeias, era importante aumentar sua integração no mercado. Em segundo lugar, era importante aumentar os lucros. Muito provavelmente, dada a restrição atual

financeira e de crédito é difícil fazer progressos através da mecanização aumentada ou do melhoramento dos recursos da terra. Assim, a melhor maneira aberta era o melhoramento das espécies cultivadas e melhor gestão (Aguilar, 1993:24).

Desde 1987, foi aprovada por unanimidade a candidatura da Guiné-Bissau a membro de pleno direito da UMOA que se deu na realização da sua cimeira da União Monetária da África Ocidental (UMOA), em Dakar, República do Senegal, com o patrocínio do Presidente daquele país, Abdou Diouf, e participação de João Bernardo Vieira da Guiné-Bissau, este como observador. Mas foi só em 1996 que a Guiné-Bissau se integrou à UMOA e adotou como moeda o franco CFA, fixando a data de 2 de junho de 1997 para a entrada do país. A partir desta data, começou a troca do peso por francos CFA, a moeda que circula nos países de língua francesa, da África Ocidental. O CFA vale um centésimo do franco francês.

Com a adesão da Guiné-Bissau à zona do franco, o Banco Central do país foi transformado em uma agência daquela que serve a toda a África Ocidental, dentro de uma perspectiva de perda da identidade lusófona que há pouco caracterizava o país.

Sendo a nova moeda muito mais estável que o peso, as autoridades guineenses achavam que dormiriam tranquilas e erradicariam definitivamente a inflação, que tem sido o grande calcanhar de Aquiles da economia guineense. Logrado este objetivo, o regime do PAIGC partiria para reconquistar os eleitores.

Porém, aconteceu o inesperado. Embora o franco CFA tenha paridade fixa com o franco francês, os produtos da primeira necessidade aumentaram mais de 75%, provocando uma perda assinalável do poder de compra dos guineenses. A adicionar a isto, um surto de reivindicações

salariais em todas as partes laborais—educação, saúde, bancárias e quartéis—nunca antes vistas no país e, ultimamente, tem havido uma certa nostalgia do peso em Bissau com as pessoas a sussurrarem: “na época do peso tudo era mais barato”.

A Guiné-Bissau alocou recursos financeiros “suficientemente” que a permitisse impulsionar o seu desenvolvimento em vários setores, mas todos esses recursos foram mal aplicados. Como sempre, o setor educacional foi o mais prejudicado nesse caso. A análise do descaso com a educação é reservado para os capítulos dedicados a esse setor. Aí, abordamos o que seria avanço na educação se os recursos alocados fossem aplicados devidamente. Ou seja, a precipitação em desenvolver o setor industrial no país prejudicou grandemente o campo educacional, principalmente, as campanhas de alfabetização no ano de 1975 que seria impulsionador do desenvolvimento humano e do país no seu conjunto. O setor educacional se deparou com dificuldades econômicas que impossibilitaram acompanhar a população escolar quando da campanha de alfabetização, tais como: dinheiro para as compras de cadernos, lápis borracha, carteiras, construção de escolas, etc. No capítulo seguinte, trataremos dos reflexos econômicos no setor de educação.

Segunda Parte

Capítulo IV

A Educação no Período Colonial.

Neste capítulo vamos tratar da coexistência dos sistemas educacionais: uma ligada à dominação colonial, ministrada nos centros ocupados pelos colonialistas e outra ligada ao movimento de libertação nacional, (PAIGC) implementada nas zonas libertadas. A educação das zonas libertadas retomava as experiências da educação espontânea da sociedade tradicional africana, pois esta forma de aprendizagem, através da vivência cotidiana era desprezada na educação colonial.

I Educação Colonial

Antes da dominação colonial, na sociedade africana tradicional, não havia instituição escolar tal como existe hoje. Porém, a educação compreendia em aquisição de certos conhecimentos e normas de comportamento como em qualquer sociedade. Pela participação na vida do grupo familiar e da comunidade, integrando-se nos trabalhos dos 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 adotavam as regras de comportamento e os valores imprescindíveis à vida em comum e como sobreviver.

Não havia pessoas que ensinassem, nem lugar privilegiado para a transmissão do conhecimento. A forma de educar baseava-se no exemplo do comportamento e do trabalho de cada aprendiz. Cada adulto

era, em certa forma, um professor. A educação não se separava em campo e especialização de atividades humanas. Ninguém se educava apenas por um determinado período, aprendia-se com a vida e com os conhecimentos ao longo do tempo.

Esta educação espontânea e diária possibilitava, assim, uma aprendizagem direta da realidade social. Não obstante, o saber adquirido não era cumulativo e aberto ao mundo afora. Com a exceção dos períodos de crise (ameaças de degradação das relações com o meio ambiente), para sobreviver, a sociedade tinha de se reestruturar, aprendendo-se apenas aquilo que era necessário à vida e à reprodução do equilíbrio da sociedade.

Com a dominação colonialista, na Guiné e em Cabo Verde, a cultura européia 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 eram consideradas como manifestações selvagens.

Obviamente, ao impor um destino preestabelecido de escravatura e de domesticação aos africanos, o colonialismo foi o grande fator externo da ruptura e de deslocamento do equilíbrio da sociedade tradicional. Assim, não havia mais condições de uma aprendizagem ligada ao trabalho e à vida, considerando que a vida e o trabalho haviam sido apropriados por uma potência externa.

Se o trabalho forçado se tornava assim o destino imposto à maioria da população colonizada, o próprio desenvolvimento do Estado colonial implicava a necessidade de um número cada vez maior de

quadros autóctones para auxiliar na administração da colônia e para agir como intermediários entre os brancos e os nativos. 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. Uma escola cujo objetivo era ensinar aos africanos a melhor forma de ser úteis 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.

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

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

Para Basil Davidson, a estrutura educacional montada pelos portugueses não era mesmo para os guineenses terem acesso. Quando muito, 1% de toda população podia contentar-se em possuir alguma educação elementar; porém, só 0,3% tinha chegado à situação de *assimilado* e podia esperar ir um pouco mais além. Havia apenas uma escola secundária oficial, mas cerca de 60% dos alunos que aí

estudavam eram europeus. Não existia qualquer tipo de educação superior. Até 1960, apenas 11 guineenses haviam atingido uma licenciatura universitária—e todos eles como “portugueses assimilados”, em Portugal. Contudo, tais condições, talvez, pudessem ter sido aceitáveis se houvesse quaisquer perspectivas de melhoria. Porém, não havia nenhuma. É verdade que o regime de Salazar, sob pressão internacional, tentou produzir em 1961 algumas reformas estruturais, mas foram apenas reformas no plano das idéias: na prática, a equidade educacional permaneceu exatamente na mesma. As leis que regulavam o trabalho forçado foram melhoradas, mas as condições reais dos trabalhadores não sofreram qualquer alteração (Davidson,1975:26).

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

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

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

era mais que uma etapa preparatória para algo que viria depois. Isto implicava uma dupla consequência negativa:

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

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

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

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

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

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

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

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

II Educação nas Zonas Libertadas

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

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

O que vale destacar neste momento é que a revolta estava inteiramente ligada, desde seu pontapé inicial, à obrigação de construir

paulatinamente essas novas estruturas socioeconômicas. Sem esta aparente aceitação da obrigação de construir a revolução no decorrer da luta, não se poderiam ter encontrado os meios para transformar um movimento desse porte pequeníssimo em um movimento de massas e para garantir, desta forma, que a revolta viria a significar algo de maior e de muitíssimo mais valioso que a mera substituição de dirigentes portugueses por dirigentes guineenses.

As circunstâncias apresentavam dificuldades quase insuperáveis, pois uma população na sua maior parte iletrada não dispunha de reservas de quadros educados. Porém, jamais lhes passou pela cabeça pôr em dúvida sequer que era essa a tarefa prioritária que havia de ser levada a cabo; de início, treinando os pioneiros o melhor que era possível em Conakry, República da Guiné ou em outros lugares, depois, pouco a pouco, as escolas rurais foram sendo abertas nas zonas libertadas. A prática e a experiência tornaram-se mais confiantes. Foi promulgada uma diretiva geral para criar escolas e difundir a educação em todas as regiões libertadas. As citações a seguir são de Amílcar Cabral e constam no livro de Basil Davidson.

“Escolham jovens entre 14 e os 20 anos, de entre os que completaram pelo menos a 4ª classe, para os mandar prosseguir a sua educação. Oponham-se sem violência, a todos os costumes preconceituosas, a todos os aspectos negativos das crenças e tradições do nosso povo. Obriguem todos os membros responsáveis e dedicados do nosso Partido a trabalhar diariamente no aperfeiçoamento da sua formação cultural,” conforme a diretiva do Partido (Davidson, 1975:153).

“Eduquemo-nos, eduquemos outras pessoas, eduquemos a população em geral, para combater o medo e a ignorância, para eliminar a pouco e pouco a sujeição à natureza e às forças naturais que a nossa economia ainda não conseguiu controlar.

Lute-se sem recorrer à violência inútil, contra todos os aspectos negativos, prejudiciais à humanidade, que ainda impregnam muitas das crenças e tradições do nosso povo. Convençamos a pouco e pouco, muito especialmente os militantes do nosso Partido, de que acabaremos por dominar o medo da natureza, e de que o homem é mais forte das forças da natureza.

Exija-se dos membros do Partido que se dediquem seriamente ao estudo, que se interessem pelas coisas e problemas da nossa luta quotidianas[...] Aprendamos da vida, aprendamos dos outros, aprendamos dos livros, aprendamos da experiência dos outros. Nunca paremos de aprender” (Davidson,1975:155).

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

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

O controle coletivo era entendido nessas diretivas como controle exercido por um grupo de pessoas constituído como tal, e não por uma ou algumas pessoas desse grupo. Controlar coletivamente, em um dado grupo, queria dizer, nesse contexto, estudar problemas em conjunto de forma a encontrar para eles as melhores soluções; queria dizer tomar decisões em conjunto; isto significava aproveitar a experiência e a inteligência de cada membro do grupo e, assim, de todos os membros, de uma forma a melhor dirigir, instruir e comandar. Tudo isto contava

nos processos utilizados pelo PAIGC na dura tarefa de construir o Partido durante a luta (Davidson,1975:157).

O sistema educativo implementado pelo PAIGC nas zonas libertadas procurava retomar o que havia de relevância na experiência da sociedade tradicional guineense. A informalidade educativa e sua espontaneidade tradicional eram revalorizadas, assim como o recurso à experiência dos anciãos. Também procurava-se, principalmente, aprender na e pela prática. Considerando a grande dificuldade com que se deparava face aos recursos materiais, tentava-se, à medida do possível, associar a aprendizagem à produção e nas tarefas das comunidades. Sobretudo nos internatos organizados pelo Partido, o estudo estava ligado ao trabalho produtivo e os alunos participavam na gestão da escola e de sua preservação material. Com essas experiências práticas de integrar a educação ao trabalho e a participação política, tentava-se desenvolver nos alunos uma nova mentalidade, isenta de preconceitos e dos aspectos considerados negativos pelos portugueses na sociedade tradicional.

Esta forma de educação em florescimento era mais aberta e mais dinâmica em relação ao mundo exterior. A educação não objetivava mais em produzir uma situação de equilíbrio e de estagnação, mas procurava favorecer o processo geral da luta de libertação em que se inseria. De fato, para fazer avançar a luta e lançar as bases de um Estado independente, era preciso que os jovens ultrapassassem, paulatinamente, os particularíssimos de cada etnia e os limites de cada região. A educação contribuía grandemente para a emergência de uma cultura verdadeiramente nacional que extraía as suas raízes dos aspectos positivos das diferentes culturas tradicionais, mas que era possível de incorporar, adaptando-as dentro das necessidades do país, as aquisições da cultura científico-universal.

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

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

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

“Reprimida, perseguida, humilhada, traída por um certo número de categorias sociais comprometida com o estrangeiro, refugiada nas aldeias, nas florestas e no espírito das gerações vítimas da dominação, a cultura sobreviveu a todas as tempestades, para retomar graças à luta de libertação, toda a sua faculdade de desenvolvimento” (Oliveira, 1977:33).

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

Esta pequena burguesia autóctone, nascida com o desenvolvimento do Estado colonial, formada na escola portuguesa, desafrikanizada, tentava a todo custo em um primeiro momento europeizar-se pela imitação do branco, procurando a aprovação e aceitação deste mesmo branco. Porém, tal aceitação nunca foi efetuada, pois o sistema colonial era por demais rígido, o sentimento de superioridade racial do colonizador por demais profundo para que fossem feitas concessões aos “assimilados”. O resultado desta rejeição era o aparecimento de homens divididos—peles negras, máscara branca—que, havendo deixado de ser africanos, não conseguiriam tornar-se europeus (Oliveira, 1977:33).

Segundo Oliveira, esta situação de frustração constituía o drama sócio-cultural cotidiano da pequena burguesia nativa, drama esse que foi sempre vivido no plano individual e não coletivo. Progressivamente acumularam-se as discriminações e as humilhações impostas pelo colonizador. Alguns desses pequenos-burgueses experimentaram uma necessidade de fazer face a esta situação de dualidade e de marginalidade, na procura de redescobrir uma identidade para reencontrar a sua dignidade, voltando, então, para o seu povo. Reaproximaram-se das massas camponesas tomando consciência de todas as injustiças a que estavam expostas as massas populares, assim como da sua resistência e do seu espírito de rebeldia.

A incessante busca de uma identidade e de uma dignidade novas se prolongava em atos concretos de identificação com as aspirações das massas populares. Produziu-se, então, uma espécie de síntese entre o intelectual e as massas populares, da qual nasceu o movimento de libertação (Oliveira, 1977:35).

O eclodir da luta de libertação supunha, no entanto, duas condições: em primeiro lugar, contra a ação destrutiva da dominação

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

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

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

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

A dinâmica da luta exigia também a prática da democracia, da crítica e da autocrítica, a responsabilidade crescente da população na gestão da sua vida, alfabetização, a criação de escolas e de assistência sanitária, a formação de quadros oriundos dos meios rurais e operários,

assim como tantas outras realizações que implicassem uma verdadeira marcha forçada da sociedade na estrada do progresso cultural” (Oliveira, 1977:35).

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

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

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

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

A educação nas zonas libertadas obteve resultados importantes. Escolarizou grande número de crianças a partir dos 10 anos(dadas as condições de guerra, era esta a idade com que as crianças iniciavam a instrução primária). Segundo Luísa Teotónio Pereira, no ano letivo de 1971/1972, o PAIGC tinha nas zonas libertadas um total de 164 escolas, onde 258 professores ensinavam a 14.531 alunos. Posteriormente, os melhores alunos eram selecionados para freqüentarem os internatos do Partido, instalados nos países limítrofes, no âmbito do Instituto da Amizade. Além disso, o PAIGC, tendo em conta a exigência da reconstrução nacional e não obstante as condições da luta armada que obrigava a dedicar muitos jovens à preparação militar, cuidou, particularmente, da formação de quadros em nível médio e superior. Para isso, contou com o apoio de países amigos de tal maneira que, durante os anos de luta, um número muito maior de guineenses atingiu os cursos superiores em comparação com o período de ocupação portuguesa. Em 10 anos, o PAIGC formou muito mais quadros que o colonialismo em 5 séculos. Em 10 anos, de 1963 a 1973, foram formados os seguintes quadros do PAIGC: 36 com curso superior, 46 com curso técnico médio, 241 com cursos profissionalizantes e de especialização e 174 quadros políticos e sindicais. Em contrapartida, desde 1471 até 1961, apenas se formaram 14 guineenses com curso superior e 11 ao nível do ensino técnico (Pereira,1976: 106-107).

Quadro V - Comparativo da Formação no Período Colonial entre Zonas Não Libertadas e Libertadas, Segundo o Nível de Ensino

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

Comparativamente com os dados extraídos em um estudo de Erick Pessiot, *Problèmes d'éducation en Guinée-Bissau*, realizado no Quadro do IRFED, esta pirâmide invertida do ensino primário e secundário na Guiné-Bissau apresentava para o ano de 1974 os seguintes dados:

Quadro VI- A Frequência Escolar Segundo o Nível de Ensino

Nível de ensino	Anos	Total
Ensino Básico Elementar		Alunos
Pré-escola	(Zero)	28.500
1ª classe	1ºano	23.500
2ª classe	2ºano	10.500
3ª classe	3º ano	6.500
4ª classe	4ºano	3.700
Ensino Básico Complementar	-----	-----
5ª classe	1ºano	3.000 ciclo preparatório(incluindo os adultos dos cursos noturnos)
6ª classe	2ºano	2.000
Curso Geral dos Liceus	-----	-----
1º ano	1ºano	1.400
2º ano	2ºano	600
3º ano	3º ano	300
Curso Complementar dos Liceus	-----	-----
1º ano	1º ano	350
2º ano	2º ano.	80

Fonte:Oliveira, 1977:52.

Os dados quantitativos que o PAIGC fez no setor educacional em 10 anos(1963 a 1973) mostram o progresso que se obteve durante a luta de libertação nacional, apesar de existirem dificuldades de várias ordens.

Capítulo V Educação nos Primeiros anos da Independência (1975-1980)

A situação educacional em que a Guiné-Bissau se encontrava no ano de 1975 tinha algo a ver com a colonização a que o país esteve submetido. O país sofreu a dominação portuguesa durante cinco séculos. Durante esse período de tempo, as autoridades portuguesas não se preocuparam em criar estruturas, principalmente aquelas ligadas ao setor educacional.

Portanto, o caráter específico da colonização explica a porcentagem de analfabetos que cada país herdou no momento da independência. A título de exemplo, Tanzânia, da colonização inglesa, herdou quando da independência 67% na década de 1960 e 90% para Guiné-Bissau na década de 1974 (1975). Segundo Antônio Faundez, é evidente a vantagem de um país que tinha 23% da população potencialmente alfabetizada em relação a outro que contava apenas com 10% era grande (Faundez 1994:90). Considerando-se que em torno de 90% da população da Guiné-Bissau eram iletrados, não é preciso dizer que, em tal contexto, a alfabetização massiva seria o único caminho a ser trilhado. Face a essa situação de analfabetismo, uma das medidas tomadas no campo educacional na Guiné-Bissau, seguindo a legislação, foi a convocação da 1ª Sessão Ordinária da 1ª Legislatura da Assembléia Nacional Popular (*Parlamento*) reunida em Bissau, no Salão “Abel Djassi”, no Palácio da República, de 28 de abril a 6 de maio de 1975, presidida pelo camarada João Bernardo Vieira, com as seguintes resoluções/leis para o setor de educação(...)

- A ação do conselho dos comissários de Estado caracterizou-se por um grande esforço no domínio da Educação, o que permitiu elevar,

de um modo geral, o nível do nosso ensino, tanto no ponto de vista quantitativo como qualitativo. A Assembléia Nacional Popular deu seu total apoio aos projetos de reforma do ensino com vista a uma inserção cada vez maior a escola com a realidade do país. Ela (Assembléia Nacional Popular) apoiou igualmente as iniciativas do Conselho dos Comissários de Estado que visavam a promoção da superação profissional dos antigos professores combatentes de cuja ação, no decurso da luta de libertação nacional, a nação é devedora, assim como a desconcentração do ciclo preparatório ao nível regional. A Assembléia felicitou igualmente as medidas tomadas pelo executivo com vista ao alargamento do corpo docente do ensino primário, medida que considerou indispensável ao desenvolvimento em bases seguras, da atividade do Estado no domínio da Educação.

- A Assembléia Nacional Popular considerou que no quadro das atividades da Juventude cabe um papel de relevo à Juventude Africana Amílcal Cabral (JAAC), organização de massa para a área da Juventude, cuja ação em prol da formação dos jovens era de importância decisiva para a realização dos objetivos nacionais.

- A Assembléia apoiou a ação desenvolvida no sentido da formação integral da nossa Juventude e recomendou as medidas que se impunham no sentido de a subtrair às influências nefastas que sobre ela tentavam exercer os inimigos da liberdade e do progresso do nosso povo (Pereira, 1976:180-81).

Em nenhum momento da história da educação da Guiné-Bissau as iniciativas governamentais desenvolvidas no campo educacional foram tão intensas quanto no ano de 1975, quando os guineenses foram incentivados a matricular nas escolas, em todo território nacional. Desenvolviam-se planos trienais, globais e regionais em que a educação era destacada como fator estratégico de desenvolvimento; redefiniram-se

as leis para os três níveis de ensino; reformularam-se os currículos, o próprio conceito de educação foi revisto e reinterpretado sob um novo enfoque: o da realidade nacional.

A importância que os órgãos oficiais atribuíam à educação como fator básico do desenvolvimento da Guiné-Bissau merecia especial atenção, considerando que durante longos períodos de ocupação a educação foi totalmente negligenciada pelos colonialistas.

Cabe, então, a pergunta: por que nos anos verdes da independência passou-se a valorizar a educação, desenvolvendo-se uma política em que ela era vista como um dos agentes de instrumentalização e fortalecimento do sistema guineense? Será que os mesmos governantes continuariam com a mesma política que adquiriram nas zonas libertadas quando da luta pela independência?

Somente uma análise estrutural mais aprofundada das condições econômicas, políticas e sociais da sociedade guineense permite-nos responder satisfatoriamente a essas perguntas. Ainda assim desperta a nossa curiosidade quando procuramos aprofundar a análise do tema: que efeito as medidas governamentais estão tendo sobre a estrutura do ensino e sobre a estrutura global (econômica, social e política) da sociedade guineense. Um enfoque histórico e/ou sociológico mais amplo do contexto em que se enquadram as novas medidas educacionais do período em estudo poderá abrir caminho para a resposta a essas perguntas.

Antes de acompanharmos o processo de alfabetização em massa, convém, aqui, voltar um pouco na história da educação nas zonas libertadas. Nestas zonas foi empreendido o primeiro esforço de alfabetização, sobretudo nas Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP), em que era necessário ensiná-las (as Forças Armadas) a ler e

escrever para poderem manejar algumas armas consideradas sofisticadas. Mas dadas as circunstâncias de guerra e de falta de meios para um trabalho de continuidade, não houve campanha sistemática e de grande envergadura para ser alargada à população civil. Todavia, a palavra de ordem contra o analfabetismo estava sempre presente como tarefa prioritária no programa do Partido.

É nesse espírito de combate ao analfabetismo que, logo após a independência, o comissário da Educação, Mário Cabral convidou Paulo Freire e a sua equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC) em 1974, com a decisão do Partido de combater o mais rápido possível o analfabetismo; o que era considerado uma das seqüelas da dominação colonial. O desejo por parte da população, principalmente em todas regiões periféricas dos centros urbanos do país, era poder adquirir os instrumentos que lhe possibilitasse ler, escrever e fazer cálculos.

A campanha começou em 1975, com trabalhos mais sistemáticos de alfabetização na região de Bissau, obviamente no seio das FARP (exército popular). Quanto a isso, duas iniciativas haviam sido começadas uma ligada às FARP e outra ao comissariado da Educação que já havia criado seu Departamento de Educação de Adultos. A tendência de cada uma das iniciativas era a unificação dos esforços, indispensáveis à eficácia do programa nacional.

Vale destacar que, do ponto de vista das FARP ou do comissariado da Educação, a alfabetização era um ato político, cujo processo as FARP se engajariam com a ajuda dos alfabetizadores enquanto militantes no aprendizado crítico da leitura e da escrita e não na memorização mecânica e alienante de sílabas, palavras e frases que lhes fossem doadas. Esta posição do comissário da Educação estava inteiramente de acordo com a de Paulo Freire, pois os seus problemas

não se punham em relação à visão correta do processo, mas de sua concretização.

Segundo Freire, o importante na alfabetização de adultos não é o aprendizado da leitura e da escrita de que resulte a leitura de textos sem a compreensão crítica do contexto social a que se referem. Esta é a alfabetização que interessa às classes dominantes quando, por diferentes razões, necessitam estimular, entre as classes dominadas, a sua “introdução ao mundo das “letras”. E quanto mais “neutras” fizerem estas classes sua “entrada” neste mundo, melhor para aquelas (Freire, 1978:27).

Conforme Freire, em se tratando de uma perspectiva revolucionária, impõem-se que os alfabetizandos percebam ou aprofundem a percepção de que o fundamental mesmo é fazer histórias e por elas serem feitas e refeitas e não ler estórias alienantes. Assim, refletir sobre a razão de ser sua própria situação, a fazer uma nova “leitura” da realidade que lhes é apresentada como algo que é e a que devem simplesmente melhor adaptar-se. Nesse caso, o pensamento-linguagem estaria ligado com a realidade dos alfabetizandos. O conhecimento, estaria, assim, relacionado com a prática cotidiana. O analfabetismo é visto para Freire, ora como uma erva daninha, ora como uma enfermidade, daí que se fale “erradicação dele como uma chaga” (Freire, 1978:27).

Em um contexto geral de classe, enquanto oprimidos e proibidos de ser, os analfabetos continuam objetos no processo de aprendizagem de leitura e da escrita. É que comparecem a este processo não como quem é convidado a conhecer o conhecimento anterior que sua prática lhes deu para, reconhecendo as limitações deste conhecimento, conhecer mais. Contrariamente, o que a eles se propõem é a recepção passiva de um “conhecimento empacotado” (Freire, 1978:27).

Na perspectiva revolucionária, os educandos são convidados a pensar. Ser conscientes não é, neste caso, uma simples fórmula ou mero “slogan”. É a forma radical de ser de seres humanos, enquanto seres que não apenas conhecem mas sabem que conhecem. O aprendizado da escrita e da leitura, como um ato criador, envolve, aqui necessariamente, a compreensão crítica da realidade, na perspectiva de Paulo Freire.

É ter na atividade prática um projeto permanente de estudos de que resulte em uma compreensão da mesma que ultrapasse o seu caráter imediatamente utilitário. É ter nela não apenas a fonte do conhecimento de si mesma, da sua razão de ser, mas de outros conhecimentos a ela referidos (Freire,1978:29-30).

“A questão que se coloca, pois a uma sociedade revolucionária, não é apenas “treinar” a classe trabalhadora no uso de destrezas consideradas como necessárias ao aumento da produção, destrezas que, na sociedade capitalista, são cada vez mais limitadas, mas aprofundar e ampliar o horizonte da compreensão dos trabalhadores(trabalhadoras) com relação ao processo produtivo” (Freire,1978:30).

No que concerne ao trabalho nas Forças Armadas, devido ao alto índice de clareza política de seus militantes e à luta armada de libertação, apresentavam resultados verdadeiramente positivos, apesar de haver dificuldades de várias ordens em virtude dos primeiros anos verdes da independência.

O processo de alfabetização iniciou-se com a capacitação de 82 alfabetizadores e 7 coordenadores (supervisores) pertencentes às FARP, nos quartéis de Bissau, enquanto que 150 outros militantes terminavam sua formação.

O projeto das FARP foi formulado pelo seu comissário político, Júlio de Carvalho. Este projeto tinha três ações a cumprir:

A primeira, a de intenso esforço de alfabetização por buscar superar o problema do analfabetismo entre seus militantes na zona de Bissau.

A segunda, ao mesmo tempo em que em Bissau se começasse a pós-alfabetização, o aprofundamento diversificado do que se fez no primeiro momento, estender-se-ia a alfabetização às unidades militares para todo o território nacional.

A terceira, tendo concluído o processo no seio das FARP, alcançaria a população civil.

Todas essas ações foram desenvolvidas durante o ano de 1975. Segundo Freire, as duas primeiras ações se achavam em desenvolvimento. A pós-alfabetização se iniciava nos quartéis de Bissau, onde já não havia praticamente analfabetos, enquanto que a alfabetização atingia a 80% dos militantes da Forças Armadas Revolucionárias do Povo nas demais zonas do país (Freire, 1978:30-31).

A terceira ação deu o seu início, em todo país, à alfabetização dos adultos nas áreas civis, mas não teve continuidade, pois, apesar dos grandes esforços feitos o funcionamento escolar não foi acompanhado por um crescimento equivalente às potencialidades materiais. As infra-estruturas rapidamente tornaram-se insuficientes e o trabalho levado a cabo pela equipe do comissário Mário Cabral, rapidamente, deparou-se com obstáculos dificilmente transponíveis (falta de material para instrução, falta de escolas, de instrutores e a carência financeira no momento). Tanto que certos dirigentes não eram sensíveis a estes problemas. Todos os projetos nesse sentido foram vítimas de crise de

crescimento que, em última instância, fez fracassar a política educacional.

Quadro VII- Comparativo da Dinâmica Escolar

	<i>Independência</i>				
	<i>Antes</i>			Depois	
	<i>1971/72</i>			1974/1975	
	Áreas Ocupadas	Áreas Libertadas	Total	<i>Crescimento</i>	<i>Total</i>
Escolas Construídas	297	164	461	238	699
Alunos matriculados	3.128	14.531	17.659	52.567	70.226
Professores	661	258	919	1.490	571

Adaptação: de Monteiro, Huco. 1993:168.

Estes dados demonstram que o período pós-guerra caracterizou-se por grande demanda pela educação acompanhada pela expansão da rede físico-escolar. A essa pressão demográfica adicionou-se o papel relevante da vontade política em ampliar os serviços educativos ainda que timidamente postos ao serviço do “fazer a educação”. Os números quantitativos do alunado também demonstravam que ambas as partes estavam envolvidas (o governo e a comparência dos alunos para as matrículas) no projeto de erradicar o analfabetismo, o mais rápido possível. E um dos fatores de incentivo das camadas populares em se envolverem no processo educativo era que a educação correspondia às suas necessidades. A educação não era mais encarada como sinônimo de distanciamento (desenraizar) dos alunos da sua comunidade, pois ela se encontrava implantada dentro da mesma, e não fora dela, como

aconteciam durante a colonização, em que todas as escolas se situavam nos centros das cidades, permitindo, assim, o controle do aparelho colonial em saber o número das pessoas que sabiam ler e escrever para servir de intérprete ou em outras tarefas quando da cobrança de impostos nos povoados. Por isso, mesmo durante os 500 anos da colonização, um número pequeno da população podia ter acesso à escola, como analisamos no capítulo sobre educação durante a colonização em comparação com o número de quadro formados durante 10 anos da luta armada da independência.

Os dados quantitativos no quadro anterior mostram as três ações da educação na Guiné: os da véspera da independência, 297 escolas nas localidades controladas por portugueses ; 3.128 alunos matriculados e 661 professores. Ainda no mesmo período, nas zonas libertadas, apesar das dificuldades da guerra, o PAIGC teve um número significativo: 164 escolas funcionando; 14.531 alunos matriculados e 258 professores. Esta última estatística mostra-nos que a educação era considerada uma das linhas de orientação do Partido ainda nos momentos difíceis da luta da independência.

Logo após a independência, com as condições propícias para um trabalho mais sistemático, os dados quantitativos do primeiro ano da gestão do Partido revelavam a preocupação com a questão educacional. Por isso mesmo os dados eram eloqüentes: em 1975, houve um aumento de 238 escolas em relação ao período colonial; 52.567 alunos matriculados e 571 professores que atuavam na rede pública de ensino em todo o país. Estes dados nos possibilitariam dizer que o período de 1975 considerava-se como o período da revolução educacional da Guiné-Bissau, tendo em vista o índice de crescimento de 152%, 300% e 162%, respectivamente.

No que tange à transformação, na verdade, a educação colonial herdada, cujo um dos seus principais objetivos era a “desafricanização” dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista e longe da realidade do país, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional porque não foi criada para isso. A escola colonial, primária, liceal, (técnica, esta separada da anterior), autoritária nos seus programas, era, por isso, escola de poucos, excluindo a grande maioria. Seleccionavam até os poucos que a elas tinham acesso. Transmitindo, como não haveria de deixar de ser, a ideologia colonialista, procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia, o de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em se tornar “brancos ou negros de alma branca”. A escola colonial rejeitava tudo que dissesse respeito aos nacionais que eles (brancos) denominavam de “nativos”. Negavam tudo o que fosse representação mais genuína da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua. A história dos colonizados iniciou-se com a chegada dos colonizadores, com sua famosa presença “civilizatória,” cultura só dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a criatividade de modo geral, nada disso tinha utilidade. Tudo tinha sido reprimido e, em seu lugar, imposto o gosto da Metrópole.

Para fazer face a essa ideologia transmitida pela escola colonial, implicava na transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador. Segundo Freire, este processo não pode ser feito de maneira mecânica. Envolve fundamentalmente uma decisão política, em coerência com o projeto da sociedade que se procurava criar. Esta transformação radical requeria certas condições materiais em que se difundia e, ao mesmo tempo, requeria não apenas o aumento indispensável da produção, mas a sua orientação, ao lado de uma diferente concepção da distribuição. Ter a clareza na determinação do que produzir, para que e para quem produzir. Transformação radical

que ao ser iniciada, mesmo que timidamente e em função das novas condições materiais, um de seus principais objetivos, o da superação por exemplo, da dicotomia trabalho manual & trabalho intelectual provocava necessariamente, resistências da velha ideologia que sobrevivia, como um dado concreto, aos esforços de criação da nova sociedade (Freire, 1978:20-21).

Ainda no campo de transformação do sistema educacional do colonizador, uma das tarefas levada a cabo foi a de capacitação de novos quadros do ensino e a recapacitação dos velhos. Entre eles, principalmente os velhos, formados na época colonial. Para Freire, havia aqueles que, percebendo-se “possuídos” pela velha ideologia, assumiam-na conscientemente, passando a solapar, manhosa ou ostensivamente, a nova prática. Desses nada se pode esperar de positivo para o esforço de reconstrução nacional. Mas também aqueles que percebendo-se “assumidos” pela velha ideologia vão dela desfazendo-se na nova prática à qual aderem. Com esses se pode trabalhar (Freire 1978:21).

Paulo Freire referia-se ao papel da pequena burguesia no quadro geral da luta de libertação nacional da Guiné-Bissau. Segundo Amílcar Cabral,

“Para não trair os objetivos (da luta de libertação), a pequena burguesia não tem mais que um caminho: era reforçar sua consciência revolucionária, repudiar as tentativas de aburguesamento e as solicitações naturais de sua mentalidade de classe, identificar-se com as classes trabalhadoras, não se opor ao desenvolvimento de o papel que lhe cabia (pequena burguesia) na luta de libertação nacional, a pequena burguesia revolucionária deve ser capaz de se suicidar como classe para ressuscitar como trabalhadora revolucionária, inteiramente identificada com as aspirações mais profundas do povo a que pertence.

Esta alternativa, prossegue Cabral,—de trair a Revolução ou se suicidar como classe—constitui a opção da pequena burguesia no quadro geral da luta de libertação nacional” (Freire, 1978:21-22).

As equipes nacionais, ao preocuparem-se com a transformação do sistema herdado do colonizador, viam a herança da guerra. De fato, o novo sistema a implementar não poderia ser uma conjugação feliz das duas heranças, pois havia resistência em todos os sentidos por parte dos alunos que residiam em Bissau em aceitar a nova prática educativa adquirida nas zonas libertadas, onde uma educação eminentemente popular e não elitista se desenvolveu. Uma escola ligada à população e preocupada com a formação política dos educandos, floresceu em resposta às circunstâncias mesmas da luta de libertação em que as crianças tinham de aprender a fugir dos ataques devastadores dos aviões inimigos.

Uma educação que se preocupava, por um lado, com o espírito de solidariedade que a luta provocava, por outro, o presente melancólico da guerra, buscava o reencontro com o genuíno passado do seu povo.

Assim, começou por mudar o programa das matérias de conteúdo ideológico mais intenso, como a História, Geografia e de Língua Portuguesa, com a substituição dos textos de leitura, carregados de ideologia colonialista. Era necessário que os estudantes guineenses estudassem prioritariamente sua geografia e não a geografia de Portugal, que estudassem seus braços de rios e mar, seu clima e não o Rio Tejo. Era imprescindível que os estudantes guineenses estudassem sua história, a história da resistência de seu povo ao invasor, da luta de libertação que a eles devolveu o direito de escrever sua história, e não a história dos reis de Portugal e das intrigas da Corte portuguesa. Era preciso que os estudantes guineenses fossem chamados não ao “exercício de moldagem em barro, do poeta cego de um olho e coroados

de louros”, mas a participação nas decisões de seu país. Foi nesse sentido que se iniciavam os caminhos através dos quais fossem possíveis os primeiros contatos entre os estudantes do Liceu de Bissau e a atividade produtiva.

A escola ligada ao campo, projeto que consistia em deslocar temporariamente, os alunos das escolas urbanas e seus professores às áreas rurais, em que vivendo em acampamentos, participassem das atividades produtivas, aprendendo com os camponeses e a eles ensinando, sem que se suprimissem as demais atividades escolares, era o projeto implementado pelo comissário Mário Cabral.

Assim, durante o ano letivo de 1975-1976, deu-se a integração do trabalho produtivo com as atividades escolares. Em certo momento, já não se estudava para trabalhar nem se trabalhava para estudar. Estudava-se no trabalho. Instalava-se aí, verdadeiramente, a unidade entre a prática e a teoria em todo o território nacional. Segundo Freire, o que a unidade entre a prática e teoria elimina não é o estudo enquanto reflexão crítica (teórica) sobre a prática realizada ou realizando-se, mas a separação entre ambas. A unidade entre a prática e a teoria colocava, assim a unidade entre escola, qualquer que fosse o seu nível, enquanto contexto teórico, e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto (Freire, 1978:25-26).

Considerando-se a educação não como algo em si, mas como expressão supra-estrutural, em suas relações dialéticas e não mecânicas com a infra-estrutura da sociedade é que o comissário da Educação implementou as modificações no sistema educacional herdado de que resultou na constituição do novo. A tarefa levada a cabo pelo comissário da Educação da Guiné-Bissau se engajava de acordo com a realidade do país, reconhecendo as relações entre diferentes níveis, previa que a tarefa formadora se realizasse ao máximo. Assim, as

relações que pudessem existir entre o Ensino Básico e o Ensino Geral Polivalente ou Médio Técnico não seriam relações que conduzissem o primeiro a um “canal” por onde uns poucos passassem com o intuito, apenas, de chegar aos seguintes que, por sua vez, conduzissem-nos às portas da Universidade.

O ensino foi dividido em três níveis. O Ensino Básico, de seis anos com dois ciclos: um de quatro anos, de 1^a à 4^a classe; outro de dois anos, de 5^a à 6^a classe. O Ensino Polivalente de três anos, de 7^a à 9^a classe e Ensino Complementar dos liceus com uma duração de dois anos.

Quadro VIII-Divisão de níveis de ensino em 1975.

<p>Ensino Básico : (pré-escola)</p> <p>1º ciclo 1ª classe à 4ª classe. Exame nacional para a conclusão do 1º ciclo.</p> <p>2º ciclo: 5ª a 6ª classe</p> <p>duração: 6 anos.</p>
<p>Ensino Polivalente ou curso geral dos liceus(Ensino Secundário)</p> <p>Duração: 3 anos.</p>
<p>Curso Complementar dos liceus(Ensino Secundário)</p> <p>duração: 2 anos.</p>

No entender do comissário, não se tratava, pois, de um ensino que se desse numa escola que simplesmente preparasse os educandos para outra escola, mas uma educação real, cujo conteúdo se achava em dialética relação com a necessidade do país. O ato de conhecimento posto em prática por uma tal educação se dava na unidade da prática e da teoria, por isso mesmo não pode prescindir, cada vez mais, de ter no trabalho dos educandos e de educadores sua fonte (Freire, 1978:45).

Segundo o comissário da Educação,

“ os valores que esta educação persegue se esvaziam se não encarnam e só se encarnam se são postos em prática. Daí que, desde o primeiro nível deste ensino, o de quatro anos participando de experiências em comum, em que estimula a solidariedade social e não o individualismo, e o trabalho baseado na ajuda mútua, a criatividade, a unidade entre o trabalho manual e trabalho intelectual, a expressividade, os educandos irão criando novas formas de comportamento de acordo com a responsabilidade que devem ter diante da comunidade.

No segundo ciclo do Ensino Básico, o de dois anos envolvidos no mesmo ato de conhecimento em que se experimentaram no primeiro ciclo, trabalhando sempre em comum e em comum buscando, os educandos não apenas alargar as áreas de seus conhecimentos mas aprofundam aqueles em cujo processo, tanto quanto os educadores, assumem o papel de sujeitos.

No segundo ciclo foram introduzidas noções básicas de Física e de Química segundo o comissário, para a compreensão dos processos da natureza e da Biologia no lugar das chamadas Ciências Naturais. Acrescentou-se a História e Formação Militante, chamadas Ciências Sociais. Com essas cadeiras incluindo a de Geografia, esperava-se que o aluno saísse com os conhecimentos que lhe servissem para ser um agricultor, um mecânico ou um enfermeiro progressista.

Com o segundo nível, o do Ensino Geral Polivalente, a este buscava-se responder, pela capacitação de quadros, a diferentes necessidades do país, oferecendo aos jovens a possibilidade de opções neste ou naquele setor. A partir daí que o aluno escolheria que rumo tomar, se seguiria os estudos para fazer Universidade ou iria para o curso técnico profissionalizante. A formação do aluno se intensificava, lado a lado com a formação geral integral, de que o engajamento militante e a responsabilidade social, vividos num trabalho permanente à crítica, eram indispensáveis. Mas, sobretudo declara o *comissário*,

‘serão desenvolvidas atividades práticas que variam de acordo com as características da região onde se situe a escola. Não podemos prescindir de noções de carpintaria, de eletricidade, agricultura, incorporadas pelos educandos através da prática” (Freire, 1978:46-47).

O projeto de criação de escolas foi concretizado nas áreas de formação de professores para o primeiro ciclo do Ensino Básico, de auxiliares de enfermagem, de práticas agrícolas, de carpinteiros, de serralheiros, tudo em consonância com as necessidades do país. Com o Ensino Politécnico aprofundou-se e diversificou-se ainda mais a formação realizada nos anos anteriores (Freire, 1978:46-47).

O objetivo principal era o da formação de técnicos em diferentes áreas, indispensáveis à transformação do país. Técnicos cuja formação, porém, evitasse sua desfiguração tecnicista, perdidamente alienados numa visão estreita e focalista de sua especialidade.

“De modo geral, a passagem de um desses Institutos para uma Universidade estrangeira demandaria o cumprimento de certas exigências. De acordo com o comissário, apenas os que se revelassem mais competentes no trabalho, os mais comprometidos, os mais capazes, os mais devotados seriam os indicados para tais cursos no exterior.

Por um lado, há critério também, como não poderia deixar de haver, que regulassem a passagem de um nível de ensino a outro; do Ensino Básico ao Geral Polivalente, como deste ao Médio Politécnico candidatos passariam de um a outro de acordo com as qualidades reveladas no nível anterior. Impunha-se a comprovação de suas qualidades e seriedade nos estudos, a sua qualificação científica e técnica, em função do nível de onde vinha, bem como a comprovação de suas qualidades morais e de militantes” (Freire, 1978:47).

Assim, na formação dos professores para o primeiro ciclo do básico era exigido sexta classe completa como condição de ingresso. O

tempo de duração para se formar professor do primeiro ciclo do Ensino Básico era de três anos. Aos que pudessem atuar no segundo ciclo do Ensino Básico, exigia-se a nona classe e seu curso, como no anterior, era igualmente de três anos. Para o Geral Polivalente era requerida aos candidatos, como condição de ingresso, a décima primeira classe e seu curso também era de três anos.

“O objetivo real do novo, afirma enfaticamente Mário Cabral, era eliminar o que restou do sistema colonial para que pudessemos realizar os objetivos traçados pelo PAIGC: criar um homem novo, um trabalhador consciente de suas responsabilidades históricas e da participação efetiva e criadora nas transformações sociais. Esperamos concretizar este desejo através do conhecimento cada vez mais real das necessidades concretas do país, da definição de nosso projeto de desenvolvimento e do próprio trabalho realizado nas instituições escolares, através de discussões nos órgãos coletivos. Discussões não só quanto a aspectos técnicos, mas também no que se referia às próximas necessidades da vida.

Era possível, disse Mário Cabral que em certos casos, a educação lançasse o desafio. Era preciso, porém que as transformações estruturais se fizessem, dando suporte ao desafio, para que a prática nele anunciada se concretizasse” (Freire, 1978:49).

Os anos de 1975-76 e 1976-77 foram considerados anos I e II da organização da Educação. Três ações foram desenvolvidas a esse respeito:

—a primeira delas , a participação de todas as escolas no Terceiro Congresso do PAIGC;

—a segunda ação, a de organização da campanha de alfabetização de adultos que deu o pontapé inicial, mas não teve continuidade devido à falta de material de instrução, originária de carências econômicas do momento;

—a terceira diz respeito à ênfase dada entre escola e trabalho produtivo, procurando-se, de um lado, melhorar essas relações e, de outro, estendê-las ao máximo abrangendo todo o país (Freire, 1978:52).

No que concerne à primeira ação para a educação, estabelece que “a educação deveria ter um conteúdo e uma forma inteiramente de acordo com as opções e princípios traçados pelo Partido” e orientar-se no sentido de conseguir os seus objetivos onde se inferisse que a Educação devia:

1) Promover o desenvolvimento integral e multidirecional do homem para que ele pudesse estar apto a considerar como suas as opções e princípios do PAIGC: ‘a instituição de um regime democrático, a justiça e o progresso para todos, a defesa nacional eficaz e ligada ao povo, uma política externa própria no interesse da Nação Africana, da paz e do progresso da humanidade, bem como da Unidade Africana’. Constituíam o objetivo maior da nossa sociedade e, portanto, o fim mais alto da Educação.

2) Garantir a todos os cidadãos um nível de instrução que lhes permitisse cumprir os seus deveres e responsabilidades no desenvolvimento do nosso país, dando a todos as mesmas oportunidades, através da eliminação das disparidades entre a cidade e o campo, desenvolvendo as vocações regionais e fazendo participar toda a população na ação educativa sob todas as formas.

3) Ter como objetivo fundamental o desenvolvimento das capacidades do indivíduo de forma integral, multilateral, e harmônica abarcando aspectos políticos, ideológicos, intelectuais, morais, estéticos, físicos, politécnicos e variados para o trabalho e a defesa das conquistas alcançadas.

4) Ser orientado no sentido da construção de uma sociedade forte e progressista, liberta do analfabetismo, da miséria, da baixa moral, sem a exploração do homem pelo seu semelhante.

5) A democratização da educação, entendida quer como igualdade de acesso à escola quer como igualdade de oportunidade de sucesso, devia transformar todo o sistema de relações, organização e gestão da educação. A democratização significa ainda no sentido já apontado, a valorização pela prática dos ideais de responsabilidade e exigência pessoal, crítica e autocrítica e solidariedade⁸

Podemos notar por meio desses objetivos traçados na Resolução do III Congresso do PAIGC que o Partido era e é a força motriz do funcionamento de qualquer que fosse a instituição do Estado na Guiné-Bissau. Num país em que se pensava no desenvolvimento, não se poderia vincular os interesses político-partidários aos planos de organização das instituições públicas. Ora, em um país onde se governava na base do sistema monopartidário, tornar-se-ia difícil tomar decisões técnicas sem que houvesse interferência de partidário. Conseqüência: a eficácia da organização ficou estagnada à espera das decisões político-partidárias ou naufragou-se num caos generalizado.

A política educacional teve seus efeitos positivos quanto à ligação do trabalho ao estudo. Essa ligação transformou-se, em dois anos, na unanimidade dos alunos do Liceu de Bissau. Em torno de 800 jovens deste liceu organizados em comitês se engajavam em uma ou outra forma no trabalho produtivo. Em pouco mais de um mês de atividades no Hospital Simão Mendes, trabalharam 1.377 horas, em campo agrícolas, em Antula, a poucos quilômetros de Bissau, 2.187 horas; no Comissariado do Comércio e Artesanato, 1.908 horas (Freire, 1978:73).

No interior do país, pela experiência de luta e em razão de a maioria da população ser camponesa, os dados eram eloqüentes. Na região de Tombali, por exemplo, os adolescentes dos últimos anos do Ensino Básico plantaram 917 bananeiras; colheram 1020 quilos de arroz e prepararam para o cultivo 837 metros quadrados de terreno. No setor de Bedanda, na mesma região, a extensão da área para cultivo era enorme, que ultrapassou os 837 metros quadrados anteriormente referidos.

A região de Bafatá foi a modelo: das 106 escolas da área, 96 produziram. Os alunos, com a participação de seus professores, plantaram e colheram 24.516 quilos de batatas; 4.823 quilos de arroz; 11.117 quilos de milho; 800 quilos de amendoim e 250 de feijão. Esses dados foram apenas dos dois primeiros anos da implementação da educação no campo (Freire, 1978:73).

O trabalho produtivo de caráter comunitário vinha inserindo a escola nas comunidades, como algo que delas emergia, que estava com elas e não “distante” ou “acima” delas como algo de serviço da comunidade nacional.

Dentro desta perspectiva de relação entre educação e produção, foram alargadas para todas as escolas no território nacional e, em poucos anos, todas as escolas já tinham seu campo agrícola ou granjas onde os alunos podiam trabalhar e estudar sem que prejudicassem os seus estudos.

Como não poderia deixar de ser, a presença de Paulo Freire na Guiné-Bissau foi registrada pelo seu método, como o fez em diversos países do mundo. Costumamos ler e/ou ver os livros de alfabetização

⁸ Este documento foi elaborado pelo Comitê de Reforma de Ensino Básico (criado por despacho do secretário de Estado do ensino a 16 de dezembro de 1977).

como material pronto: cartilhas, cadernos de exercícios. Segundo Carlos Rodrigues Brandão, quanto mais o alfabetizador acredita que aprender é enfiar o saber-de-quem-sabe no suposto vazio-de-quem-não-sabe, tanto mais tudo é feito de longe e chega pronto, previsto (Brandão,1993:21).

Brandão está em consonância com o método de Paulo Freire. Aquele considera que um método de educação construído em cima da idéia de um diálogo entre educador e educando, em que ambas as partes se sintam envolvidas, não poderia começar com educador trazendo o material de alfabetização pronto, do seu universo, de sua fala.

Um dos pressupostos do método de Freire é a idéia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. Para ele, a educação é um ato coletivo, e deve ser sem imposição. Assim, a comunidade envolve-se com o trabalho de alfabetização, iniciada com pesquisa. Foi um trabalho coletivo, co-participado, de construção do conhecimento da realidade local: o lugar imediato onde os alfabetizandos permaneciam.

Foi neste contexto, o de trabalhar com o meio que rodeia os alfabetizandos, segundo Rosiska Darcy de Oliveira, que Paulo Freire iniciou o trabalho de alfabetização na Guiné-Bissau. Este trabalho foi desenvolvido basicamente nas Forças Armadas Revolucionárias do Povo(FARP) e, este trabalho permitiu-lhe retomar a experiência acumulada pelos comandantes na luta de libertação, com duplo objetivo:

—permitir a redescoberta e a elaboração teórica de toda a experiência política e cultural acumulada pelos combatentes na prática da luta;

—favorecer a sua preparação política e qualificação técnica para novas tarefas, seja no interior do exército, seja aqueles que seriam desmobilizados na perspectiva de sua reinserção no meio rural (Oliveira, 1978:27).

Segundo Oliveira, o esforço para estabelecer esta dupla vinculação de alfabetização à experiência passada e às necessidades imediatas dos participantes do programa orientou a própria escolha das palavras, que serviam de base ao processo de aprendizagem, palavras como “luta,” “unidade,” “terra,” “trabalho,” “produção” carregadas de experiência existencial e de significação política. Cada uma das palavras recobria um tema de discussão de tal forma que a aquisição progressiva do conhecimento técnico da língua acompanhada de uma reflexão coletiva do grupo sobre a sua situação concreta e os seus problemas reais. A aprendizagem do código lingüístico deu-se simultaneamente ao desenvolvimento da consciência política e à preparação técnica do grupo que se alfabetizava (Oliveira, 1978:27).

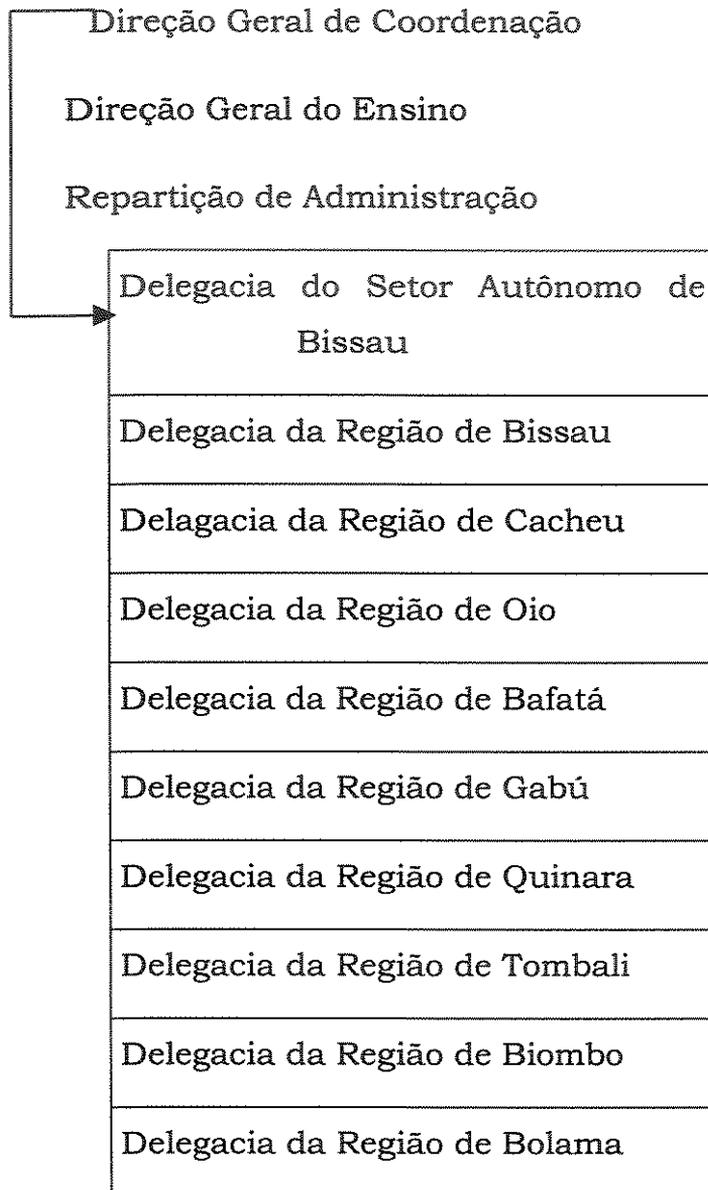
O quadro a seguir mostra-nos a estrutura do sistema educacional da Guiné-Bissau. Havia apenas um Liceu Nacional Kwameh N’Krumah onde os alunos de todo o país podiam concluir o 2º ano do curso complementar dos liceus de 1975 a 1980, quando na verdade outros liceus espalhados pelo território nacional podiam implementar o curso complementar dos liceus para que os alunos que concluíssem o curso geral dos liceus pudessem prosseguir os seus estudos sem ter que ir até Bissau para o fazer. O liceu nacional foi o funil por muito tempo, o principal fator de evasão escolar na Guiné-Bissau porque muitos dos alunos que terminavam o curso geral ou tinham de ir para Bissau ou paravam de estudar por falta de classes superiores. O governo da Guiné-Bissau não fez caso para mudar essa situação, assim, esqueceu-se que o país nasceu de uma luta de libertação e que a quantidade dos

que deviam ter acesso à educação era outro imperativo que permitiria aos cidadãos ter um saber bem formalizado e poder voltar para suas cidades para serem trabalhadores progressistas.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Quadro IX -Estrutura Organizacional do Comissariado de Educação até 1980.

Gabinete do Comissário de Educação



Quadro X Escolas Distribuídas pelo país (1980)

Liceu Nacional Kwameh N'Krumah em Bissau
Liceu Regional Hô Chi Minh em Cacheu
Liceu Regional Hoji Ya Henda em Tombali
Instituto Técnico de Formação Profissional em Bolama
Escola de Formação de Professores de Brá em Bissau
Centro de Formação Profissional de Brá em Bissau
Escola de Formação Máximo Gorki de Có em Cacheu
Escola de Formação e Superação de Professores de Jabadá em Tombali
Escolas de Formação de Professores Amílcar Cabral em Bissau
Escola Preparatória Salvador Allende em Bissau
Escola Preparatória Justado Vieira em Bissau
Escola III Congresso em Bissau
Escola Amizade Guiné-Bissau/Suécia em Bissau
Escola 23 de Janeiro em Bissau

O espírito de combater o analfabetismo preconizado pelo governo da Guiné-Bissau, o mais rápido possível, era visível nas diretrizes do PAIGC, muito antes da independência. Mas com o país já independente não houve uma organização planejada no âmbito governamental para fazer seqüência dos trabalhos que havia iniciado no setor da educação. Em virtude da desorganização central, houve falta de recurso para acompanhar a população escolar, associada à falta de atenção para a educação. Essa situação teve a sua conseqüência nos anos subseqüentes, quanto à formação do pessoal docente para os Ensinos Básicos Elementar e Complementar. Esses dois níveis de ensino são objeto de análise do próximo capítulo.

Capítulo VI Educação após ao Movimento Reajustador 14 de Novembro (1980 a 1993)

Desde os finais dos anos setenta a Guiné-Bissau vive uma crise social na educação, pois os responsáveis pelo setor educacional estavam a procura de uma estratégia apropriada, tanto quantitativa como qualitativa para solucionar os problemas do Ensino Básico. O ensino básico padecia de um mal, a saber, o baixo nível de qualificação de muitos docentes e a insuficiência dos equipamentos e materiais didáticos, dois dos fatores que condicionam a qualidade de ensino.

O sistema educativo não estava em condições de responder às necessidades de formação dos recursos humanos que o país necessitaria para o seu desenvolvimento. O ensino básico é, sem dúvida o componente principal, a base do sistema de ensino. Vocacionado para ser obrigatório, não colhia nem a metade das crianças guineenses em idade de serem alfabetizadas. As repetências e evasões atingiam taxas elevadíssimas.

Programas de estudos inadequados no seu conteúdo e não adaptados ao conjunto da população escolar, eram verdadeiros fracassos como os de língua portuguesa e matemática. As progressões previstas nos programas estavam por demais rápidas para uma maioria de alunos, especialmente, nas duas primeiras classes do ensino elementar. A quantidade de manuais escolares disponíveis era insuficiente ou quase inexistente e se notava, também, a ausência de textos didáticos para algumas das classes do ensino básico.

Esses fatores de insuficiências concorriam para que a grande maioria dos alunos deixasse o sistema escolar, no decorrer do ensino

básico, sem a preparação mínima de conhecimentos e habilidade necessária para aprender um ofício ou para ser encaminhada para o mercado de trabalho.

A divisão do ensino de base nos dois ciclos, um de 4 anos para Ensino Básico Elementar (EBE) e outro de 2 anos para o Ensino Básico Complementar (EBC), com programas heterogêneos, constituía um obstáculo muito sério para levar o maior número de alunos até o fim desse nível de ensino.

Os rapazes tinham melhor índice de escolaridade que as meninas. Além desse fato, a escolaridade das meninas decrescia à medida que elas “avançassem” em idade (de 33% aos 8 anos, de 19% nos 13-14 anos).

A Administração dos Departamentos de Pessoal do Ministério da Educação Cultura e Desporto (muda-se a nomenclatura, mas as atribuições permaneciam as mesmas) tinha poucos meios para uma gestão e uma administração eficazes da rede de escolas e do pessoal docente. A inspeção escolar era difícil devido às dificuldades de transportes. Também muitas escolas funcionavam de maneira precária e havia falta de meios materiais.

Havia baixa formação pedagógica da maioria dos professores. A média dos professores nacionais habilitados não chegava a 20% do corpo docente. A maioria não possuía uma preparação especificamente pedagógica.

Quanto ao ensino Técnico Polivalente, o rendimento desse nível de ensino era igualmente baixo e resultava, em grande parte, da formação geral insuficiente no nível do ensino básico.

Apenas 2% de alunos terminavam o ensino secundário, enquanto o país necessitava formar muitos operários qualificados e técnicos médios nos setores da agricultura, indústria, pesca, comércio e da educação⁹ etc.

O Ensino Básico era universal, obrigatório e gratuito, com a duração de 6 anos. A sua finalidade principal era fomentar e assegurar um conjunto de conhecimentos, valores e experiências que permitissem a cada jovem participar da vida social e econômica da Guiné-Bissau, permitindo-lhe, ainda, desenvolver o espírito de objetividade, a consciência da existência de regras universais e o conhecimento das normas institucionais. A nova estrutura do Ensino Básico ficou definida da seguinte forma: seis anos sucessivos, de 1ª à 6ª classe, divididos em três fases: 1ª fase, incluía a 1ª e a 2ª classe (2 anos); a 2ª fase: incluía a 3ª e à 4ª classe (2 anos) e a 3ª fase: incluía a 5ª e a 6ª classe (2 anos).

Cada fase tinha seus objetivos definidos em função dos objetivos finais do Ensino Básico, tendo em conta que os objetivos de cada fase representavam uma etapa para a consecução dos objetivos finais.

Para a 1ª fase, os objetivos deveriam ser atingidos no decorrer de dois anos letivos, ou seja, no final da 2ª classe. Para as 2ª e 3ª fases, haveriam objetivos específicos por ano, sendo que os objetivos do primeiro ano da fase representam uma etapa para atingir os do segundo ano.

Entre o primeiro e o segundo ano de cada fase, aplicava-se a *promoção automática*, que significava que dentro de uma de dois anos, os alunos passavam diretamente de uma classe a outra, sem necessidade de um exame. No entanto, dentro do programa de estudo de uma fase, estava prevista uma avaliação pedagógica contínua.

⁹ Este documento foi feito no quadro do projeto governo da Guiné-Bissau/PNUD/UNESCO/86/004.

No fim de cada fase de dois anos realizava-se uma avaliação do rendimento do aluno em termos de conhecimento adquirido e de comportamento, avaliação esta que determinava a passagem de uma fase para outra. Existia, pois, uma possibilidade de repetência no fim de cada fase.

Ao terminar o 6ºano (3ªfase), o aluno era submetido a um exame final, que lhe desse um diploma de habilitação do Ensino Básico.

Quadro XI-Estrutura do Ensino Básico 1986.

1º ciclo Básico Elementar idade 7 anos exames finais para o 2º ciclo(10-11anos). Duração: 6 anos.
2ºciclo Básico Complementar idade 11-12 anos; exames de conclusão do Ensino Básico. Duração; 2 anos.

Fonte:Governo da Guiné-Bissau/PNUD/UNESCO, 1986.

Com esse processo no Ensino Básico, pretendia-se atingir os seguintes objetivos: na 6ª classe os alunos fariam o exame de conclusão desse nível de ensino; enquanto que na 4ª à 5ª classe , 1ª, 2ª e 3ª classes, os alunos fossem submetidos a avaliação por trimestre, avaliação do fim da 2ª fase, avaliação por trimestre , avaliação do fim da 1ª classe e avaliação por trimestre respectivamente. Havia avaliação no final de cada ano, cujo resultado era a combinação dos resultados de provas trimestrais e provas do final do ano letivo. Havia também, avaliação no fim de cada fase, para a promoção à seguinte fase cujo

resultado era a combinação dos resultados de provas finais da fase e das provas trimestrais dos dois anos anteriores.

O aluno ao concluir o 6º ano, recebia o certificado de habilitação do Ensino Básico cujo procedimento é: 1) resultados do exame final da 1ª ; 2) resultados das avaliações da 1ª e 2ª fases, isto é: exame final juntamente com avaliação da 1ª fase + avaliação da 2ª fase.

Quanto à cobertura, a fim de redefinir uma nova diretriz do ensino, o governo da Guiné-Bissau adotou o Decreto no.6.088 de 30 de dezembro de 1988 que fixa as orientações em curso em matéria de ensino, destacando os três objetivos prioritários como sempre:

- promover a qualidade e eficácia do ensino;
- aumentar a relevância do sistema de formação; e
- racionalizar os meios.

Mas constatou-se que o nível de escolaridade primária permaneceu fraco. O número de acesso de crianças de faixa etária entre 7-12 anos era inferior a 29%, em 1990. Entre as regiões fracamente escolarizadas é de mencionar as de Gabú, Oio e de Bafatá. As duas primeiras regiões tinham taxas inferiores a 20%.

As do Leste, agrupando as regiões de Gabú e de Bafatá eram as mais desfavorecidas em termos de escolaridade. Só duas regiões apresentavam taxas satisfatórias no limiar dos 40%. Tratam-se de Bolama, pertencente à província Sul e de Biombo, província Norte.

No que diz respeito à escolaridade de crianças de 7 anos de idade, correspondente a idade de ingresso na escola, à exceção da região de Biombo, todas as outras regiões ostentavam taxas aquém dos 40%.

Neste caso, a situação em Gabú era extremamente preocupante com uma taxa de 13,2%.

Os fatores históricos, sócio-culturais e religioso explicam de certa forma os desequilíbrios constatados entre as diferentes regiões. As evasões de certos grupos da população, sobretudo das meninas, não eram novidades que constituíam o fraco desempenho escolar do Ensino Básico nessas localidades. No que diz respeito aos fatores históricos, na Guiné-Bissau, durante a ocupação colonial, a população foi excluída do processo educacional, motivo pelo qual não há hoje uma “cultura escolar” que permita aos pais valorizarem a escola e incentivar os filhos a irem às aulas. Em outras palavras, os africanos de modo geral têm uma cultura oral que elaboraram durante muitos anos sobre as práticas da oralidade de seus próprios modelos de expressão, seus sistemas de intercâmbio e de equilíbrio, como também sua memória. Consciente ou inconscientemente, os africanos resistem à cultura escrita, que modelaria suas sociedades de uma maneira diferente. No que concerne aos fatores sócio-culturais, há etnias no país que não sabem o valor de uma criança saber ler e escrever tendo pressupostos de que eles (os pais) não sabem ler e escrever nem por isso, deixam de pertencer à sua comunidade. Os pais consideram a educação como uma entidade do colonizador e é nesse caso que os fatores históricos ainda permanecem em algumas etnias do país. Por fim, no que tange a fatores religiosos, há que se destacar, neste caso, que na religião muçulmana, a escolarização se resume quando a criança sabe ler e escrever em Corão (língua árabe ensinada para os praticantes da religião muçulmana). O ensino do Corão vai até aos quatro primeiros anos na Guiné-Bissau. Esse ensino não nos permite dizer que quem é habilitado no Corão seja considerada como uma pessoa alfabetizada, pois não sabe ler e escrever em português; o censo escolar não levava em conta as pessoas alfabetizadas

no Corão, até mesmo não se sabe se há professores formados para esse ensino.

Os efetivos em nível nacional do Ensino Básico em 1992 elevavam-se a 92.959 alunos incluindo os efetivos do ensino privado de português e do ensino árabe das madrassas (escolas árabes). Para estas escolas, o ensino limita-se, geralmente, aos quatro primeiros anos da escola primária.

Foi a partir de 1992 que os efetivos do ensino privado começaram a ser tomados em conta nas estatísticas escolares. O recenseamento dos alunos do ensino privado estava por ser feito. Os efetivos do Ensino Básico Público cifravam-se em 86.068, ou seja, 93% do total dos efetivos (92.959). Com o sistema de regime duplo em vigor no Ensino Básico público, dois professores se sucediam em uma sala de aulas com os respectivos números de alunos. Em média, a relação aluno/professor era de 35, se considerarmos relação aluno/turma e, em regime duplo, o número de alunos duplica.

Segundo os resultados preliminares do mapa educativo, em 642 escolas existentes no país, 270 funcionavam sob forma de “barracas,” isto é, abrigos provisórios feitos de folhas de palmeiras e de troncos de árvores. Assim, 42% das escolas estariam em uma situação muito precária.

O quadro a seguir mostra-nos o estado das escolas guineenses, onde a maioria delas era compostas de barracas. As três províncias que compõem o país tinham aproximadamente o mesmo número dessas escolas. Até mesmo a capital Bissau, tinha escolas de barracas, onde funciona o governo central aos olhos dos governantes do país.

Quadro XII-Repatrição das Barracas por Província.

	Setor Autônomo de Bissau.	Província Norte(Biombo , Cacheu e Oio).	Província Leste(Bafatá e Gabu).	Província Sul(Bolama, Tombali e Quinara).	Total
N. de escolas em barracas	18	84	80	88	270
%	6,7	31,1	29,6	32,6	100

Fonte: Mapa Educativo, 1988.

Devido à forte pluviosidade nos meses de julho, agosto e setembro, as barracas não resistiam esta estação chuvosa. Elas eram geralmente construídas pelos alunos com ajuda dos professores no início de cada ano letivo.

Apesar da fraca taxa de escolaridade, o sistema educacional formal caracteriza-se por desperdícios bastante marcantes. Com efeito, quanto à evasão, as taxas registradas eram relativamente elevadas. Em 1990, a taxa média de abandono no Ensino Básico Elementar situava-se em 12%, com 13% no segundo ano deste primeiro ciclo de ensino. A debilidade do enquadramento pedagógico e a deterioração das condições sócio-econômicas das famílias tinham uma incidência notável sobre o índice de evasão e, de igual modo, no da repetência. A média de repetência, em 1988, segundo os ciclos, apresentavam-se da seguinte forma:

Quadro XIII -Eficácia Interna do Sistema

	Ensino Básico Elementar	Ensino Básico Complementar	Ensino Secundário
Taxa de repetência.	37,5%	33,1%	33,7%

Fonte: Mapa Educativo, 1988.

Conclui-se que há cerca de um terço de alunos repetentes nos diferentes níveis do Ensino Básico ao Secundário. Em consequência, a eficácia interna do sistema não era satisfatória sendo que em 1988, a eficácia baixou ainda mais. É nesse sentido que foi reconhecida a necessidade de requalificação de uma boa parte dos docentes efetivos.

No levantamento feito sobre a qualificação dos professores, constatou-se que pelo menos 40% dos docentes efetivos não possuíam o nível do Ensino Secundário. A melhoria de qualidade de aprendizagem dependia, assim, em larga medida, da qualidade dos professores, mas o governo da Guiné-Bissau não se empenhou em reciclar os professores que o país possuía.

O ano letivo representa um fator suplementar na explicação sobre a qualidade de ensino. Em um horário de 5 horas por dia, a presença na sala de aula dura cerca de 3 horas. As restantes duas horas seriam, em princípio, consagradas a atividades extra-classes (depois das aulas, os alunos desenvolviam trabalhos oficiais faziam potes, chapéus e bonés, entre outros artesanatos). É evidente que três horas passadas na sala de aula não são suficientes para assegurar um ensino de base eficaz ao fim de seis anos de escolaridade. O aumento do número de horas efetivas na sala era necessário para um progresso significativo da aprendizagem na

Guiné-Bissau. Em consequência, a organização da rotação de grupos de pedagogos por sala deveria merecer especial atenção. Vale lembrar que uma das condições de qualidade de ensino depende igualmente da motivação dos docentes, da melhoria das condições de ensino, e dos salários.

Os baixos salários dos professores na Guiné-Bissau mostram apenas o que ocorre na educação. O país não tem o salário mínimo. Para se ter uma idéia da situação, um técnico superior ganha mensalmente o equivalente a 20 dólares (desde 1986 até 1997). Com esse valor não é possível comprar uma cesta básica de um mês dentro do próprio país. Comparando esse salário com o dos professores que lecionam no ciclo básico, pode-se dizer que a remuneração deles não causaria espanto para o leitor desavisado da realidade guineense.

Um professor do Ensino Básico de segunda classe, categoria J, tinha um salário base de 126.300 pesos (menos de 10 dólares). De um lado, com o apoio da Autoridade Sueca para o Desenvolvimento Internacional (ASDI em 1992-96), uma subvenção seria, então, atribuída para aumentar o nível de remuneração dos docentes, mas essa subvenção acabou sendo substituída pelo PAM (Programa das Nações Unidas para Alimentação) que fornecia os gêneros alimentícios destinados a melhorar as condições dos professores.

Se os apoios externos puderam atenuar em certa medida a acuidade dos problemas para certas categorias dos docentes, é sem dúvida, em uma perspectiva de autogestão do sistema que esforços consideráveis deveriam ser empreendidas no plano orçamentário, com vista a uma revalorização da função do professor. Mas a falta de interesse de uma boa parte da população feminina pela carreira de professorado em detrimento da de enfermagem, de parteira, é uma das consequências das condições salariais no Ensino Básico.

O orçamento da Educação era de 18,9 bilhões de pesos em 1993, correspondente a 11,1% do orçamento geral do funcionamento do Estado. Mas cerca de 50% do montante foi canalizado para o Ensino Básico. A despesa com o pessoal absorve mais de 90% das dotações segundo os dados do quadro do projeto governo da Guiné-Bissau/PNUD/UNESCO (Orçamento Geral da Guiné-Bissau documento nº 3 de 1992/93).

No que se refere à ajuda bilateral, ou seja a cooperação entre a Guiné-Bissau e a ASDI, este órgão encabeça a lista do volume de financiamento concedido, isto é, cerca de 22% do montante global de financiamento para o Ensino Básico. Os domínios cobertos foram os seguintes:

—a pesquisa-ação;

—a formação dos docentes;

—o apoio institucional;

—os meios de ensino;

—os currículos e programas do Ensino Básico. Os dois principais objetivos consignados no programa de cooperação com a ASDI dirigiam-se para:

—a melhoria de qualidade e de eficácia do Ensino Básico, e

—a racionalização dos meios.

Através do ensino formal de base, o Programa da Educação de Base para todos pretendia, também, atingir o seguinte objetivo: melhorar a qualidade do ensino básicos, privilegiava a melhoria de qualidade de ensino sem a qual o impacto positivo da escolaridade sobre

o desenvolvimento dos recursos humanos e do desenvolvimento social corria o risco de ser limitado, ou até marginalizado (vide anexo).

A situação catastrófica que o setor educacional da Guiné-Bissau tem atravessado desde os finais dos anos setenta deve-se à falta de vontade política e/ou incapacidade dos governantes do país. E é nessa incapacidade de governar que reside a grande diferença entre os países desenvolvidos e os subdesenvolvidos, pelo menos em relação às questões educacionais. Os países centrais procuram, através da escola, promover as pessoas e resgatar a cidadania de seus estudantes transformando-os em cidadãos capazes de enfrentar as mudanças que operam no mundo, os avanços da tecnologia e recursos humanos. Os menos desenvolvidos e, principalmente os mais atrasados, fazem o contrário: estruturam a educação dentro de padrões capazes de eliminar os estudantes e afastá-los do sistema de ensino. A seleção por critérios às vezes duvidosos de concursos e das etapas escolares servem para frear o avanço humano das pessoas, ficando a região onde vivem desprovida de capacidade para desenvolvê-las.

Nos países desenvolvidos, os alunos têm muito mais opções e possibilidades de escolha de ensino a seguir e os programas são adaptados ao desenvolvimento das crianças. Nos subdesenvolvidos, a título de esclarecimento, exige-se do aluno um desempenho acima de suas capacidades. Assim, estrutura-se um sistema capaz de facilmente criar empecilhos ao acesso a muitos níveis superiores. Não se ensina o elementar, exige-se além do necessário, propiciando-se uma enorme repetência e o país acaba perdendo em relação ao desenvolvido de seus recursos humanos.

Nos países centrais, os programas, além de serem adaptados à capacidade dos alunos, são fornecidos dentro de uma estrutura de interesses de maneira que cada um pode escolher, dentre um inúmero

de disciplinas, aquelas mais adequadas às suas reais capacidades intelectuais. Resultado: o processo é a maior felicidade dos alunos enquanto estudantes, com raciocínio imediato no desempenho, na disciplina escolar e na realização profissional futura.

A Guiné-Bissau como não faz parte dos países menos desenvolvidos, mas atrasados, não ficou imune à tomada de decisão tipicamente de seu enquadramento econômico. Um país recém independente não poderia ter um único Liceu Nacional onde todos os alunos do país devem concluir o curso complementar dos liceus: O Liceu Nacional Kwameh Nkrumah. Sendo o único, já é uma forma de eliminar a maioria da população escolar que a ele teria acesso pois haveria muita demanda e pouco espaço para absorvê-la. Como se não bastasse esse funil, o governo da Guiné-Bissau editou uma lei em 1986 deste modo só podia concluir o curso complementar dos liceus quem tivesse 18 anos. Além desse critério, os ingressantes eram obrigados a fazer exame de aptidão (o vestibulinho) como condição. Assim, o país caiu na mesmice da época colonial como vimos no capítulo anterior, podando a minoria que completaria o segundo ano do curso complementar dos liceus, quando o país contava com apenas 13 anos da independência política de Portugal.

Vale salientar que a maioria da população da Guiné-Bissau é camponesa, a maioria dos alunos não ingressa nas escolas com apenas 7 anos. A idade média da maior parte é de 9 anos. Conforme os níveis do sistema de ensino, os alunos terminariam o curso geral dos liceus¹⁰ com mais de 18 anos. Assim sendo, eram impedidos de estudar e voltavam para as suas regiões com a exclusão da eqüidade.

¹⁰ O curso geral dos liceus equivale ao primeiro grau no Brasil e o curso complementar dos liceus equivale ao segundo.

Só em 1989 é que o governo do PAIGC revogou uma lei que permite a conclusão do curso complementar dos liceus aos alunos que tenham 21 anos a completar até dezembro do mesmo ano, desta vez, sem no entanto, ter que fazer o vestibulinho. Mas continuava com o único liceu para os alunos concluírem o 2º ano do curso complementar dos liceus, quando vários liceus do país onde eram ministradas as aulas do curso geral dos liceus poderiam implementar tais cursos complementares dos liceus e, assim, haveria a desconcentração e menos evasão escolar.

Se o governo da Guiné-Bissau tomou essa decisão pensando em qualidade é pertinente destacar que não podemos ter no nosso imaginário que educação prescinde só e somente em qualidade. A qualidade é um fator imperioso que deveria existir em todas as ações, também naquelas ligadas à educação e instituição. Porém, a quantidade dos que devem ter acesso a ela é um outro imperativo sob a égide de não perder-se todo o esforço de reconstrução nacional como tem sido no setor da educação na Guiné-Bissau.

A educação, para atingir a sua efetividade, há de ter em conta uma quantidade boa de pessoas para que o país como um todo se beneficie do processo. Neste caso, haveria um investimento com seguro retorno.

Segundo Hamilton Werneck, devemos entender por educação algo mais amplo que as culturas, até inúteis, veiculadas pelas escolas. Trata-se da formação global e mais completa dos cidadãos de uma nação. Não se restringe ao campo da mera transmissão de conhecimentos, mas na maneira objetiva, correta e moral dos usos de métodos e meios a serviço do bem comum; não é restrita a uma elite que teve oportunidades alicerçadas em forças históricas, mas distribuída a um grupo muito mais amplo, muito mais numeroso, com oportunidades

iguais, que vão desde o acesso à comida até o direito inalienável da escolha do tipo de educação e de instrução que pretende ter (Werneck, 1995:85).

Na Guiné-Bissau, é inexplicável, por que os investimentos em educação, se é que foram para esse setor, são incapazes de gerar retornos. Por que há tanta evasão escolar? Há uma resposta para os dois fatos: a fome e a falta de organização. Obviamente, se o governo não se preocupa em desenvolver a agricultura, é evidente que o problema de alimentação não está resolvido. A alfabetização das massas não progride e, automaticamente, não diminuiremos a evasão. A criança subalimentada está fadada a perder o ano letivo e a se evadir da escola. Se não há organização por parte do governo central em saber que as crianças precisam de merenda escolar (o país não tem merenda escolar) os pais, sem incentivo na agricultura, preferem tirar os seus filhos da escola e colocá-los em outros ofícios tais como : aprenderem a tecelagem, a criação de gado, etc.

Efetivamente só aprende quem estiver com o estômago alimentado. É um trabalho que precisa ser conjunto. Não é o único problema, o da educação que, se sanado, mudará a face do país. São problemas interagindo e cuja solução requer uma pesquisa operacionalizada facilitadora de métodos que enfrentem os problemas.

Enfim, sem pôr de lado os aspectos dialógicos do processo, propomos que se trabalhe a partir de objetivos bem concretos facilitadores da criatividade e da participação, por meio de uma análise da realidade para não desenvolvermos processos vindos de fora e por vezes que não coadunam com a nossa realidade.

O governo do PAIGC mandou quase dois mil quadros ligados ao PAIGC adquirir conhecimentos técnicos nas duas Alemanhas, em Cuba,

na França, em Portugal—o país engoliu os ressentimentos para formar políticos—União Soviética, nos Estados Unidos, onde quer que seja, desde que ofereça bolsas e condições sérias de estudos aos guineenses. Com numerosos quadros formados em diversas partes do planeta e que se encontravam de volta ao país, começaram a se tornar claros outros problemas: a colocação desses quadros nas suas respectivas áreas de formação.

Na Guiné-Bissau, não existe um controle sobre os quadros que regressam para o país e o seu respectivo encaminhamento para o mercado de trabalho. O Estado é o único mercado de trabalho para todos os quadros formados e deveria ter uma estatística das áreas em que os seus cidadãos se formaram, mas isso não ocorre. Há médicos, engenheiros, advogados educadores, etc que estão à espera por colocações dependendo de cada caso, aguardam de um a dois anos enquanto que, nas regiões, há falta de tudo.

É evidente que quem se formou no ocidente ou onde quer que seja não quer trabalhar onde não há condições mínimas de trabalho: faltam luz elétrica, cinemas, piscinas, clubes, quadras de tênis, água canalizada, chuveiros, telefones, hospitais e médicos para o momento difícil.

O problema dos recursos humanos tem sido, nos últimos 5 anos (1993-1997), o centro de análise na Guiné-Bissau. Vários estudos constataram que não só há falta, mas também há má distribuição e o enquadramento dos quadros técnicos nem sempre é adequado em todos os setores de atividade como afluíramos acima. Esses são apenas alguns dos problemas que o país enfrenta. Por esta razão, o governo criou o segundo Plano Nacional de Desenvolvimento e de uma atenção especial à área dos recursos humanos. Constituía já lugar comum fazer depender a valorização dos recursos humanos principalmente do

desenvolvimento do setor da educação e formação. Havia necessidade de prever a inserção do sistema de ensino em uma política global de formação dos recursos humanos e sua adequação às necessidades reais do país.

Assim, aqueles que conseguem a colocação se tornam empecilhos para o encaminhamento de seus colegas de carteira das universidades com o medo da competitividade. Há ministros que até dificultam o despacho de pedidos de bolsa de estudos para a pós-graduação, que os países amigos da Guiné-Bissau concedem no quadro da cooperação bilateral, sem nenhum custo para o país; esses dirigentes receiam perder os cargos que ocupam por aqueles que viriam a ser tecnicamente mais capacitados e com melhor nível de preparação. O governo da Guiné-Bissau está ciente do problema, mas as providências não são tomadas, pois os dirigentes do país preferem empregar os seus amigos que não têm preparação técnica na área, a empregar um técnico que futuramente suscitaria a competição.

Neste capítulo, não aparece nenhuma referência a Paulo Freire, não que houvesse descontinuidade do projeto de alfabetização de adultos na Guiné-Bissau por se tratar de mudança de presidente da República, como é comumente visto na política que quase ninguém dá continuidade às obras do antecessor. O que ocorreu na Guiné-Bissau é que, depois de análise do processo de alfabetização e do período de seu “abandono,” os dirigentes do país elaboraram e deram início a um programa de alfabetização funcional, atribuindo assim, o fracasso do primeiro programa ao método de Paulo Freire, usado até então. Foi a partir daí que se tornou necessário, pois, propor uma nova metodologia e testá-la na prática. Essa metodologia foi propugnada pela UNESCO, chamada alfabetização funcional.

Em virtude da crise social iniciada nos finais dos anos setenta em educação da Guiné-Bissau, os efeitos foram muito negativos: as taxas de matrículas em declínio, as taxas de repetência e atritos altos e uma relação estudante/professor baixa eram indicadores que atestavam que o sistema de educação era de baixa qualidade e eficiência. O sistema foi adversamente afetado pelo complexo problema do idioma, currículo inadequado, pobre preparação dos professores, falta de material de instrução e uma infra-estrutura escolar deficiente. Uma supervisão inadequada contribuía, também, para a baixa qualidade de eficácia interna.

Todo esse emaranhado de problemas se acentuou com a liberalização econômica encetada em 1986, não acompanhada de medidas protecionistas, principalmente aquelas que protejam a classe trabalhadora das regras do mercado livre. Essa política de estabilização econômica desestabilizou não só a economia, mas também a sociedade em geral, sendo o professor o principal alvo.

Essa abertura do mercado criou o princípio de uma “seleção artificial” no seio dos membros da sociedade guineense. Os políticos adotaram esse novo espectro social que querem, a seu bel-prazer, aquilo que pertence a todos, os comerciantes...

À mercê de sua sorte exposta (os comerciantes) os funcionários de outras áreas não puderem subtrair material de serviço para vender e ganhar o salário extra, o docente tem má sorte, pois o giz único material que dispunha não tem saída no mercado. Assim, o docente nacional por passar a receber aquilo que não chega pelo menos para alimentá-lo, deixou de merecer o respeito singular de que outrora gozava para se tornar o que é em 1997.

Com o descalabro do professor, houve desinteresse pela escola nas camadas mais jovens e, conseqüentemente a perda de valores de aspiração para novas gerações, não quiseram esperar. Vai estudar para ser o quê afinal? Engenheiro, doutor ou professor (o mais coitado da sociedade)? Se bem que basta ser político (sem escrúpulo) para estar com as mãos na massa (colarinho branco) e parecer o mais esforçado da sociedade.

Quadro XIV da Relação Aluno/Professor Segundo a Modalidade no ano de 1984 de Ensino

Modalidade de Ensino	<i>Alunos</i>	Professores	Relação Aluno / professor
Básico Elementar	65.405	2.455	27
Básico Complementar	8.952	718	13
Secundário	8.561	660	13

Fonte: Guterres, Antônio: A Educação na República Democrática da Guiné-Bissau, 1986 : 94.

O quadro anterior nos mostra uma relação aluno/professor muito fraca, ou seja, o quadro nos mostra apenas um dos problemas da educação da Guiné-Bissau nos anos 80. Nos dois níveis de ensino (Básico Complementar e o Ensino Secundário) a relação aluno/professor é a mesma quando nesse nível de ensino (Básico Complementar) o aluno precisa de contato permanente com o professor tanto para o Ensino Básico Complementar como para o Básico Elementar.

Quadro XV- Projeção de Fluxos Escolares/Evasão 1986

Níveis de Escolaridade	Matrículas Início do Ano Letivo	Concluintes	Evasão	
			Total	Percentual
1ª classe ¹¹	26.101	17.400	8.692	33%
2ª classe	18.114	12.725	5.389	30%
3ª classe	12.788	9.340	3.448	27%
4ª classe	10.368	7.450	2.918	28%
5ª classe	5.796	3.784	2.012	35%
6ª classe	3.242	2.644	598	18%
7ª classe	2.906	1.918	988	34%
8ª classe	2.238	1.553	685	31%
9ª classe	2.009	1.370	639	32%
10ª classe	203	180	23	11%
11ª classe	303	198	105	35%

Fonte:Guterres, Antônio, 1986:100.

¹¹ Classe na Guiné-Bissau, corresponde à série no Brasil.

O que se pode concluir no quadro anterior é que em quase todos os níveis de ensino há uma proximidade de percentagem de evasão escolar (excepto 6^a e 10^a classe). Essa situação deve-se à falta de motivação dos jovens em continuar os seus estudos. Enquanto que nas classes menos avançadas a evasão justifica-se por razões de idade e não só, como também, falta de atenção por parte do governo (falta de merenda escolar , má condição da rede física , etc).

Conseqüência: delinqüência juvenil, uma vez que o tempo é dinheiro (os alunos que terminavam o curso geral dos liceus e tinham idades superior a 18 anos não podiam continuar os seus estudos para concluir o curso complementar dos liceus, iam trabalhar no mercado informal ou ser DJ's nas discotecas). Se o governo da Guiné-Bissau não chamar os técnicos capacitados que se recusaram a regressar para o país e salvá-los, as futuras gerações enfrentarão problemas seríssimos, quer do poder económico quer do poder político, pois se não souberem os limites de fronteiras de seu país, terão que recorrer aos estrangeiros para lhes resolverem, por exemplo, os problemas da pesca e do meio ambiente.

A questão de quadros e da iniquidade social nas oportunidades educacionais e a formação dos professores do Ensino Básico são assuntos de análise do capítulo seguinte.

Capítulo VII Educação no Período Pluripartidário(1993-1997).

No que concerne à formação de quadros na Guiné-Bissau, deve-se dizer que o país não possui nenhuma Universidade. Há apenas duas Faculdades; uma de Medicina, que mal funciona, pois depende de um organismo da Holanda que custeia os professores cubanos que nela lecionam, e outra, a Faculdade de Direito, que é patrocinada pelo governo português e os professores são portugueses com a participação de alguns guineenses. Há planos para formar uma Faculdade de Ciências Sociais que juntas, poderiam constituir a base para uma Universidade Nacional no futuro. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) desempenha um papel importante como centro de pesquisas. Na falta de uma Universidade nacional, as faculdades existentes e o INEP formam a base para a criação de um ambiente acadêmico.

As duas faculdades que mal funcionam associadas à má governabilidade a que os guineenses estão subjugados, não possibilitam fazer um diagnóstico situacional que favoreça ao setor educacional. Já havíamos analisado que o sistema educacional é a principal instituição de mobilidade social e ocupacional mediante a provisão e distribuição social das oportunidades educacionais. Desta maneira, o sistema educacional cria as condições de legitimação liberal democrática.

A Administração do sistema educacional é exercida pelo Ministério da Educação Nacional que para o efeito, havia uma Secretaria de Ensino. Não estava aprovada qualquer lei orgânica do Ministério da Educação Nacional, o que dificulta uma análise rigorosa. No entanto, estavam incluídos os seguintes serviços centrais e de coordenação regional para a área da educação: a) Gabinete do ministro (ao qual

haveria de acrescentar o do Secretariado de Estado) e do qual estavam diretamente dependentes os Departamentos de Organização e Controle, de Estudos e Plano e o de Relações Internacionais; b) a Direção Geral da Administração Escolar; c) Direção Geral do Ensino Básico e Alfabetização; d) Direção Geral do Ensino Secundário e Médio; e) o Instituto Técnico de Formação Profissional; f) e o Departamento de Inspeção Pedagógica. Analisando os funcionários do Ministério da Educação Nacional por escalões de habilitações verificou-se que excluindo os professores, o Ministério da Educação Nacional incluía nos seus quadros um total de 36 funcionários com, pelo menos, o 2º ano completo do Curso Complementar dos Liceus e apenas 5 Licenciados, 1 Bacharel e 18 com diplomas de ensino médio. Daí que se pode compreender o emaranhado de problemas que a educação guineense enfrentava no período deste estudo (Autoridade Sueca para o Desenvolvimento Internacional, 1994).

A iniquidade social nas oportunidades educacionais é a base da crescente desigualdade e polarização social e ocupacional na sociedade guineense. Esta desigualdade na Guiné-Bissau se acentou a partir de 1986, quando os políticos do país resolveram mandar os seus filhos estudarem em colégios em Portugal, com o dinheiro do contribuinte nacional e dos financiamentos que pedem para o desenvolvimento do país, como foi publicado no Diário de Notícias pela Inspeção Superior Contra a Corrupção (ISCC) do Parlamento guineense e consta no capítulo sobre o contexto político da Guiné-Bissau deste trabalho.

Foi a partir de então (1986) que o ensino no país foi perdendo o seu valor. Não havia mais interesse em pagar os professores, pois não tinham filhos dentro do país a estudar. Aqueles políticos que não conseguiam mandar todos os filhos para a Europa não os deixavam estudar nos colégios públicos no país, mandavam-nos para o Colégio

João XXIII, fundado pela Congregação Franciscana e onde os jovens que desejam descobrir a vocação religiosa são mantidos pelos párocos de cada comunidade religiosa para estudar.

Se o problema da organização constituía barreira ao desenvolvimento do ensino nos anos 1975/76 e 1976/77, os quais o governo da Guiné-Bissau nomeou como anos I e II da organização no período, não deixou de sê-lo em 1997, porque os governantes do país parecem estar interessados em receber financiamento do que em organizar o sistema de ensino. Só para mostrar apenas uma dessas precipitações em receber recursos financeiros e nada ter feito, foi que em 1988, em uma seqüência de um plano de reforma de ensino preconizado cuja estratégia alinhavava para o ano de 1990 no plano a médio prazo, surgiu um outro plano de Ação 1992-96 no quadro de cooperação MEN/ASDI, no qual evidenciava-se a desconcentração da administração e gestão do sistema educacional com a ênfase no apoio à criação de estruturas regionais desconcentradas e na regionalização da administração central. Vários esforços foram feitos, mas os objetivos não estavam a ser logrados¹². As causas estavam na incapacidade técnico-administrativa da administração central, em deixar os poderes irem para as regiões.

Também o plano-Quadro da ASDI (o plano de ação de 1992-96), que evidenciava a elevação do nível cultural e educacional das mulheres com a incidência na freqüência escolar das meninas, baseado na abordagem multi-setorial interativa, a alfabetização funcional intensiva não estava sendo cumprida (plano de ação em anexo).

O governo da Guiné-Bissau não poderia ser feliz na sua intervenção no setor educacional, pois não fez caso para a continuidade

¹² Relatório de apoio da Missão de avaliação do Programa MEN, ASDI, Guiné-Bissau, 1994.

dos projetos que implementava, dado o comportamento político que o país vivia. A intervenção do Estado foi a construção de escolas (em virtude do advento do multipartidarismo imposto pelo ocidente) em resposta aos pedidos feitos pela população, quando os dirigentes do partido-Estado efetuavam as visitas às aldeias. Foi assim que foram surgindo muitas escolas (a maioria composta de barracas) sem nenhum estudo prévio. Conforme ia aumentando a demanda, apareciam outros problemas: alunos que suspendiam os seus estudos em razão da falta dos professores e/ou de classes superiores, a falta de material escolares, etc. Também havia regiões onde os professores ficavam sem alunos, o que levava ao fechamento de muitas escolas, pois a distância das aldeias dos alunos e a escola é quilométrica, assim, impedindo o acesso dos alunos às escolas. Mas o governo não enxergava esse lado e aparecia com a justificativa de que construiu as escolas, no entanto, a comunidade não estava colaborando com o processo.

Nesse caso, o de construir escolas muito distantes da comunidade escolar, o governo guineense estava contribuindo com iniquidade social e impedia concomitantemente as crianças de terem acesso às escolas. Como se não bastasse a falta de escolas de nível fundamental para a metade da população em idade escolar. Além disso, a escola guineense era marcada pela ação autoritária dos seus orientadores, partindo dos próprios organismos do governo, impondo até as programações para cada série.

Outra imposição era que os alunos eram obrigados a comprar livros, às vezes, a levar o material e havia escolas exigindo a apresentação do material escolar completo. Na realidade, a aula versava sobre qualquer assunto, menos sobre o tema do livro. Aquele enfeite ficava dentro da pasta dos alunos e estes copiavam do quadro, no mais retrógrado processo, alguns resuminhos enviados pelo Ministério da

Educação para o professor apresentar em classe. A alegação dos órgãos do governo é que a matéria do resumo facilita ao aluno, não necessitando de esforço individual para aprender.

Resultado: os conteúdos restringiam-se aos resumos e as provas eram feitas como decalque sobre o que foi escrito a giz nos quadros. Os alunos não sabiam do que se tratava o texto, quase nada foi ensinado, o gasto com o material serviu apenas para agradar ao Ministério da Educação Nacional e o aprendizado, contemplado com nota, de quase nada servia, pois não havia efetivamente o aprendizado; os professores não possuíam formação que lhes possibilitassem interpretar os textos que eles mesmos utilizavam em salas de aula. Mas pairava uma ilusão em cadeia, professores pensando ter ensinado e os alunos convencidos de que aprendiam algo.

É nessa perspectiva que Hamilton Werneck criou a teoria do fingimento. Segundo ele, o professor pode estar em sala, no entanto, não se sabe se há algum ensino. Enquanto espera-se o tempo passar, tudo pode acontecer. Na maioria das vezes, nem provas ocorrem, há apenas uma nota de participação dentro do processo de auto-avaliação, onde cada aluno dá para si mesmo aquilo que julgar justo. Ora, diante do nada, qualquer acúmulo de conhecimento pode merecer a nota máxima. Distorce-se a aplicação dos conceitos de auto-avaliação, importante para a vida dos profissionais futuros, avilta-se o processo de participação e, em nome de muita coisa séria, instala-se a didática do fingimento, agradando a gregos e troianos. Os alunos, em casa, nada fazem, os professores, por sua vez, nada corrigem. Uns fingem ensinar, enquanto outros fingem aprender (Werneck, 1992:14).

Em 1985, foi criado o Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) sob a tutela do Ministério da Educação Nacional. O objetivo consignado a esta Instituição foi o de inovação e

CONCLUSÃO

Nesta conclusão vamos apresentar alguns dos problemas do sistema educacional da Guiné-Bissau. O país tem mais de trinta grupos etnolingüísticos, apenas um pouco mais de 10% da população falam e escrevem normalmente em língua oficial—o português. Essa porcentagem concentra-se sobretudo na área da capital, o que limita extremamente a eficácia do sistema educativo, baseado na língua oficial. O crioulo é a língua mais vulgarizada, porém mesmo assim, é falada apenas por um pouco menos da metade da população. Por ordem de importância numérica (quantidade dos falantes) seguem-se balantas, fulas, mandingas, manjacos e pepeis, únicas línguas dominadas pela esmagadora maioria dos membros das respectivas etnias. Em 1979, segundo o censo, mais da metade da população falava apenas uma língua, a do respectivo grupo étnico, e cerca de 240 mil pessoas falavam duas, sendo a segunda, na sua maioria, o crioulo.

Ainda segundo dados do censo de 1979, verificava-se um baixíssimo nível de alfabetização (cerca de 10%) e de habilitação escolar da população da Guiné-Bissau. A esmagadora maioria da população era assim iletrada, falava apenas a língua do seu grupo étnico e estava enquadrada pelos respectivos valores sócio-culturais. A organização tradicional (cerca de 85% da população) compreendia duas principais sociedades: a) a sociedade hierárquica, com relações de tipo semifeudal é o caso dos fulas constituíam o exemplo principal, dedicando-se sobretudo à pecuária e às culturas de amendoim e do algodão. b) a sociedade horizontal, em que a autoridade competia aos mais velhos e a estabilidade era assegurada pelas relações de lealdade entre famílias e aldeias, tendo os balantas por grupo mais significativo, com a cultura do arroz como atividade principal.

A educação é um dos meios de realização de mudanças sociais ou pelo menos, um dos recursos de adaptação das pessoas a um “sistema de mudanças.” É com esta perspectiva vista pelo processo educativo que o PAIGC implementou o novo sistema educacional na Guiné-Bissau após a independência, enquadrando-o ao trabalho exercido pela população do país: a escola ligada ao campo, projeto que consistia em deslocar temporariamente, os alunos em acampamentos, participando das atividades agrícolas, aprendendo com os camponeses sobre agricultura e a estes ensinando as noções básicas de higiene, sem que aqueles prejudicassem as demais atividades escolares. Esse projeto foi implementado pelo comissário da Educação Mário Cabral. Embora houvesse dificuldades de várias ordens, o sistema educacional logrou o seu principal objetivo: a ligação da educação ao trabalho produtivo, em que a participação dos alunos era expressiva.

Porém, o descaso começou na educação quando, em 1986, o governo da Guiné-Bissau pôs um processo que não pôde levar a cabo, a liberalização econômica encetada na sociedade guineense sem um acompanhamento de medidas protecionistas, aquelas que protegem a classe trabalhadora das regras do mercado livre. Esta política desestabilizou a sociedade como um todo, sendo o professor o mais atingido.

Com o descalabro do professor, o desinteresse pela escola e, conseqüentemente, a falta de estímulo para estudar nas camadas mais jovem. Resultado: taxas de repetência/evasão altíssimas e uma relação estudante/professor baixa; pobre preparação dos docentes, falta de material de instrução e uma infra-estrutura escolar deficiente eram indicadores que atestavam o descaso com o sistema educacional.

Há, ainda, outro complicador do sistema educacional, desta vez, é a licitude de greve dos professores. Com o sindicato dos professores

(Sinaprof), a categoria pôde reivindicar os atrasos dos salários. Aliás, o professorado não reivindicava a baixa remuneração, mas a demora em receber os seus magros salários. O governo não se preocupava em pagá-los a tempo, pois os membros do governo não tinham filhos estudando no país. Conseqüência: a Guiné-Bissau não tem tido, nos últimos três anos (1994 a 1997), o ano letivo. O ano letivo iniciava, mas com penúria de ser paralisado porque os professores não receberam os salários do ano letivo anterior.

Face a essa situação, a categoria acabava cedendo ou não a posição do governo de que não havia dinheiro para pagá-la e entregava ou não os boletins de notas dos alunos. Ora, o ano letivo era considerado nulo e/ou os alunos eram promovidos automaticamente face à intransigência dos professores ou do governo. Tudo isso era originário por falta de vontade política dos governantes do país, pois deixaram de usar as escolas públicas das quais eram responsáveis.

Na Guiné-Bissau, a simples construção de escolas e o acesso a elas por parte da população não garante a igualdade de oportunidades. Ou seja, não há um padrão de qualidade básica para todos os cidadãos ou se mantém a desigualdade entre os que adquirem, na escola, uma efetiva experiência de aprendizagem e os que apenas passam por ela sem ter atendidas suas reais necessidades básicas de aprendizagem.

Se a Guiné-Bissau quiser melhorar a situação educacional é fundamental dar à população rural, a componente majoritária da população, uma educação pública de qualidade. Isso é perfeitamente viável, pois nos primeiros anos da independência, ela foi melhor. As escolas devem oferecer ensino de qualidade. Com vontade política pode-se inverter a situação calamitosa da educação.

Mas os governantes da Guiné-Bissau também fazem parte da elite que, na sua maioria, desistiu de usar os serviços públicos de educação para seus filhos. Eles acabaram se afastando cada vez mais da realidade, não sentem na pele o que é ficar durante meses e meses sem aula devido à greve dos professores. Não sabem o que é ter filhos ou irmãos em uma escola na qual equipamentos e instalações são precaríssimas e os professores oferecem um ensino de qualidade compatível com seus pobres salários.

Façamos uma proposta e uma aposta: propomos uma lei que determine que os filhos, sobrinhos de Presidente da República, ministros e diretores gerais estudem nas escolas públicas. Apostemos que, em pouco tempo, haverá vontade política para alocar muito mais recursos para a escola pública; dinheiro será empregado com muito mais competência e honestidade e as escolas públicas voltarão a ser melhores. Nenhuma medida terá impacto tão positivo tão grande e imediato na educação.

Aos governantes que discordam dessa tese, sugerimos colocar, voluntariamente, filhos e netos em escolas públicas. Veremos o que acontecerá.

A vergonhosa situação educacional da Guiné-Bissau e o dramático estado das nossas escolas exigem vontade política para fazer face à situação e tomar medidas drásticas e imediatas. Só melhorando substancialmente os serviços públicos de educação podemos evitar que a sociedade se deteriore cada vez mais.

Os governantes que têm enorme responsabilidade pela situação e poder de mandar precisam ser sensibilizados. Já que faltam sensibilidade e vontade política para ajudar os filhos dos menos

possibilitados, elas aparecerão quando delas depender a vida dos seus próprios filhos e netos.

Esse estudo sobre política educacional da Guiné-Bissau é de grande importância para o país, pois nos permite fazer uma análise e a avaliação do desempenho quantitativo do governo no setor educacional, sob o ponto de vista da eficácia e da efetividade. E contribui para uma análise do sistema educacional como um todo, procurando mostrar uma perspectiva crítica tanto aos fatores que condicionam a educação quanto às medidas por eles geradas na estrutura da sociedade guineense.

A taxa de analfabetismo é calculada em 45%, mas, na prática, só um pouco mais de um décimo da população é que lê e escreve normalmente em português.

Há que redobrar esforços desde já para reverter barreiras de repetência ou os emaranhados de problemas que o setor de educação se depara atualmente. Essa barreira seria prioridade educacional mais desafiadora que se colocaria diante da sociedade e do poder público na Guiné-Bissau. A repetência nos níveis em que acontece na escola básica guineense é inexplicável do ponto de vista pedagógico, inaceitável socialmente e improdutivo economicamente. Reverter esse quadro de repetência e, conseqüentemente, diminuir a evasão escolar é a condição *sine qua non* do fluxo escolar e da organização do sistema de ensino como um todo, do pré-escolar até ao ensino complementar dos liceus.

Se as autoridades guineenses não reverterem o quadro da repetência e da evasão escolar, a educação básica guineense não vai conseguir enfrentar os desafios do fim deste milênio e o início do terceiro milênio se continuar de costas para o futuro. Ela precisa de um investimento sério e organizado e passar por uma profunda

reformulação. Ao contrário do que comumente se imagina quando se trata do tema, essa reformulação não teria como foco principal e prioritário aspectos pontuais como a revisão curricular, a melhoria dos materiais de ensino ou a capacitação de professores. Todos esses insumos básicos são imprescindíveis, mas a investigação educacional produziu conhecimentos que permitem afirmar que o aumento desses insumos, isoladamente, não apresentam correlações direta com a melhoria de aprendizagem dos alunos, resultado que se procura em última instância.

O que deve ser feito é conjugar esforços na organização institucional do sistema de ensino básico que leve ao fortalecimento da organização escolar. Para tanto, é necessária uma ampla desconcentração desse sistema, dando às escolas iniciativas e autonomia de decisão quanto ao projeto de funcionamento, à construção de sua identidade institucional e à integração mais dinâmica com seu meio social imediato.

A verdadeira desconcentração deve criar condições para que recursos financeiros e humanos, projetos e identidade, iniciativa, inovação e capacidade de gestão se desloquem para as escolas. A estas devem caber as tarefas de definir o tratamento a ser executado aos conteúdos curriculares, métodos de ensino, uso mais adequado do tempo do espaço físico, gerenciamento dos recursos humanos e materiais para executar seu próprio projeto.

Para efetuar tudo isso, há que levar em conta a coordenação nacional, articulada à coordenação regional, que deve ser evidentemente da competência do Estado e suas instâncias centralizadas, em nível central e regional.

A essas instâncias, cumpre conduzir a política educacional no sentido mais amplo, garantir que não se perca de vista os objetivos estratégicos, assegurando a gratuidade e a equidade. Neste caso, a desconcentração não implica debilitar o Estado como pensa o governo da Guiné-Bissau, mas, ao contrário, fortalecer sua governabilidade.

É preciso formular a política do livro didático. Atribuir essa política às esferas que cuidam de currículos, programas, assistência técnica e outros aspectos pedagógicos. O aluno não devora o livro nem precisa dele para sua sobrevivência. O livro é indispensável como facilitador para acesso ao conhecimento, informação e ao imaginário.

A qualificação da demanda precisa ser tomada em conta, pois não se muda a educação pelo lado da oferta. É preciso também que a sociedade seja instrumentalizada para demandar ensino de qualidade. O sistema de informação ao público que faça transparecer os resultados obtidos pela escola, de forma simples, possível de ser verificada e cobrada é fundamental nesse caso.

Alargar a preocupação educativa à comunidade local, às famílias é também importante, não só para co-responsabilizar a sociedade, mas também para garantir a valorização da escolaridade nas estratégias familiares de melhoria de vida.

Os meios de comunicação e outros formadores de opinião são insubstituíveis na formulação de uma política de qualificação de demanda. Sem tais meios, as ações feitas no setor de educação continuam invisíveis para a sociedade ou entidade como tema reservado para os educadores e políticos.

Enfim, o final deste século e o início do outro não nos deixará e/ou trará de presente à sociedade as instituições com que sonhamos. Se as desejamos realmente, elas deverão ser construídas por todos nós

desde já. Tudo isso será viável se não nos esquecermos de que tanto a sociedade como as instituições são de fato pessoas e não estruturas. Só a educação de qualidade desenvolve o ser humano através da eqüidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, Renato. **Guiné-Bissau: enfrentando novas tentações e desafios.** Suécia : Gotemburgo, 1993. 39p. (no prelo).
- ALBINO, Carlos. Artigo do jornal Diário de Notícias. **Sousa Franco aviou Bissau em 1979.** *Despacho sobre nota confidencial do Banco de Portugal “por lapso” publicado na folha oficial inquinou cooperação lusófona.* Edição de Sexta feira 26 de junho de 1998: <<http://www.dn.pt/int/26p19a.htm>>.
- BARROS, João de. Artigo do Jornal Diário de Notícias. **O fim de um ciclo político na Guiné.** *a nomeação do brigadeiro Humberto Gomes terá provocado a maior tragédia do país depois de 25 anos de independência.* Edição de Domingo 14 de junho de 1998:<<http://www.dn.pt/dn1/int/14p8a.htm>>.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire.** 18.ed. São Paulo : Brasiliense, 1993. 113p.
- CANÊDO, Leticia Bicalho. **A descolonização da Ásia e da África : processo de ocupação colonial-transformações sociais nas colônias-os movimentos de libertação.** 3.ed. Campinas, SP : Ed. da Unicamp, 1986. 79p.
- DÂMASO, Eduardo. Artigo do jornal Público. **Dar o poder aos civis.** Edição de Terça feira 23 de junho de 1998: <<http://público.pt/público/ED19980623/X01CX01.asp>>.

DAVIDSON, Basil. **A Libertação da Guiné.** *Aspectos de uma Revolução Africana.* Lisboa : Sá da Costa Ed. 1975 208p.

DOWBOR, Ladislau. **Guiné-Bissau.** *a busca de Independência econômica.* São Paulo: Brasiliense, 1983. 122p.

ENCICLOPÉDIA Mirador Internacional. São Paulo : Melhoramento, 1983. v.XI, 5612-5613p.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau.** *registros de uma* FAUNDEZ, Antônio. **A expansão da escrita na África e na América Latina : análise de processo de alfabetização.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1994. 129p.

experiência em processo. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 173 p.

GUTERRES, Antônio. **A Educação na República Democrática da Guiné-Bissau : análise setorial.** Lisboa : Calouste Gulbenkian, 1986. 164p.

INSTITUTO NACIONAL de ESTUDOS e CENSO (INEC). Bissau, 1991.

JASSI, Mamadú Saliu. **Introdução ao ensino bilingüe no ensino primário da Região de Gabú.** *teoria e prática da planificação escolar, um exercício.* Bissau : INDE, 1997. 76p.

LOBO, Thereza. **Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental.** In Caderno de Pesquisa, São Paulo (74) agosto de 1990.

LOPES, Carlos. **Etnia, Estado e relações de poder na Guiné-Bissau.** Lisboa : Ed. 70, 1982. 142p.

LOPES, José Vicente. Artigo do Jornal Público : **O desespero da Guiné**.
Edição de Terça feira 16 de junho de 1998: <
<http://www.público.pt/público/ED19980616/ICOM.asp>>.

MENDY, Peter Karibe. **Colonialismo português em África : a tradição de resistência na Guiné-Bissau(1879-1959)**. Bissau: INEP, 1994. 455p.

MONTEIRO, Huco. *Exame longitudinal do comportamento dos indicadores do sistema educativo durante o Programa de Ajustamento Estrutural. In os EFEITOS sócio-econômicos do Programa de Ajustamento Estrutural na Guiné-Bissau*. Bissau : INEP, 1993. 356p.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Guiné-Bissau : reinventar a educação**. Lisboa : Sá da Costa. 1977. 52p.

PELLISSIER, René. **História da Guiné : portugueses e africanos na senegâmbia 1841-1936**. Lisboa : Editoriaial Estampa, 1997. v. II. 365p.

História da Guiné : portugueses e africanos na senegâmbia 1841-1936. Lisboa: Editorial Estampa, 1997 v.I. 280p.

PEREIRA, Luísa Teotónio. **Guiné-Bissau : 3 Anos de Independência**. Lisboa : Cidacc, 1976. (Coleção África em Luta). 193p.

QUADÉ, Homes Nicolau. Artigo do Jornal Público : **Algo vai mal no PAIGC**. Edição de terça-feira 23 de junho de 1998: <
<http://www.público.pt/público/ED19980623/XOPI.asp>>.

RELATÓRIO Denuncia Corrupção na Guiné-Bissau. sem referir nomes, o documento falade falta de transparência e de

enriquecimentos inesperados. Edição de terça feira 14 de julho de 1998: <<http://www.dn.pt/int/14p15ahtm.>>.

WERNECK, Hamilton. **Assinei o diploma com o polegar**. Petrópolis, Rio de Janeiro : Vozes, 1995. 100p.

Ensinamos Demais Aprendemos de Menos. 8.ed. Petrópolis : Vozes, 1995. 109p.

Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo. 9.ed. Petrópolis : Vozes, 1992. 87p.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- AGUIAR, Márcia da Silva. **Supervisão escolar e política educacional**. São Paulo: Cortez, 1991. 108p.
- AGUILAR, Renato. **Guiné-Bissau : saindo do caminho traçado**. Suécia: Gotemburgo, 1992. 54p (no prelo).
- ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 102p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Saber e ensinar : três estudos de educação popular**. Campinas : Papirus, 1984. 187p.
- O que é Educação**. 31.ed. São Paulo : Brasiliense, 1994. 116p.
- EDUCAÇÃO & Sociedade** Campinas, SP, n. 44, setembro ,1993. 166p.
- FERREIRA, Eduardo de Sousa. **O Fim de uma Era**. O colonialismo português em África. Lisboa : Sá da Costa, 1977. 215p.
- FREIRE Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9 ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1981. 218p.
- A educação na cidade**. São Paulo : Cortez, 1991. 144p.
- Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987. 160p.
- Educação como Prática da Liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra. 1977, 150p.
- Política e educação**. São Paulo : Cortez, 1993. 119p.
- Trabalho comentário e reflexão**. Petrópolis Rio de Janeiro : vozes, 1990. 86p

FREITAG, Barbara. **Escola, estado & sociedade**. 4.ed. São Paulo: Moraes, 1980. 142p.

Política Educacional e Indústria Cultural. 2.ed. São Paulo : Cortez: Autores Associados, 1989. 86p.

GODOHI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez : autores Associados, 1980. 143p (Coleção educação contemporânea).

GUTÉRRES, Francisco. **Educação como praxis política**. São Paulo: Sumus, 1988. 125p.

INEP, IPEA, CEPAL(Org.). **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília : 1995. 471p.

KAMII, Constance. **Aritmética : novas perspectivas: implicações na teoria de Piaget**. Campinas, SP: Papyrus, 1992. 237p.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Alfabetização e fracasso escolar**. São Paulo: Edicon, 1988. 151p.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Pedagogia : reprodução ou transformação**. São Paulo: Brasiliense, 1982. 110p.

MAAR, Wolfgang Leo. *O que é Política*. São Paulo : Brasiliense, 1982. 117p.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política** : educação popular. São Paulo: Ed. Símbolo, 1978. 168p.

NAMONI, Joaquim. **As crianças guineenses e o ensino de matemática no ensino básico**. Bissau: INDE, 1997. 56p.

- PENIN, Sonia T. de Sousa. **A aula: Espaço de conhecimento, lugar de cultura.** Campinas, SP: Papirus, 1994. 181p.
- PEREIRA NETO, Joaquim Augusto. **Educação na Guiné-Bissau.** Bissau : INDE, 1997. 180p.
- RUS PEREZ, José Roberto. **A política Educacional do Estado de São Paulo : 1967-1990.** Campinas, SP, 1994. 210p. Tese(Doutorado). Faculdade de Educação, UNICAMP.
- SANTOS, Paulo dos. **Avaliação do projeto de português.** transposição metodológica da teoria à prática. Bissau: INDE, 1997. 56p.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 19.ed. São Paulo : Cortez, 1993, 252p.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Magistério e mediocridade.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993. 86p.
- TAVARES, José Nilo. **Educação e Imperialismo no Brasil.** Educação & Sociedade n 7 São Paulo: Cortez, 180. 175p.
- TOURÉ, Ahmed Sékou. **África: ensino e revoluçãso.** Lisboa : Via Editora, L.DA. 1977. 84p.
- UNESCO (Org). EDUCAÇÃO : um tesouro a descobrir.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999. 288p.

Anexo.

Quadro de cooperação entre Guiné-Bissau e Autoridade Sueca para o Desenvolvimento Internacional (ASDI) 1992-1996.

No que se refere ao Plano de Ação de 1992-96 no quadro de cooperação entre o Ministério da Educação Nacional (MEN) e ASDI (Autoridade Sueca para o Desenvolvimento Internacional, este órgão encabeçava a lista de volume de financiamento em torno de 22% do montante global de financiamento para o Ensino Básico. O domínios eram esses:

- a pesquisa-ação;
- a formação de docentes
- o apoio institucional;
- os meios de ensino;
- os currículos e programas do Ensino Básico.

Os dois principais objetivos consignados no programa de cooperação com a ASDI dirigiam-se para:

- a melhoria de qualidade de ensino, e
- a racionalização dos meios.

Através do ensino formal de base, o Programa da Educação de Base para todos pretende atingir os seguintes objetivos:

Objetivo 1: melhorar a qualidade de Ensino.

O Programa da Educação de Base para todos privilegiava a melhoria de qualidade de ensino sem a qual o impacto positivo da escolaridade sobre o desenvolvimento dos recursos humanos e do desenvolvimento social corria risco de ser limitado ou até marginalizado. Os resultados esperados eram:

1.1 redução de taxa de insucesso escolar. Um dos resultados esperados e significativos era a redução das taxas de reprovação e evasão. A melhoria de qualidade de aprendizagem contribuiria para reduzir o insucesso e permitir a um maior número de alunos, com êxito, o ciclo do ensino formal de base.

As atividades a levar a cabo cobriam

Atividade 1.2

Projetos de melhoria das condições pedagógicas na escola.

Para além da adaptação dos currículos aos objetivos sócio-econômico e culturais da educação, afigurava-se necessário introduzir um mínimo de meios pedagógicos para que o ensino pudesse desempenhar a sua função convenientemente. Esses meios diziam respeito aos materiais de ensino: livros para professores e alunos, materiais escolares e didáticos diversos.

Também foi incrementado, o apoio pedagógico—era de intensificar, para obter melhores resultados no processo de aprendizagem na escola. Havia ainda que encarar uma reforma do calendário e horários escolares. Com efeito, os horários do ensino formal de base eram para rever, com vista a uma utilização mais eficaz do tempo de aula. O Programa de Educação de Base para todos previa no mínimo quatro horas/aula por dia dentro de sala em vez da média de

três horas sobre cinco. Devia efetuar também, para melhoria de aprendizagem, uma reorganização do horário em função de materiais bem selecionados com conteúdos renovados. O custo do projeto estimava-se em 2, 310 milhões de dólares.

Atividades 1. 3

Ações de revalorização da função do docente.

A falta de estima geralmente constatada em relação à função docente, merecia ser examinada. Convinha reconstruir uma nova imagem do docente, procedendo não só à elevação de seu nível de qualificação profissional, como criando igualmente condições de trabalho e de existência adequada. O ensino tomaria as disposições orçamentais necessária para melhorar, progressivamente, a situação dos docentes. A sua motivação seria fonte do progresso do ensino formal de base. Assim, os docentes poderiam aperfeiçoar-se e dar o melhor de si mesmos, em benefício dos formandos e da sociedade guineense. Fixou-se o custo global em 1,700 milhões de dólares.

Atividades 1.4

Programa de rádio educativa.

A utilização da educação à distância era um meio suplementar de aperfeiçoamento dos docentes, da educação dos pais e dos filhos. Os programas de rádio educativa deviam ser concebidos de maneira a atingir os objetivos de elevação do nível cultural, de melhoria do saber, do saber-estar e do saber-fazer dois dos parceiros da educação de base. Serviam igualmente para defender a educação para todos. O Programa de rádio educativa inscrevia-se no quadro das atividades de comunicação social.

Resultado 1.5

Aumento de taxa global de escolarização

O objetivo quantitativo de 75% de taxa de escolaridade até o ano 2000 precisava de implementação de atividades de construção e reabilitação de salas de aulas; formação de pessoal docente; produção e difusão de materiais didáticos em número suficiente. Avaliado em 194.700 pessoas, com idades compreendidas entre 7 e 12 anos, das quais 51,4% meninas, da população escolarizada até o ano 2000. Atingir o objetivo de 75% de taxa de escolaridade significava que 146.025 alunos estariam no ensino formal de base.

A relação média de 70 alunos por sala, implicava necessariamente de uma infra-estrutura de 2.086 salas de aulas e um mínimo de 4.172 professores à razão de dois professores por cada sala de aula, considerando o regime duplo que deveria ser melhorado, quer a nível do conteúdo quer da organização. O custo do financiamento do Ensino Básico era de 23, 82 bilhões de pesos guineenses aos preços de 1992. As atividades selecionadas cobriam:

Atividades 1.6

Programas de reabilitação de construção de salas de aulas com a participação comunitária.

Com uma necessidade estimada em 1.096 salas de aula até ao ano 2000, inclusive a substituição de barracas, seja uma média de 137 salas de aula que seriam construídas por ano, tornaria-se primordial implicar as populações no programa de construção de salas de aula. Em diferentes localidades as populações já intevieram na edificação das escolas. O Programa visava racionalizar a construção das salas de aula e melhorar as condições infra-estruturas. A reabilitação ocuparia um

lugar importante tendo em conta a elevada percentagem de barracas que deviam ser substituídas a médio prazo por salas de aula fixas, funcionais e duráveis. Durante o período de tempo citado, 400 barracas seriam transformadas em salas de aulas permanentes, com um mínimo de equipamento e condições de ensino. Todavia, sempre que as condições o exigissem, o sistema das barracas poderia ser utilizado até que se encontrasse uma solução viável. O custo do projeto estava avaliado em 21,675 milhões de dólares, para custear grande parte de reabilitação das salas de aula e substituição da barracas. O Banco InterAfricano de Desenvolvimento (BAD), já interveio no quadro do programa de cooperação em fase de execução. Esforços financeiros adicionais estavam previstos.

Atividades 1.7

Projeto de elaboração, produção, aquisição e difusão dos materiais didáticos.

A elaboração dos materiais didáticos adaptados figurava-se em uma atividade prioritária que necessitava de mobilização de competências nacionais e de apoio de parceiros externos. O projeto visava colmatar o deficit em matérias didáticos combinando a produção local e a aquisição de materiais considerados indispensáveis.

O esfoço das capacidades de preparação, produção e impressão a custo mínimo bem como da difusão, constituíam o eixo principal para orientar a execução do projeto. Previu-se para todo o período de execução do Plano-Quadro, um montante de 5,310 milhões de dólares dos quais 40% seriam assegurados pela ASDI, pelo CILSS e outros parceiros *durante o período de 1992-1996.*

Resultado 1.8

Aumento de taxa de escolarização das meninas

O diagnóstico estabelecido mostrou que a escolaridade das meninas dependia de vários fatores, principalmente extra-escolar. As condições da mulher guineense explicam em boa parte as dificuldades de freqüência escolar das meninas. Assim, para atingir o resultado específico de aumento de escolarização das meninas era preciso desencadear ações de promoção das mulheres, a melhoria das suas condições de existência além das ações globais a serem levadas a cabo nas áreas de infra-estruturas escolares, materiais de formação, etc. As atividades selecionadas para atingir o resultado esperado eram:

Atividades 1.9

Projetos de alfabetização funcional intensiva das mulheres.

A elevação do nível cultural e educacional das mulheres teriam uma incidência a não descurar sobre o nível e freqüência escolar das meninas. Considerando a abordagem multi-setorial interativa, a alfabetização funcional interativa iria não só fornecer os instrumentos de aprendizagem, a leitura, a escrita e o cálculo, como também melhorar, no futuro, os rendimentos das mulheres e, por conseguinte, os seus lucros e condições de vida.

A correlação entre alfabetização funcional das mulheres e a escolarização das meninas constituía princípio diretor na implementação de atividades que influíssem indiretamente na escolaridade das meninas.

O quadro feminino era principalmente visado, tanto no meio rural como no meio sub-urbano e urbano. Em função das disparidades regionais, as regiões de Gabú, Oio, Setor Autônomo de Bissau e a região

de Tombali, com taxas de alfabetização mais fracas eram considerados prioritário nesse projeto-quadro.