

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
(FACULDADE DE EDUCAÇÃO)**



1290002560



FE

TCC/UNICAMP C11f

**CRISTINA MANDAU OCUNI CÀ**

**A FALTA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES  
DE ENSINO BÁSICO NA GUINÉ-BISSAU NOS ANOS 1975-1986.**

Campinas,  
2005

UNICAMP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
(FACULDADE DE EDUCAÇÃO)**

**CRISTINA MANDAU OCUNI CÁ**

**A FALTA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE  
ENSINO BÁSICO NA GUINÉ-BISSAU NOS ANOS 1975-1986.**

Monografia apresentada como exigência parcial  
para a conclusão do curso de pedagogia pela  
Faculdade de Educação da UNICAMP, sob  
orientação do prof. Dr. Luís Enrique Aguilar.

Campinas, 2005

ii.

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

C11f Cá, Cristina Mandau Ocuni.  
A falta de formação pedagógica dos professores de ensino básico na  
Guiné-Bissau nos anos 1975-1986 / Cristina Mandau Ocuni Cá. -- Campinas,  
SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Luís Enrique Aguilar.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de  
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Qualidade. 4. Guiné-Bissau-  
História. I. Aguilar, Luís Enrique. II. Universidade Estadual de Campinas.  
Faculdade de Educação. III. Título.

Examinadores.

---

Prof. Dr. Luís Enrique Aguilar.  
(Orientador)

---

Prof. Dr. Newton Antônio Puciulli Bryan.  
(Segundo leitor)

Dedico este trabalho a minha  
família: ao meu marido  
Lourenço Ocuni Cá que  
sempre me deu maior força e  
coragem durante ao curso de  
pedagogia, ao meu filho  
Hioly que contribuiu muito  
para que este trabalho chegue  
ao fim. Também para as  
crianças do Maternal e  
Recriação pela primeira  
experiência de trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo Lourenço Ocuni Cá, pelo amor, carinho, compreensão e paciência em dividir minha atenção com os livros. Querido obrigada!

A meu lindo filho Hioly que sempre está junto comigo em busca deste troféu. Meu Muito obrigada.

Agradeço a meu orientador prof. Luis Enrique Aguilar, pela oportunidade que me cedeu para realizar esta pesquisa. Muito obrigada professor.

Agradeço ao segundo leitor, prof. Newton Antônio Puciulli Bryan, por ter aceitado o convite e pelas sugestões neste trabalho. Muito obrigada.

À minha mãe pelo apoio em toda minha vida, obrigada mãe!

À memória do meu querido pai que sempre me apoiou nesta caminhada: Obrigada!

Aos meus irmãos (as) principalmente Maria Isabel Mandau que me criou e colocou na escola. Com certeza sem ela eu não podia chegar onde eu cheguei hoje. Mana, muito obrigada!

A meu irmão Domingos Mandau, que me passou esse bom exemplo de formação superior. Obrigada mano!

Aos meus tios (as), primos (as), sobrinhos(as) e amigos (as) que pelos apoios e incentivos recebidos contribuíram para minha formação acadêmica. Muito obrigada a todos.

Ao meu cunhado Valentim Gouveia, obrigada por Ter me aceitado na sua casa no momento que eu mais precisava!

Agradeço muito ao Padre Henrique, que na última hora me deu maior força. Muito obrigada padre.

A minha turma de pedagogia 2001 (diurno). Obrigada pela convivência!

Aos meus professores (as) que fizeram parte da minha formação e que me fizeram acreditar e lutar por uma educação pública de qualidade. Muito obrigada

As minhas amigas (Juraneide, Hondina, Jussara e Eliana P Rollo), pela conversas, aprendizagens compartilhadas. Muito obrigada!

A pessoal da escola do sitio, diretoria, professores (as), alunos (as), funcionários (as) e especialmente as crianças do maternal, jardim e recreação e das professoras: Karina, Eliana, Mirella, Deni, Margareth etc... muito obrigada pelo carinho de todos.

Agradeço muito ao professor Arnaldo Lima da Embaixada do Brasil na Guiné-Bissau pelo conselho.

## RESUMO

Este estudo focaliza o sistema educacional guineense, um sistema novo sujeito às constantes mudanças econômicas e políticas do país. Considerado um sistema estável no ensino Básico Elementar (EBE) e Complementar (EBC) no período deve considerar-se uma acentuada expansão das matrículas no ensino secundário e seus posteriores desdobramentos. Apontamos suas deficiências de meios na rede física e agentes de ensino, nos recursos financeiros destinados ao setor no contexto dos limites da execução do Programa de Ajustamento Estrutural. Não há quadro normativo geral de referência que disciplinasse a estrutura do sistema educativo afetada pela implementação simultânea de reformas e inovações. A partir da implantação do programa de ajuste em 1986, na Guiné-Bissau, verifica-se uma baixa qualidade generalizada do sistema de ensino. Entre os indicadores salienta-se: a) os fracos resultados obtidos em testes de língua portuguesa e matemática, seja qual for o nível de escolaridade, seja à saída do curso regular de formação de professores para o ensino básico elementar; b) a baixa produtividade do sistema bem evidenciada nos 14,4 anos-aluno em média para obter o diploma de 4ª classe (sérias) a que acresce 4,3 anos-aluno em média para vencer a 6ª classe (sérias) e 14,6 anos-aluno para completar os cinco anos curriculares que constituem o ensino secundários fator considerado responsável pela baixa qualidade no ensino é a deficiente preparação do pessoal docente. Segundo dados referentes a professores do ensino básico elementar, apenas 2% eram docentes profissionalizados com o curso de Magistério Primário, sediados em Bissau capital; dos restantes 16% eram professores de posto diplomados, 41% eram monitores escolares com a frequência de curtos estágios de formação pedagógica e 41% não tinham qualquer preparação para o ensino, sendo uma proporção significativa constituída por alunos do ensino secundário. As ações desenvolvidas para superação destes problemas têm uma eficácia reduzida considerando-se a heterogeneidade da clientela, carências de conhecimentos de base em que avultava o próprio domínio da língua portuguesa e elevada evasão dos professores docentes. Se analisam neste trabalho as relações entre as Escolas de Formação e Superação de Professores (EFSP) com sede em Bissau e Bolama e sua capacidade de equacionar quantitativa e qualitativamente a demanda existente do ponto de vista da qualidade da formação. Analisam-se também as condições de desenvolvimento: as características físicas do espaço; a inadequação dos conteúdos; a falta de materiais didáticos e o agravamento dos problemas econômicos locais e nacionais. Identificam-se outros fatores decisivos na configuração deste quadro, como o idioma português e mais de 20 dialetos guineenses que se desenvolve em paralelo com a diversidade étnica.

Palavras chaves: educação - formação - qualidade- Guiné-Bissau

## sumário

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	6
I EDUCAÇÃO PRÉ-COLONIAL .....	6
II EDUCAÇÃO COLONIAL.....	7
III EDUCAÇÃO NAS ZONAS LIBERTADAS EM 1965/66 A 1972/73 .....	18
CAPÍTULO II.....	24
AS RAZÕES DA FALTA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NO ENSINO BÁSICO NA GUINÉ-BISSAU DE 1975-1986 .....	24
CAPÍTULO III.....	42
A FALTA DE INSTITUIÇÃO SUPERIOR PARA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO BÁSICO NA GUINÉ-BISSAU (1975-1986).....	42
CONCLUSÃO .....	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	59

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é uma pesquisa de natureza documental que visa estudar as conseqüências da falta de formação dos professores do ensino básico da Guiné-Bissau, situando para este propósito a investigação no cenário histórico guineense e traça um perfil detalhado da educação básica, sua organização e se debruça sobre as principais características que assumem as dificuldades geradas pela má formação dos professores.

Utilizou-se a análise documental porque procurou compilar e analisar a documentação existente e publicada sobre a Guiné-Bissau e, especialmente, focalizando o sistema educacional, sua formulação, evolução e atual situação.

Neste trabalho não se pretende realizar uma abordagem exaustiva sobre a história da educação guineense, porém referenciar alguns problemas da política educacional do país, para depois, dirigir a atenção à proposta desta pesquisa, sobre a formação do educador do ensino básico na Guiné-Bissau; lembrando que o professor tem um papel relevante na apropriação do saber pelas crianças de todas as camadas sociais. Portanto, a maior preocupação deste trabalho é investigar a formação e/ou a falta de formação do educador no ensino básico na Guiné-Bissau.

Ainda, o trabalho propõe uma discussão sobre a formação dos professores utilizando para isto um referencial teórico baseado nos conceitos de estado abordados pelos seguintes autores: Freitas e Poggi entre outros.

O conceito de Estado tem tido há muito tempo uma posição relativamente marginal no âmbito das ciências sociais contemporâneas; particularmente, muitos sociólogos, ansiosos por afirmar a especificidade temática da própria concepção, foram, por assim dizer, forçados a “esquecer o Estado”, confiando este tema aos cuidados intelectuais de disciplinas tradicionais, que há séculos preocupavam-se com o Estado — a filosofia política e o direito — e também uma disciplina mais recente, a ciência política. Esta, porém, nem tratou com particular cuidado deste aspecto de seu patrimônio conceitual, mas talvez com o intuito de diferenciar-se daquelas duas disciplinas tradicionais, preferiu afrontar temáticas diversas — aquela do comportamento político ao invés daquela das instituições políticas — ou aprontar instrumentos conceituais diversos — por exemplo, aquele do sistema político, concebido como conjunto aberto e fluente de atividades funcionalmente diferenciadas, mas proveniente de, e referente aos sujeitos mais diversos, entre os

quais era difícil atribuir um estatuto temático privilegiado ao Estado (POGGI, 1989:1)

Para muitos autores, o aprendizado e aproveitamento daquela lição comportam uma revalorização implícita e explícita da mensagem teórica de Max Weber, com o seu senso acentuado da “ autonomia do político” e do papel fundamental que o funcionamento de estruturas relativas ao domínio legítimo desenvolve na construção e na manutenção da ordem social. Comportam ainda, pelo menos alguns daqueles mesmos autores, uma exaltação do discurso histórico comparativo da evolução do mundo ocidental — discurso ao qual o mesmo Weber havia dado contribuições fundamentais, mas que sucessivas gerações de estudiosos haviam considerado estranho e supérfluo aos próprios interesses (POGGI, 1989: 2).

“O Estado — legítimo representante dos interesses do capital — sabe que os professores são peças fundamentais na reestruturação da escola e, sem o envolvimento destes, qualquer reformulação está condenada ao insucesso — daí seu permanente esforço para cooptá-los” (FREITAS, 2004: 94).

Analisando a figura dos professores no contexto das relações do estado capitalista recorreremos a Freitas que nos alerta que o tema da formação do educador não tem sido considerado uma área de pesquisa significativa por parte dos próprios educadores. De certa forma, reproduz-se, internamente, a mesma desvalorização existente no seio da sociedade em relação à figura do profissional da educação. Esta situação vê-se agravada, pela dificuldade de se interpretar os movimentos do capital internacional e suas conseqüências para o capitalismo brasileiro, e não só, como também na Guiné-Bissau e para a formação do educador. Tais temas de análise necessitam de suporte no campo da sociologia e da economia, entre outras áreas, sem contar o tempo necessário para amadurecer e analisar as questões de formação do educador à luz destes subsídios sociológicos e econômicos (FREITAS :2004:89).

Segundo Freitas, a questão da formação do educador não pode ser examinada sem aprofundamento do estudo destas novas condições de funcionamento do capitalismo internacional. A formação do professor é preferencialmente vista como algo prático. O conceito de “ prática social” tende a ser reduzido ao conceito de “ problemas concretos”, e os últimos orientam a formação do educador. Com isso, a formação teórica do educador corre sérios

riscos. É importante salientar que muitos colaboradores com esta visão têm essa visão, quando simplesmente se propõe uma inversão de ênfase no currículo de formação do professor, defendendo o predomínio da prática. Isto significa que priorizar a figura do professor é essencial aos bons resultados de sua ação na escola que, dele, a comunidade pode esperar (FREITAS, 2004:96).

Se fizer um exercício comparativo para compreender a formação dos professores em diferentes países e culturas ver-se-á os exemplos de experiências da Alemanha e da Itália mostram que as tentativas de se formar os professores em institutos paralelos à Universidade não deram resultados satisfatórios, reforçando-se o entendimento determinante nos diferentes países de que o lugar central da formação de professores passa necessariamente pela universidade. A par das universidades, os cursos de formação de professores deveriam estar articulados também de maneira estreita com os sistemas de ensino, de modo a poder tornar o funcionamento real das escolas como ponto de partida e de chegada dos processos formativos que lhes caberiam desenvolver. Por esta via se poderia, igualmente, equacionar de forma adequada a questão dos estágios (prática de ensino) de acordo com a legislação de cada país (GOERGEN et ali, 2000:8-10).

Entre as instituições de ensino superior, deve-se distinguir a universidade como centro de produção de conhecimento novo, de ciências, tecnologia e cultura, cuja disseminação deve ser feita através de atividades de ensino e de extensão. Também, se a universidade é parte de uma realidade concreta, suas funções devem ser pensadas e trabalhadas levando-se em conta as exigências da sociedade nascidas de suas próprias transformações em um mundo em constante mutações e crises. Percebe-se, também, que a universidade, como realidade histórico-socio-cultural, deve ser, por sua própria natureza, o local de encontro de culturas diversas, de diferentes visões de mundo. Portanto, os conflitos nela existentes deveriam situar-se no plano da busca de elementos novos e melhores para a instituição, e não naquele dos interesses pessoais ou das atitudes de dominação e imposição. O que não se justifica é tornar-se a universidade um lugar de instrumentalização para a dominação de pessoas, de classe e de concepções político-partidárias, quando ela poderia constituir-se em um lugar de fortalecimento das estruturas e de dinâmicas corporativas ou classistas (FÁVERO, 2002).

Tendo presentes esses elementos, deve-se lutar por uma concepção de universidade como instituição dedicada a promover o avanço do saber e do saber

fazer. Ela deve ser o espaço da invenção, da descoberta, da teoria, de novos processos; deve ser também, o lugar da pesquisa, buscando novos conhecimentos. Se se aceitar que a finalidade principal da universidade e de suas unidades acadêmicas é a produção do conhecimento e de tecnologia, não se pode ignorar, também, que pela importância da ciência e da tecnologia moderna, sobretudo num país como a Guiné-Bissau, que deve buscar na universidade algumas bases para o seu desenvolvimento .

Uma das formas de a universidade desenvolver bem o ensino e a pesquisa é através da formação de cidadãos aptos a exercerem funções especializadas em todas as áreas do conhecimento. Entretanto, essa formação de cidadãos deve caracterizar-se como a preparação de homens pensantes, que buscam continuamente novos caminhos, e não de máquinas que sempre repetem automaticamente os mesmos movimentos. Portanto, a universidade, além de ser uma instância de produção de conhecimento, de cultura e de tecnologia, é também a instituição onde se devem formar pessoas, cidadãos e profissionais (FÁVERO, 2002:53-56).

A concepção dialética, teoria e prática são consideradas, na proposta curricular, o núcleo articulador da formação de profissional, na medida em que os dois elementos são trabalhados de forma integrada, constituindo uma unidade indissociável. A teoria não se apresenta como um conjunto de regras e normas. É formulada e trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta. Quanto à prática, ela é ponto, de partida e, também de chegada (FÁVERO, 2002: 65).

A revitalização da habilitação específica do Magistério envolve um processo de conhecimento das condições concretas em que se desenvolve a prática pedagógica, que inclui não só as ações, mas também as representações dos seus agentes sobre essa prática. Levando em consideração as experiências da Alemanha e da Itália, nos instigou a propor o estudo da falta de formação pedagógica dos professores no ensino básico na Guiné-Bissau, no período de 1975 a 1986, não só essas experiências vividas pelos dois países, como se recorreu a base histórica do sistema educacional do país (Guiné-Bissau), para elucidar a falta de conhecimentos pedagógicos nos professores do ensino, porque de acordo com Cá, além da não-inserção da escola na sociedade guineense, a escola colonial era também altamente seletiva, para impedir acesso à formação científica, técnica e social da maioria da população. Isto teve como resultados o subdesenvolvimento, a ignorância e o analfabetismo das grandes massas da população. O ensino primário

era guiado pelo princípio absurdo de que só os filhos dos civilizados tinham direito às instituições escolares; o regime colonial negava simplesmente o acesso à educação a toda população. Por outro lado, estabeleceu uma distinção entre ensino oficial e ensino rudimentar (CÁ, 2005)

A estrutura dos capítulos mostra em primeiro lugar, a ausência das instituições escolar na sociedade tradicional, mas isto não significava inexistência de aquisição de conhecimentos; associação da Igreja Católica ao Estado português na evangelização dos gentios das terras dos descobrimentos e um ensino instituído nas zonas libertadas, contrapondo ao ensino colonial. Em segundo lugar, a identificação dos problemas recorrentes no ensino básico em decorrência da falta de formação pedagógica dos professores nesse nível de ensino. Em terceiro lugar, agravamentos dos problemas de ensino na década de 80, vivenciada pela adesão da Guiné-Bissau à economia de mercado. E, por fim, conclui-se estruturando considerações finais em torno do debate sobre o projeto de formação pedagógica dos professores do ensino básico da escola pública guineense. Considerando-se as condições concretas da prática pedagógica, é propósito específico desencadear esta reflexão no enfoque da formação desse educador, levando em conta a atuação dos profissionais do ensino responsáveis pelo ensino-aprendizagem nos cursos de formação de professores em nível de ensino básico ao longo do processo educativo.

## CAPÍTULO I

### DESCRIÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL DA GUINÉ-BISSAU.

#### 1 I Educação Pré-Colonial

Antes da dominação colonial, na sociedade africana tradicional, não havia instituição escolar tal como existe hoje. Porém, a educação consistia em aquisição de certos conhecimentos e normas de comportamento como em qualquer sociedade. As pessoas aprendiam pela participação na vida do grupo familiar e da comunidade integrando-se nos trabalhos de campos, escutando histórias dos velhos e assistindo às cerimônias conjuntas. As crianças e os jovens adquiriam paulatinamente, ao longo dos anos, os conhecimentos necessários à sua integração na comunidade; aprendiam as habilidades de produção e como sobreviver, adotando as regras de comportamento e os valores imprescindíveis à vida. Esta é uma *educação informal*. Paralelamente a esta, havia uma *educação não-formal*, em que, durante certos períodos, os aprendizes tinham que se especializar em alguma profissão, como por exemplo: caça, pesca, ferraria, tecelagem, extração de vinho de palmeira e/ou óleo de dendê, confecção de arado, construção de canoas, tocador de instrumentos nos funerais (bombolom), construção de instrumentos musicais, musicologia, contador de histórias entre outras.

Portanto, a ausência das instituições escolares formais na sociedade africana tradicional não significava a inexistência de ensino-aprendizagem, pois se tratava de uma cultura oral, que veio a ser sobreposta pela cultura escrita europeia. Obviamente, ao impor um destino preestabelecido de escravatura e de domesticação aos africanos, o colonialismo foi o grande fator externo de ruptura e de deslocamento do equilíbrio da sociedade tradicional. Assim, não havia mais condições de uma aprendizagem ligada à comunidade, considerando que a vivência comunitária havia sido apropriada por uma potência externa. Com a introdução do sistema de ensino formalizado pelo colonialista português, as escolas que funcionavam na Guiné no período colonial, segundo o modelo europeu, eram instituições à parte, fechadas em si mesmas, longe da vida comunitária e social das populações indígenas.( CÁ, 2005:27-28).

## II Educação Colonial

Na Guiné, como em outras colônias, Portugal deu seqüência à sua política de os africanos irem à metrópole para serem educados e assimilarem a cultura portuguesa. Portanto, havia negros em Portugal desde então sendo obrigados a praticar a religião cristã e a aprender a ler e escrever em latim. Em virtude dessa obrigatoriedade, havia sacerdotes negros em pequenos números que tinham sido educados em Lisboa.

Com a proclamação da República em Portugal, em 1910, e após três anos (1913), uma lei estabelecia a separação entre a Igreja e o Estado e substituiu as missões religiosas por missões laicas, missões civilizadoras, que se esperava serem mais eficazes para os africanos. O trabalho educacional das missões católicas deu-se por encerrado, pois deixaram de ser financiadas pelo Estado. Assim, as missões civilizadoras, atuando por meio de escolas e oficinas, tentavam completar a educação formal com formação profissional. Por conseguinte, em 1926, o ministro das Colônias e da Ditadura Nacional aboliu pelo decreto nº 12.336 as missões civilizadoras (Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas de África e Timor (CÁ, 2005: 32)

Assim sendo, as *missões católicas* readquiriram a sua antiga influência depois da proibição das missões laicas civilizadoras em 1926. O Ato Colonial de 1930 definiu o objetivo do ensino da população indígena como a sua condução de um estado primitivo para uma condição civilizada para, que assim, o indígena se tornasse português, trabalhasse e fosse útil à sociedade no contexto estabelecido pelo artigo 2º:

No sentido de reforçar a posição da Igreja Católica na reassunção da sua posição anterior, o Patriarca de Lisboa, Cardeal Manuel Gonçalves Cerejeira (1960) apud CÁ (2005), proferiu o seguinte: Portugal tem sido o pioneiro da civilização cristã pelo mundo fora. É para Portugal que os povos olham com esperança. Perguntamos a nós mesmos se Portugal não estará novamente a trazer luz ao mundo (FERREIRA, 1977:77) apud (CÁ, 2005; 32)

Segundo o Cá, para desenvolver esse espírito do sistema educacional, o regime colonial português havia se associado novamente à *Igreja Católica* no seu dever colonizador para dar a educação às populações coloniais dentro dos moldes particulares da cultura portuguesa. Era, então, necessário um mínimo de

europização para impor uma ordem social que facilitasse a exploração econômica. Assim, se os africanos assimilassem a cultura e as técnicas européias com demasiado sucesso, poderiam constituir uma ameaça à dominação colonialista. A Igreja Católica contribuiu grandemente para assegurar as vantagens de assimilação das técnicas européias, sem que fossem corridos os riscos da exploração econômica.

Os africanos por toda parte podiam ser nativos, mas a assimilação podia emancipá-los. Assimilação era o meio pelo qual o incivilizado, isto é, o nativo podia juntar-se às fileiras dos oficialmente classificados como civilizados. Os critérios para se chegar à civilização eram os seguintes: falar português; ter rendimento suficiente para sustentar o candidato e sua família; ter bom caráter e posse daquelas qualidades necessárias para o exercício dos direitos privados e públicos do cidadão português; cumprimento do serviço militar; e pelo menos ter dezoito anos de idade. Qualquer africano que satisfizesse a estes requisitos podia usufruir dos direitos severamente reservados aos portugueses. A existência de critérios de bom caráter tornava evidente que, em qualquer caso determinado, a assimilação dependia da aceitação da administração colonial. O que determinava, contudo, na escolha e/ou seleção formal de assimilação era o nível educacional, a que a população africana estava submetida. Na Guiné, os não-civilizados eram, em 1950, 502.457 contra uma população civilizada de 1.498 que representava 0,29%. As mulheres e os filhos dos assimilados podiam requerer assimilação semi-automaticamente, sem satisfazer os requisitos educacionais e outros exigidos ao marido. (CÁ, 2005: 34).

Apesar de a base legal para dividir a população das possessões africanas, em *civilizados e não-civilizados* ter sido formulada em 1917, a questão da assimilação continuava confusa. Na Guiné, o diploma legislativo nº 1.346, de 7 de outubro de 1946, conhecido como 'Diploma dos Cidadãos,' foi sancionado pelo governador Sarmiento Rodrigues para esclarecer qualquer mal entendido relativo às condições que deviam caracterizar os indivíduos naturais das colônias para serem considerados assimilados a europeu.

Segundo o artigo 56º do estatuto de indígenas portugueses, este estado poderia ser concedido a qualquer indígena de mais de dezoito anos de idade, com a possibilidade de falar português fluentemente e com uma profissão ou arte. Os não-civilizados também tinham de ter bom comportamento e não ter recusa no serviço

militar ou deserção. Apesar do requisito de que não deveriam praticar usos e costumes comuns da sua raça fosse omitido, evidentemente continuava a ser uma condição fundamental, tendo em vista a essência da política de assimilação que era a *aculturação* do africano, cuja cultura era tida como inferior. De modo geral, para o africano ser considerado civilizado, tinha de rejeitar totalmente a sua herança cultural e aceitar a cultura lusíada. Estas condições tinham em vista garantir que apenas um número pequeníssimo de guineenses tivesse acesso às limitadas e bem controlas instituições civilizadoras, também se mantinha firme o fato de que os indígenas resistiram continuamente ao imperialismo cultural português (MENDY, 1994: 308-309) apud (CÁ, 2005: 34)

De acordo com Cá, outrossim, eram as implicações racistas evidentes na política de assimilação que não escamotearam, portanto, a importância do seu aspecto econômico. Esta política legitimou e facilitou enormemente a exploração implacável dos indígenas não-civilizados, os gentios. O valor econômico dos ricos territórios sob o domínio português, fornecedores de matérias-primas baratas, era bem evidente para as autoridades de Lisboa. Embora haja várias fontes explicando as condições de se chegar à categoria de assimilado na Guiné-Bissau, a definição do nativo era explícita e inequivocamente racista, destinada a pessoas de raça negra. Não havia nativos na Guiné de raça branca, nenhum colono tinha de provar que era bom caráter para ascender à cidadania portuguesa ou passar por critério educacional, já que havia colonos analfabetos. Sendo analfabeto e/ou semi-alfabetizado, o colono branco simbolizava a civilização, daí, portanto, o tratamento diferenciado em relação ao indígena em igual situação. Ademais, era também de importância vital que, quando os oficiais do governo visitavam para avaliar as qualificações do requerente ao estado de assimilado, existissem na casa do requerente o seguinte: uma mesa de jantar; cadeiras; pratos; colheres; facas; garfos e outros objetos da vida civilizada, bem como uma fotografia do presidente da República Portuguesa exposta em lugar de destaque.

Com essa filosofia de permitir que os indígenas recebessem o suficiente da cultura branca é que o colonizador português tentou desenvolver uma política de assimilação. Esta política baseava-se na pretensão de Portugal de não ser racista: qualquer pessoa das colônias podia absorver a civilização portuguesa e ser considerada igual aos portugueses de nascimento, sem distinção de cor ou

ascendência, isto é, os africanos podiam tornar-se portugueses através da Igreja Católica (CÁ, 2005: 35).

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

O africano era aceite como civilizado e integrado na sociedade portuguesa se atingisse um certo nível cultural que incluía a capacidade de ler e escrever em português. Considerando a elevada percentagem de analfabetos entre os colonos portugueses em África, era difícil perceber por que é que estes não eram também incluídos entre os ‘não civilizados’ a menos que se admitisse que a distinção era de fato feita em termos de raça e não de cultura (FERREIRA, 1977: 141) apud (CA, 2005).

Mas, mesmo assim, com a generosidade de permitir aos africanos que se tornassem mais civilizados e assim, pelo menos teoricamente, gozassem dos mesmos direitos que os outros portugueses, era de um alcance muito restrito, tendo em conta os obstáculos que impediam os africanos de atingir essa condição. Por conseguinte, poucos africanos tinham possibilidades materiais para atingir a educação formal necessária, condição *sine qua non* para a assimilação. Esta situação pode ser mostrada com dados estatísticos na Guiné: em uma população de 1.500 assimilados para 503.000 habitantes em 1950 (CÁ 2005: 36).

Ainda Cá, demonstra que os outros africanos não civilizados não tinham direitos civis. Com abolição formal do Estatuto do Indígena, em 1959, isto é, nas vésperas do desencadeamento de luta armada, não houve praticamente nenhuma mudança significativa. Todos os africanos das colônias foram declarados cidadãos portugueses, contudo foram emitidos bilhetes de identidade diferentes. Portanto a política de assimilação mostrava que Portugal não havia conseguido aniquilar a resistência dos povos dominados e, assim, sequer enfraquecia essencialmente a cultura dos africanos. Transmitindo oralmente a sua literatura, e também através de canções populares, os africanos conseguiram preservar as suas línguas e continuar a falá-las. A sua cultura não se manteve totalmente intacta, mas sobreviveu, sem dúvida, a muitas das atrocidades cometidas pela colonização portuguesa. Contudo,

a cultura dos povos africanos foi profundamente afetada pelo impacto do colonialismo português (CÁ, 2005: 36).

Porém, a cultura da população colonizada não foi despojada, apenas foi uma pequena parcela de assimilados que estava em contato permanente com o aparelho administrativo colonial e tinha uma posição intermediária entre os administradores coloniais e a população das zonas rurais.

A conseqüência de tudo isso era uma contradição inerente à política de assimilação: eram precisamente os assimilados (que Portugal utilizava como auxiliares condescendentes na sua dominação) que punham em causa a cultura dos colonizadores.

Também, com a dominação colonialista na Guiné-Bissau, a cultura europeia cristã-ocidental tentava penetrar na população por meio dos missionários, conforme os princípios de assimilação. A condição necessária para ter um cartão de identidade era saber ler em português e comportar-se como um civilizado. O crioulo, língua veicular dos guineenses era proibida nas escolas e desprezada pelos portugueses. As tradições eram consideradas como manifestações selvagens. Por isso, na Guiné, a instrução na sua primeira fase, e até meados do século XIX, estava sob controle dos missionários, que não só catequizavam como também ensinavam o português. Em 1883, havia já professores oficiais em Bolama, Bissau, Buba, Geba e Farim (são nomes de algumas cidades da Guiné-Bissau) e em 1890 foi publicado o primeiro regulamento escolar da província da Guiné-Bissau, tornando-se o ensino primário obrigatório para as crianças do sexo masculino e feminino, dos 7 aos 15 anos de idade. Este ensino primário incluía: Leitura, Escrita, Gramática do Português, Aritmética, História de Portugal, Coreografia, Geografia, Doutrinação Cristã, Elementos de Agricultura e Economia Doméstica.

Já no século XX, anos depois da proclamação da República Portuguesa, em 1910, surgiu uma nova regulamentação para o ensino primário, que passou a dividir-se em elementar ou 1º grau e complementar ou do 2º grau, aumentando assim as cadeiras a serem ministradas. Em seguida, foi aprovado pelo Conselho Legislativo da Guiné-Bissau, um projeto de reforma que dividia o ensino em preliminar, primário, profissional elementar e especial. No preliminar, ensinava-se a *falar, ler e escrever em português, a contar e medir*. O ensino primário tinha programas idênticos aos da metrópole.

Para as modalidades de ensino que não existiam na província, tal reforma previa já a concessão de bolsas a alunos que prosseguissem os seus estudos na metrópole. Na seqüência da reforma, foi implementada a primeira escola noturna inaugurada em Bissau em 1925 e, dada a elevada freqüência às escolas primárias, surgiam em Bissau e Bolama as escolas centrais de instrução primária. Em 1930, procedeu-se outra reforma, passando o ensino a dividir-se em *primário*, *secundário*, *profissional* e *especial*. Entretanto, ressurgiram as missões católicas que, em séculos precedentes, “grandes serviços” tinham prestado à Guiné-Bissau. E a partir de então, o ensino difundiu-se por toda a província (CÁ, 2005: 38-39)

O ensino primário tinha uma duração de cinco anos, divididos em uma série (classe) preparatória ou pré-primária e por mais 4 séries. No ano letivo de 1964/65, havia 123 escolas primárias, com 188 professores para 11.664 alunos e 33 postos escolares, com 53 professores e 1.376 alunos. Em 1965/66, os estabelecimentos oficiais tinham 98 agentes de ensino para 3.644 alunos, compreendiam 15 escolas e 22 postos escolares. As missões religiosas ensinavam em 36 escolas primárias e 52 postos escolares, com um total de 147 professores para 9.805 alunos. Os números provisórios relativos a 1966/67, indicavam a existência de 105 escolas primárias, com 280 professores e 12.105 alunos e de 52 postos escolares, com 64 professores e 4.913 alunos (CÁ, 2005: 40).

Os cursos noturnos destinados para adultos funcionavam nas escolas de Bissau, Bolama, Bafatá, Mansoa, Bissorã, Catió, Farim, Nova Lamego, São Domingos e Texeira Pinto e em outras localidades. Em 1958, dado ao aumento da freqüência do instituto de ensino liceal, foi constituída na Guiné-Bissau, um Liceu chamado Honório Barreto, localizado em Bissau, com os três ciclos liceais. A partir de 1959, começou a ser realizado na província da Guiné o exame de aptidão à matrícula nos estabelecimentos de ensino superior da metrópole. Em 1961, criou-se o serviço liceal extraordinário, para adultos, em aulas noturnas.

No ano de 1966/67, o Liceu Honório Barreto, tinha 417 alunos, ensinados por 21 professores. Com relação ao ensino técnico-profissional, em 1958 tinha sido instituída em Bissau uma escola técnica elementar, como primeiro passo para a criação de estudos mais avançados. Na realidade, no ano seguinte, essa escola foi transformada em escolas industriais e comerciais, dotadas com o ciclo preparatório, diversos cursos industriais, o curso geral de comércio e o de formação feminina.

Em dezembro de 1966, a escola industrial e comercial tinha 30 professores e 643 alunos. Para o magistério de postos escolares, contava-se com um Instituto, 26 alunos e 3 professores. Assim, para toda província do país, havia, no ano letivo de 1966/67, 438 institutos de ensino, 682 professores e 22.236 alunos. Nesse período, já havia estudantes guineenses a fazer cursos na metrópole, incluindo os beneficiários das bolsas de estudos. Funcionava uma *comissão provincial de bolsas de estudos* que, em 1963/64, concedeu 38 bolsas para frequência de estabelecimentos de ensino médio e superior. Além disso, no mesmo ano letivo, Agência-Geral do Ultramar concedeu mais 7 bolsas, a Procuradoria dos Estudantes Ultramarinos, 3 e a Mocidade Portuguesa Feminina, 6, a juntar mais 4 bolsas-empréstimo da Procuradoria dos Estudantes Ultramarinos (CÁ, 2005:40-41).

Na verdade, o sistema educativo colonial era totalmente inadequado à realidade da Guiné-Bissau, como também, a contrariava e destruía. Porque, este sistema além de não estava respondendo às necessidades de desenvolvimento sócio-económico da Guiné-Bissau, na altura, também, estava totalmente distante da comunidade. porque, a maioria dessas escolas situavam-se nos centros urbanos. Portanto, podemos assim perceber que em 1950, o ensino era quase inexistente para uma população de cerca de 600.000 habitantes.

De acordo com o Cá, além da não-inserção da escola na sociedade guineenses, a escola colonial era altamente seletiva, para impedir acesso à formação científica, técnica e social da maioria da população. Isto teve como resultados o subdesenvolvimento, a ignorância e o analfabetismo das grandes massas da população. O ensino primário, era guiado pelo princípio absurdo de que só os filhos dos civilizados tinham direito à instrução; o regime colonial negava simplesmente o acesso à educação a toda população. Por outro lado, estabeleceu uma distinção entre *ensino oficial e ensino rudimentar*.

Nas escolas de ensino oficial, com professores diplomados, sob a administração e inspeção direta dos Serviços de Educação só se matriculavam os filhos dos civilizados/assimilados. Isto teve como resultados, o subdesenvolvimento, a ignorância e o analfabetismo das grandes massas da população.

Já as escolas de ensino rudimentar estava sob a orientação e administração das Missões Católicas, para as quais eram admitidos como professores, em geral, indivíduos com a 4ª série. Mais tarde, o regime colonial adotou a distinção de

*ensino oficial, ensino oficializado e ensino particular.* No ensino oficializado, estavam incluídas as escolas das missões (CÁ, 2005:43-44).

O ciclo preparatório começou em Bissau no ano escolar 1968/1969 e foi uma aplicação exata da alteração que houve em Portugal, onde nesse mesmo ano foi criado o ciclo para prolongar a escolaridade obrigatória de quatro para seis anos, substituindo o 1º e o 2º anos do curso geral dos liceus.

O ensino na Guiné-Bissau, só foi oficial em março de 1958, quando o governo colonial elevou à categoria de liceu o então chamado Instituto Liceal Honório Barreto, em 1959. Mas como o sistema educativo colonial era essencialmente seletivo, poucos eram os alunos que iam para o liceu. Em 1966, freqüentavam o liceu apenas cerca de 400 alunos e destes, 60% eram europeus. Até 1961, somente 14 guineenses tinham obtido diploma de estudos superiores (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

A escola técnica foi fundada em Bissau em 1960, com um ensino de disciplinas teóricas muito semelhante ao do Liceu Honório Barreto. Os cursos tinham a duração de três anos, a escola funcionava nas dependências do liceu. Os programas do liceu foram ajustadas para algumas disciplinas técnicas basicamente teóricas, sem obtenção de resultados satisfatórios. Na escola técnica, existiam os seguintes curso:

- a) Curso Geral de Comércio;
- b) Curso Geral de Eletricidade;
- c) Curso Geral de Mecânica;
- d) Curso Geral de Agricultura e
- e) Curso Geral de Formação Feminina.

A maior parte dos alunos que terminavam a escola técnica matriculavam-se no curso complementar dos liceus. Na escola técnica, durante a época colonial, criaram-se vários cursos que não tiveram mais de um ano de existência, o que demonstrava bem o caráter teórico de formação desses cursos e a falta de análise das necessidades concretas do país. As escolas e as especialidades eram, criadas para fim propagandísticos e não para impulsionar efetivamente o desenvolvimento sócio-econômico do país. No ano escolar de 1971/1972, havia 357 alunos matriculados nos seus diversos cursos (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978)

Para Davidson, a estrutura educacional montada pelos portugueses não foi mesmo criada para os guineenses terem acesso. Quando muito, 1% de toda população podia contentar-se em possuir alguma educação elementar; porém, só 0,3% tinha chegado à situação de *assimilado* e podia esperar ir um pouco mais além. Havia apenas uma escola secundária oficial, mas cerca de 60% dos alunos que aí estudavam eram europeus. Não existia qualquer tipo de educação superior. Até 1960 apenas 11 guineenses haviam atingido uma licenciatura universitária — e todos eles como portugueses assimilados, em Portugal. Contudo, tais condições, talvez, pudessem ter sido aceitáveis se houvesse qualquer perspectiva de melhoria. Porém não havia nenhuma. Era 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 difícil integração dos estudantes na sociedade em que viviam e que, além disso, favorecia a arrogância intelectual e o individualismo. Para 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 (CÁ, 2005:45).

Na Guiné-Bissau, como em quase todos os países africanos que seguiram este modelo educativo introduzido pelo colonialismo, somente uma pequena porcentagem, em torno de 10% a 15% dos alunos que começavam a escola primária, conseguia chegar ao secundário. Apesar 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 numa 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 e 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 seleção de uma minoria e à exclusão da maioria, só pode conduzir à recriação de uma *estrutura de classe*, ao ressurgimento de uma nova elite, pois todo o sistema educativo é concebido em função desta ínfima minoria que chega a atingir os ‘níveis superiores’ da educação, em detrimento dos interesses da maioria esmagadora que é eliminada” (OLIVEIRA, 1977: 40).

Segundo Oliveira, as escolas que funcionavam na Guiné-Bissau, segundo o modelo europeu, eram instituições à parte, fechadas em si mesmas, longe da vida comunitária e social. Essas escolas situavam-se nos centros urbanos. Os alunos que ali estudavam se distanciavam cada vez mais da massa camponesa, que por sua vez só fazia trabalhar. O sucesso individual nos estudos representava para o jovem o distanciamento progressivo da realidade de onde ele era originário, a comunidade rural, e a sua integração gradual em um universo antagônico, o mundo urbano, em que trabalho intelectual e manual não se misturavam. Portanto, a escola separada a vida da atividade produtiva reforçava ainda mais o conceito de que o conhecimento e o saber só podiam ser transmitidos por aqueles que tiveram uma educação dentro de quatro paredes, muito avançada e especializada: os professores. Este saber adquirido exclusivamente na escola tornou-se necessariamente livresco e sem embasamento na realidade. Nesse tipo de ensino, não era mais a realidade, a experiência de vida, porém, a experiência transmitida que era valorizada. Essa concepção de ensino não levava em conta a experiência dos anciãos, que acabavam, eles próprios, por considerarem-se ignorantes (OLIVEIRA, 1977: 40).

Segundo Cá, a separação entre estudo e trabalho, imposta 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 prolongava-se. 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 distanciava-se 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 (CÁ, 2005:46-47).

Esse sistema de ensino herdado do colonialismo conduzia à formação de uma pequena elite, não só com uma mentalidade individualista, como também distante da realidade do país onde a maioria da população era camponesa. É nesse sentido que, nos primeiros anos da independência, o governo da Guiné-Bissau iniciou a transformação do sistema educacional herdado do colonialismo, implementando um outro que coadunasse com a realidade do país. Não se tratava de dar uma educação inferior à anterior, mas que atendesse às necessidades da conquista almejada, na medida em que seu objetivo era o de desenvolver os conhecimentos, as qualificações e valores que permitissem ao aluno inserir-se na sua comunidade e contribuir para a sua permanente melhoria. O novo sistema a ser implementado proporia um método abrangente pelo qual a palavra ajuda o homem a tornar-se homem. Assim, a linguagem passa a fazer parte da cultura dos estudantes (FREIRE, 1987).

### **III Educação nas Zonas Libertadas**

A luta armada de libertação da Guiné e Cabo Verde que começou em 1963 a 1973, engendrou em sua dinâmica novas necessidades: a formação de quadros fosse para o trabalho político do Partido, fosse para a administração das regiões libertadas.

O PAIGC (Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde) deparava-se com a questão de gerir o território que controlava. Muito antes das regiões libertadas, o Partido havia criado em 1960, em Conakry, capital da Guiné-Conakry, uma escola de formação de quadros políticos e que, simultaneamente, dava cursos elementares de instrução primária. Depois do Congresso de Cassacá, em 1964, começava-se a receber os filhos dos responsáveis do Partido comprometidos com os combates e os órfãos da guerra. No dia 23 de janeiro de 1965, aquele que viria a ser o presidente do Conselho de Estado (presidente da Guiné-Bissau), Luís Cabral, fundava em Rotoma a Escola Piloto, na periferia de Conakry; criava-se, ao mesmo tempo, o Instituto Amizade para suscitar a solidariedade internacional (ANDRADE, 1981: 125).

Em fevereiro de 1965, foi inaugurado o Instituto Amizade. Este instituto foi criado como organização autônoma, cuja finalidade era dar acolhimento, proteção e educação às crianças vítimas da guerra colonial. O seu objetivo fundamental era a formação de quadros, preparando homens responsáveis, conscientes dos seus deveres e capazes de construir um país de paz e progresso, de acordo com linha de orientação traçada pela direção do Partido. O Instituto Amizade concretizava os seus objetivos através da criação de jardins infantis, internatos e escolas agrícolas, onde se ministravam os ensinamentos maternal, pré-primário, primário e secundário. Durante a luta, existiam três internatos no exterior do país e quatro nas zonas libertadas (dois no leste e dois no sul). A Escola Piloto era o modelo dos internatos do Instituto Amizade e encontrava-se em Bolama. O Instituto Amizade tinha a seu cargo 10 internatos, todos no país, com cerca de 2.000 alunos de idades entre 3 e 17 anos. Dos 10 internatos, 6 estavam em zonas rurais e quatro em zonas urbanas. Os semi-internatos foram também criados no tempo da luta para reunir os alunos de 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries que viviam em aldeias dispersas e não podiam entrar nos internatos por falta de vagas. Havia necessidade de reunir esses alunos, devido à impossibilidade de criar uma escola em cada aldeia. Era também uma forma de reduzir os custos de escolaridade e garantir uma

melhor qualidade de ensino. Existiam espalhados por todo o país 12 semi-internatos, com 750 alunos de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> série. Para os alunos dos semi-internatos e outros alunos que terminariam a 4<sup>a</sup> ou a 6<sup>a</sup> série, no futuro e não poderiam continuar os seus estudos, o Comissariado da Educação estava empenhado em criar centros de educação popular integrada, para garantir a continuidade dos estudos aos alunos que concluíam a escola primária nas zonas rurais e para integrá-los no trabalho comunitário (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

No ano letivo de 1971/1972, o número de estudantes chegou a 14.531, divididos entre um jardim infantil e 5 cursos; havia 258 professores para 164 escolas. O nível de sexta série foi criado em 1973, em Conakry capital da Guiné-Conakry e tinha 12 alunos. A Escola Piloto de Teranga, em Ziguinchor, uma região do Senegal, que foi inaugurada no dia 12 de janeiro de 1974, destinava-se a receber crianças refugiadas no Senegal, e tinha uma capacidade inicial para 250 alunos. Havia que contar também com 422 quadros em formação no exterior. Com experiência e os aportes dos professores formados, o Instituto Amizade tinha desenvolvido, na Escola Piloto e depois nas regiões libertadas, um modelo próprio de pedagogia baseado, por sua vez, na vida comunitária das crianças e na relação com o trabalho agrícola-educativo ( PEREIRA, 1977):

'Nos momentos da luta, um professor que conseguisse fazer uma escola ficava muito contente porque a escola era um aspecto da luta. O professor era um combatente como qualquer outro combatente das forças armadas. Dantes um professor era avisado que tinha de abrir uma escola em Morés, no sul do país, por exemplo, ou em Canchungo, no norte. Ele imediatamente carregava a sua mochila, chegava à região, matriculava os alunos e deslocava uma missão para as fronteiras a fim de ir buscar os livros e outros materiais escolares. Dessa missão faziam parte crianças e adultos. Eram construídas as escolas em barracas, as carteiras eram de tara ou palmeira. Assim ficavam prontas as escolas sem problemas. O professor passava a comer juntamente com os combatentes e fazia o seu trabalho com toda a dedicação' (PEREIRA, 1977: 104-105).

Era o que se poderia chamar de uma educação militante, uma educação que fazia parte integrante do combate libertador. Ao criar a escola autônoma nas zonas libertadas, o PAIGC desferiu uma forte foçada no colonialismo português, estabelecendo um ensino alternativo que se opunha ao do invasor. O movimento de libertação, tendo sido a resposta à política do colonialismo português ao projeto domesticador, deu florescimento a uma nova realidade educativa. Desde o início da luta, as crianças reuniam-se em torno de um representante do Partido para aprenderem como fugir dos aviões portugueses. Nas zonas libertadas do país, uma

escola nova florescia, onde as primeiras lições eram aprender a reconhecer o barulho dos aviões e fugir a tempo dos bombardeios mortíferos do inimigo. As primeiras lições consistiam em reconhecimento da presença do agressor e demonstravam que a maioria dos integrantes do movimento era iletrada. Um povo quase completamente analfabeto conseguiu transformar-se em uma organização política e militar bem integrada, apesar de existirem diferentes etnias. Esse povo conseguiu ir melhorando, com regularidade, suas possibilidades de êxito que pareciam um sonho. Aprendeu a dotar-se de uma disciplina autocontrolada, 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 minimamente suficientes e que não paravam de crescer.

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 se procurava, principalmente, aprender na prática. Considerando a grande dificuldade com que se deparava face aos recursos materiais, tentava-se, à medida do possível, associar a aprendizagem à produção e nas tarefas das comunidades. Sobretudo nos internatos organizados pelo Partido, o estudo estava ligado ao trabalho produtivo e os alunos participavam na gestão da escola e de sua preservação material. Com essas experiências práticas de integrar a educação ao trabalho e à participação política, tentava-se desenvolver nos alunos uma nova mentalidade, isenta de preconceitos e dos aspectos considerados negativos pelos portugueses na sociedade tradicional. Esta forma de educação em florescimento era mais aberta e mais dinâmica em relação ao mundo exterior. A educação não tinha mais como objetivo produzir uma situação de equilíbrio e de estagnação, mas procurava favorecer o processo geral da luta de libertação em que o país se inseria. De fato, para fazer avançar a luta e lançar as bases de um Estado independente, era preciso que os jovens ultrapassassem, paulatinamente, os particularismos de cada etnia e os limites de cada região. A educação contribuía grandemente para a emergência de uma cultura verdadeiramente nacional que extraía as suas raízes dos aspectos positivos das diferentes culturas tradicionais, mas que era possível incorporar, adaptando-as

dentro das necessidades do país, às aquisições da cultura científico-universal (DAVIDSON, 1975: 158).

Para o fundador do PAIGC, Amílcar Cabral, 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. Esta pequena burguesia autóctone, nascida com o desenvolvimento do Estado colonial, formada na escola portuguesa, desafricanizada, 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. Para Oliveira, esta situação de frustração constituía o drama sociocultural 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 pequeno-burgueses experimentaram uma necessidade de fazer face a esta situação de dualidade e de marginalidade, na procura de redescobrir uma identidade para reencontrar a sua dignidade, voltando-se, então, para o seu povo. Reaproximaram-se das massas camponesas tomando consciência de todas as injustiças a que estavam expostas as massas populares, assim como da sua resistência e do seu espírito de rebeldia (OLIVEIRA, 1977: 33-35).

Ainda no que tange à educação nas zonas libertadas, o PAIGC obteve resultados importantes. Escolarizou grande número de crianças a partir dos 10 anos (dadas às condições de guerra, era esta a idade com que as crianças iniciavam a instrução primária). Segundo Pereira, no ano letivo de 1971/1972, o PAIGC tinha nas zonas libertadas um total de 164 escolas, onde 258 professores ensinavam a 14.531 alunos. Posteriormente, os melhores alunos eram selecionados para freqüentarem os internatos do Partido, instalados nos países limítrofes, no âmbito do Instituto 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 (PEREIRA, 1977:1 07).

#### **Educação nas Zonas Libertadas em 1965/66 a 1972/73**

Anos	Escolas	Professores	Alunos
1965/1966	127	191	13.361
1966/1967	159	220	14.386
1968/1969	134	243	8.130
1970/1971	157	251	8.574
1971/1972	164	258	14.531
1972/1973	156	251	15.000

Fonte: DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978.

A diminuição de 6.256 alunos entre o ano letivo de 1966/1967 e 1968/1969 aconteceu, devido ao envio de candidatos para uma formação técnica média no estrangeiro e integração maciça de alunos nas diversas atividades do Partido: Forças Armadas; Marinha; Telecomunicações; Organização Política; Segurança; Milícia; Saúde; Ensino; Produção; etc. Também a diminuição foi devida, de certo modo, ao encerramento de 25 escolas que se tornaram inviáveis devido aos condicionamentos da guerra (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

À preparação de quadros, pelas palavras de ordem dirigidas por Amílcar Cabral, aos dirigentes do PAIGC, em novembro de 1965, lia-se:

‘selecionar jovens (rapazes e moças) entre 14 e 20 anos, com pelo menos a frequência de 4<sup>a</sup> classe (sérias) para serem aproveitados na preparação de quadros (...) Dar a melhor atenção ao ingresso de jovens para a preparação de quadros. Lembrar-se sempre que as nossas vitórias políticas ou militares não terão futuro se não dispormos de quadros nacionais para a reconstrução e desenvolvimento técnico da nossa terra’ (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Porém, a importância da formação de quadros, médios e superiores, a direção do PAIGC desde o início da luta deu grande valor à formação. Dessa

forma, devido aos condicionalismos da guerra e à falta de quadros para o ensino, o Partido criou a Escola Piloto, de onde os jovens, que tinham terminado a 4<sup>a</sup> ou a 5<sup>a</sup> classe (série) e que tinham dado provas de inteligência e vontade de aprender, partiam para o estrangeiro para prosseguirem os seus estudos. Assim, em 24 de maio de 1973 verificava-se no quadro seguinte:

No entanto, dá para perceber que, em 10 anos, o PAIGC formou muito mais quadros que o colonialismo em 5 séculos. Porque 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, além de 31 em formação em nível superior, 5 pós-universitário e 386 médio técnico em formação. Em contrapartida, desde 1471 até 1961, apenas o colonizador se formou 14 guineenses com curso superior e 11 em nível do ensino técnico (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Esses dados refletem o que Freire (1975) denomina de uma educação como prática da liberdade, que se realiza plenamente numa sociedade onde existem as condições económicas, sociais e políticas de uma existência em liberdade. Mostram-nos o valor da experiência do Partido em termos educacionais durante a luta de libertação nacional, mas, sobretudo, exprimem a necessidade de aprofundar esse passado logo que o país estivesse independente do jugo colonial. A lição da prática, então desenvolvida, nas zonas libertadas, é alicerce para a edificação da educação da Guiné-Bissau e constitui o objeto de estudo da perspectiva histórica a organização do sistema educacional.

## CAPÍTULO II

### AS RAZÕES DA FALTA DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NO ENSINO BÁSICO NA GUINÉ-BISSAU DE 1975-1980

Os povos africanos que se submeteram por mais de cinco séculos à colonização malvada e perversa do colonizador português —característica, aliás, intrínseca a este processo civilizatório —não perderam muitas das suas raízes culturais e lingüísticas.

Os nativos esconderam-se nas florestas e preservaram as suas histórias tribais, suas crenças e sua fé, mas contraditoriamente impossibilitaram-se de crescer na dinâmica necessária do aperfeiçoamento cultural. Quando as forças da metrópole abandonaram “suas colônias,” ressurgiram as tradições, as práticas cotidianas religiosas com seus ritos e crenças, com suas músicas e danças, com suas dezenas de línguas diferentes. A língua portuguesa com suas regras e condutas a seguir não foi, de início, inteiramente ensinada e assimilada pelos nativos. Eles em quase sua totalidade, não a falavam. Contraditoriamente foi a língua escolhida pelos seus dirigentes diante de sua praticidade —é conhecida e falada em outros continentes —pois outras dezenas delas faladas a poucos quilômetros uma da outra não eram entendidas entre si. A língua crioula, a mais difundida delas na Guiné-Bissau, não era hegemônica na década de 70 e, também por não ser uma língua que contasse com código gráfico, ofereceu dificuldades para o trabalho consistente e eficaz de alfabetização que Paulo Freire empreendeu com elites dirigentes no país (FREIRE, 2003: 18-19).

Haveria indagações do seguinte modo para aqueles que não têm uma base histórica do país: como é que conquistada a independência nacional, numa luta que fundamentava a sua razão de ser na existência de uma cultura nacional e dada a irreversível necessidade de preservar a identidade cultural se toma a decisão de privilegiar a língua do colonizador, colocando em segundo plano as suas próprias línguas?

Para Couto, do ponto de vista lingüístico, a Guiné-Bissau viu-se e vê-se confrontada com uma série de dilemas ou contradições. A primeira delas é *o crioulo versus línguas étnicas*. Adota-se o crioulo como língua nacional ou uma língua étnica? Neste caso, qual seria a língua a escolher? Os falantes de outras não aceitariam. Além da questão que língua adotar, há uma série de conceitos do mundo

consumista moderno que elas não têm recursos para explorar, como reconheceu Amílcar Cabral durante a luta armada. O fato é que nas cidades expressa-se predominantemente em crioulo, mas nas zonas rurais falam-se línguas étnicas, embora se possa afirmar que não existe praticamente nenhum guineense que não tenha pelo menos o domínio passivo do crioulo. A segunda contradição é *português versus crioulo*. Apesar de o crioulo ser língua do dia-a-dia da maioria da população urbana, todos os textos escritos estão em português. A alfabetização e o aprendizado escolar posteriores davam-se basicamente nessa língua, apesar de apenas 12% da população escreverem e falarem nessa língua (COUTO, 1989 a).

O português não tem legitimidade nenhuma, pois é a língua do colonizador, portanto, imposta de fora. A única língua que representa a união dos guineenses é o crioulo, uma vez que ele surgiu justamente da convergência das diversas línguas locais sob a confluência do português. Ou seja, ele é a única língua falada no país à qual aloglotas adeririam sem a sensação de estar aceitando a língua de uma potência ou uma etnia. O crioulo é a única unanimidade nacional. Assim sendo, ele seria a única língua nacional. No entanto, há uma série de problemas práticos que impedem que o crioulo torne-se uma língua de ensino. A questão prática mais imediata é que ele não tem gramática sistematizada, nem dicionário formalizado (COUTO, 1990 a).

Com a mesma preocupação de se adotar o crioulo como língua nacional, Freire argumenta que a dificuldade no aprendizado devia-se à inexistência de materiais de suporte. O que parece, porém, é que a falta desses materiais, poderia ser, em outras circunstâncias, a causa principal do fato, mas nesta era puramente adjetiva. Isto é, dispondo de um bom material de ajuda, como por exemplo, o *caderno de educação popular*, os resultados eram apenas pouco melhores. É que o caderno, enquanto material de suporte em si não é capaz de superar a razão fundamental, substantiva, da dificuldade: a ausência da língua portuguesa na prática social dos guineenses. E esta língua estrangeira, o português, não faz parte da prática social das grandes massas populares da Guiné-Bissau na medida em que não se insere em nenhum dos níveis daquela prática. Nem no nível da luta pela produção, nem no dos conflitos de interesses, nem no da atividade criadora da população. O aprendizado de uma língua estrangeira impõe-se à pessoa ou a grupos sociais como uma necessidade quando, em pelo menos num desses níveis, este aprendizado torna-se imprescindível (FREIRE & FAUNDES, 1985: 130).

Para Freire, insistir no ensino do português significa impor à população um esforço inútil e difícil de ser alcançado. Esta imposição seria incoerente no quadro da reconstrução nacional, da criação de uma sociedade nova em que se elimine a exploração de uns por outros, de acordo com os ideais maiores que sempre guiaram o PAIGC. Ideais com a encarnação dos quais o Partido se veio forjando como vanguarda autêntica dos guineense e cabo-verdianos (FREIRE & FAUNDEZ, 1985: 130).

Segundo Freire, a manutenção por muito tempo da língua portuguesa, mesmo que lhe dessem apenas o estatuto de língua oficial, mas com prerrogativas na prática de língua nacional, já que é através dela que se vem fazendo parte substancial da formação intelectual da infância e da juventude, trabalharia contra a concretização daqueles ideais. Freire propõe que se crie uma disciplina com caráter de urgência que viabilizaria, em termos concretos, o crioulo como língua nacional, de que resultaria que o português, no sistema educacional do país, assumiria, paulatinamente, o seu estatuto real, o de língua estrangeira e, como tal, seria ensinada, ao contrário. O português continua a ser, no sistema educacional, a língua que imediatiza a grande parte da formação intelectual dos educandos; seria bastante difícil uma real democratização desta formação, apesar dos esforços indiscutíveis que se vinham fazendo e que continuariam a fazer neste sentido. A língua portuguesa terminaria por estabelecer um corte social no país, privilegiando uma pequena minoria urbana com relação à maioria esmagadora da população. Seria, sem dúvidas, mais fácil àquela minoria, com acesso ao português por sua própria posição social, bem se avantajarem à maioria na aquisição de certo tipo de conhecimento, bem como na expressão oral e escrita, com que satisfaz um dos requisitos para a sua promoção nos estudos, com inúmeras conseqüências que podem ser previstas (FREIRE & FAUNDEZ, 1985: 130-131).

Com relação à disciplina do crioulo a adotar no ensino, segundo Freire, ela estaria limitada, no campo da ação cultural, à alfabetização na área de Bissau (capital), onde a população, dominando perfeitamente o crioulo tem familiaridade com o português. Aí, sobretudo, a alfabetização em português se faria nas frentes de trabalho, pois ler e escrever esta língua podem significar algo importante para os que aprendem e para o esforço de reconstrução nacional. Limitar-se-ia também a certas áreas rurais, quando os programas de desenvolvimento econômico-social exigiriam dos trabalhadores habilidades técnicas que, por sua vez, demandariam a

*leitura e a escrita* do português. Neste caso, se o crioulo não é falado fluentemente como se dá em Bissau, impõe-se ainda, o reestudo da metodologia a ser usada para o ensino da língua portuguesa (FREIRE & FAUNDEZ, 1985: 131).

Em qualquer dos casos, entretantes, seria indispensável discutir com os alfabetizandos as razões pelas quais se realizaria a alfabetização em português porque a ação cultural, enquanto ação político-pedagógica que inclui a alfabetização, nem sempre, porém, está obrigada a girar em torno dela. Muitas vezes, é possível e, mais do que possível, necessário trabalhar com comunidades na leitura da sua realidade, associada a projetos de ação sobre ela, como hortas coletivas, cooperativas de produção, em estreita ligação com esforços de educação sanitária, sem que, porém, a população necessite de ler palavras. Assim, pode-se afirmar que, se todo aprendizado da leitura e da escrita de palavras, numa visão política tal qual a do PAIGC pressupõe necessariamente, a leitura e a escrita da realidade, isto é, o envolvimento da população em projetos de ação sobre a realidade, nem todo programa e ação sobre a realidade implica, inicialmente, o aprendizado da leitura e da escrita de palavras. Com intuito à mobilização das populações à sua organização para que se engajem em projetos de ação transformadora de seu meio, a ação cultural deve partir de um conhecimento preciso das condições deste meio; um conhecimento das necessidades sentidas das populações, de que a razão de ser mais profunda nem sempre já foi percebida e claramente destacada por elas. Portanto a leitura da realidade, centrada na compreensão crítica da prática social, iria lhes proporcionar esta clarividência (FREIRE & FAUNDEZ, 1985: 131-132).

Portanto, o quadro sociolingüístico da Guiné-Bissau hoje, em 2005, reflete a opção governamental: a língua portuguesa como língua oficial e as línguas maternas consideradas como meio de comunicação originária da cultura guineense e expressão de comunicação fundamental para a população, esperando-se as condições econômico-financeiras e pessoas capacitadas para o efeito de concretizar as ações capazes de as tornar um instrumento de aprendizagem da leitura e meio de outros saberes formalizados. Neste sentido, segundo Ferreira, há uma base histórica para a tomada dessa posição: a decisão de adotar a língua portuguesa como língua oficial, pois já havia sido tomada no tempo da guerra de libertação nacional. Com efeito, muito do trabalho político; inúmeros textos de esclarecimentos e conscientização; propaganda da rádio; a expressão no seio do

exército, da administração, da igreja; a prática da escolarização nas zonas libertadas, tudo isso eram espaços conquistados para a língua portuguesa, a quando da libertação do jugo colonial, houve apenas que assumir e aprofundar essa prática (FERREIRA, 1988: 22-23).

Neste caso, o de adoção da língua portuguesa como oficial, há ainda duas respostas a acrescentar: uma é teórica, laboriosamente montada, sobre as razões pelas quais se toma essa decisão; outra é a necessidade de agir em harmonia com as circunstâncias e as particularidades contextuais. E essas eram de várias ordens e complexas. As razões políticas e culturais, ideológicas e diplomáticas levaram a uma decisão marcada pelo pragmatismo. Este era decorrente da dificuldade que seria a de saber como é que o Estado, esgotado economicamente após uma longa e dura guerra de libertação, iria começar para a criação de estruturas adequadas rumo ao ensino de uma língua nacional. De tudo havia falta, já que o colonizador não cuidara durante quase cinco séculos de dominação ou até procurou tornar o acesso à educação difícil, através do processo de assimilação, e não instituiu a prática do ensino de uma língua materna; no caso da Guiné-Bissau, o ensino do crioulo.

Pelo fato do colonizador não ter dado a devida atenção à questão educacional na Guiné-Bissau, de tudo havia falta: textos; obras de apoio; gramáticas; dicionários; material didático; princípios de transcrição sobre os léxicos de base; escolas apropriadas; professores; enfim, condições logísticas mínimas capazes de assegurar tal início, através da mobilização de forças nacionais. Não haveria condições para um país transformado num caos econômico, com problemas de uma premência implacável e de dimensão tão grande, tais como os de alimentação, das comunicações, transportes, o da estabilidade social, uma vez que o colonizador incentivou as fricções tribais para poder dominar. Como poderia um país recém-independente canalizar as verbas para operar as mudanças nas estratégias da escolarização?

O esforço que a Guiné-Bissau tinha posto no ensino da língua portuguesa ultrapassou tudo quanto se poderia imaginar em 1975 ou mesmo nos anos subseqüentes. Não se tratava de qualquer país, de organizar um plano previamente elaborado e proceder à demarcação de metas a atingir. Instituição de uma suficiente rede escolar e de professores, elaboração de manuais, instrumentos de ensino eficazes, técnicas, metodologia, etc. Havia enormes dificuldades, certamente. Também existiam deficiências, sem dúvidas. O governo da Guiné-Bissau fez tudo

para que a sua língua oficial fosse ensinada o melhor e mais eficazmente possível. Houve um período em que o país procurou, insistentemente, socorrer-se de Portugal para a contratação de professores cooperantes e conseguiu uma centena deles.

Após assunção do controle total em setembro de 1974, a Guiné-Bissau impunha-se, como consequência, manter com a mesma clareza os princípios e objetivos que sempre guiaram o Partido PAIGC durante a luta. Esses princípios, porém, não podiam ser concretizados de uma maneira abrupta porque os obstáculos e as dificuldades eram de várias ordens. Problemas numerosos, cuja solução tinha de ser encontrada após muito estudo minucioso. O trabalho mais difícil estava na politização das massas estudantis dos meios urbanos, cuja mentalidade estava profundamente viciada pela presença colonialista. Entretanto a Guiné-Bissau, ciente da sua responsabilidade, continuou-se empenhado no esforço de melhorar o ensino e prestou uma atenção especial à formação de professores. Foram construídas muitas escolas e a frequência dos alunos aumentou vertiginosamente. Mesmo assim, o período de transição, nos anos de 1974/1975 e 1976/1977, as mudanças tinham de ser introduzidas passo a passo. Os programas, em particular das disciplinas de Ciências Exatas, mantiveram-se sem grandes alterações nos estabelecimentos de ensino secundário. As grandes modificações verificaram-se nas disciplinas de História, Geografia e de Língua Portuguesa. Estas alterações fizeram-se logo no início, pondo-se de lado os antigos compêndios e elaborando outros programas e novos esquemas de trabalho e de estudo em conformidade com a nova realidade do país (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

A Guiné-Bissau em 1975 era considerada um dos países africanos com maior percentagem de população escolar: um total de 95.000 pessoas, entre crianças e adultos, representando aproximadamente 13% da população global, 800.000 habitantes. O setor da educação era certamente um daqueles que despertava maior atenção e mobilização, com vistas a vencer a ignorância, o analfabetismo, a falta de quadros técnicos, condições necessárias para levar adiante a luta de reconstrução nacional. Na estratégia de desenvolvimento para a fase de transição, o setor da educação era uma indiscutível prioridade, visando a um progresso não apenas de ordem quantitativa a fim de dotar o país de grande número de pessoas qualificadas como, sobretudo, de ordem qualitativa, pela retomada de modelo cultural que outrora fora desprezado pela escola colonial e de um novo tipo

de educação do qual o principal agente e beneficiário fossem os guineenses (PEREIRA, 1977: 103).

Só para mostrar um exemplo da explosão da educação na Guiné-Bissau, Bolama, região que fica no sul do país, era o símbolo autêntico que se fazia sentir em todo o território, pois aí se tinha a imagem do que era a intensidade do trabalho educativo na Guiné-Bissau: diversas escolas primárias; dois grandes internatos do Instituto Amizade, um dos quais era jardim infantil; uma escola de formação de professores primários; uma de enfermagem... Bolama concentrava o maior número de estabelecimentos de ensino e já Amílcar Cabral dizia que ela tinha condições de vir a ser cidade universitária do país. Em nível nacional, no ano letivo de 1975/76 funcionava um total de 553 escolas, onde estudavam 83.827 alunos, além de 10.800 adultos, mobilizando cerca de 2.250 professores. Estes números referiam-se a todos os graus de ensino. Em pormenor, podemos assim discriminar: 531 escolas primárias com 78.000 alunos; 5 escolas do ciclo preparatório com 2.300 alunos; 3 liceus com 1.676 alunos; 1 escola técnica com 343 alunos; 10 internatos com 1.426 alunos; 3 escolas de formação de professores com 82 alunos. As estruturas de educação tinham de manter em funcionamento a pesada máquina escolar deixada pelo colonialismo e simultaneamente dar resposta ao grande fluxo de crianças e jovens à escola. (PEREIRA, 1977: 109-110).

Em ordem a fazer frente à intensidade de tarefas e à estruturação por elas exigidas, o Comissariado de Estado da Educação e Cultura empreendeu um intenso esforço organizativo, fazendo do ano de 1976 o seu **Ano I da Organização**, quando os resultados eram já sensíveis. Mas não era de um ano para outro que se altera todo o sistema de ensino. Perante a hipótese de fazer uma pausa, fechando muitas escolas para mais tarde recomeçar a partir de novas bases, optou-se por manter o que já existia, introduzindo gradualmente as reformas indispensáveis à medida que houvesse gente preparada e que fossem reformulados os novos programas e métodos. Estamos assim em plena fase de transição com todas as contradições que lhe eram próprias e com as inevitáveis dificuldades do momento, desde a falta de materiais até a despreparação dos professores, agravada pela sua dispersão pelo interior onde o isolamento e a carência de transportes dificultavam um apoio eficaz. De acordo com a linha política geral, o Comissariado da Educação promoveu a desconcentração regional dos serviços, tendo destacado para cada

região e setor um responsável<sup>1</sup> que coordenava as diversas atividades pedagógicas e administrativas e ao mesmo tempo, animava as chamadas *comissões de estudos*, em que os professores organizavam-se para trabalhar em conjunto na preparação dos cursos. Aliás, a generosidade dos professores revelava uma grande capacidade de iniciativa para superar as dificuldades e resolver os problemas que a prática os obrigava a enfrentar (PEREIRA, 1977: 110).

### Escolas, Alunos e Professores no Ano Letivo de 1975/76

1975/1976

Escolas	Escolas Primárias	Escolas do Ciclo Preparatório	Liceus	Internatos	Escolas de Formação de Professores	Escola Técnica	Escola de Alfabetização de Adultos
Total	558	531	3	10	3	1	
Alunos	94.627	78.000	2.300	1.676	82	343	10.800
Professores	2.250	1.900	240	76			

Fonte: adaptado de PEREIRA, 1977:111.

A formação dos professores era justamente uma das principais preocupações, uma vez que, entre 1.900 docentes na instrução primária, apenas 102 eram diplomados e uma grande parte dos professores do ensino secundário só tinham o curso do liceu, por isso que era preciso recorrer a cooperantes estrangeiros. O total dos docentes do ensino primário era 1.300 que eram monitores habilitados com 4ª classe (série) e 500 professores de posto. Para o ensino secundário, a Guiné-Bissau recorreu à cooperação portuguesa, a qual enviou cerca de uma centena de professores que trabalhavam em Bissau. O número total de professores no secundário era de 240. Daí a importância das três escolas normais em funcionamento (Bissau, Bolama e Cói, além dos cursos intensivos para reciclagem dos professores). Algumas dezenas de futuros professores primários estudavam em duas Escolas do Magistério Portuguesas. Os cursos de reciclagem a que nos referimos anteriormente tinham se

<sup>1</sup> Ao nomear esses responsáveis, o Comissariado da Educação não seguia o critério de escolher aqueles que tinham mais estudos, mas antes os mais "preparados" politicamente.

desenvolvido com apoio da equipe do IDAC (Instituto de Ação Cultural) no âmbito da cooperação militante (PEREIRA, 1977: 111).

Enquanto o ensino pré-primário estava ainda no começo, concentrado em dois grandes jardins de infância que funcionavam como internatos para órfãos de guerra, o ensino primário expandia-se por todo o país e o nível secundário localizava-se nas principais cidades. Existiam três liceus: Bissau, Bafatá e Canchungo, mas só o primeiro lecionava até a 10<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> classe (séries); uma escola técnica e cinco escolas do ciclo preparatório. Da mesma maneira se intensificava a educação de adultos que abrangia mais de 10.000 pessoas. Nesse contexto, uma das mais interessantes instituições escolares era o célebre Instituto Amizade, que agrupava um conjunto de 10 internatos, incluindo os dois jardins-pilotos antes referidos, uma escola agrícola no Boé, no leste do país e a Escola Piloto de Bolama, cuja fundação remontava ao tempo da luta: os internatos foram criados pelo PAIGC tanto nas regiões libertadas como nos países vizinhos para educar os filhos dos combatentes e formar os futuros quadros. Naquela altura, estudavam nestes internatos 1.426 alunos, ensinados por 76 professores. A história dos internatos representava um passado heróico, sobretudo, nas zonas libertadas onde, por causa dos bombardeamentos portugueses, havia internatos que mudavam de local várias vezes. A Escola Piloto de Bolama era instalada em Conakry, capital da República da Guiné-Conakry, antes da independência da Guiné-Bissau (PEREIRA, 1977: 111).

Foi nessas escolas do Instituto Amizade que mais cedo se iniciou o trabalho de reelaboração dos programas de ensino, avançando-se com uma experiência que era de grande utilidade para esta fase. Com efeito, estava a proceder-se a revisão gradual dos conteúdos e dos próprios compêndios, designadamente nas matérias em que mais urgia romper com os programas do ensino colonial, nomeadamente Português, História e Geografia. Para estas disciplinas como para uma outra que foi criada, Formação Militante, utilizavam-se textos policopiados, embrião dos futuros manuais. No ensino primário, os compêndios que tinham sido elaborados durante o período da luta de libertação, foram imediatamente adotados em todas as escolas. No entanto, durante o ano escolar de 1974/75, sendo reduzido o número desses livros, houve necessidade de manter alguns livros de leitura antigos, depois de uma criteriosa seleção de textos. Outra frente de combate era a luta contra o analfabetismo que atingia 90% da população. Para combatê-lo, foi criada uma

*Comissão Nacional de Alfabetização*, com a qual tinha colaborado diretamente Paulo Freire que deu prioridade à alfabetização dos combatentes das FARP, para, em seguida, irradiar para o conjunto da população civil no ano de 1975 preparava-se uma campanha em nível nacional, aproveitando a capacidade de mobilização da JAAC (Juventude Africana Amílcar Cabral) (PEREIRA, 1977: 111-112).

Em dezembro de 1975, o Comissariado de Estado da Educação e Cultura constituiu uma comissão para estudar e elaborar uma nova designação para todas as escolas do país. A nova relação apresentada foi tornada oficial em 20 de janeiro de 1976. Cada escola tinha uma numeração própria, conforme a região e setor que pertencia. Algumas delas foram designadas com nomes de heróis ou datas importantes da luta de libertação nacional. Havia 79.482 alunos nas 541 escolas primárias, com 2.244 professores (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Em outubro de 1974, o Conselho dos Comissários de Estado mudaram o nome do antigo Liceu de Bissau Honório Barreto para Liceu Kwameh N'Krumah, em homenagem a esse grande filho da África e defensor intransigente da unidade africana. Foi o primeiro estabelecimento de ensino do país a receber nova denominação, depois da independência. Em 1976/77, existiam quatro liceus na República da Guiné-Bissau: Liceu Nacional Kwameh N'Krumah em Bissau e três Liceus Regionais: a) Liceu Hoji Ya Henda, em Bafatá, no leste; b) Liceu Ho Chi Minh, em Canchungo, no norte e c) Liceu Jose Martí, em Bolama, no sul do país. Todos esses liceus tinham 7.835 alunos e 294 professores (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

A Escola Técnica Comercial e Industrial de Bissau, também em finais de 1974, recebeu o nome Vitorino Costa. Após a libertação, numerosas transformações tinham sido introduzidas, no sentido de adaptar a formação dos técnicos às necessidades que o país tinha de implementar, mas a falta de instalações era uma das limitações à expansão do sistema de ensino. Tinha-se procurado aproveitar todas as instalações existentes, adaptando-as às suas novas funções. Foi assim que se adaptou um antigo quartel para a escola técnica, à semelhança do que aconteceu em muitos outros centros educacionais. Estava-se a tratar do equipamento indispensável para conferir um caráter técnico e prático ao ensino. O ensino ministrado nessas escolas no período colonial era teórico, o que fazia com que os alunos promovidos na escola técnica quisessem continuar os seus estudos no liceu,

pois não possuíam nenhuma profissão nem os conhecimentos suficientes para a produção. Ao todo, estavam matriculados em seus cursos 343 alunos, com 33 professores. Estava em realização a passagem da escola técnica a instituto técnico de formação profissional, passaria a receber os alunos a partir de 9ª classe (série), formando os vários níveis de quadros técnicos (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

A realidade educacional enfrentada pela Guiné-Bissau tinha que ser completada com alguns elementos referentes às orientações pedagógicas que se conseguiriam explicitar quando se lia atentamente a realidade guineense. Rompendo com o passado, a Guiné-Bissau lançava as bases de uma nova educação, empreendimento decisivo para a própria reconstrução nacional. Não podíamos esperar uma definição completa e acabada das linhas políticas em matéria de educação e de ensino. Muito ainda estava apenas no início, contudo o peso da cultura colonialista fazia-se sentir e, de resto, a definição de uma política educativa não podia ser isolada da concepção política global do país que só paulatinamente se ia delineando. A orientação para a educação também seria forçosamente escolhida em função do modelo da sociedade que se pretendia construir. De igual modo, o tipo de escola que se criar e o tipo de quadros que se formariam condicionariam grandemente essa mesma sociedade do futuro (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

No Comissariado de Educação, havia clarividência acerca da questão progressiva de formulação da política educativa que seria uma tarefa de conjunto, a assumir pelas estruturas do Partido e do Estado, com particular ênfase para o Departamento do Desenvolvimento Económico e Planificação. Não porque se tratava de planejar o ensino, sabendo, por exemplo, quantos técnicos eram precisos para esta ou aquela atividade prevista, como, sobretudo, porque a política económico-social determinava as necessidades escolares e as próprias opções pedagógicas. Apesar da política económico-social e as opções pedagógicas serem naquele momento objetos de procura e de reflexão, era possível, desde então, detectar algumas orientações de fundo, a primeira das quais se teria de ver fundamentalmente em nível político. Fazer uma educação politizada era certamente uma das primeiras preocupações do PAIGC na Guiné-Bissau. Nos internatos e nos liceus, no trabalho da JAAC e nas unidades das FARP, enfim um pouco por toda parte fazia-se formação política. Esta formação não era exclusivamente ideológica

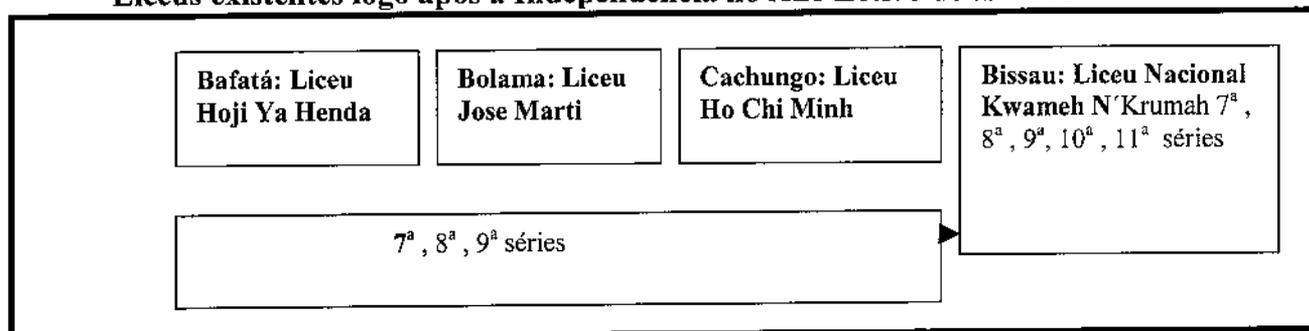
ou doutrinal, mas tinha de pautar-se em diversas atividades fundamentais que estavam na base de todo o processo educativo (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

No discurso proferido por altura do encerramento de atividades educacionais do Centro de Preparação de Monitores Escolares em Gabú, outubro de 1975, o presidente Luís Cabral (1975) apud Pereira (1977) anunciou alguns princípios orientadores para a formação das atitudes políticas básicas: A primeira coisa que devemos ensinar os nossos meninos é a amar a nossa terra, ter orgulho na nossa história e na nossa luta e a amar o nosso Partido como coisa principal que o nosso povo criou durante toda a sua história (PEREIRA, 1977: 114).

Para Cabral, este amor ao povo e à terra implicava na perenização da consciência nacional em perspectiva de unidade: ‘Orgulhosos de cada grupo que pertencemos, de cada cultura, para valorizarmos essa cultura, para a enriquecer, mas devemos pôr acima dessa cultura o amor pela nossa terra no seu conjunto, para termos a consciência de que somos cidadãos da nossa República da Guiné-Bissau acima de todas as culturas e particularidades que os grupos étnicos possam ter’ (PEREIRA, 1977: 114).

A unidade a que Cabral referia-se era a unidade nacional que não devia ser estreita, mas alargada, seja na perspectiva da unidade entre o povo da Guiné e Cabo Verde, seja, em geral, em nível africano e de toda a humanidade. Prosseguindo, Luís Cabral explicou que não se tratava de uma unidade qualquer, mas de uma unidade que não admitisse discriminações de classe, de privilégios, de elitismo. ‘Devemos avançar, progredir na vida, mas todos juntos sem discriminações, não queremos que se avance na vida mesmo à custa da traição, como muitos que procuram ter casa, carro, passar férias em Portugal, a preço da traição ao nosso povo, à nossa terra e da traição à própria África’. Portanto, a grande tarefa da educação era esta, de acordo com Cabral: ‘temos de preparar o nosso povo para aceitar este desafio que fazemos, o desafio da transformação da nossa terra’. Segundo Cabral, o conceito de transformação da terra impede que se entenda a educação como mera transmissão estática de conhecimentos, antes compreendê-la como uma atividade dinâmica e criadora ao serviço da revolução social (PEREIRA, 1977: 114-115).

## Liceus existentes logo após a Independência no Ano Letivo de 1974/75



Fonte: adaptado de DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978.

Não era fácil traduzir em medidas concretas todas as orientações de fundo na Guiné-Bissau, apesar da maioria esmagadora da população ser camponesa e a despeito da agricultura ser a primeira prioridade para o desenvolvimento, o ensino, no nível secundário, continuava sendo um elemento marcadamente de uma cultura citadina. Isto era empecilho para as massas camponesas, mesmo quando eram atraídas pela escola enquanto fator de promoção, a encará-la (a escola) como alheia, culturalmente defasada da aldeia e da atividade do campo.

A realidade educacional enfrentada pela Guiné-Bissau tinha que ser completada com alguns elementos referentes às orientações pedagógicas que se conseguiriam explicitar quando se lia atentamente a realidade guineense. Rompendo com o passado, a Guiné-Bissau lançava as bases de uma nova educação, empreendimento decisivo para a própria reconstrução nacional. Não podíamos esperar uma definição completa e acabada das linhas políticas em matéria de educação e de ensino. Muito ainda estava apenas no início, contudo o peso da cultura colonialista fazia-se sentir e, de resto, a definição de uma política educativa não podia ser isolada da concepção política global do país que só paulatinamente se ia delineando. A orientação para a educação também seria forçosamente escolhida em função do modelo da sociedade que se pretendia construir. De igual modo, o tipo de escola que se criar e o tipo de quadros que se formariam condicionariam grandemente essa mesma sociedade do futuro (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

### 1. Objetivos Gerais do Sistema Educacional Guineense

O sistema educativo da República da Guiné-Bissau tinha por finalidade formar todo o povo e desenvolver ao máximo as capacidades intelectuais, físicas e espirituais das novas gerações, na concepção científica do mundo, através da formação intelectual, científico-técnica, político-ideológica, física, moral, estética, de modo

que os alunos formados nas escolas fossem capazes de interpretar, impulsionar e desfrutar dos progressos da ciência, da técnica e da cultura e tornarem-se jovens dotados de uma educação integral. Pelas palavras de ordem gerais do PAIGC em novembro de 1965 e que constituem também os objetivos tirados do III Congresso do PAIGC em 1977, os princípios da educação na Guiné-Bissau eram orientados no sentido da prossecução dos seguintes objetivos :

- converter os princípios do Partido em convicções pessoais e hábitos de conduta cotidiana;
- conduzir a uma concepção científica do mundo;
- desenvolver plenamente as capacidades intelectuais, físicas e morais do indivíduo e da coletividade;
- desenvolver uma consciência nacional favorável ao desenvolvimento do país e à elevação da qualidade de vida;
- fomentar elevados sentimentos humanos e gostos estéticos;
- dar atenção especial à vida das crianças, desenvolver a sua personalidade e protegê-las contra os abusos, mesmo da parte dos pais e parentes;
- educar-nos a nós próprios, educar os outros e a população em geral, para combater o medo e a ignorância, para eliminar pouco a pouco a submissão da natureza e das forças naturais que a nossa economia ainda não dominou. Lutar sem violência desnecessária contra todos os aspectos negativos, prejudiciais ao homem, que ainda fazem parte das nossas crenças e tradições;
- convencer cada um de que ninguém pode saber sem aprender e que a pessoa mais ignorante é aquela que sabe sem ter aprendido. Aprender na vida, aprender junto do nosso povo, aprender nos livros e na experiência dos outros. Aprender sempre;
- criar, pouco a pouco, bibliotecas simples, emprestar aos outros os livros de que dispomos, ajudar os outros aprender ler um livro, um jornal e a compreender aquilo que se lê (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

## **2. Princípios Básicos do Sistema Educativo da Guiné-Bissau**

Para responder aos objetivos maiores do Partido e às leis fundamentais do Estado da Guiné-Bissau, a política educativa devia procurar levar e fazer progredir a instrução em geral em ligação com o sistema político-social vigente no sentido de sua aceitação pela maioria da sociedade. Assim, o sistema educativo nacional devia obedecer aos seguintes princípios:

- estar profundamente enraizado na realidade concreta do país e da sua população, aproveitando todos os elementos positivos da sua tradição —desde suas práticas produtivas até no seu seio de expressão cultural;
- reafirmar os valores sociais fundamentais, tais como: a vida coletiva; o trabalho produtivo e a participação de todos nas tarefas da comunidade. Os elementos positivos da realidade social local devem ser associados à ciência e à técnica modernas para que possam responder de forma imediata à necessidade do país;
- definir e aprofundar a formação de quadros profissionais. Preocupar-se com a ligação entre o trabalho intelectual e físico, de modo a formar o trabalhador capaz de produzir e gerir a sua riqueza;
- permitir a interiorização de interesses e atitudes, o desenvolvimento de capacidade, a aquisição de habilidades numa combinação correta estudo/trabalho sendo este último considerado como elemento formativo essencial no processo e transformação de mentalidade;
- estabelecer o nível mínimo de conteúdos de educação e formação que deve atingir toda a população de acordo com as exigências do desenvolvimento económico-social fixado pela sociedade através do Partido e do Estado;
- promover as tradições nacionais positivas e incentivar a pesquisa no domínio das ciências sociais (tradição oral, artesiano, usos e costumes em vários aspectos), das ciências naturais (agricultura, medicina, farmacopéia tradicional), da tecnologia (habitat, materiais de construção) através de metodologias adaptadas a cada nível e perfil de formação e pela introdução no plano de estudo de intervalos de tempo a dedicar à pesquisa sistemática e sistematizada (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

O Ensino na Guiné-Bissau tinha como finalidade: criar uma educação de massas que permitisse a integração do povo no mundo moderno; o ensino, a todos os níveis, foi orientado mediante a integração unitária de um sistema educacional que respondesse cabalmente às necessidades culturais, técnicas e sociais que o desenvolvimento da nação impunha; o princípio de democratização que o Partido impunha implicava em dar a todos os guineenses as mesmas oportunidades; no que diz respeito à educação de base, isto traduzia-se na implementação de uma educação de base —Ensino Básico —que tinha por objetivo, escolarizar todos os jovens durante um período de seis anos. Este período era dividido:

a) em um 1º ciclo de quatro anos, em que o aluno recebia os elementos fundamentais do saber:

- aquisição de conhecimentos de base;
- formação da personalidade no meio natural;

b) em um 2º ciclo de dois anos para:

- completar a formação de base recebida no primeiro ciclo;
- dar ao jovem a possibilidade de se abrir ao mundo exterior, quer pela aprendizagem de uma língua de grande difusão, quer pela intensificação da iniciação tecnológica sob a forma de educação prática;

- desenvolver o espírito de iniciativa, o sentido das responsabilidades individuais, o espírito crítico. Esta formação básica era completada ou pela admissão em uma formação profissional pós-primária (de três anos de duração) ou pela admissão na educação secundária (Ensino Geral Polivalente, também de três anos). A formação profissional pós-primária traduzir-se-ia na implementação de escolas destinadas à formação de quadros profissionais que pudessem imediatamente integrar a execução das tarefas mínimas do plano de desenvolvimento:

- professores para o 1º ciclo do ensino básico;
- auxiliares de enfermagem;
- práticas agrícolas e profissionais destinadas ao Comissariado de Energia, Indústria e Hidráulica e ao Comissariado das Obras Públicas, Urbanismo e Construções.

O ensino geral polivalente teria uma feição prática e de orientação de vocações individuais, visando aos seguintes objetivos:

- iniciar e habituar o aluno aos princípios tecnológicos assim como à organização do trabalho produtivo;
- dar aos que abandonassem a escola em qualquer grau uma maleabilidade de espírito e conhecimentos que pudessem facilitar a sua integração na vida ativa e os tornasse mais aptos a receber uma formação contínua e especializada na sua atividade profissional;
- preparar os jovens para participar no desenvolvimento econômico da sua região e do país (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Após formação geral, o novo sistema nacional de educação previa a existência de uma formação pré-universitária de dois ou três anos, denominada *ensino pré-universitário* e escolas (institutos) de ensino médio politécnico, para cursos profissionalizantes médio-técnicos, de ingresso com a 9ª ou 11ª /12ª classe (série) e de três/quatro anos de duração, de acordo com o nível de ingresso, respectivamente. Um dos objetivos básicos que o Comissariado de Estado da Educação e Cultura tinha em vista na reestruturação do novo sistema educativo era fazer desaparecer a diferença existente entre o trabalho produtivo e o trabalho intelectual, vinculando o trabalho com o estudo. Essa era a única maneira de familiarizar os estudantes com a realidade e a dificuldade dos processos produtivos e a única forma de os jovens tomarem consciência de que a principal fonte de vida está na terra, na qual todos deveriam trabalhar para a produção de bens materiais. Todos esses princípios inseriam-se no contexto da grande tarefa de reconstrução nacional e da necessidade de vincular a educação à realidade do país, de forma a criar-se aquele tipo de homem novo e da sociedade nova que se pretendiam formar. ‘O homem cresce com o trabalho que sai das suas mãos. Uma vez que viver o homem, a educação há de prepará-lo para viver. Na escola se há de aprender o manejo das forças com que na vida se há de lutar. Divorciar o homem da terra é um atentado monstruoso’ escreveu Jose Martí, um dos líderes da revolução cubana (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

a) *escolas de superação de professores*, em especial de antigos combatentes, onde o trabalho de produção teve um papel muito importante, tendo em vista a auto-suficiência; (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

O Estado da Guiné-Bissau não queria um ensino seletivo e, sim, um ensino destinado a todo o povo, um ensino de massas. Queria métodos adaptados à realidade do país, adaptados a cada situação concreta. Queria levar a todo o povo, em todos os cantos do país, mais conhecimentos e os meios de melhor desenvolver as suas capacidades de trabalho, para o bem-estar de cada um e para o progresso do país. Desta forma, o povo não seria somente objeto, mas também sujeito das transformações sociais. O novo sistema de ensino pretendia que o cidadão fosse formado socialmente, ou seja, política, intelectual e economicamente, para que pudesse participar nas tarefas da reconstrução e no processo de transformação das estruturas vigentes. Havia que mudar as estruturas de conteúdo meramente formal, pois não se podia manter o sistema de educação cuja finalidade era formar um

pequeno número destinado a chefes de repartição, a médicos, a engenheiros. A educação seria proporcionada a todos, de forma que *os que sabem* devem *ensinar os que não sabem* (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Para que os guineenses pudessem ter acesso à educação e cultura, havia como preocupação prioritária desconcentrar o ensino, criando escolas para ensino primário e secundário em todas as regiões do país, construindo internatos, tendo, neste caso, especial atenção para os filhos dos combatentes que caíram durante a luta de libertação nacional. O ano escolar de 1975/1976 foi designado *Ano I de Organização*, como vimos anteriormente. Apesar do trabalho intenso de todos os departamentos da educação nos aspectos pedagógicos e organizativos, os obstáculos eram sempre grandes e difíceis de serem superadas. Havia falta de quadros em número e qualidade.

Havia falta de equipamentos, de infra-estruturas, de recursos financeiros. Além disso, não podemos esquecer que um dos setores da vida na Guiné-Bissau onde a herança do colonialismo ficou mais marcada foi o setor da educação. O poder colonial, para as suas intenções e necessidades, tinha instaurado um sistema de educação cuja finalidade fundamental era formar agentes necessários ao bom funcionamento do poder. Esse tipo de escola colonial apareceu na Guiné como destinado a preparar unicamente para empregos burocráticos e de quadros. Não se tinha em consideração as condições geográficas, físicas e humanas, nem as tradições e cultura do povo (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

### CAPÍTULO III

#### *A FALTA DE INSTITUIÇÃO SUPERIOR PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE ENSINO BÁSICO NA GUINÉ-BISSAU*

Designa-se este capítulo como falta de instituição superior na formação pedagógica dos professores no ensino básico tendo em conta a questão histórica do processo da educação formal no país. Porque apesar dos esforços envidados nos primeiros anos da independência, nomeadamente nos aspectos pedagógicos e organizativos, as dificuldades eram enormes. Havia carência de quadros em quantidade e qualidade. Havia falta de equipamentos, de infra-estruturas, de recursos financeiros. Não se deve esquecer que uma das áreas da vida na Guiné-Bissau onde a herança colonial marcou fortemente foi o setor da educação. Neste caso, a expressão *falta* é entendida como *carência específica* que, dependendo de sua essência pode ser considerada imprescindível ou vital para equacionar os problemas da educação no país. Também a falta de formação pedagógica dos professores no ensino básico é vista como *constatação* baseada nos dados gerais sobre a evolução do sistema educacional e as principais dificuldades que os responsáveis por esse setor depararam. A falta é como uma manifestação concreta da evolução histórica institucional do sistema educacional guineense: isto é, trata-se da constituição do sistema educacional guineense e os percalços que se seguiram durante a década de 80.

Essa falta de formação dos professores se deve à implantação do sistema educacional da Guiné-Bissau, o regime colonial português havia se associado à *Igreja Católica* no seu dever colonizador para dar a educação às populações coloniais dentro dos padrões particulares da cultura portuguesa. Era, então, preciso um mínimo de europeização para impor uma ordem social que facilitasse a exploração econômica. Assim, se os africanos assimilassem a cultura e as técnicas europeias com demasiado sucesso, poderiam constituir uma ameaça à dominação colonialista. A Igreja Católica contribuiu grandemente para assegurar as vantagens de assimilação das técnicas europeias, sem que fossem corridos os riscos da exploração econômica (CÁ, 2005:33).

## Analfabetismo na Guiné em 1950

População total	Número de analfabetos	Percentagem de analfabetismo

Fonte: Ferreira, 1977:79.

Com o quadro descrito acima pode-se entender de onde a Guiné-Bissau partia no setor educacional; até 1959, ainda não havia se estabelecido uma única universidade em qualquer das províncias ultramarinas no Continente Africano. No que concerne à formação de quadros na Guiné-Bissau, deve-se dizer que o país não possui nenhuma Universidade entre 1974-1986, no sentido verdadeiro da palavra. Há apenas duas Faculdades; uma de Medicina, que mal funcionava, pois dependia de um organismo da Holanda que custeava os professores cubanos que nela lecionavam, e outra, a Faculdade de Direito, que era patrocinada pelo governo português e os professores eram portugueses com a participação de alguns guineenses. Havia 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 (CÁ, 1999:156).

As duas faculdades que mal funcionavam associadas à má governabilidade a que os guineenses estão subjugados, não possibilitam fazer um diagnóstico situacional que favoreça ao setor educacional. 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, tendo evidentemente, quadros a altura para os desafios de reconstrução nacional.

Entrementes, 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 (CÁ, 1999:157).

Pouco número da população com acesso ao sistema educacional é a base da crescente desigualdade e polarização social e ocupacional na sociedade guineense. Esta desigualdade na Guiné-Bissau se acentuou 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 (CÁ, 1999:158)

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 os filhos 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 (CÁ, 1999:159).

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 na década de 80, 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 estava prevista para o ano de 1990 no plano traçado pelo governo, 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 logrados. As causas estavam na incapacidade técnico-administrativa da administração central, em deixar os poderes irem para as regiões (CÁ, 1999:160).

Também, o plano-Quadro da ASDI (o plano de ação de 1992/96), que evidenciava 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 (CÁ, 1999:161)

O governo da Guiné-Bissau não poderia ser feliz na sua intervenção no setor educacional, pois não fez caso para a continuidade 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 feito 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 aldeia 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 (CÁ, 1999:161).

O estudo do processo de formação de professores tomado como categoria de leitura a relação escola trabalho é uma área que se encontra ainda em seu estágio embrionário entre os pesquisadores. Essa nova perspectiva de aprofundamento dos estudos sobre as possibilidades de reconstrução do nexo-crítico escola-trabalho/trabalho-educação no processo de formação de professores, á ainda uma exigência que se coloca para a investigação no campo das práticas de ensino no

sentido de superar as visões pragmatistas que tomam a didática e as práticas de ensino no interior do currículo dos cursos de formação de professores, como disciplinas sobre as quais recai a responsabilidade única e exclusiva da formação prática dos estudantes (FREITAS, 2000:214).

Tratar do processo de formação de professores na sociedade guineense significa conhecer a história da educação do seu povo que a luta de libertação nacional engendrou. O sistema educacional guineense se apoiou nos princípios do caráter massivo da educação. No princípio da vinculação estudo e trabalho; da participação de toda a sociedade nas tarefas da educação do povo; da co-educação e no princípio da gratuidade de ensino em todos os níveis. O processo de formação de professores do ensino básico na Guiné-Bissau inseria-se nesse quadro e, apesar das imensas dificuldades sociais e econômicas por que passava/passa os guineenses, há uma luta cotidiana dos professores, dos estudantes, no sentido de garantir as conquistas alcançadas no campo educacional. Pode-se dizer que as mudanças econômicas em curso no país — a abertura da economia ao capital estrangeiro, o ingresso da Guiné-Bissau na economia de mercado, entre outras medidas — têm como princípio não garantir para os guineenses o direito à educação, à saúde, à moradia e ao emprego.

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 sistematicamente submetida aos impactos das mudanças econômicas e políticas mundiais. O sistema educacional guineense e sua evolução refletem o estado de evolução histórica do país. A perspectiva de formação de professores depende das consolidações política e institucional no país.

No setor da educação, são organizações internacionais ou as agências estrangeiras que estão liderando na elaboração de programas, livros e financiando operações sobre programas destinados a melhorar a deterioração de serviços sociais causada por programas de ajuste estrutural. Quanto a isso (deterioração de serviços sociais causada por programas de ajuste estrutural), a intervenção do governo no setor educacional, de acordo com Friedman, pode ser interpretada de duas maneiras: efeitos laterais, isto é, circunstâncias sob às quais a ação do indivíduo impõe custos significativos a outros indivíduos; o interesse paternalista pelas crianças e outros indivíduos irresponsáveis. Para ele, o governo poderia exigir um nível mínimo de instrução financiada, dando aos pais uma determinada soma

máxima anual por filho, a ser utilizada em serviços educacionais aprovados. Os pais poderiam usar esta soma na compra de serviços educacionais em uma instituição aprovada de sua própria escolha. Os serviços educacionais poderiam ser fornecidos por empresas privadas, operando com fins lucrativos ou por instituições sem finalidade lucrativa. O papel do governo estaria limitado a garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos de qualidade (CÁ, 2005:150).

Entretanto, na Guiné-Bissau não foi concedida a soma máxima por filho que os pais poderiam usar na compra dos serviços educacionais em instituição aprovada de sua escolha. O governo guineense alegou que a privatização educacional foi fruto de voto de uma vontade expressa pela população. Obviamente, ao ouvir falar do setor privado, concluiu que já era altura dos outros serem envolvidos na compartilhamento dos serviços educacionais, deixando de lado a divisão do financiamento recebido pelos doadores internacionais. O setor privado estava sem recursos para implementar novas estruturas de ensino, as suas instalações escolares não possuíam condições mínimas para o funcionamento, a maioria das escolas era feita de barracas, sem nenhuma condição de aprendizagem, falta de enquadramento pedagógico, conteúdo curricular, metodologia que não tinham supervisão do Ministério da Educação. Mesmo assim, os pais eram “obrigados” a pagar mensalidades, pois o setor privado encontrava na educação um meio de resolver seus problemas econômicos. (CÁ, 2005:150-151).

Toda essa abertura ocorreu depois do caso de 17 de outubro, de 1985. A partir de então, houve efetivamente mudanças na condução de política econômica, assim como na formulação e implementação da política educacional que a equipe de Luís Cabral havia desenhado para o setor da educação logo após a independência. Assim, com o Banco Mundial no cenário e outras instituições financeiras, a educação passou a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa. O ensino é sintetizado em um conjunto de insumos que intervêm na sala de aula, o professor sendo mais um insumo e a aprendizagem é, então, vista como o resultado previsível da presença desses insumos. A visão economicista invade o panorama educativo a tal ponto que as relações propriamente educativas —as das realizações na escola e no sistema educativo como um todo, as das relações e dos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula, a da pedagogia, a da educação como tal — e seus atores — professores, pedagogos, especialistas em educação, administradores e supervisores

educacionais entre outros são relegados para o segundo plano. Essa decadência invadiu todos os setores na Guiné-Bissau e o sistema educacional foi atingido em todas as suas condições. Destarte, as *condições escolares* começaram a piorar, as instalações tornaram-se precaríssimas juntamente com professores *despreparados* que ofereciam um ensino compatível com os seus próprios salários (CÁ, 2005:151).

Nesta mesma década de 80, o sistema educacional guineense ainda apresentava as características de um sistema recém formado, porém sujeito às constantes mudanças econômicas e políticas. Não obstante, a sua evolução vinha sendo considerada pela relativa estabilidade dos efetivos escolares nos ensinos básico elementar (EBE) e complementar (EBC) do ano letivo de 1977/78, cerca de 65.000 e 8.500 respectivamente; acompanhada de uma acentuada expansão das matrículas no ensino secundário: curso geral e complementar dos liceus que levou o número de alunos nestes níveis de ensino a mais que duplicariam nos anos subseqüentes, com aproximadamente 8.500 alunos. O desenvolvimento do sistema deparava-se, entretanto, com uma deficiência de meios, quer no plano da rede física e dos agentes de ensino, quer no plano dos recursos financeiros afetos ao setor, cuja evolução não pôde ser alheia aos limites impostos pela execução do programa de ajustamento estrutural/programa de estabilização financeira. Na Guiné-Bissau, não havia um documento normativo geral que estabelecesse o quadro de referência para disciplinar a estrutura do sistema educativo. Este não se encontrava consolidado, verificando-se a implementação simultânea de reformas e inovações em diversos subsetores que, embora contribuíssem para assegurar uma continuada agilidade em face das transformações contextuais que iam ocorrendo, não obedeciam na altura à efetivação de uma estratégia política de médio prazo, generalizadamente discutida e consensualmente aprovada (GUTERRES, 1986).

Para “resolver” o problema do sistema educacional dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial tem um pacote para a reforma educativa desses países: 1º) o número absoluto de crianças sem educação tem possibilidade de aumentar nos próximo vinte anos; 2º) apenas pouco mais da metade dos alunos da escola primária completam o ciclo primário; 3º) alfabetização dos adultos permanece como sendo um grande problema; 4º) impulsionada em parte pelo êxito no primeiro grau conseguido no passado, a demanda pela educação secundária e superior vem crescendo mais rapidamente que a capacidade que muitos sistemas educativos têm de atendê-la; 5º) vem se alargando a distância educacional entre os

países da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e as economias de transição da Europa Oriental e da Ásia Central (TORRES, 1998: 130).

‘Melhorar o acesso a equidade e a qualidade implicam em mudanças no financiamento e na gestão do sistema educativo de um país. A reforma deve também se acelerar. A despesa pública com educação é freqüentemente ineficiente e injusta. A cada dia, as despesas em educação tornam-se mais difíceis de financiar na medida em que se expande o número de matrículas no setor público. Da mesma forma, a maior parte dos sistemas educativos são diretamente dirigidos por governos federais ou estaduais, que dedicam a maior parte de seus esforços para tratar de assuntos tais como negociações sobre salários dos professores, programas de construções escolares e reformas curriculares. Este tipo de gestão centralizada deixa pouco espaço para a tomada de decisões flexíveis sobre os insumos instrucionais e as condições de aprendizagem que conduzem a um aprendizado mais efetivo na sala de aula’ (TORRES, 1998: 130).

Para Torres, esta é a visão do Banco Mundial em relação aos principais problemas que afetam os sistemas educativos nos países em desenvolvimento. Esta é a problemática que determina a necessidade da reforma educativa, prioriza seus componentes e define suas estratégias. Os sistemas educativos dos países em desenvolvimento para o Banco Mundial têm pela frente quatro desafios fundamentais: a) acesso já conseguido, no caso da escola de primeiro grau, na maior parte dos países, permanecendo como um desafio particularmente sério na África; b) equidade, considera principalmente em relação aos pobres em geral, e às minorias étnicas, em particular, sendo a segregação da mulher particularmente acentuada no Oriente Médio e no Sul da Ásia; c) quantidade, vista como um problema generalizado que afeta o mundo em desenvolvimento como um todo; d) redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas, distância que seria mais notória nas economias de transição da Europa Central e do Leste Europeu (TORRES, 1998: 130-131).

Para o Banco Mundial, a reforma educativa, entendida como reforma do sistema escolar, é não só inevitável como também urgente. Postergá-la traria sérios custos econômicos e sociais para os países. Para tal, destacam-se como elementos importantes no pacote de reforma para os países em desenvolvimento: ‘A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos

principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as conseqüências da pobreza nas questões vinculadas à produção, saúde e nutrição (...) o ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação.

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Esses atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais, tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho. Em geral, esse nível básico inclui cerca de oito anos de escolaridade. De fato, em muitos países, o primeiro ciclo da educação secundária está sendo combinado com a educação de primeiro grau para conformar uma etapa de educação obrigatória conhecida como educação básica' (TORRES, 1998: 131).

A Guiné-Bissau não ficou imune ao pacote de reforma educativa proposta pelo Banco Mundial para os 39 países da África Sub-Saariana analisados pelo banco, em face de uma baixa qualidade generalizada do sistema de ensino, abertamente reconhecida pelos dirigentes do país bem como pela esfera que representava o Ministério da Educação. Entre os indicadores mais preocupantes dessa deficiência estrutural do sistema, podemos citar: 1º) os fracos resultados obtidos em testes de língua portuguesa e matemática, seja qual for o nível de escolaridade (transição de 9ª para 10ª série), ou seja, a egresso do curso regular de formação de professores para o ensino básico elementar; 2º) a baixa produtividade do sistema bem evidenciada nos 14,4 anos-aluno em média para adquirir um diploma com 4ª classe (série) a que acresce 4,3 anos-aluno em média para concluir a 6ª classe (série) e 14,6 anos-aluno para completar os cinco anos curriculares que constituem o ensino secundário. Esta reduzida eficiência do sistema originava um considerável desperdício de recursos extremamente escassos (GUTERRES, 1986: 21-22).

Um dos fatores apontados com unanimidade como principal responsável pela baixa qualidade, designadamente no que se refere aos ensinos básico elementar e complementar, era a deficiente preparação do pessoal docente. Com efeito, segundo dados referentes a 1983/84, dos 2.455 professores do ensino básico elementar, apenas 2% eram docentes profissionalizados com o curso de magistério primário, praticamente todos sediados em Bissau, capital da Guiné-Bissau; do restante 16% eram professores de posto diplomados, 41%, eram monitores escolares com a frequência de curtos estágios de formação pedagógica e 41% não tinham qualquer preparação para o ensino, sendo uma proporção significativa constituída por alunos do ensino secundário (GUTERRES, 1986:22).

As ações desenvolvidas para superação (qualificação) dos professores eram sempre realizadas nas férias de longa duração: os meses de julho; agosto e setembro tinham uma eficácia reduzida considerando-se a heterogeneidade da clientela, carências de conhecimentos de base em que avultava o próprio domínio da língua portuguesa e elevada evasão dos professores. As principais EFSP (Escolas de Formação e Superação de Professores) com sede em Bissau e Bolama estavam longe de corresponder em quantidade e em qualidade às necessidades do ensino básico elementar: a produção total de diplomados oscilava entre 50 e 100 professores por ano e, em face dos fracos resultados dos testes feitos aos estudantes que terminavam o 2º grau, o Ministério da Educação decidiu submetê-los a um seminário intensivo de dois meses para aperfeiçoamento de conhecimentos antes do ingresso efetivo na função docente. O curso dirigido com a duração de quatro anos que vinha funcionando desde 1980/81 para habilitação de professores em exercício foi interrompido em 1984/85 dada a elevada taxa de perdas e à reduzida aprendizagem observada (GUTERRES, 1986:22).

Outro fator responsável pela deficiente qualidade do ensino básico levaria à identificação dos seguintes problemas: a) precárias condições físicas de funcionamento (cerca de 416 barracas, 581 salas de aula necessitando de urgente conservação, equipamento didático e mobiliário quase totalmente destruídos); b) inadequação dos programas, patenteada em deficiência técnicas de formulação dos objetivos, lacunas em áreas disciplinares, desafetação dos valores rurais, conteúdos excessivos e ideais, problemas metodológicos, sobretudo no ensino da língua e uma falta generalizada de concretização no plano das sugestões de atividades; c) carência de manuais escolares que não chegavam em tempo útil à escola, não

cobriam a totalidade do elenco disciplinar, não eram objeto de experimentação e testagem sistemática e revelavam deficiências e inadequações várias (resistência, equilíbrio texto-gravura, utilização de cor, fraca interdisciplinaridade, orientações metodológicas precárias); d) inexistência de material didático elementar (borracha, lápis, cadernos) para o aluno; e) incidência negativa de fatores sócio-econômicos adversos, entre os quais sobressaíam aspectos nutricionais das crianças, a falta de cobertura sanitária, as condições de habitação e o meio cultural familiar (GUTERRES, 1986: 23).

Ao conjunto de circunstâncias *pedagogicamente* negativas que rodeavam as condições concretas de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem no ensino básico elementar, adicionava-se um fator especificamente guineense, que é o da língua. Apenas 12% da população falam normalmente português, enquanto 44% expressam-se em crioulo. Na Guiné-Bissau, existem mais de 20 dialetos sendo que os principais distribuem-se percentualmente como se segue: Balanta 24,5%; Fula 20,3%; Mandinga 10,1%; Manjaco 8,3% e Papel 7,2%. Neste contexto, o processo de alfabetização das crianças entendido como aquisição e o domínio dos elementos estruturais de comunicação escrita e oral, produzia-se em condições muito difíceis. Este fator, associado aos diversos outros fatores mencionados, e particularmente à deficiente qualificação dos professores, explica o reduzido rendimento do ensino básico elementar tanto mais que a tardia alfabetização em língua não materna acarreta grave estrangulamento na aprendizagem de outras matérias do currículo escolar. Embora não existisse uma investigação sistematicamente realizada, podemos com segurança afirmar que as deficiências de enquadramento lingüístico eram acentuadas pela pequena expressão da educação pré-escolar no país (cerca de 1.600 alunos em 1984/85 dos quais 750 em Bissau) (GUTERRES, 1986: 23).

Em conjugação com a diversidade lingüística, afirmava-se uma pluralidade étnica e cultural com implicações evidentes no âmbito da relação família/aldeia/comunidade/escola; nesta perspectiva, o sistema de ensino não estava preparado nem dispunha de maleabilidade para colher e assimilar essa diversidade no seu seio, o que podia ser sintomaticamente constatado em fenômenos de incomunicabilidade ou até mesmo rejeição da escola pela comunidade que servia. A dinâmica populacional da Guiné-Bissau era bem evidenciada no valor de taxa de natalidade que se situava em torno de 7,4% e nos indicadores de juventude da população (45% estava compreendida no grupo etário de 0-14 anos) traduzia-se

uma acentuada pressão da procura social sobre a expansão do sistema educativo (GUTERRES, 1986: 23).

Nos anos 70, o ensino básico elementar cresceu regularmente até atingir um máximo de 76.000 alunos no ano letivo de 1977/78. A partir daí, os efetivos escolares começaram a decrescer até estagnar em torno de 65.000 alunos em 1980/81. O total de alunos no sistema de educação/formação não atingia 100.000. Estes indicadores significavam que a taxa de escolarização bruta do grupo etário de 7 a 14 anos vinha se degradando, tendo decrescido de 47% em 1979/80 para 39% em 1983/84, valores muito baixos em face dos objetivos de democratização social de que tanto se falava no país. Esta deterioração deve-se a dois fatores básicos: a) a inexistência de expansão da rede na década de 80, acompanhada da baixa relação professor/aluno no ensino básico elementar; b) o aprofundamento da separação escola-comunidade que levava a que os pais retirassem precocemente ou nunca sequer inscrevessem os filhos na escola. A superação do estrangulamento no acesso não seria possível senão em médio prazo e mediante a alteração dos fatores estruturais apontados (GUTERRES, 1986:23).

As taxas de evasão do sistema nas primeiras quatro classes eram da ordem de 12%,18%, 20% e 33% respectivamente, o que acentuava a perda de escolaridade em cada geração. Indo para as regiões, constatava-se que os índices de escolarização brutos por referência ao grupo etário de 7 a 14 anos variavam em proporção de 2,7 entre Bafatá (23% de escolarização) e Bolama (62% de escolarização), em 1983/84. Esta desproporção no acesso entre regiões vinha se acentuando no tempo: 2,4 em 1979/80 e 1981/82, sendo de assimilar a ocorrência de duas Regiões de Bafatá e Gabú onde havia menos da quarta parte do grupo etário escolarizável: taxas de repetência médias no ensino básico elementar entre 46% (Bolama-Bijagós) e 19% (Bafatá), concentração dos professores mais habilitados nas zonas urbanas de Bissau, Cacheu e Oio (GUTERRES, 1986: 24).

No funcionamento do sistema educativo guineense no que tange ao impacto e à importância que o setor da educação/formação tinha sobre os setores económico e produtivo sobressaíam alguns fatores que, de forma geral, determinavam a baixa relevância do sistema. Consideravam-se fatores críticos principais os seguintes: a) falta de perspectiva global de estudos quantitativos (globais ou setoriais) quanto às previsões das necessidades de mão-de-obra; b) inexistência de dados sobre situação e carreira dos diplomados do ensino técnico; c) insuficiente preparação do aluno

quando ingressava nos cursos de formação profissional existentes; d) fraco nível do ensino ministrado nos cursos de formação profissional; e) inexistência de cursos no domínio agrário; f) inexistência de componentes como práticas vocacionais nos conteúdos programáticos do ensino geral ministrado nomeadamente nos 5º e 6º anos de escolaridade (ensino básico complementar); g) ausência de um esquema para formação de quadros médios (10ª, 11º e 12º anos de escolaridade); h) insuficiência de meios; i) carência de ações de informação, acompanhamento e orientação vocacional e profissional, particularmente aos níveis de 7º, 8º, e 9º anos de escolaridade; j) falta de mecanismos institucionais que interrelacionassem a escola com as atividades económicas; l) insuficiente articulação interministerial. Em um país como a Guiné-Bissau, onde a maioria da população (80%) exerce sua atividade económica no setor primário (agricultura, pecuária e pescas), a inexistência de esquemas de formação no domínio agrário, particularmente no nível de 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, bem como a falta de componentes vocacionais nos 5º e 6º anos, constituíam lacunas que no futuro poderiam originar graves constrangimentos no processo de relançamento e desenvolvimento do setor agropecuário (GUTERRES, 1986: 24-25).

No que se refere às instalações e equipamentos, o conjunto escolar existente era constituído por: 25 jardins de infância e de educação pré-escolar; 637 escolas do ensino básico elementar (EBE); e cerca de 416 barracas; 20 escolas de ensino básico complementar (EBC) e 6 centros de educação popular integrada; 10 escolas de ensino liceal; 3 escolas de formação de professores; o Instituto Técnico de Formação Profissional; a Escola Nacional de Educação Física e Desporto; Escola de Direito; o Destacamento Pedagógico Chico Té; Instituto Amizade, que compreendia 3 escolas de ensino básico elementar, 4 escolas de ensino básico complementar e 1 escola de ensino liceal (GUTERRES, 1986: 26).

As instalações de educação pré-escolar compreendiam 6 escolas em Bissau, em razoável estado de conservação, abrangendo cerca de 551 alunos, e 19 escolas em conjunto com ensino básico elementar, que atingiam cerca de 1.094 alunos. O conjunto de instalações do EBE encontrava-se em uma situação extremamente precária, estimando-se que apenas 6% dos edifícios encontravam-se em bom estado de conservação, 46% em estado regular e os restantes 48% necessitariam de profundas e urgentes reparações sob pena de, em curto prazo, a sua recuperação se tornar inviável. Das 1.211 salas de aula existentes, 34,3% eram barracas, sem

quaisquer condições de trabalho, cuja substituição por construções de caráter definitivo era imprescindível. A quase totalidade dos edifícios não dispunha de instalações sanitárias ou, se dispunham, estavam inoperantes. A despeito da precariedade em que se encontrava a rede de estabelecimentos de EBE, dispunha-se de capacidade para o número de alunos que na altura frequentavam a escolaridade obrigatória (1ª a 4ª série) e apresentava-se uma distribuição razoável no terreno. Dos 37 Setores (Municípios) em que o país estava dividido, 25 áreas de drenagem eram inferiores a 5 km e 12 variavam entre 5 e 20 km. O conjunto de instalações do EBC era bastante reduzido, cobrindo apenas 20 dos 37 setores do país, oferecendo 155 salas de aula, das quais 19,2% estavam em bom estado de conservação, 46,5% em estado regular e 34,2% em mau estado. A rede era complementada com os *centros de educação popular integrada*, com um total de 572 alunos. A educação de adultos era subsidiária dos sistemas de EBE e EBC, contribuindo com uma sobrecarga à rede estimada em cerca de 9.300 alunos dos quais 69,2% na rede de EBC Ensino Básico Complementar (GUTERRES, 1986: 27).

As instalações do ensino liceal, que não cobriam duas das oito Regiões/Estados (Biombo e Quinara), dispunham de um total de 115 salas de aulas, das quais 69 ficavam em Bissau (60%), sendo 28 salas de aula da Unidade 23 de Janeiro, onde também funcionava EBC. Estimava-se que 16% do conjunto encontravam-se em mau estado, 76% em estado regular e 8% em bom estado. Paralelamente à rede de escolas anteriormente descrita, existiam os internatos do Instituto Amizade que abrangiam 324 alunos no EBE, 198 alunos no EBC e 280 alunos no ensino liceal. Das três escolas de formação de professores, a escola de Bolama sofreu obras de reparação e a escola do setor de Bula encontrava-se em mau estado de conservação. O ITFP (Instituto Técnico de Formação Profissional) possuía dois centros, CENFI (Centro de Formação Industrial) e o CENFA (Centro de Formação Administrativa), ambos razoavelmente bem instalados e equipados, funcionando, o primeiro, em Brá, a 6 km de Bissau com uma área coberta de 7900m<sup>2</sup> e o segundo ocupava uma área de 350m<sup>2</sup>. A Escola Nacional de Educação Física e Desporto, a Escola de Direito e o Destacamento Pedagógico Chico Té ocupam em conjunto com a Escola de Formação de Professores e o Centro de Formação Administrativa um edifício recém construído em Bissau (GUTERRES, 1986: 27).

Continuando ainda com equipamento do ensino básico elementar, a situação era caracterizada pela quase inexistência de material didático e, quanto a mobiliário, estimava-se que mais de 85% dos alunos e 90% dos professores não dispunham de lugar para se sentar, encontrando-se o mobiliário ainda existente em situação muito degradada. No ensino básico complementar, a situação quanto ao equipamento era idêntica e, quanto a mobiliário, estimava-se que 70% dos alunos e 60% dos professores não dispunham de lugar para se sentar. No liceu, a situação do equipamento era a mesma da descrita anteriormente, estimando-se que 67,6% dos alunos e 92% dos professores não tinham carteira para se sentar (GUTERRES, 1986: 27).

De modo geral, as instalações existentes no ensino elementar caracterizavam-se em escolas do período colonial, em cimento com cobertura em telha, chapas de fibrocimento ou alumínio; edifícios adaptados à escola, na maioria dos casos adaptação resumiu-se à mudança de utilização; escolas construídas pela população com ou sem a orientação de animadores do Ministério da Educação/Departamento de Construção de Estabelecimento de Ensino e escolas construídas pela população com troncos de árvores, folhas de ramos de palmeira e esteiras denominadas barracas que mais não eram que um simples abrigo do sol e do vento; precariedade era tal que todos os anos tinham que ser reconstruídas. A situação de degradação generalizada em que se encontravam as instalações escolares resultava da inexistência de ações de manutenção e reparação dos edifícios, conjugada com os anos de construção dos mesmos e a destruição sistemática a que estavam sujeitos, quer pelo intenso uso, quer por ações de vandalismo fáceis de perpetrar face ao isolamento dos edifícios e à inexistência de condições de segurança (não havia portas nem janelas na maioria dos casos), quer ainda pela pouca importância atribuída às escolas pela grande maioria da população (GUTERRES, 1986: 28).

## CONCLUSÃO

Durante a década de 80 na Guiné-Bissau estava em vigor ensino tradicional, a sua prática tinha traços dessa abordagem: era centrado no papel do professor, que conduzia toda a aula ditando como fazer, indicando respostas, corrigindo os erros dos alunos. Mesmo o professor admitindo, teoricamente, que no ensino deveria ser considerado as formas de pensar dos alunos, o seu raciocínio, na prática, essa concepção se traduzia em imitação, repetição de modelos, dos conhecimentos apresentados nos diferentes componentes curriculares, de modo rigoroso, organizado pelo Ministério da Educação da Guiné-Bissau. O conhecimento transmitido pelo professor era praticamente “dado pronto” para os alunos que, na maioria das vezes, ficavam na sala de aula como espectadores. Isto é uma modalidade de apreender que pode ser reconhecida na trajetória por quem passou pelo sistema educacional guineense especialmente durante a década de 70 e 80.

Embora reconhecessem a necessidade de aproveitar a realidade dos alunos, aquilo de que eles gostassem, o interesse deles, na prática, o professor não conseguia fazer com que se envolvessem, não conseguia proporcionar um ensino que envolvesse ambas as partes. Suas aulas apesar de a roupagem diferente, ainda não conseguiam atingir todos os alunos, principalmente aqueles considerados como problemas.

A despeito da preocupação com a realidade dos alunos, o professor apontava como limitação do seu trabalho a falta de repertório cultural deles para acompanharem a série, o que dificultava realizar um trabalho diferente. Dizia estar considerando a realidade dos alunos, mas cada aluno tinha suas diferenças, não só culturais, de credo, como também de habilidades, de aquisições.

Para que o professor possa ser o organizador do meio social, ele deve dominar o objeto que leciona. Não basta que ele saiba somente o que devem saber os alunos. Para ele orientar os próprios conhecimentos do aluno, é necessário saber esclarecer mais as dúvidas dos alunos. Porque ele é mestre que deve construir seu trabalho educativo, com base no conhecimento científico, e a ciência é o caminho seguro para a assimilação da vida. Portanto, a exigência que deve ser feita ao professor é que ele seja um profissional cientificamente instruído. Somente o conhecimento exato, somente o cálculo exato, o próprio conhecimento baseado na ciência é que se deve construir enquanto instrumento para o professor.

Um dos aspectos considerados importantes da pedagogia histórico-crítica refere-se à compreensão da prática educativa. Nesta perspectiva teórica, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Desse ponto de vista, o que interessa para a educação é levar o aluno a apropriar-se dos elementos que os indivíduos necessitam assimilar para se humanizar. Para tanto, a educação tem que participar sempre do saber objetivo produzido historicamente.

A formação do indivíduo se dá sempre dentro de um processo educativo e, para se tornar um indivíduo singular, o homem precisa apropriar-se dos resultados. O ser humano é mediatizado pela realidade histórico-social que vem sendo produzida. A prática pedagógica, diferentemente de uma educação espontânea, deve ser mediadora entre a formação do indivíduo na vida cotidiana, na qual ele se apropria das objetivações genéricas em si mesmo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. In: **Formação de Professores: pensar e fazer**. Célia Linhares e Nilda Alves et al (org.) São Paulo, 2002.
- A formação da professora alfabetizadora: reflexão sobre a prática**. Regina Leite Garcia (org.) São Paulo: Cortez, 2001.
- A formação pedagógica do educador das séries iniciais do 1º grau em Piracicaba** – SP Leia Maria da Luz Rivero.
- ALMEIDA, Hilda Maria. **Educação e Transformação Social: formas alternativas de educação em país descolonizado**. Rio de Janeiro, 1981
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1993
- CA, Lourenço Ocuni. **Perspectiva Histórica da Organização do sistema Educacional da Guiné-Bissau**, Campinas SP, 2005.
- CA, Lourenço Ocuni. **Política educacional da Guiné-Bissau de 1975 a 1997**. Campinas SP 1999.
- DAVIDSON, Basil. **A libertação da Guiné. Aspectos de uma revolução Africana**. Lisboa: Sá da Costa, 1975.
- DOCUMENTO DO COMISSARIADO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU**, 1978.
- FERREIRA, Eduardo de Sousa. **O fim de uma era. O colonialismo português em África**. Lisboa: Sá da Costa, 1977.
- Formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate In : **Formação de professores: pensar e fazer** Nilda Alves (org. et al) São Paulo, 2002.
- Formação de professores em Santa Catarina/Leda Scheibe,; Maria das Dores Daros (org. ) Florianópolis: NUP/CED, 2002.**
- Formação de professores, práticas pedagógicas e escola** (org. et al) Maria da Graça Nicoletti Mizukami
- Formação de Professores: pensar e fazer** Célia Linhares e Nilda Alves et al (org.) São Paulo, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

- GUTERRES, Antônio. **A Educação na República Democrática da Guiné-Bissau: análise setorial**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1986
- MONTEIRO, João José Silva. *Exame longitudinal do comportamento dos indicadores do sistema educativo durante o Programa de Ajustamento Estrutural*. In os **EFEITOS sócio-econômico do Programa de Ajustamento Estrutural na Guiné-Bissau**. Bissau: INEP, 1993.
- Neotecnicismo e formação do educador In: **Formação de Professores: pensar e fazer** Célia Linhares e Nilda Alves et al (org.) São Paulo, 2002
- OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Guiné-Bissau: reinventar a educação**. Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora, 1977.
- PEREIRA, Luísa Teotónio. **Guiné-Bissau: 3 anos da independência**. Lisboa: Cidac, 1977.
- POGGI, G. Sociologia dello Stato. In: **L'analisi della Politica**. Il Mulino, Bologna, 1989.
- RIVERO, Célia Maria da Luz. **A Formação Pedagógica do Educador das séries iniciais do 1º grau em Piracicaba**. Piracicaba-SP Editora Unimep, 1989.
- Universidade e Estágio curricular: subsídio para discussão. In: **Formação de Professores: pensar e fazer** Célia Linhares e Nilda Alves et al (org.) São Paulo, 2002.