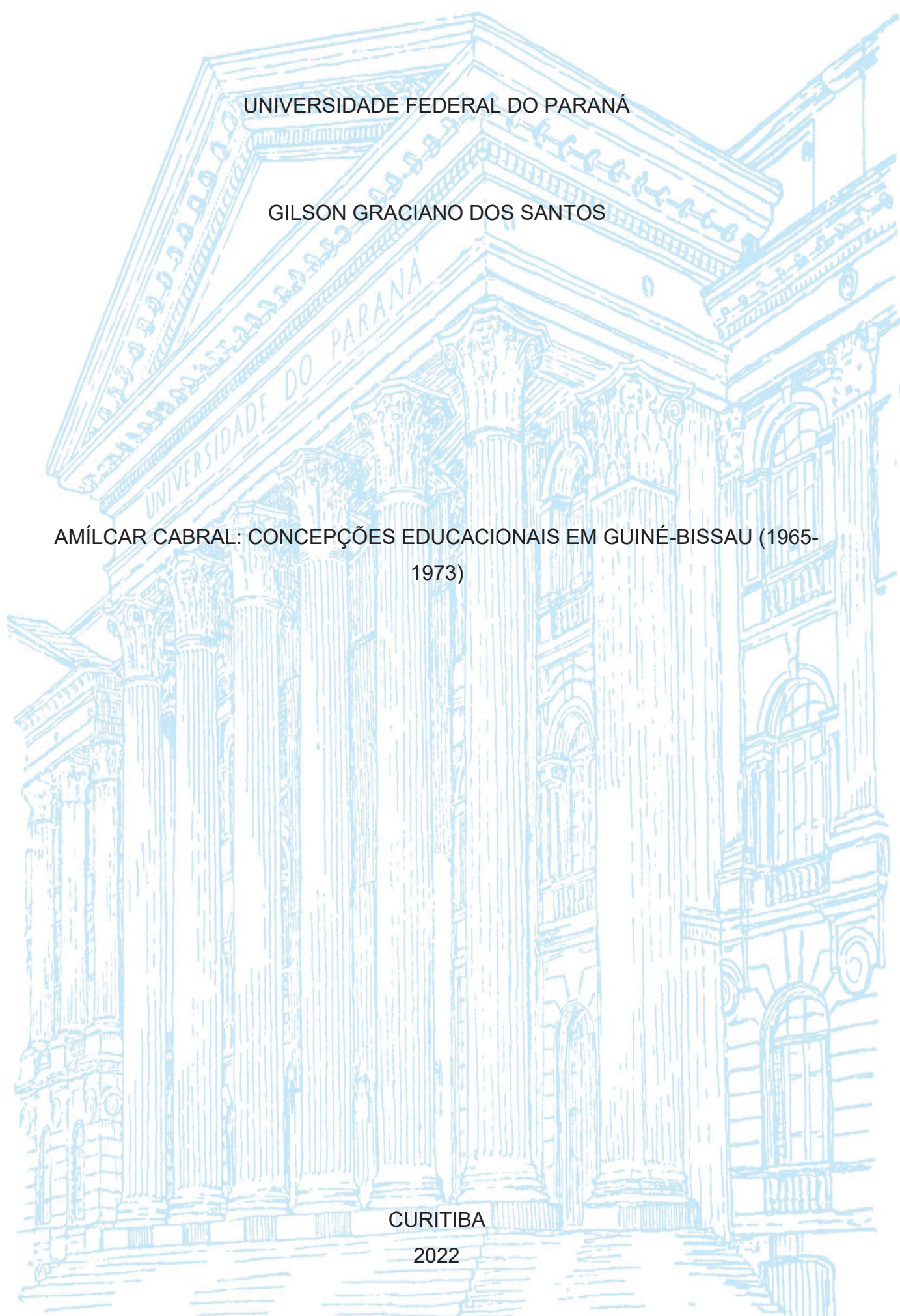


A blue line drawing of the University of Paraná building facade, featuring a classical portico with columns and a pediment. The text 'UNIVERSIDADE DO PARANÁ' is inscribed on the pediment.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GILSON GRACIANO DOS SANTOS

AMÍLCAR CABRAL: CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS EM GUINÉ-BISSAU (1965-
1973)

CURITIBA

2022

GILSON GRACIANO DOS SANTOS

AMÍLCAR CABRAL: CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS EM GUINÉ-BISSAU
(1965-1973)

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carolina dos Anjos de Borba
(Oyamade)

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Santos, Gilson Graciano dos.

Amílcar Cabral : concepções educacionais em Guiné-Bissau (1965-1973) / Gilson Graciano dos Santos – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Carolina dos Anjos de Borba

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação – História. 3. Cabral, Amílcar, 1921-1973. 4. Guiné-Bissau. I. Borba, Carolina dos Anjos de. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

ATA Nº1620

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

No dia trinta de setembro de dois mil e vinte e dois às 09:00 horas, na sala 223 e virtual: <https://jngbril.whereby.com/aulas-e-bancas>, Campus Rebouças - UFPR, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação do mestrando GILSON GRACIANO DOS SANTOS, Intituida: AMILCAR CABRAL: CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS EM GUINÉ-BISSAU (1965-1974), sob orientação da Profa. Dra. CAROLINA DOS ANJOS DE BORBA. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: CAROLINA DOS ANJOS DE BORBA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), CARINA CATIANA FOPPA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), CLAUDIO ALVES FURTADO (UNIVERSIDADE DE CABO VERDE). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, CAROLINA DOS ANJOS DE BORBA, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: A banca ressalta a relevância do trabalho e suas contribuições no campo da Educação para Brasil e Guiné-Bissau. Recomenda publicação dos resultados em artigos científicos para dar maior visibilidade aos resultados obtidos.

CURITIBA, 30 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

11/10/2022 13:50:06.0

CAROLINA DOS ANJOS DE BORBA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

11/10/2022 12:58:23.0

CARINA CATIANA FOPPA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

11/10/2022 11:54:42.0

CLAUDIO ALVES FURTADO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE DE CABO VERDE)

Rocketeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 226098

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 226098



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de GILSON GRACIANO DOS SANTOS intitulada: **AMILCAR CABRAL: CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS EM GUINÉ-BISSAU (1965-1974)**, sob orientação da Profa. Dra. CAROLINA DOS ANJOS DE BORBA, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

11/10/2022 13:50:06.0

CAROLINA DOS ANJOS DE BORBA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

11/10/2022 12:58:23.0

CARINA CATIANA FOPPA

Avallador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

11/10/2022 11:54:42.0

CLAUDIO ALVES FURTADO

Avallador Externo (UNIVERSIDADE DE CABO VERDE)

Rocketeller nº 57 ? Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 226098

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 226098

Nós, na nossa terra, mesmo que levemos o nosso povo até ao sétimo ano do liceu, tem que pegar na enxada e no arado, hoje, amanhã em tratores também, para lavrarem a nossa terra como deve ser. Ter internato nas nossas áreas libertadas é bastante importante, mas antes de fazermos internatos temos que ver bem se de fato podemos manter os internatos, se há segurança bastante para os alunos não correrem o risco de serem mortos no internato, se há meios bastantes para podermos ter que comer no internato. (Amílcar Cabral)

AGRADECIMENTOS

Quero iniciar meus agradecimentos a Deus e meus ancestrais que permitiram-me chegar até aqui e alcançar este objetivo, por esta razão um sonho realizado. Meu agradecimento vai especialmente para minha orientadora, a Dr.^a Carolina dos Anjos de Borba (Oyamade) por ter me suportado durante estes 2 anos de pesquisa e por estar sempre presente durante a realização da dissertação e o grupo de pesquisa Joana de Andrade.

Estendo meus agradecimentos, a minha querida companheira Núria e meu filho Banorfan que sempre estiveram ao meu lado me apoiando nos momentos altos e baixos. De igual modo, aos meus familiares que estão no outro lado de continente que de apoiar financeiramente e moralmente durante todo o tempo, no qual reside no Brasil e meus colegas e amigos.

Agradeço também à CAPES, pela bolsa concedida para realização da minha pesquisa.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minhas avós, Florença e Cristina Oliveira.

RESUMO

Este trabalho pretende investigar, as concepções de educação no pensamento de Cabral, e suas possíveis aplicações na em Guiné-Bissau 1965-1973, tendo como objetivo analisar como o Cabral pensava ~~sobre~~ a educação e como organizou o sistema educativo da Guiné Bissau entre os anos de 1965-1973. Para sua elaboração, trabalhamos a partir de levantamentos bibliográficos sobre a temática e analisamos documentos oficiais do sistema educacional a partir da época pré-colonial e até dias atuais. O trabalho aborda o sistema educativo pré-colonial praticado pelos bissau-guineenses antes da invasão portuguesa, que a forma de educar passa de mais velhos para mais novos através da oralidade, onde são ensinadas crenças, trabalho de cultivo, de pastar, entre outros. Com a chegada dos invasores portugueses, no sistema de ensino, passou-se a ser do princípio português, onde era ensinada a língua portuguesa, história portuguesa, geografia e os demais. Cabral e o seu partido não estavam de acordo como estava sendo ensinado ao seu povo, porém criaram escolas nas zonas libertadas, escola piloto e internatos. Com a conquista da independência, o sistema educativo que Cabral e PAIGC propõem, é o ensino baseado nas realidades locais e africanas, é ensinar o seu povo, os valores que foram negados pelos portugueses (história, geografia, religião, literatura).

Palavras-chaves: Amílcar Cabral, PAIGC, Guiné-Bissau e Educação.

ABSTRACT

In this work, we intend to analyze/investigate the Amilcar Cabral thought in education conceptions of Guinea-Bissau in 1965-1973, it aims to analyze how Cabral thought and thought about education and how he organized the educational system in Guinea Bissau between the years 1965-1973. For its elaboration, we work from the bibliographic surveys on the subject and analyze official documents of the educational system from the pre-colonial period to the present day. The work addresses the pre-colonial educational system practiced by the Bissau-Guineans before the Portuguese invasion, that the way of education passes from older to younger through orality, where beliefs, cultivation work, grazing, among others are taught. With the arrival of the Portuguese invaders, the education system became from the beginning of Portugal culture, where the Portuguese language, its history, geography and others. Cabral and his party did not agree with what was being taught to their people, but they created schools in the liberated zones, pilot schools and boarding schools. With the conquest of independence, the educational system that Cabral and PAIGC propose is teaching based on local and African realities, it is teaching its people the denied values to Portuguese (history, geography, religion, literature).

Keywords: Cabral, PAIGC, Guinea-Bissau and Education.

LISTAS DE ABREVIATURAS

ISAI - Instituto Superior de Agronomia

CV - Cabo Verde

PAIGC - Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde

UFPRU - Universidade Federal do Paraná

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia
Afro-Brasileira

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONCP - Conferência das Organizações Nacionalistas das Colônias
Portuguesas

ONU - Organização das Nações Unidas

FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique

MPLA - Movimento Popular pela Libertação de Angola

OUA - Organização da Unidade Africana

CSL - Conselho Superior da Luta

CEEN - Comissariado de Estado da Educação Nacional

Ensino Básico- EB

Es - Ensino Superior

AI - Instituto de Amizade

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Foto de Amílcar Cabral	15
Imagem 2- Mapa da Guiné-Bissau	22
Imagem 3- Sala de aula na Escola-Piloto do PAIGC, em Conacri.....	49
Imagem 4- Alunos de uma escola nas regiões libertadas da Guiné	51
Imagem 5- o nosso primeiro livro de leitura	59
Imagem 6- Estudante de Liceu de Bissau participando no trabalho produtivo	77

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1: Vida e Obra de Amílcar Cabral	16
Quadro 2: Regiões da Guiné-Bissau	22
Quadro 3: População por Grupos Étnicos Principais 1991.....	23
Quadro 4: Compilado de Produções Científicas sobre os Temas de Interesse.....	32
Quadro 5: Analfabetismo na Guiné-Bissau em 1958.....	42
Quadro 6: Educação Colonial: 1962 a 1973.....	43
Quadro 7: Os 36 Quadros Formados com Curso Superior pelo PAIGC desde 1963 ..	45
Quadro 8: Os 46 Quadros com Curso Técnico Médio, formados pelo PAIGC.....	45
Quadro 9: Os 5 Quadros Pós-Universitário Formados pelo PAIGC.....	46
Quadro 10: Os 241 Quadros com Cursos Profissionalizantes e de Especialização, formados pelo PAIGC	46
Quadro 11: Os 31 Quadros no Curso Superior em Formação no Estrangeiro até 24 de maio de 1973	48
Quadro 12: Os 386 Quadros Médio-Técnico e Operário em Formação no Exterior até 1973	48
Quadro 13: Relação de Alunos por ano.....	54
Quadro 14: Relação de Disciplinas por Classe	57
Quadro 15: Relação de Recursos Educacionais por Área	58
Quadro 16: Escola, Alunos e Professores, no Período Letivo de 1975 a 1976	83
Quadro 17: Jardins, Internatos e Escolas do IA, 1977/1978	84
Quadro 18: Estrutura Organizacional do Comissariado de Educação até 1980 ..	86
Quadro 19: Escolas Distribuídas pelo País(1980)	86
Quadro 20: Evolução das Taxas Brutas de Escolarização (TBE) entre 1999/2009/1 ..	89
Quadro 21: Organização do Ensino Básico	90
Quadro nº 22 Repartição dos Centros de Educação Pré- Escolar (1999/2000)	92

SUMÁRIO

1. Introdução.....	15
1.1 Justificativa.....	25
1.2 Metodologia.....	30
2. Educação no Período Colonial e no Período Pré-Colonial na Guiné-Bissau.....	35
2.1 Educação Pré-Colonial na Guiné-Bissau.....	35
2.2 Educação no Período Colonial na Guiné-Bissau.....	37
2.3 Currículo da Educação Colonial na Guiné.....	40
3 Concepção Cabralista de Educação.....	49
3.1 Escola Piloto.....	49
3.2 Educação nas Zonas Libertadas.....	51
3.3 Educação e Emancipação Cultural na Concepção Cabralista.....	60
4. O Sistema Educativo Guineense no Período Pós-colonial e Estruturação na Educação no Pensamento Educativo Cabralista.....	68
4.1. Educação Pós-colonial na Guiné-Bissau.....	68
4.2. Estruturação na Educação da Guiné-Bissau Pós-colonial.....	79
5. Considerações Finais.....	97
6. referências	100

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende analisar/investigar o pensamento de Amílcar Cabral nas concepções de educação em Guiné-Bissau. Cabral entendia a educação como alicerce da luta armada da Guiné-Bissau e Cabo-Verde e, de certo modo, priorizou a educação para as crianças, que lhe serviu como arma de construção da nação autônoma. Cabral é considerado “o pai” das nacionalidades guineense e cabo-verdiana. Cabral nasceu em 12 de setembro de 1924, na região de Bafatá, na Guiné Bissau. Em 1932, mudou-se com a família para Cabo Verde, na Ilha de Santiago, onde fez os estudos primários. Mais tarde, estabeleceu-se em Mindelo, São Vicente/CV onde completou o Liceu, em 1943, regressando posteriormente para Santiago, onde trabalhou na Imprensa Nacional.

O seu percurso escolar é a tal ponto exemplar que o governo português lhe concede uma bolsa de estudos universitários. É essa bolsa que o traz à então capital do Império, mais especificamente ao Instituto Superior de Agronomia (ISA). Nos primeiros anos em Portugal, frequenta a Casa de Estudantes do Império, construída em 1944, com o objetivo de albergar os estudantes oriundos dos territórios coloniais (JOSE, 2017, p.334).

Imagem 1: Amílcar Cabral



Fonte: Casa comum¹

Cabral decidiu, em 1945, partir para Lisboa para estudar agronomia, pois considerava a questão agrícola com objeto de atenção urgente e, naquele momento, o principal recurso capaz de resolver o problema da fome no país. A sua relação com a política começa com a criação do Partido Africano da Independência (PAI), com seu irmão Luís Cabral e Aristides Pereira no ano 1956. Em 1960 foi criado o PAIGC, que, mais tarde, desencadeou a luta pela libertação, nos anos de 1963.

Cabral foi assassinado em 20 de janeiro de 1973, em circunstâncias pouco explicitadas, sendo, portanto, impedido de estar presente na declaração de independência da Guiné-Bissau e Cabo-Verde, sendo a primeira feita unilateralmente pelo PAIGC em 24 de setembro de 1973. (VILLEN, 2013, p.129).

Para melhor situar a vida, obra e ações de Amílcar Cabral, elaboramos um quadro com informações a respeito do líder do PAIGC. Neste quadro são apresentadas as datas e ações de Amílcar Cabral e as suas obras.

Quadro 1: Vida e Obra de Amílcar Cabral

DATA	ACONTECIMENTOS
9 de setembro 1956	Amílcar Cabral e cinco dos seus primeiros camaradas fundaram em Bissau, o PAIGC (Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde).
Outubro 1956	Iniciativa da "Reunião de consulta e estudo para o desenvolvimento da luta nas colônias portuguesas" realizada em Paris. Desse encontro nasceu clandestinamente em Lisboa, o MAC (Movimento Anti Colonialista).
3 de agosto 1959	Massacre de Pidjiguiti
19 de setembro de 1959	Cabral volta a Bissau após o massacre de Pidjiguiti onde preside a histórica reunião do PAIGC que decide a mobilização prioritária das massas camponesas.

¹ A plataforma Casa Comum disponibiliza a reprodução e descrição de documentos custodiados pela Fundação Mário Soares e Maria Barroso. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/arquivos>. Acesso em: 25 jun. 2021.

Janeiro de 1960	Cabral participou na Conferência dos Povos Africanos, em Túnis, em junho do mesmo ano da Conferência de imprensa em Londres, em nome dos povos em luta contra o colonialismo lusitano. Neste ano é publicado em Londres, o folheto "Fatos acerca das colônias africanas de Portugal", de sua autoria, sob o codinome Abel Djassi. Este trabalho serviu de texto à 1ª Conferência Internacional denunciando o colonialismo português.
Abril de 1961	Tem lugar a "Conferência das Organizações Nacionalistas das Colônias Portuguesas" (CONCP), criada em Rabat, Marrocos, da qual Amílcar é um dos principais promotores e onde desempenha durante um dado espaço de tempo as funções de Presidente, em representação de todos os movimentos das colônias lusitana.
Junho de 1961	Amílcar escreve um importante relatório, análise geral da marcha da luta do PAIGC e das características e taras do colonialismo português, com o nome de "Rapport Général" (Relatório Geral).
Julho de 1962	O PAIGC apresenta-se, pela primeira vez, diante das Nações Unidas com um trabalho profundo de análise e crítica ao colonialismo e de defesa dos interesses do povo na Guiné e Cabo Verde, intitulado "O povo da Guiné perante as Nações Unidas", de autoria de Amílcar Cabral.
Janeiro 1963	De acordo com a decisão do PAIGC, é desencadeada a luta armada, no dia 23.
13 a 17 de fevereiro de 1964	Amílcar Cabral dirigiu o 1º Congresso do PAIGC, em Cassacá, nas regiões libertas.
Maio de 1964	Amílcar participa em Treviglio (Itália), do Seminário organizado pelo Centro Frantz Fanon de Milão, cujo tema é "A luta das classes exploradas pela sua emancipação nos países subdesenvolvidos dominados pelo imperialismo". A sua intervenção suscitou enorme interesse em todo o mundo e foi amplamente divulgada em diversos países sendo o primeiro texto de análise profunda da estrutura social da Guiné.
1965	Amílcar escreve "As palavras de Ordem" que é o mais célebre documento do PAIGC, no qual, se indicam as normas a seguir na ação revolucionária em Guiné e em Cabo Verde, em todos os domínios.

Janeiro de 1966	Dirige a delegação do PAIGC à reunião em Havana (Cuba), que criou a "Organização de Solidariedade dos Povos da Ásia, África e América Latina" (Tricontinental), na qual, fez uma intervenção muito discutida no mundo e altamente apreciada. Essa intervenção é considerada, em geral, como uma contribuição
	teoria original no plano histórico-filosófico, em respeito à análise da marcha da luta dos movimentos de libertação nacional em África e dos fundamentos e objetivos da luta.
1968	Amílcar Cabral denuncia os crimes dos colonialistas portugueses, perante a Comissão dos Direitos do Homem na ONU.
Janeiro de 1969	Realiza-se a conferência de Khartoum (Sudão) de Solidariedade para com os povos das colônias portuguesas a qual serve de base para a preparação da Conferência de Roma. Nesta, Amílcar desempenha um papel fundamental e decisivo.
Abril de 1969	Nova denúncia de Amílcar contra os portugueses, perante a Comissão dos Direitos do Homem na ONU.
Novembro de 1969	É realizado em Guiné-Conakry, um importante seminário de quadros, no qual participam dezenas de quadros políticos e militares, sobre os problemas fundamentais da vida e da luta do PAIGC.
Dezembro de 1969	Organizado por Richard Handyside e publicado pelas Edições STAGE 1, aparece em Londres-Inglaterra uma seleção de textos e discursos do secretário geral do PAIGC.
Fevereiro de 1970	A convite da Universidade de Siracusa (Estados Unidos), Amílcar dá uma conferência em reunião especial organizada em homenagem à memória do Dr. Eduardo Mondlane, Presidente da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), covarde e traiçoeiramente assassinado pelos colonialistas. A esta conferência, cujo tema era "Libertação Nacional e Cultura", assistiram eminentes personalidades universitárias vindas de diversos pontos dos Estados Unidos e do Canadá e um grande número de representantes das organizações americanas que se interessam pelos problemas da África. Nesta ocasião, Amílcar Cabral proferiu também uma conferência sobre a luta do PAIGC em Nova Iorque, na sede das Nações Unidas, e em Washington, perante a Comissão das Nações Unidas, e a Comissão dos Negócios Estrangeiros Americano, à que seguiu um animado debate. O mesmo Congresso americano editou mais tarde uma

	brochura contendo a exposição de Amílcar Cabral e o debate que então teve lugar.
Abril de 1970	Em Moscou, União Soviética, combatentes do PAIGC participam ao lado de outros partidos e movimentos de libertação nacional, na grande festa da comemoração do centenário de Lenine, por meio do seu Secretário-Geral. Naquela oportunidade, Amílcar disse: "Como um ser humano integral, Lenine soube amar e odiar. Amar a causa da libertação do homem de todas as espécies de opressão, a aventura maravilhosa que é a vida humana, tudo o que há de belo e de construtivo sobre o planeta. Odiar os inimigos do progresso e da felicidade do homem, o inimigo de classe, os oportunistas, a covardia, a mentira, todos os fatores de aviltamento da consciência social e moral do homem. Porque ele sempre considerou o homem como o valor supremo do Universo".
Junho de 1970	Tem lugar a conferência de Roma de Solidariedade para com os povos das colônias portuguesas, no qual, 171 organizações nacionais e internacionais, representando 64 países, estudaram e estabeleceram os meios de desenvolver a solidariedade política, moral e material à luta dos povos africanos contra o colonialismo português. Esta reunião foi a mais importante do ano e representou uma grande derrota dos portugueses no plano internacional. Ainda, nessa altura, o Papa Paulo VI recebeu os dirigentes do PAIGC, FRELIMO e MPLA (Movimento Popular pela Libertação de Angola). Amílcar respondeu ao Papa em nome também de Agostinho Neto.
Abril de 1971	Pela voz de Cabral, o PAIGC denuncia a situação de fome nas ilhas de Cabo Verde, em Estocolmo (Suécia) e lança um apelo à solidariedade internacional para ajuda concreta e urgente ao povo cabo-verdiano; pede à ONU, e ao seu Secretário U. Thant, para que tome medidas exigidas pela situação.

Junho de 1971	Amílcar fala em nome dos Movimentos de Libertação africanos, na sessão de encerramento da VIII Conferência dos Chefes de Estado e de Governos da Organização da Unidade Africana (OUA), realizada em Adis-Abeba, Etiópia. O chefe do PAIGC declarou naquela cimeira: <i>"Há pessoas ou combatentes que desesperam, mas os povos nunca desesperam. É necessário confiar nos povos e nós, combatentes da liberdade africana, nós que estamos prontos para morrer e vimos camaradas tombar ao nosso lado, nós não temos qualquer razão para não acreditar no destino da África na capacidade de qualquer que seja o povo africano de se libertar totalmente do jugo colonial e racista e de tomar nas suas mãos o seu destino, como vos próprios o fizestes"</i> . Naquela oportunidade, Amílcar encontrou-se com o Imperador Haile Selassie, da Etiópia, Moktar Ould Daddah, da Mauritânia, Leopold Sedar Senghor, do Senegal, David Diawara, da Gâmbia e Kenneth Kaunda, da Zâmbia.
Agosto de 1971	Realiza-se a reunião do Conselho Superior da Luta (CSL), órgão supremo do Partido entre dois congressos, sob a presidência de Amílcar.
Outubro de 1971	O Secretário Geral do PAIGC visita sucessivamente Helsinque, Londres e Dublin, encontra-se com dirigentes unionistas britânicos e dá uma conferência na Câmara dos Comuns. A imprensa britânica e a BBC dão a maior cobertura à visita. Inclusive na Finlândia foi recebido pelo Presidente da República — o que aconteceu pela primeira vez a um representante de um movimento de libertação — e pelo Ministro dos Negócios Estrangeiros. Tudo isto se traduziu em estrondosas vitórias do PAIGC.
Fevereiro de 1972	Amílcar Cabral, falando na 163ª sessão do Conselho de Segurança da ONU, realizada pela primeira vez em África, em Adis-Abeba (Etiópia), renova o convite à Assembleia das Nações Unidas para que envie uma delegação à Guiné-Bissau, a fim de conhecer a realidade do PAIGC.
Abril de 1972	Grande vitória do PAIGC, uma comissão especial das Nações Unidas visitou as regiões libertadas na Guiné.
Junho de 1972	Mais uma reunião da cimeira da OUA, em Rabat (Marrocos). Amílcar Cabral é convidado a falar diante dos chefes de Estado africanos, em nome dos movimentos de libertação desse Continente.

Julho de 1972	O trabalho de Amílcar Cabral intitulado "Sobre o Papel da Cultura na Luta pela Independência" é apresentado em reunião de peritos sobre as noções de raça, identidade e dignidade, realizada pela UNESCO em Paris, e para a qual o Secretário Geral do PAIGC foi uma das 20 personalidades convidadas.
Setembro de 1972	Amílcar dirige a delegação do PAIGC aos seguintes países: China, Japão e Coreia. Encontra-se com Sihanouk, chefe de Estado do Camboja e com Kim Il Sung, presidente da Coreia do Norte.
Outubro de 1972	Perante a IV Comissão de Assembleia da ONU, Amílcar em nome do povo da Guiné e Cabo Verde, é o primeiro representante de um povo em luta a usar a palavra na qualidade de observador. A sua brilhante intervenção é apreciada pela Comissão, que toma a decisão de a reproduzir, na íntegra, nos relatórios da sessão. Amílcar é então recebido pelas mais altas personalidades: o Secretário Geral da ONU, o Presidente da Assembleia Geral, o Comissário Geral Adjunto da Comissão de Tutela e o Presidente do Comitê de Descolonização.
Janeiro de 1973	Amílcar Cabral é barbaramente assassinado na Guiné-Conacri, por agentes do colonialismo português infiltrados no PAIGC, e ao mando do general Antônio Spínola, nesse momento governador colonial da Guiné-Bissau.

Fonte: COMITINI (1980, p. 8-12) Adaptado pelo autor.

Como se percebe no quadro exposto, o percurso que Amílcar Cabral caminhava para encarar a luta e atingir o objetivo de libertação da Guiné e Cabo Verde, com mais 5 camaradas que fundaram o partido. Com o acontecimento do massacre de Pindjiguiti² Cabral volta à Guiné para fazer trabalho de base, mobilizando a classe trabalhadora para a luta contra o colonialismo português. Ele viajou por vários países e também visitou diversas organizações internacionais a fim de explicar sobre os crimes coloniais portugueses. Depois de tudo isso, em janeiro de 1963, o PAIGC decidiu desencadear a luta armada contra os colonialistas portugueses. Em setembro de 1973, a Guiné-Bissau foi a primeira, de entre as antigas colónias portuguesas, a

² Pindjiguiti é nome de porto (cais) na Bissau, foi através deste cais que os trabalhadores fizeram greve, que resultou no início da luta armada. No dia 3 de agosto de 1959, os estivadores e marinheiros mercantes entraram em greve por questões mais mudanças de aumento de salários e melhores condições de trabalho.

ter a sua independência, hoje esse grupo de países é denominado de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), que são: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Guiné-Bissau é um país situado na Costa Ocidental da África, com uma extensão territorial de 36.125 Km². É limitada, ao norte, pela fronteira com a República do Senegal, e a leste e ao sul, pelas fronteiras com a República da Guiné-Conacri, abrindo-se pela costa Ocidental do continente até o oceano atlântico. Foi colônia portuguesa até 1974, ano em que se tornou independente depois de uma longa guerra de libertação e de ter declarado unilateralmente a independência em setembro de 1973. A Guiné-Bissau está dividida em 8 regiões incluindo o setor autônomo de Bissau e contém 3 províncias. O mapa ilustra:

Imagem 2: Mapa da Guiné-Bissau



Fonte: <https://pt.mapsofworld.com/guinea-bissau/> Acesso em: 25 Jun. 2021.

Quadro 2: Regiões da Guiné-Bissau

Regiões	Capitais
Bafatá	Bafatá

Biombo	Quinhamel
Bolama	Bolama
Cacheu	Cacheu
Gabu	Gabu
Oio	Farim
Quinara	Buba
Tombali	Catió

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Regi%C3%B5es_da_Guin%C3%A9-Bissau Acesso em: 16 agosto de 22.

Guiné-Bissau é um país constituído por um mosaico social de aproximadamente trinta (30) grupos sociais, sendo, assim, apresentados em ordem mais expressiva de quantidade numérica: Balantas; Fulas; Mandingas; Manjacos; Papéis; Mancanhas/Brames; Beafadas; Bijagós; Felupes; Balanta-Mané; Mansoana Cunante; Baiote; Nalus; entre outros.

Quadro 3: População por grupos étnicos principais 1991

Grupos étnicos	%
Balantas	26
Fulas	25,4
Mandingas	13,7
Manjacos	9,2
Papeis/Papeis	9,2
Mancanhas/Brames	3,54
Beafadas	3,2
Bijagós	2,1

Felupes	1,43
Nalus e Sossus	1,2
Outros*	5,3

Fonte: (INEC 1991, NÓBREGA 2003 *apud* DABANA, 2014, p. 16).

No que se toca, à percentagem dos grupos étnicos por região, a capital Bissau é a que concentra o maior mosaico étnico e cultural do país. Os grupos étnicos mais numerosos da capital são os Balantas, com 19.8%, seguidos pelos Papéis, com 17, 6%. Na região de Bafatá, os grupos étnicos mais numerosos são os Fulas: 58,5%, seguidos pelos Mandingas: 23%. Na região de Gabu, os Fulas são a maioria: 77.1%, a seguir vêm os Mandingas: 17%. Na região de Biombo, os Papéis ocupam a primeira posição: 72%, seguidos pelos Balantas, 19.8%. Na região de Cacheu os primeiros são Manjacos: 41,7%, seguidos pelos Balantas: 26,7%, depois pelos Felupe: 11,8%, e Mandingas: 8,6%.

Na região de Oio, os Balantas ocupam o primeiro lugar: 48%, seguido pelos Mandingas: 31%, e pelos Fulas: 9,5%. Na região de Bolama-Bijagós, os Bijagós são os grupos étnicos mais numerosos: 57,6%, seguido pelos Mancanhas: 8,2%, o restante saldo percentual é dividido entre seguintes grupos étnicos: Papeis, Beafadas, Balantas, Mandingas, Manjacos. Na região de Quinara, apesar de ser o território dos Beafadas, 29,2%, os grupos étnicos mais numerosos nela são os Balantas 41,2%, restante saldo percentual é dividido entre seguintes grupos: Fulas, Papeis, Mandingas, Bijagós, Manjacos, etc. Finalmente, na região de Tombali, os Balantas ganham predominância: 48,7%, embora a história do povoamento desta região confira a este grupo o estatuto de imigrante, em busca de terra fértil para cultivo. A seguir, vêm os Fulas, com 17%, os Beafadas, com 5,3%, os papeis, com 2,5%, os Manjacos, com 2,0%, e os Bijagó, com 1,4% (INEC, 1991 *apud* NAMOME P. 2014.17)

Cada grupo étnico possui a sua própria língua, hábitos, cultura e ensinamentos. Estes grupos sociais estão espalhados por toda região da

Guiné-Bissau, mas, cada região possui um grupo social dominante,—que, segundo Furtado (2005):

Os grupos étnicos mais numerosos são: i) os Balantas, representados em todas as regiões do país, com maior concentração no Sector Autónomo de Bissau (SAB) e nas regiões de Oio, Cacheu, Tombali, Quinará, Bafatá e Bombo; ii) os Bijagós que habitam essencialmente o arquipélago com o mesmo nome, na Região de Bolama, e se distribuem pelo SÁB e Região de Quinará; iii) os Felupes; iv) os Fulas (Fula do Boé, Fula de Futa, Fula do Toro, Fula Forro, Fula Preto) concentrados principalmente em Bissau, Gabú, Bafatá, Oio, Tombali, Cacheu e Quinará; v) os Brames distribuídos por todas as regiões do País e com maiores concentrações no SAB e nas regiões de Cacheu, Bolama, Biombo; vi) os Mandingas, concentrados em Bafatá, SAB e Gabú; vii) os Manjacos que se concentram em Cacheu, SAB e Bafatá; viii) os Nalus em SAB, Bafatá e Gabú; ix) os Papéis, concentrados especialmente em Bissau e Biombo. (FURTADO, 2005. p.216).

Os dados demográficos demonstram como os povos bissau-guineenses estão espalhados pelas 8 regiões e,—sua composição social congrega diferentes grupos que formam uma nação, a Guiné-Bissau.

O clima na Guiné-Bissau é tropical úmido e apresenta duas estações nítidas: a húmida que vai de maio a outubro, com chuvas que atingem níveis de precipitação entre 1 500 mm no Norte e 3 000 mm no Sul, e a estação seca que vai de novembro a abril. Segundo Furtado, o país apresenta três zonas climáticas: i) a zona Sul compreendida pelas regiões de Tombali, Quinará e Bolama/Bijagós, com médias de precipitação anuais que atingem os 1800 mm; ii) a zona noroeste, cobrindo as regiões de Biombo, Cacheu e Oio e Sector Autónomo de Bissau, com médias anuais entre os 1400 e 1600 mm; iii) a zona Leste, regiões de Bafatá e Gabú, com uma precipitação média anual que não ultrapassa os 1400 mm anuais (OLIVEIRA,1991 *apud* FURTADO, 2005, 213).

JUSTIFICATIVA

A pesquisa apresenta uma razão existencial, partindo de uma motivação pessoal vinculada à experiência vivida enquanto bissau-guineense que iniciou os seus estudos na Guiné-Bissau e constatou que os currículos educacionais no país não estão baseados nas realidades sociais do mesmo.

Da minha parte, como um cidadão guineense preocupado com sistema educativo do meu país, realizar esta pesquisa para dar a minha contribuição e provocar meus compatriotas ao caminho que estou a seguir, o qual, muitos já andaram também, como no caso específico do nosso “pai da independência” Amílcar Cabral, que pensava em educar e formar o homem novo e a mulher nova face ao nosso ideal cultural.

Quanto à ideia de Cabral face ao nosso sistema de ensino, infelizmente há carência, isso porque estudei na Guiné-Bissau desde o jardim até o 12º ano e, durante todo este percurso de escolarização, não estudei disciplinas e conteúdos que falassem sobre a Guiné Bissau, visto que o sistema educativo guineense não tem a cara da cultura local. O nosso sistema escolar herda, fundamentalmente, o sistema educativo português. Por exemplo, somos proibidos de falar as nossas línguas nas escolas, particularmente o *Kriol* e, também, de estudar as histórias dos nossos heróis e heroínas. Lembro-me da disciplina de Ciências Sociais, na qual, as figuras que estudávamos como heróis eram sempre portugueses, nomeadamente Nuno Tristão, Vasco da Gama e outros, mas, de facto, na Guiné-Bissau temos os nossos Reis e Rainhas que devemos ensinar às nossas crianças.

Esses entraves na educação bissau-guineense que levam a realização desta pesquisa e, seguindo o ideal de Amílcar Cabral de formar e educar o homem novo e a mulher nova de acordo com a nossa cultura, que é rica, e, também, muitos elementos próprios para ensinar na escola, já que, as nossas crianças precisam conhecer sua história, suas raízes e nem só, mas, conhecer a história dos outros povos, preferencialmente africanos. Meu desafio se dá, principalmente, na necessidade de andar na contramão do sistema educacional hegemônico e colonial imposto no nosso ensino.

Em 2014, fui contemplado com uma bolsa de estudos para o Brasil, onde comecei a minha formação superior na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB-BA), através de contato com colegas bissau-guineenses, em particular, com meu camarada sociólogo, Milton Teixeira, que me incentivou para trabalhar essa temática. Vale salientar ainda, que a escolha desse

tema também partiu do grupo Afro³, da mesma universidade, onde abordamos as diversas temáticas relacionadas aos estudos afro-brasileiros e africanos no sistema educacional. Assim, nasceu a decisão de escolher esse tema e fazer um recorte temporal para poder situar a discussão em torno de Amílcar Cabral, e suas Concepções Educacionais para a Guiné-Bissau (1965-1973).

Em outra oportunidade, escrevi um artigo relativo à temática e volto a trabalhar com o mesmo tema na pós-graduação. Dessa forma, pensei em ampliá-lo para a dissertação de mestrado e elaborei um projeto de pesquisa com o tema acima apresentado. Foi em 2019, quando me candidatei ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), entre as linhas de pesquisa, escolhi a Linha de Pesquisa: Educação – Diversidade, Diferença e Desigualdade Social, na qual fui aprovado, esta linha se vincula a temática de pesquisa, pois, tem como objeto de estudo “os processos educacionais relacionados com os campos de interrogação epistemológica da diferença, diversidade e desigualdade social”⁴.

Atualmente, faço parte de um projeto de pesquisa que é Educação Quilombola no Estado do Paraná: Desafio ao Saber Intercultural 5. Tal projeto de pesquisa tem por objetivo analisar a efetivação das políticas públicas afirmativas de educação escolar quilombola no estado do Paraná, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Resolução 08/2012 CNE/CEB. Neste projeto de pesquisa também se discute a questão relacionada à Educação das Relações Étnico-Raciais e perspectivas decoloniais. A discussão que vem sendo realizada, durante este momento da minha formação em pós-graduação, está sendo relevante e enriquecedora na construção da minha dissertação.

A presente pesquisa também pretende entender como Cabral pensava a educação durante toda a luta de libertação e não só, mas, também, entender sobre a criação das escolas nas zonas libertadas e quais os objetivos da criação da escola

³ Grupo Afro - Grupo de Pesquisa em Educação Afrocentrada. Este grupo de pesquisa tem por objetivo investigar, criar e desenvolver modelos Afrocentrados de educação. Das linhas de pesquisas elencadas: 1. Educação Quilombista e Pan Africanismo 2. O pensamento educacional Afro Brasileiro e Africano 3. Descolonização da educação: Pedagogia Afrocentrada e Pedagogia Decolonial 4. Educação, Cultura e Sociedade 5. Multiculturalismo e Interculturalidade.

piloto. Por outro lado, a pesquisa estende-se na medida em que busca pensar o conceito de homem novo, como sendo uma das tarefas que as escolas precisam

⁴ O foco de interesse da linha recai sobre os processos educacionais e a distribuição desigual do poder na sociedade contemporânea, o que abrange os mecanismos de produção, estabelecimento e reprodução de hierarquias e normatividades, entre outras formas de opressão, e suas representações nos processos discursivos e não discursivos, de modo a contribuir para a problematização e desconstrução de tais hierarquias. Adota-se uma perspectiva crítica e pós-crítica compreendendo a sociedade como palco de conflitos e disputas de poder, buscando analisar a educação e suas relações com as desigualdades sociais, relativas à raça-etnia, idade e geracional, diversidade de gênero e sexual, territorialidade, classe social, relativa a minorias linguísticas (especialmente aos surdos) e ao público alvo da educação especial, educação quilombola e educação do campo, das águas e das florestas; em suas relações com os movimentos sociais como coletivos destes grupos que afirmam seus direitos sociais e tencionam para a transformação social e o estabelecimento de regimes de igualdade.

⁵ Aspira ainda compreender os processos de produção do conhecimento intercultural baseados na integração dos valores e modos de vida tradicionais dos quilombolas às pedagogias escolares. Para tanto, pretende proceder o levantamento de dados quanto à educação quilombola junto aos órgãos de gestão pública do estado do Paraná; analisar os currículos escolares implementados na educação escolar quilombola, seja em escolas quilombolas ou escolas que acolham alunos oriundo desses territórios tradicionais; verificar o modelo de gestão das escolas quilombolas e efetiva participação das comunidades e suas lideranças nas decisões dirigentes das instituições de ensino; investigar a produção de conhecimento intercultural, efetuando estudo comparativista construtivo e etnográfico em duas instituições de ensino: uma escola quilombola é uma escola que acolha remanescentes de quilombos dentre outros estudantes. Tal investigação justifica-se por destinar-se a grupos étnicos culturalmente diferenciados, possuidores de formas identitárias de organização social, cujo modo de vida articula uma gramática ímpar na produção de conhecimentos tradicionais. Sendo assim, os projetos educativos aos quilombolas devem passar necessariamente pela produção intercultural do saber, visto que a pretensão do conhecimento escolástico, enquanto lugar de emanção, institucionalizaram historicamente relações de força desprestigiando os saberes locais. Portanto, a educação quilombola e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais viabilizam vigorosos contrapontos conceituais ao saber hegemônico, democratizando a educação.

trabalhar, pois, estes homens servirão de alicerce da nossa sociedade, conforme acrescenta Sônia Vaz Borges:

A escola, principal veículo de ensino tem um importante papel a desempenhar na difusão da cultura, ao preparar os jovens como os futuros alicerces da sociedade. As instituições escolares, para além de transmitir conhecimentos e promover o treino em determinadas técnicas, têm também como função participar na socialização do indivíduo através da transmissão de hábitos, atitudes, normas e valores (religiosos, políticos, sociais, ideológicos, morais, etc.) e prepará-lo para a vida nas mais diferentes áreas: cultural, social, política, física e individual (BORGES, 2008, p. 22).

Este é um dos motivos principais da pesquisa, visto que, os colonizadores não ensinavam os colonizados as suas realidades sociais, mas, sempre apagaram as

histórias, culturas e mais, em prol de suas próprias, ou seja, “tratava-se de um procedimento educativo despersonalizante, apoiado em mecanismos de assimilação, onde as características do indivíduo não eram levadas em consideração” (BORGES, 2008, p. 23).

Uma vez que a escola orienta os primeiros passos do indivíduo, quando este sai do circuito familiar, fornecendo-lhes as ferramentas que o preparam para a vida em sociedade, é necessário que os seus mecanismos levem o sujeito a identificar-se com a sua cultura e consigo próprio, para que, posteriormente, não se produza uma ruptura entre este, a estrutura escolar e a sociedade envolvente (*Ibid.*, p.22). E, do mesmo modo, espero que esta pesquisa possa despertar relevância em três aspectos: político, social e acadêmico.

No tocante ao aspecto político, pode despertar o Estado guineense a criar meios e condições para ensinar as nossas crianças a História, Geografia, as Literaturas guineenses e africanas, visto que estes são um dos mecanismos que podem possibilitar a libertação intelectual das condições impostas pelos colonizadores, condições estas que até hoje se encontram presentes no nosso currículo. Como exemplo disto, muitas crianças não conseguem desenvolver as suas capacidades intelectuais tendo em conta o obstáculo da língua estrangeira, ainda assim, até o presente momento não houve significativa mudança no ensino guineense.

No que tange o aspecto social, convidar a sociedade guineense em para um processo reflexivo sobre o campo educacional voltado a nossa realidade cultural, levando em consideração as línguas, músicas, religiões, crenças, etc., isto é, contribuir no processo da desconstrução do imaginário social do povo guineense sobre as construções que, ao longo do contato com os portugueses, foram impostas para inferiorizá-las e obrigá-las às práticas europeu. Como dizia Cabral, “é uma desgraça que o tuga causou na nossa terra, não deixar os nossos filhos avançarem, aprenderem e entenderem a realidade da nossa vida, da nossa terra, da nossa sociedade, entender a realidade da África, do mundo de hoje” (COMITINI, 1980, p.33).

E por último, no aspecto acadêmico, esta pesquisa poderá servir como referência e motivação para a sociedade guineense e não só, como forma de se fazer pesquisa sobre a realidade guineense e suas especificidades. Assim, a relevância desta pesquisa não está somente na discussão sobre Amílcar Cabral e a concepção

educacional da Guiné-Bissau, mas, na problematização da flutuação de papéis dos intelectuais africanos. Espera-se, portanto, que esta pesquisa possa contribuir para as discussões nas áreas política, social e acadêmica.

METODOLOGIA

Para início da pesquisa o caminho percorrido partiu do levantamento bibliográfico sobre os temas que estão relacionados à educação escolar na Guiné Bissau. Esta pesquisa é bibliográfica, tendo sido realizada nos portais acadêmicos, plataforma Casa Comum que disponibiliza a reprodução e descrição de documentos custodiados pela Fundação Mário Soares, onde nela se encontra “O Arquivo Amílcar Cabral”, essencialmente organizado em Dakar e em Conakry, constituído por documentação de cartaz político, militar e diplomático produzida pelo PAIGC e por seu fundador, Amílcar Cabral. Destacam-se os manuscritos de Amílcar Cabral, nos quais é possível encontrar o rascunho de documentos emblemáticos como “Unidade e Luta, Papel da cultura na luta de libertação”. Este acervo conta também com um conjunto de fotografias que retratam os vários aspectos da luta pela independência na Guiné, bem como, o percurso de Amílcar Cabral, desde os estudos em Cabo Verde até 1972. O âmbito cronológico do arquivo situa-se entre 1956 e 1974.

Trabalhamos ainda com a plataforma *Scielo*, biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. Em resumo, o levantamento desse aporte teórico serviu de direcionamento para fundamentar o problema da pesquisa, e pontuar os objetivos, levando em consideração, os seguintes pontos de destaque: Educação na Guiné Bissau; práxis educativas de Amílcar Cabral; contexto relacionado ao pensamento de Amílcar Cabral; Educação na Guiné-Bissau; PAIGC e Luta de libertação.

Este levantamento nos permitiu caracterizar os trabalhos publicados a respeito da temática da presente pesquisa, conforme o que se segue: Villen (2013); Comitini

(1980); Varela (2012) e Borges (2008) que buscam contextualizar as práticas educativas cabralistas e as críticas de Cabral ao colonialismo português.

Quanto ao tema educação na Guiné-Bissau, Cá (2011); Cá (2005); Mendes (2019); Namone (2014); Samba (2018); Tchuda (2017) e Furtado (2005) que apresentam discussões sobre o sistema educacional na Guiné-Bissau.

Entre os trabalhos relacionados à Guiné-Bissau e educação no PALOP, Tavares (2004); Freire (1981); Mendes (2018) e Cabaço (2007) proporcionam e potencializam a discussão a respeito da educação voltada à realidade social e cultural do país.

As pesquisas mencionadas nos ajudam a elaborar a seguinte questão de pesquisa: Como Amílcar Cabral influenciou nas concepções de educação em Guiné-Bissau?

Com base nessa pergunta definimos o seguinte objetivo geral: Analisar como Amílcar Cabral (1924-1973) pensava sobre a educação e como organizou o sistema educativo da Guiné Bissau entre os anos de 1965-1973. Do mesmo modo, foram formulados os seguintes objetivos específicos: 1- Descrever o sistema educativo guineense na época pré-colonial e colonial, refletindo sobre suas contribuições para a educação escolar praticada entre 1965-1973 e; 2- Analisar de que forma a concepção de educação escolar organizada no período entre 1965-1973 está presente na educação escolar atual. 3- Analisar os processos coloniais de reprodução educativa e as possibilidades de ruptura.

Para sua realização, seguimos o método qualitativo. Conforme Gerard e Silveira (2009) “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de uma determinada realidade social”.

Gil (2008) define a pesquisa como uma via organizada e composta de técnica científica. A pesquisa tem como finalidade encontrar soluções adequadas para resolver problemas perante o serviço de caráter científico.

Assim afirma Gil, citado por Silveira e Córdova, que “grande maioria dessas pesquisas envolve: levantamento bibliográfico e análise de exemplos que estimulem a compreensão” (GIL *apud* SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p.35).

Na realização da pesquisa bibliográfica, conforme Marconi (2015, p. 43), o levantamento de toda a bibliografia já publicada sobre determinado tema. Analisar documentos oficiais do sistema educacional a partir da época pré-colonial e até dias atuais: jornais e documentos monográficos são as fontes da presente dissertação de mestrado. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas.

Para este trabalho, elaboramos um quadro com eixos temáticos, tendo por finalidade contextualizar os autores a serem estudados para o desenvolvimento desta pesquisa.

Quadro 4: Compilado de produções científicas sobre os temas de interesse

Quadros temáticos	Autores	Título	Modelo Natureza da publicação	Ano
Escritos de e sobre Amílcar Cabral	Amílcar Cabral	Unidade e Luta	Livro	1978
	Sónia Vaz Borges	Amílcar Cabral: estratégia políticas e culturais para independência da Guiné e Cabo Verde	Dissertação (Mestrado em História)	2008
	Carlos Comitini	Amílcar Cabral: a arma da teoria	Livro	1890
	Carlos Lopes (Org.).	Desafios contemporâneos da África: o legado de Amílcar Cabral	Livro	2012

	Bartolomeu Lopes Varela	A educação e a formação no pensamento e nas práticas de libertação nacional de Amílcar Cabral: uma leitura cruzada com o testemunho de Paulo Freire	Artigo	2015
	Bartolomeu Lopes Varela	A educação, o conhecimento e a cultura nas praxes de libertação nacional de Amílcar Cabral.	Artigo	2012
	Patric Villen	A crítica de Amílcar Cabral ao colonialismo: entre a harmonia e a contradição	Livro	2013
	José Neves	Ideologia, ciência e povo em Amílcar Cabral.	Artigo	2017
	Amílcar Araújo Pereira e Paolo Vittoria.	A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na GuinéBissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire. Estudos Históricos.	Livro	2012
	Lourenço Ocuni Cá	Cultura escolar e os povos coloniais: a questão dos assimilados nos Países Africanos De Língua Oficial Portuguesa (PALOP)	Artigo	2011

	Lourenço Ocuni Cá	Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau.	Tese em (Doutorado Educação)	2005
--	-------------------	--	------------------------------	------

Análise sobre educação na GuinéBissau	Daniel Luís Tchuda	O ensino no período colonial na Guiné-Bissau (1879-1973).	Trabalho de Conclusão de Curso	2017
	Leonel Vicente Mendes	(Des)caminho do sistema de ensino guineense: avanços, recuos e perspectivas.	Livro	2019
	Sané Samba	Os desafios da educação na GuinéBissau	Artigo	2018
	Leonel Vicente Mendes	A escolarização e a formação de quadros nas regiões libertadas da Guiné-Bissau: uma	Artigo	2021
		perspectiva histórica (1963-1973)		
	Dabana Namone	A luta pela independência na GuinéBissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC	Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)	2014.
	Alexandre Brito Ribeiro Furtado	Administração e Gestão da Educação na GuinéBissau: Incoerências e Descontinuidades.	Tese	2005

Identidade e educação	José Luís de Oliveira Cabaço	Moçambique: identidades, colonialismo e libertação.	Tese (Doutorado em Antropologia Social)	2007
	Paulo Freire	Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em progresso	Livro	1981
	Fernando Jorge Pina Tavares	Educação, Cultura e Ideologia em Cabo Verde: Um Estudo Sobre a Exclusão da Língua Materna do Sistema de Ensino, no Período Pós Colonial.	Tese	2004

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

O conteúdo deste trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma, inicia-se com uma introdução que explicita as bases da pesquisa. No segundo capítulo, abordaremos a educação no período pré-colonial e colonial na Guiné, no período pré-colonial a partir de alguns questionamentos quanto ao papel da oralidade no processo de ensino e aprendizagem, analisando quem eram os/as interlocutores/as e quais os objetivos educacionais e, no período colonial, pretende-se caracterizar o modelo da educação na Guiné, e sua organização em nível de instrução, currículo e modelos pedagógicos. O terceiro capítulo, apresenta Amílcar Cabral e sua concepção de educação, com uma análise sobre a sua biografia e as lutas para educação dos seus povos, guineense e cabo-verdiano. Por fim, o quarto capítulo fecha com um questionamento sobre o sistema educacional guineense no período pós-colonial e o pensamento educativo cabralista.

EDUCAÇÃO NO PERÍODO PRÉ-COLONIAL E NO PERÍODO COLONIAL NA GUINÉ BISSAU

EDUCAÇÃO PRÉ-COLONIAL NA GUINÉ

Nesta subseção trata-se de uma discussão voltada ao sistema educativo no período pré-colonial na Guiné que aconteceu antes da invasão portuguesa. A Guiné, como outros países africanos, tinha suas formas de educação e organização baseada na produção coletiva voltada ao modo de vida agrícola, pastoril, pesca e caça, onde o ensinamento transmitido através da oralidade de geração a geração ganhava. Portanto, era a única forma da transmissão dos conhecimentos, das técnicas, das práticas e habilidades, bem como dos ritos isolados. De acordo com Namone (2014), ainda hoje existe essa forma de transmissão de conhecimentos nas zonas rurais, nomeadamente por ocasião da cerimônia de “barraca de fanado⁴”. Esta mesma transmissão de conhecimentos é feita também de diversas formas, podendo ocorrer ao ar livre, à noite, em volta da fogueira, nas reuniões com os mais velhos ou sábios, que podem contar muitas histórias dos tempos dos seus antepassados” (NAMONE, 2014, p. 27).

Antes da invasão portuguesa, o modelo educativo guineense era baseado na tradição e na preservação cultural, através das quais eram ensinados valores culturais de maneira espontânea, onde sempre os mais velhos passavam conhecimentos para os mais novos através da oralidade.

Com a chegada dos europeus no continente africano, eles ignoraram, desconsideravam e desprezaram os sistemas educativos africanos, que se baseiam na oralidade. Por estes motivos não consideravam a educação transmitida através da oralidade, para os europeus, não se conferia importância ao modelo tradicional africano, mas para os africanos era referência de grande importância, pois, é através da oralidade que os “adultos socializavam os mais jovens e transmitiam-lhes os saberes necessários à vida quotidiana, os comportamentos sociais e as ciências tradicionais ou os comportamentos religiosos” (M'BOKOLO 2007 *apud* BORGES, 2008, p.23).

Como podemos perceber, antes da dominação colonial, na sociedade africana tradicional não havia instituição escolar tal como existe hoje. De modo que a educação consistia na aquisição de certos conhecimentos e normas de comportamento como em qualquer sociedade. Pela sua participação na vida do grupo familiar e da

⁴ Fanado é uma palavra em crioulo da Guiné-Bissau que se refere aos ritos de iniciação.

comunidade integrando trabalhos de campo, escutando histórias dos mais velhos e assistindo às cerimônias conjuntas, as crianças e os jovens adquiriram, paulatinamente, ao longo dos anos, os conhecimentos necessários à sua integração na comunidade. Aprendiam as habilidades de produção e como sobreviver, adotando as regras de comportamento e os valores imprescindíveis à vida (CÁ, 2000, p.5).

EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL NA GUINÉ BISSAU

O território que é hoje chamado Guiné-Bissau fazia parte do Reino de Kaabu, que existiu entre 1537 e 1867, e compreendia as terras dos países da Guiné-Bissau, Gâmbia e Casamansa, ao sul do Senegal (LOPES 1999 *apud* MENDES, 2021, p.22).

A educação colonial portuguesa na Guiné começou no século XVII com a chegada da missão católica com objetivo de assimilar povos africanos, isto é, fazer deles um Homem europeu. O mesmo acontecia na Guiné-Bissau, a história é semelhante à de outros países africanos, inclusive, os países africanos de Língua oficial Portuguesa, como é caso de Angola, Cabo-Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe, nos quais, essa missão católica era instrumento de civilização e de influência educacional. A igreja estabeleceu, por assim dizer, alguns requisitos para os donos da terra, para serem considerados 'civilizados', em primeiro lugar, eles precisam saber ler e escrever bem português. Consequentemente, essa estratégia política portuguesa visava romper os costumes, as crenças e as línguas africanas. A cultura europeia foi colocada como modelo aos africanos. Como sustenta Ocuni Cá (2000):

Com a dominação colonialista na Guiné, a cultura europeia cristã ocidental tentava penetrar na população por meio dos missionários, conforme os princípios de assimilação. A condição necessária para ter um cartão de identidade era saber ler em português e comportar-se como um civilizado. O crioulo, língua veicular do povo guineense, era proibido nas escolas e desprezado pelos portugueses (CÁ, 2000, p.7).

O ensino do português começou no século XVII, quando o padre jesuíta Antônio Vieira estava a viajar para o Brasil, e depois acabou por se instalar no território Cabo Verdiano e, de lá, percebeu que na Guiné-Bissau não havia nenhum laço ligado à religião católica. Na época a Guiné Bissau era província de Cabo Verde

(CÁ 2005 *apud* TCHUDA, 2017, p.19). O interesse era levar homens africanos para Europa, portanto, invocaram o nome de Deus como justificativa para tirá-los de suas terras, “levar Deus ao Homem não-civilizado foi à justificativa à consciência europeia para o que iriam fazer na África” (CÁ, 2000, p. 3).

Para a implementação do ensino colonial, a Igreja Católica teve grande desempenho, ou seja, servia como ponte de ligação ao colonialismo europeu, no caso de Portugal com a Guiné-Bissau. No entanto, para um cidadão local ser considerado português uma das condições seria a de converter-se ao catolicismo; da melhor forma, ele teria de deixar seus costumes para integrar-se ao mundo europeu. Através da Igreja Católica poderia vir a graça, na qual, os africanos deveriam ser ‘aculturados’ para serem considerados humanos. Assim disse Dabana Namone:

A estratégia adotada e o discurso usado pelos colonizadores para expandir a sua dominação eram simplesmente o de que pretendiam evangelizar os africanos, ou seja, trazer “Deus” para eles. Assim, para o senso comum europeu, os africanos acreditavam em feitiçarias e demais crenças próprias de uma mentalidade primitiva. E, por isso, eles deveriam submeter-se à “civilização”, através da evangelização. (NAMONE, 2014, p. 39).

Os colonizadores consideravam o continente africano como continente sem história, sem cultura, portanto, tudo deveria começar com as suas presenças nas terras africanas para invocar o nome de Deus e também transmitir os seus saberes como cultura, religião, língua, hábitos, geografia, até mesmo a história dos povos europeus. Para Lopes:

Foi Hegel quem melhor sintetizou, no pensamento filosófico, proclamar que a África era incapaz de produzir História aliava-se a visão de que a civilização veio da escrita e a reivindicação do Egito como não africano, ou negro, e do Mediterrâneo como berço de um mundo iluminado apenas por europeus (LOPES, 2012, p. 34).

De acordo com Cá (2008) o ensino das populações africanas foi deixado inteiramente às missões religiosas, sendo as católicas (90%) pagas pelo governo português. Esse ensino caracterizava-se, basicamente, pelo papel que lhe era imposto pelas diretivas oficiais: fazer do africano um português, levando-o a esquecer todas as tradições culturais.

Essa era a realidade que os africanos viviam na época colonial, de tirá-los de seus modos de vida para outra que está longe de suas vivências cotidianas. Essa educação ou ensinamento não tinha nada que lhes representasse no que se refere às realidades africanas. Os colonizadores não vieram somente para propagar a religião católica, mas para roubar o que eles haviam encontrado nas terras africanas e usar as ideologias políticas. Portanto, percebe-se que os colonizadores não queriam formar pessoas críticas, mas pessoas que iriam dar continuidade à hegemonia portuguesa:

Essa e outras ideias são provas de que o sistema educacional colonial tinha seu objetivo bem definido que não era o de criar uma *intelligentsia* africana ou de formar doutores, como bem frisa o cardeal, mas sim transformar os africanos psicossocialmente em seres humanos mais dóceis. A intenção era reforçar e dar continuidade à dominação, visando atender os fins econômicos da metrópole (NAMONE, 2014, p. 38).

Os colonizadores sempre levaram seus interesses em primeiro lugar para dominar os africanos. Eles nunca se preocuparam com a formação cívica dos africanos, para eles os africanos deveriam ser formados para trabalhos braçais e não deveriam receber formação cívica e crítica ao sistema imposto pela metrópole, visto que a escolarização nunca foi preocupação do regime colonial. Deste modo, Deivison Faustino N'kosi, reforça que, em uma sociedade racista, o homem negro traz a escravidão impressa em seu corpo e com ela os diversos atributos associados aos criados supermasculinos. (N'KOSI, 2014).

Neste sentido, para Paulo Freire “a escola colonial é antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias” (FREIRE, 1978, s/p).

Woodson (2021, p.24), em história, é claro, o negro não tinha lugar no currículo. Ele foi retratado como um ser humano inferior, incapaz de se sujeitar à paixão, razão, e, portanto, útil apenas como rachador de lenha e carregador de água para os brancos.

Para o regime colonial, os negros africanos não possuíam capacidades intelectuais que lhes permitisse merecer uma educação. Os negros deveriam servir para o trabalho que exigia a força física. Aimé Césaire, no seu discurso sobre o

colonialismo, aponta que “raça trabalhadora da terra- negro e raça de senhores e soldados- raça europeia,” (CESAIRE, 1978, p. 20). Durante este período da colonização, o colonizador dominava a ideia que os colonizados não tinham capacidade mínima intelectual, portanto eram destinados ao ensino prático de algumas atividades” (KEBANGUILAKO, 2013).

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO COLONIAL NA GUINÉ BISSAU

Em qualquer sociedade, a educação é considerada uma das formas de transmitir e reproduzir a cultura. Esta envolve diversas estruturas, tais como a família, o grupo onde o indivíduo está inserido, a comunidade, os meios de informação, ou seja, todo o meio social que envolve o indivíduo. A educação, além de transmitir conhecimentos e promover determinadas técnicas, tem também como função participar na socialização do indivíduo através da transmissão de hábitos, atitudes, normas, valores para a vida. Neste caso, a educação colonial torna-se um modelo de manipulação e de transmissão de uma ideologia colonizada nas mais diferentes áreas: cultural, social, política, física e individual.

A educação portuguesa nos territórios colonizados teve como objetivo assegurar a socialização de uma ideologia colonial-nacionalista, considerada pelo regime como um dos pilares fundamentais do império, para garantir a sua continuidade como Nação Colonizadora e difundir o mais possível os valores portugueses.

O artigo nº2 do Ato Colonial de 1930 define o objetivo do ensino da população indígena que era, o de dominar e civilizar os indígenas para se tornarem cidadãos portugueses para trabalhar e servir a sociedade portuguesa como está estabelecido no estatuto (CÁ, *apud* TCHUDA, 2017 p.17).

Almeida,—ainda acrescenta alguns requisitos para adquirir o “estatuto de assimilado”, que são necessários preencher os seguintes normas:

- 1) Ter 18 anos completos;
- 2) Ler e escrever corretamente em português;
- 3) Ter profissão ou renda que lhe assegure o suficiente para prover às suas necessidades e do número de familiares;

- 4) Ter bom comportamento, uma vida correta e possuir a instrução e os costumes indispensáveis à aplicação integral do direito público e privado dos cidadãos portugueses;
- 5) Não estar inscrito como refratário ao serviço militar e não ter desertado. (ALMEIDA, 1981 *apud* FURTADO, 2005, p.44).

Era também necessário que o assimilado tivesse uma mesa de jantar, cadeiras, pratos, colheres, garfos, que simbolizam a vida civilizada assim como a fotografia do presidente da república portuguesa exposta em lugar de destaque, para serem aceites como portugueses.

Com a educação colonial e até na atualidade, sempre os dominantes fazem tudo para deixar as suas marcas, não passa daquilo que os europeus faziam com os africanos.

Para Paulo Ferreira (1981), a educação colonial não teve por objetivo abranger um grande número de africanos, só atingindo a reduzida população dos centros urbanos. As zonas rurais só foram atingidas pela atividade educativa das missões religiosas, que se limitavam praticamente a ensinar religião, principalmente a católica. (*Ibid.*, p.33). Com o passar do tempo, a missão católica encerrou a influência no campo educativo, por três anos deixou-a pela missão laica. A nova cara da educação tem por objetivo complementar a educação formal com formação profissional, mas, de acordo com o decreto nº 12.336 do Ministro Colonial da ditadura, a missão católica volta a atuar e influenciar (CÁ, 2004, p.33). Como foi abordado acima, a educação colonial não correspondia às necessidades socioeconômicas e políticas dos países africanos, pois, estava distante da realidade comunitária, bem como não dava acesso à formação científica da maioria da constituinte dessa sociedade, ou seja, os que mais tinham facilidade de frequentar a escola na época colonial eram os assimilados.

Conforme Mendes (2019, p. 45), o sistema colonial, em geral, era excludente e seletivo, poucas pessoas tinham acesso à escola, principalmente, ensino primário, já que este era reservado aos filhos de pequenos comerciantes “assimilados”. O mesmo privilegiava o pequeno grupo que tinha aproximação cultural com os portugueses, em outras palavras, a pequena burguesia. O mesmo autor afirma que, “esta pequena burguesia autóctone assimilada socialmente, criada dentro do contexto de desenvolvimento do Estado colonial, formada na escola colonial portuguesa, tentava

imitar o homem branco culturalmente, procurando a sua aprovação e aceitação" (*Ibid.*, p. 31).

Portanto, a missão civilizadora com princípio orientador da ação educativa do regime colonial tinha como meta fundamental a “des-africanização da mente do homem colonizado e sua integração na ‘civilização’ ocidental europeia mediante a assimilação e apropriação da cultura dominante” (TAVARES, 2004, p. 110).

Ngũgĩ wa Thiong’o (2017) ressalta que a escola colonial, juntamente com as missões, cumpria um papel central no processo de controle e ordenamento das sociedades sob domínio europeu, porém, os modelos de escola colonial variavam de acordo com as metrópoles e dos países.

Cá (2000, p. 7) ainda informa que “em 1958, a porcentagem de analfabetos em Guiné-Bissau era de 98,85%”, como podemos observar no quadro 7 abaixo, sobre o nível de analfabetismo na Guiné, no ano de 1958, o que demonstra o fracasso da política educativa do governo colonial.

Quadro 5: Analfabetismo na Guiné-Bissau em 1958

População	Número de analfabetos	Porcentagem de analfabetismo
510.777	504.928	98,85

Fonte: Cá (2000)

Portanto, a estrutura educacional montada pelos portugueses não foi criada para os guineenses terem acesso ao ensino, nem tampouco de qualidade.

Segundo Cá, havia apenas uma escola secundária oficial, e cerca de 60% dos alunos que ali estudavam eram europeu. Esse número reduzido de alunos guineenses é acompanhado de alta taxa de abandono escolar, motivada pela sua condição social e econômica. Não existia qualquer tipo de educação superior. Até 1960, apenas 11 guineenses atingiram a licenciatura e todos eles como “Portugueses assimilados”, em Portugal (CÁ, 2000, p. 9).

Portanto, a nova política educacional portuguesa (desde o desencadeamento das lutas armadas na década de 1960) trouxe o melhoramento na expansão do ensino em todos os graus, sobretudo, nas colônias de maior extensão e economicamente

mais importantes: Angola e Moçambique. No quadro 8, pôde-se observar o número de estudantes na Guiné Bissau, docentes e dos ensinos primário e secundário entre anos 1962-1973.

Quadro 6: Educação Colonial: 1962 a 1973

Ano	Ensino primário Alunos	Docentes	Ensino secundário Alunos	Docentes
1962/1963	11827	162	987	47
1963/1964	1177	164	874	44
1964/1965	12210	163	1095	45
1965/1966	22489	192	1293	42
1966/1967	24099	204	1039	43
1967/1968	24603	244	1152	40
1968/1969	25213	315	1773	111
1969/1970	25854	363	1919	147
1970/1971	32051	601	2765	110
1971/1971	40843	803	3188	158
1972/1973	47626	974	4033	171

Fonte: Adaptado de Cá (2000, p.8).

Furtado 1986, (*apud* Mendes 2021, p.68) informa que de 1471 a 1961 os colonialistas portugueses formaram apenas 14 (quatorze) guineenses a nível

universitário e 11 (onze) em médio (todos eram considerados assimilados e “civilizados”). Para atingir esse grau seria necessário aceitar as condições impostas pelos portugueses, de falar bem a língua portuguesa (português padrão), de se vestir como os portugueses, ser católico, escrever bem a língua portuguesa, de deixar as suas raízes e aceitar a aculturação portuguesa. Através destas e das demais condições impostas, portanto, era o que lhes dava a permissão para obter, num primeiro momento, o estatuto de assimilado e, num segundo, de cidadania portuguesa, sendo que o grau de ensino superior constitui um dos requisitos. Isso demonstra o quanto o regime colonial português não se preocupava com a formação do cidadão guineense.

O PAIGC, preocupado em formar os seus cidadãos, entre 1963 a 1973, neste entremeio de 10 anos, formou mais gente em relação aos colonizadores portugueses.

O PAIGC formou os seguintes quadros: 36 (trinta e seis) com curso superior, 46 (quarenta e seis) com curso médio-técnico, 241 (duzentos e quarenta e um) com curso profissionalizantes e de especialização e 174 (cento e setenta e quatro) quadros políticos e sindicais, 5 (cinco) pós-universitário, além de 31 (trinta e um) em formação de nível superior e 386 (trezentos e oitenta e seis) médio-técnico e operários também em formação no ano de 1973. As tabelas que seguem abaixo mostram em detalhes, as áreas específicas e a quantidade dos quadros em formação e formados pelo PAIGC no estrangeiro, conforme documentação do próprio partido. (MENDES, 2019, p.68).

Como havíamos dito, o PAIGC tinha ambição de formar seus agentes, durante e após a luta de libertação quando a Guiné-Bissau proclama a sua independência, no ano de 1973. Assim, o quadro a seguir nos deixa como uma visão clara e detalhada, dos números e cursos dos formandos e formados nestes 10 anos, com referência de Mendes (2019).

Quadro 7: Os 36 quadros formados com curso superior pelo PAIGC desde 1963.

CURSO	QUANTIDADE
Agronomia	6
Ciência Políticas	1
Medicina	10
Economia	4
Ciências Jurídicas	2
Direito Internacional	3
Construção Civil	1
Arquitetura	2
Engenheiro Construção de Máquinas	1
Engenheiro de Máquinas	1
Engenheiro Eletrotécnico	1
Engenheiro de Geologia e Minas	2
Engenheiro Físico	1
Administração Pública	1
Total	36

Fonte: Mendes (2021, p.69)

Quadro 8: Os 46 quadros com curso técnico médio, formados pelo PAIGC

CURSO	QUANTIDADE
Agronomia	8
Veterinária	5
Médico e auxiliar	11
Geologia e Mina	1
Comércio e contabilidade	1
Pedagogia infantil	1
Construção civil	3
Construção de Estradas e pontes	1
Electrotecnia	2
Agente técnico de Máquina e Diesel	1
Petroquímica	3
Mecânica Geral	1
Agente Técnico de Reprodução e Montagem de Automóvel	1
Máquina Agrícola	3
Máquinas industriais	2
Técnico do Laboratório	1
Preparação de couros e sapataria	1
Total	46

Fonte: Mendes (2021, p.69)

Quadro 9: Os 5 quadros pós-universitários formados pelo PAIGC

CURSO	QUANTIDADE
Medicina	4

Ciência Jurídica	1
Total	5

Fonte: Mendes (2021, p.70)

Quadro 10: Os 241 quadros com cursos profissionalizantes e de especialização, formados pelo PAIGC.

CURSO	QUANTIDADE
Construção de estradas	1
Mecânico de carroçaria	2
Carpinteiro de construção	3
Tratorista	4
Mecânico do Motor a Diesel	2
Pesca (Técnico de Pesca)	1
Puericultura e Psicologia Infantil	3
Jornalismo	1
Mecânico de Auto	16
Mecânico de Auto de Agrícolas	12
Serralheiro Mecânico Máquina Agrícola e Tratores	2
Agricultura Tropical	3
Agricultura Produção Animal	2
Anestesista	1
Ortopedista	2
Imprensa	6
Rádiodifusão	4
Central Telefônica	2

Técnico de Emissora de Ondas Curtas e Médias	3
Operadores de Cinema	4
Radiotelegrafista	33
Eletricista	13
Metalúrgica	1
Educação Física	1
Enfermagem e enfermeira Auxiliares	119
Total	241

Fonte: Mendes (2021, p.71)

Quadro 11: Os 31 quadros no curso superior em formação no estrangeiro até 24 de maio de 1973

CURSO	QUANTIDADE
Química	1
Eletrotecnia	4
Medicina	6
Agronomia	8
Máquina Agrícolas	2
Economia	3
Ciências Sociais	1

Fonte: Mendes (2021, p.71)

Quadro 12: Os 386 quadros médio-técnico e operário em formação no exterior até 1973.

Os 386 quadros médio-técnico e operário em formação, estava distribuído nas seguintes áreas:	Petroquímica; Geologia e Minas; Eletrotecnia; Economia; Agronomia; Medicina; Mecânica de Precisão; Educação Física; Zootécnica; Veterinária; Máquinas Agrícolas; Arquitetura; Construção Civil; Belas Artes; Rádio Televisão; Técnico de Rádio; Mecânico de Auto; Ciências Sociais; Farmácia, Silvicultura, etc.
--	--

Fonte: Mendes (2021, p.72)

A prioridade na formação dos quadros para o futuro desde cedo constitui, assim, uma preocupação do PAIGC, apostando no investimento dos recursos humanos e no convencimento de que um investimento sério neste domínio poderia trazer grandes vantagens e benefícios ao desenvolvimento do País como um todo.

CONCEPÇÃO CABRALISTA NA EDUCAÇÃO

Escola piloto

A primeira escola que Cabral pensou e desenvolveu foi a denominada Escola Piloto, criada após o congresso de Cassacá, em 1964, na República da Guiné Conacri, país vizinho da Guiné-Bissau e que constituía a retaguarda e sede política, diplomática e militar do PAIGC. Era uma escola pensada para formação de quadros que iriam conduzir o desenvolvimento da Guiné e Cabo-Verde no futuro, ou seja, quando estes países conquistarem a independência. A escola receberia jovens de 14, 15, e 16 anos.

Imagem 3: Sala de aula na Escola-Piloto do PAIGC, em Conacri



Fonte: Casa Comum.

Segundo Furtado (2005), a escola piloto contava com ajuda da então República Federativa da Iugoslávia, e foi inaugurada em março de 1965 e destinava-se aos filhos dos guerrilheiros. Ao passar do tempo, transformou-se em instituto politécnico cujos objetivos, em termos de escolarização e formação, iam para além do ensino básico. Furtado cita que segundo Cabral:

A nossa Escola-Piloto que é um dos elementos essenciais do nosso ensino, que está a abrir caminho para preparar quadros, para servirem amanhã o futuro da nossa luta, quadros que podem ser tanto militares como políticos, tanto eletricitistas como operários de qualquer ramo, como doutores e engenheiros ou enfermeiros ou outra especialidade qualquer (que ninguém pense que ir para a Escola-Piloto que dizer que vai ser só engenheiro porque engana-se). Na Escola Piloto temos que ser mais exigentes (CABRAL, 2008, apud FURTADO; 2005, p. 319).

Essa escola era reservada para os melhores alunos, o líder do partido a chamava de escola da nossa *elite*, e servia para ensino e aprendizagem de rapazes e raparigas⁵, portanto, “não podemos permitir que estejam na Escola-Piloto rapazes ou raparigas que não aprendem nada, que passam anos reprovando, não podemos

⁵ Rapariga que está sendo referido, não é termo pejorativo, mas sim mulher entre a infância e a adolescência; mulher jovem, linguagem tipicamente portuguesa.

permitir isso” (CABRAL 1978 *apud* FURTADO, 2005, p. 320). Os alunos que estudavam naquela escola tinham de abraçar a oportunidade, por outro lado, o partido precisava deles, por isso era grande a preocupação de Cabral com a formação dos jovens.

Como esta escola era criada para receber os filhos órfãos da guerra e dos antigos combatentes, teve o objetivo inicial condicionado aos objetivos do partido. Sabe-se que o PAIGC, na altura, estava determinado a formar os seus cidadãos com a finalidade de dirigir o país, então a escola procurava “educá-los fazendo deles homens preparados politicamente e responsáveis, que pudessem contribuir para a reconstrução nacional depois da conquista da independência” (MENDES, 2021, p.60).

Quanto ao funcionamento da escola, se baseava em um documento denominado “A nossa luta pela educação das massas e pela formação de quadros” e, assim, a escola-piloto baseava-se na autogestão assegurada por um Comitê Misto de Direção dos Internos, composto de seis membros (três moças e três rapazes). De acordo com Mendes:

Era o órgão máximo de gestão da escola, tomava todas as decisões sobre administração e funcionamento do Internato. Os professores da Escola eram permanentes e designados pelo Partido, assim, tinham função não somente de ministrar aulas, mas, também de orientar e controlar as atividades do Comitê. O Comitê e a Direção agregaram a si dois grupos responsáveis pelos dormitórios, um para os rapazes e outro para as moças. Cada grupo, portanto, era formado por rapazes e moças, sob a base da paridade de gênero. De acordo com o documento referenciado, existia também um “Grupo de Controle Misto” formado por dois rapazes e duas moças. Ele tinha por objetivo fiscalizar toda a vida do Internato (refeições, higiene, vestuário, saídas, etc.). Este “Grupo de Controle Misto” respondia perante o Comitê da Direção, a quem tinha de prestar contas do andamento da vida e das atividades do Internato (MENDES, 2021, p. 63).

No que toca à vida na escola piloto, Mendes afirma que “A vida diária iniciava-se em sessão de ginástica e de esporte. O resto do tempo dividia-se entre aulas, estudo, serviços, recreio e repouso. Quanto aos esportes, praticava-se o *voleibol*, o *ping-pong*, futebol, tiro ao alvo, jogos infantis” (MENDES, 2021, p. 64).

EDUCAÇÃO NAS ZONAS LIBERTADAS

No início do ano 1960 o PAIGC conquistou algumas áreas que eram antes controladas pelos portugueses, conhecidas como zonas libertadas. Estas áreas libertadas pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde foram aproveitadas para começar a educar os seus residentes povos, principalmente os jovens, contra o colonialismo português.

Imagem 4: Alunos de uma escola nas regiões libertadas da Guiné



Fonte: Casa comum

Em 1964 o PAIGC realizou o primeiro Congresso de Cassacá, zona sul da Guiné-Bissau, cujos objetivos eram debater sobre educação. Segundo Sané: “O congresso traça linhas bem claras e as características da educação dirigida para a formação do homem e mulher novos (a), capaz de manter uma luta consequente para descolonizar totalmente o país” (Sané, 2018, p. 58). De acordo com Varela:

O próprio Amílcar refere-se a uma das suas primeiras iniciativas de formação dos militantes que foi a criação, em Conakry, em 1960, ainda que em “condições miseráveis”, de “uma escola políticas” para onde foram enviados, em primeiro lugar, os militantes das cidades, mas depois os camponeses e os jovens mobilizados, aos quais era ministrada uma ‘formação intensiva’, durante um ou dois meses, ‘para os preparar politicamente e para que fossem treinados e soubessem mobilizar o povo para a luta’ (VARELA, 2011, p. 12).

Furtado (2005), reforça que as ideias de força foram lançadas durante o Congresso de Cassacá realizado para compreensão do modelo educativo que tinha que se adaptar à realidade da população que vivia naquela zona camponesa.

Segundo o autor:

A escola nascida no seio da população camponesa ministrava um conteúdo impregnado na sua realidade sociocultural, enriquecido com conhecimentos da ciência e da técnica modernas adaptáveis às condições existentes e a sua ação pedagógica orientava-se, necessariamente, para a luta e para a subsistência da população (FURTADO, 2005, p.314).

O PAIGC teve que se adaptar à realidade que havia encontrado na população camponesa. Esse modelo educativo implementado pelo PAIGC procurava retomar o que havia de relevante na experiência da sociedade tradicional. Segundo Mendes (2019) citando Cá, “a educação buscava integrar a criança dentro do espírito presente nos ideais do partido e dos objetivos e razões pelo que lutava, uma educação alternativa e militante que fazia parte do combate” (Ca 2008 *apud* Mendes, 2019, p.62).

Para Sané, era considerado um local privilegiado, onde os militares, camponeses e jovens estudantes se reuniam, adquiriam os rudimentos do conhecimento científico e aprendiam, no seio do povo, questões relacionadas à sua vida cotidiana e tudo que podia-pudesse ser útil ao progresso da luta (Sané, 2018, p.60).

Em conformidade com Mendes (2019), essa participação comunitária transformou o sistema escolar em uma instituição fundamental, que seria capaz de unir as massas populares para abraçar o PAIGC e lutar contra a colonização portuguesa.

Todavia, o partido tinha os objetivos a cumprir, entre eles, formar seres humanos novos capazes de manter a luta para descolonizar totalmente o país, para isso, o partido concebe a necessidade da reforma educativa, que Sané (2018) elenca seus pontos mais importantes:

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

- b) Erradicação rápida do analfabetismo;
- c) Instrução primária obrigatória e gratuita;
- d) Formação e aperfeiçoamento urgente de quadros técnicos e profissionais.

No início, eram educadas somente as crianças em Conacri, mas, com o decorrer da luta, as escolas das zonas libertadas começaram a desenvolver um plano, criando condições materiais e financeiras para assegurar o arranque da educação. No ano de 1965, organizou-se uma escola-internato para filhos de guerrilheiros, que em sua maioria eram formados no curso técnico em domínios da elétrica, mecânica e enfermagem.

O PAIGC, junto aos seus camaradas, em particular ao seu líder Amílcar Cabral, entre 1963 e 1973, conseguiu criar escolas nas zonas libertadas para os seus militantes. Os alunos, que melhor se saíssem em termos de resultados escolares, conseguiam bolsas de estudos nos países com os quais a Guiné Bissau tinha cooperação. Deste modo, tomamos emprestado os dados que Freire apresenta, em citação de Luísa Teotónio e Luís Motta⁶:

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 frequentarem os internatos do Partido, instalados nos países limítrofes, no âmbito do Instituto da Amizade. Além disso, o PAIGC, tendo em conta as exigências 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 a nível médio e superior para isso, contou com apoio de países amigos, de tal maneira que durante os anos de luta um número muito maior de guineenses atingiu os cursos superiores em comparação com o período de ocupação portuguesa. Em 10 anos o PAIGC formou muito mais quadros que o colonialismo em 5 séculos. Em 10 anos, de 1963 a 1973, foram formados os seguintes quadros do PAIGC: 36 com o curso superior, 46 com o curso técnico médio, 241 com cursos profissionais e de especialização e 174 quadros políticos e sindicais. Em contrapartida, desde 1471 até 1961, apenas se formaram 14 guineenses com curso superior e 11 ao nível do ensino técnico (PEREIRA e MOTTA 1976 *apud* FREIRE, 1978, s/p).

⁶ Luísa Teotónio Pereira e Luís Motta. Guiné Bissau: 3 anos de Independência, Edição CIDAC-C, Coleção África em Luta, Lisboa, 1976.

O PAIGC deu passos significativos no que tange à formação dos seus cidadãos, o que não tinha acontecido durante muitos anos quando os colonizadores estiveram na Guiné-Bissau, ademais, o partido mandava muitos alunos estudarem nos países parceiros.

Como se pode ver no quadro 4, apresentado por Furtado (2005), apresenta os seguintes dados sobre alunos e professores nos anos de 1965 e 1972 nas zonas libertadas.

Quadro 13: Relação de alunos por ano

	1965-66	1966-67	1967-68	1968	1969-70	1970-71	1971-72
Total de alunos	13 361	14 386	9 384	8 130	8 559	8 574	14 531
Rapazes	9 821	10 865	6 737	5 907	6 232	6 419	10 898
Raparigas	3 540	3 521	2 647	2 223	2 327	2 155	3 633
Professores	191	220	284	243	248	251	258
Escolas	127	159	158	134	149	157	164
% Raparigas	26	24	28	27	27	25	25
Média alunos/escola	105	90	59	61	57	55	89
Rácio Prof./Aluno	70	65	33	33	35	34	56

Fonte: Furtado (2005)

O PAIGC não só preocupava em libertar os seus povos, mas também em dar educação e criar parcerias com outros países amigos, para enviar os seus membros e dar continuidade à formação superior, para que depois voltassem a servir o país, por isso, no ano de 1967, “O PAIGC já contava com cerca de cinquenta enfermeiras, 6 hospitais de campo, 120 clínicas e vinte e três equipas médicas móveis” (DAVIDSON *apud* FURTADO, 2005, p.316). Nesta escola ensinavam Português, Francês e Inglês, como forma de ajudar os alunos mais avançados ou para aqueles que conseguiam bolsas de estudo no estrangeiro. E, também, os professores da

escola piloto elaboravam manuais de Geografia, História da Guiné e Cabo-Verde e davam aos alunos que iam estudar no exterior, para continuarem a manter vinculação com a sua cultura.

Nesta mesma linha, Etoal Mendes (2018, p. 72) afirma que a educação nas zonas libertadas obteve grandes resultados. Escolarizar grande número de crianças com idade compreendida entre os dez e quinze anos de idade. As escolas criadas pelo partido não funcionaram em todas as zonas libertadas, algumas funcionavam nos países vizinhos, por exemplo, a escola piloto em Guiné-Conacri. O mesmo autor afirma que nessas escolas saíam alunos preparados para fazer cursos intensivos em Cuba, Rússia (antiga União Soviética) e outros países que apoiavam o povo da Guiné na luta contra o regime colonial” (MENDES, 2018, p. 72). Palavras do Cabral:

O nosso Partido preparou os filhos da nossa terra para mobilizar o povo da nossa terra. Não foi nenhum trabalho de brincadeira. Muitos que aqui estão, rapazes novos, hoje responsáveis do Partido, não podem imaginar quanto foi difícil esse trabalho. Além disso, organizamos, no quadro do nosso Partido, grande parte da população da nossa terra. Essa é a força política principal da nossa luta, que deu possibilidades à nossa luta para avançar tanto como tem avançado. E nós temos que preparar o nosso povo, temos que nos preparar, dirigentes e militantes do nosso Partido, os nossos combatentes que se sacrificam hoje, para defender, custe o que custar, as conquistas que o nosso povo está a realizar através da sua luta. (CABRAL, S/D, p.100).

Em plena luta de libertação, Cabral insistia e acreditava em formar os seus camaradas, que iriam dar continuidade na organização da nossa sociedade, portanto, para termos uma sociedade livre, precisamos ter homens formados. Durante a luta, Cabral se preocupava com a mobilização da população para estudar, para este efeito criou a escola piloto, onde mandava jovens para formação intensiva de um mês ou dois meses, com o objetivo de mobilizar o povo para a luta. Fica evidente que o objetivo da educação do PAIGC era formar as massas populares, capazes de manter a luta em prol da descolonização total do país. Isso demonstra que o partido não se limitava somente em ensinar a ler e a escrever, mas, em educar, conscientizar indivíduos face ao problema nacional.

Para isso, o partido tem em seu programa que visa acentuar a necessidade de reformar e reconstruir o sistema educativo baseado em cinco princípios, segundo (KOUAWO 1995 MENDES, 2019, p. 60):

1. Criar uma alternativa face à educação colonial;
2. Descolonizar os espíritos submetidos à propaganda colonial e à consequente alienação;
3. Promover a mobilização contra a opressão colonial;
4. Emancipar os espíritos face às forças obscurantistas locais;
5. Criar as condições aptas a desconectar a Guiné dos modelos estrangeiros de desenvolvimento alienante.

Para Mendes (2018) a luta de libertação nacional liderada pelo PAIGC não tinha o único propósito de libertar o país, mas, criar condições para que todos pudessem viver em um território sem desigualdade social, econômica e cultural.

O objetivo era formar os indivíduos preparados politicamente para abraçar os ideais do PAIGC e defender firmemente a unidade de todas as forças contra o colonialismo português. Segundo Cá:

Cabral enfatizou que o PAIGC nasceu de uma confluência de duas esferas: a resistência cultural das massas populares guineenses e a recusa por parte da pequena burguesia urbana em desempenhar o papel de intermediário que lhe era proposto pelos colonialistas portugueses. (CÁ, 1996, p.99).

Os conteúdos da educação política e da educação em geral eram orientados para o conhecimento da história, da cultura, dos valores dos povos, principalmente da África e da Guiné-Bissau, mas também as realidades que eram vividas no quotidiano da luta.

Quadro 14: Relação de Disciplinas por classe.

Classe	Disciplina	Observações
1 e 2	Língua portuguesa, Matemática, Formação Militante, Educação Artística e Ginástica.	Os programas de 1 e 2 classes apresentavam as mesmas disciplinas.

3	Língua portuguesa, Matemática, Formação Militante, Educação Artística; Ginástica e Prática Desportiva, Geografia, Autogestão; Autodisciplina, Arte Culinária Africana.	A Formação Militante é substituída pela formação Política: às Ginásticas são acrescentadas as práticas Desportivas. São introduzidas novas disciplinas.
4	Língua portuguesa, Matemática, Formação Militante, Educação Artística; Ginástica e Atividades	A Culinária é substituída por costura e é introduzida
5	Desportivas; Geografia, Autogestão; Costura; Introdução às Ciências Empíricas.	uma nova disciplina: Ciências Empíricas.
6	Língua Portuguesa, História, Estrutura Social e Étnica da Guiné-Bissau e Cabo-Verde, Programa do Partido, Cultura Africana, Questões internacionais.	

Fonte: Furtado (2005, p.322).

Segundo Mendes (2021) ao longo da luta, na base da solidariedade internacional, o PAIGC conseguiu, através de apoio, equipar as escolas com material didático, como: lápis, caderno, tinta, giz, borrachas, canetas, ardósias, entre outros. A tabela demonstra como eram distribuídos os materiais escolares no ano letivo de 1964-65 na zona sul da Guiné-Bissau.

Quadro 15: Relação de Recursos educacionais por área.

Áreas	Setor	Livros	Cadernos	Lápis	Canetas	Borrachas
Nalus	Tombali	320	9.280	978	400	85
	Nalus	750	4.800	2.560	850	371
	Antuane	300	3.650	905	230	158
	Cubisseco	850	2.975	1.807	400	293
Quinara	N'djassani	134	568	456	100	154
	Baria	126	486	360	173	160
Komo	Kaiar	235	1.925	600	358	335
	Komo	345	2.045	970	397	355

	Região de Quitafine	250	2.998	865	532	557
Total		3.310	28.727	9.499	3.444	2.463

Fonte: Mendes (2021, p.53)

Neste ano letivo especificamente, foi dado um passo importante, no que diz respeito aos livros editados, fato que contribuiu para o aumento significativo de alunos inscritos nos dois primeiros anos do ensino básico. O “Nosso primeiro livro” não era apenas uma cartilha contendo texto de certo desenvolvimento destinado aos alunos de nível mais avançado.

Além da tarefa gigantesca da educação, o PAIGC assumiu ainda a responsabilidade da liquidação total dos complexos de inferioridade criados pelo colonialismo na população bissau-guineense. Portanto, o partido começou a modificar o conteúdo dos programas de ensino em algumas disciplinas, como por exemplo, história, geografia e línguas, a fim de desembaraçar-se da retórica colonial portuguesa, feito isso para fortalecer o espírito nacional e, pelo menos, adaptar o conteúdo à realidade africana.

Para Kajsa Pehrsson (1996), os objetivos do sistema educativo eram tão ambiciosos como nos outros países recém-independentes. Tratava-se de proporcionar aos jovens uma nova imagem do mundo (PEHRESSON 1996). Neste contexto, o PAIGC proporcionou às suas camadas juvenis, nos livros de leitura, as imagens do contexto da guerra, exaltando as grandiosas ações do partido.

O livro “O nosso primeiro livro de leitura” (1966), segundo Mendes, é um manual com 66 páginas e foi editado pelo Departamento de Secretaria, Informação, Cultura e Formação de Quadros do Comitê do PAIGC (MENDES 2019, p.67). O livro aborda e conteúdos voltados “à realidade da luta de libertação, com todos ingredientes (armas, avaliação, ataque, bases, blindado, canhão, capitães, guerrilha, guerra, granada, jato, mina, morteiro, munições, exército e outras)” (*Ibid*, p.68). Ainda segundo o autor, além das imagens das situações no mato e da ação dos guerrilheiros do PAIGC, “o livro aborda questões da natureza, da agricultura e meio ambiente, dos alimentos, do mar, dos instrumentos musicais, da vida comunitária, convivência nas tabancas, do corpo

humano, etc” (MENDES, 2019, p.68). **Imagem 5:** Capa de livro “O nosso primeiro livro de leitura”



Fonte: Acervo Fundação Mário Soares.

Por isso, trouxemos o conteúdo da página 39, que aborda a memória da batalha de Ilha de Komo:

A libertação de Komo

Os guerrilheiros estavam em Komo.

A tropa um dia atacou a ilha

Os guerrilheiros defendem Komo.

O povo também ajudou.

A tropa vencida fugiu.

Os guerrilheiros continuam na ilha.

Os valentes soldados do P.A.I.G.C. vão continuar na ilha até à vitória final.

Ajudados pelo povo, eles vão expulsar os colonialistas da Guiné e Cabo Verde.

Depois vão trabalhar para construir “NA PÁTRIA IMORTAL A PAZ E O PROGRESSO”

(O nosso primeiro livro de leitura, 1996 *apud* Mendes, 2019, p. 68).

A batalha de ilha de Komo região de Tombali, tornou-se um lugar histórico importante e um dos símbolos da luta do PAIGC, tendo em conta uma operação que foi desencadeada pelos soldados portugueses que pretendiam recuperar aquela área devido à sua situação geográfica favorável e estratégica logo nos primeiros meses da luta armada em 1963. A batalha na ilha durou 72 dias, certamente é considerada a maior batalha contra o colonialismo português.

EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO CULTURAL NA CONCEPÇÃO CABRALISTA

Toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas estão proibidas nas escolas. O homem branco é sempre apresentado como um ser superior e o africano como um inferior. As crianças africanas adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a terem vergonha de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionadas, ou são adulteradas, e a criança é obrigada a estudar a geografia e a História portuguesa (CABRAL, 1978, s/n.)

Cabral sempre chamava atenção à questão da cultura, acreditava que para ensinar devemos levar em consideração todas as nossas realidades culturais, assim, para ensinar não devemos pautar um olhar estático, mas, diversos olhares. Portanto há a necessidade de melhorar o conhecimento, através da educação e da formação, preconizando um conjunto de medidas de política que, além da criação de escolas e cursos de alfabetização e da formação de quadros, inclui a promoção da qualidade do ensino, bem como, a valorização da cultura e das manifestações culturais (VARELLA, 2012, p.7), criação das escolas de acordo com possibilidades reais, para evitar que fechassem.

Segundo Namone (2014), Cabral enumera vários pontos nos quais deve assentar-se das zonas libertadas, para melhorar os conhecimentos da população, garantir os quadros necessários para o desenvolvimento do país, como também corrigir algumas práticas inadequadas ao projeto revolucionário em curso, destacando as regras que devem ser cumpridas por todas as pessoas envolvidas nessa nova tarefa revolucionária. O Cabral orientava os seus camaradas do PAIGC para seguir as seguintes medidas educativas:

1. Melhorar o trabalho nas escolas já existentes, evitar um número muito elevado de alunos que podem prejudicar o aproveitamento de todos. Criar escolas, mas tendo em conta as possibilidades reais de que dispomos, para evitar que depois tenhamos que fechar algumas escolas por falta de meios. Controlar frequentemente os trabalhos dos professores e os métodos que empregam. Evitar os castigos corporais contra os alunos e cumprir rigorosamente os programas feitos pelo partido para o ensino elementar e primário. Criar os cursos especiais para a formação e aperfeiçoamento de professores;

2. Reforçar cada dia mais a formação política dos professores, e a sua dedicação sem limites ao partido e ao povo. Destituir e castigar todos os professores que não cumprem os seus deveres. Convencer os pais da necessidade absoluta de os seus filhos e filhas frequentarem as escolas, mas organizar a atividade dos alunos de maneira a também serem úteis nas suas casas e a ajudarem a família;

3. Criar cursos para ensinar a ler e escrever aos adultos, sejam eles combatentes ou elementos da população. Fazer respeitar em todos os lados a palavra de ordem do nosso partido: “todos os que sabem ensinam aos que não sabem”;

3. Dar melhor atenção a recrutamento de jovens para a preparação dos quadros. Lembra-se sempre de que a nossa vitória política ou militar não terá futuro se não dispomos dos quadros nacionais para a reconstrução e desenvolvimento científico e técnico da nossa terra. [...] Na seleção de candidatos para a formação dos quadros, dar preferência aos mais jovens, aos melhores militantes do partido, a indivíduos (rapazes ou raparigas) que tenham dado provas de inteligência e de vontade de aprender;

4. Combater entre os jovens, nomeadamente entre os mais idosos (mais de 20 anos) a mania de deixar o país para ir estudar fora, a ambição cega de ser doutor, o complexo de inferioridade e a ideia errada de que os que estudam e tiram cursos terão privilégio amanhã na nossa terra. Não aceitar os candidatos para bolsa de estudos qualquer responsável do partido com função da direção, seja qual for o seu grau de instrução. Mas combater, sobretudo entre os responsáveis que se têm dedicado à luta, a má vontade contra os que estudam ou desejam

estudar, o complexo que os leva a julgar que todos os estudantes são rigorosos e futuros sabedores do partido. [...] Vencer a batalha da formação de quadros, garantir os quadros necessários para o desenvolvimento da nossa terra é uma das coisas mais importantes da ação do programa do nosso partido;

5. Defender e desenvolver as manifestações da cultura do nosso povo, respeitar e fazer respeitar os usos, costumes e tradições da nossa terra, desde que não sejam contra a dignidade humana, contra o respeito que devemos ter para cada homem, mulher e criança. Apoiar as manifestações de arte (música, dança, pintura e escultura), [...] fazer coleção de obras de arte e recolher textos de lendas e de histórias contadas pelo povo. Combater todos os particularismos (manias de separação) prejudiciais à unidade do povo. Combater as manifestações do tribalismo, de discriminação racial ou religiosa. Respeitar e fazer respeitar a religião de cada um e o direito de não ter religião;

6. Dar atenção especial à vida das crianças, desenvolver a sua personalidade e protegê-las contra os abusos, mesmo das partes dos pais ou parentes. Defender os direitos da mulher, respeitar e fazer respeitar as mulheres (crianças, “*bajudas*” ou adultas), mas convencer as mulheres da nossa terra de que a sua libertação deve ser obra delas mesmas, pelo seu trabalho, dedicação ao partido, respeito próprio, personalidade e firmeza diante de tudo quanto possa ser contra a sua dignidade;

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

8. Exigir aos responsáveis do partido que se dediquem seriamente ao estudo [...]. 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 com os outros. Aprender sempre;

9. Criar, a pouco e pouco, bibliotecas simples, nas zonas e regiões libertadas, emprestar aos outros os livros de que dispomos, ajudar os outros a

aprender a ler um livro, o jornal, e a compreender aquilo que se lê . Distribuir ao máximo o jornal do partido, fazer sessões de leitura coletiva (em grupo) e levar os que lêem a discutir e a dar opinião sobre o que leram;

10. Lembrar-se sempre de que um bom militante (como um bom cidadão) é aquele que faz bem o seu dever. É aquele que, além de fazer o seu dever, consegue melhorar-se a cada dia para ser capaz de fazer mais e melhor (CABRAL, 1977 *apud* NAMOME p. 58-60, 2014).

No que toca à alfabetização, Cabral afirmou: “todos que sabem devem ensinar os que não sabem”: A ação educativa, portanto, não pode ficar sob a responsabilidade total e exclusiva dos professores(as) mas dividida em parcelas: Na família que deve acompanhar a trajetória das crianças e não as obrigar a fazer trabalho exploratório portanto, devemos cuidar das nossas crianças, “devemos dar o melhor, devemos educá-las para se levantarem com o espírito aberto” e “são a flor da nossa vida, por causa delas nós fazemos todos os sacrifícios para elas viverem felizes” (CABRAL,p.s/n 106).

Neste sentido, para nos libertarmos dos colonizadores, não precisam ser ensinados nas línguas dos colonizadores, praticar a mesma crença religiosa, mas foram obrigados a aceitar as condições impostas por eles, principalmente, a educação eurocêntrica feita através da Igreja Católica, que Cabral apelou de “racismo cristianizado ou cristão”. (BORGES, 2008, p.26).

Um exemplo bem explícito é dado por Gadotti (2012): "Quando uma criança não conseguia pedir comida na Língua Portuguesa, ela não recebia comida. Era uma forma violenta de impor a língua e a cultura do dominador", neste caso, entendemos os entraves que uma língua pode trazer dentro de uma sociedade que não sabe falar, mas que é obrigada a estudá-la. Isso mostra tanto quanto que a língua é poder, por isso a importância de alfabetizar na língua local. O mesmo autor afirma que “quando um país possui diversas línguas e diversas culturas deve valorizá-las em seu conjunto ao promover uma unidade cultural nacional. A diversidade cultural é uma grande riqueza” (GADOTTI, 2012, p.77).

Cabral sempre pensava na cultura como forma de educação e de união. Cabral “valorizava a cultura, como papel da teoria, dos intelectuais e da sociedade civil, na transformação social” (Lopes 2004 *apud* GADOTTI, 2012, 84). Deste modo, Cabral

ainda propõe que o primeiro ato de cultura que devemos fazer na nossa terra é unidade do nosso povo, necessidade de lutar e desenvolver em cada um de nós uma ideia nova que é o patriotismo, o amor pela nossa terra, como uma coisa só. Podemos considerar a fala de Cabral como sendo um desafio lançado, por cada integrante da sociedade bissau-guineense, assim como para a sociedade africana. Assumimos as nossas produções literárias como forma de acabar com o imaginário congelado sobre o continente africano, dos escravos, da fome, imagem de guerra e de miséria. O continente africano, definitivamente, vai muito além deste imaginário deixado pelos colonizadores, mas, se optarmos pela produção literária em nossa língua, é uma das formas de formar, manter e expandir a nossa cultura.

Para Walsh, é importante trabalhar nos currículos escolares os estudos africanos segundo ela:

à educação, incluem políticas orientadas ao ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, valorização das identidades culturais negras, incorporação nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos de componentes próprios das culturas negras, assim como dos processos históricos de resistência vividos pelos grupos negros e suas contribuições à construção histórica dos diferentes países. A valorização da ancestralidade africana constitui um dos elementos fundamentais desta abordagem, principalmente para aqueles grupos que lutam pelo reconhecimento de territórios e neles procuram implementar outros modelos de desenvolvimento. (WALSH, 2010, p.160).

Como a escola é um dos lugares que fornece o processo de ensino para os alunos/estudantes com objetivo de formar o indivíduo nos seus aspetos culturais, é viável trabalhar com as crianças os valores culturais afrodescendentes, considerando sempre que, também, esses valores são apreendidos em casa (família) e na comunidade.

Ora, demonstra-se, portanto, que a luta interna e pan-africanista se constituía também nos objetivos dos outros partidos e de outras lideranças africanas. Como Helena André (2010) trouxe em sua tese, uma parte da entrevista com Agostinho Neto, feita em 10 de novembro de 1975, na qual, levou em consideração o uso das línguas nacionais como línguas do ensino, no caso de Angola, ele disse que “O uso exclusivo da Língua Portuguesa como língua oficial, veicular e utilizar na nossa literatura não resolve os nossos problemas. No ensino primário, como provavelmente no médio,

será preciso utilizar as nossas línguas” (ANDRÉ, 2010, p.40). Portanto, trabalhar as nossas línguas nas salas de aulas com as crianças é de suma importância, visto que ajuda na integração, na compreensão e, também, no desempenho positivo dos alunos.

Thiong’o citado por Gustavo Brito do Jornal Opção⁹ nos informa:

A língua da educação escolar de uma criança africana era estrangeira. A língua dos livros que ele lia era estrangeira. A língua de sua conceituação era estrangeira. O pensamento, dele, tomou uma forma visível de uma língua estrangeira. Assim como a língua escrita de uma criança educada na escola (mesmo a língua falada na escola do vilarejo) se separou da linguagem falada em casa. Não havia nem a mínima relação entre o mundo da escrita da criança, que também é linguagem de seu quadro letivo, e o mundo de sua relação com a família e o ambiente. Para uma criança colonial, a harmonia que existe entre os três aspectos da linguagem como comunicação foi irrevogavelmente quebrada. Resultando assim na dissociação da sensibilidade da criança com seu ambiente natural e social, o que se pode chamar de alienação colonial. A alienação se reforçou nos ensinamentos de história, geografia, música na qual a burguesia europeia era sempre o centro do universo. (BRITO, 2017)

É muito preocupante e desastroso trabalhar somente uma língua estrangeira em um país onde a maioria da população não tem essa língua como a língua primeira, mas como a língua adicional, como no caso da Guiné-Bissau, onde a sociedade é constituída por diversos grupos sociais, como podemos constatar na pesquisa de Etoal Mendes (2018). Para o pesquisador, cerca de 25 grupos étnicos correspondem em igualdade ao número de línguas faladas no território guineense e todas elas já existiam antes da chegada dos europeus. Ainda em citação feita, mostra que na Guiné-Bissau:

O censo de 1979 indica o kriol falado como língua primeira de 15% da população e 44,3% como língua segunda; esta percentagem aumentou rapidamente no período de quinze anos, as cifras oscilam de 50% (censo de 1994) a 90%, o que indica um aumento acentuado do uso desse idioma (GUINÉ-BISSAU 1976 apud MENDE, 2018, p.56).

A língua é o principal motor, ou seja, é o coração do desenvolvimento da cultura, através dela que cada povo se expressa, se comunica, transmite os saberes, mantém as suas culturas, portanto, é importante aos africanos que sejam alfabetizados em suas línguas maternas, assim como referiu Donaldo Macedo, citado por Gadotti, que

acrescenta ainda que “o uso da língua dos alunos deve ser utilizada nos programas de alfabetização se quiser que a alfabetização seja parte

⁹ JORNAL OPÇÃO. **Leitura de autores como o queniano Thiong ajudam a descolonizar nossa visão eurocêntrica.** 2017. Disponível em: https://www.jornalopcao.com.br/opcao-cultural/leitura-deautores-como-o-queniano-thiong-ajudam-d-escolonizar-nossa-visao-eurocentrica-96372/?fbclid=IwAR0ilh7oEgdzLyvWDdZHmsBeH_9vWclWTLoJGzSm5b6hp6gF7MMIXGW2glU%3E > Acesso em: 16 Jun. 2021.
importante de uma pedagogia emancipadora” (MACEDO 2000 *apud* GADOTTI, 2012, p.69).

Amílcar Cabral tinha por objetivo a construção de uma sociedade libertadora e digna para a construção de uma nação econômica, social e politicamente livre e também para o “progresso e da justiça social, para cuja construção concorre, de forma decisiva, a educação e a formação” (VARELA, 2011, p.2).

Cabral optou pela formação do homem novo e mulher nova, que assumirão a pátria posteriormente, segundo ele: “se eu pudesse, fazia uma luta com livros, sem arma”, entende-se que para ele é mais importante formar quadros. Como ele dizia “era melhor maneira de preparar os quadros para futuro”⁷. Assim, educação para ele se constituía como uma garantia do sucesso de luta da libertação, por isso, não se limitou somente em promover a formação militar, acadêmica e cultural de cidadão, mas dava também seminários de quadros, através de diversos textos da sua autoria (VARELLA, 2012, p.2). Do mesmo modo, recomendava a criação de bibliotecas nas zonas libertadas, incentivando a emprestar aos outros livros, aprenderem a ler livros, jornais e compreender aquilo que se lê, fazer interpretação do que se leu e discutir com os outros.

Segundo Freire (2008, p. 5), Cabral parece que, na verdade, foi um pedagogo da revolução, quer dizer, ele teve e encarnou perfeitamente o sonho de libertação de seu povo e os procedimentos político-pedagógicos, para a realização desse sonho (2008, p.5). Para Cabral não adiantava lutar sem ter quadros formados, por isso pediu que duzentos camaradas se retirassem da guerra com o objetivo de formação.

⁷ Portal DW. Lilica Boal a eterna diretora da escola piloto do PAIGC. 2014. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/lilica-boal-a-eterna-diretora-da-escola-piloto-dopaigc/a-17678843> Acesso em: 13 Jun. 2021.

Segundo Freire, em uma entrevista com “moço”, como ele se referiu no texto, afirmou que Cabral dizia:

E o que acontece é que daqui a cinco anos por aí, seis, quando essa geração que está aí juvenzinha, chegar ao momento da luta definitiva, vai precisar de instrumentos de guerra, que não são os que vocês estão usando, mas instrumentos de guerra que vão exigir conhecimento matemático que vocês não tiveram e nem têm, são acontecimentos científicos de que a geração outra vai precisar, disse ele: “e o que nós precisamos no momento é exatamente levar duzentos de vocês, para serem formados no sentido de voltar a formar cá”. O moço me olha e me diz: “Camarada Paulo, eu fui então para Conacri. Confesso ao senhor que eu fui sem entender muito, mas fui. Estudei, capacitei-me e voltei. Formei quadros aqui que eram realmente os quadros da geração que tinha que ganhar, e vi alunos que estudaram comigo derrubando aviões tucas, com foguetes, esses foguetes soviéticos” (FREIRE, 2008, p.10).

A visão que Cabral tinha de preparar os caminhos, ou seja, libertar o país e garantir a educação para a nova geração que, posteriormente, não iria pegar em armas para lutar, mas segurar nas canetas para desafios posteriores. Contudo, Cabral não descartou o conhecimento “informal”, ou seja, o conhecimento que adquirimos dia após dia, em casa, na comunidade, nas nossas vivências, como ele dizia “Aprender na vida, aprender junto do nosso povo, aprender nos livros e nas experiências dos outros. Aprender sempre.” (CABRAL 1974 *apud* VARELLA, 2012, p.5).

O SISTEMA EDUCATIVO BISSAU-GUINEENSE NO PERÍODO PÓS-COLONIAL E ESTRUTURA NO PENSAMENTO EDUCATIVO CABRALISTA

Neste capítulo a discussão se concentra na educação atual na Guiné-Bissau, refletindo a possibilidade de continuidades da perspectiva Cabralista ou também de rupturas, visto que a Guiné-Bissau passou por inúmeros problemas políticos e econômicos após a sua independência.

4.1 Educação pós-colonial na Guiné-Bissau

Abordar hoje um sistema educativo implica ter em consideração alguns elementos que lhe são peculiares: a sua organização e funcionamento internos; os seus objetivos e processos; as suas relações com os restantes sectores sociais que representam outros tantos sistemas e subsistemas; a análise do seu funcionamento e rendimento, em função de um determinado contexto histórico, social, geográfico, demográfico, económico, político, social e cultural.

Após a independência a Guiné-Bissau tinha como proposta ou projeto educacional voltada à realidade local, que era denominada “por uma Guiné melhor”, que, segundo Furtado, “a política “Por Uma Guiné Melhor” surgia, segundo argumentos de Spínola⁸, em reação ao processo que a antecedeu, de europeização das estruturas administrativas e da decapitação das estruturas tradicionais” (Furtado, 2005, p. 280).

As linhas fortes dessa política foram definidas com muita prudência e assentavam em componentes muito sensíveis, se se atender à situação que se vivia na Guiné nos anos setenta, com a intensificação da luta armada. Essas linhas podem ser assim resumidas, de acordo com Furtado (2005, p.280-281):

⁸ António de Spínola chegou à Guiné em maio de 1968. A sua política foi tentar unir as populações em torno de um colonialismo renovado, em que eram respeitadas as entidades africanas, encorajadas as particularidades étnicas, dispensados apoios à população e aproximadas as autoridades tradicionais à administração. A criação dos comandos africanos; a operação Mar Verde, para eliminação de Amílcar Cabral e a tentativa de um acordo negociado com o PAIGC (com a mediação do Presidente do Senegal, Leopoldo Sedar Senghor) são alguns dos feitos que lhe custaram a desautorização e exoneração por parte do Governo de Marcelo Caetano (Armelle Enders, 1997 apud Furtado, 2005, p 180).

- a) Valorização e dignificação das estruturas tradicionais e sua transformação em estruturas administrativas. As figuras centrais desse processo eram os régulos, investidos gradualmente de novos poderes, no quadro de autarquias locais, para serem representantes do Governo junto das suas comunidades e, ao mesmo tempo, impulsionadores do seu desenvolvimento. É neste espírito que foram investidos vários régulos durante os anos setenta, em cerimônias por vezes presididas pelo próprio Governador (Spínola, 1972 *apud* Furtado 2005, p.280).
- b) Reforço e dinamização do poder político e administrativo. Nesta linha, entre várias outras iniciativas, foram criados níveis superiores da hierarquia administrativa, tendo sido nomeados os primeiros Intendentes em outubro de 1971. Instituiu-se também a Comissão Provincial da Ação Nacional Popular e reforçaram-se os Congressos regionais.
- c) Expansão de atividades econômicas. Neste âmbito foram realizados diversos empreendimentos industriais com forte colaboração de grupos portugueses e estrangeiros. Destaca-se neste âmbito a criação da Companhia de Pescas e Conservas da Guiné, em 29 de junho de 1971, tendo em conta as potencialidades da Guiné no domínio das pescas e das indústrias afins.
- d) Formação profissional acelerada. O objetivo era a preparação de técnicos guineenses necessários à expansão e diversificação das actividades económicas na província. Nesse âmbito esteve iminente a instalação de um Centro de Formação Profissional Acelerada e a deslocação a Lisboa de mestres e técnicos que deveriam ser ali formados.
- e) Plano social. As políticas eram orientadas para aldeamentos em vários pontos da província, abertura de poços e fontanários, construção de postos sanitários e de postos escolares, abertura de novos mercados e eletrificação das cidades e vilas.
- f) Defesa da Província. As políticas e ações desenvolvidas “por uma Guiné Melhor” reagruparam-se ao nível das populações, com a criação do Comando-Geral das Milícias e organização do corpo de milícias por grupos étnicos. A população foi organizada em autodefesa e armada. Ao nível do exército foi criada a “Força Armada Africana” reforçada mais tarde com um Destacamento

de Fuzileiros e uma Companhia de Comandos (Spínola, 1972 *apud* Furtado, 2005, 280-281).

g) A intensificação e diversificação de ações no domínio da educação em geral. Mas o partido e seu o líder Cabral tinham como preocupação em educar os guineenses assim como os cabo-verdianos baseados nas ideias locais e africanas, que, segundo o nosso glorioso líder Cabral, a educação baseia-se de um projeto de transformação definido em termos claros nas suas várias etapas e objetivos, programado e orientado para a “descolonização das mentes e para a “reafricanização das mentalidades” (Furtado, 2005, p.335).

Para implementação das ideias orientadoras “descolonização das mentes” e “reafricanização das mentalidades”, o partido precisava criar um projeto bem estruturado, que era, o da “reconstrução nacional”, porém, nenhuma dessas opções tinham sido sustentadas por um conhecimento profundo da complexa situação herdada que havia resultado das políticas anteriores e sobretudo das medidas populistas coloniais nos seus últimos momentos de governação. Baseando nisso, o problema que havia sido deixado pelos colonizadores não ~~a~~-havia sido determinado devido às decisões tomadas, ~~pelo~~ PAIGC, ~~que~~ segundo Furtado:

A decisão tomada também não foi baseada em nenhuma análise das suas implicações futuras. Não foram construídos cenários e nem identificados e avaliados os constrangimentos que deviam ser tomados em consideração, designadamente, em matéria de recursos humanos, materiais e financeiros e estatísticas fiáveis, nem foi elaborado um projeto propriamente dito que enquadrava, de forma coerente, as reformas educativas no contexto de um projeto mais amplo da sociedade que se pretendia construir. Partia-se assim para uma reforma muito difusa, sem uma tipologia definida. (FURTADO, 2005, p.355).

Havia, contudo, por parte dos políticos, uma percepção clara do vazio que se fazia sentir em matéria de uma política educativa global para o novo contexto nacional, estas preocupações eram mais correntes nos discursos políticos da época do que em planos de ações coerentes, avaliáveis. A Guiné-Bissau não tinha recursos humanos suficiente para dar prosseguimento ao projeto educacional voltado às nossas raízes, porque o país mandava os seus alunos para a formação no exterior e também, no que ~~se~~-toca aos recursos financeiros também não tinha, a maioria parte dos recursos financeiros eram conseguidos através dos “países amigos”, que muitas das vezes não

andam de acordo com a realidade do país. Segundo Mendes, “havia enormes limitações do estado, no que concerne aos materiais e recursos humanos, necessários para assegurar o funcionamento integral do setor educativo”. (MENDES, 2019, p.74).

Um país recém-independente, cujo problema era muito maior para o desenvolvimento, tanto quanto para melhoria das condições dos seus cidadãos e da boa educação. O PAIGC como conseguiu a libertar o país da colonização portuguesa, queria a “reconstrução nacional”, mas no âmbito educacional, é do nosso conhecimento que o sistema educativo na Guiné-Bissau estava voltado à cultura europeia, em particular a portuguesa, deste modo, o partido queria a todo custo, começar a ensinar a sua população baseado nas ideias de Cabral que consistia na “reafricanização das mentalidades”. Mas antes, precisamos descolonizar primeiro o nosso sistema e depois manter fidelidade à escola e o projeto, adequá-lo à nossa realidade, ou seja, reafricanização do nosso sistema educativo. O PAIGC buscava de uma autonomia do país, no sentido de criar um sistema educacional que tivesse como base as raízes culturais e sociais do povo guineense. Para Sené:

Das diversas medidas tomadas no quadro da reforma do ensino, destacam-se a manutenção do português como língua oficial de ensino, a substituição dos livros coloniais pelos livros produzidos para o ensino nas zonas libertadas para todas as escolas do país; a modificação dos conteúdos dos programas de ensino em algumas disciplinas “sensíveis”, como, por exemplo, História e Geografia, a fim de eliminar a retórica colonial, fortalecer o espírito nacional e, gradualmente, adaptar o conteúdo à realidade guineense. (SENÉ, 2018, p. 61).

O partido deparou com alguns problemas, um deles é a implantação da língua *criol* como língua de ensino, sabe-se que a maioria da sua população fala *criol*, isso irá ajudar muito no ensino-aprendizagem, mas o sistema de ensino guineense teve dificuldades de estabelecer um método de ensino aceito, quer do ponto de vista pedagógico, quer sociocultural. Nesta mesma linha, o mesmo autor aponta outras dificuldades enfrentadas pelo sistema de ensino guineense, entre as quais, a pouca objetividade, a clareza e a articulação entre as disciplinas e a extensão dos programas de ensino.

Para Mendes (2019), os dois sistemas de projetos educacionais antagônicos precisavam caminhar juntos, confrontando-se por alguns tempos até que a situação

fosse ultrapassada. Neste caso, o partido libertador deveria caminhar o seu projeto em paralelo com o sistema colonial. Furtado afirma que:

Um outro nível de confrontação foi suscitado pelo transporte e entrada em funcionamento do sistema escolar das áreas libertadas, coordenado pelo Instituto de Amizade (IA), em paralelo com o sistema colonial herdado. A Escola-Piloto, parte do primeiro sistema, que detinha um papel de destaque nas zonas libertadas, foi trazida tal como era e implantada no novo contexto. Nos primeiros anos, era considerada um modelo de referência em termos de organização e administração escolar. Os alunos participavam nas atividades produtivas, culturais e sociais, organizavam reuniões e debates semanais, bem como sessões de animação nas comunidades. Era na realidade uma instituição bem viva que havia conservado muitos dos seus princípios genuínos do modelo idealizado durante a luta, porém, totalmente divorciada do novo contexto. (FURTADO, 2005, p. 338).

O partido andava em contramão com o sistema educacional colonial. Por um lado, o partido propôs a educação que se preocupava, com espírito de solidariedade que a luta provocava, por outro, buscava o reencontro com o genuíno passado do seu povo. O PAIGC atribui a educação como sendo um fator básico do desenvolvimento da Guiné-Bissau, a educação essa que foi negada aos nativos pelos colonialistas.

Para Cá (1999), a educação não era mais um sinônimo de distanciamento (desenraizar) dos alunos da sua comunidade, pois ela se encontrava implantada dentro da mesma, e não fora dela, como acontecia durante a colonização.

Para Freire (1978), o objetivo real do novo sistema, afirma enfaticamente Mário Cabral, é eliminar o que resta do sistema colonial para que possamos realizar os objetivos traçados pelo PAIGC: criar um homem novo, um trabalhador consciente de suas responsabilidades históricas e da sua participação efetiva e criadora das transformações sociais.

A educação colonial era para controlar a população local que sabia ler e escrever bem o português para que assim servissem a metrópole. Por outro lado, era necessário que o estudante guineense estudasse a sua realidade, a história da resistência aos colonizadores e da luta de libertação que eles devolveram o direito de escrever sua história, era tudo o que PAIGC queria para um país recém-independência:

O conteúdo e a forma da educação deviam estar em completa sintonia com as opções e os princípios traçados pelo PAIGC e orientar-se no sentido de conseguir que as novas gerações fossem capazes de converter os princípios

do PAIGC em convicções pessoais e hábitos de conduta quotidiana, que tivessem uma formação baseada numa concepção científica do mundo, desenvolvessem plenamente as suas capacidades intelectuais, físicas e morais e da coletividade e desenvolvessem elevados sentimentos humanos e gostos estéticos (PEREIRA 1977 *apud* FURTADO, 2005, p. 357).

Deste modo, o objetivo do PAIGC é levar as classes estudantis, a aprender e amar a sua realidade, a sonhar, a fazer seus próprios caminhos, a descobrir várias formas de ver e pensar universos a ponto de ser cada vez mais eles mesmos e de enfrentar desafios. Deste modo, a educação teria de partir direto da realidade dos seus educandos, neste caso, dos guineenses. O governo da Guiné-Bissau pretendia que o cidadão fosse formado socialmente, ou seja, política, intelectual e economicamente, para que pudesse participar das tarefas da reconstrução e do processo de transformação das estruturas vigentes até então voltadas à metrópole, visto que o sistema colonial,—pensa somente em formar um pequeno número de cidadãos. (CÁ, 2017, p.24).

Portanto, as reformas curriculares devem, em princípio, introduzir profundas transformações tanto ao nível dos conteúdos, como das metodologias. Segundo Furtado, as limitações em termos de pessoal técnico da administração, de docentes qualificados, de gestores escolares, inspetores e, sobretudo, de orientações devidamente estruturadas, não permitiram que fossem para além de algumas intervenções pontuais tais como:

- 1) Alteração dos conteúdos das disciplinas de Geografia e Ciências Naturais. Essas disciplinas eram as que se revelavam mais impregnadas da ideologia colonialista que urgia erradicar quanto antes. Os conteúdos foram orientados para as realidades da Guiné-Bissau e Cabo Verde, dos “países irmãos” de Angola e Moçambique e da África. As Ciências Naturais abordavam conteúdos relacionados com o meio da criança, sua habitação, tabanca e meio ambiente.
- 2) Introdução de duas novas disciplinas: a Formação Militante e o Trabalho Produtivo, seguindo as experiências das escolas das Zonas Libertadas. A Formação Militante visava proporcionar à criança um melhor conhecimento do seu meio social e da história do seu país. Nas classes mais avançadas a disciplina era uma mistura de história, de filosofia e de marxismo. Era

ministrada por professores escolhidos pelo partido, geralmente militantes, mas não necessariamente habilitados para tal. O Trabalho Produtivo,—tinha por objetivo combater a desigualdade social, permitir a ligação entre a teoria e a prática e viabilizar a transformação progressiva da escola numa unidade autogerida e autofinanciada, segundo o modelo das escolas das regiões libertadas. Até à sua supressão, a disciplina nunca pôde contar com uma organização adequada e nem com meios humanos e materiais exigidos pela natureza e dimensão das ações que enquadrava que iam de uma vasta produção agrícola (legumes, fruta, cereais), à reconstrução de escolas e produção artesanal (Comissariado de Estado da Educação Nacional, 1980:15).

- 3) Confirmação da língua de ensino. A adopção do português como língua de ensino nas escolas das áreas libertadas, depois de tentativas, sem sucesso, de utilização do crioulo, não havia conduzido a resultados muito significativos. Sobre as experiências com a língua portuguesa, enquanto língua de ensino, também não foram deixados registos dignos de menção e de seguimento. A problemática do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa não pareceu ter despertado algum interesse por parte das autoridades educativas coloniais. Impunha-se, portanto, uma decisão política face à nova situação, mais complexa, em que devem ser ponderados alguns fatores: i) a realidade linguística nacional composta por dezenas de *línguas nacionais* que representam outros tantos grupos étnicos, com características próprias; ii) a existência de um idioma veicular – o *crioulo* – falado por uma grande maioria da população, entretanto bastante enriquecido durante a luta da libertação nacional, contexto em que cumpriu relevantes e estratégicas missões na sua função de língua materna para alguns e de informação e comunicação política e étnica para todos. Essas funções permitiram o enriquecimento do crioulo, principalmente em termos de vocabulário político, mas esse nível de evolução não era ainda suficiente para poder ser tomada como língua de ensino, porque não era escrita e era falada apenas por cerca de 50% da população. iii) a existência de uma língua do colonizador utilizada no ensino, na administração interna e na comunicação internacional – o *português* - uma língua com uma

importante função social e política por permitir o acesso ao saber moderno, porém falada por uma percentagem ainda mais reduzida da população guineense (FURTADO, 2005, P.367-368).

Para CÁ (2017, p. 22), o professor deve conhecer a comunidade atendida, as culturas que constituem o espaço onde ficam situadas as escolas, o modo de vida das crianças, as brincadeiras típicas da região, as músicas locais, as religiões praticadas por grupos, etc.

A educação pós-colonial ligava obrigatoriamente a teoria com a prática, e escola com a vida e as atividades do povo, a escola deveria instruir a pessoa para servir e trabalhar na base sob a sua realidade local e de todo país, neste sentido, que o partido pensou em dar a oportunidade a todo seu cidadão direito à boa educação, que era escolarizar todos os jovens durante um período de seis anos. Este sistema de escolarização implantado pelo partido, segundo Cá, baseando nas informações do Ministério da Educação da Guiné-Bissau no ano 1978, era estruturado de seguinte maneira:

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 1º 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-primário (de três anos de duração) ou pela admissão na educação secundária (Ensino Geral Polivalente, também de três anos). A formação profissional pós-primário 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 de 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 pudesse 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. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU 1978 *apud* CÁ 2017, p.26).

Tendo em conta que um dos objetivos do partido era a restauração /reestruturação do sistema de ensino guineense, acreditando nos jovens e nas suas produtividades no âmbito do trabalho acadêmico e tanto quanto no trabalho de campo, o partido também tem como forma de juntar a produção acadêmica e produção de campo para eles aprenderem esse lado da produção de campo. Fazê-los acreditar que a fonte de vida está na terra, do outro lado, é incentivar os jovens a trabalhar a fim de obter produção de bens materiais com base no argumento de que o Homem cresce com o trabalho que sai das suas mãos.

Portanto, este modelo educativo teve grandes êxitos quanto ao estudo e trabalho. Esse trouxe uma transformação positiva, em dois anos, na unanimidade entre os alunos no Liceu de Bissau. Segundo Freire, "em torno de 800 jovens, deste liceu organizados em comitês se engajaram em uma outra forma de trabalho no trabalho produtivo. O mesmo afirma que, de um mês de atividades, no Hospital Simão Mendes trabalharam 1.377 horas; num campo agrícola, altura, a poucos quilómetros de Bissau, 2.187 horas; no Comissariado de Comércio e Artesanato, 1.908 horas. (FREIRE, 1978, s/n).

No interior do país, pela própria experiência da luta, os dados são ainda mais eloquentes. Em Tombali, por exemplo, adolescentes dos últimos anos de escolas de ensino básico plantaram 917 bananeiras; colheram 1.020 quilos de arroz e prepararam para o cultivo 837 metros quadrados de terreno. No setor de Bedanda, na mesma região, não puderam sequer medir a extensão da área preparada para o cultivo, que ultrapassou em muito os 837 metros quadrados acima referidos.

Em Bafatá continua sendo, porém, a região modelo, a melhor organizada. Se no ano passado, conforme declarei na Introdução, das 106 escolas da zona, 96 produziam, hoje não há uma sequer que não tenha o seu campo agrícola. Seus alunos, com a participação de seus professores, plantaram e colheram 24.516 quilos de batata; 4.823 quilos de arroz; 11.177 quilos de milho; 800 quilos de amendoim e 250 de feijão (FREIRE, 1978).

Imagem 5: Estudantes do Liceu de Bissau participando do trabalho produtivo



Fonte: Foto do Centro Áudio-Visual, Guiné-Bissau apud Freire (1978).

Paulo Freire foi fundamental na alfabetização de adultos na Guiné-Bissau. Paulo Freire foi educador brasileiro e criador de métodos inovadores de alfabetização de adultos. É de suma importância que as autoridades bissau-guineenses tiveram contatos com Freire, nomeadamente através da Comissão da Educação e Comissão Coordenadora dos Trabalhos de Alfabetização para apoiar na alfabetização do adulto, tendo este contato ocorrido entre 1976/1977. A sua presença no solo guineense foi importante, porque conseguiu compartilhar a sua experiência com o movimento revolucionário que libertou o país do colonialismo.

O país precisava de uma reconstrução nacional, do qual o método freiriano iria contribuir bastante nesta reconstrução. Mendes afirma que, "na concepção de Freire, a alfabetização não se resume apenas a uma simples técnica de aprendizagem, de decodificação de letras e palavras (leitura ou escrita). (MENDES, 2019, p.83). Isso quer dizer que, a alfabetização está mais além da leitura e escrita, ela pode ser um ato político, ligado ao campo social, saúde e da sociedade a ser construída.

Deste modo, Freire (1978) disse que a alfabetização, como a entendemos, se faz numa dimensão da ação cultural libertadora, não podendo ser, por isso mesmo, sequer pensada isoladamente, mas sempre em relação com outros aspectos da ação cultural, tomada em sua globalidade. Neste sentido, a alfabetização do adulto passa-se a discutir a política econômica, social e cultural do País. (FREIRE, 1978, sn).

Nesta mesma perspectiva, o projeto implementado pela comissão criada por Mario Cabral se articula entre escola e campo, e consiste em deslocar temporariamente, “os alunos na escola urbana e seus professores às áreas rurais, em que vivendo em acampamentos, participassem das atividades produtivas, aprendendo com camponeses” (CÁ, 1999, p.119).

Freire (1978) diz que 90% de nossa população, ou um pouco mais, são camponeses. O ensino que vamos organizar vai levar este fato em consideração e será, portanto, dirigido para o campo.

Para alfabetização do adulto Freire usa a palavra geradora arroz, baseado na percentagem referida pelo camarada Mário Cabral, sobre a maioria da população são camponeses no qual pode-se enquadrar os problemas concretos, locais, regionais, nacionais aos alfabetizados. No qual trabalha a temática do arroz, nela estão abordados os seguintes conteúdos: Produção do arroz; Geografia de arroz; Política do arroz; História do arroz e Saúde do arroz.

Produção do arroz: A produção do arroz na Guiné-Bissau, partindo da análise desta, na área em que se esteja trabalhando na etapa da alfabetização ou da pós-alfabetização. As relações sociais de produção. Técnicas agrícolas para a semeadura e a colheita do arroz – em áreas molhadas ou secas.

Geografia: A geografia do arroz na Guiné-Bissau, partindo-se, como sempre, da área em que se trabalha na alfabetização ou na pós-alfabetização.

Política: A política do Partido e do Governo com relação ao arroz e à produção geral do país. Defesa dos interesses nacionais etc.

História: A História do arroz na Guiné-Bissau. O arroz nas outras regiões do mundo. **Saúde:** Arroz, nutrição e saúde. Saúde e trabalho. Saúde e educação. Saúde, trabalho, educação e o esforço de reconstrução do país. (FREIRE, 1978, sn).

Através, dos assuntos abordados por Freire usando o seu método, ao estudar a geografia do arroz, permite estudar a geografia do país; estudar história de arroz,

abre campo para discutir história do país, história do mosaico social da Guiné-Bissau, história dos invasores portugueses, das resistências, da luta pela libertação; a história que se faz hoje, a da reconstrução do país para a criação de uma nova sociedade. Ao estudar-se, finalmente, a Guiné-Bissau, nos mais variados e interligados ângulos, situá-la no contexto africano e este no mundial. A alfabetização deveria ser vista como um meio de consciencialização política das massas. Por isso, uma atenção particular seria acordada ao combate ao analfabetismo, entrave ao desenvolvimento econômico e social.

Estruturação na educação da Guiné-Bissau pós-colonial

A Guiné-Bissau, durante cinco séculos, conseguiu a sua independência, depois de tantos anos de luta e busca de um modelo educacional voltado para o desenvolvimento, de acordo com a sua raiz e a sua realidade social. Óbvio, que é do nosso conhecimento que a educação era, durante o período colonial, inadequada a sua realidade e a necessidade. O problema herdado da educação colonial, era, nomeadamente o elevado nível de analfabetismo, e isso demonstra quão desprezo que o sistema educacional tinha com a população da Guiné-Bissau, porque durante o período de colonização as autoridades portuguesas não se preocupavam em criar estruturas, principalmente o do setor educacional e, portanto, PAIGC, era o único detentor absoluto do controlo político e administrativo do país que se estendia ao poder político, à política, às ações do Estado e do governo e às relações entre essas instâncias e a sociedade civil e as organizações de massas. Nesse sentido, estava claro o estatuto pela Constituição da República:

O PAIGC é a força dirigente da sociedade. Ela é expressão suprema da vontade soberana do povo. Ele decide pela orientação política do Estado e assegura a sua realização pelos meios correspondentes (Art.6º, Constituição de 1974).

Depois da proclamação da independência, o PAIGC é o único partido político na Guiné-Bissau e, desde 1974 até 1990, governou o país como partido único, portanto, tudo era voltado para o partido. Depois da independência, as primeiras

iniciativas do PAIGC em matéria da educação foram marcadas fortemente pela visão de uma “educação libertária”.

A nova educação deve assentou-se nos seguintes princípios organizativos:

- a) Favorecer o desenvolvimento dos valores culturais nacionais;
 - b) Recuperar a memória histórica e popular através de estudos das tradições orais e das línguas, uma tarefa também inscrita no programa do Conselho Nacional da Cultura (I Encontro);
 - c) Salvaguardar a identidade cultural do povo como fundamento e motor do progresso da reconstrução nacional (I Encontro);
 - d) Promover a efetiva ligação entre a escola e a sua comunidade;
 - e) Acordar uma atenção progressiva ao ensino em língua nacional;
 - f) Transcrever e fixar o crioulo, iniciando a definição do papel e das funções de cada uma das línguas em uso no país e aproveitando-se dos resultados das experiências de alfabetização (I Encontro);
 - g) Planificar a formação de quadros em função das realidades, necessidades e prioridades do desenvolvimento do país. Formar pessoal técnico indispensável e elevação do seu nível científico de forma a colocar a técnica e a tecnologia modernas ao serviço do desenvolvimento dos nossos países;
 - h) Instituir e aperfeiçoar as estruturas nacionais de formação de nível médio e regulamentar o acesso a essa formação dentro das horas normais de trabalho, sem prejuízo dos salários;
 - i) Criar as condições necessárias a um melhor acolhimento, adaptação e enquadramento dos quadros vindos do exterior;
 - j) Apoiar-se nos ensinamentos e práticas adquiridas nas escolas das regiões libertadas, na iniciativa e criatividade dos professores e trabalhadores da educação em geral, na tradição do trabalho do povo e em experiências próximas do contexto sócio-económico;
- K) Privilegiar o campo na orientação do ensino (I. Encontro, 1978). (PEREIRA 1978 *apud* FURTADO 2005, 138-139).

Os anos de 1975 e 1976, foram considerados o “ano I de organização da educação”, sendo que esta organização começa com mudanças nos conteúdos escolares, que já foi apresentado na discussão acima, que são destaque especial das seguintes disciplinas: história, geografia e língua portuguesa. No que diz a respeito, à língua portuguesa a sua manutenção como a língua do ensino, mas que continua até hoje, como a língua do ensino guineense, deste feita, ainda está presente no nosso sistema educacional.

Segundo Dabana Namone citando Cá (2008), a reforma do sistema do ensino coloca em prática dois objetivos fundamentais: 1º-) concretizar o direito de cada cidadão à educação e ao saber, dando a todos as mesmas oportunidades e 2º-) criar um sistema educativo que, favorecendo particularmente o desenvolvimento dos valores culturais nacionais, seja capaz de transmitir igualmente os valores universais necessários ao desenvolvimento individual e coletivo. Nesse sentido, são anunciadas quatro tarefas: a) reformas completas dos programas escolares, visando a sua adaptação às realidades socioculturais e de desenvolvimento, pela ligação da escola à vida, a fim de transformá-la num elemento ativo e integrado do desenvolvimento global da nova nação africana; b) democratizar e tornar gratuito o ensino de forma a dar a todos as mesmas oportunidades; c) formar localmente o pessoal técnico indispensável ao desenvolvimento do país e d) ensinar em língua nacional (CÁ 2008 *Apud* NAMONE, 2014 p. 92-93).

Os anos de 1976 e 1977,—foram considerados “Ano II da organização da Educação”, e três ações foram desenvolvidas a esse respeito:

- A participação de todas as escolas no III Congresso do PAIGC;
- A organização da campanha de alfabetização dos adultos; - A ligação entre a escola e trabalho produtivo.

No ano de 1977 foi realizado o III Congresso do PAIGC, onde foi discutido o objetivo da educação voltada ao princípio do partido, segundo Cá (1999, p. 125-126):

- 1º-) promover o desenvolvimento integral e multidirecional do homem, para que ele pudesse estar apto a considerar como suas as opções e princípios do

partido; a instituição de um regime democrático, a justiça e o progresso para todos, a defesa nacional eficaz e ligada ao povo, uma política externa própria no interesse da nação, consoante com a paz e o progresso da humanidade, bem como da unidade africana;

2º-) desenvolver as capacidades do indivíduo de forma integral, multilateral e harmônica, abarcando aspectos políticos, ideológicos, intelectuais, morais, estéticos, físicos e politécnicos para o trabalho e a conquista alcançadas;

3º-) garantir a todos os cidadãos níveis de instrução que lhes permitissem cumprir os seus deveres e responsabilidades no desenvolvimento do nosso país, dando a todos as mesmas oportunidades através da eliminação das disparidades entre cidade e campo, desenvolvendo as vocações regionais e fazendo toda a população participar da ação educativa sob todas as formas;

4º-) ser orientado no sentido da construção de uma sociedade forte e progressista, liberta de analfabetismo, da miséria, da baixa moral, sem exploração do homem pelo seu semelhante;

5º-) democratizar a educação, entendida quer como igualdade de acesso à escola, quer como igualdade de oportunidade de acesso.

Nota-se que nestes pontos definidos sobre a educação, todos estavam vinculados ao partido político, que, segundo Cá, “num país onde se governa na base do sistema monopartidário, torna-se difícil tomar decisões técnicas sem que houvesse interferência de partido “(CÁ, 1999, p. 126). Por outro lado, o PAIGC precisava disso e também como é a força motriz da sociedade, tudo movia em torno dele, por isso, o partido tem esse compromisso de dar boa educação para seu cidadão. Nos anos de 1974 a 1977, segundo Vicente, “alguns autores afirmam que, em nenhum momento da história do nosso país as iniciativas governamentais desenvolvidas no campo educacional foram tão intensas quanto às do período referido acima “. (MENDES, 2019, p.75). Neste intervalo de tempo de ajuste, especificamente no letivo entre os 1975 a 1976, como consta no quadro abaixo, sobre funcionamento do sistema educativo em termos quantitativos.

Quadro 16: Escola, alunos e professores no período letivo de 1975 a 1976

1975/1976

Escolas		Escola primária	Escola do Ciclo preparatória	Liceus	Internatos	Escola de Formação do Professor	Escola de Técnica	Escola de alfabetização de adultos
Total	553	531	5	10	3	3	1	
Alunos	94.627	78.000	3.300	1.676	1.426	82	343	10.800
Professores	2.250	1.900		240	76			

Fonte: CÁ (2005 *apud* VICENTE, 2019, p.76).

Em relação Cá (2017, p. 21), “a formação dos professores era justamente uma das principais preocupações para Comissão de Educação, uma vez que entre 1.900 docentes na instrução primária, apenas 102 eram diplomados”, o problema também se estende por parte de docentes de ensino secundário, que na sua maioria Furtado (2005, p.339), no ano letivo 1977/78, os efetivos desses estabelecimentos haviam aumentado para um total de 2.226 alunos, sendo 975 do primeiro ciclo (1ª a 4ª classes) e 415 do 2º Ciclo (5ª e 6ª classes); 310 do Ensino Secundário (7ª, 8ª e 9ª classes); o número de professores para 96.

O número de internatos manteve-se em 10, sendo 5 do EB e 5 do ES, implantados em todas as regiões do país, mas surgiram 14 semi-internatos, com cerca de 526 alunos de várias classes, conforme se pode constatar no Quadro 16. Ao nível dos jardins-de-infância eram recebidas crianças a partir dos 3 anos e aí permaneceram até à entrada no ensino primário. Os quatro anos do ensino básico eram assegurados pelos internatos. Ao nível da 5ª a 7ª classes, as crianças frequentavam a Escola Piloto, cujo programa era diferente do programa liceal (CEEN 1978 *apud* FURTADO 2005, p.339).

Quadro 17: Jardins, internatos e escolas do IA 1977/1978

Internatos	Local	Alunos
Jardim Esc. Josefina Machel	Bolama	87
Jardim- escola “Titina Silá”	Bissalanca	211
Internato “Frantz Fanon”	Bor/Bis	125

Internato “Fernando Cabral”	Bafatá	82
Internato “Saco Vaz”	Pelundo	182
Internato Areolino Cruz	Empada	160
Internato “Osvaldo Vieira”	Mores	135
Internato “Domingos Ramos”	Lugadjole	143
Escola Piloto	Bolama	197
Escola Agrícola “Abel Djassi”	Bely- Boé	104
Semi-Internatos (14)	Sedengal, S. Domingos, Xime, Tchugué, Como, Bedanda, Cadique, Cacine, Manpatá, Quebo, Buba, Jabadá, Empada, Darsalam	526
Total		2.226

Fonte: CEEN (1978 apud Furtado 2005, p.339).

Quanto a estruturação do sistema educacional na Guiné-Bissau, havia apenas o liceu Nacional Kwame N’Krumah, liceu onde todos os alunos do país podiam concluir o 2º ano de curso complementar dos liceus de 1975 a 1980, mas tinha outros liceus espalhados pelo país que podiam implementar curso de complementar dos liceus para que os alunos concluíssem o curso geral, sem sair da sua comunidade ou da região para ir a Bissau fazer o 2º ano.

O liceu nacional foi o funil por muito tempo, o principal fator da evasão escolar na Guiné-Bissau porque muitos alunos que terminavam o curso geral tinham que ir até Bissau ou pararam de estudar por falta de classes superiores. (CÁ, 1999, p. 129). Diante disso, o governo da Guiné-Bissau não fez caso de mudar essa situação. O país nasceu de uma luta de libertação, de modo que, o governo poderia ampliar o curso complementar para todas as regiões para facilitar os outros cidadãos continuassem o

seu curso, sem ter que se deslocar à capital, Bissau, e evitar as possíveis e efetivas evasões escolares.

O País não poderia ter único liceu Nacional onde todo mundo deve concluir complementar do liceu, sendo um país recém independente. Sendo o único liceu, já uma forma de excluir muitos alunos de concluírem o curso liceal. Em conformidade com o mesmo autor, "o Governo da Guiné-Bissau editou uma lei em 1986, deste modo só podia concluir o curso complementar quem tivesse 18 anos" (CÁ, 1999, p. 146). Além desse critério, os ingressantes eram obrigados a fazer exame de aptidão. Esses critérios fizeram com que muitos alunos ficassem de fora, porque a maioria não começa a escola com idade compreendida entre 7 anos, mas sim 9 anos que no qual possibilitaria ao término com 18 anos, com isso, muitos alunos eram impedidos de estudar e voltavam para suas regiões, com exclusão da equidade.

Em 1989, o governo do PAIGC revogou uma lei que permite a conclusão do curso complementar aos alunos que tenham 21 anos, a completar até dezembro do mesmo ano. O quadro seguinte mostra-nos a estrutura organizacional do Comissariado de Educação até 1980.

Direção Geral de Coordenação

Direção Geral de Ensino

Repartição de Administração

Quadro 18: O quadro seguinte mostra-nos a estrutura organizacional do Comissariado de Educação até 1980.

Delegacia de Setor Autônomo de Bissau
Delegacia da Região de Bissau
Delegacia da Região de Cacheu
Delegacia da Região de Oio
Delegacia da Região de Bafatá
Delegacia da Região de Gabu

Delegacia da Região de Quinara
Delegacia da Região de Tombali
Delegacia da Região de Biombo
Delegacia da Região de Bolama

Fonte: Cá (1999, p.131).

Quadro 19: Escolas Distribuídas pelo país (1980).

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

Fonte: Cá (1999, p.132).

O PAIGC desde sempre preconiza combater o analfabetismo na Guiné-Bissau, o mais rápido possível, mas um país era-recém independente, não houve uma organização planejada na sequência dos trabalhos que havia iniciado no setor da educação. De acordo com Cá (1999), "em virtude da desorganização planejada no âmbito governamental central, houve falta de recurso para acompanhar a população escolar, associada à falta de atenção para a educação. (CÁ, 1999, p. 133). Porém, nos finais de ano setenta o país viveu uma crise social na educação, pois órgãos educacionais estavam a busca de solução ou de uma estratégia para solucionar o

problema do Ensino Básico. O ensino básico carecia de qualificação de muitos docentes e a insuficiência dos equipamentos e materiais didáticos, condicionavam a boa qualidade de ensino.

Em conformidade com Cá, “o sistema educativo não estava em condições de responder às necessidades de formação dos recursos humanos que o país necessitaria para seu desenvolvimento” (Cá, 1999, 134). O ensino básico é componente fundamental, a base de ensino, que é obrigatório para toda criança. Mas devido à falta de recurso, não colhia nem a metade de crianças em idade para serem alfabetizadas, também acontecia as repetências e evasões em alta taxa.

Existem outros fatores também que influenciam na insuficiência no ensino básico, os conteúdos que não são adaptados às condições dos alunos, quantidades de manuais eram poucos e não davam para os alunos e falta de textos didáticos para algumas classes do ensino básico. Esse problema, fez com que muitos alunos abandonassem a instituição escolar e alguns saíssem sem preparação mínima de conhecimento e habilidade. De acordo com Francisco Armando Lima em 1991, registrou:

(...) uma evolução positiva da população escolar, graças a diversas intervenções do Governo, de ONGs e do sector privado. A taxa de escolarização do ensino básico passou de 42% em 1992/93 para 61% em 1997/98, apesar de grandes disparidades regionais e de género. No ensino secundário, houve menor investimento em comparação com outros países africanos. Por exemplo, em 1996/97 somavam-se 26 mil alunos, mas continuando com uma média inferior à média africana, que era de 18%. As taxas brutas de escolarização passaram de 13,5% a 20% entre 1997/1998 e 1999/2000 respectivamente, ou seja, uma taxa três vezes mais elevada do que as taxas de 1991/1992 que eram de 6,7%. (MEN-PNA 2003 *apud* TÉ, 2017, p.13).

Outros dados muito importantes no que se refere à desigualdade de ensino na Guiné Bissau entre meninos e meninas, também entre zonas urbana e rural nos anos 1999/2000, segundo Té:

No primeiro ano do ensino básico, 27.600 rapazes para 20.600 raparigas (relação 0,7%). A desigualdade de acesso à educação era mais marcante no meio rural do que nos centros urbanos (100% de acesso para os rapazes nos centros urbanos contra 92% para as raparigas e 95% de acesso para os rapazes no meio rural contra 60% para as raparigas). As taxas de retenção

eram igualmente mais fracas para as raparigas (57% dos rapazes atingem a 4ª classe contra 37% para raparigas. (TÉ, 2017, p.13).

Nestes anos o país foi marcado por conflito armado de 1998, que durou de 11 meses que certamente terá agravado a situação educativa na Guiné-Bissau, mas com toda crise institucional na década de 2000, o governo mostrou-se determinado na sua política para sector educativo “tendo fixado diversas prioridades essenciais (reabilitação das infraestruturas e regularização dos salários, entre outros), coincidindo com as disposições do DENARP (Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza), interino de Setembro 2000”, visando uma coerência política com base nos seguintes objetivos principais:

- Aumentar as despesas correntes com a educação a fim de atingir 4,5% do PIB, em 2003, por oposição a 2,2%, em 2001;
- Melhorar a eficácia do ensino básico (distribuição gratuita de manuais da 1ª à 4ª classes e de guias de português e matemática para professores);
- Construir escolas de ciclo completo e cantinas escolares nas zonas prioritárias;
- Aumentar a taxa de retenção para atingir 70%, em 2003, e 52% para as raparigas em 2003.” (TÉ 2017, p.14).

Através destes objetivos estabelecidos pelo governo mostram que houve evolução das taxas no ensino básico entre anos de 1999 e 2010, como se pode constatar no quadro 20.

Quadro 20: Evolução das taxas brutas de escolarização (TBE) entre 1999/2009-10

	1999/2000	2009/2010	Aumento anual
Pré-escolar	3%	5%	+5%
Ensino básico	70%	117%	+5%
Ensino secundário	19%	43%	+9%

Fonte: (RESEN 2011- 2013, *apud* TÉ, 2017, 15).

O ensino básico guineense está dividido em dois ciclos, o primeiro ciclo é de 4 anos para Ensino Básico Elementar (EBE) e o segundo de 2 anos para Ensino Básico Complementar (EBC), com programas heterogêneos, o que constituía um obstáculo muito sério para levar o maior número de alunos até o fim desse nível de ensino.

Segundo Furtado (2005, p.359-360), a estrutura dos sistemas educativos, tanto na Guiné como em Cabo Verde, devia integrar os seguintes níveis:

- a) Ensino básico obrigatório, integrado, por ciclo elementar de quatro classes e um ciclo complementar de duas classes. O ensino de base deveria preparar o aluno para a vida ativa.
- b) Ensino Secundário, com dois níveis i) secundário básico, com a duração de três anos, correspondendo a um ensino carácter essencialmente polivalente; ii) secundário politécnico, com duração de dois a três anos, com especialização em institutos de formação profissional ligados a diversos ramos da técnica e com acesso a escolas superiores ou escolas secundárias. O acesso aos diversos níveis seria orientado com base em dados objetivos ligados às exigências do país, sem perder de vista a possibilidade de conciliação com as vocações individuais, desde que enquadradas nas necessidades coletivas.
- c) Ensino superior a formação de nível superior continuaria a processar-se no exterior mediante utilização das bolsas concedidas pelos países amigos, bem como os estágios de aperfeiçoamento dos quadros formados no interior do país.

Cada fase tinha seus objetivos definidos em função dos objetivos finais de Ensino Básico, sendo que os objetivos de cada fase representavam uma etapa para outra fase. Por exemplo, na primeira fase os objetivos deveriam ser atingidos no decorrer de dois anos letivos, ou seja, no final da segunda fase.

As tarefas fundamentais dos sistemas educativos visam a satisfação dos fins individuais dos cidadãos, a contribuição para o desenvolvimento social e económico de um país. A partir destes elementos, se analisarmos a situação do sistema educativo bissau-guineense, como um conjunto organizado de meios orientados para concretização do direito à educação através da garantia de uma permanente ação formativa, pode-se afirmar que a Guiné-Bissau carece deste alimentos ou indicadores ainda que o sistema educativo com essa característica. A Guiné-Bissau lida com um

sistema educativo injusto e que não consegue abranger o território nacional (regionais e locais). Também um dado muito importante, destacado por Furtado, sobre sexos (masculino e feminino) de alunos, pode ser visto no quadro 21.

Quadro 21: Número de aluno EB (1ª- 6ª classe) 2000/2001

Número de aluno dos alunos EB (1ª – 6ª classe) 200/2001												
	Público			Privado			Madrasta			Total Nacional		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
SAB	17771	16493	34264	8343	8184	16527	37	20	57	26151	24151	50848
Biombo	8483	6269	14752	989	910	1899				9472	7179	16651
Cacheu	17917	9825	27742	1623	974	2597	285	193	478	19825	10992	30817
Oio	11303	5206	16509	1393	392	1785	1811	1037	2848	14507	6635	21142
Bafatá	7826	5063	12889	1243	885	2128	578	298	876	9647	6246	15893
Gabu	9694	6302	15996	349	244	593	465	290	755	10508	6836	17344
Quinara	5047	2583					146	113	259	5193	2696	7889
Tombali	7162	3566	10728	1329	1007	2336	946	640	1586	9437	5213	14650
Bolama	3256	2446	5702	376	306	682	30	7	37	3662	2759	6421
Total	88459	57753	146212	15645	12902	28547	298	2598	6896	1084402	73253	181655

Fonte: Furtado (2005, p. 555)

Porém, esses aumentos quantitativos, não tendo sido enquadrados numa política para a educação da infância, nem acompanhados e apoiados por instituições competentes, surtiram efeitos negativos ao nível da situação que já era precária. Como pode-se ver neste quadro uma grande diferença entre escolas na capital em relação às outras regiões, a segunda região com maior número de escolas, é a segunda região mais próxima à capital Bissau.

Na década de 80 e início de 90, o país tinha uma situação privilegiada com a relação à educação pré-escolar com aumento do número de jardins que teve apoio de institucionais que inicialmente pelo Estado através do, então Comissariado do Estado da Educação Nacional e posteriormente pelo Ministério da Educação Nacional, graças

aos engajamentos das partes estatais a educação pré-escolar havia sido ocupada sempre um lugar de relevo.

A educação pré-escolar manteve essa situação privilegiada até à primeira metade da década de 90, para iniciar logo depois uma situação de indefinição nos projetos de Lei Orgânica mais recentes. Quanto aos recursos materiais escolares e às condições de trabalho, registaram uma diminuição continuada que levou as poucas educadoras de infância qualificadas que trabalhavam no departamento a retirarem-se. Em conformidade com Furtado:

As escolas guineenses são, na sua grande maioria, precárias e as suas ofertas são muito limitadas. Esta situação constitui um dos fatores de desmotivação das crianças e de descrédito dos pais. Para além das limitações infra estruturais e materiais, as escolas não oferecem, na sua grande maioria, o ciclo completo de educação básica. São ainda bem visíveis as grandes assimetrias regionais, sectoriais e locais e do ponto de vista do gênero no acesso às poucas escolas existentes. (FURTADO, 2005, p.630).

Isso demonstra profunda carência ao nível da educação escolar, começando com a falta de infraestruturas, falta de equipamentos, de suportes didáticos, de orientações, de recursos humanos qualificados e até a indefinição do Estado face à educação de infância.

Outro problema do ensino na Guiné-Bissau não se limita somente aos recursos humanos, mas sim, com a invasão escolar, porque existem dois fatores: fome e falta de organização. Segundo Cá:

Se não há organização por parte do governo central que as crianças precisam de merenda escolar (o país não tem merenda escolar) os pais, sem incentivo na agricultura, preferem tirar os seus filhos da escola e colocá-los em outros ofícios tais com: aprenderem a tecelagem, a criação de gado, etc... (Cá, 1999, P. 148)

Neste caso, o Estado da Guiné-Bissau deve trabalhar a partir de objetivos bem concretos facilitadores da criatividade e da participação, por meio de uma análise da realidade para evitar invasão escolar e incentivar os pais a deixar os filhos na escola. O Estado deve assumir o papel perante o sistema de ensino, na Guiné-Bissau, e ele está ciente do problema, mas as providências não são tomadas para sanar certos

problemas educativos. Por outro lado, Furtado afirma que, a maioria dos pais quer que os seus filhos progridam nas escolas mais próximas da comunidade.

A educação de base na Guiné-Bissau, não obstante consumir a maior fatia do investimento na educação, não apresenta estas características. As taxas de escolarização são baixas, sobretudo em certas regiões, as taxas de abandono e de repetência nas primeiras classes são elevadas, muitas crianças são projetadas para fora do sistema sem alternativas, sendo forçadas a abandonar precocemente o melhor espaço que poderia contribuir para a sua educação e socialização.

Quadro nº 22 Repartição dos Centros de Educação Pré- Escolar (1999/2000)

	SAB	Biombo	Bafatá	Gabú	Tombali	Cacheu	Oio	Quinara	Total
Pública	4	-	1	1	-	6	2	4	18
Privadas	28	3	1	1	1	3	-	-	37
Total	32	3	2	2	1	9	2	4	55

Fonte: (GEP s/n *apud* Furtado, 2005, p. 560).

Porém, esses aumentos quantitativos, não tendo sido enquadrados numa política para a educação da infância, nem acompanhados e apoiados por instituições competentes, surtiram efeitos negativos ao nível da situação que já era precária. Como pode-se ver neste quadro existem grandes diferenças entre escolas na capital em relação a outras regiões, a segunda região com maior número de escolas, é a segunda região mais próxima à capital Bissau.

Diante dos problemas do ensino na Guiné-Bissau, Furtado (2005, P.608), afirma que o Ministério da Educação, enquanto peça fundamental na Administração da Educação, está longe da sua missão pelas seguintes razões:

1. Apresenta uma organização pesada, inadequada ao contexto social, político, cultural e económico do país e face aos desafios que se colocam hoje em matéria de uma política de educação e de formação;
2. Em termos de missão e atribuições, por falta de recursos (sobretudo recursos humanos qualificados, meios financeiros e logísticos) perdeu o controlo sobre certas funções vitais relacionadas, designadamente, com o financiamento, a

gestão do pessoal – em especial docente – a gestão da rede escolar, a regulação do sistema educativo e com a inspecção e acompanhamento do seu funcionamento (que tem sido feita de modo aleatório);

3. Ao nível de estruturas e funções, persistem incoerências e zonas de situações ambíguas, a nível de certas estruturas (Gabinete do Ministro, INDE, Direcções Gerais, Direcções Regionais), estruturas e funções flutuantes como é o caso da Direcção Geral do Ensino Técnico Profissional e Educação não Formal – na ausência da definição do conceito educação não formal -insuficiente qualificação do pessoal que exerce certas funções vitais na administração da educação;
4. Em matéria de leis, normas e regulamentos, ou são inexistentes e insuficientes para muitos sectores ou, quando existem, são desconhecidos ou interpretados de forma ambígua por falta de um sistema de comunicação intra e inter-estruturas e por falta de regulamentação da maioria dos decretos aprovados e despachos – o que origina interpretações ambíguas;
5. Quanto ao recrutamento e enquadramento do pessoal, as principais disfunções referem-se à baixa qualificação do pessoal, tanto docente, como administrativo. Não há uma correspondência entre as formações feitas, sobretudo ao nível local, e a promoção e progressão do pessoal na carreira e a falta de uma política clara de valorização dos recursos humanos em geral;
6. Os instrumentos para a gestão estratégica do Ministério são pouco fiáveis. São fracas as competências em matéria de planificação, de recolha, tratamento, divulgação e utilização de dados estatísticos, de avaliação e de investigação, lacunas que impedem a coordenação entre os sectores e o retorno de *feedback* das acções no terreno;
7. Por falta de meios adequados (telefones, fax, corrente eléctrica, meios financeiros, viaturas) há dificuldades na circulação de informações e na comunicação entre estruturas centrais e entre estas e as regionais e mesmo com o exterior. Essas dificuldades e os pesados processos de decisão fazem com que as informações cheguem tardiamente aos destinatários. Os equipamentos informáticos existentes em certos serviços centrais e nas regiões são subutilizados por falta de recursos humanos habilitados para a sua

exploração e também por falta de energia elétrica, de um plano de utilização e por vezes de materiais de consumo corrente;

8. As decisões mais importantes continuam centralizadas no Ministério, na pessoa dos ministros. As estruturas periféricas apenas executam uma parte das decisões por falta de meios essenciais.

A estruturação do sistema educativo nos anos 2009-2012, de governo de PAIGC, liderado pelo seu primeiro ministro Carlos Gomes Júnior e do ministro da educação, engenheiro Artur Silva, que, segundo Mendes (2019, p.132), criou “as condições e foram implementadas as legislações destinadas a regulamentar o sistema educativo entre quais destacamos”: a Lei de Base do Sistema Educativo 2010/2011; lei de Carreira Docente; Regulamento nacional do sistema de avaliação para ensino básico e secundário; lei do ensino superior e da investigação científica. Esse e outros documentos legais permitem a organização, estruturação e orientações no âmbito do sistema educativo visando contribuir para o desenvolvimento do sistema educativo nacional. A lei foi aprovada a 21 de maio de 2010 na Assembleia Nacional Popular e promulgada pelo Presidente da República a 26 de março de 2011 estabelece um quadro de referência geral para a organização, orientação, regulação e desenvolvimento da política educativa nacional.

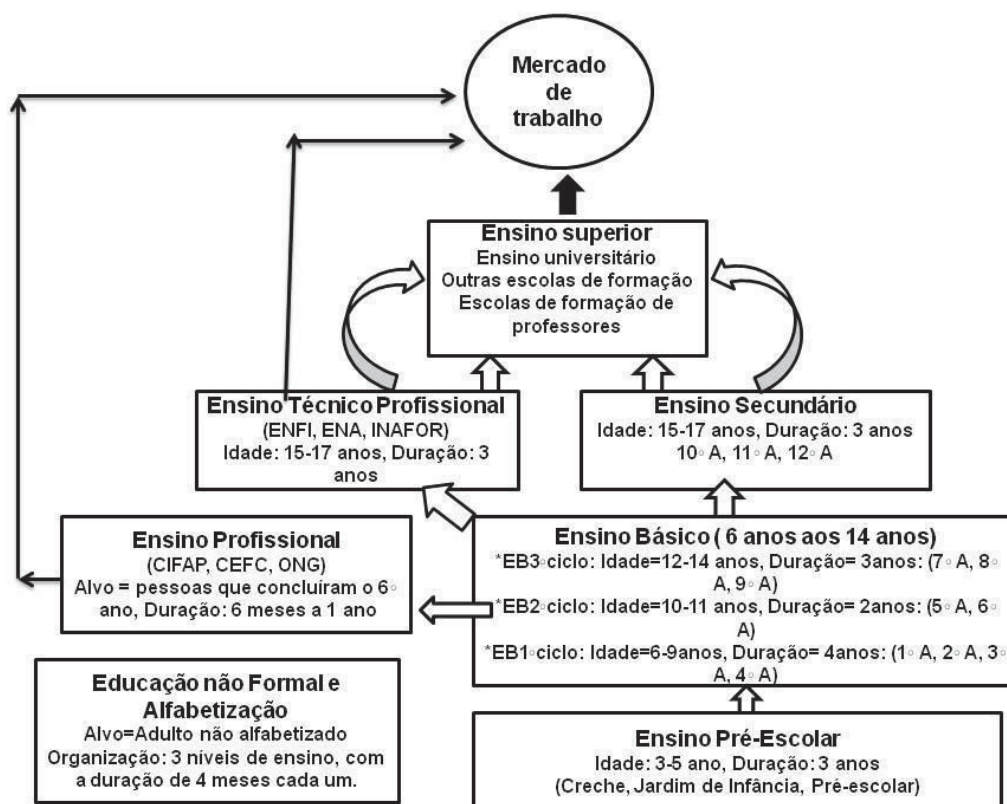


Gráfico 1: Estrutura do sistema educativo da Guiné-Bissau

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 2010/2011), e o documento intitulado “situação do sistema educativo para a reconstrução da escola da Guiné-Bissau sobre novas Bases (2015)”. O sistema do ensino básico na Guiné-Bissau resulta da reforma de 2010-2011, ela está subdividida em 6 subsectores, a saber: o Ensino Pré-Escolar, o Ensino Básico, Ensino Secundário, a formação técnica e profissional, o Ensino Superior e a Alfabetização” (Lopes, 2014, p. 122).

No que toca ao ensino básico, apesar de prioritário e obrigatório, não dispõe nem de estruturas, nem de meios para o seu real enquadramento. Em consequência disso o ensino básico tem um baixo nível de escolarização, acompanhado de uma assimetria em termos geográficos e género. Quanto ao género, os dados apresentados por Furtado mostram que o sistema educativo está longe de garantir o acesso a todas as crianças em idade escolar ao ensino básico, principalmente do sexo feminino em cada uma das regiões, pois “a taxa bruta global para a faixa dos 7 aos 14

anos, relativa ao ano letivo 1999/2000, era de 64,4%, sendo 85% para os rapazes e 54,6% para as raparigas” (FURTADO, 2005, 567).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados discutidos e apresentados no trabalho dissertativo foram relevantes para compreender o desenrolar do sistema educação bissau-guineense, a partir do pensamento do Amílcar Cabral e o do seu partido (PAIGC), que têm contribuído para fortalecer o ensino na Guiné-Bissau. Sendo assim, identificamos que o desenvolvimento da educação na Guiné-Bissau encontra-se dividido em fases.

Nota-se, que na primeira fase, a educação bissau-guineense, era praticada por meio da relação dos mais velhos para com os mais novos, de forma oratória, onde eram ensinadas as iniciações, os cultivos, pastar e outras práticas. Esta prática educativa existiu antes da invasão portuguesa. Na segunda fase, a educação passou a ser ministrada pelos portugueses, onde a prática educativa era desenraizada daquilo que era o nosso, ou seja, onde era ensinada a realidade portuguesa, tudo o que era ensinado para as nossas crianças tinha de ser de Portugal, (história, literatura, geografia, etc.).

Através deste contexto, foi possível pensar numa educação a partir do pensamento de Amílcar Cabral, educação que retorna a nossa cara, que, através dela, vamos ao encontro das nossas histórias, das nossas culturas e das nossas raízes. Partindo deste pressuposto, discutimos o pensamento de Amílcar Cabral na educação da Guiné-Bissau e, sobre perspectiva de se construir como referencial de mudança, no qual passa de sentido, de sistema educacional voltada ao bissau-guineense e africano, inserindo-se como estratégia importante no processo de luta contra sistema educativo colonial português para um sistema de educação decolonial.

Entendemos ainda que a educação assume responsabilidade importante no processo de formação dos sujeitos, levando-se em consideração os lugares e os significados a ela atribuídos por meio de novos lugares educacionais, que extrapolam a própria escola. Neste sentido, a educação africana não se restringe somente às sala de aulas, mas sim, na relação entre mais velhos e mais novos, sem que sejam formados em academia.

Desta forma, buscamos indicar principais trabalhos dissertativos, livros, artigos que debruçaram sobre o presente objeto de pesquisa. Este trabalho trouxe como objetivo geral analisar como o Cabral pensava e pensava sobre a educação e como

organizou o sistema educativo da Guiné Bissau entre os anos de 1965-1973 a fim de subsidiar nossa pesquisa.

Nota-se que a Guiné-Bissau, como um país colonizado, tem seus atrasos na educação, de modo que, isso reflete até nos dias atuais, com alguns problemas políticos. Desta forma, o sistema reducional bissau-guineense carece muito de recursos humanos e financeiros.

O problema que se coloca, desta invasão colonial sobre a não formação dos grupos bissau-guineense, que, para eles, homens negros não capazes de ter formação superior, por isso, têm que submeter ao trabalho de mão-de-obra. Mesmo depois, o sistema educacional colonial privilegia somente aqueles que aceitaram a condição imposta pelo português, ou seja, educação era destinada aos assimilados.

Portanto, a preocupação do Cabral é ter um sistema educativo que esteja vinculado às nossas realidades sociais e culturais, bissau-guineenses e africanas, que através deste modelo educativo, permite-nos voltar às nossas raízes e descolonizar as nossas mentes, como africanos.

Cabral e o seu partido, PAIGC, não tiveram somente grande papel na luta de libertação nacional, mas também na preocupação de formação do seu povo. Visto que criaram escolas nas zonas libertadas, mandaram os alunos para formação no exterior.

Com criação de várias escolas nomeadamente a escola-piloto, permitiu que partido pensasse nas mudanças curriculares no sistema educativo, que alinhassem com o propósito ideal do seu líder Amílcar Cabra, formar homem novo e mulher nova, que se responsabilizaram pelo desenvolvimento da nossa terra, o que há muito tempo os colonizadores não o fizeram.

No que toca ao conteúdo educacional relativamente à questão do ensino de História, Geografia, Literatura, que é da responsabilidade do partido a sua implementação, desde que demonstrasse a relevância para os alunos e também era importante que os alunos estudassem sobre os heróis nacionais. Sobre a língua é recomendável que o ensino fosse ministrado em duas línguas, portuguesa e crioulo, que o ensino seja de formato bilíngue, devido ao fato de problema que a maioria dos alunos apresentam sobre a língua portuguesa. Que na sua maioria passa tempo, mas falando kriol e outras línguas sociais, sabemos que a Guiné-Bissau é um país construído por vários grupos sociais.

Diante de tudo isso, foi criado em 2010 e 2011 a Lei de Bases do Sistema Educativo, que intitula a nova reconstrução do sistema educativo na Guiné-Bissau dividindo a organização educativa em seis setores, começando desde Ensino-Pré Escolar até o Ensino Superior, baseados nos artigos da LBSE, em que cada artigo tem seus objetivos e estruturas que vai de acordo com ano inicial ou classe.

Mesmo com essas leis, ainda o sistema educacional na Guiné-Bissau se encontra numa fase crítica, desde a implantação desta lei e na formação dos professores, que ainda é um problema enorme, falta de recursos humanos, financeiros, a que se acresce a instabilidade política, são fatores para decadência do ensino colocando-o num estado crítico que está sendo vivenciado no atual cenário educativo no país.

REFERÊNCIAS

BORGES, Sonia Vaz. **Amílcar Cabral: estratégias políticas e culturais para a independência da Guiné e Cabo Verde**. 2008. 173 p. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/411> Acesso em: set. 2021.

CÁ, Cristina Mandau Ocuni; CÁ, Lourenço Ocuni. **A questão da formação dos professores do Ensino Básico na Guiné-Bissau: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO GOVERNO NOS ANOS DE 1975-1986**. Educação & Formação, Fortaleza, v. 2, n. 5, p. 20-32, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v2i5.2329> <http://seer.uece.br/redufor>. Acesso em dez.2021.

CÁ, Lourenço Ocuni. Cultura escolar e os povos coloniais: a questão dos assimilados nos Países Africanos De Língua Oficial Portuguesa (PALOP). **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v.13, n.1, p. 207-224, jul./dez., 2011, Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1174> Acesso em: set. 2021.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. 2005. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253256> Acesso em: set. 2021.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Política educacional da Guiné-Bissau de 1975 a 1997**. Campinas, SP: [s.n.], 1999. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade da Educação.

CABAÇO, José Luís de Oliveira. **Moçambique: identidades, colonialismo e libertação**. 2007. 475 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. CABRAL, Amílcar. **Unidade e Luta. A Arma da Teoria**. Textos coordenados por Mário Pinto de Andrade, Lisboa: Seara Nova, 1978.

CÉSAIRE, AIMÉ. **Discurso sobre o colonialismo**. 1ª.ed. 1978.

COMITINI, Carlos. **Amílcar Cabral: a arma da teoria**. Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

FAUSTINO (NKOSI), D. **O pênis sem o falo: algumas reflexões sobre homens negros, masculinidades e racismo**. in: Feminismos e masculinidades: novos

caminhos para enfrentar a violência contra a mulher / organização Eva Alterman Blay. – 1. ed. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. Pp. 75.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2ªed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. 173p. ilustr. (O Mundo, hoje, v. 22).

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e gestão da Educação na Guiné Bissau: Incoerências e descontinuidade**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro, 2005.

GERHARDT, T. E.; LOPES, M. J. M.; ROESE, A.; SOUZA, A. A construção e a utilização do diário de campo em pesquisas científicas. *International Journal off Qualitative Methods*. 2005. GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

LOPES, Luísa Da Silva Lopes E. **A Lei de Bases do Sistema Educativo**. Guiné-Bissau. Universidade de Aveiro Departamento de Educação 2014. Disponível

em:<file:///Users/graciano/Downloads/A%20LEI%20DE%20BASES%20DO%20SISTEMA%20EDUCATIVO%20DA%20GUIN%C3%AB-BISSAU.pdf>. Acesso em: 02.jun.2022.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia de trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2015. 225p

MENDES, Etoal. **Experiências de ensino bilíngue em Bubaque, Guiné-Bissau: línguas e saberes locais na educação escolar**. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/178453>. Acesso em: ago. 2019.

MENDES, Leonel Vicente. **(Des)caminho do sistema de ensino guineense: avanços, recuos e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2019.

MENDES, Leonel Vicente. **A escolarização e a formação de quadros nas regiões libertadas da Guiné-Bissau: uma perspectiva histórica (1963-1973)**1. ed. - Curitiba: Brasil Publishing, 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo**. Cadernos Penes, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010.

NAMONE, Dabana. **A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115896>. Acesso em: 08 ago. 2019.

. **O direito à educação na Guiné-Bissau: Análise genérica dos problemas do setor**. Estocolmo. 1994.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

TÉ, Francisco Armando Bilima. **Políticas Educativas na Guiné-Bissau: estudo longitudinal dos ensinos básico e secundário**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciência Política - Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas. Disponível em: [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/15299/1/francisco te diss mest rado.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/15299/1/francisco%20te%20diss%20mestrado.pdf). Acesso : 02.jun.2022.

TCHUDA, Daniel Luis. **O ensino no período colonial na Guiné-Bissau (1879-1973)**. 2017. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/611> Acesso em: 08 ago. 2019.

VARELA, Bartolomeu. **A educação, o conhecimento e a cultura nas práxis de libertação nacional de Amílcar Cabral**. Praia, 2011. Disponível em: <https://bartvarela.files.wordpress.com/2012/01/a-educac3a7c3a3o-o-conhecimen-toe-a-culturana-praxis-de-libertac3a7c3a3o-de-amilcar-cabral2.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019.

VILLEN, PATRICIA. **A crítica de Amílcar Cabral ao colonialismo: Entre a harmonia e a contradição**. 1. ed. -São Paulo: Expressão popular. 2013.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial insurgir, reexistir e re-viver**. In: CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. RJ: 7 letras, 2009.

WOODSON, Carter Godwin. **A (des)educação do negro**. Tradução e notas de Naia Veneranda; Prefacio Emerica São Paulo: Edipro, 2021.

República da Guiné-Bissau, Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desporto. Lei De Bases Do Sistema Educativo. Acesso em: <https://fecongdp.org/pdf/crianca/LeiBasesSistemaEducativo.pdf>. Acesso: 17. maio. 2022.