

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da
Guiné-Bissau**

Autor: Lourenço Ocuni Cá

Orientador: Newton Antônio Paciulli Bryan

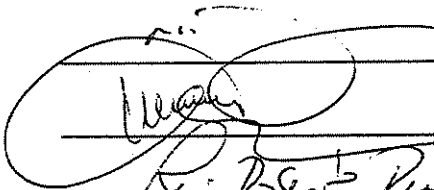
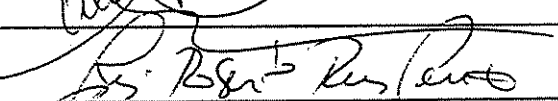
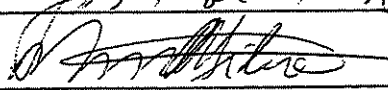
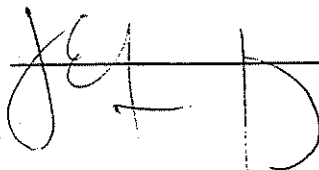
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Lourenço Ocuni Cá..... e aprovada pela
Comissão Julgadora.

Data: 14/12/2004.....

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	7/UNICAMP
V	EX
TOMBO BC	63712
PROC.	16.00008605
C	☐
D	☒
PREÇO	11,00
DATA	13/05/05
Nº CPD	

livro 349524

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

C11p
C548p

Cá, Lourenço Ocuni.

Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné Bissau / Lourenço Ocuni Cá - Campinas, SP: {s.n.}, 2005.

Orientador : Newton Antônio Paciulli Bryan.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação - Guiné Bissau - Período colonial. 2. Formulação de políticas. 3. Liberalismo (Economia) - Guiné Bissau. 4. Guiné Bissau - Aspectos políticos. 5. Guiné Bissau - Aspectos econômicos.

I. Bryan, Newton Antonio Paciulli. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-028-BFE

A uma política geralmente retrógrada, correspondem uma educação e um ensino atrasados; em contrapartida, uma política progressista dá vida a um ensino e a uma educação dinâmicas, na medida em que o ensino e a educação são um meio e não um fim.

Ahmed Sékou Touré (*África: Ensino e Revolução*, 1977)

AGRADECIMENTOS

Esta tese de doutoramento marca o fim de um processo e como fronteira também demarca o início de uma fase em minha vida acadêmica. E nesse espaço de tempo, tenho a alegria de partilhar com a minha família, Cristina Mandau Ocuni Cá e Hioly Mandau Ocuni Cá mais esse momento de passagem.

A Newton Antonio Paciulli Bryan pela orientação honesta e diálogo fecundo, mas também pela possibilidade que me deu de fazer o estágio docente com ele, no Programa do Estágio Docente durante três semestres, vou ficar devendo a ele boa parte da minha formação acadêmica.

Enfim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram com a minha formação. Quando entrei na UNICAMP, no Programa de Pós-Graduação, escrevi um pouco mais de vinte páginas. Agora, mais uma vez, apresento um texto que é um produto de trabalho que aprendi a fazer durante a minha vida de estudante nesta Universidade.

SUMÁRIO

<i>O Mapa Geopolítico da Guiné-Bissau e Gráficos.....</i>	<i>XIV</i>
<i>RESUMO.....</i>	<i>VI</i>
<i>ABSTRACT.....</i>	<i>IX</i>
<i>INTRODUÇÃO.....</i>	<i>1</i>
 <i>O Mapa Geopolítico da Guiné-Bissau</i>	 <i>14</i>
 <i>CAPÍTULO I EDUCAÇÃO PRÉ-COLONIAL, EDUCAÇÃO COLONIAL E</i> <i>EDUCAÇÃO NAS ZONAS LIBERTADAS (DURANTE A LUTA DE LIBERTAÇÃO</i> <i>NACIONAL).....</i>	 <i>15</i>
 <i>1. Educação Pré-Colonial.....</i>	 <i>21</i>
 <i>2. Educação Colonial de 1471 a 1973.....</i>	 <i>29</i>
 <i>3. Educação nas Zonas Libertadas de 1963 a 1973.....</i>	 <i>48</i>
 <i>CAPÍTULO II PERSPECTIVA HISTÓRICA DA FORMULAÇÃO E</i> <i>IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL DA GUINÉ-BISSAU DE 1975 A</i> <i>1980</i>	 <i>62</i>
 <i>1. Diretrizes da Política Educacional da Guiné-Bissau</i>	 <i>75</i>
 <i>2. Estratégias para a Promoção de Qualidade e Eficácia do Ensino Básico.....</i>	 <i>79</i>
 <i>3. Objetivos Gerais do Sistema Educacional Guineense.....</i>	 <i>80</i>
 <i>4. Princípios Básicos do Sistema Educativo da Guiné-Bissau.....</i>	 <i>81</i>
 <i>5. Planos para os Anos Letivos Subseqüentes.....</i>	 <i>89</i>
 <i>6. Objetivos de Alfabetização</i>	 <i>92</i>
 <i>CAPÍTULO III LIBERALISMO ECONÔMICO E A POLÍTICA EDUCACIONAL DE</i> <i>1980 A 1993</i>	 <i>116</i>

<i>1. Política Fiscal</i>	<i>137</i>
<i>2. Política Monetária e de Taxa de Câmbio</i>	<i>138</i>
<i>3. Privatizações</i>	<i>138</i>
<i>4. O Sistema Financeiro</i>	<i>139</i>
<i>5. Gestão Econômica</i>	<i>141</i>
<i>6. Reforma do Ensino Básico (EB) para o Ensino Básico Unificado (EBU) em 1987</i>	<i>178</i>
<i>7. Objetivos Gerais do Ensino Básico Unificado em 1987</i>	<i>181</i>
<i>7.1 Programas de Ensino e Formação</i>	<i>182</i>
<i>7.2 Objetivos da Reformulação dos Programas</i>	<i>182</i>
<i>7.3 Orientações pedagógicas</i>	<i>183</i>
<i>7.4 Língua de Ensino</i>	<i>183</i>
<i>8. Leitura Comparativa entre a Campanha de Alfabetização cubana e a guineense (Guiné-Bissau)</i>	<i>187</i>
 <i>CAPÍTULO IV PLURIPARTIDARISMO E A DEMANDA À EDUCAÇÃO DE 1993 A 1997</i>	 <i>205</i>
<i>CONCLUSÃO</i>	<i>250</i>
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	<i>259</i>

<i>O Mapa Geopolítico da Guiné-Bissau</i>	<i>14</i>
<i>Quadro 1: Analfabetismo na Guiné em 1950.....</i>	<i>33</i>
<i>Quadro 2: Educação Colonial de 1962 a 1973.....</i>	<i>42</i>
<i>Quadro 3: Despesas em Educação nas Zonas Libertadas no Ano Letivo de 1969/1970</i>	<i>50</i>
<i>Quadro 4: Educação nas Zonas Libertadas em 1965/66 a 1972/73</i>	<i>58</i>
<i>Quadro 5: Comparação da Formação no Período Colonial entre Zonas não Libertadas e Libertadas, Segundo Nível de Ensino em 1471/1961 a 1963/73.....</i>	<i>59</i>
<i>Quadro 6: Escolas, Alunos e Professores no Ano Letivo de 1975/76.....</i>	<i>69</i>
<i>Quadro 7: Liceus existentes logo após a Independência no Ano Letivo de 1974/75.....</i>	<i>74</i>
<i>Quadro 8: Níveis de Ensino antes da Independência de 1471 a 1973.....</i>	<i>88</i>
<i>Quadro 9: Comparação de Educação antes e depois da Independência no Ano Letivo de 1971/72 e 1974/75</i>	<i>104</i>
<i>Quadro 10: Divisão do Ensino depois da Independência no Ano Letivo de 1975/76.....</i>	<i>110</i>
<i>Quadro 11: PIB 1986-1992 (Milhões de Pesos de PIB).....</i>	<i>135</i>
<i>Quadro 12: PIB por Tipo de Despesas, 1986-1992 (Porcentagem).....</i>	<i>136</i>
<i>Quadro 13: Evolução das Despesas Públicas na Educação de 1978 a 1989.....</i>	<i>163</i>
<i>Quadro 14: Ajuda Externa/Fontes de Financiamento.....</i>	<i>165</i>
<i>Quadro 15: Distribuição de Ajuda Externa por Setor em Porcentagem</i>	<i>165</i>
<i>Quadro 16: Relação Professor/Aluno/ Modalidade de Ensino no Ano Letivo de 1983/84.....</i>	<i>168</i>

<i>Quadro 17: Barracas por Províncias em 1988.....</i>	<i>170</i>
<i>Quadro 18: Eficácia Interna do Sistema em 1988.....</i>	<i>171</i>
<i>Quadro 19: Projeção de Fluxos Escolares/Evasão em 1986.....</i>	<i>176</i>
<i>Quadro 20: Nova Estrutura do Ensino Básico em 1987.....</i>	<i>179</i>
<i>Quadro 21: Plano de Estudo em 1987</i>	<i>185</i>
<i>Quadro 22: Fluxos Escolares/Evasão em Percentagem no Ano Letivo de 1991/92 a 1994/95</i>	<i>216</i>
<i>Quadro 23: Fluxos Escolares/ Aprovados e Reprovados em Percentagem no Ano Letivo de 1991/92 a 1994/95</i>	<i>218</i>
<i>Quadro 24: Fluxos Escolares/Repetência em Percentagem no Ano Letivo de 1991/92 a 1994/95</i>	<i>220</i>
<i>Quadro 25: Fluxos Escolares/Evasão em Percentagem no Ano Letivo de 1991/92 a 1994/95</i>	<i>222</i>
<i>Quadro 26: Fluxos Escolares/ Aprovados e Reprovados em Percentagem no Ano Letivo de 1991/92 a 1994/95</i>	<i>223</i>
<i>Quadro 27: Fluxo Escolares/ Repetência em Percentagem no Ano Letivo de 1991/92 a 1994/95</i>	<i>225</i>
<i>Quadro 28: Despesas de Recursos no Setor da Educação de 1987 a 1996.....</i>	<i>230</i>
<i>Quadro 29: Eficácia Interna do Sistema Educacional por Região Indicadores de 1994-95...</i>	<i>237</i>
<i>Quadro 30: Indicadores Populacionais em 1991.....</i>	<i>239</i>
<i>Quadro 31: Taxa de Alfabetização por Província e outras Cidades em 1991</i>	<i>241</i>
<i>Quadro 32: Taxa de Escolarização por Faixa Etária em 1991.....</i>	<i>242</i>

<i>Quadro 33: Taxa de Escolarização por Idade e Sexo em 1991.....</i>	<i>243</i>
<i>Quadro 34: Evolução da População Escolar em Nível Nacional no Ensino Básico Elementar (EBE) no Ano Letivo de 1991/92 a 1997/98.....</i>	<i>244</i>
<i>Quadro 35: Evolução da População Escolar em Nível Nacional no Ensino Básico Complementar (EBC) no Ano Letivo de 1991/92 a 1997/98.....</i>	<i>245</i>
<i>Quadro 36: Evolução da População Escolar em Nível Nacional no Ensino Básico (EB) no Ano Letivo de 1991/92 a 1997/98.....</i>	<i>246</i>
<i>Gráficos 1 e 2: Eficácia do ensino no país no Ano Letivo de 1984/85</i>	<i>160</i>
<i>Gráfico 3: Infra-estruturas Escolares do Ensino Básico de 1995 a 1997</i>	<i>228</i>
<i>Gráficos 4 e 5: Distribuição dos Professores do Ensino Básico no Ano Letivo de 1995/96 a 1997/98.....</i>	<i>229</i>
<i>Gráficos 6 e 7: Escolas do Ensino Básico Oficial/Privada /Madrassa de 1995 a 1997</i>	<i>231</i>

RESUMO

Este trabalho pretende documentar e analisar as estruturas educacionais da Guiné-Bissau, a falta de infra-estrutura deixada pelo colonialismo português e a implementação do novo sistema educacional pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). A análise é feita por meio da avaliação do desempenho de sucessivos governos que fizeram parte da história educacional do país no período de 1471 a 1997. Nesta análise, destacamos, em primeiro momento, a ausência de instituições escolares na sociedade africana tradicional, não que isto significasse a inexistência de ensino-aprendizagem, pois se tratava de uma cultura oral que veio a ser sobreposta pela cultura escrita europeia. Nesse sentido, no ensino colonial, a Igreja Católica desempenhou o papel fundamental na docilização dos guineenses. A Igreja não só ajudou na implantação da política educacional, como também participou na legitimação do colonialismo português, sancionando e santificando a missão civilizadora e função histórica de Portugal. Paralelamente a essa educação, o movimento de libertação nacional da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) instaurou a educação nas zonas libertadas (1963-1973), esta educação era mais aberta e mais dinâmica em relação ao mundo exterior. Ela não tinha mais como objetivo principal produzir uma situação de equilíbrio e de estagnação e sim procurava apoiar-se e favorecer o processo geral da luta de libertação em que se inseria.

Logo após a independência da Guiné-Bissau, a educação tinha sido vista como um dos meios de realização de mudanças sociais e, em 1975, o PAIGC implementou o novo sistema educacional, cujo projeto consistia em deslocar temporariamente os estudantes ao campo, para que pudessem trabalhar com os camponeses, os quais ensinavam as noções básicas de cultivo.

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

de implementação e uma avaliação dos resultados. Após uma reflexão sobre a ação do governo, passamos a avaliar o desempenho da organização educacional como um todo, isto é, quais foram os resultados da organização com relação ao nível de escolarização da população e seu grau de equidade. Também houve um aprofundamento na avaliação do desempenho da rede regional.

As principais sistematizações que esta pesquisa realizou permitem enfatizar aqueles aspectos da ação governamental que, a nosso ver, poderiam contribuir para o debate sobre o projeto de formação dos professores do ensino básico da escola pública guineense. O estudo de *perspectivas histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau* pretende contribuir para uma análise do sistema educacional do país, procurando mostrar uma perspectiva crítica no que se refere aos fatores que condicionam a educação quanto às medidas por eles geradas na estrutura da sociedade guineense.

A organização educacional implementada em nosso país nas últimas duas décadas 1975-1997 foi direcionada pelo Estado para o cumprimento de pelo menos três funções básicas, a saber: 1º) transformação da então estrutura implantada pelo colonialismo português através da dualidade educacional existente em todo o país: uma colonial e outra adquirida nas zonas libertadas; 2º) unidade da educação com o trabalho produtivo, por meio de contato direto dos estudantes com a realidade do país e 3º) combater o analfabetismo que era de 90%, considerado uma das seqüelas do descaso com a educação durante a dominação colonial. Essas duas funções (transformação e educação voltada para a realidade do país) foram atribuídas à nova organização educacional e não poderiam ser concretizadas sem que a mesma fosse direcionada para o cumprimento da terceira (combate ao analfabetismo) e realizada simultaneamente com as demais (unir a educação ao trabalho produtivo e a transformação da educação herdada do colonialismo português). Não obstante, a transmissão da ideologia subjacente ao próprio sistema que se queria implantar: o Socialismo.

Por conseguinte, onze anos depois, em 1986, quando houve a liberalização econômica, iniciou-se o descaso com a educação. Essa decadência parecia invadir todos os setores na Guiné-Bissau e o sistema educacional foi atingido em todas as suas condições. Destarte, as condições escolares começaram a piorar, as instalações tornaram-se

precaríssimas juntamente com os profissionais mal preparados que ofereciam um ensino compatível com os seus próprios salários.

A Guiné-Bissau é um Estado em processo de lutas pela sua consolidação institucional. A configuração da organização política guineense é instável e, além disso, está permanentemente submetida aos impactos das mudanças políticas e econômicas mundiais. O sistema educacional guineense e sua evolução refletem o estado de evolução histórica do país. A perspectiva da organização eficaz do sistema educacional depende das consolidações política e institucional no país.

ABSTRACT

The main goal of this work was to document and analyze the educational structures of Guinea-Bissau, the poor infra-structure let by Portuguese colonialism, and the implementation of the new educational system by Party African, in occasion of the independence of Guinea and Cap Verde's (PAIGC). The analysis was done evaluating the performance of the successive governments, which were part of the country educational history since 1471 to 1997. In this analysis, we highlighted, initially, the absence of school institutions in the traditional African society, but this not meaning the inexistence of teaching —learning, because it was an oral culture, that came to be put upon by the culture written European. In that sense, in the colonial teaching, the Catholic Church played the fundamental role in the civilization of the guinean. The church not only helped in the implantation of the education political, as well as, it participated in the legitimating of the Portuguese colonialism, sanctioning and sanctifying the civilization mission and historical function of Portugal. Parallel, the movement of the national liberation of Guinea and CapVerd's (PAIGC), established the education in the liberated areas (1963-1973). This education was more open and more dynamic, in relation to the external world, and it didn't have more as main objective to produce a equilibrium situation and stagnation, but it tried to favor the general process of the liberation fight in that was introduced.

The period from 1975 to 1997 was characterized for the lack of continuity of the government policy. In this case, we studied three governments: Luis Cabral (1975-1980), João Bernardo Vieira (1980-1993 and 1993-1997). For each administration, we tried to determine the objectives and guidelines of the organizational policy, the main programs, the mounted institutional organization, the allocated financial resources, the policy of human resources, and an evaluation of the quantitative performance under the point of view of the government acting. Our objective was to identify in what context these guidelines and actions were formulated, what alternatives were used, the strategy of their implementation and an evaluation of the results. After a reflection about a government action, we started to evaluate the performance of the educational organization as a whole, that is, which were the results of the organization regarding the level of education of the population and their degree of justness. On the other hand, there was a deep research of the performance of the regional net.

The main systematization accomplished for this research allows emphasizing some aspects of the government actions. In our opinion, it could contribute to the debate on the project about formation of teachers of basic education in the public school of Guinea. The study of the historical perspectives of the organization of the educational system of Guinea-Bissau intends to contribute to analysis of the educational system of the country, trying to show a critical perspective of the factors that perform the educational policy and the measures generated for it in the structure of the Guinean society.

The implemented educational organization in our country in the last decades (1975-1997) was addressed by the state for the execution of at least three basic functions: 1°) to transform the implanted structure by the Portuguese colonialism through the existent educational duality in the whole country: one colonial and another acquired in the freed areas; 2°) to unit the education with the productive work, through the direct contact of the students with the reality of the country, and 3°) to combat the illiteracy, which was 90 %. This was considered a consequence of the negligence with the education on the colonial domination. The first two functions (transformation and education) were attributed to the new educational organization and it could not be rendered without that these two were addressed for the execution of the third point (to combat the illiteracy), and accomplished simultaneously with the rest ones (to unit the education with the productive work and to transform the inherited education of the Portuguese colonialism). In spite of, the transmission of the underlying ideology to the own system that it wanted to implant: the socialism.

After the independence of Guinea-Bissau, the education was seen as one way for the achievements of social changes and, in 1975, the PAIGC implemented the new educational system, whose project consisted in move, temporarily, the students to the field, and thus they could work with the farmers, who teaching the basic notions of cultivation. As consequence, eleven years later, in 1986, when the economical liberation happened, this new educational system starts the divorce with the education. This decadence seemed to invade all sectors in Guinea-Bissau and the educational system was affected in all conditions. Consequently, the school conditions became worse; the installations became very precarious together with the professionals badly prepared, which offered a teaching similar to their wages.

Guinea-Bissau is a state in constant fights for its institutional consolidation. The configuration of the guineans political organization is instable, and besides, it is constantly affected for the impacts of the political and economical changes around the world. The guinean educational system and its evolution reflect the situation of their historical evolution. The perspective of an organization of the efficient educational system depends of the political and institutional consolidations in the country.

INTRODUÇÃO

A Guiné-Bissau é fundada como país pelos guineenses através do Partido que então corporizava a vontade popular, o PAIGC (Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde¹, em 24 de Setembro de 1973, nas matas de Madina do Boé, na região leste quando João Bernardo Vieira (Nino), então presidente da Assembléia Nacional Popular (Parlamento), proclamou a República da Guiné-Bissau. Ou seja, a partir desta data, a Guiné Portuguesa ou simplesmente Guiné, anunciou ao mundo que seria conhecida como República da Guiné-Bissau. A fundação da Guiné-Bissau como independente foi precedida por séculos de uma colonização que, para além da pauperização do território (pois país não havia) potencialmente rico, deixaria como herança um bem magro pecúlio: a Guiné-Bissau, talvez em recompensa pela rebeldia tradicional dos seus cidadãos foi sendo sempre deixada para trás. Senão, vejamos: última ex-colônia a dispor de ensino secundário, somente em 1958 foi dotada de um colégio-liceu, o Liceu Honório Barreto.

A população da Guiné-Bissau divide-se em dez grupos étnicos principais e uma série de outros menores, havendo que contar basicamente com Balantas, Fulas, Mandingas, Manjacos, Papéis, Beafadas, Bijagós, Mancanhas, Felupes e Nalus. Presidir um país com todos esses cidadãos, com práticas culturais diferentes e com os laivos tribais que o colonialismo português implantou (as rivalidades entre as tribos como forma de dividi-las para melhor dominar) é tarefa para séculos e não apenas meras quatro décadas, decorridas desde que o PAIGC transformou-se de um grupo de uma meia dúzia de amigos nacionalistas em um Partido administrador de um Estado-membro das Nações Unidas.

Dois grupos de línguas africanas estão presentes na Guiné-Bissau. De fato, esses grupos pertencem a uma mesma família lingüística, cuja separação é tão recuada na história que não tem incidência prática fora daquela proveniente do contato entre diferentes populações. Esses dois grupos estão representados pela organização social dos Balantas e Fulas. A sociedade balanta

¹ *Guiné e Cabo Verde eram unidos politicamente. Foi um projeto desenhado por Amílcar Cabral durante a luta de libertação dos dois países.*

estava em uma fase que podia ser considerada como desagregação do comunismo primitivo; era uma sociedade em que a terra, que é a base da vida, pertencia a toda a comunidade, porque uma família balanta lavrava o seu campo de cultivo, mas não o podia vender. O campo pertencia, como todos os outros campos, à aldeia ou ao conjunto de aldeias ou então ao próprio clã dentro da tribo. A produção também era basicamente coletiva, pois todos os processos de cultivo, desde a preparação dos terrenos até a colheita, eram sempre combinados pelo conjunto dos chefes de família. Durante alguns anos, uma família lavrava a melhor terra e, se nesse mesmo ano entrasse água salgada na bolanha² do vizinho, a família que tinha lavrado a melhor terra naquele ano emprestava uma parte da sua terra boa para lavar, dando a possibilidade a outra família de lavar também a melhor terra. Quando chegava a altura de uma família cultivar o campo, convocava a comunidade da aldeia para aquele trabalho, garantindo assim a alimentação de todos e rotativamente as famílias ajudavam-se. Nesse sistema, o trabalho produtivo, sem perder a dimensão familiar, tinha um caráter comunitário, o mesmo acontecendo com o usufruto dos bens produzidos, que eram administrados coletivamente.

Em contraste com esse modelo sócio-econômico dos balantas, os fulas situavam-se no pólo oposto e as suas sociedades eram fortemente hierarquizadas, com estratificação de classes, com estados, enfim sociedades organizadas em pirâmide no topo da qual se encontrava o régulo (rei), ligado a uma espécie de corte de sacerdotes e nobres; em seguida, encontravam-se as classes médias compostas por artesões e comerciantes, e, finalmente, os camponeses com estatuto análogo ao servo. Podemos dizer assim que esta sociedade tinha o modo de produção muito semelhante ao do feudalismo. É aí também que muitos estudiosos desavisados da realidade guineense erraram pensando que era de fato feudalismo. Nesse sistema, os senhores eram donos da terra, havia propriedade privada, enquanto que na sociedade fula não havia propriedade privada da terra. Esta, em princípio, pertencia à população inteira e, quando muito, à aldeia. O chefe era aquele que Deus encarregou de gerir o que era de toda comunidade.

Na sociedade feudal, a propriedade da terra e bens produzidos pertenciam ao senhor, os tributários e vassalos de um rei ou de um imperador, possuidor de enormes prerrogativas, pois o soberano era considerado como emanção e representante de Deus na terra. Os homens, os

² *A etnia balanta vive na parte litorânea da Guiné-Bissau onde prática a agricultura de arroz cujos terrenos onde se planta o arroz são conhecidos popularmente no país como bolanhas.*

servos, não pertenciam diretamente ao senhor feudal, mas agarrados à terra, à gleba, pelo nascimento e para toda a vida eram, de fato, propriedade do senhor que os podia sobrecarregar de impostos e corveias à sua vontade. Entretanto, à medida que se desenvolviam as capacidades de produção das sociedades feudais, os artesãos cujas funções eram diversas e múltiplas, agrupados em corporações (corpos de profissões) nos burgos, iam formando paulatinamente uma camada social cuja evolução devia progressivamente conduzir ao regime capitalista. Era assim que eles se ligavam com os mercadores para exigirem uma maior liberdade dos mercados, a liberdade de circulação (direito que esbarrava com a existência de numerosas portagens no feudo ou domínio senhorial de um feudo para o outro), a liberdade de recrutar mão-de-obra, a liberdade de acesso a certos privilégios até então reservados à nobreza. Essa camada social base da futura burguesia viria a substituir o regime feudal pelo capitalista que nasceria com as revoluções burguesas (TOURÉ, 1977: 80-81).

As estruturas tradicionais da sociedade guineense constituíam uma formação social pré-capitalista de tipo agrário, com fracos recursos em nível dos instrumentos de produção (utensílios, máquinas, etc.) e com sistemas basicamente comunitários quanto à utilização da terra. A análise que se faz da realidade guineense é eurocentrica (eis o porquê dos estudiosos desavisados da realidade guineense), tentando sempre formular um juízo sumário: a Guiné-Bissau é um país subdesenvolvido. É do nosso conhecimento que essa expressão é imprópria e se presta a equívocos. É verdade que se verifica um fraco desenvolvimento das forças produtivas e que os guineenses padecem de pobreza e enfrentam imensas carências alimentares, sanitárias, habitacionais, educacionais (não há saneamento básico para a maioria da população, casas em boas condições de instalação, um sistema educacional que responda às necessidades da população e seja de boa qualidade etc.). Esse subdesenvolvimento tem suas raízes não em qualquer fatalismo histórico ou em características étnicas, porém em um fenômeno bem específico que foi a dominação colonial. Sem esta dominação, o progresso dos guineenses poderia ter-se processado de maneira muito diversa. Os guineenses poderiam ser um povo próspero, até porque na sua terra não faltam recursos.

Entretanto, a organização que propomos como objeto do nosso estudo não é a organização social da Guiné Bissau e sim a organização de estrutura educacional, aquela que se ocupa dos fatores que condicionam o processo da educação em seu conjunto, dentro e fora da sala de aula,

dentro e fora da escola; em horas docentes e extradocentes; em atividades escolares e extra-escolares. Esse aspecto organizacional dá-nos a entender que cada uma das disciplinas escolares, objeto de estudo e das atividades dos estudantes, possibilita desenvolver a educação mediante essas atividades: trabalho produtivo, trabalho artesanal e/ou sobre o meio ambiente, não como algo que se una superficialmente às mesmas, mas também como elemento essencial delas.

Nenhuma das áreas da ciência que intervêm no fazer educativo pode, por si só, resolver o problema pedagógico, correspondente à *organização escolar* ser a coordenadora de todas as demais atividades e a que dá unidade na prática para aproveitar os recursos e garantir a cada uma delas os fins propostos pela educação. Quando nos referimos à organização educacional em si, tocamos, em idéia e ação de *prever*, por um lado, e, por outro, na atividade de planejar. Tudo isso com a finalidade de conseguir melhores resultados no trabalho docente-educativo e reduzir ao mínimo aqueles equívocos e erros que podem atentar contra o fazer educativo.

Uma adequada organização das influências educativas e um correto planejamento das distintas atividades sociais com crianças e jovens são resultados essenciais para a formação de hábitos, a criação de atitudes e o desenvolvimento de sentimentos positivos e de consideração em relação a seus colegas, professores, pais e adultos de modo geral. Quando tratamos de hábitos, estamos nos referindo à aquisição de formas de conduta, que devemos ser capazes de incorporar à personalidade da criança e do jovem por meio de uma organização escolar eficiente e de uma vida familiar adequadamente estruturada. A vida escolar, no nosso entender, corresponde à grande parte da vida do educando. É importante o enfoque correto do plano de estudo, porque todas e cada uma das matérias de aprendizagem têm seus objetivos básicos de conhecimento e possibilitam à concepção científica do mundo. Portanto, uma eficiente organização escolar pode criar um ambiente agradável de trabalho educativo.

A organização escolar faz-se com a integração harmônica de todos os momentos da vida de um centro de formação, considerados em seu potencial educativo. Toda a atividade escolar deve ser aproveitada de forma conveniente e todo o fazer do coletivo de professores e alunos devem ser organizados sistematicamente em função dos fins educacionais. No campo pedagógico, tem havido muita confusão e utilização indistinta das expressões *administração escolar e organização escolar*³. O vocábulo *organização*, em seu sentido mais amplo, significa

³ Ver Perez, Celia. *Hacia el perfeccionamiento del trabajo de dirección de la escuela*, 1986.

ordenação, colocação disposição, sistema estruturado de elementos segundo princípios preestabelecidos. Este termo expressa a idéia de normatizar algo em questão, cuja finalidade é de conseguir objetivos bem definidos.

Ao tratarmos de organização, pensamos em algo dinâmico, implica a idéia de uma atividade, de um dinamismo existente em um todo complexo que há de ser organizada. A palavra *administrar*, em sua concepção geral, equivaleria a governar, reger, cuidar. Revela um sensível caráter jurídico, o sistema de regulamentações e normas cujo cumprimento garantiria o correto estado das coisas. Ao tratarmos de administração, pensamos no plano administrativo, na faculdade para a direção ou gestão de algo, no qual intervêm interesses comuns que perpassam por critérios técnicos e jurídicos que respaldam uma política. Tradicionalmente, o uso indistinto dos referidos termos concernentes às questões gerais de funcionamento de uma escola tem trazido como consequência que o conteúdo da organização escolar tenha se desenvolvido em um marco muito estreito. Essa circunstância não lhe possibilita desempenhar o seu verdadeiro papel: ser eixo central de toda a atividade em que se desenvolve o processo docente-educativo.

Nas condições em que ocorrem o desenvolvimento da educação da Guiné-Bissau, a concepção de organização educacional não se circunscreve somente ao enfoque que comumente se tem dado por autores que têm tratado a questão, tais como: Cortella (2000) busca estabelecer as bases de uma antropologia filosófica na qual se reflita sobre a presença do ser humano na realidade e, nessa mesma realidade, o lugar do conhecimento como produto cultural. Apresenta ainda uma contraposição à teoria sobre o conhecimento recorrente à realidade escolar: o conhecimento e a verdade como descobertas; Paro (1998) aborda a questão democrática da escola como ponto de partida para uma transformação qualitativa do ensino público. Para ele, o elemento central para analisar as dificuldades de implantação da questão democrática é a cultura autoritária do ensino, falta de e/ou ausência de recursos financeiros, desmotivação de professores e a falta de uma estrutura que favoreça a participação dos pais, entre outros fatores; para Oliveira (1997) o debate do livro gira em torno da questão democrática, procurando novas formas de abordagem da questão escolar. Assim, tenta procurar subsídios que contribuam para a interpretação do que ocorre nas reformas educacionais, ao mesmo tempo apresenta proposições para novas políticas; Gutierrez (1988) acredita que a ação político-pedagógica pode tirar a educação do atoleiro em que se encontra. A dimensão política está longe de contaminar e

danificar o processo educativo, ele argumenta que, antes, ajuda a convertê-lo num poderoso agente de transformação da realidade social. Para ele, o homem que se forma não é ser abstrato e puro. O homem que se deve formar é um ser racional, condicionado política, social e economicamente por uma sociedade repleta de contradições.

Rus Perez (2000) faz análise de três décadas de política educacional no Estado de São Paulo. O livro é constituído de balanços em termos de eficiência e efetividade das políticas formuladas e implantadas por quatro governadores indicados pelos governos militares e dois eleitos democraticamente. O fio condutor de análise nesses governos reside fundamentalmente nos objetivos e nas diretrizes da política educacional; reflete também sobre os principais programas elaborados, a organização institucional montada para a implantação da política, os recursos financeiros alocados e a política de recursos humanos implantados; e, por fim, Aguiar (1991) trata da recomposição da trajetória dos serviços de supervisão educacional, buscando apreender como uma atuação de caráter eminentemente pedagógico vai paulatinamente adquirindo uma feição de controle da execução, do planejamento governamental na esfera da educação entre outros. Entretanto não há menção desses autores à questão do âmbito humano do processo educativo. Eles apenas analisam as ações desenvolvidas pelos governos e/ou os responsáveis pelo setor educacional. O trabalho humano do processo educativo ficou de fora do objeto de análise, como, por exemplo, os alunos que têm dificuldades de aprender, em havendo uma preparação para uma possível repetência, faz-se necessário prever todo o trabalho que se fizer com alunos e/ou instituição escolar para garantir a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Para obter um coeficiente de um progresso normal dos alunos com dificuldades de aprendizagem, os atores envolvidos com questões educacionais devem garantir que os professores organizem-se e planejem exercícios e atividades docentes que promovam o crescimento dos conhecimentos dos alunos com dificuldades até igualá-los com os demais colegas. Portanto não se deve planejar atividades por planejar. Estas devem efetivamente estar em função das dificuldades que apresentam cada um dos alunos. Não se deve esquecer a ajuda que podem proporcionar os alunos mais “adiantados” e o aporte que os pais podem dar. O responsável pela instituição escolar deve pedir a cooperação dos pais para que se prestem tal qual

atenção a seus filhos. Nesse aspecto, deve-se comprovar a efetividade das formas e métodos que se utilizam para a realização desse trabalho.

Se é comprovado que uma das causas do fracasso escolar é a falta de interesse e conseqüentemente a indisciplina, é tarefa permanente da escola lutar contra toda manifestação de violação das normas, mais ainda quando isto determina fracasso escolar do aluno, o que o conduz à repetência, ao desinteresse, tendendo chegar à evasão escolar. Neste caso, o trabalho da escola perde-se no indivíduo e de fato repercute em não cumprimento da obrigatoriedade do ensino. Portanto, para fazer um trabalho eficiente nesse sentido e controlar a sua efetividade, deve-se determinar quais alunos da escola têm problemas de disciplina, conhecer as características deles, definir as causas que provocam tais atitudes, criar um sistema de apadrinhamento eficaz em que estejam comprometidos: o diretor, diretor associado e determinados professores; deve-se tratar de despertar o interesse desses alunos por aquilo que os influenciaria positivamente, mostrar-lhes (inculcar-lhes) as normas internas de disciplina, apoiando-se naqueles elementos positivos de seu caráter para transformar e desenvolver convenientemente aqueles traços negativos que influenciam na sua conduta. Realizar uma orientação aos pais para participar, junto à escola, na formação correta dos filhos. Tornar evidentes, neste trabalho, os esforços de todos para garantir uma única linha de influência sobre o educando, como resultado de um trabalho conjunto, pois trata-se de uma organização educacional. O produto final da gestão democrática de uma escola deve ser mensurado na efetividade do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A organização educacional é um ramo da Pedagogia que tem como objetivo fundamental investigar e estabelecer o conteúdo e os métodos de direção da atividade escolar; revelar as particularidades do sistema de direção da escola, o sistema de organização do trabalho. É indiscutível que o conceito tradicional da organização educacional não pode permanecer vigente em uma época em que predominam a dinâmica, o avanço e o progresso da ciência de dirigir e de pensar o pedagógico. Obviamente o conceito em si evolui, impregna-se nas idéias de avanço e se identifica em cada campo com os interesses filosóficos a que responde. Como é que devemos, então, entender a organização educacional? Como sistema de direção da escola, cujo eixo central é o processo docente-educativo? A organização educacional (que também se pode denominar organização pedagógica ou direção de escola) corresponde ao estudo e ao fazer político-pedagógico que tem de influir decisivamente no melhor funcionamento de todo o fazer diário da

escola para conseguir os objetivos planejados; isto compreende o estudo dos fatores pedagógicos, as condições econômicas de educando e as necessidades de seu desenvolvimento e adaptação ao meio sócio-escolar. De modo geral, a tarefa da direção escolar é levar a organização da atividade das instituições docentes em níveis científicos de trabalho.

Os princípios básicos que se desencadeiam na estrutura organizativa do fazer escolar e de gestão são os princípios de direção e controle estatal. A solidez destes princípios, e sua aplicação conseqüente, são umas das premissas que podem garantir os fins e tarefas de uma educação bem organizada. A administração escolar corresponde ao estudo dos fatores administrativos ou de governo, que são mais bem de caráter social e que estão determinados pelas necessidades coletivas, recursos econômicos e outros elementos decisivamente sociais. A ação de aplicar normas que regem a atividade da escola faz da administração escolar um ramo da organização escolar, que demanda a aplicação conseqüente de todo o estabelecido nos documentos diretivos e de planejamento emanados nos níveis superiores. Por isso, a administração escolar tem um caráter mais restrito que a organização escolar, e depende de determinados fatores correspondentes à superestrutura da escola. Daí que, à luz do nosso desenvolvimento, os elementos de administração escolar aparecem incluídos em concepção da organização escolar, como fatores que contribuem para garantir a ação funcional do sistema educacional.

Nós propomo-nos a estudar o tema *perspectiva história da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau* para responder à inquietação do estudo realizado anteriormente sobre *política educacional da Guiné-Bissau*, no mestrado (1999). Havia dúvidas na altura se propúnhamos tratar da política educacional ou se estudávamos a organização educacional. Acabamos por ficar com o estudo da política da educação e só agora, então, propomo-nos estudar a organização educacional. Entendemos que a formulação e a implementação do sistema de educação passam por decisões políticas e, em seguida, estudaríamos como foi organizada essa decisão política.

O sistema educacional implementado na Guiné-Bissau pressupunha um caráter político-ideológico, razão pela qual procuramos entender e analisar o processo de sua implementação, o que resultou na nova ação educativa propugnada pelo governo guineense. No entanto, somente uma análise estrutural mais aprofundada das condições econômicas, políticas e sociais da sociedade guineense permite-nos fazer uma leitura do tema. Ainda assim, desperta nossa

curiosidade quando procuramos aprofundar a análise do tema: que efeito as medidas governamentais estão tendo sobre a estrutura do ensino e sobre a estrutural global (econômica, social e política) da sociedade guineense? Um enfoque histórico e/ou sociológico mais amplo do contexto em que se enquadram as novas medidas educacionais do período em estudo poderia abrir caminho para respostas a essas perguntas.

Esta pesquisa abrange o período que vai desde a educação pré-colonial, educação colonial, de 1471 a 1973, a educação nas zonas libertadas, de 1963 a 1973 e a educação após a independência, de 1975 a 1997. Esta última periodização justifica-se, basicamente, por ser este um período marcado por reviravoltas no campo educacional. A educação implementada na Guiné-Bissau no período pós-independência era vista como agente de institucionalização e fortalecimento do sistema político e econômico do país, o que nos permite fazer uma análise situacional das mudanças no sistema educacional guineense ao longo desse período. A organização educacional representa uma leitura que perpassa pelo filtro do PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde). Esta leitura permite-nos acompanhar o padrão da organização educacional em conjunturas históricas bem precisas.

Em 1975, teve início uma nova organização educacional que teve como base a transformação do Ensino Básico (elementar, complementar e o secundário) por meio de uma ação liderada pelo governo da Guiné-Bissau. Por essa época, também ocorre uma significativa união entre educação e o trabalho produtivo. No ano de 1976, implementa-se a escola de três anos e o ensino médio profissionalizante. Pode-se, assim, compreender a consolidação da organização educacional num momento de intensas e profundas transformações ideológicas: reafricanização das mentalidades dos guineenses e emancipação do ensino através de campanhas de alfabetização de crianças e adultos entre outras.

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

Com relação à exposição, tratamos de *educação pré-colonial, educação colonial, educação nas zonas libertadas, perspectiva histórica da formulação e implementação do sistema*

educacional (expansão do sistema educacional, a transformação da educação herdada do colonialismo português, aferindo o papel desempenhado pelas dependências administrativas e estabelecendo inter-relações com o contexto sociocultural no país). Neste momento, acompanhamos a oferta dos quatro níveis de ensino (ensino básico elementar e complementar, o curso geral e o curso complementar dos liceus). Acompanhamos também os impactos do *liberalismo econômico e a política educacional* e, por fim, o *pluripartidarismo e a demanda à educação*. Dessa análise, ressalta a ação do governo que foi o ator central nas transformações ocorridas na oferta dos ensinos básico elementar e complementar, o curso geral e o curso complementar dos liceus. Assim, passamos a acompanhar apenas as ações empreendidas, procurando: a) compreender as propostas e medidas implementadas no campo educacional, verificando em que se diferenciam e se resultaram na construção de um novo modelo de ação social do Estado; b) detectar o perfil das inovações implementadas; c) determinar o modelo de gestão e o perfil organizacional; d) aferir os principais indicadores relativos ao desempenho das ações governamentais. A investigação localizou e analisou documentos oficiais e extra-oficiais do setor educacional da Guiné-Bissau produzidos no âmbito da cooperação internacional com os organismos internacionais bem como uma abrangente produção de livros e artigos sobre a estrutura e funcionamento da educação formal do país. A implementação de uma nova organização educacional após a independência da Guiné-Bissau em 1973 foi o foco de indagação.

A periodização de 1975 a 1997 obedeceu ao recorte das gestões governamentais. Assim, foram analisados três governos: do presidente Luís Cabral de 1975 a 1980, do presidente João Bernardo Vieira (1980 a 1993) e deste último de 1993 a 1997. Para cada gestão, procuramos determinar os *objetivos e diretrizes da política organizacional*, os *principais programas*, a *organização institucional* montada, os recursos financeiros alocados, a política de recursos humanos e uma avaliação do desempenho quantitativo sob o ponto de vista do desempenho do governo. Interessou-nos identificar em que contexto essas diretrizes e ações foram formuladas, que alternativas estavam colocadas, a estratégia de implementação e uma avaliação dos resultados. Após uma reflexão sobre a ação do governo, passamos a avaliar o desempenho da organização educacional como um todo, isto é, quais foram os resultados da organização com relação ao nível de escolarização da população e seu grau de equidade. Também houve um aprofundamento na avaliação do desempenho da rede regional.

As principais sistematizações que esta pesquisa realizou permitem enfatizar aqueles aspectos da ação governamental que, a nosso ver, poderiam contribuir para o debate sobre o projeto de formação dos professores do ensino básico da escola pública guineense. O estudo de *perspectivas histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau* pretende contribuir para uma análise do sistema educacional do país, procurando mostrar uma perspectiva crítica no que se refere aos fatores que condicionam a educação quanto às medidas por eles geradas na estrutura da sociedade guineense.

A organização educacional implementada em nosso país nas últimas duas décadas 1975-1997 foi direcionada pelo Estado para o cumprimento de pelo menos três funções básicas, a saber: 1º) transformação da então estrutura implantada pelo colonialismo português através da dualidade educacional existente em todo o país: uma colonial e outra adquirida nas zonas libertadas; 2º) unidade da educação com o trabalho produtivo, por meio de contato direto dos estudantes com a realidade do país e 3º) combater o analfabetismo que era de 90%, considerado uma das seqüelas do descaso com a educação durante a dominação colonial. Essas duas funções (transformação e educação voltada para a realidade do país) foram atribuídas à nova organização educacional e não poderiam ser concretizadas sem que a mesma fosse direcionada para o cumprimento da terceira (combate ao analfabetismo) e realizada simultaneamente com as demais (unir a educação ao trabalho produtivo e a transformação da educação herdada do colonialismo português). Não obstante, a transmissão da ideologia subjacente ao próprio sistema que se queria implantar : o Socialismo.

De fato, a tentativa de consecução das três funções básicas foi buscada pelo atrelamento das decisões educacionais ao poder do Estado. O professor guineense, de 1975 a 1997, principalmente da escola pública guineense, foi direcionado a transformar-se num mero executor de normas e exigências decididas nos gabinetes. O que se observa é que os setores dominantes, através do Estado, tentavam a todo custo utilizar a escola como mero aparato ideológico, uma das razões pelas quais propomos este tema. Uma outra razão para a escolha do tema é que pesquisas como as de Freitag (1980 e 1989), de Tavares (1980) e de Perez (1986), todas feitas no Brasil e em Cuba, mostram que, apesar de todos os problemas, a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento das pessoas oriundas principalmente das camadas mais desfavorecidas, representando, talvez, a única oportunidade que esses setores encontram para o desenvolvimento

de um repertório básico que possibilite uma efetiva participação social. As conclusões a que esses pesquisadores chegaram indicam a necessidade ininterrupta de que o ensino básico atenda a toda uma gama de pessoas e que as crianças tenham condições propícias de permanecer nesse nível de ensino durante o período que for preciso, com a necessidade, evidentemente, de melhoria das condições de ensino.

Após ter situado o país numa perspectiva mais ampla da sua própria história, nosso trabalho volta-se para a questão que se prende com a estrutura do próprio tema. Essa escolha torna-se necessária dada a imensa diversidade de fatores presentes para a análise e aprofundamento. Neste sentido, o eixo condutor escolhido foi o panorama educacional existente antes da independência da Guiné-Bissau.

No capítulo I, destacamos primeiramente a ausência das instituições escolares na sociedade tradicional africana, não que isto significasse a inexistência de ensino-aprendizagem, pois se tratava de uma cultura oral e veio a ser sobreposta pela cultura escrita europeia. Em seguida, destacamos a coexistência de dois sistemas de ensino: um colonial e outro instituído pelo movimento de libertação, nas zonas libertadas. No ensino colonial, a Igreja Católica desempenhou papel fundamental na *docilização* dos guineenses. A Igreja e o Estado estiveram sempre, desde o início, unidos por detrás do único objetivo: evangelizar os gentios das terras dos descobrimentos. Para o Estado português, civilização significava ser culturalmente português e religiosamente católico apostólico romano. Segundo a Constituição de 1933, a religião Católica Apostólica Romana era a religião da nação portuguesa. A Igreja não só ajudou na implantação da política educacional colonial, como também participou na legitimação do colonialismo português, sancionando e santificando a missão civilizadora e a função histórica de Portugal.

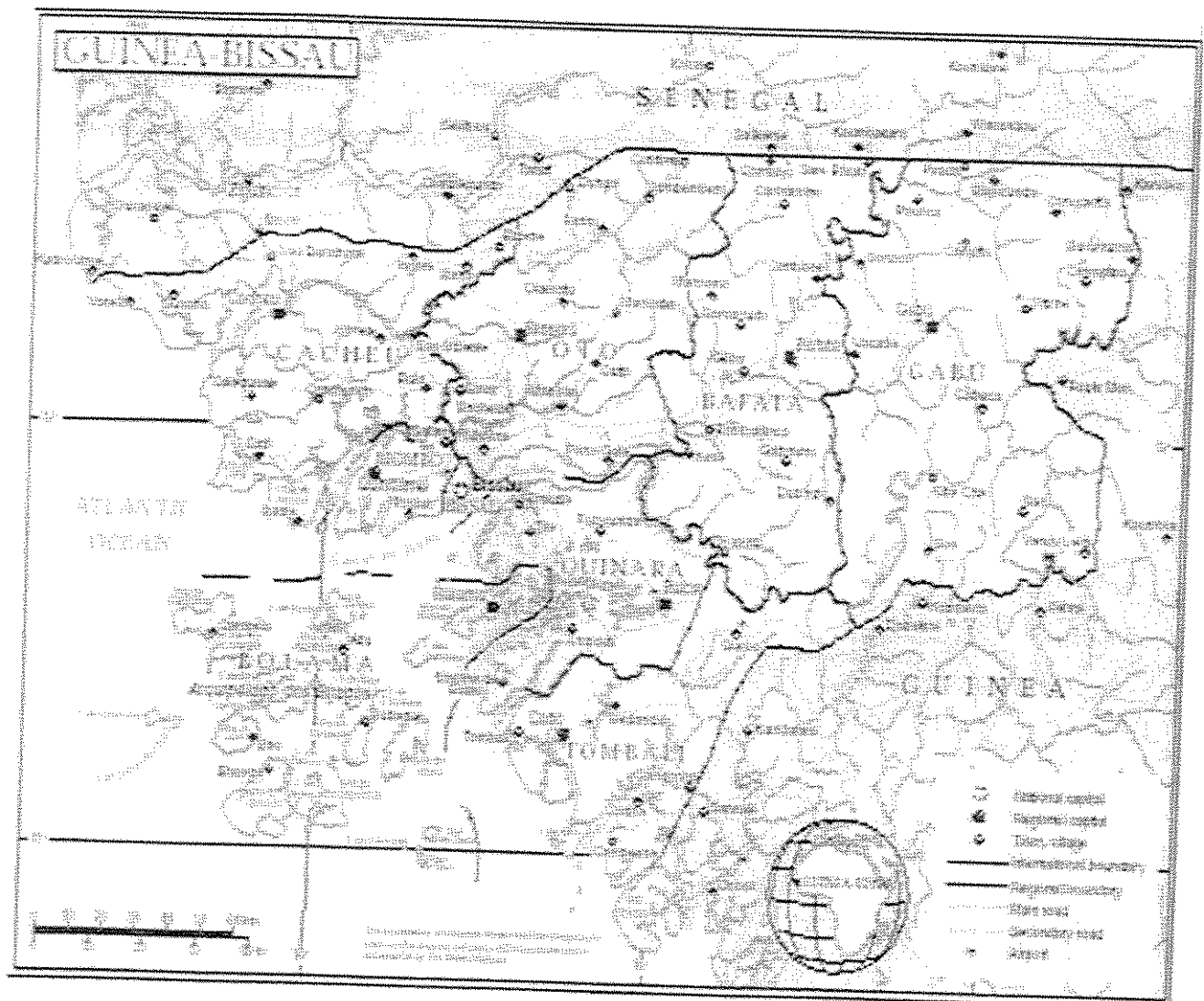
O ensino nas zonas libertadas era mais aberto e mais dinâmico em relação ao mundo exterior. Esta educação não tinha mais como objetivo principal produzir uma situação de equilíbrio e de estagnação, mas procurava apoiar-se a favorecer o processo geral da luta de libertação em que se inseria. De fato, para fazer avançar a luta de libertação e lançar as bases de um Estado independente, era preciso que os jovens superassem, paulatinamente, as fricções tribais de cada etnia e os limites de cada aldeia. A educação contribuía grandemente para a emergência de uma cultura verdadeiramente nacional que extraía as suas raízes dos aspectos

positivos das diferentes culturas tradicionais, mas que era possível de incorporar, adaptando-as dentro das necessidades do país, as aquisições da cultura científico-universal.

No capítulo II, apresentamos a transformação da educação herdada do colonialista português; acompanhamos o processo de alfabetização da população e a expansão da rede escolar sob a égide do projeto da escola ao campo. No capítulo que se segue, III, tentamos identificar os principais problemas dos ensinos básico elementar e complementar, o curso geral e o curso complementar dos liceus, através da questão do fracasso escolar aprofundado com o liberalismo econômico encetado na sociedade guineense em 1986. No capítulo IV, pluripartidarismo e a demanda à educação fizemos alusão à crise da governabilidade na Guiné-Bissau, tendo como principal setor afetado por essa crise a educação na sua estrutura organizacional e a rede físico-escolar quanto à formação dos seus profissionais. Na conclusão, enfatizamos aqueles aspectos da ação governamental que, a nosso ver, poderiam contribuir para o debate do projeto de formação dos professores para todos os níveis da escola pública.

O Mapa Geopolítico da Guiné-Bissau

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



CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO PRÉ-COLONIAL, EDUCAÇÃO COLONIAL E EDUCAÇÃO NAS ZONAS LIBERTADAS (DURANTE A LUTA DE LIBERTAÇÃO NACIONAL)

Antes de tratarmos da questão educacional em tríade distinto, pretendemos abordar a história do movimento que desencadeou a luta nacional contra o jugo colonial português na Guiné e Cabo Verde, o PAIGC. Assim, situamos o país no quadro histórico, em uma perspectiva mais geral da sua própria história.

Terminada a Segunda Guerra Mundial e após o evento que foi a Conferência de Bandung, na Indonésia, em 1955, onde se discutiu o destino dos países do Terceiro Mundo, teve início o processo de libertação de alguns países africanos, nomeadamente Gana, em 1957, Guiné-Conakry, em 1958, entre outros países. Este acontecimento tornou-se uma autêntica força nos cinco últimos anos da década. O poder colonial desintegrou-se na África ano após ano, levando vários países a darem início à independência nacional. Por conseguinte, dada a insurdescência e a total inaptidão do regime de Salazar para soluções negociadas, as elites das colônias portuguesas, organizadas em movimentos e partidos com o objetivo de conduzir os territórios sob o jugo colonial português à independência, desencadearam lutas armadas de libertação nacional onde fosse possível, ou seja, em Angola, na Guiné e em Moçambique.

Na Guiné, em 3 de agosto de 1959, os marinheiros que trabalhavam para a companhia de transportes marítimos da CUF (Companhia da União Fabril) Gouveia paralisaram o trabalho em Bissau, exigindo melhor salário; recebiam cerca de £3 mensais (250 escudos). A companhia de imediato pediu a intervenção da polícia. Esta não hesitou em atirar nos grevistas no Porto de Pidjiguiti, em Bissau; nessa intervenção foram mortos cinquenta trabalhadores. O massacre sinalizou o início da luta aberta dos guineenses contra o jugo colonial português. O PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde) que tinha sido fundado a 19 de setembro de 1956, inicialmente com base nas cidades, teve sua atividade organizativa acelerada pelo acesso à independência da Guiné-Conakry, ex-colônia francesa, em 1958. Os acontecimentos de Pidjiguiti, que revelaram a implacável determinação dos portugueses de reduzirem ao silêncio até as mais modestas reivindicações econômicas dos trabalhadores guineenses das cidades, provocaram mudança de estratégia do PAIGC. A partir daí seu principal

objetivo foi entrincheirar-se inexpugnavelmente no interior rural do país, convertendo-se num Partido cujo apoio em massa provinha basicamente dos camponeses (ANDERSON, 1966 :127-128).

Durante os dois anos subseqüentes, um trabalho intensivo no campo consolidou a posição do Partido e no dia 3 de agosto de 1961, data do segundo aniversário do massacre de Pidjiguiti, o PAIGC, sob a chefia do seu fundador e líder, Amílcar Cabral, declarou que a ação do Partido entrava naquele momento em uma nova fase: passaria da organização e preparação política à desobediência civil (apelos aos cipaíes africanos do exército português para que desertassem e se recusassem a pagar os impostos) e à cuidadosa sabotagem de instalações e comunicações. Após três meses, em 13 de outubro de 1961, o PAIGC anunciou que as deserções já haviam tido início, numerosas pontes tinham sido destruídas e os fios telegráficos cortados. Foi a primeira ação coordenada de grande envergadura levada a efeito pelos nacionalistas. Seguiu-se também uma repressão violenta; durante todo o verão, brigadas portuguesas patrulharam o sul da Guiné, devassando aldeias, espancando e prendendo pessoas consideradas suspeitas. Em janeiro de 1963, a insurreição teve início. Grupos nacionalistas atacaram subitamente colunas portuguesas nas proximidades de Bedanda, Fulacunda, Empada (são alguns dos nomes das cidades que ficam na região sul da Guiné), ocuparam um aquartelamento de Fulacunda e afundaram um navio de abastecimento no próprio Porto de Bissau. A luta foi então desencadeada por todo o sul. As unidades nacionalistas assaltaram e destruíram, sistematicamente, os armazéns de amendoim da Gouveia; incursões-relâmpagos ocuparam as aldeias de Salancur e São João, próximos de Bolama, antiga capital da Guiné (ANDERSON, 1966 : 128-129).

Os portugueses tentaram replicar por meio da intensificação do transporte marítimo. Por conseguinte, os caudalosos rios que formam um importante meio de comunicações na Guiné meridional estavam ficando também inseguros para os navios portugueses. As tropas regulares portuguesas não revelavam qualquer entusiasmo pela continuação da luta, apenas a polícia e as brigadas especializadas mostravam algum zelo militar. Em tais condições, Cabral declarou: “ não era necessário ao PAIGC desencadear o terrorismo urbano. O exército de libertação era tão forte no interior que a violência era supérflua nas cidades” (...) ‘qual a vantagem que extrairíamos de uma vaga de mortes inúteis nas cidades? Não temos colonos portugueses no interior rural da Guiné e o punhado de europeus em Bissau não nos apoquentam.’ Segundo Cabral, os camponeses

pediam, naquele momento, duas coisas: um *mercado* comprador para as suas colheitas e *escolas* para eles próprios e seus filhos. Em resposta a esses pedidos, surgiram os Armazéns do Povo, que foram importantes durante a luta de libertação, pois nas zonas libertadas, asseguravam o abastecimento da população através de um sistema de comércio sem moeda, pela troca direta de produtos; e havia também a educação nas zonas libertadas, que ainda neste capítulo voltamos a tratar (ANDERSON, 1966 :136).

O desencadeamento da luta de libertação na Guiné Portuguesa, melhor preparada e lutando contra um inimigo já debilitado, operando numa zona de batalha mais compacta do que em Angola, logrou rápidas e expressivas vitórias em seu primeiro ano. O exército guineense libertara vastas regiões do país e imobilizara mais de dez mil soldados portugueses e um notável reforço naval e aéreo. Desmantelara a economia do território, desmobilizara tanto os militares como os civis e estabelecera um exemplo bem sucedido de insurreição para as restantes colônias portuguesas. Consolidara a rebelião em Angola e facilitara um levante em Moçambique. Efetivamente, dera início à generalização da luta armada contra Portugal na África. Essa foi a decisiva importância da Guiné em nível continental durante o processo de desencadeamento da luta armada (ANDERSON, 1966 :136).

Os movimentos e partidos das cinco ex-colônias estavam, porém, todos representados no seio da CONCP (Confederação das Organizações Nacionalistas das Colônias Portuguesas) fundada em Casablanca, Marrocos, em 18 de abril de 1961, com participação dos dirigentes nacionalistas. A luta anti-colonial, aliada à luta antifascista do povo português, acabaria por derrubar o fascismo em Portugal em 1974, dando depois origem a um processo de descolonização que reconheceu a independência da Guiné-Bissau proclamada unilateralmente no ano anterior e conduziu às independências das restantes colônias portuguesas na África, em 1975. O PAIGC, na medida em que conseguiu proclamar unilateralmente a independência da República da Guiné-Bissau em 24 de setembro de 1973 e negociar com o governo democrático português saído da Revolução dos Cravos em 1974 a independência de Cabo Verde em 5 de julho de 1975, cumpriu integralmente com o primeiro dos três objetivos fundamentais que propunha, a saber: 1º) a conquista imediata e total da independência nacional da Guiné e de Cabo Verde; 2º) a democratização e emancipação das populações africanas desses territórios secularmente explorados pelo colonialismo português e 3º) a realização de um progresso econômico rápido e de

uma real promoção cultural e social do povo da Guiné e de Cabo Verde. Os dois últimos objetivos, embora as suas bases estivessem lançadas em 1973, iriam exigir a perenização das conquistas da luta, de igual modo em que a mesma decorreu. Se o primeiro objetivo foi atingido, foi porque a luta armada de libertação nacional foi bem sucedida. Portanto ela só teve sucesso porque correspondeu, em cada momento, às mais legítimas aspirações dos guineenses graças à clarividência da orientação política do Partido que foi capaz de ultrapassar as crises através do aprofundamento da democracia interna e da discussão e resolução dos problemas de modo a encontrar sempre as soluções adequadas para fazer face aos novos desafios que foram surgindo.

A luta de libertação desenvolveu-se em torno do lema: *Unidade, Luta e Progresso* externamente motivador e mobilizador em relação ao qual não houve concessões e que permitiu unificar o povo em torno de um denominador comum que era a consciência nacional em formação, organizá-lo no que seria o embrião do futuro Estado da Guiné-Bissau e finalmente conduzi-lo à vitória contra o colonialismo. Contudo, não tendo as conquistas da luta sido consolidadas, o processo de desenvolvimento que se lhe seguiu foi sendo vítima de uma erosão que acabaria por adiar indefinidamente os objetivos propostos. Até que se deu o que ninguém ousava sequer imaginar: guineenses pegaram em armas contra guineenses em 1980; golpe de Estado liderado por João Bernardo Vieira em 14 de novembro em que foram mortos os elementos mais próximos do presidente Luís Cabral; em 1986, alegada intentona de golpe de Estado contra Vieira liderado pelo coronel e vice-presidente da República Paulo Correia, em 17 outubro, foram mortos vários elementos incluindo o suposto líder; em 1998, levante da Junta Militar liderado pelo brigadeiro Ansumane Mané contra o presidente João Bernardo Vieira em 7 de junho, numa guerra que durou um ano e culminou na deposição de Vieira além das mortes de muitos inocentes; em 2000, alegada intentona de golpe de Estado liderado pelo brigadeiro Mané contra o presidente kumba Yala da qual foram mortos Ansumane Mané e alguns dos seus seguidores; em 6 de outubro de 2004, foram assassinados o chefe do Estado Maior General das Forças Armadas, General Veríssimo Correia Seabra e Coronel Domingos de Barros numa suposta reivindicação corporativa: aumento salarial, melhores condições nas casernas e o fim do clientelismo e da corrupção no seio das estruturas militares. Os acontecimentos recentes (2004) em Bissau impõem a que todos os guineense reflitam de forma séria sobre a verdadeira dimensão da situação política, econômica, social e militar do país. A Guiné-Bissau está construída sob as

referências e símbolos: uma história comum, um hino, uma bandeira nacional e um território; sendo o centro de tudo isso, a figura de Amílcar Cabral. Os pioneiros da luta de libertação nacional venceram os obstáculos de etnicidade, unindo-se à volta do mesmo projeto comum: libertar o país do jugo colonial. O papel do PAIGC na fase de mobilização, organização e direção do processo que conduziu à independência da Guiné-Bissau foi e continua sendo um conjunto de forças políticas de relevância inquestionável.

Libertado o país, entrou-se na fase mais difícil de todos os processos de autodeterminação: a reconstrução nacional. Uma fase que viria a ser conturbada e em alguns casos, violenta devido ao fato de os seguidores de Amílcar Cabral terem defraudado os objetivos por que muitos deram a vida e a juventude, incluindo Cabral. O país de fato regrediu em todos os sentidos. Entrementes, o povo manteve-se unido e sempre acreditando na causa do projeto porque esforçou-se durante vários anos de luta política e armada.

De fato, o povo guineense superou as barreiras de etnicidade. Logo após a independência, aumentaram-se os números de casos de coabitação interétnica, quer por via de casamentos mistos (entre as diferentes etnias) quer por via de migrações no país, quer ainda por via de intercâmbios culturais informais e de religião. A cúpula de alguns novos políticos supostamente letrados é que ainda não se apercebeu do valor da unidade nacional, da responsabilidade individual de titulares dos cargos públicos e de igualdade de oportunidades.

É importante lembrar que, todas as etnias da Guiné-Bissau, todos os cidadãos guineenses são sujeitos fundamentais do processo de desenvolvimento do país. Por conseguinte, deve-se encarar a multiethnicidade do país como um valor e uma mais valia (recursos humanos) no contexto social específico guineense e do contexto africano em geral. A maturidade sócio-política dos guineenses deveria ser prova disso: uma coabitação pacífica em que ninguém seja maltratado pela sua origem e/ou pertença étnica, mas pelo que representa como indivíduo, pela sua personalidade. Na verdade, muitos políticos nos últimos tempos, a despeito das boas intenções que poderiam ter tido na condução do país, incompatibilizaram-se com o sistema democrático e os interesses superiores da Guiné-Bissau. No entanto, não é motivo bastante para acusar todo um processo. Nunca o foi antes nos casos em que houve uma clara incapacidade e incompetência dos dirigentes dos governos anteriores ou pertencentes a outras etnias na condução dos destinos do país.

A sociedade guineense precisa de uma reflexão sociológica e antropológica muito séria. O país está assente sob alicerces de multiculturalismo e multienicidade. É uma federação de diferentes nacionalidades, todas imprescindível para o país. Os diferentes grupos étnicos e as diferentes classes sociais do país não são incompatíveis, aliás, são complementares. Lamentando profundas perdas de vidas de guineenses nas sucessivas crises político-militares que teimam em abalar o país nos últimos tempos, tornou-se no entanto, imperativo que se busquem e se esclareçam as razões pelas a Guiné-Bissau passa por subsequentes crises político-militares.

A nova geração dos guineenses tem de assumir de uma vez por todas, um compromisso sério e maduro com o futuro do país. Cada guineense que morre é menos um obreiro do progresso do país. E especificamente, mortes em consequência de revoltas de guineenses contra guineenses, são uma catástrofe para toda Guiné. Cria desconfianças, gera ódios e rancores, quebrando assim a unidade nacional, numa luta que deixou de ser contra o inimigo comum que tinha sido o colonialismo, para passar a ser contra irmãos guineenses. O lema *unidade, luta e progresso*, que iluminara os guineenses na gloriosa luta de libertação nacional, ficava assim vazio de sentido.

1. Educação Pré-Colonial

A Guiné-Bissau, como os demais países africanos, não tem sido objeto de grandes estudos nem de presença constante na mídia mundial. As informações provenientes desses países só se referem, na maioria das vezes, às crises política e econômica, à fome, à instabilidade social, aos massacres. Obviamente tudo isso existe, mas as razões dessa situação nunca são apresentadas e, além disso, o Continente Africano não é apenas um baluarte de conflito ou de crise.

Os mais de um milhão de guineenses que hoje, em (2004) estão organizados em 8 Regiões (Estados) e um Setor Autônomo (Distrito Central) têm uma história que começou muito antes da colonização. A forma pré-colonial de organização era baseada na produção coletiva, ou seja, na sociedade tradicional agrupavam-se populações rurais complexas no seu modo de produzir e de viver, a terra era o patrimônio de uso coletivo; a família, no sentido lato, incluindo os parentes mais distantes, tinha um papel fundamental; o trabalho era dividido entre os sexos e a mulher, produtora agrícola e produtora da prole, era objeto de controle social. Nessa sociedade, ela detinha o conhecimento sobre a natureza que a rodeava, extraíndo o máximo proveito do que necessitava para a subsistência.

O modo de vida era fundado basicamente na agricultura, mas também no pastório, na pesca e na caça. O sistema agrícola era baseado na “rotação dos solos” Nesse sentido, a terra era explorada apenas uma vez por ano. O trabalho humano, apesar de ser voltado quase todo para as atividades agrícolas, também envolvia atividades artesanais, como a confecção dos instrumentos rudimentares (catana, flecha, lança, potes, etc). As florestas forneciam as condições para a prática agrícola, enquanto a caça e pesca eram o vazio para ser ocupado quando houvesse aumento da população. Os instrumentos de trabalho eram de custo baixo e podiam ser facilmente reproduzidos nas novas aldeias. A produção agrícola era multicultural, propiciando uma alimentação diversificada, evitando, assim, a desnutrição.

A renovação da fertilidade do solo e a utilização de quase toda força de trabalho para a produção de alimentos eram a dupla debilidade dessa sociedade tradicional. Algumas etnias que compõem essa sociedade tradicional ainda existem em algumas regiões até hoje, como, por exemplo, os Bijagós na Região de Bolama, no sul do país, pois sobreviveram ao tráfico de escravos, à dominação colonial e aos projetos de modernização. O desbaste da floresta, fruto da

introdução de técnica moderna dada à exigência colonial para que cultivassem produtos para a exportação, e o recrutamento para as minas conduziram ao desequilíbrio dessa sociedade.

O Estado colonial não se preocupava com a organização da sociedade tradicional. Algumas etnias que se desenvolveram foram incentivadas por atividades comerciais. O tráfico negreiro para as plantações do século XVI ao XIX permitiu a organização dessa sociedade, que acabou resistindo e/ou participando do próprio tráfico. Já quase no final do século XIX, em muitas regiões, esse sistema tradicional estava chegando ao seu término devido à degradação e à ocupação das florestas, que não podiam mais abrigar com as mesmas condições o crescimento populacional. Assim sendo, a necessidade de nova tecnologia para aumentar a produção fez com que a sociedade tradicional entrasse em crise, provocando um controle mais rigoroso das terras e inúmeras lutas étnicas na busca de um novo arranjo técnico, político e social. No entanto, essa história foi interrompida com a ocupação europeia e a implantação, em todo o território da Guiné-Bissau e por todo o Continente Africano, da dominação colonial e da exploração voltada para as metrópoles. As condições internas e a busca de novas relações sociais de produção foram alteradas perante a violência colonial.

Embora o Continente Africano fosse ocupado desde o início do século XV por França, Inglaterra, Bélgica, Portugal, além da Itália, Espanha e Alemanha, os países só tiveram fronteiras definidas na Conferência de Berlim, em 1885. Para Ferreira, a Conferência de Berlim (1885) e Conferência de Bruxelas (1887) tinham aprovado a prática pública e livre de todos os credos e o direito a organizar missões ligadas a qualquer religião nos territórios dependentes dos Estados participantes (Ferreira, 1977). Esta conferência tratou da partilha do Continente Africano e era vista também como uma das grandes crises do nacionalismo europeu. Quando Stanley passou pelo rio Zaire, apenas quatro países da Europa tinham colônias nessa região: Inglaterra, Portugal, Bélgica e Espanha. Depois de 1870, a França foi obrigada a lançar-se também na aventura colonial nessa região depois de *Waterloo* e da guerra Franco-Prussiana, pois pretendia ganhar na África o terreno perdido na Europa. A própria Alemanha não ficou de fora do movimento colonialista do século XIX, especificamente depois da unificação dos estados alemães, tendo alimentado ambições imperiais na África. Essa investida à questão da bacia do rio Zaire levou o príncipe de Bismark a convidar os representantes das potências europeias para uma Conferência em Berlim, que ocorreu de 15 de Novembro de 1884 a 26 de

Fevereiro de 1885. Dentre os objetivos da conferência destacam-se: a) estabelecimento da liberdade comercial na bacia e na foz do rio Zaire e b) aplicação da liberdade de navegação no Níger e no Zaire com a definição das fronteiras a cumprir para que quaisquer ocupações novas nas costas de África pudessem considerar efetivas. O Ato Geral da Conferência foi assinado por todos os países presentes, com ausência de representantes africanos. O ato reconheceu e definiu as condições a serem observadas nos territórios ocupados (CARVALHO, 1978:15-16).

No caso específico da Guiné, houve mais uma convenção entre Portugal e França (1886) pela qual a Casamansa, o “coração” da região, passou para o domínio francês, integrando assim o território senegalês. A Conferência de Berlim não foi a única. Ela foi precedida e seguida de vários tratados, acordos e pactos bilaterais, trilaterais e multilaterais entre colonialistas. Subseqüentemente à Conferência de Berlim, França e Portugal fizeram outro acordo em 1902-1905, ratificando assim o de 1886, segundo o qual a Guiné assumiria os contornos geográficos que existem atualmente. Nesse sentido, Portugal teve que deixar a região conhecida como Casamansa (casa do rei) à França que ampliou a sua colônia senegalesa. Em Casamansa, fala-se um crioulo português, embora um tanto arcaizante pelo fato de ter perdido o contato com a língua dominante, o português de superstrato (COUTO, 1990a).

De fato, Casamansa tinha uma importância política. Tratava-se, para os franceses, de tomar Ziguinchor, capital da província, cujo interesse provinha da existência de um bom ancoradouro, onde os vapores de alto mar podiam acostar sem sofrer ruptura de carga, em Goreia. Goreia era local onde se mantinham presos os escravos que iam para as Américas. A França, com o controle do território, implantou escola francesa obrigatória. Durante os 243 anos da presença portuguesa, nada mais restou em Ziguinchor, senão quiçá o sinal de sua passagem por aí: o crioulo-português (PELISSIER, 1997:251-252).

Essa decantada no Continente Africano pelos europeus era originária da necessidade de produtos minerais (ferro, ouro, prata, diamante, etc.) e agrícolas para abastecer suas cidades. A África detinha esses recursos e uma população para ser explorada. Não obstante, cada potência acabou desenvolvendo um estilo de colonização próprio, os ritmos (à exceção de Portugal, mais atrasado⁴) e os motivos foram parecidos: levar Deus aos homens não-civilizados foi a justificativa à consciência européia para o que iriam fazer na África. Os interesses eram voltados para a

⁴ Ver Leticia Canêdo: *A Descolonização da Ásia e da África*, 1986.

extração de produtos africanos para as metrópoles. Assim, com a administração colonial, foram implantando no território postos e chefaturas, modificando a rede tradicional, a hierarquia e o mando político. Ocupado militarmente o continente africano e apoiados por uma etnia contra outra, instalaram-se aparatos burocráticos para gerenciá-la. Obrigaram as populações rurais a cultivar para exportação o algodão e o cacau. O trabalho forçado das mesmas populações nas minas, estradas, portos e nas obras públicas foram os fundamentos econômicos do colonialismo na África. A força não foi instrumento menor para a “civilização,” os massacres coloniais foram incalculáveis, assim como as resistências africanas à ocupação.

Durante a ocupação colonial, a economia baseava-se em dois sistemas produtivos que coexistiram: as empresas criadas e geridas pelos colonialistas (empresas agrícolas modernas e minas) que serviam aos interesses das metrópoles, e a produção das sociedades tradicionais, que alimentavam os trabalhadores nas minas e nas plantações e os recebiam quando sua força de trabalho deixasse de ser necessária. Com abolição da escravatura por Portugal em 1836, o comércio legítimo passou a ser o de couros, marfim, cera, goma, copal, coconote, arroz, amendoim e algum ouro em pó. Ou seja, a Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra no século XVIII, estava a expandir-se à Europa Ocidental e à América do Norte, assim alterando o modo das pressões do sistema capitalista sobre as formações sociais pré-capitalistas do mundo em geral. Evidentemente, a abolição da escravatura por quase todos os países não foi simplesmente um gesto humanitário. A exportação de matérias-primas da África como comércio legítimo, substituindo o tráfico de escravos, foi proibida pelo Tratado de Viena em 1815, assim serviu-se, de fato, o elemento central dessa mudança (MENDY, 1994:354).

Na Guiné, a produção de amendoim (mancarra) para exportação iniciou-se por volta de 1840. Segundo Mendy, por volta de 1835, mancarra tinha sido embarcada na Ilha de Galinhas (Guiné) para o Maranhão (Brasil), juntamente com algodão e, possivelmente, escravos, pela dinâmica de Nhanha Aurélia, comerciante bijagó (pertencente de uma das etnias da parte insular da Guiné), de origem nobre e esposa de José Caetano Nosoliny (conhecido traficante cabo-verdiano de escravos). Entretanto, ao longo do século XIX e princípios do século XX, não havia mais na província da Guiné poder coercivo central que obrigasse os chamados gentios a produzir mancarra, que tinha sido cultivada, durante séculos, como cultura de subsistência. A produção

desta colheita teve de ser organizada e supervisionada pelos comerciantes e casas comerciais (MENDY, 1994: 334-355).

Aliás, com o avanço da tecnologia no século XX, ou seja, com as novas relações comerciais que se estabeleceram após a Segunda Guerra Mundial, mudaram os interesses das grandes potências mundiais na África. Os EUA, grandes vencedores, não tinham colônias e o próprio capitalismo europeu precisava de mercado para os seus produtos. Assim, o sistema colonial que fornecia matérias-primas já não servia, os africanos precisavam acompanhar o avanço da tecnologia para que a eles fossem aplicados os novos valores da modernidade. Como exemplo de organização tradicional no que se refere à cultura de subsistência na Guiné, vejamos o caso da etnia Balanta. A sociedade balanta estava em uma fase que podia ser considerada como desagregação do comunismo primitivo, era uma sociedade em que a terra, que é a base da vida, pertencia a toda a comunidade, porque uma família balanta lavrava o seu campo de cultivo, mas não o podia vender, o campo pertencia como todos os outros campos à aldeia ou ao conjunto de aldeias ou então ao próprio clã dentro da tribo. A produção também era basicamente coletiva, pois todos os processos de cultivo, desde a preparação dos terrenos até à colheita, eram sempre combinados pelo conjunto dos chefes de família. Durante alguns anos, uma família lavrava a melhor terra e, se naquele ano entrasse a água salgada na terra do seu vizinho, a família emprestava a sua terra boa a ele para dar-lhe possibilidade de lavrar também a melhor terra. Quando chegava a altura de uma família cultivar o campo que naquele ano lhe era destinado, convocava a comunidade da aldeia para aquele trabalho, garantindo assim a alimentação de todos e rotativamente as famílias se ajudavam. Neste sistema, o trabalho produtivo, sem perder a dimensão familiar, tinha um caráter comunitário, o mesmo acontecendo com o usufruto dos bens produzidos, que eram administrados coletivamente.

Com relação à educação, não havia pessoas que ensinassem na sociedade africana tradicional um ensino formalizado como na sociedade ocidental, nem lugar privilegiado para a transmissão do conhecimento. A forma de educar baseava-se no exemplo do comportamento e do trabalho de cada aprendiz. Cada adulto era, de certa forma, um professor. A educação não se separava em campo e especialização de atividades humanas. Ninguém se educava apenas por um determinado período, aprendia-se com a vida e com os conhecimentos ao longo do tempo.

Essa educação espontânea e diária possibilitava, assim, uma aprendizagem direta da realidade social. Não obstante, o saber adquirido não era cumulativo e aberto ao mundo. Com a exceção dos períodos de crise (ameaças de degradação das relações com o meio ambiente), para sobreviver, a sociedade tinha de se reestruturar, aprendendo apenas aquilo que era necessário à vida e à reprodução do equilíbrio da sociedade. A esta forma de aprender na e pela prática alguns estudiosos do assunto como Garcia (2001), Cassiano (2001), André (2001) e Souza (2001), convencionaram chamar de *educação não-formal*, argumentando que o termo educação abrange um universo que extrapola os muros da escola, instituição com papel central na formação dos estudantes que por ela passam, principalmente no que tange ao acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados pela sociedade. Argumentam, ainda, que, as especificidades da educação, no seu sentido mais amplo, são muitas. Entre elas, a educação não-formal, uma modalidade que vem ocupando um espaço significativo no cenário internacional e que, por isso, vem merecendo atenção por parte de diferentes segmentos da sociedade. Dentre os autores que se dispõem a discutir o assunto, Afonso (1989) apud Simson (2001), distingue educação formal de educação não-formal e de informal com bastante propriedade:

Por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada seqüência e proporcionada pelas escolas enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último a educação não –formal, embora obedeça também a uma estrutura e a uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação informal no que respeita à não fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto (SIMSON 2001 :9).

A estrutura que caracteriza a educação não-formal não indica que não exista uma formalidade e que seu espaço não seja educacional; ambas as condições estão presentes, porém, de uma maneira diversa da escola. A educação não-formal caracteriza-se por ser uma maneira diferenciada de trabalhar com a educação paralelamente à escola. Embora não trabalhe com esse objetivo, acaba, muitas vezes, complementando as lacunas deixadas pela educação escolar. Desse modo, compete à escola formal transmitir e sistematizar conteúdos socialmente acumulados. Não há muitas reflexões teóricas ou pesquisas empíricas que tratam do tema. Em todo caso, é possível elaborar uma fundamentação teórica para melhor evidenciar no que consiste a educação não-

formal. Restritamente, o termo diz respeito às instituições, associações, organizações e grupos que trabalham com a educação e apesar da sua menor formalidade, tal atuação difere da educação formal. De acordo com Afonso (1989) apud Simson (2001), uma sociologia da educação (não-formal) deveria caracterizar-se por atender, preferencialmente, aos contextos onde possam ocorrer processos relevantes de educação e aprendizagem não-formal. Assim, a educação não-formal poderia ser exemplificada por práticas em que o compromisso com questões que são importantes para um determinado grupo é considerado como ponto fundamental para o desenvolvimento desse trabalho; esse compromisso torna-se mais importante do que qualquer outro conteúdo preestabelecido por pessoas ou instituições (SIMSON, 2001: 9-10).

Assim, a transmissão do conhecimento acontece de forma não obrigatória e sem a existência de mecanismos de repreensão em caso de não-aprendizado, pois as pessoas estão envolvidas no e pelo processo ensino-aprendizagem e têm uma relação prazerosa com o aprender. A educação não-formal considera e reaviva a cultura dos indivíduos nela envolvidos, incluindo mestres e aprendizes, fazendo com que a bagagem cultural de cada um seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os trabalhos, procurando não somente valorizar a realidade de cada um, mas indo além, fazendo com que essa realidade perpassasse todas as atividades. A educação não-formal caracteriza-se por possibilitar a transformação social, dando condições aos sujeitos que participam desse processo de interferirem na história por meio de reflexão e de transmissão. Em uma dinâmica da exploração das diversas formas do saber, existe a preocupação do envolvimento não só das crianças, jovens, adultos e idosos, mas também de toda a comunidade, para se buscar a construção de uma identidade ou várias identidades da população envolvida. Dentro dessas perspectivas, estão inseridos trabalhos com a memória e a cultura, em que os costumes e tradições próprios da comunidade seriam ressignificados, tendo como alvo desse processo a reapropriação dos conhecimentos da cultura popular (SIMSON, 2001: 11-13).

Como podemos perceber, antes da dominação colonial, na sociedade africana tradicional, não havia instituição escolar tal como existe hoje. Porém, a educação consistia em aquisição de certos conhecimentos e normas de comportamento como em qualquer sociedade. As pessoas aprendiam pela participação na vida do grupo familiar e da comunidade integrando-se nos trabalhos de campos, escutando histórias dos velhos e assistindo às cerimônias conjuntas. As crianças e os jovens adquiriam paulatinamente, ao longo dos anos, os conhecimentos necessários

à sua integração na comunidade; aprendiam as habilidades de produção e como sobreviver, adotando as regras de comportamento e os valores imprescindíveis à vida. Esta é uma *educação informal*. Paralelamente a esta, havia uma *educação não-formal*, em que, durante certos períodos, os aprendizes tinham que se especializar em alguma profissão, como por exemplo: caça, pesca, ferraria, tecelagem, extração de vinho de palmeira e/ou óleo de dendê, confecção de arado, construção de canoas, tocador de instrumentos nos funerais (bombolom), construção de instrumentos musicais, musicologia, contador de histórias entre outras.

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

2. Educação Colonial de 1471 a 1973

A Guiné-Bissau foi descoberta em 1446 por Nuno Tristão. Após dois séculos, não havia praticamente nenhum sinal da atividade educacional dos portugueses. Quando o padre jesuíta António Vieira parou em 1652 em Cabo Verde, interrompendo aí a viagem que faria ao Brasil, pediu a D João IV missionários para instruir a população da Guiné, onde havia falta de quem a catequizasse e ensinasse, não havia nela nenhum rastro de cristandade, nem cruzeiros nas povoações ou nomes de santos. Segundo Ferreira, o motivo da ausência de missionários na Guiné consta num livro sobre Cabo Verde descrito por um missionário, publicado pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina, evocando as razões pelas quais não existia ensino :

(...) ‘Os descobrimentos obedeciam a um plano grandioso de política religiosa que visava à Índia, mesmo como meio de atacar o islão pelas costas e mais perto das suas bases religiosas e económicas. Compreende-se, pois, que a ocupação missionária da costa ocidental da África, a começar da Guiné, tenha sido descurada enquanto não se atingiam os objectivos fundamentais do plano’ (FERREIRA, 1977: 56-57).

Para Ferreira, esta declaração esclarece em parte a estratégia da expansão portuguesa, porém não era nem completamente correta, e muito menos suficiente, pois foi manifestado desde o início um certo interesse pela costa ocidental e havia fatores que induziam os portugueses a não ensinar os povos de Cabo Verde e Guiné. Em havendo uma densidade populacional baixa, foi necessário proceder, em primeiro lugar, ao povoamento das ilhas e, em 1466, trinta e dois anos depois do descobrimento de Cabo Verde, foi fundada uma missão. Em 1532, estabeleceu-se uma Diocese na Ribeira Grande da qual a cidade da Praia tornou-se a sede desde 1614 e atual capital de Cabo Verde (FERREIRA, 1977: 57).

O navegador Henrique manifestou um grande interesse pela Guiné. Em sua *Crônica à Guiné*, Zurara tratava do grande desejo que o Infante havia de acrescentar à santa fé de Nosso Senhor Jesus Cristo, e trazer a ela todas as almas que se quisessem salvar. De imediato, enviou a Guiné um padre, o padre Polono, e no seu testamento de 1460 providenciou para que fossem enviados padres da Ordem de Cristo, da qual era administrador (FERREIRA, 1977: 57-58).

Na Guiné, como em outras colônias, Portugal deu seqüência à sua política de os africanos irem à metrópole para serem educados e assimilarem a cultura portuguesa. Portanto, havia negros

em Portugal desde então sendo obrigados a praticar a religião cristã e a aprender a ler e escrever em latim. Em virtude dessa obrigatoriedade, havia sacerdotes negros em pequenos números que tinham sido educados em Lisboa. Por isso, deve ter havido outras razões pelas quais foi negada uma educação às populações de Cabo Verde e Guiné. Uma das razões apresentadas por Ferreira era que havia padres que nem cumpriam suas funções missionárias, davam-se mais ao tráfico do que a seus mistérios. Contudo, os padres não se olvidaram dos seus deveres religiosos, pois começaram logo a fazer as suas doutrinas, pregações, confissões e mais exercícios piedosos e solenidades, bem como obras de caridade, em particular com escravos, levados em grande quantidade da Guiné. Antes de serem levados para o Brasil e/ou as Índias, eram batizados aos 300, 400 e 500. Estas informações ajudam-nos a compreender a razão por que, a despeito do interesse de Portugal em Cabo Verde e na Guiné, nenhum esforço foi envidado para educar as suas populações e o motivo pelo qual padre António Vieira não encontrou vestígios de cristianismo. A razão para o grande interesse em Cabo Verde e na Guiné foi dada por Manuel Severim de Faria (1583-1655), no seu memorial a el-rei:

‘Notório é a quem tem notícia das coisas deste reino que a contratação e direitos da costa da Guiné foram por muitos anos a principal renda da Coroa de Portugal, e com ela se enriqueceu e lhe deu cabedal para poder fazer as conquistas do Oriente e do Novo Mundo’ (FERREIRA, 1977: 58-59).

A política colonial na África durante a colonização portuguesa, era focada em dois aspectos: em primeiro lugar, havia um certo paralelismo no que se refere aos objetivos e meios oficialmente proclamados durante os séculos XVI a XIX pelos quais a tese oficial defendia que a população africana estava a assimilar de boa vontade a civilização portuguesa. Neste sentido, eram invocados objetivos civilizadores, designadamente a religião a fim de mascarar interesses econômicos e políticos. Nunca se permitiu que a educação fosse além de um nível mínimo muito baixo, isto para não pôr em causa as prerrogativas conquistadas. Assim, uma pequeníssima elite africana era, então, educada com uma única finalidade: apoiar a hegemonia portuguesa e servir de intermediária entre a administração colonial e a população autóctone. Em segundo lugar, no século XX, o colonialismo pretendia falsificar a história colonial portuguesa na África. Os cronistas portugueses, Zurara, Rui de Pina, entre outros comprovavam amplamente que os objetivos e métodos declarados estavam longe de ser reais. Esta falsidade continha, por sua vez,

um duplo sentido: glorificação do passado que se destinava a despertar um patriotismo que levasse o próprio regime português a considerar a política oficial —nomeadamente as guerras coloniais —como um "dever nacional" e, portanto, a apoiá-la. Assim sendo, justificava para a opinião pública mundial, a propagada intenção de apresentar o colonialismo como uma contribuição religiosa para o progresso da humanidade e, portanto, justificava a presença colonial portuguesa na África (FERRIERA, 1977: 59-60).

Segundo Ferreira, a Revolução Francesa e as guerras napoleônicas apressaram o fim do *Ancien Regime* em Portugal. Um confronto entre constitucionalistas e monarquistas terminou com a vitória dos liberais em 1834. O liberalismo tornou-se moderado sob a influência da oposição constante que lhe era movida, porém manteve-se no poder em Portugal até a abolição da monarquia, em 1910. Com o controle do governo liberal, o Estado tomou o lugar das missões no que tange à educação formal e os professores eram tanto leigos como os padres seculares. O fator decisivo na política educacional nas colônias foi o decreto 1845 do ministro liberal José Falcão, que estabelecia escolas públicas nas colônias. Este decreto uniformizou a educação formal, dispondo que a educação ocorresse em dois graus. O primeiro deveria ser ministrado nas escolas *elementares*, que seriam estabelecidas onde fosse necessário e compreendia: Leitura, Caligrafia, Aritmética, Doutrina Cristã e História de Portugal. O segundo seria ministrado no que se designavam escolas *principais*, a serem estabelecidas apenas nas capitais nomeadamente de Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe; teria o seguinte programa: Português, Desenho, Geografia, Escrituração, Economia da Colônia e Física Aplicada à Indústria e ao Comércio (FERREIRA, 1977: 60-62).

O decreto de Falcão tinha uma extrema importância. Era ímpar, pois não fazia nenhuma distinção do ponto de vista legal, pela primeira e última vez até 1964, entre africanos e europeus, o que estava de acordo com os princípios liberais de igualdade que proibiam qualquer espécie de discriminação. Entretanto a efetivação da mudança da legislação não durou por muito tempo. Os colonos portugueses pressionaram e conseguiram fazer ouvir suas idéias sobre os povos primitivos. Em 1869, foi introduzido por decreto um novo sistema educacional novamente com o respaldo das missões que definiam os diferentes tipos de educação a serem ministrados a africanos e europeus. A escola *elementar* foi dividida em dois níveis. A frequência tornou-se obrigatória para os alunos que vivessem em uma distância inferior a 3 km da escola. Havia

escolas de costura destinadas às meninas. As escolas *principais*, que tinham até então uma classe superior, passaram a ser escolas secundárias e incluíam o ensino de línguas: Inglesa, Francesa e Árabe, em caráter experimental. O ministro da Marinha e do Ultramar, Rabelo da Silva, justificou o porquê das novas alterações, declarando que, embora o antigo sistema ‘prestasse um importante serviço (...) as dificuldades locais, a negligência e uma organização imperfeita anulavam ou paralisavam os seus bons efeitos’ (FERREIRA, 1977: 62-63).

Com a proclamação da República em Portugal, em 1910, e após três anos (1913), uma lei estabelecia a separação entre a Igreja e o Estado e substituiu as missões religiosas por missões laicas, missões civilizadoras, que se esperava serem mais eficazes para os africanos. O trabalho educacional das missões católicas deu-se por encerrado, pois deixaram de ser financiadas pelo Estado. Assim, as missões civilizadoras, atuando por meio de escolas e oficinas, tentavam completar a educação formal com formação profissional. Por conseguinte, em 1926, o ministro das Colônias e da Ditadura Nacional aboliu pelo decreto nº 12.336 as missões civilizadoras (Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas de África e Timor) (FERREIRA, 1977: 65-66).

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

‘É da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que neles se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente’ (FERREIRA, 1977: 71).

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

Para desenvolver esse espírito do sistema educacional, o regime colonial português havia -se associado novamente à *Igreja Católica* no seu dever colonizador para dar a educação às populações coloniais dentro dos moldes particulares da cultura portuguesa. Era, então, necessário um mínimo de europeização para impor uma ordem social que facilitasse a exploração econômica. Assim, se os africanos assimilassem a cultura e as técnicas européias com demasiado sucesso, poderiam constituir uma ameaça à dominação colonialista. A Igreja Católica contribuiu grandemente para assegurar as vantagens de assimilação das técnicas européias, sem que fossem corridos os riscos da exploração econômica.

Quadro 1: Analfabetismo na Guiné em 1950

População total	Número de analfabetos	Percentagem de analfabetismo
510.777	504.928	98,85

Fonte: Ferreira, 1977: 7-9.

O quadro justifica claramente os objetivos dos descobrimentos de Portugal que alegou obedecer a um plano ambicioso que visava à Índia, como sendo forma de atacar as bases do Islão. Por isso mesmo, a questão educacional na Guiné tinha sido posta em segundo plano, enquanto não se cumpriam os objetivos do plano. Havia, evidentemente, a questão de assimilar para vetar os guineenses ao acesso à educação.

Os africanos por toda parte podiam ser nativos, mas a assimilação podia emancipá-los. Assimilação era o meio pelo qual o incivilizado, isto é, o nativo podia -juntar-se às fileiras dos oficialmente classificados como civilizados. Os critérios para se chegar à -civilização eram os seguintes: falar português; ter rendimento suficiente para sustentar o candidato e sua família; ter bom caráter e posse daquelas qualidades necessárias para o exercício dos direitos privados e públicos do cidadão português; cumprimento do serviço militar; e pelo menos ter dezoito anos de idade. Qualquer africano que satisfizesse a estes requisitos podia usufruir dos direitos severamente reservados aos portugueses. A existência de critérios de bom caráter tornava

evidente que, em qualquer caso determinado, a assimilação dependia da aceitação da administração colonial. O que determinava, contudo, na escolha e/ou seleção formal de assimilação era o nível educacional, a que a população africana estava submetida. Na Guiné, os não-civilizados eram, em 1950, 502.457 contra uma população civilizada de 1.498 que representava 0,29%. Segundo Anderson, esses números eram exagerados, considerando-se que as mulheres e filhos dos assimilados podiam requerer assimilação semi-automaticamente, sem satisfazer os requisitos educacionais e outros exigidos ao marido. Para ele, a estatística precisa do número de assimilados era de 500 para a Guiné, apenas 0,1% (ANDERSON, 1966: 73-74).

Apesar de -a base legal para dividir a população das possessões africanas, em *civilizados e não-civilizados* ter sido formulada em 1917, a questão da assimilação continuava confusa. Na Guiné, o diploma legislativo nº 1.346, de 7 de outubro de 1946, conhecido como ‘Diploma dos Cidadãos.’- foi sancionado pelo governador Sarmiento Rodrigues para esclarecer qualquer mal entendido relativo às condições que deviam caracterizar os indivíduos naturais das colônias para serem considerados assimilados a europeu. Para Mendy, esta legislação foi não somente precursora como também inspiradora do Estatuto de Indigenatos Portugueses da província da Guiné, entre outras, em 1954. As condições –estipuladas para a cidadania portuguesa, que efetivamente definiam civilizados e não-civilizados, tornaram-se as condições para o estado de assimilado (MENDY, 1994: 308).

De acordo com o artigo 56º do estatuto de indígenas portugueses, este estado poderia ser concedido a qualquer indígena de mais de dezoito anos de idade, com a possibilidade de falar português fluentemente e com uma profissão ou arte. Os não-civilizados também tinham de ter bom comportamento e não ter recusa no serviço militar ou deserção. Apesar do requisito de que não deveriam praticar usos e costumes comuns da sua raça fosse omitido, evidentemente continuava a ser uma condição fundamental, tendo em vista a essência da política de assimilação que era a *aculturação* do africano, cuja cultura era tida como inferior. De modo geral, para o africano ser considerado civilizado, tinha de rejeitar totalmente a sua herança cultural e aceitar a cultura lusíada. Estas condições tinham em vista garantir que apenas um número pequeníssimo de guineenses tivesse acesso às limitadas e bem controlas instituições civilizadoras, também se mantinha firme o fato de que os indígenas resistiram continuamente ao imperialismo cultural português (MENDY, 1994: 308-309).

Outrossim, eram as implicações racistas evidentes na política de assimilação que não escamotearam, portanto, a importância do seu aspecto econômico. Esta política legitimou e facilitou enormemente a exploração implacável dos indígenas não-civilizados, os gentios. O valor econômico dos ricos territórios sob o domínio português, fornecedores de matérias-primas baratas, era bem evidente para as autoridades de Lisboa. A realização de divisas estrangeiras era de extrema importância para fazer face ao crônico balanço negativo da exportação que, ao longo de décadas antes da implantação da ditadura do Estado Novo, fora um dos problemas econômicos de Portugal (MENDY, 1994: 312).

Embora haja várias fontes explicando as condições de se chegar à categoria de assimilado na Guiné, a definição do nativo era explícita e inequivocamente racista, destinada a pessoas de raça negra. Não havia nativos na Guiné de raça branca, nenhum colono tinha de provar que era bom caráter para ascender à cidadania portuguesa ou passar por critério educacional, já que havia colonos analfabetos. Sendo analfabeto e/ou semi-alfabetizado, o colono branco simbolizava a civilização, daí, portanto, o tratamento diferenciado em relação ao indígena em igual situação. Ademais, era também de importância vital que, quando os oficiais do governo visitavam para avaliar as qualificações do requerente ao estado de assimilado, existissem na casa do requerente o seguinte: uma mesa de jantar; cadeiras; pratos; colheres; facas; garfos e outros objetos da vida civilizada, bem como uma fotografia do presidente da República Portuguesa exposta em lugar de destaque. No sentido de reforçar a política de assimilação, o Patriarca de Lisboa, Cardeal Manuel Gonçalves Cerejeira (1960) apud Ferreira (1977), afirmava na mensagem de Natal : Precisamos de escolas em África, mas de escolas onde indiquemos ao nativo o caminho para a dignidade do homem e a glória da Nação que o protege... Queremos ensinar os nativos a ler, escrever e contar, mas não fazê-los doutores (FERREIRA, 1977: 139).

Com essa filosofia de permitir que os indígenas recebessem o suficiente da cultura branca é que o colonizador português tentou desenvolver uma política de assimilação. Esta política baseava-se na pretensão de Portugal de não ser racista: qualquer pessoa das colônias podia absorver a civilização portuguesa e ser considerada igual aos portugueses de nascimento, sem distinção de cor ou ascendência, isto é, os africanos podiam tornar-se portugueses através da Igreja Católica (FERREIRA, 1977: 138-139).

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

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

Porém, mesmo a generosidade de permitir aos africanos que se tornassem mais civilizados e assim, pelo menos teoricamente, gozassem dos mesmos direitos que os outros portugueses, era de um alcance muito restrito, tendo em conta os obstáculos que impediam os africanos de atingir essa condição. Por conseguinte, poucos africanos tinham possibilidades materiais para atingir a educação formal necessária, condição *sine qua non* para a assimilação. Esta situação pode ser mostrada com dados estatísticos na Guiné: em uma população de 1.500 assimilados para 503.000 habitantes em 1950 (FERREIRA, 1977:141- 142).

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

“O emprego intensivo do trabalho africano fora da economia rural africana; a imposição, em tal economia, de culturas comercializadas, e os seus efeitos no empobrecimento dos africanos; a abolição de qualquer forma de governo indígena por mais modesta que fosse; as práticas abusivas dos colonos pobres, que, também eles, dificilmente viviam acima do nível de subsistência; e as práticas ainda mais abusivas dos colonos ricos, cujas plantações necessitavam de trabalho forçado em número sempre crescentes, porque a ruína era cada vez maior” (FERREIRA, 1977: 142-145).

As influências profundas eram as cristãs porque os missionários católicos representavam os elementos mais ativos e mais intrinsecamente ligados às populações. Existia freqüentemente uma mistura de motivos cristãos e africanos na música, nas canções e na arte, Amílcar Cabral (1970) apud Ferreira (1977), chamou a camada de assimilados de pequena burguesia autóctone e a descreveu da seguinte forma:

Constata-se, portanto, que as grandes massas rurais, assim como uma fracção importante da população urbana, num total de mais de 99% da população indígena, permanecem livres, ou fora de qualquer influência cultural da potência colonial. Esta situação é originada, por um lado, pelo carácter necessariamente obscurantista do domínio imperialista que não tem qualquer interesse em promover a aculturação das massas populares, fonte de mão-de-obra para os trabalhos forçados e principal alvo da exploração; por outro lado, a eficácia da resistência cultural dessas massas que, submetidas ao domínio político e à exploração económica, encontram na sua própria cultura o único reduto susceptível de preservar a sua *identidade*. Esta defesa do património cultural é ainda reforçada nos casos em que a sociedade autóctone tem uma estrutura vertical, pelo interesse que a potência colonial tem em proteger e reforçar a influência cultural das classes dominantes, suas aliadas (FERREIRA, 1977: 149).

Porém, a população colonizada não foi despojada da sua cultura, apenas o foi uma pequena parcela de assimilados que estava em contato permanente com o aparelho administrativo colonial e tinha uma posição intermediária entre os administradores coloniais e a população das zonas rurais. A pequena burguesia autóctone aspirava, em geral, a um estilo de vida semelhante, senão idêntico, ao da minoria estrangeira; concomitantemente, enquanto limitava as suas relações com as massas, tentava integrar-se naquela minoria, ainda que muitas vezes em detrimento dos laços familiares e/ou étnicos e sempre graças a esforços individuais. No entanto, não chegava, quaisquer que fossem as exceções aparentes, a franquear as barreiras impostas pelo sistema:

estava prisioneira das contradições da realidade cultural e social em que vivia; porque não podia fugir, na paz colonial, à sua condição de classe marginalizada; esta marginalidade constituía, tanto localmente como no seio da diáspora implantada na metrópole colonialista, o drama sociocultural das elites coloniais ou da pequena burguesia indígena; vivido intensamente de acordo com as circunstâncias materiais e o nível de aculturação, mas sempre no plano individual, não coletivo (FERREIRA, 1977: 150).

A consequência de tudo isso era uma contradição inerente à política de assimilação: eram precisamente os assimilados (que Portugal utilizava como auxiliares condescendentes na sua dominação) que punham em causa a cultura dos colonizadores; frustrado nas suas aspirações, o assimilado tentava readquirir a sua *identidade*, o que apenas podia conseguir regressando às massas de que se separou; ao necessitar identificar-se com a população oprimida, a pequena burguesia autóctone negava a superioridade da cultura da classe dominante em relação à sua, tal como era proclamada; quando o regresso às origens ultrapassava o plano individual e se expressava por meio de grupos ou movimentos, este posicionamento dava origem a um conflito (dissimulado), prelúdio dos movimentos de pré-independência ou pela libertação do jugo colonial português; este regresso às origens era historicamente importante se se aplicasse um compromisso efetivo na luta pela independência e também uma definitiva *identificação* com as aspirações das massas, que contestavam não apenas a cultura, mas toda e qualquer dominação colonialista. O regresso às origens seria um meio de conseguir vantagens temporárias em certos casos, uma forma consciente ou inconsciente de oportunismo político. O assimilado utilizava a sua posição privilegiada para defender a sua comunidade, de onde provinha e, para dar expressão aos ideais políticos; uma vez culturalmente consciente, era inevitavelmente forçado a tomar uma atitude política, através da assunção dos ideais políticos que se conseguiu a autodeterminação (FERREIRA, 1977: 150-151).

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 dos guineenses era proibida nas escolas e desprezada pelos portugueses. As tradições eram consideradas como manifestações selvagens. Por isso mesmo, na Guiné, a instrução na sua primeira fase, e até meados do século XIX, estava

sob controle dos missionários, que não só catequizavam como ensinavam o português. Em 1883, havia já professores oficiais em Bolama, Bissau, Buba, Geba e Farim (são nomes de algumas cidades da Guiné) e em 1890 foi publicado o primeiro regulamento escolar da província da Guiné, tornando-se o ensino primário obrigatório para as crianças do sexo masculino e feminino, dos 7 aos 15 anos de idade. Este ensino primário incluía: Leitura, Escrita, Gramática do Português, Aritmética, História de Portugal, Coreografia, Geografia, Doutrinação Cristã, Elementos de Agricultura e Economia Doméstica (EDUCAÇÃO e Ensino, 1968).

Já no século XX, anos depois da proclamação da República Portuguesa, em 1910, surgiu uma nova regulamentação para o ensino primário, que passou a dividir-se em elementar ou 1º grau e complementar ou do 2º grau, aumentando assim as cadeiras a serem ministradas. Em seguida, foi aprovado pelo Conselho Legislativo da Guiné um projeto de reforma que dividia o ensino em preliminar, primário, profissional elementar e especial. No preliminar, ensinava-se a *falar, ler e escrever em português, a contar e medir*. O ensino primário tinha programas idênticos aos da metrópole. O profissional elementar era o ensino de artes e ofícios. O ensino especial compreendia cursos de *monitores do ensino primário, de regentes agrícolas, de maquinistas, de condutores de obras públicas e mestres de obras, de formação de quadros dos correios e telégrafos, de enfermagem e de comércio* (EDUCAÇÃO e Ensino, 1968).

Para as modalidades de ensino que não existiam na província, tal reforma previa já a concessão de bolsas a alunos que prosseguissem os seus estudos na metrópole. Na sequência da reforma, foi implementada a primeira escola noturna inaugurada em Bissau em 1925 e, dada a elevada frequência às escolas primárias, surgiam em Bissau e Bolama as escolas centrais de instrução primária. Em 1930, procedeu-se outra reforma, passando o ensino a dividir-se em *primário, secundário, profissional e especial*. Entretanto, ressurgiram as missões católicas que, em séculos precedentes, “grandes serviços” tinham prestado à Guiné. E a partir de então, o ensino difundiu-se por toda a província (EDUCAÇÃO e Ensino, 1968).

À época, havia uma Repartição Provincial dos Serviços de Educação, a quem competia as atividades diretivas de natureza cultural e pedagógica, bem como as funções de inspeção. O Conselho de Inspeção Pública dava pareceres sobre os problemas gerais de educação e o Conselho Provincial de Educação Física que orientava e disciplinava as atividades desportivas. As modalidades de ensino existentes compreendiam: *ensino primário, profissional, elementar,*

secundário (liceu e técnico-profissional), *formação de quadros dos serviços públicos* (o ensino agrícola e o de enfermagem) e o ensino estranho ao plano oficial de escolas muçulmanas (EDUCAÇÃO e Ensino, 1968).

O ensino primário tinha uma duração de cinco anos, divididos em uma série (classe) preparatória ou pré-primária e por mais 4 séries. No ano letivo de 1964/65, havia 123 escolas primárias, com 188 professores para 11.664 alunos e 33 postos escolares, com 53 professores e 1.376 alunos. Em 1965/66, os estabelecimentos oficiais tinham 98 agentes de ensino para 3.644 alunos, compreendiam 15 escolas e 22 postos escolares. As missões religiosas ensinavam em 36 escolas primárias e 52 postos escolares, com um total de 147 professores para 9.805 alunos. Os números provisórios relativos a 1966/67, indicavam a existência de 105 escolas primárias, com 280 professores e 12.105 alunos e de 52 postos escolares, com 64 professores e 4.913 alunos (EDUCAÇÃO e Ensino, 1968).

Os cursos noturnos destinados para adultos funcionavam nas escolas de Bissau, Bolama, Bafatá, Mansoa, Bissorã, Catió, Farim, Nova Lamago, São Domingos e Texeira Pinto e em outras localidades. Fazia parte do ensino, embora parecendo incoerente ao plano oficial (ou seja, para quem não conhece a realidade da Guiné), 276 escolas muçulmanas⁵, 278 professores e 4.106 alunos. Com relação ao ensino secundário liceal, depois das referências a ele feitas, pela primeira vez, na reforma de 1930, verificava-se que, em 1949, foi criado em Bissau um instituto sem caráter oficial, mas com apoio financeiro da província, destinado a satisfazer as necessidades, tendo-se adotado as providencias indispensáveis para que os cursos tivessem validade oficial. Em 1958, dado ao aumento da freqüência do instituto de ensino liceal, foi à Guiné dotada com o Liceu Honório Barreto, localizado em Bissau, com os três ciclos liceais. A partir de 1959, começou a ser realizado na província da Guiné o exame de aptidão à matrícula nos estabelecimentos de ensino superior da metrópole. Em 1961, criou-se o serviço liceal extraordinário, para adultos, em aulas noturnas (EDUCAÇÃO e Ensino, 1968).

O Liceu Honório Barreto, no ano letivo de 1966/67, tinha 417 alunos, ensinados por 21 professores. Com relação ao ensino técnico-profissional, em 1958 tinha sido instituída em Bissau uma escola técnica elementar, como primeiro passo para a criação de estudos mais avançados. Na

⁵ *Algumas etnias islamizadas da Guiné ajudaram os portugueses nas campanhas de pacificação do território da Guiné.*

realidade, no ano seguinte, essa escola foi transformada em escolas industriais e comerciais, dotadas com o ciclo preparatório, diversos cursos industriais, o curso geral de comércio e o de formação feminina. Em dezembro de 1966, a escola industrial e comercial tinha 30 professores e 643 alunos. Para o magistério de postos escolares, contava-se com um Instituto, 26 alunos e 3 professores. Assim, para toda província da Guiné, havia, no ano letivo de 1966/67, 438 institutos de ensino, 682 professores e 22.236 alunos. Nesse período, já havia estudantes guineenses a fazer cursos na metrópole, incluindo os beneficiários das bolsas de estudos. Funcionava uma *comissão provincial de bolsas de estudos* que, em 1963/64, concedeu 38 bolsas para frequência de estabelecimentos de ensino médio e superior. Além disso, no mesmo ano letivo, Agência-Geral do Ultramar concedeu mais 7 bolsas, a Procuradoria dos Estudantes Ultramarinos, 3 e a Mocidade Portuguesa Feminina, 6, a juntar mais 4 bolsas-empréstimo da Procuradoria dos Estudantes Ultramarinos (EDUCAÇÃO e Ensino, 1968).

Quadro 2: Educação Colonial de 1962 a 1973

Anos	Ensino Primário	Corpo Docente	Ensino Secundário	Corpo Docente
	Alunos	Docentes	Alunos	Docentes
1962/1963	11.827	162	987	46
1963/1964	11.877	164	874	44
1964/1965	12.210	163	1.095	45
1965/1966	22.489	192	1.293	42
1966/1967	24.099	204	1.039	43
1967/1968	24.603	244	1.152	40
1968/1969	25.213	315	1.773	111
1969/1970	25.854	363	1.919	147
1970/1971	32.051	601	2.765	110
1971/1972	40.843	803	3.188	158
1972/1973	47.626	974	4.033	171

Fonte: Ferreira, 1977.

Em 1973: 108 escolas primária; 261 postos escolares; 5 escolas do ensino secundário. A pressão exercida pelo PAIGC nos anos que antecederam à independência fez com que Portugal mudasse a sua política de contenção de vagas e a própria regulação da demanda por meio de canalização da mão-de-obra infanto-juvenil para as culturas e construções públicas. Mesmo com

o aumento de números de escolas e de alunos, dar educação, para os portugueses, era o mesmo que desafrikanizar, e isto conduzia à criação de pessoas divididas, desenraizadas —africanos que pensavam como brancos. Uma pedagogia autoritária reforçava a submissão ao colonizador e incitava à sua imitação como único critério de sucesso, que só podia ser individual, porque o conteúdo do ensino era a realidade da metrópole, pois a África não tinha história. Ela não existia antes que o colonizador a tivesse descoberto e habitado. Até mesmo nos anos de 1970, no liceu de Bissau, as mulheres dos oficiais que serviam no exército colonial continuavam a ensinar aos jovens guineenses a epopéia dos navegadores portugueses que haviam levado Deus e a civilização aos povos selvagens de três continentes.

O sistema educativo colonial não só era totalmente inadaptado à realidade da Guiné, como também a contrariava e destruía, não respondendo às necessidades de desenvolvimento sócio-econômico, pois estava totalmente distante da comunidade. Além desta não-inserção da escola na sociedade, a escola colonial era altamente seletiva, não dando acesso à formação científica, técnica e social da maioria da população. Isto teve como resultados o subdesenvolvimento, a ignorância e o analfabetismo das grandes massas da população. São de Amílcar Cabral as seguintes palavras, proferidas em novembro de 1965: 'Na Guiné, 97% da população não podia ir à escola. A escola era só para os assimilados e seus filhos. Era uma desgraça não deixar os nossos filhos avançar, aprender, entender a realidade da nossa vida, da nossa terra, da nossa sociedade, entender a realidade da África, do mundo de hoje' (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Portanto, o ensino era inexistente. Em 1950, para uma população de cerca de 600.000 habitantes, havia apenas 11 escolas oficiais, onde só se podiam matricular os filhos dos civilizados. O ensino das populações rurais estava confiado às Missões Católicas que, em 1950, tinham 45 escolas com 1.044 alunos de nível rudimentar. Onze anos depois, o número total de alunos das escolas oficiais e das missões católicas elevava-se para apenas 12.453 (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

O ensino primário era guiado pelo princípio absurdo de que só os filhos dos civilizados tinham direito à instrução; o regime colonial negava simplesmente o acesso à educação a quase toda a população. Primeiro, estabeleceu uma distinção entre *ensino oficial* e *ensino rudimentar*. Escolas de ensino oficial, com professores diplomados, sob a administração e inspeção direta dos

Serviços de Educação e as escolas de ensino rudimentar sob a orientação e administração das Missões Católicas, para as quais eram admitidos como professores, em geral, indivíduos com a 4ª série. Mais tarde, o regime colonial adotou a distinção de *ensino oficial*, *ensino oficializado* e *ensino particular*. No ensino oficializado, estavam incluídas as escolas das missões (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

O ciclo preparatório começou em Bissau no ano escolar 1968/1969 e foi uma aplicação exata da alteração que houve em Portugal, onde nesse mesmo ano foi criado o ciclo para prolongar a escolaridade obrigatória de quatro para seis anos, substituindo o 1º e o 2º anos do curso geral dos liceus. No ano escolar de 1973/1974, havia 3.399 alunos matriculados. O ensino na Guiné só foi oficial em março de 1958, quando o governo colonial elevou à categoria de liceu o então chamado Instituto Liceal Honório Barreto, em 1959. Como o sistema educativo colonial era essencialmente seletivo, poucos eram os alunos que iam para o liceu. Em 1966, freqüentavam o liceu apenas cerca de 400 alunos e destes, 60% eram europeus. Até 1961, somente 14 guineenses tinham obtido diploma de estudos superiores (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

A escola técnica foi fundada em Bissau em 1960, com um ensino de disciplinas teóricas muito semelhante ao do Liceu Honório Barreto. Os cursos tinham a duração de três anos, a escola funcionava nas dependências do liceu. Aos programas do liceu foram ajustadas algumas disciplinas técnicas basicamente teóricas, sem obtenção de resultados satisfatórios. Na escola técnica, existiam os seguintes cursos: a) Curso Geral de Comércio; b) Curso Geral de Eletricidade; c) Curso Geral de Mecânica; d) Curso Geral de Agricultura e e) Curso Geral de Formação Feminina. A maior parte dos alunos que terminavam a escola técnica matriculavam-se no curso complementar dos liceus. Na escola técnica, durante a época colonial, criaram-se vários cursos que não tiveram mais de um ano de existência, o que demonstrava bem o caráter teórico de formação desses cursos e a falta de análise das necessidades concretas do país. As escolas e as especialidades eram, então, criadas para fim propagandísticos e não para impulsionar efetivamente o desenvolvimento sócio-econômico do país. No ano escolar de 1971/1972, havia 357 alunos matriculados nos seus diversos cursos (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Para Davidson, a estrutura educacional montada pelos portugueses não foi mesmo criada para os guineenses terem acesso. Quando muito, 1% de toda população podia contentar-se em possuir alguma educação elementar; porém, só 0,3% tinha chegado à situação de *assimilado* e podia esperar ir um pouco mais além. Havia apenas uma escola secundária oficial, mas cerca de 60% dos alunos que aí estudavam eram europeus. Não existia qualquer tipo de educação superior. Até 1960 apenas 11 guineenses haviam atingido uma licenciatura universitária —e todos eles como portugueses assimilados, em Portugal. Contudo, tais condições, talvez, pudessem ter sido aceitáveis se houvesse qualquer perspectiva de melhoria. Porém não havia nenhuma. Era verdade que o regime de Salazar, sob pressão internacional, tentou produzir em 1961 algumas reformas estruturais, mas foram apenas reformas no plano das idéias; na prática, a equidade educacional permaneceu exatamente na mesma. As leis que regulavam o trabalho forçado foram melhoradas, mas as condições reais dos trabalhadores não sofreram qualquer alteração (DAVIDSON, 1975: 26).

Nesse caso, podemos compreender claramente as características de base do sistema educacional colonial, começando pela difícil integração dos estudantes na sociedade em que viviam e que, além disso, favorecia a arrogância intelectual e o individualismo. Para Oliveira, a distorção principal desse sistema residia na sua estrutura elitista. O ensino dos portugueses, baseado exclusivamente na escola, organizava-se em compartimentos estanques. O primeiro compartimento, chamado ensino primário, servia apenas para preparar os alunos para o ingresso na etapa seguinte: o ensino secundário que, por sua vez, conduzia ao ensino superior (OLIVEIRA, 1977: 39).

Na Guiné-Bissau, como em quase todos os países africanos que seguiram este modelo educativo introduzido pelo colonialismo, somente uma pequena porcentagem, em torno de 10% a 15% dos alunos que começavam a escola primária, conseguia chegar ao secundário. A despeito da evasão da grande maioria, o ensino primário não constituía em si um verdadeiro processo de aprendizagem, na medida em que não era mais que uma etapa preparatória para algo que viria depois. Isto implicava numa dupla consequência negativa: a) a grande maioria que não chegava ao secundário voltava ao meio rural com um sentimento de inferioridade devido ao fracasso escolar e, sobretudo, não tendo aprendido nada de realmente útil à sua integração na produção e na vida comunitária e b) a pequena minoria que chegava ao secundário graças a um melhor

resultado intelectual medido por critérios individuais duvidosos constituía já um grupo de privilegiados. Considerando-se diferentes e superiores à massa da população, colhiam os louros de um processo escolar ascendendo aos melhores empregos, na capital (OLIVEIRA, 1977: 39-40).

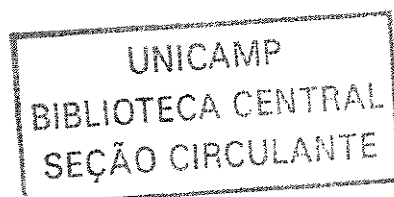
“A consequência deste mecanismo, que leva à selecção de uma minoria e à exclusão da maioria, só pode conduzir à recriação de uma *estrutura de classe*, ao ressurgimento de uma nova elite, pois todo o sistema educativo é concebido em função desta ínfima minoria que chega a atingir os ‘níveis superiores’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

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

A separação entre estudo e trabalho, imposta pela escola colonial, representou, durante a colonização, a pretensão da escola ideológica do colonialismo e o distanciamento do trabalho produtivo durante todo o período em que a formação prolongava-se. Como os alunos não desenvolviam nenhuma tarefa durante o período em que estudavam, eram assegurados pelo conjunto da população, isto é, pelos camponeses, cujos filhos eram afetados pelos mecanismos de seleção em curso. De fato, na medida em que o ensino distanciava-se da realidade, as crianças saídas da pequena burguesia urbana (com acesso aos livros, jornais, rádios, discotecas e cinema)

já estavam munidas de uma vantagem considerável em relação às crianças oriundas do meio rural, muito menos atingido pela mídia e pelas manifestações culturais formais (OLIVEIRA, 1977: 41).

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



3. Educação nas Zonas Libertadas de 1963 a 1973

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

Em fevereiro de 1965, foi inaugurado o Instituto Amizade. Este instituto foi criado como organização autônoma, cuja finalidade era dar acolhimento, proteção e educação às crianças vítimas da guerra colonial. O seu objetivo fundamental era a formação de quadros, preparando homens responsáveis, conscientes dos seus deveres e capazes de construir um país de paz e progresso, de acordo com linha de orientação traçada pela direção do Partido. O Instituto Amizade concretizava os seus objetivos através da criação de jardins infantis, internatos e escolas agrícolas, onde se ministravam os ensinamentos maternal, pré-primário, primário e secundário. Durante a luta, existiam três internatos no exterior do país e quatro nas zonas libertadas (dois no leste e dois no sul). A Escola Piloto era a escola modelo dos internatos do Instituto Amizade e encontrava-se em Bolama. O Instituto Amizade tinha a seu cargo 10 internatos, todos no país, com cerca de 2.000 alunos de idades entre 3 e 17 anos. Dos 10 internatos, 6 estavam em zonas rurais e quatro em zonas urbanas. Os semi-internatos foram também criados no tempo da luta para reunir os alunos de 2^a e 3^a séries que viviam em aldeias dispersas e não podiam entrar nos internatos por falta de vagas. Havia necessidade de reunir esses alunos, devido à impossibilidade de criar uma escola em cada aldeia. Era também uma forma de reduzir os custos de escolaridade e garantir uma melhor qualidade de ensino. Existiam espalhados por todo o país 12 semi-internatos, com 750 alunos de 1^a à 4^a série. Para os alunos dos semi-internatos e outros alunos

que terminariam a 4^a ou a 6^a série, no futuro e não poderiam continuar os seus estudos, o Comissariado da Educação estava empenhado em criar centros de educação popular integrada, para garantir a continuidade dos estudos aos alunos que concluíam a escola primária nas zonas rurais e para integrá-los no trabalho comunitário (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

De acordo com Maria da Luz Boal, a escola piloto era de extrema importância, um sistema fundamental de educação e de instrução cuja base assentava-se nas escolas de aldeia, disseminadas nas regiões libertadas. Este sistema de educação aportava algumas particularidades em relação à metodologia aplicada nas escolas clássicas da época: aparecia como uma resistência, aliás, como um processo, um meio de transformação e um instrumento de criação. Na sua primeira fase, estava representada pelas escolas do campo, onde se encontravam as crianças esquecidas e rejeitadas pela educação colonial. Ensinava-se-lhes a *ler, escrever e a contar*, sem se preocupar, naquele momento, com questões de ordem pedagógica, pois os professores não possuíam uma formação abrangente nessa área de ensino-aprendizagem. No entanto, foram implementadas algumas alternativas: estes professores davam cursos de formação militante, noções de política que abriam horizontes de reflexão sobre as razões da luta do país, da África e do mundo (ANDRADE, 1981: 125-126).

Para o ano letivo de 1971/1972, o número de estudantes chegou a 14.531, divididos entre um jardim infantil e 5 cursos; havia 258 professores para 164 escolas. O nível de sexta série foi criado em 1973, em Conakry e tinha 12 alunos. A Escola Piloto de Teranga, em Ziguinchor, que foi inaugurada no dia 12 de janeiro de 1974, destinava-se a receber crianças refugiadas no Senegal, e tinha uma capacidade inicial para 250 alunos. Havia que contar também com 422 quadros em formação no exterior. Com experiência e os aportes dos professores formados, o Instituto Amizade tinha desenvolvido, na Escola Piloto e depois nas regiões libertadas, um modelo próprio de pedagogia baseado, por sua vez, na vida comunitária das crianças e na relação com o trabalho agrícola-educativo (ANDRADE, 1981: 126).

Quadro 3: Despesas em Educação nas Zonas Libertadas no Ano Letivo de 1969/1970

Setores de Despesa	1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre	4º trimestre	Total
Escola Piloto/Jardim Infantil	2\$533.975	2\$482.200	2\$486.300	2\$782.079	10\$284.554
Escolas no Interior	116\$920	36\$000	105\$200	79\$746	337\$866
Edições de Livros	-----	-----	153\$110	68\$307	221\$417

Fonte: Cabral, 2001: 59.

Estes gastos em educação nas zonas libertadas traduziam a preocupação dos revolucionários no setor da educação, muito antes da independência da Guiné-Bissau e constituíam o que se denomina de base para a compreensão da luta de libertação nacional da Guiné e Cabo Verde desencadeada pelo PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde) e que foi magnificamente sintetizada pelo seu fundador, Amílcar Cabral ao afirmar: ‘A luta de libertação é, acima de tudo, um acto de cultura.’ Só um povo que preserva a sua cultura é capaz de se mobilizar para a luta e esta, por sua vez, torna-se um fator de cultura à medida que o dinamismo social se desencadeia. É neste contexto que se deve situar o fato de o PAIGC ter dado a melhor atenção às tarefas educacionais logo que começaram a ser libertadas as primeiras regiões da Guiné. Naquela altura, a educação estava estreitamente integrada em todas as demais atividades e era sentida como um aspecto da luta global, de acordo com o depoimento de um dirigente, apud (PEREIRA 1977):

Nos momentos da luta, um professor que conseguisse fazer uma escola ficava muito contente porque a escola era um aspecto da luta. O professor era um

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

Era o que se poderia chamar de uma educação militante, uma educação que fazia parte integrante do combate libertador. Ao criar a escola autônoma nas zonas libertadas, o PAIGC desferiu uma forte foiçada no colonialismo português, estabelecendo um ensino alternativo que se opunha ao do invasor. O movimento de libertação, tendo sido a resposta à política do colonialismo português ao projeto domesticador, deu florescimento a uma nova realidade educativa. Desde o início da luta, as crianças reuniam-se em torno de um representante do Partido para aprenderem como fugir dos aviões portugueses. Nas zonas libertadas do país, uma escola nova florescia, onde as primeiras lições eram aprender a reconhecer o barulho dos aviões e fugir a tempo dos bombardeios mortíferos do inimigo. As primeiras lições consistiam em reconhecimento da presença do agressor e demonstravam que a maioria dos integrantes do movimento era iletrada. Um povo quase completamente analfabeto conseguiu transformar-se em uma organização política e militar bem integrada, apesar de existirem diferentes etnias. Esse povo conseguiu ir melhorando, com regularidade, suas possibilidades de êxito que pareciam um sonho. Aprendeu a dotar-se de uma disciplina autocontrolada, de serviços sociais autoguarnecidos, com meios de sobreviver econômicos auto-regulados. De uma forma ou de outra, foi superando as suas dificuldades de meios estruturais totalmente limitados, mas minimamente suficientes e que não paravam de crescer.

O que vale destacar naquele momento é que a revolta estava inteiramente ligada, desde seu pontapé inicial, à obrigação de construir paulatinamente essas novas estruturas sócio-econômicas. Sem esta aparente aceitação da obrigação de construir a revolução no decorrer da luta, não se poderiam ter encontrado os meios para transformar um movimento desse porte pequeníssimo em um movimento de massas para garantir, desta forma, que a revolta viesse a significar algo de maior e de muitíssimo mais valioso que a mera substituição de dirigentes portugueses por dirigentes guineenses. As circunstâncias apresentavam dificuldades quase

insuperáveis, pois uma população na sua maior parte iletrada não dispunha de reservas de quadros educados. Porém jamais lhes passou pela cabeça pôr em dúvida que era essa a tarefa prioritária que havia de ser levada a cabo; de início, treinando os pioneiros da melhor forma que era possível em Conakry, República da Guiné ou em outros lugares, depois, pouco a pouco, as escolas rurais foram sendo abertas nas zonas libertadas. A prática e a experiência tornaram-se mais confiantes. Foi promulgada uma diretiva geral para criar escolas e difundir a educação em todas as regiões libertadas. As citações a seguir são de Amílcar Cabral (1964) apud Davidson (1975); antes das citações, Cabral exortou aos seus companheiros que devia-se intensificar o trabalho político nas forças armadas, quer nas forças regulares, quer nas de guerrilheiros, estivessem onde estivessem. As reuniões deviam ser freqüentes e devia-se exigir dos comissários políticos o trabalho político muito sério. No exército regular, organizar comissões políticas formadas por comissários políticos e pelos comandantes de cada unidade. Todas as tendências para o *militarismo* deviam ser firmemente combatidas; fazer de cada soldado um militante exemplar do Partido. Para que fossem exemplares, Cabral sempre preocupou-se com o aperfeiçoamento e a formação cultural dos soldados (DAVIDSON, 1975:155).

Escolham jovens entre 14 e os 20 anos, de entre os que completaram pelo menos a 4ª classe⁶, para os mandar prosseguir a sua educação. Oponham-se sem violência, a todos os costumes preconceituosos, a todos os aspectos negativos das crenças e tradições do nosso povo. Obriguem todos os membros responsáveis e dedicados do nosso Partido a trabalhar diariamente no aperfeiçoamento da sua formação cultural, conforme a diretiva do Partido.

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

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

Exija-se dos membros do Partido que se dediquem seriamente ao estudo, que se interessem pelas coisas e problemas das nossas lutas quotidianas[...] Aprendamos da vida, aprendamos dos outros, aprendamos dos livros, aprendamos da experiência dos outros. Nunca paremos de aprender (DAVIDSON, 1975: 153-155).

⁶ Classe na Guiné-Bissau equivale a série no Brasil.

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

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

O controle coletivo era entendido nessas diretivas como controle exercido por um grupo de pessoas constituído como tal, e não por uma ou algumas pessoas desse grupo. Controlar coletivamente, em um dado grupo, queria dizer, nesse contexto, estudar problemas em conjunto de forma a encontrar para eles as melhores soluções; queria dizer tomar decisões em conjunto; isto significava aproveitar a experiência e a inteligência de cada membro do grupo e, assim, de todos os membros, de uma forma a melhor dirigir, instruir e comandar. Tudo isto contava nos processos utilizados pelo PAIGC na dura tarefa de construir o Partido durante a luta (DAVIDSON, 1975: 157).

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

libertação em que o país se inseria. De fato, para fazer avançar a luta e lançar as bases de um Estado independente, era preciso que os jovens ultrapassassem, paulatinamente, os particularismos de cada etnia e os limites de cada região. A educação contribuía grandemente para a emergência de uma cultura verdadeiramente nacional que extraía as suas raízes dos aspectos positivos das diferentes culturas tradicionais, mas que era possível incorporar, adaptando-as dentro das necessidades do país, às aquisições da cultura científico-universal (DAVIDSON, 1975: 158).

Um sistema educativo implementado pela luta de libertação e, ao mesmo tempo, propiciando o desenvolvimento desta luta, expandia-se nas zonas libertadas do país. Amílcar Cabral sempre enfatizou o papel da luta pela independência, explicando como o PAIGC nasceu de uma confluência de duas esferas: a resistência cultural das massas populares guineenses e a recusa por parte da pequena burguesia urbana em desempenhar o papel de intermediário que lhe era proposto pelos colonialistas portugueses. O território sobre o qual cresceu o movimento de libertação não foi para Cabral mais que uma cultura do povo dominado. Para ele, as grandes massas rurais, submetidas à dominação política e à exploração econômica, encontravam na sua própria cultura —compreendida como modo de vida, maneira de produzir, valores e crenças —o único apoio que lhes permitissem preservar a sua identidade (OLIVEIRA, 1977: 33).

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

Para o fundador do PAIGC, as massas populares constituíam, portanto, a única entidade verdadeiramente capaz de preservar e criar a cultura —de fazer histórias. Portanto, esta passagem de resistência cultural a novas formas de luta (política, econômica, armada) só pode ser compreendida se consideramos o papel desempenhado pela pequena burguesia. Esta pequena burguesia autóctone, nascida com o desenvolvimento do Estado colonial, formada na escola portuguesa, desafricanizada, tentava a todo custo, em um primeiro momento, europeizar-se pela imitação do branco, procurando a aprovação e aceitação deste mesmo branco. Porém tal aceitação

nunca foi efetuada, pois o sistema colonial era por demais rígido, o sentimento de superioridade racial do colonizador por demais profundo para que fossem feitas concessões aos assimilados. O resultado desta rejeição era o aparecimento de homens divididos —peles negras, máscara branca —que, havendo deixado de ser africanos, não conseguiriam tornar-se europeus. Para Oliveira, esta situação de frustração constituía o drama sociocultural cotidiano da pequena burguesia nativa, drama esse que foi sempre vivido no plano individual e não coletivo. Progressivamente acumularam-se as discriminações e as humilhações impostas pelo colonizador. Alguns desses pequeno-burgueses experimentaram uma necessidade de fazer face a esta situação de dualidade e de marginalidade, na procura de redescobrir uma identidade para reencontrar a sua dignidade, voltando-se, então, para o seu povo. Reaproximaram-se das massas camponesas tomando consciência de todas as injustiças a que estavam expostas as massas populares, assim como da sua resistência e do seu espírito de rebeldia (OLIVEIRA, 1977: 33-35).

A incessante busca de uma identidade e de uma dignidade novas se prolongava em atos concretos de identificação com as aspirações das massas populares. Produziu-se, então, uma espécie de síntese entre o intelectual e as massas populares, da qual nasceu o movimento de libertação. O eclodir da luta de libertação supunha, no entanto, duas condições: em primeiro lugar, contra a ação destrutiva da dominação imperialista, as massas populares teriam que conseguir preservar a sua identidade, guardando intacto o sentimento de dignidade individual e coletiva; em segundo lugar, a resistência latente ativada pela ação destes elementos saídos da pequena burguesia teria que se inserir no povo, procurando mobilizá-lo e organizá-lo para a luta global contra o colonizador. A resistência pela luta de libertação foi um ato de cultura, um fator cultural, tendo em conta o seu prosseguimento, e exprimia no mais alto grau este longo processo de resistência do povo contra a dominação colonial. Mas na medida em que progredia o movimento de libertação, explicava Amílcar Cabral (1972) apud Oliveira (1977) uma interação desenvolvia-se entre a cultura e a luta:

A cultura, fundamento e inspiração da luta, começava a ser influenciada por esta. Os dirigentes do movimento de libertação, na sua maioria originários dos centros urbanos (pequena burguesia e trabalhadores assalariados), tal como as massas populares (cuja maioria esmagadora era composta de camponeses), melhoraram o seu nível cultural: maior conhecimento da realidade do país, libertação dos complexos e dos preconceitos de classe, alargamento do universo em que eles se

desenvolviam, destruição das barreiras étnicas, reforço da consciência política, integração no país e no mundo, etc.

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

A dinâmica da luta exigia também a prática da democracia, da crítica e da autocritica, a responsabilidade crescente da população na gestão da sua vida, alfabetização, a criação de escolas e de assistência sanitária, a formação de quadros oriundos dos meios rurais e operários, assim como tantas outras realizações que implicassem uma verdadeira marcha forçada da sociedade na estrada do progresso cultural (OLIVEIRA, 1977:35).

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

Sempre com intuito de compreender as linhas de força do projeto educacional do PAIGC, era imprescindível ver em pormenor o que o movimento de libertação promoveu e sustentou no curso da luta. No plano dos valores, o PAIGC valorizou o que havia de positivo na sociedade linhageira (tradicional) guineense, combatendo os seus aspectos negativos —a situação de marginalização da mulher, o sentimento de impotência e/ou de paralisia face aos fatores da natureza, a submissão à autoridade freqüentemente opressiva dos chefes étnicos. Foram, portanto, questionados todos os preconceitos que pudessem recobrir ou favorecer a manutenção de relações de exploração e de dominação entre as pessoas. No plano da participação política, como no da organização da produção, o Partido favoreceu o desenvolvimento de uma mentalidade cooperativa e solidária. Assim, foram combatidas as perspectivas individualistas dos que esperavam sempre as instruções oriundas de cima. Tendo em conta a carência de recursos

materiais do país, essa política de mobilização do povo para que ele assumisse o máximo de responsabilidades na melhoria de sua vida do dia-a-dia era o único imperativo possível.

Ainda no que tange à educação nas zonas libertadas, o PAIGC obteve resultados importantes. Escolarizou grande número de crianças a partir dos 10 anos (dadas às condições de guerra, era esta a idade com que as crianças iniciavam a instrução primária). Segundo Pereira, no ano letivo de 1971/1972, o PAIGC tinha nas zonas libertadas um total de 164 escolas, onde 258 professores ensinavam a 14.531 alunos. Posteriormente, os melhores alunos eram selecionados para freqüentarem os internatos do Partido, instalados nos países limítrofes, no âmbito do Instituto Amizade. Além disso, o PAIGC, tendo em conta a exigência da reconstrução nacional e não obstante as condições da luta armada que obrigava a dedicar muitos jovens à preparação militar, cuidou, particularmente, da formação de quadros em nível médio e superior. Para isso, contou com o apoio de países amigos de tal maneira que, durante os anos de luta, um número muito maior de guineenses atingiu os cursos superiores em comparação com o período de ocupação portuguesa (PEREIRA, 1977:1 07).

Quadro 4: Educação nas Zonas Libertadas em 1965/66 a 1972/73

Anos	Escolas	Professores	Alunos
1965/1966	127	191	13.361
1966/1967	159	220	14.386
1967/1968	158	284	9.384
1968/1969	134	243	8.130
1969/1970	149	248	8.559
1970/1971	157	251	8.574
1971/1972	164	258	14.531
1972/1973	156	251	15.000

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

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

À preparação de quadros, pelas palavras de ordem dirigidas por Amílcar Cabral, aos dirigentes do PAIGC, em novembro de 1965, lia-se: 'seleccionar jovens (rapazes e moças) entre 14 e 20 anos, com pelo menos a frequência de 4ª classe para serem aproveitados na preparação de quadros (...) Dar a melhor atenção ao ingresso de jovens para a preparação de quadros. Lembrar-se sempre que as nossas vitórias políticas ou militares não terão futuro se não dispormos de quadros nacionais para a reconstrução e desenvolvimento técnico da nossa terra' (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Tendo em atenção a importância da formação de quadros, médios e superiores, a direção do PAIGC desde o início da luta deu grande valor à formação. Dessa forma, devido aos condicionalismos da guerra e à falta de quadros para o ensino, o Partido criou a Escola Piloto, de onde os jovens, que tinham terminado a 4^a ou a 5^a série e que tinham dado provas de inteligência e vontade de aprender, partiam para o estrangeiro para prosseguirem os seus estudos. Assim, em 24 de maio de 1973 verificava-se no quadro seguinte:

Quadro 5: Comparação da Formação no Período Colonial entre Zonas não Libertadas e Libertadas, Segundo Nível de Ensino em 1471/1961 a 1963/73

<i>Período Colonial</i>	Níveis de Formação						
	<i>Superior</i>	<i>Superior em formação</i>	Pós-universitário	Médio Técnico	Médio técnico em formação	Profissionalizante /especialização	Formação de quadros políticos e sindicais
<i>Zonas não Libertadas 1471 a 1961</i>	14	-----	-----	11	-----	-----	-----
<i>Zonas Libertadas 1963 a 1973</i>	36	31	5	46	386	241	174

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

Em 10 anos, o PAIGC formou muito mais quadros que o colonialismo em 5 séculos. Em 10 anos, de 1963 a 1973, foram formados os seguintes quadros do PAIGC: 36 com curso superior, 46 com curso técnico médio, 241 com cursos profissionalizantes e de especialização e 174 quadros políticos e sindicais, além de 31 em formação em nível superior, 5 pós-universitário

e 386 médio técnico em formação. Em contrapartida, desde 1471 até 1961, apenas se formaram 14 guineenses com curso superior e 11 em nível do ensino técnico (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

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

Antes de tratarmos do capítulo, Perspectiva Histórica da Formulação e Implementação do Sistema Educacional, vamos fazer uma breve resenha sobre a migração cabo-verdiana para a Guiné para, assim, justificar o porquê dos 10% da população alfabetizada no país na década de 70. O acesso à educação foi um fator importante na ascensão do mestiço em Cabo Verde. Na fase inicial da escolarização no arquipélago, os filhos dos colonos brancos privilegiados eram favorecidos. Com o cruzamento sistemático desde o início da colonização, sobretudo devido à falta de mulheres brancas, os mestiços constituíam uma proporção significativa dos filhos dos colonos brancos. Aqueles filhos reconhecidos pelos pais, eram mandados para a escola, quando estes pais tinham condições suficientes para o fazer (MENDY, 1994: 95).

No arquipélago, a educação assegurava subida rápida na escala social. Esta mobilidade social dependia do sucesso na imitação do estilo de vida do português, assimilação suficiente da cultura lusíada e distanciamento da cultura africana. As ilhas de Cabo Verde foram as principais favorecidas do empreendimento educacional português na África, embora em 1959 ainda não se tivesse estabelecido uma única universidade em qualquer das províncias ultramarinas no Continente Africano. Portugal, mesmo assim, deixou Cabo Verde com um índice de analfabetismo de 78%, comparado com 99% que seriam para a Guiné-Bissau, 98% em Moçambique e 97% em Angola. O esforço dos cabo-verdianos na Guiné foi substancial. Eles foram as primeiras vidas sacrificadas à ocupação territorial e a submissão do seu aguerrido gentio até ao início da Guerra de Libertação de pelo menos 75% dos funcionários coloniais eram

cabo-verdianos. Na realidade, já em 1925, 27% dos co-administradores e 61% dos chefes de postos (subprefeitos) eram cabo-verdianos (MENDY, 1994: 306-307).

De acordo com Mendy, como funcionários coloniais, os cabo-verdianos foram elementos essenciais da dominação e exploração brutal portuguesa. A sua presença na Guiné como funcionários foi decorrente do relativo alto grau de alfabetização no arquipélago e, entre outros fatores, o estabelecimento do *regime do indigenato*, em cujo processo de assimilação seletivo e prolongado permitiu que apenas um número pequeno de guineenses tivesse acesso às limitadas instituições educacionais civilizadas. Como civilizados e principais beneficiários da atividade educacional portuguesa na África, o êxodo de cabo-verdianos das suas ilhas afligidas pela pobreza possibilitou que para a Guiné fossem principalmente aquelas pessoas escolarizadas para preencher postos na administração pública e privada (MENDY, 1994: 307).

As ações desenvolvidas no setor da educação, nas zonas libertadas, antes da autodeterminação da Guiné, durante os dez anos e a migração de cabo-verdianos, contribuíram para que o país tivesse os 10% da população alfabetizada, referidos por (Freire, 1978). Os guineenses apresentam um alto índice de analfabetismo, 90% do ponto de vista lingüístico; são altamente letrados do ponto de vista político, ao contrário de certas comunidades sofisticadamente letradas, porém grosseiramente analfabetas. No mesmo sentido, dos 90% de analfabetos na Guiné (Faundez, 1994), afirma-se que na década de 70 (1975) o país contava com apenas 10% da população alfabetizada. Eis, portanto, as razões pelas quais a Guiné-Bissau a quando da independência tinha 10% da população alfabetizado.

CAPÍTULO II

PERSPECTIVA HISTÓRICA DA FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL DA GUINÉ-BISSAU DE 1975 A 1980

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

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

Para Couto, do ponto de vista lingüístico, a Guiné-Bissau viu-se e vê-se confrontada com uma série de dilemas ou contradições. A primeira delas é *o crioulo versus línguas étnicas*. Adota-se o crioulo como língua nacional ou uma língua étnica? Neste caso, qual seria a língua a escolher? Os falantes de outras não aceitariam. Além da questão que língua adotar, há uma série de conceitos do mundo consumista moderno que elas não têm recursos para explorar, como reconheceu Amílcar Cabral durante a luta armada. O fato é que nas cidades expressa-se

predominantemente em crioulo, mas nas zonas rurais falam-se línguas étnicas, embora se possa afirmar que não existe praticamente nenhum guineense que não tenha pelo menos o domínio passivo do crioulo. A segunda contradição é *português versus crioulo*. Apesar de o crioulo ser língua do dia-a-dia da maioria da população urbana, todos os textos escritos estão em português. A alfabetização e o aprendizado escolar posteriores davam-se basicamente nessa língua, apesar de apenas 12% da população escreverem e falarem nessa língua (COUTO, 1989 a).

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

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

Para Freire, insistir no ensino do português significa impor à população um esforço inútil e difícil de ser alcançado. Esta imposição seria incoerente no quadro da reconstrução nacional, da criação de uma sociedade nova em que se elimine a exploração de uns por outros, de acordo com

os ideais maiores que sempre guiaram o PAIGC. Ideais com a encarnação dos quais o Partido se veio forjando como vanguarda autêntica dos guineense e cabo-verdianos (FREIRE & FAUNDEZ, 1985: 130).

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

Com relação à disciplina do crioulo a adotar no ensino, segundo Freire, ela estaria limitada, no campo da ação cultural, à alfabetização na área de Bissau (capital), onde a população, dominando perfeitamente o crioulo tem familiaridade com o português. Aí, sobretudo, a alfabetização em português se faria nas frentes de trabalho, pois ler e escrever esta língua podem significar algo importante para os que aprendem e para o esforço de reconstrução nacional. Limitar-se-ia também a certas áreas rurais, quando os programas de desenvolvimento econômico-social exigiriam dos trabalhadores habilidades técnicas que, por sua vez, demandariam a *leitura e a escrita* do português. Neste caso, se o crioulo não é falado fluentemente como se dá em Bissau, impõe-se ainda, o reestudo da metodologia a ser usada para o ensino da língua portuguesa (FREIRE & FAUNDEZ, 1985: 131).

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

Portanto, o quadro sociolinguístico da Guiné-Bissau hoje, em 2004, reflete a opção governamental: a língua portuguesa como língua oficial e as línguas maternas consideradas como meio de comunicação originária da cultura guineense e expressão de comunicação fundamental para a população, esperando-se as condições econômico-financeiras e pessoas capacitadas para o efeito de concretizar as ações capazes de as tornar um instrumento de aprendizagem da leitura e meio de outros saberes formalizados. Neste sentido, segundo Ferreira, há uma base histórica para a tomada dessa posição: a decisão de adotar a língua portuguesa como língua oficial, pois já havia sido tomada no tempo da guerra de libertação nacional. Com efeito, muito do trabalho político; inúmeros textos de esclarecimentos e conscientização; propaganda da rádio; a expressão no seio do exército, da administração, da igreja; a prática da escolarização nas zonas libertadas, tudo isso eram espaços conquistados para a língua portuguesa, a quando da libertação do jugo colonial, houve apenas que assumir e aprofundar essa prática (FERREIRA, 1988: 22-23).

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

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

O esforço que a Guiné-Bissau tinha posto no ensino da língua portuguesa ultrapassou tudo quanto se poderia imaginar em 1975 ou mesmo nos anos subsequentes. Não se tratava de qualquer país, de organizar um plano previamente elaborado e proceder à demarcação de metas a atingir. Instituição de uma suficiente rede escolar e de professores, elaboração de manuais, instrumentos de ensino eficazes, técnicas, metodologia, etc. Havia enormes dificuldades, certamente. Também existiam deficiências, sem dúvidas. O governo da Guiné-Bissau fez tudo para que a sua língua oficial fosse ensinada o melhor e mais eficazmente possível. Houve um período em que o país procurou, insistentemente, socorrer-se de Portugal para a contratação de professores cooperantes e conseguiu uma centena deles, como veremos ainda neste capítulo.

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

A Guiné-Bissau em 1975 era considerada um dos países africanos com maior percentagem de população escolar: um total de cerca de 95.000 pessoas, entre crianças e adultos, representando aproximadamente 13% da população global, 800.000 habitantes. O setor da educação era certamente um daqueles que despertava maior atenção e mobilização, com vistas a vencer a ignorância, o analfabetismo, a falta de quadros técnicos, condições necessárias para levar adiante a luta de reconstrução nacional. Na estratégia de desenvolvimento para a fase de transição, o setor da educação era uma indiscutível prioridade, visando a um progresso não apenas de ordem quantitativa a fim de dotar o país de grande número de pessoas qualificadas como, sobretudo, de ordem qualitativa, pela retomada de modelo cultural que outrora fora desprezado pela escola colonial e de um novo tipo de educação do qual o principal agente e beneficiário fossem os guineenses (PEREIRA, 1977: 103).

Só para mostrar um exemplo da explosão da educação na Guiné-Bissau, Bolama, região que fica no sul do país, era o símbolo autêntico que se fazia sentir em todo o território, pois aí se

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

Em ordem a fazer frente à intensidade de tarefas e à estruturação por elas exigidas, o Comissariado de Estado da Educação e Cultura empreendeu um intenso esforço organizativo, fazendo do ano de 1976 o seu **Ano I da Organização**, quando os resultados eram já sensíveis. Mas não era de um ano para outro que se altera todo o sistema de ensino. Perante a hipótese de fazer uma pausa, fechando muitas escolas para mais tarde recomeçar a partir de novas bases, optou-se por manter o que já existia, introduzindo gradualmente as reformas indispensáveis à medida que houvesse gente preparada e que fossem reformulados os novos programas e métodos. Estamos assim em plena fase de transição com todas as contradições que lhe eram próprias e com as inevitáveis dificuldades do momento, desde a falta de materiais até a despreparação dos professores, agravada pela sua dispersão pelo interior onde o isolamento e a carência de transportes dificultavam um apoio eficaz. De acordo com a linha política geral, o Comissariado da Educação promoveu a desconcentração regional dos serviços, tendo destacado para cada região e setor um responsável⁷ que coordenava as diversas atividades pedagógicas e administrativas e ao mesmo tempo, animava as chamadas *comissões de estudos*, em que os professores organizavam-se para trabalhar em conjunto na preparação dos cursos. Aliás, a

⁷ Ao nomear esses responsáveis, o Comissariado da Educação não seguia o critério de escolher aqueles que tinham mais estudos, mas antes os mais “preparados” politicamente.

generosidade dos professores revelava uma grande capacidade de iniciativa para superar as dificuldades e resolver os problemas que a prática os obrigava a enfrentar (PEREIRA, 1977: 110).

Quadro 6: Escolas, Alunos e Professores no Ano Letivo de 1975/76

1975/1976								
Escolas		Escolas Primárias	Escolas do Ciclo Preparatório	Liceus	Internatos	Escolas de Formação de Professores	Escola Técnica	Escola de Alfabetização de Adultos
Total	553	531	5	3	10	3	1	—
Alunos	94.627	78.000	2.300	1.676	1.426	82	343	10.800
Professores	2.250	1.900	—	240	76	—	—	—

Fonte: adaptado de PEREIRA, 1977:111.

A formação dos professores era justamente uma das principais preocupações, uma vez que, entre 1.900 docentes na instrução primária, apenas 102 eram diplomados e uma grande parte dos professores do ensino secundário apenas tinham o curso do liceu, por isso que era preciso recorrer a cooperantes estrangeiros. O total dos docentes do ensino primário era 1.300 que eram monitores habilitados com 4^a série e 500 professores de posto. Para o ensino secundário, a Guiné-Bissau recorreu à cooperação portuguesa, a qual enviou cerca de uma centena de professores que trabalhavam em Bissau. O número total de professores no secundário era de 240. Daí a importância das três escolas normais em funcionamento (Bissau, Bolama e Có, além dos cursos intensivos para reciclagem dos professores). Algumas dezenas de futuros professores primários estudavam em duas Escolas do Magistério Portuguesas. Os cursos de reciclagem a que nos referimos anteriormente tinham se desenvolvido com apoio da equipe do IDAC (Instituto de Ação Cultural) no âmbito da cooperação militante (PEREIRA, 1977: 111).

Enquanto o ensino pré-primário estava ainda no começo, concentrado em dois grandes jardins de infância que funcionavam como internatos para órfãos de guerra, o ensino primário

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

Foi nessas escolas do Instituto Amizade que mais cedo se iniciou o trabalho de reelaboração dos programas de ensino, avançando-se com uma experiência que era de grande utilidade para esta fase. Com efeito, estava a proceder-se a revisão gradual dos conteúdos e dos próprios compêndios, designadamente nas matérias em que mais urgia romper com os programas do ensino colonial, nomeadamente Português, História e Geografia. Para estas disciplinas como para uma outra que foi criada, Formação Militante, utilizavam-se textos policopiados, embrião dos futuros manuais. No ensino primário, os compêndios que tinham sido elaborados durante o período da luta de libertação, foram imediatamente adotados em todas as escolas. No entanto, durante o ano escolar de 1974/75, sendo reduzido o número desses livros, houve necessidade de manter alguns livros de leitura antigos, depois de uma criteriosa seleção de textos. Outra frente de combate era a luta contra o analfabetismo que atingia 90% da população. Para combatê-lo, foi criada uma *Comissão Nacional de Alfabetização*, com a qual tinha colaborado diretamente Paulo Freire que deu prioridade à alfabetização dos combatentes das FARP, para, em seguida, irradiar para o conjunto da população civil no ano de 1975 preparava-se uma campanha em nível nacional, aproveitando a capacidade de mobilização da JAAC (Juventude Africana Amílcar Cabral) (PEREIRA, 1977: 111-112).

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

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

A Escola Técnica Comercial e Industrial de Bissau, também em finais de 1974, recebeu o nome Vitorino Costa. Após a libertação, numerosas transformações tinham sido introduzidas, no sentido de adaptar a formação dos técnicos às necessidades que o país tinha de implementar, mas a falta de instalações era uma das limitações à expansão do sistema de ensino. Tinha-se procurado aproveitar todas as instalações existentes, adaptando-as às suas novas funções. Foi assim que se adaptou um antigo quartel para a escola técnica, à semelhança do que aconteceu em muitos outros centros educacionais. Estava-se a tratar do equipamento indispensável para conferir um caráter técnico e prático ao ensino. O ensino ministrado nessas escolas no período colonial era teórico, o que fazia com que os alunos promovidos na escola técnica quisessem continuar os seus estudos no liceu, pois não possuíam nenhuma profissão nem os conhecimentos suficientes para a produção. Ao todo, estavam matriculados em seus cursos 343 alunos, com 33 professores. Estava em realização a passagem da escola técnica a instituto técnico de formação profissional, passaria a receber os alunos a partir de 9ª série, formando os vários níveis de quadros técnicos (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

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

No Comissariado de Educação, havia clarividência acerca da questão progressiva de formulação da política educativa que seria uma tarefa de conjunto, a assumir pelas estruturas do Partido e do Estado, com particular ênfase para o Departamento do Desenvolvimento Económico e Planificação. Não porque se tratava de planejar o ensino, sabendo, por exemplo, quantos técnicos eram precisos para esta ou aquela atividade prevista, como, sobretudo, porque a política económico-social determinava as necessidades escolares e as próprias opções pedagógicas. Apesar da política económico-social e as opções pedagógicas serem naquele momento objetos de procura e de reflexão, era possível, desde então, detectar algumas orientações de fundo, a primeira das quais se teria de ver fundamentalmente em nível político. Fazer uma educação politizada era certamente uma das primeiras preocupações do PAIGC na Guiné-Bissau. Nos internatos e nos liceus, no trabalho da JAAC e nas unidades das FARP, enfim um pouco por toda parte fazia-se formação política. Esta formação não era exclusivamente ideológica ou doutrinária, mas tinha de pautar-se em diversas atividades fundamentais que estavam na base de todo o processo educativo (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

No discurso proferido por altura do encerramento de atividades educacionais do Centro de Preparação de Monitores Escolares em Gabú, outubro de 1975, o presidente Luís Cabral (1975) apud Pereira (1977) anunciou alguns princípios orientadores para a formação das atitudes políticas básicas: A primeira coisa que devemos ensinar os nossos meninos é a amar a nossa terra,

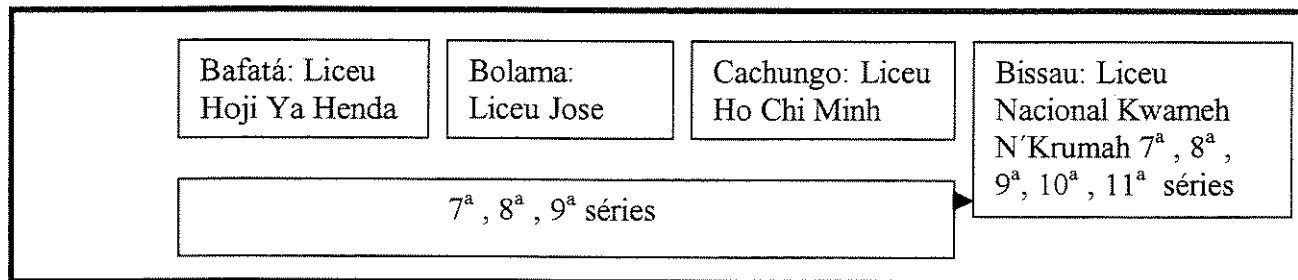
ter orgulho na nossa história e na nossa luta e a amar o nosso Partido como coisa principal que o nosso povo criou durante toda a sua história (PEREIRA, 1977: 114).

Para Cabral, este amor ao povo e à terra implicava na perenização da consciência nacional em perspectiva de unidade:

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

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

Quadro 7: Liceus existentes logo após a Independência no Ano Letivo de 1974/75



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

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

1. *Diretrizes da Política Educacional da Guiné-Bissau*

Derrubado um regime o que lhe sucede inicia-se nomeadamente o desmantelamento do antigo sistema de ensino e educação de que se transformam radicalmente a estrutura e o programa. Se é um regime burguês que tomou o poder, dar-se-iam ao ensino e à educação o conteúdo próprio para formar agentes zelosos e leais ao regime burguês que iriam, propagandear, o mito do universalismo, da primazia do indivíduo, da civilização das elites e dos tecnocratas, elementos que desembocam na exploração do homem pelo homem, baseada no capital e na propriedade privada dos meios de produção. O ensino toma forma, o conteúdo do regime em que se baseia. Aplica-se a criar um tipo de homem completamente dedicado à ideologia do regime vigente mesmo se, na realidade, esse homem dele venha a ser uma vítima. Isto porque o regime é mutilador, a forma de ensino que engendra é também; esta mutilação apesar das qualidades da pedagogia, acaba por ser manifestada aos olhos do povo e por determinar a profunda divisão que se estabelece acerca da questão escolar. O sistema burguês mantém uma guerra escolar permanente quer seja larvar. Como qualquer sistema, o ensino burguês é um ensino de classe, um ensino para assegurar a perenidade da propriedade privada dos meios de produção.

Entrementes, há uma oposição fundamental entre por um lado, o sistema de educação em regime de *democracia popular* e por outro, os sistemas de ensino em regime escravagista, feudal, capitalista ou burguês. É que se trata para o primeiro, de conduzir à libertação total do homem e para os outros, de apoiar regimes de exploração do homem pelo homem, portanto de alienação.

A estrutura e o conteúdo do ensino e da educação num regime de exploração do homem pelo homem, seja de que tipo for, visam a fazer admitir: a) que as desigualdades sociais são inerentes à espécie humana; b) que existe uma natureza humana que pode ser corrigida, mas não transformada; c) que a história não sofre uma evolução, mas repetições cíclicas; d) que qualquer ambição de se mudar radicalmente e progredir indefinidamente é demente e viciosa. Qualquer regime de exploração do homem pelo homem tende a parar o processo evolutivo da história e impõe ao seu sistema de ensino a tarefa de inculcar no povo uma metalinguagem e/ou metafísica

que justifique o imobilismo histórico e a desigualdade dos homens e suas condições como vimos na seção sobre educação colonial.

Ao passo que, um regime de libertação do homem pelo homem, um regime *democrático e popular* constrói-se baseado num sistema de educação cujo objetivo é propagar a filosofia do contínuo devir do homem e sua primazia, uma filosofia que atesta que o homem é o criador do bem-estar de si, que ele deve-se tornar o sujeito da história e não contentar-se em ser seu objeto. A evolução histórica não conhece fim, as conquistas de hoje fecundam as conquistas de amanhã, segundo a lógica do progresso infinito. Vistos historicamente, os regimes políticos baseados na exploração do homem pelo homem, ficam-se na idade média que os viu eclodir. Entre o sistema de ensino escravagista e o sistema capitalista burguês há apenas diferença de graduação, ao passo que, o sistema de ensino socialista há uma diferença de natureza.

É a base da diferença de concepção do processo educacional que ANP (Assembleia Nacional Popular) convocou a 1ª sessão ordinária da 1ª legislatura reunida em Bissau, no Salão Abel Djassi, no Palácio da República de 28 de abril a 6 de maio de 1975 sob a presidência do camarada João Bernardo Vieira, para o efeito de apreciação das atividades que estavam sendo desenvolvidas pelo conselho dos comissários de Estado. A ANP deu o seu total apoio aos projetos de reforma do ensino com vistas a uma inserção cada vez mais estreita da escola na vida e nas realidades nacionais. O Parlamento apoiou igualmente as iniciativas do conselho dos comissários de Estado que visavam à promoção e superação profissional dos antigos professores combatentes em cuja ação, no decurso da luta de libertação nacional, a nação guineense era devedora, assim como a desconcentração do ciclo preparatório em nível regional. A ANP congratulou-se igualmente com as medidas tomadas pelo executivo com vistas à expansão do corpo docente do ensino primário, medida que considerava indispensáveis ao desenvolvimento em bases seguras, de atividades do Estado no domínio da educação (PEREIRA, 1977).

A ANP considerava que no quadro das atividades da juventude cabia um papel de relevo à JAAC (Juventude Africana Amílcar Cabral), cuja ação em prol da formação dos jovens era de importância decisiva para a realização dos objetivos nacionais. A Assembleia apoiou também a ação desenvolvida no sentido da formação integral da juventude e recomendou as medidas que se impunham no sentido de subtrair as influências nefastas que sobre ela tentavam exercer os inimigos da liberdade e do progresso do nosso povo (PERREIRA, 1977).

Depois de terem sido aprovadas as reformas do sistema educativo pelo Parlamento, o Comissariado de Estado da Educação e Cultura da Guiné-Bissau expôs na sua política educacional as bases para a profunda reforma do sistema educativo no país em ordem a pôr em prática dois objetivos fundamentais: 1º) concretizar o direito de cada um 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, saiba transmitir igualmente os valores universais necessários ao desenvolvimento individual e coletivo. Neste sentido, as quatro tarefas enunciadas como mais urgentes eram as seguintes: a) reforma completa dos programas escolares, visando a sua adaptação às realidades socioculturais e às necessidades do desenvolvimento pela ligação da escola à vida, a fim de transformá-la num elemento ativo e integrado do desenvolvimento global da nossa 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. A respeito desses quatro pontos principais, declarava o comissário principal (primeiro ministro) Francisco Mendes Té (1976) apud (Pereira, 1977):

A educação que se fazia no tempo do colonialismo separava o filho ou a filha das realidades concretas da sua tabanca (aldeia). Portanto foi uma grande luta travada pelo nosso Partido nesse ramo: convencer as populações de que a educação erigida pelo nosso Partido é uma educação de novo tipo. Educação que faz o homem projectar-se na sociedade, que volta o homem para as realidades da sua terra, mas para que aquele homem regresse para junto do seu povo, para se transformar em seu aliado (PEREIRA, 1977: 115-116).

Para o Comissariado da Educação, a ligação da escola às atividades produtivas isto é, estudantes e professores que iam ao campo, em acampamento, os alunos trabalhariam nos planos de colheita e cultura dos produtos agrícolas e conjugariam estas atividades de produção com as de educação física e desportos, arte e recreio e algumas atividades docentes como fossem as de Língua Portuguesa, História de África, Matemática e colaboração nos trabalhos de alfabetização onde se encontrasse o acampamento (PEREIRA, 1977: 117-118).

No sentido de sistematizar a política educacional no país, foram traçados os objetivos na resolução geral do IIIº Congresso do PAIGC, em 1977. Para a educação, ressaltava-se deveria ter um conteúdo e uma forma inteiramente de acordo com as opções e princípios delineados pelo

Partido e orientar-se no sentido da persecução dos seus objetivos, em que se inferia que a educação devia:

- 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, da África, da paz e do progresso da humanidade, bem como da unidade africana, constituem os objetivos maiores da nossa sociedade e, portanto, os fins mais altos da educação;

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

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

- ser orientada no sentido da construção de uma sociedade forte e progressista, liberta do analfabetismo, da miséria, da baixa moral, sem exploração do homem pelo seu semelhante (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

A democratização da educação, entendida quer como igualdade de acesso à escola, quer como igualdade de oportunidade de sucesso, deve transformar todo o sistema de relações, organização e gestão da educação. A democratização significa também, no sentido já apontado, a valorização pela prática dos ideais de responsabilidade e exigência pessoal, crítica, autocrítica e solidariedade. A prioridade da ação educativa traçada no IIIº Congresso do PAIGC constituía também, no que referia ao desenvolvimento da educação, a universalização do ensino básico de 1ª à 6ª série que por isso mesmo, ficou definido como etapa de escolarização obrigatória, isto é, aquela que o Estado propõe-se a assegurar gratuitamente a todas as crianças e jovens guineenses. Subjacente à essa idéia de priorizar o ensino de base, assumiam igual relevo tanto as razões de justiça social, como aquelas que traduziam a permanência em viabilizar o nosso desenvolvimento econômico, social e cultural. É impossível pensar no desenvolvimento de um país sem um

investimento expressivo na educação e, sobretudo, naquela camada da população a que ela estava destinada a atingir. O ensino básico, sendo importante em si mesmo, aparecia ao assumir uma finalidade própria. No final desta modalidade de ensino, o jovem devia possuir a maturidade suficiente, os conhecimentos intelectuais de base e as habilidades que lhe permitissem a inserção harmoniosa no meio sócio-econômico. Assim sendo, o ensino básico é, de fato, importante porque é a base para qualquer outro tipo ou nível de educação ou formação profissional que o sistema oferecia, principalmente a partir desse limiar que era a conclusão dos seis anos de escolarização (DOCUMENTO: Política Educativa da Guiné-Bissau, 1977).

2. Estratégias para a Promoção de Qualidade e Eficácia do Ensino Básico

Era um imperativo melhorar a qualidade do ensino básico que representa o fundamento da formação geral dos alunos que ingressam no sistema educativo. Essa melhoria devia ser atingida mediante as seguintes medidas:

- adaptar a estrutura escolar de forma a unificar a escolarização de base de 6 anos de duração, suspendendo a existência de dois ciclos, com vistas a conferir ao ensino básico uma homogeneidade maior;
- introduzir a promoção automática nas distintas fases da estrutura para uma maior retenção dos alunos;
- reformular o plano em vigência de estudos, dos conteúdos programáticos, assim como do sistema de avaliação pedagógica, adotando uma metodologia pedagógica que permitisse ao aluno ter uma maior participação na sua própria formação;
- adotar uma nova metodologia de ensino de português (língua oficial) como língua segunda, tendo em conta as bases lingüísticas existentes no país;
- produzir e distribuir manuais escolares e outros materiais didáticos auxiliares para alunos e professores;
- reforçar a formação inicial e a superação de professores, reformulando os planos de estudo das escolas normais para implementar um modelo único de formação dos professores do ensino básico, de acordo com a nova estrutura e os programas renovados desse nível de ensino;

- dinamizar as ações de alfabetização e de educação de adultos, dando prioridade ao meio rural, para diminuir a proporção de alunos relativamente com idades avançadas no ensino básico, e, aumentar a capacidade de acolhimento de alunos em idade escolar (DOCUMENTO: Política Educativa da Guiné-Bissau, 1977).

Portanto eram as estratégias da educação como um direito fundamental de todo o cidadão nacional e instrumento essencial para a sua formação integral, a educação teria o seu conteúdo baseado nas opções e princípios traçados pelo Partido, e orientar-se-ia no sentido de formar um homem livre, culto, um trabalhador consciente, imbuído da noção de responsabilidade e exigência pessoal e coletiva, capaz de participar ativamente na reconstrução nacional.

3. Objetivos Gerais do Sistema Educacional Guineense

O sistema educativo da República da Guiné-Bissau tinha por finalidade formar todo o povo e desenvolver ao máximo as capacidades intelectuais, físicas e espirituais das novas gerações, na concepção científica do mundo, através da formação intelectual, científico-técnica, político-ideológica, física, moral, estética, de modo que os alunos formados nas escolas fossem capazes de interpretar, impulsionar e desfrutar dos progressos da ciência, da técnica e da cultura e tornarem-se jovens dotados de uma educação integral. Pelas palavras de ordem gerais do PAIGC em novembro de 1965 e que constituem também os objetivos tirados do III Congresso do PAIGC em 1977, os princípios da educação na Guiné-Bissau eram orientados no sentido da prossecução dos seguintes objetivos :

- converter os princípios do Partido em convicções pessoais e hábitos de conduta cotidiana;
- conduzir a uma concepção científica do mundo;
- desenvolver plenamente as capacidades intelectuais, físicas e morais do indivíduo e da coletividade;
- desenvolver uma consciência nacional favorável ao desenvolvimento do país e à elevação da qualidade de vida;
- fomentar elevados sentimentos humanos e gostos estéticos;

- dar atenção especial à vida das crianças, desenvolver a sua personalidade e protegê-las contra os abusos, mesmo da parte dos pais e parentes;
- educar-nos a nós próprios, educar os outros e a população em geral, para combater o medo e a ignorância, para eliminar pouco a pouco a submissão da natureza e das forças naturais que a nossa economia ainda não dominou. Lutar sem violência desnecessária contra todos os aspectos negativos, prejudiciais ao homem, que ainda fazem parte das nossas crenças e tradições;
- convencer cada um de que ninguém pode saber sem aprender e que a pessoa mais ignorante é aquela que sabe sem ter aprendido. Aprender na vida, aprender junto do nosso povo, aprender nos livros e na experiência dos outros. Aprender sempre;
- criar, pouco a pouco, bibliotecas simples, emprestar aos outros os livros de que dispomos, ajudar os outros aprender ler um livro, um jornal e a compreender aquilo que se lê (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

4. Princípios Básicos do Sistema Educativo da Guiné-Bissau

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

- estar profundamente enraizado na realidade concreta do país e da sua população, aproveitando todos os elementos positivos da sua tradição —desde suas práticas produtivas até no seu seio de expressão cultural;
- reafirmar os valores sociais fundamentais, tais como: a vida coletiva; o trabalho produtivo e a participação de todos nas tarefas da comunidade. Os elementos positivos da realidade social local devem ser associados à ciência e à técnica modernas para que possam responder de forma imediata à necessidade do país;
- definir e aprofundar a formação de quadros profissionais. Preocupar-se com a ligação entre o trabalho intelectual e físico, de modo a formar o trabalhador capaz de produzir e gerir a sua riqueza;

- permitir a interiorização de interesses e atitudes, o desenvolvimento de capacidade, a aquisição de habilidades numa combinação correta estudo/trabalho sendo este último considerado como elemento formativo essencial no processo e transformação de mentalidades;

- estabelecer o nível mínimo de conteúdos de educação e formação que deve atingir toda a população de acordo com as exigências do desenvolvimento econômico-social fixado pela sociedade através do Partido e do Estado;

- promover as tradições nacionais positivas e incentivar a pesquisa no domínio das ciências sociais (tradição oral, artesanal, usos e costumes em vários aspectos), das ciências naturais (agricultura, medicina, farmacopéia tradicional), da tecnologia (habitat, materiais de construção) através de metodologias adaptadas a cada nível e perfil de formação e pela introdução no plano de estudo de intervalos de tempo a dedicar à pesquisa sistemática e sistematizada (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

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

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

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

b) em um 2º ciclo de dois anos para:

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

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

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

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

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

Após formação geral, o novo sistema nacional de educação previa a existência de uma formação pré-universitária de dois ou três anos, denominada *ensino pré-universitário* e escolas (institutos) de ensino médio politécnico, para cursos profissionalizantes médio-técnicos, de ingresso com a 9ª ou 11ª /12ª série e de três/quatro anos de duração, de acordo com o nível de ingresso, respectivamente. Um dos objetivos básicos que o Comissariado de Estado da Educação e Cultura tinha em vista na reestruturação do novo sistema educativo era fazer desaparecer a diferença existente entre o trabalho produtivo e o trabalho intelectual, vinculando o trabalho com o estudo. Essa era a única maneira de familiarizar os estudantes com a realidade e a dificuldade dos processos produtivos e a única forma de os jovens tomarem consciência de que a principal fonte de vida está na terra, na qual todos deveriam trabalhar para a produção de bens materiais.

Todos esses princípios inseriam-se no contexto da grande tarefa de reconstrução nacional e da necessidade de vincular a educação à realidade do país, de forma a criar-se aquele tipo de homem novo e da sociedade nova que se pretendiam formar. ‘O homem cresce com o trabalho que sai das suas mãos. Uma vez que viver o homem, a educação há de prepará-lo para viver. Na escola se há de aprender o manejo das forças com que na vida se há de lutar. Divorciar o homem da terra é um atentado monstruoso’ escreveu Jose Martí, um dos líderes da revolução cubana (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

O Estado guineense considerava como requisito essencial de todo o ensino no país o hábito de todos os indivíduos participarem desde determinadas idades nas atividades produtivas. Pretendia, assim, que todos os cidadãos compartilhassem, desde a juventude, de ambas as atividades, as intelectuais e as manuais. A seguir, são as palavras do presidente do Conselho de Estado, Luís Cabral:

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

Temos de valorizar o trabalho do camponês. Por isso temos de fazer uma revisão total no nosso programa de ensino. Temos de transformar o nosso programa de ensino num programa de acordo com o nosso desenvolvimento. Um programa de ensino que servirá a nossa terra e não um programa de ensino que irá formar indivíduos que irão desprezar o próprio trabalho do seu povo, dos seus pais. Queremos sim que cada indivíduo estude mais para elevar o nível do nosso povo, que cada indivíduo que estudar mais e aprender mais, sirva a sua terra, o seu povo’ (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Em todas as escolas que o Comissariado de Estado da Educação e Cultura projetava construir, haveria espaços destinados a granjas agrícolas. Isso fazia parte de um plano de desenvolvimento económico. Desde a escola, os alunos adquiririam hábitos de trabalho como dever cívico e elementar de todo o cidadão. O trabalho produtivo, além de contribuir para a união entre a comunidade escolar e a comunidade trabalhadora no campo, ia ao encontro do desenvolvimento das faculdades morais, físicas e culturais de todos os estudantes, levando estes a

terem amor ao trabalho e aos trabalhadores. Pretendia-se assim tornar a escola uma escola viva, eliminando a contradição entre o trabalho intelectual e o trabalho manual e fazendo da escola um meio de desenvolvimento para a comunidade onde estava instalada e para a própria escola uma unidade autogerida e auto-suficiente. Nesse sentido, foram construídas: a) *escolas de superação de professores*, em especial de antigos combatentes, onde o trabalho de produção teve um papel muito importante, tendo em vista a auto-suficiência; b) *escolas para 5ª e 6ª séries*, com áreas próprias para hortas e granjas agrícolas, onde todos os alunos e professores podiam aplicar-se ao trabalho produtivo. Unir a escola à vida era uma expressão que exprimia uma tentativa concreta de renovar e aproximar a educação da realidade do país. A escola tinha de participar racional e ativamente no desenvolvimento econômico da nação, cumprindo objetivos pedagógico e econômico. Todo indivíduo deve ter a possibilidade de aprender durante toda a sua vida. Esta afirmação continha a idéia-chave da educação permanente. Para os anos seguintes, a idéia-mestra da política educativa estava na educação permanente. A educação pode ser dada e adquirida por uma grande variedade de meios. O importante não é saber-se que caminho se seguiu, mas o que se aprendeu e se adquiriu (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

O Estado da Guiné-Bissau não queria um ensino seletivo e, sim, um ensino destinado a todo o povo, um ensino de massas. Queria métodos adaptados à realidade do país, adaptados a cada situação concreta. Queria levar a todo o povo, em todos os cantos do país, mais conhecimentos e os meios de melhor desenvolver as suas capacidades de trabalho, para o bem-estar de cada um e para o progresso do país. Desta forma, o povo não seria somente objeto, mas também sujeito das transformações sociais. O novo sistema de ensino pretendia que o cidadão fosse formado socialmente, ou seja, política, intelectual e economicamente, para que pudesse participar nas tarefas da reconstrução e no processo de transformação das estruturas vigentes. Havia que mudar as estruturas de conteúdo meramente formal, pois não se podia manter o sistema de educação cuja finalidade era formar um pequeno número destinado a chefes de repartição, a médicos, a engenheiros. A educação seria proporcionada a todos, de forma que *os que sabem* devam ensinar *os que não sabem* (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Estas diretrizes estão bem explícitas nas palavras do presidente do Conselho de Estado, Luís Cabral:

‘Quando se trata de sistema formal e não-formal não queremos dizer que os objetivos sejam diferentes. Estes são os mesmos. A forma e a metodologia no processo de acesso à cultura é que são diferentes.

Na orientação do novo ensino será combatida a idéia de fazer alunos urbanos e rurais, para acabar com a tendência de diferenças entre escolas urbanas e escolas rurais, e criar um tipo de escola para formar as crianças para trabalharem no campo ou na cidade, segundo as suas capacidades, inclinações e maneiras de ser. Queremos fazer das nossas crianças, homens e mulheres de amanhã, indivíduos preparados para transformar radicalmente a nossa terra num país moderno, totalmente aberto ao progresso. As nossas escolas devem preparar esse homem de amanhã, ensinando-lhe não só a ler e escrever e fazer contas, mas também prepará-lo para participar na criação do mundo novo, de trabalho racional, aberto à técnica moderna, às conquistas da humanidade, para o desenvolvimento do qual ele deve também contribuir.

O Sistema formal e não-formal, deserção das crianças do campo para a cidade, escola rural e escola urbana, tudo é um conjunto de problemas, resultado de escola colonial, em que a escola estava divorciada da vida e da comunidade. Ora, um dos objetivos do ensino, agora, quer no sistema formal quer não-formal, quer na educação de jovens quer na educação de adultos, quer nas escolas primárias quer nas secundárias, é ligar a escola à produção, de forma que a escola seja o local onde se formem os quadros necessários para encarar o desenvolvimento sócio-económico do país. Dentro deste princípio, a escola nos seus objetivos será uma só e não haverá diferença entre educação formal e não-formal, entre escola urbana e escola rural.

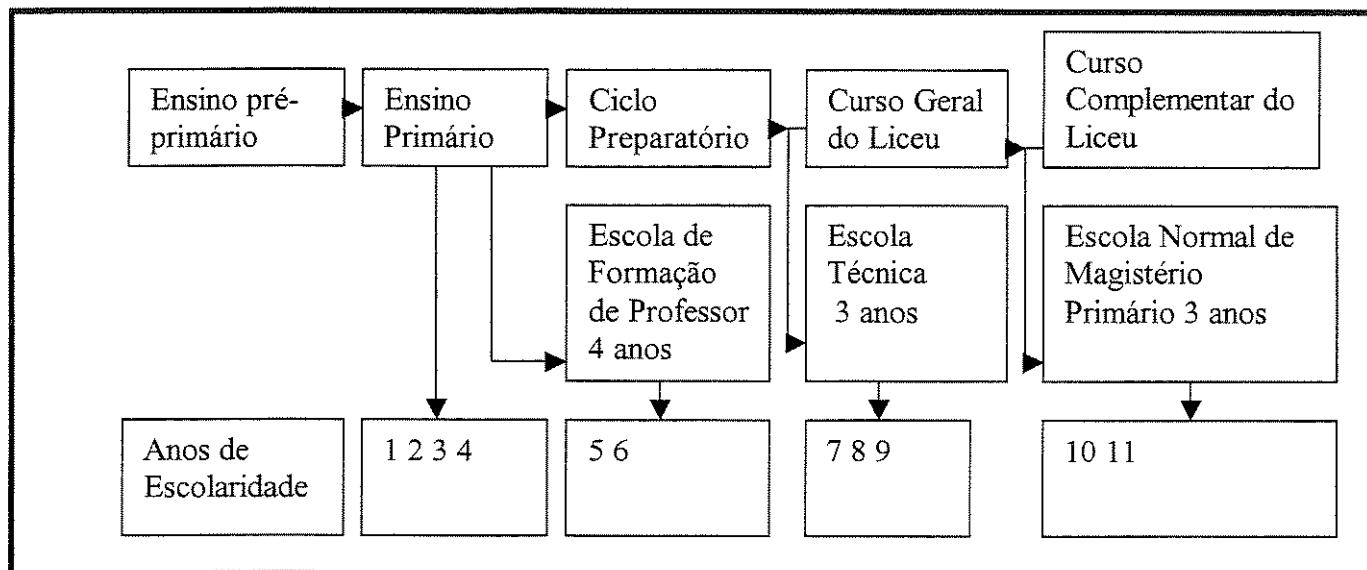
Assim, de fato, será o processo de ver na prática e na realidade o pensamento de Amílcar Cabral. ‘Vamos fazer uma geografia humana nova, que estamos a criar na nossa terra. Na realidade do mundo de hoje, há uma África nova que surgiu para a independência, para o progresso’ (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

O Estado da Guiné-Bissau estava consciente de que a educação era um dos fatores fundamentais da evolução dos indivíduos e das sociedades e que os seus efeitos eram inumeráveis para o avanço técnico e para a elevação de nível de conhecimentos dos cidadãos. Por esta razão, o governo guineense, conhecedor destes princípios, estava fazendo um esforço gigantesco no sentido de organizar e estruturar o sistema educacional em todo o país, de forma que a educação pudesse responder às exigências políticas, sociais, económicas e culturais da nova sociedade que o PAIGC estava empenhado em construir. Estes imperativos exigiam uma profunda reforma do sistema e sua reestruturação, uma ligação estreita com a vida e a exigência do desenvolvimento comunitário (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Para que os guineenses pudessem ter acesso à educação e cultura, havia como preocupação prioritária desconcentrar o ensino, criando escolas para ensino primário e secundário em todas as regiões do país, construindo internatos, tendo, neste caso, especial atenção para os filhos dos combatentes que caíram durante a luta de libertação nacional. O ano escolar de 1975/1976 foi designado *Ano I de Organização*, como vimos anteriormente. Apesar do trabalho intenso de todos os departamentos da educação nos aspectos pedagógicos e organizativos, os obstáculos eram sempre grandes e difíceis de serem superadas. Havia falta de quadros em número e qualidade. Havia falta de equipamentos, de infra-estruturas, de recursos financeiros. Além disso, não podemos esquecer que um dos setores da vida na Guiné-Bissau onde a herança do colonialismo ficou mais marcada foi o setor da educação. O poder colonial, para as suas intenções e necessidades, tinha instaurado um sistema de educação cuja finalidade fundamental era formar agentes necessários ao bom funcionamento do poder. Esse tipo de escola colonial apareceu na Guiné como destinado a preparar unicamente para empregos burocráticos e de quadros. Não se tinha em consideração as condições geográficas, físicas e humanas, nem as tradições e cultura do povo (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

O sistema educacional colonial, muito enraizado nos meios urbanos, ainda continuava com algumas das suas características, das quais a mais perniciosa era a de que quem vai à escola não pode procurar trabalho senão nos centros urbanos. O ensino básico (primário e ciclo preparatório) seria obrigatório e mais tarde seria também o ensino secundário. As modificações seriam introduzidas paulatinamente, pois durante o ano letivo de 1975/1976 ainda vigorava o sistema antigo, segundo o esquema seguinte:

Quadro 8: Níveis de Ensino antes da Independência de 1471 a 1973



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

Nesses níveis de ensino, eram reservadas apenas as séries mais baixas para a minoria dos guineenses que teria acesso a elas, os ensinos primário e o ciclo preparatório. O curso geral e o curso complementar dos liceus eram destinados para os portugueses, visando à universidade na metrópole. Não é, pois, nada surpreendente que durante os cinco séculos, esse regime tenha dificultado a formação de uma verdadeira elite intelectual e técnica. E os intelectuais que conseguiram, apesar de todos os obstáculos, puderam amearhar um conjunto apreciável de conhecimentos, devem-no exclusivamente à sua vontade e tenacidade e não às condições e possibilidades oferecidas pelo sistema de ensino colonial.

5. Planos para os Anos Letivos Subseqüentes

1º) *Estruturas* —nos próximos anos letivos alterações seriam introduzidas, não só no aspecto de métodos de ensino e de conteúdo das disciplinas, mas também e, principalmente, no aspecto da estrutura. Neste sentido, o ensino primário e o ciclo preparatório formariam as classes do Ensino Básico, gratuito e obrigatório para todas as crianças. Em Bissau duas escolas estavam em vias de acabamento. No ano letivo (1977/1978), dentro da perspectiva de adaptação concreta do sistema de ensino à realidade, em alguns centros experimentais, seriam introduzidos os programas elaborados para essas classes em regime de transição para a nova estrutura do sistema nacional de educação. No ensino básico, cada criança ou adulto devia receber o mínimo de educação que lhe permitisse preparar-se para a vida, ser um cidadão produtivo e se realizar como indivíduo. A democratização do ensino implicava que aquele mínimo fosse comum e igual para todos, para que na comunidade nacional não existissem grupos que fossem excluídos dos benefícios da educação. No ensino básico, exigia-se também que a educação, ao mesmo tempo em que generalizada e comum a todos, fosse adaptada nas suas modalidades às características, aos interesses e às motivações dos diferentes grupos, em que o que se estudava no ensino básico fundamentar-se-ia principalmente, na experiência pessoal, o que melhoraria a compreensão e facilitaria a expressão na maneira de pensar e dos sentimentos de cada um.

2º) *Formação de quadros e concessão de bolsas de estudo* —o Estado, reconhecendo a necessidade da comunidade efetiva de formação de quadros no exterior, considerado fundamental para o desenvolvimento sócio-econômico harmonioso, com planejamento adequado de acordo com as exigências e a realidade do país, publicou um decreto que estabeleceu as medidas a observar-se na formação de quadros em curto, médio e longo prazos (decreto nº 15/76 cf. *Boletim Oficial* nº 17 de 24 de abril de 1976). Os objetivos desse planejamento foram expostos pelo comissário principal, Francisco Mendes Té, no dia 3 de maio de 1978, na 3ª reunião da Assembléia Nacional Popular (Parlamento):

‘Na nossa política de preparação de quadros no plano da Educação, entendemos que é necessário que os futuros quadros correspondam aos interesses do país, para responderem de fato à nossa política de desenvolvimento econômico. Não queremos que os nossos quadros só pensem neles. Realmente o país tem necessidade urgente de quadros para se desenvolver; mas, ao contrário do que

muitas pessoas pensam, que só se pode ser útil quando se é doutor ou engenheiro, queremos que os nossos alunos e professores tenham consciência de que a utilidade de um homem tem que se sujeitar aos interesses imediatos do país. Daqui a dez anos podemos precisar de 50 engenheiros, mas atualmente talvez tenhamos mais necessidade de quadros técnicos médios para pormos em prática toda a política econômica do nosso país' (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

3) *Formação e superação de professores* —o território da República da Guiné-Bissau, por decisão do Conselho dos Comissários de Estado de 11 de setembro de 1974, passou a estar administrativamente dividido em oito regiões: Bissau; Cacheu; Oio; Bafatá; Gabú; Tombali; Buba e Bolama. Cada região estaria subdividida em Setores (Município). Em cada Região (Estado), para a educação, havia um delegado regional e em cada setor um responsável de setor. A função do delegado regional era supervisionar e controlar a execução das diretrizes emanadas do Comissariado de Estado da Educação e Cultura. O quadro vigente em 1976 do corpo docente do ensino primário, para uma população escolar de cerca 80 mil alunos, era constituído por 2.168 professores, dos quais 4% eram professores primários diplomados, 31% eram professores de posto (sem formação) e 65% eram monitores escolares (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Como podemos perceber, a maioria era constituída por monitores escolares que, como formação de base, apenas tinham 4ª série acrescida de algumas semanas de formação pedagógica. Por isso, os seus conhecimentos gerais eram fracos, como eram rudimentares as suas técnicas didáticas e pedagógicas, constituindo assim um sério obstáculo a qualquer transformação ou reforma a introduzir no ensino. Além disso, havia mentalidades muito deformadas pela dominação colonial, deformação que não só atingia os professores como destes passava-se aos alunos. Por esses motivos, um dos trabalhos importantes que se impunha naquele momento ao Comissariado de Estado da Educação e Cultura era superar essas dificuldades e melhorar o nível político, didático e pedagógico dos agentes de ensino primário, em particular, os monitores escolares. Isso exigia, porém, que se fizessem cursos intensivos nos períodos de férias e que tivessem continuidade durante o ano, com a formação permanente. Para tal, foram constituídas *comissões de estudo* em cada centro escolar (reunindo três ou quatro escolas) e compostas por 10 a 12 professores. O Comissariado de Estado da Educação e Cultura pensava também em formar *animadores pedagógicos*, oferecendo, assim, a todos os professores primários de todos os níveis,

a possibilidade de uma promoção cultural e profissional, no processo de trabalho. Também foi criada uma escola de superação de professores, destinada ao aperfeiçoamento dos antigos professores combatentes (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

4) *A educação de adultos e o movimento de alfabetização* —Durante o período colonial, 97% da população não podiam ir à escola. O analfabetismo atingiu cerca de 99%. Em 1975, os 800 mil habitantes da Guiné-Bissau, cerca de 90% viviam nas zonas rurais, as zonas mais produtivas da riqueza nacional que, por enquanto, encontrava-se quase só no campo. O governo vinha pensando muito sério no processo de combater a ignorância, o medo, o analfabetismo. Estava empenhado em formar socialmente a população, para que, com algum conhecimento científico e conseqüente formação política, pudesse participar ativamente nas tarefas da reconstrução nacional.

‘A educação do povo é um fator de desenvolvimento. Por isso, a educação de massas deve ser dada a toda população: crianças, jovens e adultos. É preciso também que essa educação mobilize todos os recursos da comunidade e que não seja concebida como uma educação de segunda ordem, oferecida a título de favor aos grupos mais desfavorecidos’ (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Para concretizar estas idéias, o Comissariado de Estado da Educação e Cultura criou o Departamento de Educação de Adultos (Alfabetização), em cujos trabalhos de metodologia e de organização tinha tido a contribuição de Paulo Freire e da equipe do IDAC (Instituto de Ação Cultural). As massas populares tinham que tomar o seu destino nas mãos, para agirem como sujeitos. Alfabetizar é aprender a construir, é levar ao alfabetizando os instrumentos que são necessários para que ele possa servir-se da sua capacidade para transformar o país (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

6. Objetivos de Alfabetização

Para a Guiné-Bissau, os objetivos de alfabetização são os seguintes: a) transmitir o máximo de conhecimentos a todo o povo, de forma a torná-lo elemento ativo das transformações sociais; b) levar as massas populares a compreender o que devem fazer para sua terra e quais os objetivos a alcançar; c) valorizar o trabalho do povo, levando-o ao conhecimento no papel daquelas coisas que ele já conhece na prática; d) valorizar o homem e aproveitar as suas capacidades criadoras, de maneira que o nível de todo o povo seja modificado e gradualmente melhorado; e) criar uma sociedade em que os homens possam exercer verdadeiramente a sua personalidade e criar um desenvolvimento em que toda a potencialidade do povo seja posta a serviço do homem (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

A partir do quadro completo e pragmático, traçado anteriormente: *diretrizes da política; estratégias para promoção de qualidade e eficácia do ensino básico; objetivos gerais do sistema educativo; princípios básicos do sistema educacional; e planos para os anos letivos seguinte*; podemos deter-nos, então, nos objetivos de alfabetização e alargar a reflexão deste item para explorarmos um pouco a questão relacionada ao conceito de alfabetização. Este conceito já não pode ser considerado como simples processo de aprendizagem da *leitura e da escrita* de uma língua determinada. Sem dúvida, seus limites ampliaram-se pelas exigências históricas, entre outras causas, dos povos que têm de incorporar grandes massas na participação ativa da criação e recriação permanente da sociedade. Por isso, fala-se em pós-alfabetização como momento superior do próprio processo de alfabetização, em que o domínio da língua escrita e falada vincula-se necessariamente ao domínio dos instrumentos conceptuais e metodológicos para compreender e transformar a realidade social imediata. A língua, então, vem a ser considerada não como um mundo separado da realidade, mas sim como expressão e instrumento de comunicação com essa mesma realidade e, portanto, expressão de domínio de libertação ou de um processo dialógico com a mesma realidade, considerada como totalidade (FAUNDEZ, 1989: 59).

A língua e sua expressão concreta no cotidiano, a linguagem, é uma das manifestações culturais mais ricas e complexas. Ela é parte importantíssima da cultura e, ao mesmo tempo, veículo de cultura, na medida em que se manifesta por meio dela e de outras expressões culturais

que só podem conseguir sua concretização e desenvolvimento pela manifestação privilegiada da palavra. A partir desta perspectiva, o processo de alfabetização adquire uma complexidade maior. Numa dada região ou país no qual esse processo inicia, sempre por razões histórico-políticas, o processo cultural tem suas formas específicas de manifestação. Estas formas específicas deveriam ser conhecidas e estudadas para determinar tanto o material lingüístico a utilizar, como o conteúdo desse material. Assim, por exemplo, um país como a Guiné-Bissau, que conta com culturas diversas e que precisa conservar a unidade cultural na cultura-nação, deveria levar em conta esses dois aspectos da questão cultural e tentar que o material a utilizar conserve, valorize e desenvolva tanto as diferenças culturais como a unidade cultural nacional (FAUNDES, 1989: 60).

Inegavelmente, a existência de culturas diversas em uma nação pede a colocação da questão do bilingüismo. Como há questão do bilingüismo na Guiné-Bissau, cremos ser necessário que ela seja resolvida, respeitando, evidentemente, tal qual valorizando o dialeto ou língua da entidade cultural, pois a língua é uma das bases mais importantes da identidade cultural e, ao mesmo tempo, valorizando e desenvolvendo a língua que ajuda a manter a unidade da nação. Entretanto o processo cultural em um país não só se manifesta socialmente como luta entre povos, etnia ou nacionalidade, mas também por meio de conflito de classes ou grupos sociais que pretendem universalizar seus interesses culturais, políticos, religiosos, econômicos e morais. Assim, o processo de alfabetização realizar-se-ia também submerso nessas contradições e conflitos que influenciam o próprio processo. De modo geral, os grupos dominantes, pretendem impor esses valores culturais aos grupos dominados que necessitam ter acesso aos avanços culturais que, sem dúvida, são realizados por toda a sociedade, mas que, todavia, são utilizados e manipulados pelos grupos que detêm o poder cultural. Estes grupos, na maioria das vezes, detêm não só o poder cultural, mas também o poder político-econômico do país (FAUNDEZ, 1989: 61).

Portanto, o processo de alfabetização deveria considerar que se realiza em meio a essa luta cultural em que as camadas dominantes tratariam de impor permanentemente uma leitura cultural determinada que coincide com uma visão de mundo baseada nos privilégios de classe ou grupos. A alfabetização e a pós-alfabetização deveriam valorizar as expressões culturais das camadas dominadas, fazendo com que o processo de alfabetização ajude a desenvolver aquelas manifestações que possibilitem a liberação cultural desses grupos, contribuindo, assim, para

conformar uma nova cultura nacional. Esta concepção de alfabetização e de pós-alfabetização exigiria, então, um novo intelectual, consciente do seu papel de intelectual-outro, cuja tarefa principal deveria ser: criar uma cultura, em que os segmentos dominados conquistem sua liberação cultural; processo no qual tanto suas expressões culturais como as expressões culturais de outros segmentos sociais estructurem progressiva e historicamente uma sociedade culturalmente diversificada e única, mas, sobretudo, democrática. Portanto, é, então, criar uma sociedade livre de segmentos privilegiados tanto do ponto de vista cultural, como do ponto de vista político-econômico (FAUNDEZ, 1989: 61-62).

Em dezembro de 1975, foi criada a *Comissão Nacional de Alfabetização*, com vista a apoiar todas as atividades de alfabetização e a desencadear, no fim do ano escolar 1975/1976, uma grande campanha de alfabetização. Nesta comissão nacional, além do Comissariado de Estado da Educação e Cultura, responsável pelos aspectos pedagógicos e organizativos da campanha, foram incluídos os Comissariados das FARP (Forças Armadas Revolucionárias do Povo), da Agricultura, da Saúde e Assuntos Sociais, da Informação e da Administração Interna, e também os Organismos de Massas, da JAAC (Juventude Africana Amílcar Cabral), os Sindicatos e a UDMU (Organização das Mulheres). Cada um destes comissariados e organismos daria o seu apoio dentro do seu campo de ação. Na tarefa gigantesca de reformar todo o ensino, de transformar o sistema educativo, de rever os objetivos da educação, de estudar os fins a alcançar e de encontrar as orientações certas a tomar, era evidente que o governo tinha de ter em conta a realidade econômica do país. Ora, a realidade econômica da Guiné-Bissau é resultado do trabalho de um povo que foi explorado durante séculos. Amílcar Cabral descreveu-a com bastante propriedade:

‘Somos atrasados economicamente, sem desenvolvimento nenhum. Não há indústria a sério, a agricultura é atrasada, a nossa agricultura é do tempo dos nossos avôs. As riquezas da nossa terra foram tiradas, sobretudo, do trabalho do homem. Os colonialistas não fizeram nada para desenvolver qualquer riqueza da nossa terra, absolutamente nada. Portanto, a nossa realidade econômica é essa. Somos um povo cujo principal meio de vida é a agricultura.

Perante essa realidade, como ir buscar meios para aumentar, pelo menos para o dobro, nos próximos anos, o número de escolas, de professores, de material escolar? Eis um grande problema que se põe de momento, mas que o governo quer enfrentar com audácia e confiança.

Durante a luta de libertação nacional, foi sempre um princípio certo ‘avançar seguros na realidade, com os pés no chão’. O fundador da nacionalidade guineense, Amílcar Cabral, disse: conhecer bem as nossas próprias forças, ter em cada momento uma consciência perfeita das coisas que podemos fazer. Avaliar bem as nossas possibilidades e fazer tudo para melhorar as nossas forças e nossa capacidade. Nunca fazer menos do que podemos e devemos fazer, mas não pretender, em nenhum caso, fazer coisas que realmente não estamos ainda em condições de fazer.

Criar escolas, mas ter em conta as possibilidades reais de que dispomos, para evitar que depois tenhamos de fechar algumas escolas por falta de meios’ (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

A Guiné-Bissau, sendo essencialmente agrícola, não dispunha de recursos suficientes quer no aspecto técnico, quer no financeiro, para pôr em prática e levar a cabo os planos que tinha em vista, em especial, plano em curto prazo. No setor da educação, numerosos eram os fatores que deviam ser considerados: os recursos do país, os custos dos materiais de construção, a evolução dos efetivos escolares, a percentagem da população em idade escolar, a preparação de quadros suficientes, a elaboração e impressão de livros escolares e de material didático. São do presidente do Conselho de Estado, Luís Cabral, as seguintes palavras, proferidas na sessão de abertura da 3ª reunião da Assembléia Nacional Popular :

‘Educação Nacional é a coisa que estamos a fazer com mais ousadia, porque estamos a fazer uma educação que nos custa dinheiro que não temos, levando-nos a pensar em cada mês como é que arranharemos meios para agüentar todas as escolas que criamos, com 85 mil alunos, com mais de dois mil professores espalhados por toda nossa terra, com uma percentagem superior a 10% da população escolarizada, percentagem essa que foi atingida só por alguns países africanos que fizeram esforços consideráveis na Educação’ (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

No orçamento do país, cerca de 18% dos recursos eram destinados à educação; a despesa no ensino por habitantes era de duzentos e vinte e cinco pesos guineenses (225,00 pg.) equivalente a 275 dólares e a despesa por aluno era de 2.000,00 pesos, cerca de 2050 dólares, contra um produto nacional per capita de 600,00 pg. O país precisava produzir duas vezes mais para equilibrar a sua economia interna, ou então reduzir para um terço as suas despesas. A segunda alternativa não era solução. Para a solução destes problemas, impunha-se encontrar uma proporção entre o total das despesas e as receitas nacionais, entrando pelo caminho da produção (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

De modo geral, havia países em que as despesas para a educação aumentaram em valor absoluto. Mas muitos países africanos preferiram reduzir as matrículas para encontrar uma melhoria qualitativa. Para atenuar as dificuldades deparadas no setor da educação, o governo da Guiné-Bissau adotou essas medidas: 1º) melhorar o sistema de educação, fazendo com que os investimentos tivessem mais rentabilidade; 2º) elevar o nível didático-pedagógico e profissional dos professores, cujos salários consumiam a maior parte do orçamento da educação; 3º) levar a comunidade a suportar a despesa com o professor, em algumas localidades 4º) desenvolver a campanha de alfabetização como um dever cívico na qual todos deviam participar em conformidade com o princípio: *os que sabem ensinem os que não sabem* (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Não havia dúvidas de que a Guiné-Bissau estava longe de dispor dos meios que lhe permitissem avançar rapidamente no setor da educação. Dar escola a todas as crianças, alfabetizar os adultos são tarefas que exigem tempo. Luís Cabral, presidente do Conselho de Estado, disse ainda na sessão de abertura da 3ª reunião da Assembléia Nacional Popular:

‘Faremos todos os sacrifícios, todos os esforços que forem necessários para levarmos a educação para frente, para melhorarmos cada vez mais o seu nível, para podermos ser um povo culto, um povo que de fato conhece onde estão o bem e o mal, onde estão a verdade e a mentira, onde está o seu progresso, para poder ser capaz de defender os seus verdadeiros interesses’ (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

O PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde) pela maneira como organizou a luta de libertação, como a desencadeou durante 10 anos e como conseguiu a independência total para a Guiné e Cabo Verde, ganhou nome e granjeou justa consideração em todo o mundo. Com a independência total, a Guiné-Bissau atraiu as atenções de muitas nações que imediatamente prontificaram-se a dar a sua contribuição para o desenvolvimento do país, nessa fase de reconstrução nacional. Por sua vez, a Guiné-Bissau abriu as portas a todos os países amigos que de boa vontade e sem compromissos queriam ajudá-la. Na fase de reconstrução em que se encontrava o país para o seu desenvolvimento e progresso, contava com as suas forças, mas precisava de auxílios e de quadros técnicos de outros países (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Se, por um lado, houve o retraimento de alguns, por outro, muitos tinham sido os países estrangeiros que tinham enviado delegações dos seus governos a Bissau, a fim de estudarem *in loco* e em contato com os respectivos Comissariados de Estado as possibilidades de cooperação e de ajuda. Do setor educacional de uns países, tinham vindo os professores e técnicos, de outros, ajuda em material escolar e em equipamentos didáticos. Os organismos internacionais da ONU — PNUD, HCR e a UNICEF — criaram em Bissau as suas delegações e tinham posto em prática planos de auxílios diversos. A SIDA (Autoridade Sueca para o Desenvolvimento internacional), a SUCO do Canadá e a FIEU da Suíça tinham-se empenhado em ajudar o país da forma mais prática possível. A propósito da cooperação, o comissário principal de Estado, Francisco Mendes Té, na última sessão da 3ª reunião da Assembléia Nacional Popular, disse o seguinte: ‘Estamos abertos à colaboração com todos os países do mundo, mas sem permitirmos ingerência nos assuntos internos do nosso país. Estamos com os braços abertos para recebermos todo aquele que vier trabalhar nesta terra, para nos ajudar a desenvolvê-la, pois a nossa terra é bem pesada’ (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978). Sobre os organismos financiadores do setor da educação na Guiné-Bissau, voltamos a esse assunto nos capítulos subsequentes.

O desejo de ultrapassar a separação entre o trabalho intelectual e manual era também uma constante, traduzida concretamente em ligar a escola à produção. Todos os internatos tinham o seu campo agropecuário, onde professores e alunos dedicavam-se às tarefas de cultura agrícola e criação de gado, visando, por um lado, a auto-suficiência da escola quanto à alimentação e, por outro, proporcionar aos alunos a aprendizagem do trabalho produtivo. Eram os alunos que, distribuídos em equipes, roçavam o capim, preparavam os terrenos, cultivavam hortas e viveiros, faziam plantações de árvores de frutas, tratavam das galinhas e dos porcos. Em um dos internatos do Instituto Amizade, desenvolviam-se ainda outras atividades em pequenas oficinas onde os alunos iniciavam-se em técnicas simples, nos domínios da eletricidade, da alfaiataria e mesmo do artesanato local, apoiados por artífices e profissionais. Em todos os casos, a falta ao *trabalho produtivo*, era equiparada à falta a uma aula, de modo que as atividades manuais aparecessem dignificadas e fossem sentidas com igual grau de responsabilidade. Na mesma direção, apontava para uma outra iniciativa que estava sendo lançada pelo Comissariado de Estado da Educação e Cultura que era o plano para a realização de uma série de acampamentos para os quais se transferissem periódica e temporariamente as escolas dos centros urbanos que tinham

dificuldades no contato com o mundo rural. Este plano designava-se à *escola ao campo* e um dos seus objetivos era assim formulado:

‘A atividade do campo no nosso país deverá constituir efetivamente um suporte para a pedagogia revolucionária, num método prático de vincular a teoria com a realidade, o ensino com o trabalho produtivo, um processo eficaz a unir o trabalho intelectual com o manual, o do fortalecimento do intercâmbio entre a cidade e o campo, o de que a escola se identifique na prática com a vida’ (PEREIRA, 1977:118).

O trabalho agrícola deve ser considerado como uma questão pedagógica. Isto não quer dizer que se vá subestimar as considerações administrativas; ao contrário, pensamos que o trabalho agrícola, como questão pedagógica, deve conter toda uma parte administrativa e econômica. Tudo Isto deve estar intrinsecamente ligado. Neste caso, deve-se excluir a possível exaustão dos alunos em trabalhos manuais, prejudiciais ao ensino teórico, na medida em que estas duas formas de trabalho ligam-se de fato, o ensino é prejudicado pela independência prática entre estas formas de trabalho, em função da pressão das necessidades econômicas (PISTRAK, 2002: 73).

O trabalho agrícola só se tornaria um fator de educação social quando fosse tomado como ponto de partida, fazendo-se sua comparação com o trabalho análogo realizado em outros lugares, no sentido de se chegar à compreensão do rumo e da importância da luta por formas de trabalho aperfeiçoadas. Tratando-se mais claramente, o trabalho na escola deve contribuir para a compreensão da aliança entre a cidade e o campo e, em função disso, para a compreensão do contexto em que se desenvolve. Tendo em vista este contexto, a escola deve fazer o possível para atingir o resultado preconizado. O espaço físico para horta destinado a alunos seria muito mais importante que o da escola urbana com oficinas, porque a exploração da área da horta seria melhor, ao passo que uma oficina escolar de uma escola urbana estaria sempre abaixo de uma fábrica qualquer. A agricultura na escola pode permitir o desenvolvimento da idéia de cooperação, do aperfeiçoamento da exploração agrícola, da intensificação da agricultura, da dinamização etc (PISTRAK, 2002: 73-74).

A escola urbana não tem grande importância como centro cultural, obscurecida no contexto de outros centros, enquanto, no campo, a escola com exploração rural é o centro cultural

mais importante. O objetivo a atingir é não apenas econômico, mas, antes de tudo, político, pertencendo, em consequência, ao domínio da pedagogia social. É assim que se deve pensar a exploração e o trabalho racionais da área escolar: a escola deve preparar os organizadores da sociedade de amanhã; esta relação permitiria, de um lado, transmitir ao trabalho dos alunos o caráter social que lhe é indispensável e, de outro, resumir os aspectos econômico-pedagógicos deste trabalho (PISTRAK, 2002: 74).

Para Pistrak, há um critério preciso para saber se o trabalho dos alunos na escola atinge seus objetivos culturais: é a atenção, a estima da população; se a população estima, ama sua escola, sua instituição estudantil, é porque a instituição está a altura de sua tarefa social; caso contrário, tem-se a prova de que o trabalho da instituição está mal organizado pedagogicamente. A maioria das instituições estudantis conquistaria um lugar de honra aos olhos dos camponeses, se obtivesse resultados encorajadores. Assim, perceber-se-ia, então, que valeria a pena, dar uma grande importância ao trabalho agrícola da escola. Esta importância seria tanto maior quanto saber-se que, em primeiro lugar, viver em um país onde os camponeses pequenos e médios formam a esmagadora maioria da população e, em segundo lugar, que a escola pode fazer muito mais do que o produtor do ponto de vista técnico, aparecendo como um autêntico guia para o aperfeiçoamento dos métodos e dos instrumentos de produção de toda a economia rural (PISTRAK, 2002: 74-75).

Na Guiné-Bissau, a transformação radical das estruturas do ensino passava forçosamente por esta ligação: entre escola e a produção, uma ligação que não se limitava a justapor ambas as coisas, mas que, pelo contrário, passava a articular a teoria e a prática de tal maneira que o ensino fosse feito a partir do próprio trabalho e orientado para ele; e tudo isto ao serviço de um homem novo, liberto da exploração, integrado em novas e mais fraternas relações sociais. Uma outra grande opção pedagógica que se apreendia em contato com as instituições escolares era aquilo que se poderia chamar de tendência para a gestão democrática da escola. Alunos e professores repartiam entre si as responsabilidades do funcionamento cotidiano das escolas, constituindo-se em equipes que rotativamente asseguravam todos os aspectos da vida coletiva, dos pequenos pormenores, como o trabalho na cozinha, até à limpeza e arrumação das camaratas (beliche). A própria direção da escola era também assumida coletivamente através de uma gestão colegial: nos internatos, por exemplo, a gestão era conduzida pelo diretor, dois professores e por um comitê de

dois alunos eleitos pelos seus colegas; também eram os alunos que elegiam entre si o *comissário político* da escola, com as habituais funções de acompanhar os problemas humanos e ser responsável pelo cumprimento da linha política do Partido. De igual modo, no liceu de Bissau, o órgão máximo de decisão era o *conselho escolar*, composto pelos cinco membros do conselho diretivo, mais o comitê de escola, integrando ainda professores, representantes dos alunos, dos trabalhadores da Juventude Africana Amílcar Cabral; da comissão feminina do PAIGC e dos encarregados de educação, escolhidos um por cada bairro. Estamos vendo que este tipo de estruturas impedia o isolamento da escola e facilitava uma ampla participação no processo de ensino (PEREIRA, 1977: 118).

Podemos crer que se pode sintetizar nestas três dimensões —*ligação à comunidade, ligação à produção e gestão democrática*— os princípios essenciais que regiam na década de 70 a metodologia das escolas na Guiné-Bissau. Embora em muitos casos os resultados ainda fossem limitados e as dificuldades subsistissem, o importante era que as diretrizes estavam lançadas e ninguém duvidava de que seria grande orientação, aquelas dimensões que apontamos para a luta de reconstrução nacional, e que a escola ocupava um lugar prioritário. As bases de todas estas orientações de fundo demonstravam que na Guiné-Bissau, apesar da educação nova, seriam um dos principais fundamentos para a nova sociedade.

Em nenhum momento da história da educação da Guiné-Bissau as iniciativas governamentais desenvolvidas no campo educacional foram tão intensas quanto no ano de 1975, quando os guineenses foram incentivados a se matricular nas escolas, em todo território nacional. Desenvolviam-se planos trienais, globais e regionais em que a educação era destacada como fator estratégico de desenvolvimento; redefiniram-se as leis para os três níveis de ensino: básico, que congregava elementar e complementar; secundário, que por sua vez abrangia o curso geral do liceu e o curso complementar do liceu.⁸ Reformularam-se os currículos, o próprio conceito de educação foi revisto e reinterpretado sob um novo enfoque: o da realidade nacional. A importância que os órgãos oficiais atribuíam à educação como fator básico do desenvolvimento da Guiné-Bissau merecia especial atenção, considerando que durante longos períodos de ocupação a educação foi totalmente negligenciada pelos colonialistas.

⁸ O curso geral do liceu equivale ao primeiro grau no Brasil e o curso complementar do liceu ao segundo grau.

Cabe, então, a pergunta: por que nos anos verdes da independência passou-se a valorizar a educação, desenvolvendo-se uma política em que ela era vista como um dos agentes de instrumentalização e fortalecimento do sistema guineense? Será que os mesmos governantes continuariam com a mesma política que adquiriram nas zonas libertadas quando da luta pela independência? Somente uma análise estrutural mais aprofundada das condições econômicas, políticas e sociais da sociedade guineense permite-nos responder satisfatoriamente a essas perguntas. Ainda assim, desperta a nossa curiosidade quando procuramos aprofundar a análise do tema: que efeito as medidas governamentais estão tendo sobre a estrutura do ensino e sobre a estrutura global (econômica, social e política) da sociedade guineense? Um enfoque histórico e/ou sociológico mais amplo do contexto em que se enquadram as novas medidas educacionais do período em estudo poderá abrir caminho para a resposta a essas perguntas.

Antes de acompanharmos o processo de alfabetização em massa, convém voltar um pouco na história da educação nas zonas libertadas. Nestas zonas, foi empreendido o primeiro esforço de alfabetização, sobretudo nas FARP (Forças Armadas Revolucionárias do Povo), pois era necessário ensiná-las a ler e escrever para poderem manejar algumas armas consideradas sofisticadas. Mas dadas às circunstâncias de guerra e de falta de meios para um trabalho de continuidade, não houve campanha sistemática e de grande envergadura para ser alargada à população civil. Todavia, a palavra de ordem contra o analfabetismo estava sempre presente como tarefa prioritária no programa do Partido. É nesse espírito, o de combate ao analfabetismo que, logo após a independência, o comissário da Educação, Mário Cabral convidou Paulo Freire e a sua equipe do IDAC (Instituto de Ação Cultural) em 1974, com a decisão do Partido de combater o mais rápido possível o analfabetismo, o que era considerado uma das seqüelas da dominação colonial. O desejo por parte da população, principalmente em todas regiões periféricas dos centros urbanos do país, era poder adquirir os instrumentos que lhes possibilitassem ler, escrever e fazer cálculos. A campanha começou em 1975, com trabalhos mais sistemáticos de alfabetização na região de Bissau, obviamente, no seio das FARP (exército popular). Quanto a isso, duas iniciativas haviam sido iniciadas, uma ligada às FARP e outra ao Comissariado da Educação que já havia criado seu Departamento de Educação de Adultos. A tendência de cada uma das iniciativas era a unificação dos esforços, indispensáveis à eficácia do programa nacional.

Vale destacar que, do ponto de vista das FARP ou do Comissariado da Educação, a alfabetização era um ato político, em cujo processo, as FARP engajar-se-iam com a ajuda dos alfabetizadores enquanto militantes no aprendizado crítico da leitura e da escrita e não na memorização mecânica e alienante de sílabas, palavras e frases que lhes fossem doadas. Esta posição do comissário da Educação estava inteiramente de acordo com a de Freire, pois os seus problemas não se punham em relação à visão correta do processo, mas de sua concretização. Segundo Freire, o importante na alfabetização de adultos não é o aprendizado da leitura e da escrita de que resulte a leitura de textos sem a compreensão crítica do contexto social a que se referem. Esta é a alfabetização que interessa às classes dominantes quando, por diferentes razões, necessitam estimular, entre as classes dominadas, a sua introdução ao mundo das letras. E quanto mais neutras fizerem estas classes sua entrada neste mundo, melhor para aquelas (FREIRE, 1978: 27).

Conforme Freire, em se tratando de uma perspectiva revolucionária, impõem-se que os alfabetizandos percebam ou aprofundem a percepção de que o fundamental mesmo é fazer histórias e por elas serem feitas e refeitas e não ler estórias alienantes. Assim, refletir sobre a razão de ser de sua própria situação, a fazer uma nova leitura da realidade que lhes é apresentada como algo que é e a que devem simplesmente melhor adaptar-se. Nesse caso, o pensamento-linguagem estaria ligado com a realidade dos alfabetizandos. O conhecimento estaria, assim, relacionado com a prática cotidiana. O analfabetismo é visto para Freire ora como uma erva daninha, ora como uma enfermidade, daí que se fale em erradicação dele como uma chaga. Em um contexto geral de classe, enquanto oprimidos e proibidos de ser, os analfabetos continuam objetos no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. É que comparecem a este processo não como quem é convidado a conhecer o conhecimento anterior que sua prática lhe deu para, reconhecendo as limitações deste conhecimento, conhecer mais. Contrariamente, o que a eles se propõem é a recepção passiva de um conhecimento empacotado (FREIRE, 1978: 27).

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

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

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

No que concerne ao trabalho nas Forças Armadas, devido ao alto índice de clareza política de seus militantes e à luta armada de libertação, apresentavam resultados verdadeiramente positivos, apesar de haver dificuldades de várias ordens em virtude dos primeiros anos verdes da independência. O processo de alfabetização iniciou-se com a capacitação de 82 alfabetizadores e 7 coordenadores (supervisores) pertencentes às FARP, nos quartéis de Bissau, enquanto que 150 outros militantes terminavam sua formação. O projeto das FARP foi formulado pelo seu comissário político, Júlio de Carvalho. Este projeto tinha três ações a cumprir: a primeira, a de intenso esforço de alfabetização por buscar superar o problema do analfabetismo entre seus militantes na zona de Bissau; a segunda, ao mesmo tempo em que em Bissau se começasse a pós-alfabetização, o aprofundamento diversificado do que se fez no primeiro momento estender-se-ia a alfabetização às unidades militares para todo o território nacional; a terceira, tendo concluído o processo no seio das FARP, alcançaria a população civil. Todas essas ações foram desenvolvidas durante o ano de 1975. Segundo Freire, as duas primeiras ações achavam-se em desenvolvimento. A pós-alfabetização iniciava-se nos quartéis de Bissau, onde já não havia praticamente analfabetos, enquanto que a alfabetização atingia 80% dos militantes das Forças Armadas Revolucionárias do Povo nas demais zonas do país. A terceira ação deu início, em todo país, à alfabetização dos adultos nas áreas civis, mas não teve continuidade, pois, apesar dos grandes esforços realizados, o funcionamento escolar não foi acompanhado por um crescimento equivalente às potencialidades materiais. As infra-estruturas rapidamente tornaram-se insuficientes e o trabalho levado a cabo pela equipe do comissário Mário Cabral, rapidamente, deparou-se com obstáculos dificilmente transponíveis (falta de material para instrução, falta de

escolas, de instrutores e a carência financeira no momento). Tanto que certos dirigentes não eram sensíveis a estes problemas. Todos os projetos nesse sentido foram vítimas de crise de crescimento que, em última instância, fez fracassar a política educacional (FREIRE, 1978: 30-31).

Quadro 9: Comparação de Educação antes e depois da Independência no Ano Letivo de 1971/72 e 1974/75

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

Adaptado de Monteiro, João. 1993:168.

Estes dados demonstram que o período pós-guerra caracterizou-se por grande demanda pela educação acompanhada pela expansão da rede físico-escolar. A essa pressão demográfica adicionou-se o papel relevante da vontade política em ampliar os serviços educativos ainda que timidamente postos ao serviço do fazer a educação. Os números quantitativos do alunado também demonstravam que ambas as partes estavam envolvidas (o governo e a comparencia dos alunos

para as matrículas) no projeto de erradicar o analfabetismo o mais rápido possível. E um dos fatores de incentivo das camadas populares em se envolverem no processo educativo era que a educação correspondia às suas necessidades. A educação não era mais encarada como sinônimo de distanciamento (desenraizar) dos alunos da sua comunidade, pois ela se encontrava implementada dentro da mesma, e não fora dela, como acontecia durante a colonização, em que todas as escolas situavam-se nos centros das cidades, permitindo, assim, o controle do aparelho colonial em saber o número das pessoas que sabiam ler e escrever para servir de intérprete ou em outras tarefas quando da cobrança de impostos nos povoados. Por isso, mesmo durante os 500 anos da colonização, um número pequeno da população podia ter acesso à escola, como analisamos no capítulo sobre educação durante a colonização em comparação com o número de quadros formados durante 10 anos da luta armada pela independência.

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

Logo após a independência, com as condições propícias para um trabalho mais sistemático, os dados quantitativos do primeiro ano da gestão do Partido revelavam a preocupação com a questão educacional. Por isso mesmo, os dados eram eloquentes: em 1975, houve um aumento de 238 escolas em relação ao período colonial; 52.567 alunos matriculados e 571 professores que atuavam na rede pública de ensino em todo o país. Estes dados possibilitar-nos-iam dizer que o período de 1975 seria considerado como o período da revolução educacional da Guiné-Bissau, tendo em vista o índice de crescimento de 52%, 30% e 62%, respectivamente.

No que tange à transformação, na verdade, a educação colonial herdada, cujo um dos principais objetivos era a desafricanização dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista e longe da realidade do país, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional porque não foi criada para isso. A escola colonial, primária, liceal (técnica, esta separada da anterior), autoritária nos seus programas, era, por isso, escola de poucos, excluindo a grande

maioria. Seleccionavam até os poucos que a ela tinham acesso. Transmitindo, como não haveria de deixar de ser, a ideologia colonialista, procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia, o de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em se tornar brancos ou negros de alma branca. A escola colonial rejeitava tudo que dissesse respeito aos nacionais que eles (brancos) denominavam de “nativos”. Negava tudo o que fosse representação mais genuína da forma de ser dos nacionais: sua história, sua cultura, sua língua. A história dos colonizados iniciou-se com a chegada dos colonizadores, com sua famosa presença civilizatória, cultura só dos colonizadores. A música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a criatividade de modo geral, nada disso tinha utilidade. Tudo tinha sido reprimido e, em seu lugar, imposto o gosto da metrópole.

Para fazer face a essa ideologia transmitida pela escola colonial, era necessária a transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador. Segundo Freire, este processo não poderia ser feito de maneira mecânica. Envolveria fundamentalmente uma decisão política, em coerência com o projeto da sociedade que se procurava criar. Esta transformação radical requeria certas condições materiais em que se difundia e, ao mesmo tempo, requeria não apenas o aumento indispensável da produção, mas a sua orientação, ao lado de uma diferente concepção da distribuição. Ter a clareza na determinação do que produzir, para que e para quem produzir. Transformação radical que, ao ser iniciada, mesmo que timidamente e em função das novas condições materiais, um de seus principais objetivos, o da superação, por exemplo, da dicotomia trabalho manual & trabalho intelectual, provocava necessariamente resistências da velha ideologia que sobrevivia, como um dado concreto, aos esforços de criação da nova sociedade (FREIRE, 1978:20-21).

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

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

‘Para não trair os objetivos (da luta de libertação), a pequena burguesia não tem mais que um caminho: era reforçar sua consciência revolucionária, repudiar as tentativas de aburguesamento e as solicitações naturais de sua mentalidade de classe, identificar-se com as classes trabalhadoras, não se opor ao desenvolvimento e ao papel que lhe cabia (pequena burguesia) na luta de libertação nacional, a pequena burguesia revolucionária deve ser capaz de se suicidar como classe para ressuscitar como trabalhadora revolucionária, inteiramente identificada com as aspirações mais profundas do povo a que pertence. Esta alternativa, prossegue Cabral, —de trair a Revolução ou se suicidar como classe —constitui a opção da pequena burguesia no quadro geral da luta de libertação nacional’ (FREIRE, 1978:21-22).

As equipes nacionais, ao preocuparem-se com a transformação do sistema herdado do colonizador, viam a herança da guerra. De fato, o novo sistema a implementar não poderia ser uma conjugação feliz das duas heranças, pois havia resistência em todos os sentidos por parte dos alunos que residiam em Bissau em aceitar a nova prática educativa adquirida nas zonas libertadas, onde uma educação eminentemente popular e não elitista desenvolveu-se. Uma escola ligada à população e preocupada com a formação política dos educandos floresceu em resposta às circunstâncias mesmas da luta de libertação em que as crianças tinham de aprender a fugir dos ataques devastadores dos aviões inimigos. Uma educação que se preocupava, por um lado, com o espírito de solidariedade que a luta provocava, por outro, o presente melancólico da guerra buscava o reencontro com o genuíno passado do seu povo (FREIRE, 1978: 22).

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

quais fossem possíveis os primeiros contatos entre os estudantes do Liceu de Bissau e a atividade produtiva (FREIRE, 1978: 25).

A escola ligada ao campo, projeto que consistia em deslocar temporariamente os alunos das escolas urbanas e seus professores às áreas rurais em que, vivendo em acampamentos, participassem das atividades produtivas, aprendendo com os camponeses e a eles ensinando, sem que se suprimissem as demais atividades escolares, era o projeto implementado pelo comissário Mário Cabral. Assim, durante o ano letivo de 1975-1976, deu-se a integração do trabalho produtivo com as atividades escolares. Em certo momento, já não se estudava para trabalhar nem se trabalhava para estudar. Estudava-se no trabalho. Instalava-se aí, verdadeiramente, a unidade entre a prática e a teoria em todo o território nacional. Segundo Freire, o que a unidade entre a prática e teoria elimina não é o estudo enquanto reflexão crítica (teórica) sobre a prática realizada ou realizando-se, mas a separação entre ambas. A unidade entre a prática e a teoria colocava, assim, a unidade entre escola, qualquer que fosse o seu nível, enquanto contexto teórico, e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto (FREIRE, 1978:25-26).

A escola não é um fim em relação ao qual o nosso povo deva determinar-se, procurar o seu bem-estar, a sua evolução pacífica e democrática. A escola é um meio e como tal deve adaptar-se às exigências do povo da Guiné-Bissau. Eis portanto, o fundo da questão educacional. A ligação da escola à vida exige, pois que o conteúdo do ensino leve em conta a natureza das estruturas econômicas, políticas e sociais do país. Ora, a Guiné-Bissau é uma nação com apenas 31 anos de independência. Tudo nela, suas estruturas, seus princípios estão em perpétuos devir. A Guiné-Bissau está organizada em aldeias, em províncias, em regiões, em setores, cujo conjunto compõe a nossa nação. O ensino, na sua estrutura, deve ter isso em conta e a isso adaptar-se, a fim de poder, em cada escalão da organização social, dispensar à juventude e ao povo o que lhe é necessário. A escola ligada à vida é, antes de mais, uma união harmoniosa do pensamento e da prática para, que ambos, expressem os mesmos valores materiais, políticos, morais e sociais.

A escola ligada à vida permite portanto realizar o equilíbrio do homem no seio da sociedade; esse equilíbrio do homem implica antes de tudo, o seu equilíbrio interno o qual bane qualquer separação entre a prática e o pensamento, qualquer contradição entre as intenções e as possibilidades. Implica depois, o equilíbrio externo do homem, equilíbrio que requer a sua integração na sociedade e lhe aponta obrigações a cumprir. A escola ligada à vida procura

precisamente esse duplo equilíbrio que se manifesta pela felicidade verdadeira e que às vezes faz de um homem materialmente desprovido, alguém mais feliz do que um outro afortunado. Ligar a escola à vida sendo portanto a procura do homem para tornar mais eficiente na sociedade, implica que seja dado à educação e ao ensino um conteúdo útil e concreto. Porém, é preciso ter cuidado: as melhores intenções podem conduzir aos piores resultados, quando a sua implicação não é rigorosamente adaptada ao seu objeto; é a ação que vale, não a intenção; a ligação da escola à vida tem por finalidade não fazer mais da escola uma instituição estrangeira ao espaço em que se encontra localizada, isto é, a aldeia, a província, a região, o setor; a fim de ganhar uma eficácia crescente e contínua, a escola guineense deveria ser caracterizada por uma preocupação constante de inserir intimamente na vida do povo com a sua realidade presentes e na vida da nação com as potencialidades que possui, a ação revolucionária.

Considerando-se a educação não como algo em si, mas como expressão supra-estrutural, em suas relações dialéticas e não mecânicas com a infra-estrutura da sociedade é que o comissário da Educação implementou as modificações no sistema educacional herdado de que resultou na constituição do novo. A tarefa levada a cabo pelo comissário da Educação da Guiné-Bissau engajava-se de acordo com a realidade do país, reconhecendo as relações entre diferentes níveis, previa que a tarefa formadora se realizasse ao máximo. Assim, as relações que pudessem existir entre o Ensino Básico e o Ensino Geral Polivalente ou Médio Técnico não seriam relações que conduzissem o primeiro a um canal por onde uns poucos passassem com o intuito, apenas, de chegar aos seguintes que, por sua vez, conduzissem às portas da universidade (FREIRE, 1978: 26).

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

Quadro 10: Divisão do Ensino depois da Independência no Ano Letivo de 1975/76

Ensino Básico: (pré-escola)	Curso Geral do Liceu	Curso Complementar do Liceu
1º ciclo: 1ª à 4ª série (Ensino Básico Elementar) Exame Nacional para a conclusão do 1º ciclo;	(Ensino Secundário) 7ª, 8ª e 9ª séries.	(Ensino Secundário) 10ª e 11ª séries.
2º ciclo: 5ª e 6ª séries (Ensino Básico Complementar)., duração: 6 anos.	Duração: 3 anos	Duração: 2 anos

Fonte: CÁ, 1999:121.

No entender do comissário, não se tratava, pois, de um ensino que se desse numa escola que simplesmente preparasse os educandos para outra escola, mas uma educação real, cujo conteúdo achava-se em dialética relação com a necessidade do país. O ato de conhecimento posto em prática por uma tal educação dava-se na unidade da prática e da teoria; por isso mesmo não pode prescindir, cada vez mais, de ter no trabalho dos educandos e de educadores sua fonte. Segundo o comissário da Educação, Mário Cabral (1975) apud Freire (1978):

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

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

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

Com o segundo nível, o do Ensino Geral Polivalente, a este buscava-se responder, pela capacitação de quadros, a diferentes necessidades do país,

oferecendo aos jovens a possibilidade de opções neste ou naquele setor. A partir daí é que o aluno escolheria que rumo tomar, se seguiria os estudos para fazer Universidade ou iria para o curso técnico profissionalizante. A formação do aluno se intensificava, lado a lado com a formação geral integral, de que o engajamento militante e a responsabilidade social, vividos num trabalho permanente à crítica, eram indispensáveis. Mas, sobretudo, declara o comissário, 'serão desenvolvidas atividades práticas que variam de acordo com as características da região onde se situe a escola. Não podemos prescindir de noções de carpintaria, de eletricidade, agricultura, incorporadas pelos educandos através da prática (FREIRE, 1978:46-47).

O projeto de criação de escolas foi concretizado nas áreas de formação de professores para o primeiro ciclo do Ensino Básico, de auxiliares de enfermagem, de práticas agrícolas, de carpinteiros, de serralheiros, tudo em consonância com as necessidades do país. Com o Ensino Politécnico, aprofundou-se e diversificou-se ainda mais a formação realizada nos anos anteriores. O objetivo principal era o da formação de técnicos em diferentes áreas, indispensáveis à transformação do país. Técnicos cuja formação, porém, evitasse sua desfiguração tecnicista, perdidamente alienada numa visão estreita e focalista de sua especialidade (FREIRE, 1978:45).

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

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

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

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

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

O ano de 1976/77 foi considerado o **Ano II da Organização** da Educação. Três ações foram desenvolvidas a esse respeito: a primeira delas, a participação de todas as escolas no IIIº Congresso do PAIGC; a segunda ação, a de organização da campanha de alfabetização de adultos que deu o pontapé inicial, mas não teve continuidade devido à falta de material de instrução, originária de carências econômicas do momento; a terceira diz respeito à ênfase dada entre escola e trabalho produtivo, procurando-se, de um lado, melhorar essas relações e, de outro, estendê-las ao máximo, abrangendo todo o país (FREIRE, 1978:52).

No que concerne à *primeira ação*, para a educação, estabelece que a educação deveria ter um conteúdo e uma forma inteiramente de acordo com as opções e princípios traçados pelo Partido e orientar-se no sentido de conseguir os seus objetivos onde se inferisse que a educação devia: a) promover o desenvolvimento integral e multidirecional do homem para que ele pudesse estar apto a considerar como suas as opções e princípios do PAIGC: a instituição de um regime democrático, a justiça e o progresso para todos, a defesa nacional eficaz e ligada ao povo, uma política externa própria no interesse da Nação Africana, da paz e do progresso da humanidade, bem como da Unidade Africana. Constituíam o objetivo maior da nossa sociedade e, portanto, o fim mais alto da Educação; b) garantir a todos os cidadãos um nível de instrução que lhes permitisse cumprir os seus deveres e responsabilidades no desenvolvimento do nosso país, dando a todos as mesmas oportunidades, através da eliminação das disparidades entre a cidade e o campo, desenvolvendo as vocações regionais e fazendo participar toda a população na ação educativa sob todas as formas; c) ter como objetivo fundamental o desenvolvimento das capacidades do indivíduo de forma integral, multilateral e harmônica, abarcando aspectos

políticos, ideológicos, intelectuais, morais, estéticos, físicos, politécnicos e variados para o trabalho e a defesa das conquistas alcançadas; d) ser orientado no sentido da construção de uma sociedade forte e progressista, liberta do analfabetismo, da miséria, da baixeza moral, sem a exploração do homem pelo seu semelhante; e) democratizar a educação, entendida quer como igualdade de acesso à escola quer como igualdade de oportunidade de sucesso. A educação devia transformar todo o sistema de relações; a democratização significava ainda, no sentido já apontado, a valorização pela prática dos ideais de responsabilidade e exigência pessoal crítica e autocrítica e solidariedade⁹, como vimos anteriormente.

Podemos notar por meio desses objetivos traçados na resolução do IIIº Congresso do PAIGC que o Partido era a força motriz do funcionamento de qualquer que fosse a instituição do Estado na Guiné-Bissau. Num país em que se pensava no desenvolvimento, não se poderiam vincular os interesses político-partidários aos planos de organização das instituições públicas. Ora, em um país onde se governava na base do sistema monopartidário, tornar-se-ia difícil tomar decisões técnicas sem que houvesse interferência de partidário. Consequência: a eficácia da organização ficou estagnada à espera das decisões político-partidárias ou naufragou-se num caos generalizado. A política educacional teve seus efeitos positivos quanto à ligação do trabalho ao estudo. Essa ligação transformou-se, em dois anos, na unanimidade dos alunos do Liceu de Bissau. Em torno de 800 jovens deste liceu organizados em comitês se engajavam em uma ou outra forma no trabalho produtivo. Em pouco mais de um mês de atividades no Hospital Simão Mendes, trabalharam 1.377 horas, em campo agrícolas, em Antula, a poucos quilômetros de Bissau; 2.187 horas; no Comissariado do Comércio e Artesanato, 1.908 horas (FREIRE, 1978:73).

No interior do país, pela experiência de luta e em razão de a maioria da população ser camponesa, os dados eram eloqüentes. Na região de Tombali, por exemplo, os adolescentes dos últimos anos do Ensino Básico plantaram 917 bananeiras; colheram 1.020 quilos de arroz e prepararam para o cultivo 837 metros quadrados de terreno. No setor de Bedanda, na mesma região, a extensão da área para cultivo era enorme, que ultrapassou os 837 metros quadrados anteriormente referidos. A região de Bafatá foi o modelo nesse processo: das 106 escolas da área,

⁹ Este documento foi elaborado pelo comitê de reforma de Ensino Básico (criado por despacho do Secretariado de Estado do Ensino a 16 de dezembro de 1977).

96 produziram. Os alunos, com a participação de seus professores, plantaram e colheram 24.516 quilos de batatas; 4.823 quilos de arroz; 11.117 quilos de milho; 800 quilos de amendoim e 250 de feijão. Esses dados foram apenas dos dois primeiros anos da implementação da educação no campo. O trabalho produtivo de caráter comunitário vinha inserindo a escola nas comunidades, como algo que delas emergia, que estava com elas e não “distante” ou “acima” delas como algo de serviço da comunidade nacional. Estas perspectivas de relação entre educação e produção foram alargadas para todas as escolas no território nacional e, em poucos anos, todas as escolas já tinham seu campo agrícola ou granjas onde os alunos podiam estudar e trabalhar sem que prejudicassem os seus estudos (FREIRE, 1978: 73).

Como não poderia deixar de ser, a presença de Paulo Freire na Guiné-Bissau foi registrada pelo seu método, como o fez em diversos países do mundo. Costumamos ler e/ou ver os livros de alfabetização como material pronto: cartilhas, cadernos de exercícios. Segundo Brandão, quanto mais o alfabetizador acredita que aprender é enfiar o saber-de-quem-sabe no suposto vazio-de-quem-não-sabe, tanto mais tudo é feito de longe e chega pronto, previsto. Brandão está, portanto, em consonância com o método de Freire. Aquele considera que um método de educação construído em cima da idéia de um diálogo entre educador e educando, em que ambas as partes sintam-se envolvidas, não poderia começar com educador trazendo o material de alfabetização pronto, do seu universo, de sua fala. Um dos pressupostos do método de Freire é a idéia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. Para ele, a educação é um ato coletivo, e deve ser sem imposição. Assim, a comunidade envolve-se com o trabalho de alfabetização, iniciada com pesquisa. É um trabalho coletivo, co-participado, de construção do conhecimento da realidade local: o lugar imediato onde os alfabetizandos permaneciam. Foi neste contexto, o de trabalhar com o meio que rodeia os alfabetizandos, segundo Brandão, que Freire iniciou o trabalho de alfabetização na Guiné-Bissau (Brandão, 1993: 21). Este trabalho foi desenvolvido basicamente nas FARP (Forças Armadas Revolucionárias do Povo) e permitiu-lhe retomar a experiência acumulada pelos comandantes na luta de libertação, com duplo objetivo: a) permitir a redescoberta e a elaboração teórica de toda a experiência política e cultural acumulada pelos combatentes na prática da luta; b) favorecer a sua preparação política e qualificação técnica para novas tarefas, seja no interior do exército, seja aqueles que seriam desmobilizados na perspectiva de sua reinserção no meio rural (OLIVEIRA, 1978: 27).

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

O sistema educacional da Guiné-Bissau continuava centralizando os dois últimos anos do ensino secundário na capital do país. Havia apenas um Liceu Nacional Kwameh N'Krumah, onde os alunos de todo o país podiam concluir o 2º ano do Curso Complementar do Liceu, de 1975 a 1980, quando, na verdade, outros liceus espalhados pelo território nacional podiam implementar o curso complementar do liceu para que os alunos que concluíssem o curso geral pudessem prosseguir os seus estudos sem ter que ir até Bissau para o fazer. O Liceu Nacional foi o funil por muito tempo, o principal fator de evasão escolar na Guiné-Bissau porque muitos dos alunos que terminavam o curso geral ou tinham de ir para Bissau ou paravam de estudar por falta de classes superiores. O governo da Guiné-Bissau não fez caso para mudar essa situação, assim, esqueceu-se de que o país nasceu de uma luta de libertação e a quantidade dos que deviam ter acesso à educação era outro imperativo que permitiria aos cidadãos ter um saber bem formalizado e poder voltar para suas cidades para serem trabalhadores progressistas.

O desejo de combater o analfabetismo preconizado pelo governo da Guiné-Bissau, o mais rápido possível, era visível nas diretrizes do PAIGC muito antes da independência. Porém, com o país já independente, não houve uma sequência de organização planejada no âmbito governamental para fazer avançar os trabalhos que havia dado início no setor da educação. Em razão do golpe de Estado em Novembro de 1980 e da desorganização central, fruto de novo arranjo político saído do golpe, houve falta de vontade política para acompanhar a população escolar. Essa situação teve a consequência nos anos subseqüentes, quanto à formação do pessoal docente para todos os níveis de ensino, principalmente para os Ensinos Básico Elementar (EBE) e Complementar (EBC), Curso Geral do Liceu (CGL) e o Curso Complementar do Liceu (CCL). Esses níveis de ensino são objetos de análise nos próximos capítulos.

CAPÍTULO III

LIBERALISMO ECONÔMICO E A POLÍTICA EDUCACIONAL DE 1980 A 1993

Desde o início dos anos oitenta a Guiné-Bissau vive uma crise na educação, pois os responsáveis pelo setor educacional estavam a procura de uma estratégia apropriada, tanto quantitativa como qualitativa para solucionar os problemas do ensino. O ensino padecia de um mal, a saber, o baixo nível de qualificação de muitos professores e a insuficiência dos equipamentos e materiais didáticos, dois dos fatores que condicionam a qualidade de ensino. Por isso mesmo, este capítulo mostra claramente uma ruptura do desenho da política educacional da Guiné-Bissau, formulada e implementada no período de 1975 a 1980. Na década de oitenta teve início no país a política educativa proposta pelo Banco Mundial e outras instituições financeiras; essas instituições geram e condicionam o novo perfil do sistema educacional, em razão das necessidades econômicas imediatas do país. A intervenção do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional no país parecia coincidir com o desenlace dos problemas políticos internos ocorridos em 1985, quando a ala dos radicais do PAIGC, supostamente liderado pelo coronel e vice-presidente da República, Paulo Correia que se opunha às mudanças da política econômica, foi morta pelo regime de João Bernardo Vieira, em uma alegada intentona de golpe de Estado, que ficou conhecido como o caso de 17 de Outubro do mesmo ano. Assim, em dezembro de 1986, o presidente da República anunciou no norte do país, pela ocasião da comemoração do quarto centenário da cidade de Cacheu, o liberalismo econômico. Essa abertura econômica encetada na sociedade guineense teve como resposta às condenações em nível internacional do fuzilamento ocorrido em 1986, assim o PAIGC recorreu à liberalização econômica para atenuar a culpa do isolamento e confundir o ocidente de que já não era partido de cariz comunista. De fato, o golpe de Estado liderado por Vieira, em 14 de Novembro de 1980, já havia desestruturado o projeto do Estado da Guiné-Bissau em razão de uma nova formação política saída do golpe. Os seus componentes aboliram a Constituição e levaram ao poder o Conselho da Revolução ou o Movimento Reajustador 14 de Novembro, presidido por Vieira, que se destacara como comandante guerrilheiro durante a guerra contra o colonialismo português. A

partir de novembro do mesmo ano, o órgão supremo do Estado passou a ser o Conselho da Revolução que assumiu todos os poderes, abolindo assim a Constituição de 1973. Esta havia estabelecido como órgão máximo a Assembléia Nacional Popular (Parlamento), de 150 membros (indicados pelos conselhos regionais), com mandato de quatro anos. O poder executivo cabia ao Conselho de Estado com 15 membros, eleitos por três anos dentre os deputados da Assembléia.

Depois de situarmos o país no plano político, vamos apresentar a visão dos liberais e/ou neoliberais sobre o processo econômico. O termo liberalismo surgiu no séc. XVIII, com Smith (1723-1790), considerado pai da economia política, especificamente do liberalismo econômico. Smith defendia as seguintes idéias: a fonte de toda riqueza é o trabalho; uma feliz organização da economia realiza-se espontaneamente em toda sociedade em que o homem pode conduzir-se sob impulso de seus interesses pessoais; os governos devem conceder liberdade total à produção nacional e ao comércio internacional. Smith preconiza também a não intervenção do Estado e o livre-câmbio. Além disso, formulou os princípios clássicos do imposto: justiça; certeza; comodidade; economia. Nasceram a partir daí duas vertentes: a *econômica* —sustenta que o Estado não deve atuar no mercado e a *política* —que preconiza o liberalismo igualitário, as liberdades individuais como forma de obter a justiça social. Segundo Stiglitz, por trás de livre mercado há um modelo, geralmente atribuído a Smith, que defende que as forças de mercado —a força motriz dos lucros —conduzem a economia a resultados eficientes, como se esta fosse guiada por uma espécie de mão invisível. Para Stiglitz, uma das grandes conquistas da economia moderna é mostrar como e sob quais condições a colocação de Smith é correta. Stiglitz argumenta que acontece que essas condições são extremamente restritivas. Na visão dele, os programas mais recentes na teoria econômica —que ironicamente ocorreram durante o período da busca mais implacável das políticas do Consenso de Washington —demonstram que toda vez que informações são imperfeitas e os mercados incompletos, ou seja, sempre, e, principalmente, nos países em desenvolvimento, a mão invisível funciona de maneira ainda mais imperfeita. De grande importância é a existência de intervenções governamentais desejáveis que, a princípio, podem aumentar a eficiência do mercado. Essas restrições às condições sob as quais mercados resultam em eficiência são importantes —muitas das atividades-chave do governo podem ser compreendidas como respostas às falhas de mercado. Se as informações fossem perfeitas para

Stiglitz, então, que importância os mercados financeiros teriam. Da mesma forma como teria menos importância o papel da regulamentação desse mesmo mercado. Se a concorrência fosse automaticamente perfeita, não haveria papel nenhum a ser desempenhado pelas autoridades antitruste (STIGLITZ, 2002).

Stiglitz ressalta que as políticas do Consenso de Washington eram baseadas em um modelo simplista de economia de mercado, o modelo do equilíbrio competitivo, no qual a mão invisível de Smith não só funciona como funciona muito bem. Como nesse modelo não há nenhuma necessidade de governo, ou seja, os mercados estão livres, desimpedidos, liberais e funcionam perfeitamente. As políticas do Consenso algumas vezes são conhecidas como neoliberais ou como fundamentalismo de mercado, uma ressuscitação das políticas de não-intervenção (*laissez-faire*), bastante populares em alguns círculos no século XIX (STIGLITZ, 2002).

Deve ter surgido nas duas vertentes de Smith a vertente neoliberal e seus defensores como, por exemplo, Hayek e Friedman. Hayek é considerado uma das principais figuras do chamado *neoliberalismo econômico*. Em seu livro *Caminho da Servidão*, publicado em 1944, ele refere-se ao neoliberalismo como conjunto de correntes de pensamento bastante diversas, cujo traço comum é o respeito pela pessoa humana e a utilização da iniciativa individual como base econômica, tendo em vista que o mecanismo dos preços, funcionando como mercado livre, permite um aproveitamento melhor dos recursos naturais e dos meios de produção. Para ele, o livre mercado não exclui, mas até supõe, o papel do Estado: como a vida econômica é regida por uma ordem natural formada a partir das livres decisões individuais, cuja mola mestra é o mecanismo de preços, cabe então ao Estado o "disciplinamento" da ordem econômica para combater os excessos da livre concorrência e pela criação dos chamados mercados concorrenciais, como, por exemplo, o mercado comum europeu (HAYEK, 1977: 76).

Segundo Hayek, a manutenção da concorrência não é incompatível com um amplo sistema de serviços sociais desde que a organização desses serviços não seja feita de modo a tornar ineficaz a concorrência em largos setores da vida econômica. Para ele, quanto mais se esforça para estabelecer uma segurança completa ao indivíduo, interferindo-se no sistema de mercado, tanto maior torna-se a insegurança. Portanto a segurança deve ser oferecida fora do mercado, sem destruir a liberdade individual. O livro de Hayek demonstra que não só o fascismo, o nazismo e o comunismo, mas também os ideais econômicos dominantes nos Estados Unidos,

na Inglaterra e no resto da Europa eram todos marcados por um dirigismo de inspiração nitidamente socialista. Portanto constituíam um caminho para a servidão, pois, em médio prazo, levariam inevitavelmente a um estatismo arrasador, dentro do qual a pessoa humana acabaria reduzida a uma simples peça anônima e abúlica, comandada até em sua vida mais íntima pelas disposições do poder público. Sobre as características e/ou natureza do sistema liberal, Hayek faz crer que sua atitude característica é a inação do Estado. Se o Estado agir e/ou intervir, estabelece uma alternativa inteiramente falsa, de acordo com os princípios da política liberal. Ele concorda que o Estado tem de agir, e toda a sua ação implica em intervir nisto ou naquilo. Em outras palavras, o Estado ativo é aquele que controla os pesos e medidas ou impede de que qualquer outro modo a fraude e o engano; mas o Estado que permite o uso da violência por piquetes de grevistas, por exemplo, é inativo (HAYEK, 1977: 77).

Friedman aquiescia com Hayek ao afirmar também que a liberdade individual é a finalidade das organizações sociais, que o Estado é necessário para preservar a liberdade. Em seu livro *Capitalismo e Liberdade*, ele enfatiza o papel do capitalismo competitivo, a organização da maior parte da atividade econômica através da empresa privada, operando em um mercado livre, como sistema de liberdade econômica e condição necessária para a liberdade política. Ele destaca também o papel que o governo deve desempenhar em uma sociedade dedicada à liberdade. Para Friedman, as principais funções do governo devem ser: proteger a liberdade contra os inimigos externos; preservar a lei e a ordem; reforçar os contratos privados; promover mercados competitivos. Para ele, só há dois meios de coordenar as atividades econômicas de milhões. Um é a direção central, utilizando a coerção, a técnica do exército e do Estado totalitário moderno. O outro é a cooperação voluntária dos indivíduos, a técnica do mercado. Para ele, os meios apropriados são a discussão livre e a cooperação voluntária, o que implica considerar inadequada qualquer forma de coerção. O ideal é a unanimidade entre indivíduos responsáveis, alcançada na base de discussão livre e completa (FRIEDMAN, 1977: 21).

Friedman considera que o poder do governo deve ser distribuído. Se o cidadão não gostar do que a sua comunidade ou seu Estado faz, pode mudar-se para outro, além de estabelecer a competitividade, preserva a liberdade individual porque a preservação da liberdade é principal razão para a limitação e descentralização do poder do governo. O governo que mantenha a lei e a ordem; defina os direitos de propriedade; sirva de meio para a modificação dos direitos de

propriedade e de outras regras do jogo econômico; julgue disputas sobre interpretação das regras; reforce contratos; promova a competição; forneça uma estrutura monetária; envolva-se em atividades com relação ao monopólio técnico e evite os efeitos laterais, considerados como suficientemente importantes para justificar a intervenção do governo; suplante a caridade privada e a família na proteção dos irresponsáveis, quer se trate de um insano ou de um louco; um tal governo teria, evidentemente, importantes funções a desempenhar. O liberal consistente não é um anarquista (FRIEDMAN, 1977: 21-22).

Para Friedman, o Estado não deve intervir no mercado em nenhuma de suas forças e fatores; os programas sociais, a provisão de renda, bens e serviços pelo Estado constituem uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, pois inibem a criatividade e a concorrência privadas, geram indesejáveis extensões dos controles da burocracia. Um exemplo que Friedman dá é o sistema previdenciário de caráter compulsório; a aposentadoria de idosos provocaria um perverso sistema de redistribuição de renda, prejudicando os trabalhadores jovens. Ele argumenta que a previdência social deve estar inscrita em uma concepção de seguro social individualmente contratado e gerido em sistema de capitalização, por empresas especializadas. Com o intuito de esclarecer o sentido do movimento liberalismo, Friedman define o termo liberalismo clássico como sendo o movimento intelectual que se desenvolveu nos finais do século XVIII e princípio do século XIX que caracterizava a liberdade como objetivo último e o indivíduo como a entidade principal da sociedade. Ele argumenta que, a partir do final do século XIX, especificamente depois de 1930, nos Estados Unidos, o termo liberalismo passou a ser associado à predisposição e contar principalmente com o Estado, em que as palavras chaves eram bem-estar e igualdade como alternativas para a liberdade, o que acabou favorecendo a sobrevivência de políticas de intervenção estatal e paternalismo contra as quais tinha lutado o liberalismo (FRIEDMAN, 1977: 22-23).

Para Draibe (1993), o neoliberalismo não constitui efetivamente um corpo teórico próprio, original e coerente capaz de distinguir-se de outras correntes de pensamento político; não possui obras de referência, restringindo-se a alguns esforços no campo da economia. Suas proposições são, sobretudo, afirmações baseadas em valores como liberdade individual. Enquanto discurso, o neoliberalismo apresenta-se como um conjunto de idéias, uma espécie de cultura de solução de problemas, idealizando a especialização e a competência. Tendo como tese principal o Estado

mínimo (no que se refere ao tamanho, ao papel e as funções que desempenha); o mercado como melhor e mais eficiente mecanismo regulador e alocador de recursos. Assim sendo, torna-se difícil o reconhecimento das proposições neoliberais porque elas vêm se modificando no tempo, principalmente no que diz respeito às responsabilidades públicas e estatais em questões como educação, combate à pobreza, crescimento sustentado, desenvolvimento de novas tecnologias, ampliação da competitividade. As modificações de suas proposições evoluíram desde a década de 70, com instabilidade econômica, desencadeada pela crise do petróleo e acompanhada pelas rápidas transformações no processo produtivo. Nessa fase, suas proposições foram basicamente *defensivas*, na medida em que propunham a superação da crise pela negação dos princípios social-democratas de regulamentação econômico-sociais. Com o agravamento do desemprego e a perda de postos de trabalho, o aumento das exigências de qualificação e a redução da arrecadação fiscal do Estado, entre outros fatores, as proposições passaram a conter propostas de reformas que pudessem viabilizar o crescimento econômico, apoiado na elevação da competitividade sistêmica e no reforço de mecanismos de modernização e flexibilização das estruturas e fatores sociais, condizentes com as características das novas tecnologias.

As reformas que inicialmente restringiam-se aos cortes nos gastos sociais, à desativação de programas (redução do tamanho do Estado, retirando do campo dos direitos sociais muitos benefícios), passaram a buscar mecanismos que pudessem *modernizar* as estruturas com o intuito de melhorar a competitividade sistêmica das economias, na busca de integração internacional e de crescimento sustentado (reforma administrativa do Estado, restringido-o a algumas áreas cuja presença é fundamental e sua função como prestador de serviços).

Foi pelo fato de os neoliberais não terem um corpo teórico e coerente que a Guiné-Bissau rechaçou, nos anos que se seguiram à independência, as medidas liberais/neoliberais. Quando o PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde) assumiu em 1974 o controle completo do território da Guiné-Bissau, não só se deparou com as dificuldades do pós-guerra, como também trazia consigo uma riquíssima experiência: o novo tipo de vida que os guerrilheiros tinham instaurado nas zonas libertadas. Obviamente, essa experiência não poderia ser transposta para a nova fase de gestão de um país no seu conjunto, mas isso não excluía que nela existissem aquisições fundamentais que serviriam de fomento para a edificação da nova sociedade. De fato, tratava-se de repensar e de refazer a sociedade guineense, equacionando e

pondo em prática as grandes opções em política econômico-social, definindo os objetivos finais, assim como as etapas intermédias a percorrer. Para a transformação de uma sociedade, não basta decretar medidas econômicas, mas impõe-se uma profunda ação política. Por esta razão, Vasco Cabral dizia: ‘vamos passo a passo e em cada passo tomamos a medida das nossas forças’ (PEREIRA, 1977: 55).

Para tomar as medidas de acordo com as próprias forças, uma das medidas consideradas importantes e positivas no setor da economia da Guiné-Bissau foi a criação da moeda nacional; essa decisão surpreendeu Portugal. Ligado aos direitos de saques especiais (DTS) do Banco Mundial, o peso guineense passou a ser independente das reservas monetárias quase restringidas ao escudo português. Essa moeda guineense foi lançada em 1976. Ainda segundo Vasco Cabral, ‘tendo em conta, por um lado, a estrutura existente no passado e, por outro, aquilo que nós criamos nas regiões libertadas, definimos uma estratégia de desenvolvimento para a fase de transição’ (PEREIRA, 1977:55).

Podemos perceber que a realidade de que a Guiné-Bissau partia, ou seja, a estrutura existente no passado, correspondia a uma economia subdesenvolvida absorvida pelos mecanismos da dominação capitalista. Por isso, a experiência das regiões libertadas equivaleria ao embrião de uma nova sociedade fundada no trabalho coletivo e na ampla participação popular. Baseando-se nessa experiência passada, facilmente compreenderíamos que a estratégia para uma fase de transição assentava nestas diretrizes fundamentais: *abolir a exploração e promover o desenvolvimento*, isto é, superar, ao mesmo tempo, o sistema capitalista dominante e o atraso das forças produtivas. Ambos estes objetivos, por sua vez, seriam atingidos a partir da mobilização popular para as tarefas de reconstrução nacional (PEREIRA, 1977: 56).

Percebemos ainda que se verificava nos dirigentes da Guiné-Bissau uma certa margem de independência no que tange a caminhos a percorrer. Também nesse domínio não nos parecia que existisse um modelo econômico elaborado, sujeito à aplicação rígida. Seria talvez desejável que assim fosse. Eles fugiam às etiquetas e aos esquemas pré-concebidos, conservavam o sentido da maleabilidade e do pragmatismo. Todavia, era possível detectar indicações e tendências que apontavam para uma orientação de fundo, e esta correspondia, certamente, a um repúdio das soluções neocoloniais. Garantida a independência política, tratava-se de alcançar a independência econômica, impedindo que o país estivesse subordinado a interesses estrangeiros e que, portanto,

os guineenses continuassem a ser explorados por qualquer potência ou bloco neocolonizador (PEREIRA, 1977: 56).

Mas não só. Impunha-se abolir as relações de exploração no interior do próprio país. Segundo o presidente da República, Luís Cabral: ‘acabamos com a exploração do branco na nossa terra, mas temos de manter os olhos abertos para não deixarmos o preto explorar-nos’ (Pereira, 1977: 56). E no mesmo sentido dizia Vasco Cabral: ‘nós representamos os interesses de todo o povo, sobretudo os interesses das massas trabalhadoras, não representamos os interesses da pequena burguesia contra a qual tentamos lutar, embora muitos de nós sejamos oriundos da pequena burguesia. Estamos em transição para uma sociedade em que não haja exploração do homem pelo homem’ (PEREIRA, 1977: 56-57).

Abolir a exploração e eliminar as diferenças de classe ainda existentes só seria possível se o Estado assumisse um papel econômico dominante, colocando resolutamente a economia ao serviço de todos os guineenses. Por isso, não surpreenderia que na Guiné-Bissau notava-se um espírito crescente de intervencionismo estatal, de que podemos citar alguns exemplos. Havia uma tendência geral para a planificação da economia, de que era sinal a criação do Comissariado de Estado do Desenvolvimento Econômico e Planificação. Embora naquele momento estivesse longe de elaborar um plano, dada à carência de estudos prévios, de estatísticas e de programas, o importante era que se caminhava nesse sentido. Só assim se conseguiria subordinar a economia às necessidades sociais coletivas (PEREIRA, 1977: 57).

Isto porque, na época colonial, a exploração efetivava-se basicamente por meio dos impostos e do comércio; era imperativo começar nestas duas frentes. Assim, compreender-se-ia que diversas medidas tinham sido tomadas: uma reforma fiscal que eliminava os impostos anteriores e criava imposto de reconstrução nacional pela Assembléia Nacional Popular, a lei n.º 1/75 de 3 de maio, aboliu os impostos anteriores e criou o imposto de reconstrução nacional do qual estavam isentas as populações que viviam nas antigas zonas libertadas. Assim, instituiu-se o controle estatal das principais redes de comércio interno, através dos Armazéns do Povo; os condicionamentos impostos ao comércio externo, cuja nacionalização foi efetivada (PEREIRA, 1977: 57).

Nesse mesmo contexto de intervenção predominantemente do Estado no controle da economia do país, deviam ser vistas também as decisões de nacionalização da terra, medida que

visava, antes de mais nada, impedir a especulação com terrenos urbanos, bem como a participação do Estado na constituição de empresas mistas. O conjunto dessas medidas governamentais manifestava claramente a tendência para uma economia planificada e para intervencionismo estatal, que resultava na rejeição de qualquer modelo de *liberalismo econômico*. Todavia, esta orientação implicava o risco de uma exagerada centralização administrativa, com todos os vícios a ela inerentes (PEREIRA, 1977: 57-58).

Daí, portanto, a importância da política de desconcentração regional. Esta política permitiria uma definição dos programas econômicos concretos, em função das reais necessidades locais, e facilitaria uma maior participação nas decisões. Ao mesmo tempo, o princípio de desenvolvimento regional deveria contribuir para resolver as disparidades entre a cidade e o campo, não só eliminando os desníveis existentes entre a população urbana e camponesa, como, sobretudo, corrigindo o desequilíbrio provocado pela concentração de 10% da população total em Bissau. Com efeito, calculava-se que viviam na capital cerca de 80.000 pessoas e tinha sido difícil encaminhar para o campo um número significativo de habitantes (PEREIRA, 1977: 58).

Abolir a exploração significava também implementar progressivamente novas formas de relações de produção, isto é, neutralizar a divisão de classes, quer nas sociedades tradicionais, quer nas empresas onde subsistissem relações no modelo capitalista, de modo que não houvesse acumulação individual de riqueza e cada trabalhador fosse um agente livre numa produção socialmente útil. É nesta perspectiva que se enquadravam as iniciativas tendentes a criar novas estruturas para o trabalho: unidades de produção coletiva, cooperativas, as quais estavam em fase de iniciar e que poderiam representar um papel fundamental na reconstrução de uma sociedade sem exploradores e explorados (PEREIRA, 1977: 58-59).

Em síntese, podemos dizer que, sob a orientação do PAIGC, a Guiné-Bissau encaminhava-se para um tipo de sociedade com estas características: conquista da *independência econômica* e rejeição ao *neocolonialismo*; eliminação das distinções de classe e da divisão campo-cidade; forte intervencionismo do Estado ao serviço de todos os guineenses; planificação da economia; nacionalização da terra; reforma fiscal; controle do comércio interno; nacionalização do comércio externo; participação estatal nas empresas; descentralização regional; incentivo às novas formas de produção coletiva; e todas essas tendências convergiam para um objetivo, que era a abolição da exploração do homem pelo homem. A estratégia para a fase de

transição visava não só a abolir a exploração e acabar com as marcas do sistema colonialista, como, ainda, promover o desenvolvimento das forças produtivas, o crescimento econômico e o progresso social. Esta estratégia implicava, por conseguinte, o inventário de prioridades para o desenvolvimento que pretendia estar subordinado aos critérios de uma política popular. As prioridades definidas pelo Partido e o Estado para esta etapa eram as seguintes (fazendo, porém, notar que a ordem por que apareciam não era forçosamente rígida, pois como era evidente, eram domínios que se entrecruzavam e dependiam uns dos outros): 1º) agricultura e em geral setor primário: aumentar a produção agrícola e diversificar as culturas; 2º) infra-estruturas e pequena indústria: desenvolver o potencial energético do país e fomentar as comunicações, criar pequenas indústrias ligadas aos recursos locais, designadamente à agricultura; 3º) educação: vencer o analfabetismo, elevar o nível cultural do povo, preparar quadros e técnicos para as tarefas de desenvolvimento; 4º) saúde: melhorar as condições sanitárias da vida da população (PEREIRA, 1977: 59-60).

Para controlar o comércio interno, o governo da Guiné-Bissau recorreu à experiência dos Armazéns do Povo, durante a luta, nas zonas libertadas, onde eles asseguravam o abastecimento das populações através de sistema de comércio sem moeda, pela troca direta de produtos. Após a libertação completa do território nacional, os Armazéns do Povo foram incrementados e irradiaram por todo o país, constituindo a maior empresa da Guiné-Bissau. Em fevereiro de 1975, foi lhes dado o estatuto de empresa pública. O decreto nº 10/75, de 20 de fevereiro, aprovou o Estatuto dos Armazéns do Povo, definidos como empresa nacional do comércio geral. Nos finais do mesmo ano viram a sua dimensão aumentada com a nacionalização do setor comercial da antiga Casa Gouveia do Grupo da CUF (Companhia da União Fabril), um dos monopólios da época colonial. Assim, o Estado ficou com o controle do comércio interno, embora os Armazéns do Povo não pretendessem acabar com os comerciantes particulares, mas antes entrar em concorrência com eles. No entanto, de acordo com o depoimento de um dirigente, por força do próprio estatuto, era atribuído àquela empresa estatal o monopólio de todos os artigos considerados de primeira necessidade e a sua distribuição pelos organismos e firmas guineenses (Pereira, 1977:65). Portanto, os Armazéns do Povo funcionavam como atacadistas que abasteciam o pequeno comércio, ao qual concediam uma margem de lucro na ordem de 20% aos comerciantes (PEREIRA, 1977: 65-66).

Com esse controle, tornava-se fácil estabelecer uma política de preços, permitindo a sua unificação e impedindo práticas especulativas por parte dos comerciantes, assim como evitando a inflação. Por isso mesmo foram criadas as *comissões de fiscalização* das empresas comerciais e os organismos de controle de preços. Constituiu-se uma *comissão reguladora de preços* que preparou uma tabela de preços internos para alguns produtos importados e com a sua respectiva legislação. Toda essa preocupação do governo guineense mostrava a debilidade da economia do país assente na precária situação financeira. Este era o reflexo da herança colonial, apesar do Banco Nacional ter sido criado em fevereiro de 1975, só um ano depois, ao rompimento das negociações com Portugal, a Guiné-Bissau cortou a sua dependência monetária em relação ao Banco Nacional Ultramarino e lançou em circulação a moeda própria: o peso guineense, substituindo o escudo português. Sem reservas, com grande falta de divisas, cuja fuga¹⁰ a custo tinha sido controlada com um forte saldo negativo na balança comercial e com um grave déficit orçamentário, o Estado guineense atravessava uma série de dificuldades financeiras que iam sendo resolvidas com base no crédito externo e na solidariedade internacional (PEREIRA, 1977: 66-67).

A Guiné-Bissau não construiria o seu desenvolvimento econômico sobre a base principal do auxílio externo. Isso seria um pseudodesenvolvimento calcado na dependência. Mas esta relação não excluía, evidentemente, a abertura aos investimentos estrangeiros, como afirmara o camarada Vasco Cabral: ‘Aceitamos ou pedimos investimentos e analisamos as condições caso a caso; ainda não temos uma política estabelecida, que exigirá uma experiência de vários anos, mas no futuro terá de se elaborar um código de investimento. Em não havendo um código de investimento, podemos concluir que o governo da Guiné-Bissau seguia desde aquele momento, uma política criteriosa quanto à entrada de capitais estrangeiros, traduzida na tendência para a constituição de sociedades de economia mistas, com a participação do Estado guineense (Pereira, 1977 :67). Este critério podia não ser rígido, de acordo com Vasco Cabral (1975) apud Pereira (1977):

¹⁰ A fuga de divisas foi particularmente volumosa no período entre 25 de abril de 1974 e a chegada do PAIGC a Bissau, altura da retirada dos portugueses. Na Guiné, não houve um governo de transição, tal como existiu nas outras colónias portuguesas antes da independência, que suportasse o embate desse período intermediário.

No que diz respeito às empresas mistas, o nosso Estado deverá ter, não quer dizer sempre, mas onde for possível, 51% do capital. Precisamos dos quadros e da tecnologia estrangeira. Mas as sociedades de economia mista são para uma fase de transição — poderão vir a acabar, poderão transformar-se noutra coisa, enfim isso não sabemos neste momento. Para já é a melhor solução para termos o controlo da nossa economia e fazer avançar as coisas utilizando técnicos estrangeiros. Fazemos sociedades de economia mista com países estrangeiros, com empresas estrangeiras e com empresas nacionais (PEREIRA, 1977:67).

No mesmo sentido, diria outro membro do governo: ‘O Estado deve participar nas empresas. Não queremos que o Estado transforme-se em Estado-polícia, que está aí só para vigiar e defender os interesses de certas companhias’. A Guiné-Bissau, para não depender do auxílio externo, criou os principais pólos de fomento agrícola, as granjas do Estado. Sob a responsabilidade do Comissariado de Estado da Agricultura, as granjas expandiram-se por todo o país, existindo pelo menos uma, e por vezes três, em cada região. Eram propriedades do Estado; trabalhavam nelas dezenas de assalariados, dirigidos por técnicos agrícolas. A sua dimensão era variável, algumas não tinham mais do que 10 hectares; a maior do país, situada em Prábis, na Região de Biombo, atingia os 1700 ha. Todavia a dimensão ideal seria entre 100 e 150 ha. De acordo com os técnicos do Comissariado da Agricultura, estas granjas tinham basicamente três funções: *produção*; *experimentação* e *divulgação* (PEREIRA, 1977: 73-74).

Em primeiro lugar, a *produção*, nesta efetivavam-se as palavras de ordem ‘aumentar a produção’ e ‘diversificar as culturas’. Em face de grandes dificuldades, fazia-se um intenso esforço para desdobrar terras, intensificar as culturas tradicionais e implementar novos produtos agrícolas. Em algumas das granjas, deram-se os primeiros passos de maquinização e dispunha-se de um ou mais tratores. Porém, em muitas outras localidades, havia grande dificuldade pela carência de recursos e o trabalho continuava sendo praticamente todo manual. Em quase todos os casos, além da produção agrícola, havia a criação de gado, sendo as granjas, de fato, campos agropecuários. Em segundo lugar, a *experimentação*, ou seja, a decisão de transformar as granjas em *bancos de ensaio de uma agricultura de vanguarda*. Para vencer o fraco desenvolvimento agrícola, tornava-se indispensável estudar as condições locais, experimentar novos métodos, encontrar as melhores sementes, introduzir a utilização de adubos, treinar no uso de máquinas, ensaiar obras hidráulicas. Os resultados começavam a ser palpáveis: uma variedade chinesa de arroz de sequeiro foi experimentada com êxito no norte do país (um grupo

de chineses trabalhava no Centro Experimental de Fá Mandinga, na Região de Bafatá); variedades de amendoim importadas do Senegal estavam a ser largamente utilizadas; com o auxílio da FAO (Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura), estava mesmo a ser montado um centro de produção de sementes, porque a boa semente é ainda mais importante do que o adubo (PEREIRA, 1977:74-75).

Por fim, as granjas do Estado serviam para *divulgação* das culturas e dos métodos ensaiados, tornando-se centros de irradiação educativa. Esta tarefa seria, talvez, a mais importante, mas era também a mais difícil, pois teria de vencer a resistência dos camponeses, apegados a hábitos ancestrais. Todavia, o contato com a população ia avançando e havia mesmo casos em que, como o bem sucedido na granja de Gabú, no leste, em novembro de 1975, onde a população participou na colheita do arroz, fazendo um dia de trabalho voluntário. As granjas do Estado viriam ainda a ter um papel importante no apoio à implementação de pequenas cooperativas. De acordo com o Comissariado da Agricultura ‘há diversos meios de produção que temos nas granjas e que vão sendo utilizados nas cooperativas —logo que elas tenham possibilidade de os administrar, ficarão a seu cargo, tornando-se mais autónoma.’ No mesmo sentido, o comissário principal, Francisco Mendes Té, anunciou que no futuro, as granjas funcionariam ‘num sistema muito próximo das cooperativas’ de modo a que, os assalariados perdessem o ‘espírito de funcionários’ e participassem mais diretamente na produção e nos rendimentos das granjas. Esta ligação entre granjas e as cooperativas estava em fusão. A implementação das cooperativas estava sendo realizada de maneira extremamente cautelosa: embora já existissem experiências em curso, nomeadamente na Região de Bafatá, os responsáveis tinham consciência de que a organização cooperativa supunha e exigia uma intensa participação dos interessados, assim como a realização de estudos prévios. ‘Não podemos correr o risco de uma aventura que leve este plano a falhar. Devemos estudar as características, região por região e mesmo as características étnicas dos povos —alerta o Comissariado da Agricultura (PEREIRA, 1977:75-76).

Com esta clareza do processo cooperativo, iria ser feito um levantamento agrícola e estava prevista a criação de um departamento de extensão rural que, após os dados do levantamento, iniciaria um projeto piloto para, em seguida, lançar as cooperativas em maior escala. Neste mesmo domínio, uma das mais interessantes iniciativas era o projeto de organizar cooperativas

a partir dos antigos combatentes das FARP (Forças Armadas Revolucionárias do Povo). Com feito, o contingente das FARP era o mesmo que existia durante a luta contra o colonialismo português: um exército numeroso em demasiado para o tempo da paz, que precisava ser adaptado às novas tarefas, além de constituir um pesado encargo para o Estado. Tratava-se, portanto, de desmobilizar parcialmente as FARP e de encaminhar os ex-combatentes para o trabalho produtivo. Daí, portanto, o projeto de criar bases de reconstrução nacional em que grupos de 100 ou 120 antigos guerrilheiros se organizassem em cooperativas de produção agrícola. Esta seria uma das experiências promissoras para o futuro da Guiné-Bissau. Tratava-se de gente altamente politizada, portadora das melhores conquistas das antigas regiões libertadas e que poderia ter uma influência decisiva no impulso a um tipo de relação de produção, justamente uma produção assente no trabalho coletivo. O momento não era mais de pegar em armas, mas deixá-las em descanso, e darem seu contributo para a reconstrução nacional (PERREIRA, 1977:76).

As cooperativas eram importantes pelo serviço que prestariam a seus cooperados e ainda mais importantes pela possibilidade que tinham de prestar maior serviço a números cada vez maiores de pessoas. Eram importantes pela posição que teriam como parte construtiva e grandemente útil da economia da Guiné-Bissau. Essa seria a maior participação, por um número cada vez mais de pessoas, tanto em propriedade como em assunção de responsabilidade e tomada de decisões significativas que afetariam intrinsecamente suas vidas cotidianas. Se as cooperativas tivessem organizações eficientes e bem administradas, elas estariam singularmente possibilitando a ampla participação.

Planejar o futuro do empreendimento cooperativo, organizar e coordenar o trabalho dos outros, proporcionar-lhes liderança construtiva e inspiradora no trabalho e controlar as operações do empreendimento, para que esta liderança siga em direção aos objetivos claramente concebidos, são elementos centrais da administração moderna, obviamente muito necessária tanto nas cooperativas como em qualquer outro tipo de empreendimento. Entretanto a falta de pessoal administrativo preparado talvez seja o mais sério dos fatores limitantes para o crescimento e expansão das cooperativas. Mas não há uma razão pela qual um investimento monetário relativamente pequeno, esforço e dedicação ao trabalho, não possam, dentro de certo tempo, desenvolver o crescente repertório de pessoal administrativo competente de que se

necessita. Isto não se realizaria se fossem esperar que tais pessoas aparecessem às portas das cooperativas, vindas de cargos exercidos em outras espécies de empresas. A maneira certa de dar às cooperativas a administração de que necessitam é desenvolver a capacidade dos cooperados, ao invés de esperar que venham de outros empreendimentos análogos (THE COOPERATIVE LIGUE OF THE USA, 1975).

Voltando à questão de empresas mistas, os critérios anunciados pelo governo referentes a elas foram efetivamente aplicados no caso de diversas empresas já constituídas com participação estrangeira como, por exemplo, as três empresas de pesca. A Guiné-Bissau é constituída por duas partes: uma continental e outra meridional, formada por 39 ilhas; estas são ricas em recursos haliêuticos, uma riqueza ainda pouco aproveitada dados os fracos recursos técnicos, mas que, mesmo assim, constitui um elemento fundamental da alimentação da população. O governo da Guiné-Bissau fixou as suas águas territoriais em 150 milhas marítimas, já celebrou diversos acordos de pesca com outros países, entre os quais se distinguia o acordo com a URSS, feito em termos bastante favoráveis à medida que não só previa a formação de técnicos guineenses a bordo dos barcos soviéticos, como também permitiu reforçar o abastecimento do país com pescado em maior quantidade e a preço mais barato a partir da formação da sociedade mista de pesca, *Estrela do Mar*. O desenvolvimento da atividade pesqueira iria, naquele momento, ter um novo surto com o contrato de outras duas sociedades mistas já constituídas: uma, a GIALUP, foi formada entre a Guiné-Bissau e a Argélia, tendo este último país enviado quatro barcos; a outra pertencia ao grupo ADRIPECHE e nela participaram a Guiné-Bissau, a França e o Senegal, destinando-se à pesca de camarão na Região de Cacheu, no norte do país (PEREIRA, 1977: 96).

A Guiné-Bissau tem hoje, em 2004 o CIPA (Centro de Investigação Pesqueira Aplicada), com um instituto similar da Mauritânia estão a determinar com exatidão a quantidade e a qualidade do pescado existente na ZEE (Zona Econômica Exclusiva) da Guiné-Bissau. A União Européia principal parceira do setor das pescas da Guiné-Bissau é a financiadora do estudo, tendo disponibilizado 111 mil euros para alugar do governo mauritaniano, um navio científico. Em termos de acordo, a União Européia comprometeu-se a utilizar 81 navios pesqueiros na zona econômica exclusiva, em vez de pagar 7, 240 milhões de euros anuais (Guiné-Bissau.com de 02 /07/2004).

A Guiné-Bissau prosseguiu com os projetos para viabilizar a reconstrução nacional. Por isso mesmo, havia um planejamento no setor industrial, subordinado a critérios políticos bem definidos. Esses critérios seguiam os princípios políticos efetivamente populares, equacionados em função das necessidades coletivas e orientados para o bem-estar das massas. A questão da industrialização da Guiné-Bissau não se punha, naquele momento, em termos de grandes indústrias, mas de implementar pequenas unidades fabris, baseadas no aproveitamento dos recursos existentes no país. A razão desta industrialização, em escala modesta, podia ser sintetizada em três pontos: a) visar o fornecimento de produtos de primeira necessidade, fomentando a indústria ligada à agricultura, designadamente em ordem à alimentação e ao vestuário. Segundo o comissário, Filinto Vaz Martins, ‘quando uma pessoa tem de comer e de vestir já assumiu pelo menos 50% da sua responsabilidade...; b) incrementar a produção industrial orientada para a exportação, com vista, mais uma vez, a corrigir os desequilíbrios da balança comercial; c) desenvolver as indústrias que contribuam para a promoção social das populações. ‘Depois de tantos anos de sofrimento e de estagnação, achamos que o nosso povo tem direito de dispor daquilo que aumenta simplesmente o seu bem-estar, sem quaisquer considerações de rentabilidade industrial’, afirmou o comissário Filinto Vaz Martins (PEREIRA, 1977: 96).

Evidentemente, essa reflexão só era possível fora da lógica capitalista, a lógica do lucro e da acumulação. Na Guiné-Bissau, a economia submetia-se à política, e, mais do que isso, à utilidade social. Foi nesse sentido que se deu prioridade ao planejamento industrial, à unidade que contribuía para melhorar as condições da população. Por isso mesmo, estavam previstas três fábricas de telhas, tijolos, canalizações, assim como uma fábrica de móveis populares em madeira. Muitos outros projetos industriais estavam em preparação, uns em fase de instalação; para outros, a efetivação seria a médio e longo prazo. Foram instaladas indústrias ligadas à riqueza agrícola, pecuária e florestal, de sumos (refrigerantes) e conservas de frutas, de produção de açúcar, de descasque e extração de óleo; havemos de acrescentar um centro apícola a se instalar em Gabú, com a cooperação dos argelinos para a produção e refinação do mel e da cera das abelhas; uma fábrica de tecidos de algodão; uma para curtume e calçado; quanto à madeira, uma pequena unidade já produzia paletes, fornecendo para o porto de Dakar, no Senegal, e estavam previstas duas outras de parquetes e de folhas para contraplacados e aglomerados. Existiam ainda

projetos para produtos dos mais diversos, desde as malas e sacolas até sabões e margarinas (PEREIRA, 1977: 96).

No Comissariado da Indústria, havia ainda a necessidade de instalar um serviço de eletrotecnia a frio, a fim de garantir a manutenção de motores, geradores, arcas frigoríficas, aparelhos de ar condicionado. Outro tanto podia-se dizer para uma pequena unidade eletrônica de reparar rádios, radares. De igual modo, havia necessidade de produzir oxigênio e acetileno, indispensáveis para construção metálica e até importado de Portugal. Por fim, havia dois projetos para produção de celulose a partir de bagaço de cana de açúcar e do caldo de arroz, que poderiam dar um tipo de papel da primeira qualidade; uma pequena siderurgia, cuja realização estava ao alcance do país e que se destinava ao aproveitamento do abundante ferro velho, abandonado pela guerra colonial, em ordem a produzir máquinas agrícolas simples e não-mecanizadas, bem como ferro para construções em cimento armado (PEREIRA, 1977: 96-97).

Não pretendemos ser exaustivos com relação aos projetos de desenvolvimento da Guiné-Bissau, apenas documentar algumas das ações desenvolvidas para a reconstrução nacional que estavam a ser assumidas no país. Este deveria começar, mesmo em pequena escala, pois a industrialização de um país é tarefa complexa e grande esforço se exige dos seus cidadãos. Na Guiné-Bissau, naquele momento, os recursos e tecnologia tinham de vir de fora.

Para Keynes, nunca é demais realçar que a principal motivação da postura crítica adotada não era simplesmente teórica, mas acima de tudo política. O que ele tinha em vistas era uma maior intervenção do Estado na geração e na canalização dos investimentos. Da mesma forma que a guerra é algo demasiadamente sério para ser confiada apenas aos generais, a realização dos investimentos não pode ser deixada exclusivamente aos critérios dos investidores. A intervenção do Estado, segundo Keynes, deveria fazer-se basicamente através do controle governamental dos meios de pagamento e da taxa de juros (KEYNES, 1984: 18).

Todo o dirigismo do Estado guineense foi desmantelado em virtude do PAE (Programa de Ajustamento Estrutural) implantado para renegociar a dívida externa em 1986. Se o programa de ajustamento estrutural foi implantado para renegociar a dívida externa da Guiné-Bissau, em face à crise econômica que inaugurou a década de 80, ele não a atenuou. O valor era, na mesma década, da ordem de 150 milhões de dólares e exigia pagamentos anuais que ultrapassavam 10 milhões de dólares (Dowbor 1983:41-42). Com o programa, a Guiné-Bissau tinha uma dívida

externa, na década de 90, correspondente a 637,3 milhões de dólares, isto é, em dez anos, o país quadruplicou a sua dívida. O montante devido era igual a 2,7 vezes o PIB (produto interno bruto), um encargo insuportável para a Guiné-Bissau (AGUILAR, 1993).

Segundo Soares, o objetivo dos programas de ajuste é assegurar o pagamento da dívida externa e transformar a estrutura econômica dos países de forma a fazer desaparecer características consideradas indesejáveis, e inconvenientes, ao novo padrão de desenvolvimento (neoliberal): protecionismo; excesso de regulação; intervencionismo; elevado grau de introversão; entre outras. Para Soares, a idéia central que passou a vigorar é que a maior parte das dificuldades desses países encontra-se neles próprios, principalmente na rigidez de suas economias. Por isso, reformas profundas em suas instituições e políticas passaram a ser consideradas mais importantes do que o alívio da dívida. Através das condicionalidades, o Banco Mundial começou a implantar um amplo conjunto de reformas estruturais nos países endividados, calcadas em uma concepção melhor adequada de crescimento: liberal; privatista; de abertura ao comércio exterior e ortodoxa do ponto de vista monetário. Essas políticas, que atendem em termos gerais às necessidades do capital internacional em rápido processo de globalização, foram batizadas no final dos anos 80 de *Consenso de Washington*, embora possa haver algumas variações nos seus componentes ao longo do tempo (SOARES, 1998: 23).

Com o liberalismo econômico, o envolvimento da sociedade civil era governado com base nos conceitos de desenvolvimento que são concebidos no exterior e/ou são aceitos, ou as condicionalidades em relação às quais o governo está ciente de que seriam aplicadas. Neste sentido, a dívida externa coloca a Guiné-Bissau numa situação vulnerável em qualquer negociação econômica, no contexto dos cinco parâmetros correntes de equilíbrio macroestrutural, o que leva imediatamente, a uma garantia de dependência. Assim, o Estado é incapaz de assegurar sua sobrevivência econômica sem uma intervenção externa maciça, porque o programa de estabilização e as reformas estruturais chanceladas pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional determinam as seguintes medidas aos países devedores:

a) Liberalização dos mercados:

- abertura dos mercados aos bancos estrangeiros;
- remoção das restrições ao capital financeiro;
- eliminação de barreiras protecionistas;

- livre circulação de bens, serviços, capital e trabalho;
- auto-regulamentação segundo princípio do mercado;
- eliminação dos monopólios estatais;

b) Estabilização macro econômica:

- disciplina e reforma fiscal;
- realismo tarifário;
- equilíbrio macro econômico e micro econômico;
- equilíbrio das contas públicas – déficit público;

c) Ampla reforma do Estado:

- contenção dos gastos públicos;
- eliminação dos subsídios estatais;
- desregulamentação dos empreendimentos privados;
- privatização de empresas estatais e serviços públicos;
- enxugamento do Estado;
- reforma administrativa, fiscal e do Estado

d) Reforma Econômicas e Estruturais orientadas pelo mercado:

- flexibilização dos contratos de trabalho;
- reformas: tributária, previdência e educacional;

e) Reinserção competitiva na economia mundial:

- liberalização dos controles sobre os movimentos do capital;
- estabilização econômica e controle sobre a inflação;
- eliminação das barreiras impostas ao fluxo de capitais;
- liberalização financeira e comercial;
- valorização do capital estrangeiro em detrimento dos investimentos e de produção

nacional (FIORI, 1998: 12).

Esses cinco parâmetros têm como finalidade dirigir a economia dos países devedores para a prioridade absoluta de gerar superávit primário, gerar receitas nacionais para o pagamento regular dos compromissos com os credores das instituições estrangeiras. Para cumprir esses cinco parâmetros na Guiné-Bissau, o INEC (Instituto Nacional de Estatísticas e Censos) e o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), depararam-se, nos primeiros

momentos, com enormes dificuldades, mas começaram a mostrar resultados. Assim, conseguiram estimativas da conta nacional para o período de 1986 a 1992. Estes resultados para o período de 1989-1992 estavam submetidos a auditoria (AGUILAR,1993).

Quadro 11: PIB 1986-1992 (Milhões de Pesos de PIB)

Ano	PIB	Taxa de cres.
1986	46.973,0	-----
1987	49.623,0	5,64
1988	53.047,0	6,90
1989 ¹	55.434,1	4,50
1990 ¹	57.263,3	3,30
1991	58.980,9	3,00
1992 ²	60.631,4	2,80

1 Calculado Fonte: INEC,1991

2projetado

O quadro mostra o comportamento do PIB; podemos ver que a economia parecia estar a crescer, no entanto, este quadro também parece indicar que o crescimento diminuía invariavelmente. Esta oscilação de crescimento pode ser explicada considerando-se às dificuldades enfrentadas pela Guiné-Bissau para financiar o diferencial da balança de pagamentos e as dificuldades do programa de ajustamento estrutural. Assim, o PIB vinha aumentando mais que a população¹¹.

Quadro 12: PIB por Tipo de Despesas, 1986-1992 (Porcentagem)

Ano	1986	1987	1988	1989 ¹²	1990	1991	1992
Consumo Total	102,8	100,8	105,0	102,9	102,3	101,8	101,4
Consumo Privado	89,1	89,2	93,3	91,2	91,3	91,2	91,0
Consumo Público	13,7	11,6	11,7	11,7	11,0	10,6	10,4
Formação e Cap. Bruta	21,2	23,6	29,0	26,3	25,2	24,7	24,6
Capital Fixo	20,0	22,6	28,9	25,8	24,6	24,2	23,6
Ver. Inventário	1,2	1,0	0,1	0,5	0,6	0,5	1,0
Exportações	4,7	14,9	13,2	14,1	15,0	15,5	15,8
Importações	28,7	39,3	47,2	43,3	42,5	42,2	41,8
Diferencial Comercial	24,0	24,4	34,0	29,2	27,5	26,5	26,0
Produto Bruto Interno	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fonte: INEC

O quadro anterior mostra a distribuição do PIB por tipo de despesas. Este quadro mostra também, nitidamente, a debilidade principal da economia da Guiné-Bissau. Podemos observar que existe um grande sobre-consumo, mais de 100% do PIB; demasiado grande relativamente aos recursos disponíveis no país para a produção de bens e serviços, porém demasiado pequeno para assegurar um nível de vida razoável para a população do país. Nota-se, portanto, que o consumo privado aumentou no início do programa, atingiu um máximo em 1988, diminuiu de novo em 1989, então passou a estabilidade, assim marcando possivelmente os primeiros efeitos da liberalização económica no início do programa de ajustamento estrutural. Por outro lado, o consumo público diminuiu muito em 1987 e depois continuou diminuindo a um ritmo mais lento. Em 1992, tornou-se ligeiramente mais alto do que os 10% do PIB no mesmo ano. Essa

¹¹ O INEC (Instituto Nacional de Estatísticas e Censos) calculou a taxa de crescimento populacional em 2,3%

¹² 1989^a a 1991 são dados estimados e 1992 são projetados.

incapacidade de reduzir a parte do PIB que foi para o consumo privado em níveis que não existiam antes de 1986; foi um grande erro do programa de ajustamento estrutural.

1. Política Fiscal

Segundo Aguilar, a despeito do período de indisciplina fiscal, durante a primeira metade de 1992, ocorreram várias mudanças importantes na política fiscal ao longo da implantação do programa de ajustamento estrutural. Uma delas foi o estabelecimento de uma *comissão para controle de despesas*. Esta comissão formalizava o trabalho sistemático sobre o controle de despesas públicas. O grau de controle foi melhorando e as informações sobre despesas públicas disponíveis no Ministério das Finanças. Também essas informações das despesas disponíveis sinalizavam, de fato, o resultado do trabalho realizado pela comissão. Subsídios de consumo a funcionários públicos eliminados e compensações monetárias foram adicionados aos salários (AGUILAR, 1993: 17).

Outro melhoramento na área de reforma fiscal foi conseguido na administração dos direitos alfandegários, em que os serviços de informações adequados começaram a funcionar. Ainda havia inúmeras reformas a serem feitas na área de direitos alfandegários, mas os melhoramentos administrativos conseguidos tornaram possível esperar avanços rápidos na cobrança melhorada de pautas aduaneiras e na redução de isenções de direitos alfandegários. Na área de reforma fiscal, o governo reduziu os impostos das exportações de castanha de caju, em 25% (a Guiné-Bissau é um dos países produtor e exportador de castanha de caju) na primeira metade de 1992. No entanto, o Parlamento rejeitou as tentativas do governo de aumentar os direitos de importação para o arroz. Havia esforços contínuos para expandir o número de contribuintes (AGUILAR, 1993: 17).

2. Política Monetária e de Taxa de Câmbio

De acordo com Aguilar, durante a segunda metade de 1992 e início de 1993, o Banco Central da Guiné-Bissau apresentou avanços importantes na gestão da política monetária e de taxa de câmbio. Assim, em novembro de 1992, o sistema de taxa de câmbio foi ao encontro da sua unificação final. Com novo sistema, havia uma taxa de câmbio oficial, que seguia de perto a taxa de mercado livre. Esta taxa era calculada como uma média da taxa observada nas agências de câmbio e nos operadores informais livres no mercado. O banco calculava esta taxa diariamente e ajustava a taxa oficial para manter um diferencial de taxa de câmbio inferior ou igual a cinco por cento. Para Aguilar, o Banco Central mostrou-se capaz de manter esse objetivo durante meses. Mostrou-se também a redução do diferencial de taxa de câmbio como objetivo de política importante a ser atingido durante 1993 (AGUILAR, 1993: 17-18).

3. Privatizações

As privatizações faziam parte também da política que a Guiné-Bissau tinha de cumprir. A formalização e a extensão dos poderes da UGREP, agência governamental encarregada de privatizações, foram muito importantes. De acordo com Aguilar, o Banco Mundial expressou a sua satisfação pelo desempenho da UGREP, em várias ocasiões. De fato, as privatizações prestaram uma contribuição para receitas fiscais durante 1992 e esperava-se uma nova contribuição, de cerca de 21 bilhões de pesos, para 1993. Nesse processo de privatização, estavam em vias de ser privatizadas as seguintes empresas estatais: Blufo e Espuma. Pelo menos cinco empresas foram privatizadas: Socotram; Guinave; CMV; Guimetal; Cicer e Bolola. Um fracasso foi a situação instável da DICOL, pois foi a fonte de muitos problemas financeiros e fiscais no passado. A empresa não conseguia níveis adequados de responsabilidade e disciplina. As tentativas de a subordinar à UGREP encontraram resistências. De fato, a UGREP funcionaria no futuro como uma espécie de instituto controlador das novas empresas que continuassem no setor público. Não havia sinais claros, naquele momento, acerca das limitações do processo de privatizações. Era evidente que, dada a debilidade do Estado guineense e as suas dificuldades em desenvolver mecanismos regulatórios adequados, a propriedade era uma alternativa real no caso

de monopólio. Assim, esperava-se que a maior parte de serviços públicos continuassem no mesmo setor. No entanto, existiam empresas de caráter misto, entre elas a DICOL, em que a discussão do seu valor para a privatização dependia dos sócios (AGUILAR, 1993: 20).

4. O Sistema Financeiro

O sistema financeiro era formado basicamente pelo Banco Central. Com a liberalização econômica, foi criado o maior banco privado do país, o BIG (Banco Internacional da Guiné), com dois escritórios em Bissau e sucursais em Bafatá e Gabú, no leste do país, e em Canchungo, no norte. O crédito predial português possuía 49% do banco. O Banco Totta & Açores, uma filial do banco português com o mesmo nome, era o acréscimo do sistema financeiro guineense, com escritório em Bissau. O Totta & Açores havia comprado o crédito predial português do BIG. Assim, embora não tivesse havido uma fusão entre os dois bancos, o Totta & Açores adquiriria uma posição proeminente no mercado financeiro da Guiné-Bissau. No entanto, constou-se que o crédito predial transferiu a sua parte no BIG para o Banco de Fomento Exterior, restaurando, deste modo, algum grau de competitividade no mercado financeiro local (AGUILAR, 1993:21).

O Banco Central, construído sobre o antigo Banco Nacional da Guiné-Bissau, era fraco no sentido em que tinha poucos instrumentos disponíveis à sua tarefa. A razão principal da sua debilidade era a estreita relação que tinha com o governo. Na prática, o banco carecia de independência do governo. O instrumento de política principal do Banco Central era a sua liderança no mercado de divisas. Os exportadores tinham de entregar as suas divisas ao banco. Este também canalizava fundos líquidos, dando origem a donativos e empréstimos. O banco tinha uma taxa de mercado livre. A taxa oficial era sistematicamente estabelecida como uma média das agências de câmbio e os operadores informais. A instituição também participava no mercado aberto de divisas. Assim, o efeito principal da taxa de câmbio dual dava uma pequena vantagem a importadores oficiais formais (membros do governo) e uma pequena desvantagem a exportadores oficiais formais (membros do governo e seus amigos comerciantes) (AGUILAR, 1993: 21).

Com os melhoramentos da reforma da administração alfandegária, aumentariam, provavelmente, as pressões para unificar o mercado num futuro não muito distante. Estas operações no mercado de divisas forneciam muitos dos recursos financeiros necessários para

operações do Banco Central. Assim, a margem financeira destas operações era bastante elevada, acima dos cinco por cento. O banco tinha pessoal além da sua capacidade operacional, tendo em vista os poucos empréstimos que dava aos bancos privados; esta era a fonte principal de recursos para financiar as suas operações (AGUILAR, 1993:21-22).

Segundo Aguilar, o mercado de divisas incluía um montante desconhecido de recursos relacionados ao comércio informal com países vizinhos. A maior parte das divisas usadas neste tipo de comércio provinha de operadores informais. Na realidade, não havia nenhum mercado de capital na Guiné-Bissau. Dada a instabilidade de taxas de juros reais causadas por nível de preços oscilantes, pelas ondas inflacionárias periódicas e pelos freqüentes fracassos e atrasos dos bancos em respeitar depósitos, incluindo depósitos à ordem, não havia alternativas práticas na moeda local para poupanças em curto e médio prazo com um grau de liquidez razoável. Assim, o mercado de divisas também desempenhava o papel de um mercado financeiro que aumentava a pressão sobre taxa de câmbio (AGUILAR, 1993: 22).

Para Aguilar, o Banco Central tinha alguns instrumentos disponíveis para controlar a quantidade de dinheiro na economia. Um deles era a venda e compra de divisas no mercado aberto. Estas operações poderiam ser essenciais na eliminação de variações fortes que afetavam o nível de preços em curto prazo. Uma causa importante destas variações era a alta estacionalidade de receitas fiscais, que levava o governo a endividar-se muito perante o Banco Central, sempre na primeira metade do ano. A possibilidade de usar operações de divisas como uma política contracíclica dependia da criação de reservas externas. Isto era, evidentemente, difícil de conseguir na estrutura da balança de pagamentos da Guiné-Bissau. Arranjos monetários, assinados há alguns anos com Portugal, tinham como objetivo principal esse problema. No entanto, o governo não percebeu isto e geriu-o como empréstimo, incorrendo em atrasados após a primeira tranche. O governo estava a negociar com Portugal sobre a possibilidade de converter estes atrasados em dívidas em longo prazo. Isto iria, por sua vez, abrir portas à possibilidade de renegociar a revitalização do arranjo monetário. A debilidade maior do sistema econômico era a inexistência de alternativas para canalizar investimentos privados em longo prazo e de desenvolvimento. O objetivo do programa de ajustamento estrutural era abrir novos canais para investimento privado e de desenvolvimento. Por outro lado, o país tinha acesso crescente a fundos externos reservados para tais fins, tanto donativos quanto empréstimos baratos (AGUILAR, 1993:23).

5. Gestão Econômica

Na Guiné-Bissau, após o programa de ajustamento estrutural, era o Ministério da Economia e Finanças que controlava a política econômica. Desenvolveu-se uma capacidade técnica e analítica mínima. Os instrumentos principais eram a gestão e o controle do orçamento e das despesas, a gestão das privatizações, através da UGREP, e a gestão da dívida externa. É importante mencionar os empreendimentos realizados pelo departamento da dívida na recolha e sistematização de informações sobre a dívida externa do país. Outro fator que merece menção é o papel que o Banco Central passou a desempenhar. Este tinha o pessoal treinado e tinha à sua disposição os dados estatísticos sobre a economia e uma capacidade analítica para estreitar relações com o governo; o banco tinha uma função na política econômica que excedia o seu papel anteriormente definido como Banco Central. O Ministério da Agricultura desempenhava também um papel significativo na política econômica, especificamente através do GAGPLA, o seu Departamento de Plano Experiente e bem conceituado. Este papel estava relacionado com o fato de mais da metade do PIB ser produzido a partir da agricultura (AGUILAR, 1993: 25).

Com programa de ajustamento estrutural, o Ministério do Plano foi extinto e, em sequência, restaurado como Secretaria de Estado do Plano. Esta nova instituição estava a desempenhar um papel central na formulação e implementação da política econômica. Havia três grandes frentes em que atuava: em primeiro lugar, a secretaria funcionava ativamente e com êxito na planificação, no controle e na coordenação do programa de investimento público. Em segundo lugar, estava a funcionar com diferentes ministérios e outras agências governamentais na preparação e coordenação de estratégias setoriais. Isto permitiria ao governo melhorar significativamente a eficiência na alocação de recursos para o desenvolvimento. E, por fim, era ativa na recolha e publicação de dados críticos. Publicou, entre outras, uma série de contas nacionais (AGUILAR, 1993: 25).

Assim sendo, o governo conseguiu criar uma capacidade técnica mínima para a gestão da economia. Isto era um triunfo nítido de muitos programas de assistência técnica com organizações multilaterais e doadores, porém esta capacidade ainda era débil e frágil, pois não era extensiva a todos os ministérios e agências governamentais e dependia de alguns indivíduos

críticos. Embora houvesse um avanço nítido na capacidade de recolha e publicação de dados estatísticos sistematizados, a capacidade analítica ainda era bastante débil. Além disso, muito do esforço tinha sido orientado para a solução dos principais problemas macroeconômicos implícitos, no programa do ajustamento estrutural. Assim, a capacidade e a gestão em um nível macroeconômico eram excessivamente débeis. A principal lição que se podia tirar do desenvolvimento da política econômica na Guiné-Bissau era que os programas de assistência técnica começaram a mostrar esforços para sua consolidação e esta seria o caminho para a ajuda ao país (AGUILAR, 1993:25).

A mudança na política econômica na Guiné-Bissau teve seus reflexos na população, principalmente em quem sentiu um dia em ter uma canoa a motor para a pesca e teve que voltar à canoa tradicional, devido à lei da livre concorrência imposta pelo programa de ajustamento estrutural, encetado em 1986 no país. Com a introdução de canoa a motor, os pescadores abandonaram a pesca artesanal e passaram a depender de novos bens importados —motores a bordo, combustíveis, acessórios, máquinas de fabricar gelo —do mecânico para reparar motores. No entanto, o aumento do preço do peixe ao consumidor não acompanhou o reajuste do preço do combustível, do motor, do gelo e da assistência mecânica. Os termos de troca que eram feitos pelo Estado durante os anos de 1978 a 1985, através do *Pescarte*, deixaram de existir com as medidas de liberalização econômica. Os pescadores, sem recursos, não podiam reproduzir os seus meios de produção —as canoas a motor —e muito menos fazer estoque de combustível para compensar os períodos de carência de fornecimento. Os pescadores, sendo jogados nessa situação, eram obrigados a trabalhar como assalariados das intermediárias de venda, essa intermediação que lhes fornecia o combustível e o dinheiro para o gelo, em troca do pescado fornecido. Uma grande parte do pescado passava para intermediárias, que por sua vez, não estavam interessadas em vender o peixe na região dos pescadores e sim na capital Bissau onde as chances de ter lucro eram maiores. Assim sendo, as condições econômico-financeiras e sanitárias dos pescadores começaram piorar juntamente com as de seus familiares devido ao liberalismo econômico.

Para o FM (Fundo Monetário Internacional), a falta de um conhecimento mais detalhado de um país é questão de menor importância, porque se inclina para a adoção da abordagem padronizada. Para Stiglitz, os problemas dessa abordagem tornam-se críticos quando se deparam

com desafios das economias em desenvolvimento e em fase de transição (como é o caso da Guiné-Bissau). Segundo Stiglitz, a instituição, de fato, não tem a pretensão de ser uma especialista em desenvolvimento —sua obrigação original é apoiar a estabilidade econômica global, não reduzir a pobreza dos países em desenvolvimento —contudo, ela não hesita em interferir acintosamente em questões relativas ao desenvolvimento. Para Stiglitz, tais questões são complicadas, sob muitos aspectos: os países em desenvolvimento apresentam dificuldades muito maiores que nações mais desenvolvidas; pois no mundo em desenvolvimento, os mercados são mais ausentes e, quando presentes, na maioria das vezes, funcionam de maneira imperfeita. São vários problemas de informações, e os hábitos culturais podem afetar de maneira significativa o comportamento econômico (STIGLITZ, 2002: 63).

Entrementes, com relativa freqüência, o treinamento dos macroeconomistas não os prepara bem para os problemas que precisam enfrentar nos países em desenvolvimento. Em algumas das universidades nas quais o FMI com freqüência contratava profissionais, os currículos básicos envolvem modelos em que jamais há desemprego. No modelo competitivo padrão, no qual se baseia o fundamentalismo do mercado do FMI, a demanda é sempre igual à oferta. Portanto, se a demanda de mão-de-obra for igual à oferta, nunca há desemprego involuntário. Para o Fundo, se alguém não estiver trabalhando é porque optou por isso. Nessa interpretação, o desemprego na Grande Depressão, quando uma entre quatro pessoas estava parada, seria o resultado de um aumento repentino no desejo por mais lazer. Poderia ser do interesse de psicólogos saber por que ocorreu essa repentina mudança no desejo por lazer ou por que as pessoas que supostamente deveriam estar desfrutando desse lazer pareciam tão infelizes (STIGLITZ, 2002: 64).

Para Stiglitz, as pessoas de fora podem desempenhar um papel importante no compartilhamento das experiências de outros países e na oferta de interpretações alternativas para as forças econômicas em jogo. Entretanto, o FMI não queria mesmo era assumir o simples papel de consultor, competindo com outros que estivessem apresentando idéias. O Fundo queria um papel mais central na formação da política, fundamentalismo de mercado, que exigia muito pouca consideração das circunstâncias específicas de um país e de seus problemas imediatos. Quaisquer impactos adversos em curto prazo seriam apenas uma questão de sofrimento que, além de necessária, faz parte do processo. As altas taxas de juros, podiam levar à inanição, mas a

eficiência leva ao crescimento e o crescimento beneficia a todos. O sofrimento e a dor tornaram-se parte do processo de compugnação, prova de que um país estava no caminho certo (STIGLITZ, 2002: 64-65).

Segundo Stiglitz, o FMI impunha a privatização em parte porque acreditava que os governos não poderiam, ao administrar os empreendimentos, isolar-se das pressões políticas. A própria noção de que ninguém podia separar a economia da política, ou compreensão mais abrangente da sociedade, ilustrava uma limitação de perspectiva. De acordo com o Fundo, se as políticas impostas pelas instituições que emprestam dinheiro induzem a tumultos, como já aconteceu em diversos países, então as condições econômicas pioram à medida que o capital escoa e as empresas hesitam na hora de investir mais de seu capital. Tais políticas não são uma fórmula nem para um desenvolvimento bem-sucedido nem para a estabilidade econômica. Para Stiglitz, mesmo os países que não pedem dinheiro emprestado ao Fundo podem ser afetados pelas opiniões da instituição. Não é só através de sua condicionalidade que o FMI impõe suas perspectivas em todo o mundo. Ele mantém uma consulta anual com todos os países do mundo. Segundo Stiglitz, essas consultas, chamadas de *Artigo 4*, servem, supostamente, para garantir que cada país esteja adotando as condições do acordo sob o qual o Fundo foi estabelecido, ou seja, garantindo conversibilidade de moeda para fins comerciais; a lentidão na missão, bem como outros aspectos das atividades do FMI, tem afetado os relatórios: as verdadeiras consultas do *Artigo 4* não são mais que uma pequena parte de todo um processo de fiscalização. Um relatório é, na verdade, a classificação, segundo o FMI, da economia do país (STIGLITZ, 2002: 77-78).

De acordo com Stiglitz, as empresas nacionais poderiam ao menos estar em sintonia com o contexto social de cada país e se recusar a demitir funcionários se soubessem que não haveria empregos alternativos disponíveis. Em contrapartida, os proprietários estrangeiros podem sentir uma obrigação maior para com seus acionistas de maximizar o valor de suas ações no mercado e reduzir custos, e uma obrigação menor com aquilo a que se referem como força de trabalho excessivamente inflada. É imprescindível que se reestruturem os empreendimentos estatais. A privatização costuma ser uma maneira eficaz de fazer isso. No entanto, tirar profissionais de cargos de baixa produtividade em empresas estatais para deixá-los desempregados (como aconteceu à Guiné-Bissau) não aumenta a receita de um país e, com toda certeza, não melhora o bem-estar dos trabalhadores. É preciso que se estabeleça políticas macroeconômicas, incluindo

taxas de juros baixas, que ajudem a gerar empregos. A sincronia e/ou seqüenciamento é tudo. Isso não se refere apenas a questões pragmáticas relativas à implementação: refere-se também a questões de princípios (STIGLITZ, 2002: 89-90).

A liberalização —a remoção da interferência do governo nos mercados financeiros, mercados de capitais e nas barreiras comerciais —tem muitas dimensões até mesmo segundo Stiglitz, o FMI concorda que pressionou demais a agenda da liberalização —a liberalização de mercados de capitais e financeiros contribuiu para as crises financeiras globais da década de 1990 e pode levar um pequeno país emergente à desativação. Para Stiglitz, a liberalização do comércio deve supostamente otimizar a receita de um país forçando os recursos a moverem-se de usos menos produtivos para usos mais produtivos; utilizando a vantagem comparativa. Entretanto, fazer com que os recursos com finalidades menos produtivas passem à produtividade zero não enriquece um país, e foi isso que, muitas vezes, aconteceu nos programas do Fundo. É fácil acabar com empregos e esse costuma ser o impacto imediato da liberalização do comércio, à medida que organizações ineficientes fecham suas portas, pressionadas pela concorrência internacional. A ideologia do FMI afirmava que cargos novos e mais produtivos seriam criados à medida que funções antigas e ineficientes, criadas atrás de muros protecionistas, fossem eliminadas (STIGLITZ, 2002: 91- 92).

O fato de a liberalização do comércio, na maior parte das vezes, não corresponder às promessas, ao contrário, simplesmente gerar desemprego, é o que suscita uma oposição tão intensa. Mas a hipocrisia daqueles que insistem em liberalização e a maneira como têm feito isso, tem, sem dúvida nenhuma, intensificado as hostilidades em relação a esse assunto (na Guiné-Bissau, as hostilidades culminaram no caso de 17 de outubro de 1985). O Ocidente forçou a liberalização do comércio para os produtos que exportava, mas, ao mesmo tempo, continuou a proteger aqueles setores nos quais a concorrência dos países em desenvolvimento poderia representar uma ameaça à sua economia. Essa foi uma das bases da oposição à nova rodada de negociações comerciais que supostamente teria tido início em Seattle (EUA) (STIGLITZ: 2002: 93).

O Fundo Monetário Internacional, na defesa da liberalização do mercado de capitais, baseou-se numa lógica simplista: mercados livres são mais eficientes; eficiência maior leva a crescimento mais rápido. O FMI argumentava que, sem liberalização, os países não conseguiriam

atrair capital estrangeiro, principalmente investimentos diretos. Os defensores da liberalização apresentam outro argumento que parece particularmente cômico à luz da crise global que começou em 1997: a liberalização otimizaria a estabilidade, diversificando as fontes de financiamento. A idéia era que, em épocas de declínio, os países poderiam contar com ajuda externa para compensar o que faltava nas reservas domésticas. Embora o investimento estrangeiro não seja um dos principais pilares do Consenso de Washington, ele é peça fundamental na globalização. De acordo com tal Consenso, o crescimento ocorre por meio da liberalização, com a liberalização dos mercados. A privatização, a liberalização e a macroestabilidade supostamente criam um clima que atrai investimentos, incluindo os provenientes do exterior. Tais investimentos geram crescimento. As empresas estrangeiras trazem consigo especialização técnica e acesso a mercados estrangeiros, gerando novas possibilidades de empregos. As corporações estrangeiras também têm acesso a fontes de financiamento, algo importante nos países em desenvolvimento, cujas instituições financeiras em geral são fracas (STIGLITZ, 2002: 100-101).

Os erros no comércio, na liberalização do mercado de capitais e na privatização, descritos anteriormente, representam erros de seqüenciamento em grande escala. Erros em menor escala são pouco mencionados pela imprensa ocidental. Compõem-se das pequenas tragédias do dia-a-dia, decorrentes de políticas do Fundo Monetário Internacional que afetam as pessoas no mundo em desenvolvimento, que já são bastante pobres. Por exemplo, muitos países possuem comitês de comercialização que compram produtos agrícolas dos trabalhadores rurais e os comercializam dentro e fora do país. Em geral, são uma fonte de ineficiência e corrupção e os agricultores só recebem uma fração do preço final. Mesmo que faça pouco sentido um governo se imiscuir nesse negócio, o fato de ele deixar de se envolver de uma hora para outra não significa que um setor privado vibrante e competitivo surgiria automaticamente. Vários países da África Ocidental (da qual a Guiné-Bissau faz parte) abandonaram o negócio de comitês de comercialização (inclusive a Guiné-Bissau), por pressão do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial. Em alguns casos, isso pareceu funcionar, mas em outros, quando o comitê de comercialização desapareceu, desenvolveu-se um sistema local de monopólios. O capital limitado restringia a entrada nesse mercado. Poucos camponeses podiam arcar com o custo da compra de um caminhão para levar seus produtos para o mercado. E tampouco podiam pedir emprestados os recursos necessários,

em virtude da falta de bancos. Em alguns casos, as pessoas conseguiam caminhões para transportar seus produtos, e o mercado até chegou a funcionar no início; entretanto, com o passar do tempo, esse lucrativo negócio transformou-se na origem da máfia local. Em quaisquer das situações, os benefícios líquidos que o FMI e o Banco Mundial prometeram não se materializaram. A receita do governo diminuiu, as condições dos camponeses melhoraram muito pouco em relação às condições anteriores e alguns empresários locais (mafiosos e políticos) lucraram bastante (STIGLITZ, 2002: 110).

Os comitês de comercialização a que Stiglitz fez referência que compram produtos agrícolas dos trabalhadores rurais e os comercializam dentro e fora do país, na África Ocidental, de fato, havia formas desses comitês de comércio de troca direta nos próprios circuitos da sub-região de importação e exportação que se realizavam entre Guiné-Bissau, Senegal e Gâmbia em que não existia moeda na transação comercial — os comerciantes levavam caminhões carregados de produtos da Guiné-Bissau para o Senegal e/ou Gâmbia e trocavam-nos nestes países por outros, trazendo novas mercadorias para a Guiné-Bissau (PEREIRA, 1977).

Segundo Stiglitz, muitos comitês de comercialização também se envolveram numa política de uniformização de preços, pagando aos agricultores o mesmo preço, independentemente de onde estivessem localizados. Embora essa política pareça justa, os economistas opõem-se a ela porque exige que os agricultores localizados perto dos mercados subsidiem aqueles que estão mais longe. Com a concorrência de mercado, os trabalhadores rurais que estão mais distantes do local onde os produtos são de fato comercializados recebem preços mais baixos por aquilo que vendem; na verdade, eles arcam com os custos do transporte de seus produtos até o mercado. O FMI forçou um país africano a abandonar a unificação de preços (Guiné-Bissau) antes que um sistema rodoviário adequado estivesse funcionando. O preço recebido por aqueles que estavam mais afastados caiu de repente e de maneira acentuada, pois eles tiveram que arcar com os custos do transporte. Em consequência disso, a receita em algumas regiões rurais mais pobres do país caiu drasticamente, resultando numa miséria que se estendeu por uma grande área (STIGLITZ, 2002: 110).

Se as estratégias do FMI tivessem deixado de atingir todo o potencial de desenvolvimento, isso teria sido, por si só, bastante ruim. Mas os fracassos em muitos lugares atrasaram o programa de desenvolvimento, corroendo desnecessariamente a própria estrutura da

sociedade. Não se pode evitar que o processo de desenvolvimento e as mudanças rápidas coloquem demasiada tensão sobre a sociedade. Autoridades tradicionais são desafiadas, relacionamento tradicional é reavaliado (tudo isso aconteceu à Guiné-Bissau, com os reis tradicionais, os régulos, de que o meu pai fazia parte). É por isso que o desenvolvimento bem-sucedido presta redobrada atenção à estabilidade social (STIGLITZ, 2002: 110-112).

Esses tumultos são, entretanto, apenas a ponta de um iceberg: chamam a atenção de todo o mundo para o simples fato de que o contexto político e social não pode ser ignorado. Mas há outros problemas. Enquanto na década de 1980 a África precisava ter seus orçamentos mais bem equilibrados e a inflação bem controlada, a austeridade excessiva na região gerou grande desemprego; sem uma rede adequada de segurança, que por sua vez levou a conflitos entre os governos e os militares, instaurou-se um ambiente nada favorável a investimentos estrangeiros. Os estudos do Banco Mundial mostram que tais disputas estão sistematicamente associadas a fatores econômicos adversos, incluindo o desemprego, que pode ser produzido pela austeridade excessiva. Uma inflação moderada pode não ser ideal para criar um ambiente propício ao investimento, mas a violência e as disputas militares são ainda piores (STIGLITZ, 2002 :112-113).

A Guiné-Bissau passou por uma dessas disputas militares em 1998/1999, em que as forças leais ao brigadeiro Ansumane Mané lutaram contra as forças que defendiam o presidente João Bernardo Vieira e que culminou na deposição deste último. Uma das causas do conflito, era a questão econômica, nomeadamente a venda de armas para os separatistas de Casamansa. O Portal da Guiné-Bissau, no dia 28 de maio de 2004, publicou um artigo sobre o montante de dinheiro desviado por Ansumane Mané cujo título é: **Recuperados 18 milhões de dólares duma conta secreta de Ansumane Mané**. Essa descoberta da conta milionária surgiu na sequência de prisão na Costa do Marfim do jornalista franco-canadense, Guy-André Kieffer, ligado ao inquérito que estava sendo levado a cabo sobre o depósito de 1,5 bilhão de Franco CFA disponibilizado pelo governo da Costa do Marfim para pagar os salários em atraso, dos funcionários da Guiné-Bissau. Segundo o jornalista, este gesto das autoridades marfinenses em pagar salários em atraso aos funcionários guineenses não era mera solidariedade, mas tinha uma contrapartida secreta: a recuperação por parte de alguns dignitários guineenses de 18 milhões de dólares depositados pelo brigadeiro Ansumane Mané numa conta secreta nº 6539... no Citibank. Na altura, o endereço era na rua 5 Vallon em Cocody. Uma nota do Citibank datada de 10 de outubro de 2003 precisava

que nesta conta tinham sido contabilizados 228.796 dólares de juros (190.663 euros), segundo a Revista La Lettre du Continent, que é publicada na França.

Depois da prisão de Kieffer, as autoridades marfinenses explicaram que o depósito de 1,5 bilhão de Franco CFA em Abidjan, capital da Costa do Marfim tinha sido decidido por todos os presidentes da UEMOA (União Monetária da África Ocidental), na Cimeira de Niamey, Togo, em 10 de janeiro de 2004 e que o envelope representava a parte da Costa do Marfim. Baseando-se nos depoimento do jornalista na aludida revista, diferentes personalidades ligadas à vida política e militar da Guiné-Bissau sabiam da existência da tal conta, mas como alguns eram beneficiários diretos, o assunto foi remetido ao silêncio. A quando dos acontecimentos de 22/23 de novembro de 2000, na altura quando os autoproclamados militares republicanos anunciaram ao país que Ansumane Mané andava a monte e que estava acompanhado com um dos seus colaboradores com avultada soma de dinheiro e alguns documentos que estavam numa pasta, que autoridades guineenses na altura conseguiram recuperar. Mas quando foi anunciada a morte do brigadeiro Mané, nos acontecimentos do dia 22/23 de novembro; ninguém mais pronunciou o nome do colaborador que alegadamente levava consigo o dinheiro. Aliás, não obstante, o seu estatuto de co-presidente da República da Guiné-Bissau durante seis meses ou líder da rebelião que derrubou o regime de João Bernardo Vieira depois da sua morte, ninguém ousava pronunciar, sobre o destino do dinheiro. Entretanto, as movimentações secretas do ex-líder da Junta Militar e sua ligação com o regime líbio, de quem ele recebeu variadíssimos apoios durante o conflito de 1998/99, eram prenúncio dessa suspeita. Segundo La Lettre du Continent, foi em 14 de setembro de 2000 que o brigadeiro depositou aquele montante.

Tudo que está acontecendo à Guiné-Bissau é ilação da implantação da política de liberalização econômica, ou a política neoliberal. Antes desta política, havia sempre uma auditoria, quando houvesse mudança de pasta nos ministérios. Houve casos em que os responsáveis pela gestão das instituições públicas suicidavam-se por não saber como gastaram os recursos públicos, quando da auditoria, por falta de experiência administrativa. O caso que ficou conhecido na história da Guiné-Bissau era que os responsáveis pelos Armazéns do Povo desviavam os recursos da instituição, mas o governo não tinha provas desse desvio, então, importou carros e colocou como condição de compra o pagamento à vista. Aqueles que eram suspeitos de subtrair os recursos dos Armazéns do Povo compraram carros à vista (Peugeot 504)

e, em seguida, foram presos. O período de 1980 a 1993 pode ser considerado de grande importância, por abarcar um tempo de grandes mudanças, em variados setores, partindo de um período autoritário, de um governo saído do golpe de Estado. Ao mesmo tempo, o mundo começou a familiarizar-se com novas experiências, representadas pelo neoliberalismo, pela globalização, pelos ajustes financeiros e fiscais, pela desregulamentação, pela queda de barreiras alfandegárias e pela exacerbada competitividade, tendo como carro chefe a reestruturação produtiva. Ou é o que Aguilár denominou em seu livro: *Estado Deserto* (AGUILAR, 2000).

No que tange ao setor da educação, são organizações internacionais ou as agências estrangeiras que estão liderando na elaboração de programas, livros e financiando operações sobre programas destinados a minorar a deterioração de serviços sociais causada por programas de ajuste estrutural. Quanto a isso (deterioração de serviços sociais causada por programas de ajuste estrutural), a intervenção do governo no setor educacional, de acordo com Friedman, pode ser interpretada de duas maneiras: efeitos laterais, isto é, circunstâncias sob às quais a ação do indivíduo impõe custos significativos a outros indivíduos; o interesse paternalista pelas crianças e outros indivíduos irresponsáveis. Para ele, o governo poderia exigir um nível mínimo de instrução financiada, dando aos pais uma determinada soma máxima anual por filho, a ser utilizada em serviços educacionais aprovados. Os pais poderiam usar esta soma na compra de serviços educacionais em uma instituição aprovada de sua própria escolha. Os serviços educacionais poderiam ser fornecidos por empresas privadas, operando com fins lucrativos ou por instituições sem finalidade lucrativa. O papel do governo estaria limitado a garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos de qualidade (FRIEDMAN, 1977).

Entretanto, na Guiné-Bissau não foi concedida a soma máxima por filho que os pais poderiam usar na compra dos serviços educacionais em instituição aprovada de sua escolha. O governo guineense alegou que a privatização educacional foi fruto de voto de uma vontade expressa pela população. Obviamente, ao ouvir falar do setor privado, concluiu que já era altura dos outros serem envolvidos na compartilhamento dos serviços educacionais, deixando de lado a divisão do financiamento recebido pelos doadores internacionais. O setor privado estava sem recursos para implementar novas estruturas de ensino, as suas instalações escolares não possuíam condições mínimas para o funcionamento, a maioria das escolas era feita de barracas, sem nenhuma condição de aprendizagem, falta de enquadramento pedagógico, conteúdo curricular,

metodologia que não tinham supervisão do Ministério da Educação. Mesmo assim, os pais eram “obrigados” a pagar mensalidades, pois o setor privado encontrava na educação um meio de resolver seus problemas econômicos.

Toda essa abertura ocorreu depois do caso de 17 de outubro, que afloramos anteriormente. A partir de então, houve efetivamente mudanças na condução de política econômica, assim como na formulação e implementação da política educacional que a equipe de Luís Cabral havia desenhado para o setor da educação logo após a independência. Assim, com o Banco Mundial no cenário e outras instituições financeiras, a educação passou a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa. O ensino é sintetizado em um conjunto de insumos que intervêm na sala de aula, o professor sendo mais um insumo e a aprendizagem é, então, vista como o resultado previsível da presença desses insumos. A visão economicista invade o panorama educativo a tal ponto que as relações propriamente educativas —as das realizações na escola e no sistema educativo como um todo, as das relações e dos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula, a da pedagogia, a da educação como tal — e seus atores — professores, pedagogos, especialistas em educação, administradores e supervisores educacionais entre outros são relegados para o segundo plano. Essa decadência invadiu todos os setores na Guiné-Bissau e o sistema educacional foi atingido em todas as suas condições. Destarte, as condições escolares começaram a piorar, as instalações tornaram-se precaríssimas juntamente com professores mal preparados que ofereciam um ensino compatível com os seus próprios salários.

Nesta mesma década de 80, o sistema educacional guineense ainda apresentava as características de um sistema recém formado, porém sujeito às constantes mudanças econômicas e políticas. Não obstante, a sua evolução vinha sendo considerada pela relativa estabilidade dos efetivos escolares nos ensinos básico elementar (EBE) e complementar (EBC) do ano letivo de 1977/78, cerca de 65.000 e 8.500 respectivamente; acompanhada de uma acentuada expansão das matrículas no ensino secundário: curso geral e complementar dos liceus que levou o número de alunos nestes níveis de ensino a mais que duplicariam nos anos subseqüentes, com aproximadamente 8.500 alunos. O desenvolvimento do sistema deparava-se, entretanto, com uma deficiência de meios, quer no plano da rede física e dos agentes de ensino, quer no plano dos recursos financeiros afetos ao setor, cuja evolução não pôde ser alheia aos limites impostos pela

execução do programa de ajustamento estrutural/programa de estabilização financeira. Na Guiné-Bissau, não havia um documento normativo geral que estabelecesse o quadro de referência para disciplinar a estrutura do sistema educativo. Este não se encontrava consolidado, verificando-se a implementação simultânea de reformas e inovações em diversos subsetores que, embora contribuíssem para assegurar uma continuada agilidade em face das transformações contextuais que iam ocorrendo, não obedeciam na altura à efetivação de uma estratégia política de médio prazo, generalizadamente discutida e consensualmente aprovada (GUTERRES, 1986).

Para “resolver” o problema do sistema educacional dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial tem um pacote para a reforma educativa desses países: 1º) o número absoluto de crianças sem educação tem possibilidade de aumentar nos próximos vinte anos; 2º) apenas pouco mais da metade dos alunos da escola primária completam o ciclo primário; 3º) alfabetização dos adultos permanece como sendo um grande problema; 4º) impulsionada em parte pelo êxito no primeiro grau conseguido no passado, a demanda pela educação secundária e superior vem crescendo mais rapidamente que a capacidade que muitos sistemas educativos têm de atendê-la; 5º) vem se alargando a distância educacional entre os países da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) e as economias de transição da Europa Oriental e da Ásia Central (TORRES, 1998:130).

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

Segundo Torres, esta é a visão do Banco Mundial em relação aos principais problemas que afetam os sistemas educativos nos países em desenvolvimento. Esta é a problemática que determina a necessidade da reforma educativa, prioriza seus componentes e define suas estratégias. Os sistemas educativos dos países em desenvolvimento para o Banco

Mundial têm pela frente quatro desafios fundamentais: a) acesso já conseguido, no caso da escola de primeiro grau, na maior parte dos países, permanecendo como um desafio particularmente sério na África; b) equidade, considera principalmente em relação aos pobres em geral, e às minorias étnicas, em particular, sendo a segregação da mulher particularmente acentuada no Oriente Médio e no Sul da Ásia; c) quantidade, vista como um problema generalizado que afeta o mundo em desenvolvimento como um todo; d) redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas, distância que seria mais notória nas economias de transição da Europa Central e do Leste Europeu (TORRES, 1998: 130-131).

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

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

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

A Guiné-Bissau não ficou imune ao pacote de reforma educativa proposta pelo Banco Mundial para os 39 países da África Sub-Saariana¹³ alisados pelo banco, em face de uma baixa

¹³ Ver Banco Mundial e as Políticas Educacionais, 1998. p127.

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

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

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

professores em exercício foi interrompido em 1984/85 dada à elevada taxa de perdas e à reduzida aprendizagem observada (GUTERRES, 1986:22).

Outro fator responsável pela deficiente qualidade do ensino básico levaria à identificação dos seguintes problemas: a) precárias condições físicas de funcionamento (cerca de 416 barracas, 581 salas de aula necessitando de urgente conservação, equipamento didático e mobiliário quase totalmente destruídos); b) inadequação dos programas, patenteada em deficiência técnicas de formulação dos objetivos, lacunas em áreas disciplinares, desafetação dos valores rurais, conteúdos excessivos e ideais, problemas metodológicos, sobretudo no ensino da língua e uma falta generalizada de concretização no plano das sugestões de atividades; c) carência de manuais escolares que não chegavam em tempo útil à escola, não cobriam a totalidade do elenco disciplinar, não eram objeto de experimentação e testagem sistemática e revelavam deficiências e inadequações várias (resistência, equilíbrio texto-gravura, utilização de cor, fraca interdisciplinaridade, orientações metodológicas precárias); d) inexistência de material didático elementar (borracha, lápis, cadernos) para o aluno; e) incidência negativa de fatores sócio-econômicos adversos, entre os quais sobressaíam aspectos nutricionais das crianças, a falta de cobertura sanitária, as condições de habitação e o meio cultural familiar (GUTERRES, 1986: 23).

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

enquadramento lingüístico eram acentuadas pela pequena expressão da educação pré-escolar no país (cerca de 1.600 alunos em 1984/85 dos quais 750 em Bissau) (GUTERRES, 1986: 23).

Em conjugação com a diversidade lingüística, afirmava-se uma pluralidade étnica e cultural com implicações evidentes no âmbito da relação família/aldeia/comunidade/escola; nesta perspectiva, o sistema de ensino não estava preparado nem dispunha de maleabilidade para colher e assimilar essa diversidade no seu seio, o que podia ser sintomaticamente constatado em fenômenos de incomunicabilidade ou até mesmo rejeição da escola pela comunidade que servia. A dinâmica populacional da Guiné-Bissau era bem evidenciada no valor de taxa de natalidade que se situava em torno de 7,4% e nos indicadores de juventude da população (45% estava compreendida no grupo etário de 0-14 anos) traduzia-se uma acentuada pressão da procura social sobre a expansão do sistema educativo (GUTERRES, 1986: 23).

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

As taxas de evasão do sistema nas primeiras quatro classes eram da ordem de 12%,18%, 20% e 33% respectivamente, o que acentuava a perda de escolaridade em cada geração. Indo para as regiões, constatava-se que os índices de escolarização brutos por referência ao grupo etário de 7 a 14 anos variavam em proporção de 1: 2,7 entre Bafatá (23% de escolarização) e Bolama (62% de escolarização), em 1983/84. Esta desproporção no acesso entre regiões vinha se acentuando no tempo: 2,4 em 1979/80 e 1981/82, sendo de assimilar a ocorrência de duas Regiões de Bafafá e Gabú onde havia menos da quarta parte do grupo etário escolarizável: taxas

de repetência médias no ensino básico elementar entre 46% (Bolama-Bijagós) e 19% (Bafatá), concentração dos professores mais habilitados nas zonas urbanas de Bissau, Cacheu e Oio (GUTERRES, 1986: 24).

No funcionamento do sistema educativo guineense no que tange ao impacto e à importância que o setor da educação/formação tinha sobre os setores econômico e produtivo sobressaíam alguns fatores que, de forma geral, determinavam a baixa relevância do sistema. Consideravam-se fatores críticos principais os seguintes: a) falta de perspectiva global de estudos quantitativos (globais ou setoriais) quanto às previsões das necessidades de mão-de-obra; b) inexistência de dados sobre situação e carreira dos diplomados do ensino técnico; c) insuficiente preparação do aluno quando ingressava nos cursos de formação profissional existentes; d) fraco nível do ensino ministrado nos cursos de formação profissional; e) inexistência de cursos no domínio agrário; f) inexistência de componentes como práticas vocacionais nos conteúdos programáticos do ensino geral ministrado nomeadamente nos 5º e 6º anos de escolaridade (ensino básico complementar); g) ausência de um esquema para formação de quadros médios (10ª, 11º e 12º anos de escolaridade); h) insuficiência de meios; i) carência de ações de informação, acompanhamento e orientação vocacional e profissional, particularmente aos níveis de 7º, 8º, e 9º anos de escolaridade; j) falta de mecanismos institucionais que interrelacionassem a escola com as atividades econômicas; l) insuficiente articulação interministerial. Em um país como a Guiné-Bissau, onde a maioria da população (80%) exerce sua atividade econômica no setor primário (agricultura, pecuária e pescas), a inexistência de esquemas de formação no domínio agrário, particularmente no nível de 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, bem como a falta de componentes vocacionais nos 5º e 6º anos, constituíam lacunas que no futuro poderiam originar graves constrangimentos no processo de relançamento e desenvolvimento do setor agropecuário (GUTERRES, 1986: 24-25).

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

compreendia 3 escolas de ensino básico elementar, 4 escolas de ensino básico complementar e 1 escola de ensino liceal (GUTERRES, 1986: 26).

As instalações de educação pré-escolar compreendiam 6 escolas em Bissau, em razoável estado de conservação, abrangendo cerca de 551 alunos, e 19 escolas em conjunto com ensino básico elementar, que atingiam cerca de 1.094 alunos. O conjunto de instalações do EBE encontrava-se em uma situação extremamente precária, estimando-se que apenas 6% dos edifícios encontravam-se em bom estado de conservação, 46% em estado regular e os restantes 48% necessitariam de profundas e urgentes reparações sob pena de, em curto prazo, a sua recuperação se tornar inviável. Das 1.211 salas de aula existentes, 34,3% eram barracas, sem quaisquer condições de trabalho, cuja substituição por construções de caráter definitivo era imprescindível. A quase totalidade dos edifícios não dispunha de instalações sanitárias ou, se dispunham, estavam inoperantes. A despeito da precariedade em que se encontrava a rede de estabelecimentos de EBE, dispunha-se de capacidade para o número de alunos que na altura freqüentavam a escolaridade obrigatória (1ª a 4ª série) e apresentava-se uma distribuição razoável no terreno. Dos 37 Setores (Municípios) em que o país estava dividido, 25 áreas de drenagem eram inferiores a 5 km e 12 variavam entre 5 e 20 km. O conjunto de instalações do EBC era bastante reduzido, cobrindo apenas 20 dos 37 setores do país, oferecendo 155 salas de aula, das quais 19,2% estavam em bom estado de conservação, 46,5% em estado regular e 34,2% em mau estado. A rede era complementada com os *centros de educação popular integrada*, com um total de 572 alunos. A educação de adultos era subsidiária dos sistemas de EBE e EBC, contribuindo com uma sobrecarga à rede estimada em cerca de 9.300 alunos dos quais 69,2% na rede de EBC Ensino Básico Complementar (GUTERRES, 1986: 27).

As instalações do ensino liceal, que não cobriam duas das oito Regiões/Estados (Biombo e Quinara), dispunham de um total de 115 salas de aulas, das quais 69 ficavam em Bissau (60%), sendo 28 salas de aula da Unidade 23 de Janeiro, onde também funcionava EBC. Estimava-se que 16% do conjunto encontravam-se em mau estado, 76% em estado regular e 8% em bom estado. Paralelamente à rede de escolas anteriormente descrita, existiam os internatos do Instituto Amizade que abrangiam 324 alunos no EBE, 198 alunos no EBC e 280 alunos no ensino liceal. Das três escolas de formação de professores, a escola de Bolama sofreu obras de reparação e a escola do setor de Bula encontrava-se em mau estado de conservação. O ITFP (Instituto Técnico

de Formação Profissional) possuía dois centros, CENFI (Centro de Formação Industrial) e o CENFA (Centro de Formação Administrativa), ambos razoavelmente bem instalados e equipados, funcionando, o primeiro, em Brá, a 6 km de Bissau com uma área coberta de 7900m² e o segundo ocupava uma área de 350m². A Escola Nacional de Educação Física e Desporto, a Escola de Direito e o Destacamento Pedagógico Chico Té ocupam em conjunto com a Escola de Formação de Professores e o Centro de Formação Administrativa um edifício recém construído em Bissau (GUTERRES, 1986: 27).

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

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

Os gráficos a seguir, representam a escolaridade dos concorrentes ao teste de 10^a série (1^o ano do curso complementar do liceu), em setembro de 1984. Neste ano, cerca de 300 alunos

apresentaram-se ao concurso de admissão. O gráfico I espelha a sua escolaridade primária em que as percentagens de reprovação somam 5%, 8% , 20% e 43% (76%) respectivamente e apenas 24% dos alunos não tiveram que repetir ano no ensino primário; enquanto que o gráfico II espelha o conjunto (primário e secundário). As percentagens de reprovação totalizam os 4%, 10% e 39% (53%) e apenas 47% não repetiram nenhuma classe. Ou seja, só 1 aluno em cada 4 candidatos havia conseguido sua escolaridade sem atropelos (MONTEIRO, 1993:182).

Gráficos 1 e 2: Eficácia do ensino no país no Ano Letivo de 1984/85

Gráfico I

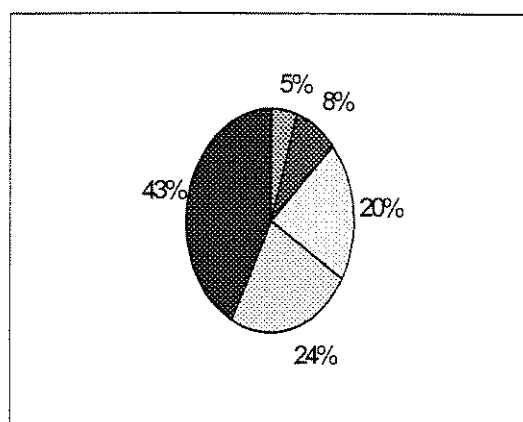
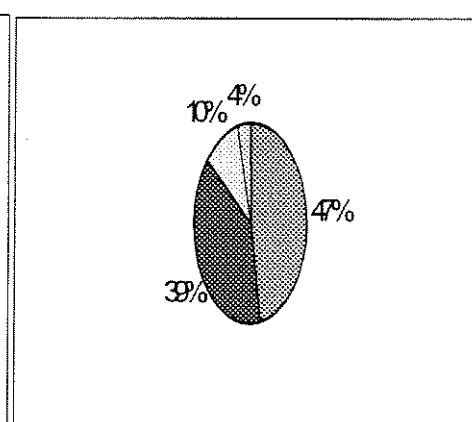


Gráfico II



Fonte: Monteiro, 1993:182.

Não obstante o programa de ajustamento estrutural, os resultados foram ainda piores do ano de 1986 em diante: maior proporção de abandono escolar e de reprovações, em 4ª série; em 1988/89, em 7 anos de escolaridade, apenas 18% de uma média, aproximadamente, completavam esse nível de ensino (4ª série), enquanto que em Biombo eram só 13%; muitos alunos deixavam o sistema sem diplomas, 81% em Bafatá e 86% em Biombo sem quaisquer habilitações. Só depois da introdução do sistema de fases é que os indicadores foram melhorando. Na 1ª e 3ª séries em que os alunos usufruíram da aprovação automática, em razão da aprovação sem ter que fazer provas, o resultado, então, era de 100%; na 2ª e 4ª séries; por causa dos exames do fim de fase, os índices de aprovação eram menores, situando-se em 55,3% para 2ª série e 69% para 4ª série. O índice médio de aprovação para os quatro anos do EBE (Ensino Básico Elementar) era de

aproximadamente 80%. A taxa média de evasão no ano letivo de 1981/82 era de 23% e no ano letivo de 1989/90 situava-se em torno de 15,5%, no início do ano letivo (MONTEIRO, 1993: 183).

No que tange às verbas destinadas ao setor da educação, em 1984, houve um significativo aumento, em termos relativos, do volume de recursos consagrados ao setor pelo governo da Guiné-Bissau, atingindo um total de 616 milhões de pesos (cerca de 6,16 milhões de dólares), correspondentes a 17% do OGE (Orçamento Geral do Estado), 4,0% do PIB. Na ausência de OGE aprovado para 1985, o sistema estava sendo enquadrado pelo sistema de duodécimos, tendo o Ministério das Finanças atribuído 831 milhões de pesos (17,3% das despesas correntes do OGE e 4% da previsão do PIB), em face à proposta inicial do Ministério da Educação de 10,15 milhões de pesos de 1984, o que corresponderia de 1,350 a 1,400 milhão de pesos correntes. Para evitar quaisquer rupturas no mesmo ano letivo, os órgãos doadores do país estimaram uma necessidade de financiamento mínimo da ordem de bilhões de pesos, aproximando dos 5% do produto bruto interno, o que ultrapassaria 20% do OGE. Reconhecia-se o severo constrangimento a que a educação da Guiné-Bissau estava submetida, ao optar por uma política de contenção, abdicando da expansão do sistema em detrimento das melhorias de qualidade e produtividade, sob pena de sujeição em curto prazo a uma situação de ruptura, até porque as despesas com o pessoal representavam cerca de 87% do total, o que retiraria toda flexibilidade à gestão orçamentária. O desenvolvimento do sistema educativo estava assim claramente limitado, devido à escassez dos recursos financeiros (GUTERRES, 1986:31).

O orçamento para o desenvolvimento da educação em 1984 era de 515,2 milhões de pesos, dos quais apenas 13,6% destinavam-se ao EBE e 12,8% ao EBC, em completa contradição com as novas prioridades definidas em nível político. A maior parte do orçamento era assim atribuída ao projeto de construção do INDE (Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação), incluindo o setor de formação de professores. Outros ministérios continham nos seus orçamentos de investimentos um total de 48,3 milhões de pesos para aspectos de formação. No âmbito da educação, despendiam-se, também em 1984, 36,5 milhões de pesos com os cooperantes estrangeiros (estrangeiros que trabalhavam na área de cooperação com a Guiné-Bissau) e 23 milhões de pesos que, segundo alegação, eram para dar apoio aos estudantes guineenses no exterior (GUTERRES, 1986: 31-32).

O orçamento destinado ao setor da educação na Guiné-Bissau, refletiria a prioridade dada à educação no país na década de 80, se esse mesmo orçamento fosse aplicado efetivamente para resolver os problemas que afetavam o setor. Entretanto, se comparado aos países da sub-região que em média era de 20%, o montante destinado à educação era pouco, pois nem sempre ia para o seu destino próprio (os 36,5 e 23 milhões que seriam utilizados para gastos com cooperantes e dar apoio aos estudantes guineenses no estrangeiro eram mesmo para engordar contas dos ministros no exterior e pagar os funcionários fictícios; os cooperantes eram também contratos pelos próprios ministros e diretores gerais e recebiam em divisas, estas eram depois repartidas entre eles, uma vez que os contratos eram fictícios, como veremos ainda neste capítulo). Para resolver em partes os problemas do setor da educação na Guiné-Bissau, o orçamento geral do Estado destinado à educação deveria situar-se em torno de 20% e 5% do produto interno bruto (MONTEIRO, 1993: 208)

Quadro 13: Evolução das Despesas Públicas na Educação de 1978 a 1989

Anos	1978	1980	1982	1984	1987	1989
Orçamento Estimado para a Educação em % do PIB	3,4%	3,9%	3,7%	4,0%	3,1%	9%
Orçamento Estimado para a Educação em % do Orçamento Geral do Estado	15,4%	13,7%	11,4%	17,3%	11%	12,4%

Fonte: Monteiro, 1993: 208.

Analisando as despesas efetuadas em cada modalidade de ensino (básico, secundário e profissionalizante) e por natureza das despesas, constatamos que: a) aluno guineense continuava a custar 23 USD/ano, valor que se mantinha durante a década de 80; b) O ensino básico continuava sendo prioridade do governo, mesmo em termos financeiros, os montantes atribuídos não correspondiam a importância que se dava nos discursos políticos.

Os salários representavam a maior parte das despesas correntes; as despesas de material e de aquisição de serviços eram relativamente fracas. O desembolso com a folha de pagamento dos salários nos últimos anos da década de 80 era praticamente negativo, isto é, em 1988/89, 84,9% das despesas públicas eram absorvidos no pagamento de salários, contrariamente aos 72,8% em 89/90. Esta redução da carga salarial nas despesas públicas pôde ser explicada pela redução do número de efetivos docentes que se verificou nos mesmos anos (MONTEIRO, 1993: 210).

Havia um fraco investimento nacional no aluno guineense (23USD) enquanto que a média da maioria dos países africanos, o investimento era de 65 USD, o que, de alguma forma, era negativo em termos de criação das condições para uma produção de qualidade. O investimento na diversificação das carreiras e dos serviços educativos era notoriamente fraco. A atenção parecia ser dada ao ensino básico e secundário, relegando o ensino profissionalizante ao segundo plano;

esquecendo que o país precisava de mão-de-obra qualificada considerando-se a exigência do mercado de trabalho. Não havia preocupação de investimento, nem mesmo para a produção de material escolar, completamente dependente da cooperação internacional. Quase a totalidade das despesas era orientada para pagamento de salários. A cooperação internacional era requerida devido à insuficiência de meios financeiros para custear as despesas de investimento, o que levava a altos índices de dependência da ajuda externa (MONTEIRO, 1993: 210-211).

A ajuda internacional em favor da privatização educacional cresceu consideravelmente durante o programa de ajustamento estrutural, em um montante de 28 milhões de dólares até 1992. Outros montantes de ajuda externa destinada a diferentes projetos, nos quatro últimos anos da década de 80, eram de 50 milhões de dólares (ajuda alimentar fornecida pelo PAM (Programa das Nações Unidas para Alimentação). Enquanto fonte exclusiva de financiamento, um leitor desavisado da realidade guineense, concluiria que os investimentos em educação eram um dos mais confiáveis indicadores de prioridade educacional do governo que negociava e aceitava essas ajudas. Contudo, não o era, pois havia paradoxo na distribuição por nível de ensino e por modalidade em que os recursos alocados eram destinados. Tratava-se de um preponderante condicionamento da política educativa da Guiné-Bissau, pela sua responsabilidade absoluta sobre a vertente de despesas de financiamento (fonte financeira de até 100% dos investimentos na educação). Os dados abaixo permitem-nos aferir como o financiamento era originário, destacando a importância da ajuda sueca, que atingia nos finais da década de 80 o montante de 12 milhões de coroas suecas por ano, cerca de 2 milhões de dólares por ano (MONTEIRO, 1993:211).

Quadro 14: Ajuda Externa/Fontes de Financiamento em 1988/89

Autoridade Sueca para o Desenvolvimento Internacional (ASDI)	Banco Mundial (BM)	Banco Africano de Desenvolvimento (BAD)	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)	Comunidade Econômica Européia (CEE)	Itália	Outros	Total
4.420	4.600	12.780	5.060	3.040	8.000	6.200	44.100

Fonte: Direção Geral de Planeamento e Projetos do Ministério da Educação, 1988/89.

Em função dos níveis de ensino, a distribuição do financiamento externo mostrava a importância do ensino básico em relação aos outros níveis, de acordo com a estratégia aprovada pelo governo guineense. Mas esse mesmo nível deparava-se com más condições de instalação da rede físico-escolar, além de carência de material escolar.

Quadro 15: Distribuição de Ajuda Externa por Setor em Percentagem em 1988/89

Construção/Reparação de Escolas	Equipamentos	Reforma Institucional	Formação de Professores	Produção e Aquisição de Manuais Escolares	Reforma Curricular	Pesquisa, Inspeção e Outros
50	16,5	13	6,1	5,3	3,1	5,8

Fonte: Direção Geral de Planeamento e Projetos do Ministério da Educação, 1988/89.

Há uma complexidade de questões que colocam o setor da educação incompatível com uma administração não devidamente estruturada e sem quadros a altura, assim como a falta de meios adequados. Durante a implantação do programa de ajustamento estrutural, o setor educativo perdeu alguns de seus melhores quadros devido à liberalização do mercado, em um contexto de precariedade de condições básicas de vida dos funcionários. Muitos desses quadros migraram

para setores onde pudessem ganhar melhor. O impacto do programa de ajustamento estrutural sobre o setor da educação era mais sentido externamente que internamente, isto é, complicou ainda mais a situação sócio-econômica dos professores, em geral. Mesmo assim, o setor continuou a beneficiar-se de importantes apoios de parceiros como ASDI, BM, BAD, PNUD, CEE, Itália e outras instituições que se revelaram sensíveis aos problemas do ensino no país, o que possibilitou encarar alguns problemas enfrentados pela educação com algum otimismo, nomeadamente nas construções de escolas, na reforma curricular, no equipamento e formação de professores e na reforma institucional, bem como na pesquisa e aquisição de materiais escolares. A cooperação internacional entrou como fator atuante no investimento nacional por aluno (MONTEIRO, 1993).

Contudo, a população escolar, através de seu agregado familiar e o corpo docente, tinha ainda de enfrentar as dificuldades impostas pelo programa de ajustamento estrutural que, interagindo sobre o fator sócio-econômico, afetavam diretamente o sistema de ensino, aprofundando, assim, os problemas que ainda estavam sendo equacionados no quadro do sistema educacional como um todo. Como exemplo, podemos citar a migração dos professores qualificados para outros setores de atividades no país, e mesmo para o estrangeiro, nomeadamente Cabo Verde, onde tinham melhores perspectivas de remuneração da sua força de trabalho. Além disso, havia uma certa tendência à desescolarização, as desistências que ocorriam no interior do sistema eram devidos às dificuldades enfrentadas pela população escolar em face à lei do mercado livre, para a qual ainda não estava devidamente preparada. A dinâmica demográfica registrada era irregular, começando o sistema por incrementar uma drástica perda de clientela, especificamente no curso complementar do liceu. Os concorrentes deste nível eram sumariamente prejudicados pelas mudanças na política educacional que engendrava o agravamento da seleção escolar. No ano letivo de 1984/85, houve a limitação de idade de entrada para o curso complementar do liceu, apenas alunos que tivessem no máximo 18 anos que poderiam fazer o exame de admissão para esse nível de ensino.

A Guiné-Bissau é um país pobre, com 80% da população vivendo da agricultura e esta tem sido realizada de forma mais tradicional (através de arado, catana, enxada, foice, etc.), por isso não deveria tomar uma decisão de limitar a idade no ingresso em nenhuma de sua modalidade de ensino, tendo em conta o seu enquadramento econômico. Um país recém-

independente não poderia ter um único liceu nacional, onde todos os alunos do país deviam concluir o curso complementar do liceu: o Liceu Nacional Kwameh N'Krumah. Sendo único, já era uma forma de eliminar a maioria da população escolar que a ele teria acesso, pois haveria muita demanda e pouco espaço para absorvê-la. Não obstante, o governo da Guiné-Bissau editou uma lei em 1984; deste modo, só poderia concluir o curso complementar do liceu quem tivesse 18 anos. Além desse critério, os ingressantes eram obrigados a fazer exame de aptidão como condição. Assim, o país caiu na mesmice da época colonial, podando a minoria que completaria o segundo ano do curso complementar do liceu, quando o país contava com apenas 11 anos da independência política de Portugal.

Vale salientar que a maioria da população da Guiné-Bissau é camponesa, a maioria dos alunos não ingressava nas escolas com 7 anos de idade. A idade média da maior parte era de 9 a 10 anos. Conforme os níveis do sistema de ensino, os alunos terminariam o curso geral do liceu com mais de 18 anos. Assim sendo, eram impedidos de estudar e voltavam para as suas regiões com a exclusão da equidade. Só em 1989 é que o governo do PAIGC revogou uma lei que permitiu a conclusão do curso complementar do liceu aos alunos que tinham 21 anos, a completar até dezembro do mesmo ano, desta vez sem ter que fazer o vestibulinho. Mas continuava com o único liceu para os alunos concluírem o 2º ano do curso complementar, quando vários liceus do país, onde eram ministradas as aulas do curso geral poderiam implementar tal curso complementar do liceu e, assim, haveria desconcentração e menos evasão escolar.

Quadro 16: Relação Professor/Aluno/ Modalidade de Ensino no Ano Letivo de 1983/84

Modalidade de Ensino	Alunos	Professores	Relação Professor /Aluno
Básico Elementar	65.405	2.455	2: 27
Básico Complementar	8.952	718	1:13
Secundário	8.561	660	1:13

Fonte: Guterres, 1986: 94.

O quadro anterior apresenta uma relação professor/aluno muito fraca, ou seja, o quadro mostra-nos apenas um dos problemas da educação da Guiné-Bissau nos anos 80. Nos dois níveis de ensino (Básico Complementar e o Ensino Secundário), a relação professor /aluno era a mesma, quando nesse nível de ensino (Básico Complementar) o aluno precisava de contato permanente com o professor tanto para o Ensino Básico Complementar como para o Básico Elementar. Isto evidenciava que o sistema educativo não estava em condições de responder às necessidades de formação dos recursos humanos que o país necessitaria para o seu desenvolvimento. O ensino básico é, sem dúvida, o componente principal, a base do sistema de ensino. Vocacionado para ser obrigatório, não acolhia nem a metade das crianças guineenses em idade de serem alfabetizadas. As repetência e evasões atingiam taxas elevadíssimas.

O ensino básico era universal, obrigatório e gratuito, com a duração de 6 anos. A sua finalidade principal, era fomentar e assegurar um conjunto de conhecimentos, valores e experiências que permitissem a cada jovem assumir a sua própria vida e ser um cidadão produtivo, participando ativamente da vida social e econômica, por um lado. E por outro lado, é na escola que os jovens aprendem a *ler* e a *escrever*; na Guiné-Bissau, iniciam-se à linguagem matemática e ao pensamento científico, mesmo que seja elementar. Se há grupo social que permite o acesso às áreas de sensibilidade e de pensamento representados pela estética e moral, é ainda a escola que deve desenvolver o espírito de objetividade, a consciência da existência de

regras universais e o conhecimento das normas institucionais. Entrementes, programas de estudos inadequados no seu conteúdo e não adaptados ao conjunto da população escolar eram verdadeiros fracassos como os de língua portuguesa e matemática.

Na Guiné-Bissau, os fatores históricos, socioculturais e religiosos explicam, de certa forma, os desequilíbrios constatados entre as diferentes regiões. As evasões de certos grupos da população, sobretudo das meninas, não eram novidades que constituíam o fraco desempenho escolar do Ensino Básico nessas localidades. No que diz respeito aos fatores históricos, na Guiné-Bissau, durante a ocupação colonial, a população foi excluída do processo educacional, motivo pelo qual não há até hoje (2004) uma cultura escolar que permita aos pais valorizarem a escola e incentivar os filhos a irem às aulas. Em outras palavras, os africanos de modo geral têm uma cultura oral que elaboraram durante muitos anos sobre as práticas da oralidade de seus próprios modelos de expressão, seus sistemas de intercâmbio e de equilíbrio, como também sua memória. Consciente ou inconscientemente, os africanos resistem à cultura escrita, que modelaria suas sociedades de uma maneira diferente. No que concerne aos fatores socioculturais, há etnias no país que não sabem o valor de uma criança saber ler e escrever, tendo como pressupostos de que eles (os pais) não *sabem ler e escrever*, mas nem por isso deixam de pertencer à sua comunidade. Os pais consideram a educação como uma entidade do colonizador e é nesse caso que os fatores históricos ainda permanecem em algumas etnias do país. Por fim, no que tange a fatores religiosos, há que se destacar neste caso que, na religião muçulmana, a escolarização resumia-se no país quando a criança soubesse ler e escrever em Corão (língua árabe ensinada para os praticantes da religião muçulmana). O ensino do Corão ia até aos quatro primeiros anos na Guiné-Bissau. Esse ensino não nos permite dizer que quem é habilitado no Corão seja considerado como uma pessoa alfabetizada, pois não sabe ler e escrever em português; o censo escolar não levava em conta as pessoas alfabetizadas no Corão, até mesmo não se sabia se havia professores formados para esse ensino.

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

considerados nas estatísticas escolares. O recenseamento dos alunos do ensino privado estava por ser feito. Os efetivos do Ensino Básico Público cifravam-se em 86.068, ou seja, 93% do total dos efetivos (92.959). Com o sistema de regime duplo em vigor no ensino básico público, dois professores sucediam-se em uma sala de aula com os respectivos números de alunos. Em média, a relação professor/aluno era de 35, se considerarmos a relação aluno/turma e, em regime duplo, o número de alunos duplicava (Mapa Educativo /Ministério da Educação, 1988).

Segundo os resultados preliminares do mapa educativo, das 642 escolas existentes no país, 270 funcionavam sob forma de barracas, isto é, abrigos provisórios feitos de folhas de palmeiras e de troncos de árvores. Assim, 42% das escolas estariam em uma situação muito precária. O quadro a seguir mostra-nos o estado das escolas guineenses, a maioria delas era compostas de barracas. As três províncias que compõem o país tinham aproximadamente o mesmo número dessas escolas. Até mesmo a capital Bissau tinha escolas de barracas, onde funciona o governo central; as escolas ficavam, portanto, aos olhos dos governantes do país.

Quadro 17: Barracas por Províncias em 1988

Números de Escolas em Barracas.	Setor Autônomo de Bissau	Província Norte: Biombo, Cacheu e Oio	Província Leste: Bafatá e Gabú	Província Sul: Bolama, Tombali e Quinara	Total
	18	84	80	88	270
%	6,7	31,1	29,6	32,6	100

Fonte: Mapa Educativo, 1988.

Devido à forte pluviosidade nos meses de julho, agosto e setembro, as barracas não resistiam a esta estação chuvosa. Elas eram geralmente construídas pelos alunos com ajuda dos professores no início de cada ano letivo, no mês de outubro. Apesar da fraca taxa de escolaridade, o sistema educacional formal caracterizava-se por desperdícios bastante marcantes. Com efeito, quanto à evasão, as taxas registradas eram relativamente elevadas. Em 1990, a taxa média de

abandono no ensino básico elementar situava-se em 12%, com 13% no segundo ano deste primeiro ciclo de ensino. A debilidade do enquadramento pedagógico e a deterioração das condições sócio-econômicas das famílias tinham uma incidência notável sobre o índice de evasão e, de igual modo, sobre o da repetência. A média de repetência, em 1988, segundo os ciclos, apresentavam-se da seguinte forma:

Quadro 18: Eficácia Interna do Sistema em 1988

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

Fonte: Mapa Educativo, 1988.

Conclui-se que havia cerca de um terço de alunos repetentes nos diferentes níveis do Ensino Básico ao Secundário. Em consequência, a eficácia interna do sistema não era satisfatória, sendo que em 1988 a eficácia baixou ainda mais. É nesse sentido que foi reconhecida a necessidade de requalificação de uma boa parte dos docentes efetivos, porque o levantamento feito sobre a qualificação dos professores constatou que pelo menos 40% dos docentes efetivos não possuíam o nível do Ensino Secundário. A melhoria de qualidade de aprendizagem dependia, assim, em larga medida, da qualidade dos professores, mas o governo da Guiné-Bissau não se empenhava em reciclar os professores que o país possuía (Mapa Educativa/Ministério da Educação, 1988).

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

efetivas na sala era necessário para um progresso significativo da aprendizagem na Guiné-Bissau. Em consequência, a organização da rotatividade de grupos de pedagogos por sala deveria merecer especial atenção. Vale lembrar que uma das condições de qualidade de ensino depende igualmente da motivação dos docentes, da melhoria das condições de ensino e dos salários.

Os baixos salários dos professores na Guiné-Bissau mostravam apenas o que ocorria na educação. O país não tinha o salário mínimo. Para se ter uma idéia da situação, um técnico superior ganhava mensalmente o equivalente a 25 dólares (desde 1986 até 1997). Com esse valor, não era possível comprar uma cesta básica para um mês dentro do próprio país. Comparando esse salário com o dos professores que lecionavam no ciclo básico, pode-se dizer que a remuneração deles não causaria espanto para o leitor desavisado da realidade guineense. Um professor do ensino básico de segunda classe, categoria J, tinha um salário base de 126.300 pesos (menos de 18 dólares). De um lado, com o apoio da Autoridade Sueca para o Desenvolvimento Internacional (ASDI de 1992 a 96), uma subvenção seria, então, atribuída para aumentar o nível de remuneração dos docentes, mas essa subvenção acabou sendo substituída pelo PAM (Programa das Nações Unidas para Alimentação) que fornecia os gêneros alimentícios destinados a melhorar as condições dos professores do ensino básico. Se os apoios externos puderam atenuar em certa medida a acuidade dos problemas para certas categorias dos docentes, é sem dúvida, em uma perspectiva de autogestão do sistema, que esforços consideráveis deveriam ser empreendidas no plano orçamentário, com vistas a uma revalorização da função do professor. Mas a falta de interesse de uma boa parte da população feminina pela carreira de professorado em detrimento da de enfermagem, de parteira era uma das consequências das condições salariais no ensino básico.

No que se refere à ajuda bilateral, ou seja, a cooperação entre a Guiné-Bissau e a ASDI, este órgão encabeçava a lista do volume de financiamento concedido, isto é, cerca de 22% do montante global de financiamento para o ensino básico. Os domínios cobertos foram os seguintes: a) pesquisa-ação; b) formação dos docentes; c) apoio institucional ; d) meios de ensino; e) currículos e programas do ensino básico. Os dois principais objetivos consignados no programa de cooperação com a ASDI dirigiam-se para: 1º) a melhoria de qualidade e de eficácia do ensino básico; 2º) a racionalização dos meios, através do ensino formal de base. O programa da educação de base para todos pretendia também atingir o seguinte objetivo: melhorar a qualidade do ensino básico, privilegiando a melhoria de qualidade de ensino, sem a qual o

impacto positivo da escolaridade sobre o desenvolvimento dos recursos humanos e do desenvolvimento social corriam riscos de serem limitados, ou até marginalizados (ASDI, 1992).

Na Guiné-Bissau, é inexplicável que os investimentos em educação fossem incapazes de gerar retornos. Por que há tanta evasão escolar? Há uma resposta para os dois fatos: a fome e a falta de organização. Obviamente, se o governo não se preocupava em desenvolver a agricultura, era evidente que o problema de alimentação não estava resolvido. A alfabetização das massas não progredia e, automaticamente, não diminuiria a evasão. A criança subalimentada estava fadada a perder o ano letivo e a evadir-se da escola. Se não havia organização por parte do governo central em saber que as crianças precisavam de merenda escolar (o país não tinha merenda escolar) os pais, sem incentivo na agricultura, prefeririam tirar os seus filhos da escola e colocá-los em outros ofícios tais, como: a tecelagem, a criação de gado, etc. Efetivamente, só aprende quem está com o estômago alimentado. É um trabalho que precisa ser conjunto. Não é único o problema da educação que, se sanado, mudaria a face do país. São problemas interagindo, cuja solução requer uma pesquisa operacionalizada facilitadora de métodos que enfrentem os problemas. Essa interação de problemas foi denunciada por Seidi na *comissão parlamentar de inspeção superior contra corrupção* (ISCC) do Parlamento guineense, com a publicação de um relatório no Diário de Notícias, no dia 14 de julho de 1998, cujo título era: **Relatório denuncia corrupção na Guiné-Bissau. Sem referir nomes, o documento trata de falta de transparência e de enriquecimentos inesperados.**

A ISCC assumiu claramente a existência de corrupção na Guiné-Bissau, num relatório enviado em março à Assembléia Nacional Popular, enquanto reconhecia que muito pouco se tinha feito para que aquele órgão levasse a cabo a sua missão. O mais grave e inaceitável, segundo o documento a que a Agência Lusa teve acesso, foi o fato de, passados 24 anos da independência da Guiné-Bissau, os dirigentes ainda não terem o hábito de apresentar para apreciação e aprovação a tempo pelos órgãos competentes as contas gerais do Estado à ISCC, presidida por Seidi, que desde a sua criação investigou já 47 processos. Ele manifestou a sua insatisfação pelo fato de, não obstante, terem sido concluídos e remetidos às autoridades competentes quatro relatórios finais de processo de denúncia e não ter sido dado qualquer seguimento aos casos.

O documento sublinhou ainda que o mais grave e preocupante neste combate à corrupção surgiu quando as resoluções da própria Assembléia Nacional Popular, órgão máximo da soberania do país, começaram a cair numa grande caixa sem fundo e sem qualquer tipo de ressonância. Sem nunca referir nomes de individualidades ou empresas, o relatório da ISCC referiu as compras e vendas ou alienações de bens ou interesses patrimoniais do Estado de forma muitas vezes não transparente e a existência de situações em que muitos responsáveis políticos exerciam atividades empresariais privadas paralelas à área do respectivo pelouro, situações que eram no mínimo nebulosas, antiéticas e imorais, sublinhou o documento. A ISCC apontou ainda o enriquecimento súbito e inesperado de muitas pessoas responsáveis pela gestão dos bens e/ou recursos de interesses públicos. Estas pessoas, acrescentou o relatório, tornaram-se em tão pouco tempo ricas ou ostentaram importantes sinais de riqueza e de conforto sem, no entanto, deixarem rastros de qualquer processo transparente de endividamento no sistema bancário.

O documento assinalou também a omissão do dever de criar ou ativar os mecanismos de fiscalização e controle financeiro regulares sobre as empresas e os serviços públicos muitos deles, acrescentou, eram financeiramente rentáveis, mas serviam mais aos interesses de pessoas com poderes de decisão na sua direção do que ao próprio país. Todas estas situações constituíam condições férteis para o florescimento de vários tipos de corrupção, como o suborno, extorsão nos impostos, corrupção judicial e policial e corrupção na área administrativa, como eram os conhecidos casos de existência de milhares de funcionários fictícios, a criação de lugares ou funções fictícias apenas para suportar amigos, etc. Apesar de tudo isto, o documento considerou que o fenómeno de corrupção não ganhou ainda raízes profundas na sociedade guineense, pelo que pode ser relativamente fácil combatê-la.

Enfim, sem pôr de lado os aspectos dialógicos do processo, propomos que se trabalhe a partir de objetivos bem concretos, facilitadores da criatividade e da participação, por meio de uma análise da realidade, para não desenvolvermos processos vindos de fora e, por vezes, que não coadunam com a nossa realidade. É evidente que quem se formou no ocidente ou onde quer que seja não queria trabalhar onde não havia condições mínimas de trabalho: faltam luz elétrica; cinemas; piscinas; clubes; quadras de tênis; água canalizada; chuveiros; telefones; hospitais e médicos. Por isso, o problema dos recursos humanos tinha sido, nos últimos 5 anos (1993-1997), o centro de análise na Guiné-Bissau. Vários estudos constataram que não só havia falta, mas

também existia má distribuição e o enquadramento dos quadros técnicos nem sempre era adequado em todos os setores de atividade. Esses eram apenas alguns dos problemas que o país enfrentava. Por esta razão, o governo cogitou em criar o plano nacional de desenvolvimento e daria uma atenção especial à área dos recursos humanos. Constituiria um plano quadro de valorização dos recursos humanos principalmente do desenvolvimento do setor da educação e formação. Havia necessidade de prever a inserção do sistema de ensino em uma política global de formação dos recursos humanos e sua adequação às necessidades reais do país, como afluíram anteriormente.

No entanto, aqueles que conseguiam a colocação tornavam-se empecilhos para o encaminhamento de seus colegas de carteira das universidades com o medo da competitividade. Havia ministros que até dificultavam o despacho de pedidos de bolsa de estudos para a pós-graduação, que os países amigos da Guiné-Bissau concediam no quadro da cooperação bilateral, sem nenhum custo para o país; esses dirigentes tinham receio de perder os cargos que ocupavam por aqueles que viriam a ser tecnicamente mais capacitados e com melhor nível de preparação. O governo da Guiné-Bissau estava ciente do problema, mas as providências não eram tomadas, pois os dirigentes do país preferiam empregar os seus amigos que não tinham preparação técnica na área, a empregar um técnico que futuramente suscitaria a competição.

Em virtude da crise na educação iniciada no final dos anos oitenta na Guiné-Bissau, os efeitos foram muito negativos: as taxas de matrículas em declínio, as taxas de repetência e freqüentes conflitos entre professores e alunos e uma relação professor/estudante baixa eram indicadores que mostravam que o sistema de educação era de baixa qualidade e eficiência. O sistema era adversamente afetado pelo complexo problema do idioma, currículo inadequado, pobre preparação dos professores, falta de material de instrução e uma infra-estrutura escolar deficiente. Uma supervisão inadequada contribuía, também, para a baixa qualidade e eficácia interna.

Quadro 219: Projeção de Fluxos Escolares/Evasão em 1986

Níveis de Escolaridade	de	Matrículas no início do Ano Letivo	Concluintes	Evasão	
				Total	Percentual
1ª série		26.101	17.400	8.701	33%
2ª série		18.114	12.725	5.389	30%
3ª série		12.788	9.340	3.448	27%
4ª série		10.368	7.450	2.918	28%
5ª série		5.796	3.784	2.012	35%
6ª série		3.242	2.644	598	18%
7ª série		2.906	1.918	988	34%
8ª série		2.238	1.553	685	31%
9ª série		2.009	1.370	639	32%
10ª série		203	180	23	11%
11ª série		303	198	105	35%

Fonte: Guterres, Antônio, 1986: 100.

O que podemos concluir no quadro anterior é que em quase todos os níveis de ensino havia uma proximidade de percentagem de evasão escolar (exceto nas 6ª e 10ª séries). Essa situação deve-se à falta de motivação dos jovens em continuar os seus estudos. Enquanto que, nas séries menos avançadas, a evasão justifica-se por razões de idade e pela falta de atenção por parte do governo (falta de merenda escolar, más condições da rede física, etc.).

Todo esse emaranhado de problemas que a Guiné-Bissau tem atravessado agravou-se com a liberalização econômica encetada em 1986, não acompanhada de medidas protecionistas,

principalmente àquelas que protejam a classe trabalhadora das regras do mercado livre. Essa política de estabilização econômica desestabilizou não só a economia, mas também a sociedade guineense em geral, sendo o professor o mais afetado. A Guiné-Bissau era considerada vanguarda anti-imperialista na África e, por isso mesmo, respeitada internacionalmente. Entretanto, com a liberalização, a remoção da interferência do governo nos mercados financeiros, mercado de capital e barreiras de capitais, suas várias dimensões na pressão da agenda da liberalização de mercados de capitais e financeiros contribuíram para a crise da década de 80 e levaram à Guiné-Bissau, um país emergente, à desativação de seus projetos de desenvolvimento. Para parafrasear Stiglitz, a liberalização do comércio deve otimizar a receita de um país, canalizando os recursos a moverem-se de usos menos produtivos para usos mais produtivos, utilizando a vantagem comparativa. Entrementes, fazer com que os recursos com finalidades menos produtivas passem à produtividade nula não fortalece a economia de nenhum país, mas foi isso que aconteceu à Guiné-Bissau, com o programa de ajustamento estrutural. Assim sendo, o país passou a ser um dos protótipos dos países africanos que foram incapazes de administrar os desafios do desenvolvimento, tornando-se sinônimo de incompetência, corrupção, miséria e outras mazelas que fazem da África um continente condenado, para a ignomínia dos seus mártires e deleite daqueles que pensam que os africanos são incapazes de caminhar pelos seus próprios pés.

6. Reforma do Ensino Básico (EB) para o Ensino Básico Unificado (EBU) em 1987

Tendo em vista a fraca eficácia e efetividade do sistema educativo no que tange aos objetivos preconizados, o governo da Guiné-Bissau deu sequência à reforma¹⁴ do Ensino Básico. A nova estrutura do ensino básico ficou definida da seguinte forma: seis anos sucessivos, de 1ª à 6ª série, divididos em três fases: a 1ª fase, incluía a 1ª e a 2ª séries (2 anos); a 2ª fase incluía a 3ª e a 4ª séries (2 anos) e a 3ª fase incluía a 5ª e a 6ª séries (2 anos). Cada fase tinha seus objetivos definidos em função dos objetivos finais do ensino básico, tendo em conta que os objetivos de cada fase representavam uma etapa para a consecução dos objetivos finais. Para a 1ª fase, os objetivos deveriam ser atingidos no decorrer de dois anos letivos, ou seja, no final da 2ª série. Para as 2ª e 3ª fases, haveria objetivos específicos por ano, sendo que os objetivos do primeiro ano da fase, representavam uma etapa para atingir, os do segundo ano. Entre o primeiro e o segundo ano de cada fase, aplicava-se a *promoção automática* (progressão continuada), que significava que, nas 1ª e 2ª fases (2 anos), os alunos passavam diretamente de uma classe a outra, sem necessidade de um exame. No programa de estudo de uma fase, estava prevista uma avaliação pedagógica contínua. No fim de cada fase de dois anos, realizava-se uma avaliação do rendimento do aluno, em termos de conhecimento adquirido e de comportamento, avaliação esta que determinava a passagem de uma fase para outra. Existia, no entanto, uma possibilidade de repetência no fim de cada fase. Ao terminar o 6º ano (3ª fase), o aluno era submetido a um exame final que lhe daria um diploma de habilitação do Ensino Básico. A avaliação pedagógica do rendimento escolar do aluno realizar-se-ia aplicando o princípio da avaliação contínua, isto é, seguindo períodos relativamente curtos, durante cada trimestre escolar. Uma avaliação parcial para cada trimestre na base dos objetivos de cada disciplina (DOCUMENTO: Reforma do Ensino Básico, 1987)

¹⁴ O documento da reforma foi elaborado pelo Comitê de Reforma do Ensino Básico (criado pelo despacho da Secretaria de Estado do Ensino a 16 de dezembro de e 1987, no quadro do projeto do governo da Guiné-Bissau/PNUD/UNESCO/86/004).

Quadro 20: Nova Estrutura do Ensino Básico em 1987

Idades dos alunos	séries	Processo de Avaliação	Fases
6 anos	pre-escola		
7 anos	1ª série	Avaliação contínua por trimestre	1ª fase
8 anos	2ª série	Avaliação contínua por trimestre	1ª fase (Avaliação do fim da 1ª fase)
9 anos	3ª série	Avaliação contínua por trimestre	2ª fase
10 anos	4ª série	Avaliação contínua por trimestre	2ª fase (Avaliação do fim da 2ª fase)
11 anos	5ª série	Avaliação contínua por trimestre	3ª fase
12 anos	6ª série	Avaliação contínua por trimestre	3ª fase (Exame de conclusão do Ensino Básico)

Fonte: DOCUEMNT0: Reforma do Ensino Básico, 1987

Com esse processo no ensino básico, pretendia-se atingir os seguintes objetivos: na 6ª série, os alunos fariam o exame de conclusão desse nível de ensino; enquanto que da 1ª à 5ª série, 1ª, 2ª e 3ª fases, os alunos seriam submetidos à avaliação por trimestre, avaliação do fim da 1ª fase, avaliação por trimestre, avaliação do fim da 2ª série e avaliação por trimestre, respectivamente. Havia avaliação no final de cada ano, cujo resultado era a combinação dos

resultados de provas trimestrais e provas do final do ano letivo. Havia também avaliação no fim de cada fase para a promoção à seguinte fase; o resultado era a combinação dos resultados de provas finais de fase e de provas trimestrais dos dois anos anteriores (DOCUMENTO: Reforma do Ensino Básico, 1987).

O aluno, ao concluir o 6º ano, recebia o certificado de habilitação do Ensino Básico; o procedimento era: 1º) resultados do exame final de 1ª e 2ª séries, resultados das avaliações da 1ª e 2ª fases, isto é, exame final, juntamente com avaliação da 1ª fase + avaliação da 2ª fase. No final do ensino básico, previa-se a organização e a institucionalização de serviços de orientação escolar e vocacional cujas funções seriam de orientar os alunos para os distintos tipos e níveis de ensino propostos pelo sistema nacional de educação e formação. Essa orientação far-se-ia tendo em conta: a) as aptidões demonstradas pelos alunos; b) os resultados obtidos no ensino básico; c) as possibilidades de êxito num determinado tipo e nível de ensino; d) as necessidades de formação de recursos humanos fixadas pelo plano nacional de desenvolvimento (DOCUMENTO: Reforma do Ensino Básico, 1987).

7. Objetivos Gerais do Ensino Básico Unificado em 1987

Os objetivos gerais devem ser a expressão tanto das grandes orientações da política educativa como dos objetivos gerais e dos princípios de base do sistema educativo. Tendo em conta que ao terminar o ensino básico muitos alunos não poderiam prosseguir estudos secundários, os objetivos gerais deviam considerar a aquisição dos conhecimentos, capacidades e habilidades, assim como das atitudes necessárias para uma inserção direta e uma adaptação à vida ativa. Esses objetivos gerais do ensino básico deveriam desenvolver e assegurar ao aluno: 1º) uma formação geral comum a todos os guineenses, na qual estivessem equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber-fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura cotidiana; 2º) os mecanismos e os conhecimentos intelectuais que estão na base *dos saber-ler, escrever e calcular*, assim como a capacidade de se expressar, necessários para uma inserção harmoniosa no meio sócio-econômico, tanto regional como nacional, no qual deveria desempenhar-se como adulto; 3º) a aquisição de uma informação e de uma compreensão do meio físico e social, no qual deve viver, assim como de competências e de saber-fazer que permitam uma participação às ações sobre esse meio no sentido de uma melhor proteção da vida e da natureza, de uma melhor produtividade, em vista do interesse individual e coletivo; 4º) a consciência nacional, o sentimento de identidade com a cultura e a história nacionais, a maturidade cívica, de forma a criar atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação humana; 5º) a prática de normas elementares e necessárias à vida moral e social; a aquisição de atitudes autônomas, visando a formação de cidadãos responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária; 6º) as habilidades perceptivas e físicas, a sensibilidade estética como elementos de desenvolvimento individual, valorizando os meios corporais e especialmente manuais; 7º) as estruturas intelectuais e os conteúdos programáticos necessários para o prosseguimento dos estudos académicos e para seguir uma formação profissional (DOCUEMNTO: Reforma do Ensino Básico, 1987).

7.1 Programas de Ensino e Formação

Os programas de ensino estavam constituídos basicamente pelos objetivos de aprendizagem, pelos conteúdos das disciplinas, pelas atividades de aprendizagem e pela metodologia do ensino. Estavam definidos em função dos objetivos gerais do ensino básico e do perfil de formação que o aluno deveria apresentar quando terminasse o sexto ano de escolarização. O perfil de formação determinava-se a partir de um retrato desenhado pela descrição dos saberes e/ou conhecimentos, do saber-fazer (capacidades, habilidades, competências) e do saber-ser (atitudes ou comportamentos) que o aluno deveria adquirir no fim do ensino básico. O perfil de formação deveria ser a expressão dos objetivos gerais do nível de ensino e da política educativa, em termos de resultados esperados das ações educativas. Esse perfil do aluno para o ensino básico foi desenhado com os seguintes elementos: 1º) capacidades básicas instrumentais; 2º) capacidades intelectuais gerais; 3º) conhecimentos e habilidades lingüísticas; 4º) conhecimento do meio físico e social; 5º) habilidades práticas e técnicas; 6º) atitudes e comportamentos relativos ao trabalho; 7º) atitudes e comportamentos sociais (DOCUMENTO: Reforma do Ensino Básico, 1987).

7.2 Objetivos da Reformulação dos Programas

Eram os objetivos gerais ou específicos, tanto do ensino básico como das fases e das disciplinas do plano de estudos que indicavam quais seriam os resultados que deviam ser atingidos na formação educativa da escola. Eram eles que deveriam permitir responder às necessidades reais e específicas de formação de uma determinada população escolar, num contexto sociológico e cultural em relação à política educativa. A definição de objetivos para os programas de ensino devia servir de orientação e de guia para a renovação dos conteúdos e da metodologia pedagógica. Esses objetivos preenchiam várias funções: a) reestruturar os programas tradicionais e dar-lhes toda clareza e precisão sobre os fins perseguidos pela escola; b) renovar os conteúdos e os métodos pedagógicos para adaptá-los às características e às necessidades reais de formação do conjunto das crianças guineenses; c) facilitar a ação pedagógica do professor, fornecendo-lhe indicações precisas sobre os resultados que deveriam ser alcançados no processo

de ensino-aprendizagem. Além dos objetivos do ensino básico, já definidos anteriormente, havia que considerar: 1º) objetivos gerais e específicos das disciplinas; 2º) os objetivos de aprendizagem de cada fase; 3º) os objetivos específicos por unidade de ensino (DOCUMENTO: Reforma do Ensino Básico, 1987).

7.3 Orientações pedagógicas

A reformulação dos programas do ensino básico vinha acompanhada de uma pedagogia que valorizava: a) uma participação mais ativa do aluno na sua própria formação, que supunha que o professor dava ao aluno a possibilidade de se expressar individualmente e de buscar por si mesmo as informações de que necessitava; b) as atividades de aprendizagem que desenvolviam as capacidades aplicáveis às situações reais e práticas; c) o fomento da iniciativa, da criatividade, da imaginação, da adaptabilidade, ao serviço do desenvolvimento contínuo de indivíduo e da comunidade. Portanto, tratava-se de uma pedagogia da atividade de adaptação da criatividade.

7.4 Língua de Ensino

A introdução das línguas nacionais no ensino somente poderia ser considerada em longo prazo, na medida em que essas línguas estariam suficientemente desenvolvidas para aspectos tais como: as estruturas lingüísticas; gramaticais e lexicais; além da necessidade de produzir textos escritos para as mesmas línguas. Com relação ao crioulo, as experiências levadas a efeito pelo CEEF (Centro de Estudos Experimentais de Formação) permitiriam entrever a possibilidade, em médio prazo, de utilizá-lo como língua de iniciação às primeiras aprendizagens no ensino básico e como intermediária para o ensino da língua portuguesa. Naquele momento, não havia dúvida de que a língua portuguesa era a única solução que se apresentava para o ensino dos programas de estudo. No entanto, dois aspectos devem ser considerados: a) a comunicação pedagógica entre o professor e os alunos que ingressam na escola sem conhecimento nem prática da língua portuguesa. Essa comunicação realiza-se com a ajuda, ou seja, por meio das línguas maternas dos alunos, ou seja, do crioulo; b) no ensino da língua portuguesa, um novo método de ensino dessa língua, como segunda, deveria ser introduzido no ensino básico, método que facilitaria um progresso rápido nessa língua para os alunos que ingressam na escola sem conhecê-la. Por outro

lado, no programa de estudo da 1ª série do ensino básico, previa-se um período de iniciação à prática oral do português, com o reforço do horário dedicado à aprendizagem da língua (DOCUMENTO: Reforma do Ensino Básico, 1987).

Quadro 21: Plano de Estudo em 1987

Fases	1ª fase		2ª fase		3ª fase	
Classes	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
Disciplinas /Horas	Horas	Horas	Horas	Horas	Horas	Horas
Língua	14	12	8	8	6	6
Matemática	4	5	5	5	5	5
Estudo do Meio	2	3	4	4		
Ciências Sociais					5	5
Ciências Naturais					5	5
Educação Cívica			2	2		
Trabalho Artesanal/Trabalho Produtivo	1	1	1	1	5	5
Educação Física	1	1	2	2	2	2
Educação Visual/Artes Plásticas	1	1	1	1	2	2
Educação Musical	1	1	1	1	1	1
Horas por semana	24	24	24	24	31	31

Fonte: DOCUMENTO: Reforma do Ensino Básico, 1987).

Numa primeira etapa da reforma do ensino básico, o plano de estudo manteria a estrutura desse quadro. Entretanto, a reformulação dos objetivos e dos conteúdos dos programas de ensino

deveria permitir uma integração maior das disciplinas, sobretudo daquelas de maior importância como a língua portuguesa, a matemática, o estudo do meio, as ciências físicas e sociais. Por outro lado, seria preciso ressaltar a especial importância que assumiria a disciplina da língua, tendo em conta que a língua de ensino, o português, não era praticada por uma maioria das crianças que ingressam na escola. Por esta razão, o número de horas dedicadas à aprendizagem do português encontrar-se-ia reforçado na 1ª fase e, especialmente, no primeiro ano dessa fase (DOCUMENTO: Reforma do Ensino Básico, 1987).

Aprendizagem da língua portuguesa como língua oficial é um elemento fundamental no desenvolvimento intelectual, permitindo ao aluno adquirir a capacidade de expressar-se, de comunicar o seu pensamento, de compreender, de ter acesso à informação escrita. Essa aprendizagem condiciona, em grande parte, a assimilação do conteúdo e/ou aquisição de conhecimentos, habilidades e capacidades previstas nos objetivos dos programas. Neste sentido, a disciplina de língua inclui também conteúdos relacionados com outras disciplinas e serve de elemento integrador de aprendizagem. É imprescindível que os alunos que têm pouca ou nenhuma prática ou contato com a língua portuguesa, antes de ingressar na escola, tenham atingido, no final do 1º ano, um nível de compreensão e de expressão orais da língua do ensino que lhes permitam aproveitar do ensino das disciplinas do plano de estudo. O fato de os primeiros objetivos de aprendizagem encontrarem-se no final da 1ª fase, indica que se deixam 2 anos para que a progressão do ensino adapte-se às características específicas dos alunos. É certo que os que ingressavam no 1º ano com conhecimento e prática da língua portuguesa tinham, evidentemente, uma progressão mais rápida que os outros; porém, aqueles representavam uma minoria. Portanto é importante que a maioria dos alunos possa atingir aqueles objetivos da 1ª fase. Por isso, há que levar em consideração as atividades preparatórias de aprendizagem da língua portuguesa, pelo fato da grande maioria das crianças entrar no ensino básico sem passar pela educação pré-escolar. Por esta razão, as atividades preparatórias no primeiro ano desse ensino: *leitura, escrita e cálculo*. Estas atividades preencheriam lacunas do programa que seria da educação pré-escolar, adaptado para crianças em idade de ingresso no ensino básico. Este período deveria ter uma duração de pelo menos um trimestre (DOCUMENTO: Reforma do Ensino Básico, 1987).

8. Leitura Comparativa entre a Campanha de Alfabetização cubana e a guineense (Guiné-Bissau)

A motivação política que teve a sua primeira manifestação efetiva em 17 de Outubro de 1917, na Rússia, serviu como fonte de inspiração para vários movimentos de libertação no mundo e, particularmente, na Guiné-Bissau. Como exemplo dessa inspiração, vejamos o discurso de Amílcar Cabral por ocasião do 24º Congresso do Partido Comunista da União Soviética:

‘A delegação do nosso partido está a assistir ao 24º Congresso do Partido Comunista da União Soviética, o grande partido de Lênin, com orgulho legítimo e também com esperança redobrada não só no futuro do vosso povo, mas também no futuro de toda a Humanidade. O génio imortal e único dos ensinamentos de Lênin é uma força poderosa que apoia todos os verdadeiros combatentes contra o imperialismo e serve-lhes de fonte inesgotável de inspiração. Consideramos uma honra o facto de estarmos aqui convosco e podermos apresentar saudações militantes e cumprimentos fraternais do nosso partido aos delegados deste Congresso, que representam catorze milhões de comunistas incluindo a vanguarda revolucionária do amigo povo soviético, aliado leal do nosso povo na difícil e dedicada luta contra o colonialismo português e a dominação imperialista’ (NIKANOROV, 1975: 38-39).

Em 1º de Janeiro de 1959, triunfou a Revolução Cubana. Cuba revivia então, na América Latina, a motivação sóciopolítica de Lênin. No mesmo ano em que se deu a revolução cubana, o movimento nacionalista guineense organizou uma greve geral no Porto de Pidjiguiti, em 3 de Agosto de 1959. Esses dois acontecimentos históricos marcaram a proximidade entre os dois países que pretendemos investigar, baseando-nos, essencialmente, no setor educacional.

Eis o teor da mensagem endereçada por Amílcar Cabral na altura da comemoração do 7º aniversário da Revolução Cubana:

Permitam-me portanto que, em nome dos nossos povos em luta e em nome dos militantes de cada uma das nossas organizações nacionais, enderece as mais calorosas felicitações e saudações fraternais ao povo desta Ilha Tropical pelo 7º aniversário do triunfo da sua revolução, pela realização desta Conferência na sua bela e hospitaleira capital e pelos sucessos que tem sabido alcançar no caminho da construção duma vida nova que tem como objetivo essencial a plena realização das aspirações à liberdade, à paz, ao progresso e à justiça social de todos os

cubanos. Saúdo em particular o Comitê Central do Partido Comunista Cubano, o Governo Revolucionário e o seu líder exemplar —o Comandante Fidel Castro —a quem exprimo os nossos votos de sucessos contínuos e de longa vida ao serviço da Pátria Cubana, do Progresso e da felicidade do seu povo, ao serviço da Humanidade.

Se algum ou alguns de nós, ao chegar a Cuba, trazia no seu espírito alguma dúvida sobre o enraizamento, a força, o amadurecimento e a vitalidade da Revolução Cubana, essa dúvida foi destruída pelo que já tivemos ocasião de ver. Uma certeza inabalável acalenta os nossos corações encoraja-nos nesta luta difícil mas gloriosa contra o inimigo comum: nenhuma força do mundo será capaz de destruir a Revolução Cubana, que, nos campos e nas cidades, está criando não só uma vida nova, mas também —o que é mais importante —um Homem novo, plenamente consciente dos seus direitos e deveres nacionais, continentais e internacionais. Em todos os campos da sua atividade, o povo cubano realizou progressos importantes nos últimos sete anos, em particular no ano findo — Ano da Agricultura. Esses progressos estão patentes tanto na realidade material e no quotidiano como no homem e na mulher cubanos, na confiança tranqüila do seu olhar face a um mundo em efervescência, onde as contradições e as ameaças, mas também as esperanças e as certezas, atingiram um nível nunca antes igualado (CABRAL, 1980: 21-22).

Pela proximidade histórica entre Cuba e Guiné-Bissau, pretendemos investigar os contextos históricos de organização das campanhas de alfabetização nos dois países, que tanto se falava na Guiné-Bissau, embora haja muitas diferenças essenciais entre Cuba e Guiné-Bissau, que marcam, mais profundamente do que as semelhanças, o desenvolvimento das campanhas de alfabetização e de pós-alfabetização. A campanha de alfabetização desencadeada pelos revolucionários cubanos pretendia fazer conhecer as idéias do movimento e convencer as massas cubanas a participar ativamente da construção do nacionalismo em seu país. Os líderes cubanos consideravam que participação da massa era essencial, e ela deveria manifestar-se em todas as esferas sociais: políticas; econômicas e educacionais. As bases teórico-práticas da campanha de alfabetização sustentavam como básica a preparação dos cubanos para que se apropriassem dos conhecimentos técnicos e científicos para o desenvolvimento do país. A campanha foi o início de um processo educacional que atingia o conjunto da educação cubana, isto é, concebida antes como um processo permanente, no qual a motivação sócio-econômica era parte da motivação sócio-política.

Da mesma forma, na Guiné-Bissau, após a independência na década de 70 (1973), revivia também no país a mesma motivação cubana, de ordem sócio-política, em que os responsáveis pelo movimento de libertação inspiraram-se nos mesmos princípios marxista-leninistas. Tal

motivação de ordem sócio-política manifestava-se durante a luta armada em programas concretos de alfabetização nas zonas libertadas. A seguir, depois da independência, em programas de alfabetização que se pretendiam incorporar a grande massa da população no processo de reconstrução nacional que o governo revolucionário pusera em funcionamento. Os cubanos participaram na formulação e implementação da campanha de alfabetização na Guiné-Bissau em 1975, assim como o governo cubano enviou vários estudantes guineenses a seu país para estudar. A Faculdade de Medicina e o Instituto de Educação Física e Desportos, que funcionavam em Bissau, eram assegurados pelos professores cubanos. Entrementes, a leitura comparativa que propomos fazer é para mostrar a relação histórica que une Cuba e Guiné-Bissau. Embora haja, evidentemente, diferenças entre dois países, das quais as mais marcantes delas está, sem dúvida, no caráter específico da colonização. Esta, como sabemos, em Cuba foi feita pelos espanhóis; a Guiné-Bissau sofreu a dominação portuguesa.

Diferentemente das campanhas de alfabetização na Guiné-Bissau, que se realizaram em um processo de descolonização, em Cuba a campanha foi realizada dentro de um processo de libertação do regime capitalista. Em 1959, ano da revolução, Cuba contava com 25% da população de analfabetos. Portanto, tinha 75% da população como potencial humano suscetível de ser animador. A Guiné-Bissau, na década de 70 (1975), tinha 90% de analfabetos. É evidente a vantagem de um país que tinha 75% da população potencialmente preparada para participar no processo de alfabetização em relação a outro que contava com apenas 10%. Além da percentagem de alfabetizados, existe uma diferença qualitativa entre um país e outro, qualidade que favorece a população de Cuba (FAUNDEZ, 1994: 90).

Em 1957, a guerrilha nas montanhas, no manifesto da Serra, Cuba considerava a educação como elemento essencial para o desenvolvimento e a revolução. Foi a partir daí e naquela data que se iniciou uma campanha de alfabetização. Essa medida era radical, considerando que os dirigentes cubanos não encaravam o processo educacional apenas como uma questão técnica ou pedagógica, e sim como um esforço político intrinsecamente relacionado às transformações revolucionárias da sociedade e da economia. Fidel Castro, líder teórico-prático da revolução, dava ênfase, em seus inúmeros discursos, a interconexão entre desenvolvimento e mudanças revolucionárias na educação. Cuba desencadeou duas frentes necessárias para acabar com o analfabetismo. A criação de um sistema educacional democrático, que deveria garantir a todas as

crianças o acesso à escola e o lançamento de uma campanha de alfabetização de adultos. A campanha constituiria a resposta ao problema do analfabetismo e da educação de toda a sociedade cubana (FAUNDEZ, 1994: 103).

Depois do célebre Congresso de Cassacá, no sul da Guiné-Bissau, em fevereiro de 1964, durante o início da luta armada contra o colonialismo português, o PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde) institucionalizou o que vinha planejando na área de educação. Criou escolas nas regiões libertadas e colocou em lugar de destaque a educação entre os aspectos prioritários, o combate ao colonialismo e à ignorância. Utilizou como livros tudo que dispunha como, por exemplo, cartões de embalagens de sabão ou material bélico, e, como professor, todo aquele que soubesse ler e escrever, respondendo à palavra de ordem de que *quem sabe deve ensinar aquele que não sabe*. No programa maior do PAIGC, elaborado em 1963, no capítulo da instrução e da cultura, lia-se:

1º) (...) “reforma do ensino, desenvolvimento do ensino secundário e técnico, criação do ensino universitário e de institutos científicos e técnicos; 2º) liquidação rápida do analfabetismo. Instrução primária obrigatória e gratuita. Formação e aperfeiçoamento urgente de quadros técnicos e profissionais; 3º) liquidação total dos complexos criados pelo colonialismo, das conseqüências da cultura e exploração colonialista; 4º) na Guiné, desenvolvimento das línguas nativas e do dialeto crioulo, com a criação da escrita para essas línguas (...) Proteção e desenvolvimento da literatura e das artes nacionais; 5º) aproveitamento de todos os valores conquistados da cultura humana e universal ao serviço do progresso dos povos da Guiné e Cabo Verde. Contribuição da cultura destes povos para o progresso da humanidade em geral” (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

A direção do Partido, fundamentada nestes princípios, logo após o início da luta, empenhou-se em combater o analfabetismo e a ignorância, guiada pelo princípio de Amílcar Cabral, líder do Partido de que *só um povo culto é um povo livre*. Tendo especial atenção à importância da formação de quadros médios e superiores, a direção do Partido desde o início da luta deu grande valor à questão da educação. Dessa forma, devido aos condicionalismos da guerra e à falta de quadros para o ensino, o PAIGC criou a Escola Piloto, de onde os jovens que tinham terminada a 4ª ou a 5ª série e que tinham dado provas de inteligência e vontade de

aprender partiam para o estrangeiro para prosseguirem os estudos (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Internatos e semi-internatos —em fevereiro de 1965 foi inaugurado o Instituto Amizade, fundado em novembro de 1965. O instituto amizade foi criado como organização autônoma e com a finalidade de dar acolhimento, proteção e educação às crianças vítimas da guerra colonial. O seu objetivo fundamental era a formação de quadros, preparando homens responsáveis, conscientes dos seus deveres e capazes de construir um país de paz e progresso, de acordo com a linha de orientação traçada pela direção do Partido (ANDRADE, 1981: 125).

O Instituto Amizade concretizava os seus objetivos através da criação de jardins infantis, internatos e escolas agrícolas, onde se ministrava os ensinamentos maternal, pré-primário, primário e secundário. Durante o tempo da luta, existiam três internatos no exterior do país e quatro nas zonas libertadas, dos quais dois no leste e dois no sul da Guiné. A escola piloto era a escola modelo dos internatos do instituto amizade e se encontrava em Bolama, no sul do país. Os semi-internatos foram criados no tempo da luta para reunir os alunos de 2^a e 3^a séries que viviam nas aldeias dispersas e não podiam entrar nos internatos por falta de vagas. Havia necessidade de reunir esses alunos, devido à impossibilidade de criar uma escola em cada aldeia. Era também uma forma de reduzir os custos de escolaridade e garantir uma melhor qualidade de ensino. Para os alunos dos semi-internatos e outros alunos que terminavam a 4^a série ou a 6^a série e não podiam continuar os seus estudos, o Comissariado da Educação estava empenhado em criar centros de educação popular integrada, para garantir a continuidade dos estudos aos alunos que concluíam a escola primária nas zonas rurais e para integrá-los no trabalho comunitário (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

A campanha de alfabetização de adultos em Cuba foi lançada em 1961. Ela foi concebida como prolongação da guerrilha e falava-se, então, de batalha contra o analfabetismo. Utilizou-se o modelo da revolução, não somente na estrutura, mas também na linguagem. Falava-se de *campanha*, *brigada*, *batalha*, *mobilização*, *organização*, etc. O processo de alfabetização tinha uma racionalidade bem clara e eficaz. Iniciava-se pela identificação da população analfabeta e prosseguia com o recrutamento dos animadores. Depois, com a formação destes e, finalmente, com a organização e execução da campanha. Os alfabetizadores e brigadistas foram treinados durante 8 a 10 dias e a formação incluía instruções metodológicas sobre a cartilha *Venceremos*;

sobre o manual do animador, *Alfabetizemos*, e, por fim, sobre as orientações de campo. A cartilha foi elaborada tendo em conta, os temas e palavras relacionadas diretamente a aspectos políticos, sociais e econômicos, com os quais a revolução queria conscientizar os alunos. As motivações a que se referiam eram de ordem sócio-política, que não excluíam as demais, mas predominavam sobre elas. A cartilha continha palavras como *Instituto de Reforma Agrária*, *a terra*, *a milícia*, *Cuba não está só*, *o ano da educação* (FAUNDEZ, 1994:104).

A campanha foi organizada e executada começando por um plano piloto para testar os materiais, avaliar o trabalho dos jovens alfabetizados e determinar em que áreas os contra-revolucionários poderiam atuar para impedir o progresso da ação educativa. *A comissão nacional de alfabetização* enviou para o campo cerca de 100 mil escolares organizados na brigada Conrado Benitez. Junto com os alfabetizadores, participaram animadores e supervisores. Cada animador devia alfabetizar pelo menos duas pessoas. A unidade alfabetizadora era composta de 25 animadores, um professor de formação, um conselheiro político e o chefe da unidade. Cada província e cada município tinham uma *comissão de coordenação, execução e inspeção*. Havia crescente emulação entre os municípios e, quando um era declarado livre do analfabetismo, a brigada deslocava-se para ajudar outro. Foram criadas inúmeras organizações e formas de mobilização para fazer avançar a campanha e obter os resultados desejados. Organizações sociais diversas colaboraram ativamente para auxiliar os participantes a freqüentar as aulas e progredir na aprendizagem da *leitura e da escrita*. Foram formados grupos de vanguarda para cumprir tarefas específicas como alfabetizar nos lugares mais distantes e/ou na periferia de Havana (FAUNDEZ, 1994:105).

Os objetivos da campanha foram essencialmente de ordem política e econômica. Politicamente, pretendia-se democratizar a sociedade cubana, substituindo a estrutura de classes capitalista por uma sociedade sem classes e igualitária. Economicamente, construir uma economia moderna, incorporando a ciência e a técnica à transformação da natureza e da sociedade. Isto quer dizer que a incorporação dos 25% da população à cultura escrita tinha como objetivo não somente eliminar uma injustiça social —o analfabetismo— como também permitir-lhes o acesso ao conhecimento científico, para transformar a realidade social de maneira eficaz. Para participar desse processo de transformação, os grupos que compunham a realidade social deviam conhecer-se e atuar em conjunto. A população urbana devia entrar em contato com a

população rural, os operários conhecer e apreciar os camponeses. Esse elo estendia-se também aos jovens e adultos, aos homens e mulheres, que pela primeira vez participavam juntos de um processo em que todos aprendiam. Assim, as principais características da campanha foram: a participação e o diálogo entre o alfabetizador e o alfabetizando; qualquer que fosse sua idade; raça; sexo ou função social (FAUNDEZ, 1994: 106).

Uma das marcas essenciais da campanha de alfabetização cubana foi a estreita relação entre a alfabetização de adultos e a escola normal. Ela inseriu-se em um processo de grande envergadura, o que se concretizou a batalha nas seis série iniciais. Em outras palavras, a campanha não cessou com a aprendizagem da *leitura e da escrita*, mas foi apenas o início de um processo educativo que tinha como objetivo imediato os seis primeiros anos de escola primária. Só com esse mínimo podia contribuir para melhorar a produção no trabalho e sua qualidade. Ao lado dessa formação, estava a capacitação permanente, sobretudo em nível profissional. Logo após a campanha estabeleceram-se programas para os trabalhadores para que cursassem os seis anos do primário e, em seguida, outros estudos. Os programas que possibilitavam prosseguir os estudos nas faculdades foram elaborados pelas organizações sociais e universitárias. Essa aglutinação de saberes permitiu o acesso ao conhecimento científico formalizado que dificilmente seria superado nos demais países da sub-região. Cuba tornou-se uma grande escola (FAUNDEZ, 1994: 107).

A essência do sucesso da campanha de alfabetização residia fundamentalmente: a) na vontade política dos dirigentes de criar uma grande escola para transformar a sociedade, e essa motivação foi aceita pelo povo; b) a organização da sociedade cubana. Depois da revolução, toda a sociedade organizou-se, em centros de defesa, sindicatos, organizações de jovens, de mulheres etc. Essas organizações de massa desempenharam papel essencial em cada uma das etapas do processo educativo; c) alto índice de alfabetizados puderam participar como animadores da campanha; d) uma infra-estrutura que possibilitava um fácil acesso às populações que deviam ser alfabetizadas; e) a participação consciente da população na luta para acabar com a injustiça social e o analfabetismo; f) o fato de que Cuba é um país de tradição cultural escrita (FAUNDEZ, 1994: 108).

Proclamada a independência em 24 Setembro de 1973, o novo Estado da Guiné-Bissau, ciente da responsabilidade, continuou empenhado no mesmo esforço em melhorar o ensino e

prestou uma atenção especial à formação de professores. Foram construídas muitas escolas e a frequência dos alunos aumentou vertiginosamente. Como consequência, impunha-se manter a mesma clareza, princípios e objetivos que sempre guiaram o Partido durante a luta. Esses princípios, porém, não poderiam ser concretizados de uma maneira abrupta, porque os obstáculos e as dificuldades eram de várias ordens. Problemas numerosos, cuja solução tinha de ser encontrada após muito estudo minucioso. O trabalho mais difícil estava na politização das massas estudantis dos meios urbanos, cuja mentalidade estava profundamente viciada pela presença colonialista. Por esta razão, durante o período de transição, os anos de 1974/1975 e 1976/1977, as mudanças tinham de ser introduzidas passo a passo. Os programas, em particular das disciplinas de ciências exatas, mantiveram-se sem grandes alterações nos estabelecimentos de ensino secundário. As grandes modificações verificaram-se nas disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa. Essas alterações fizeram-se logo no início, pondo-se de lado os antigos compêndios e elaborando outros programas e novos esquemas de trabalho e de estudo em conformidade com a nova realidade do país. No ensino primário, os compêndios que tinham sido elaborados durante o período da luta de libertação foram imediatamente adotados em todas as escolas. No entanto, durante o ano escolar de 1974/75, sendo reduzido o número desses livros, houve necessidade de manter alguns livros de leitura antigos, depois de uma criteriosa seleção de textos (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Em dezembro de 1975, o Comissariado de Estado da Educação e Cultura constituiu uma comissão para estudar e elaborar uma nova designação para todas as escolas do país. A nova relação apresentada foi tornada oficial em 20 de janeiro de 1976. Cada escola tinha uma numeração própria, situavam-se conforme a região e o setor que pertencia. Algumas delas foram designadas com nomes de heróis ou datas importantes da luta de libertação nacional, como vimos no capítulo anterior. Na campanha de alfabetização de adultos, na Guiné-Bissau, havia elementos essenciais que marcavam o processo de alfabetização e de educação de adultos entre Cuba e Guiné-Bissau, um deles era o problema lingüístico. Enquanto que em Cuba há uma língua falada por todos os cubanos, isso não ocorre na Guiné-Bissau, onde a existência de muitos dialetos dificulta não só a comunicação entre os cidadãos, como também entre o Estado e as regiões que compõem o país. Apesar de quatro línguas serem as mais importantes, não são do domínio de toda a população, fato este que determina os limites de alfabetização. Contudo, aprender a língua

materna não dá necessariamente acesso ao saber científico e técnico que permite eventualmente o desenvolvimento econômico e político do país (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Convém ressaltarmos a diferença nos processos de libertação e/ou independência. Em Cuba, a independência foi conquistada sem luta armada e sem ruptura violenta entre a colônia e a metrópole colonizadora. Na Guiné-Bissau, os dois últimos anos da luta de libertação (ocorrida entre 1963 a 1973) adquiriram o caráter de confrontos armados intensos, conseguindo-se a independência no mês de setembro de 1973. A despeito da independência dos dois países realizar-se dentro do quadro geral de descolonização da América e da África e, por isso, terem características gerais diferentes, possuem também características específicas que determinam a gestão dos programas de alfabetização e educação de adultos e sua execução. Essas características são de ordem internacional e nacional. Nacionalmente, as realidades culturais, étnicas, de estrutura social, de população urbana e rural etc. são completamente diferentes. As relações entre o cristianismo e o animismo desempenham papel em relação à concessão de ajuda internacional. É evidente também que as idéias e as práticas socialistas daquela época, em nível internacional, desempenharam papel fundamental na ideologia político-social que inspirou as lutas pela independência. De fato, as leituras e as práticas de um dos movimentos de libertação fez com que essas correntes fossem diferentes em cada país e que estivessem diretamente enraizadas nas tradições culturais, ideológicas e sociais que formaram as elites políticas à frente da luta pela independência. É evidente que essas tradições baseavam-se em realidades diversas e, por isso, em formas diferentes de luta (FAUNDEZ, 1994).

Desde a fundação do PAIGC, em 1956, a educação foi considerada essencial para a própria luta e, posteriormente, para a reconstrução nacional. Nos seus últimos discursos, Amílcar Cabral, líder político-teórico do Partido, insistia no papel da educação para formação necessária do povo da Guiné-Bissau, sobretudo em iniciar pela alfabetização. Em 1974, foram realizadas algumas atividades de alfabetização, antes da entrada dos revolucionários na capital Bissau. Com militantes e simpatizantes do Partido, foram programados trabalhos para alfabetizar as FARP. (Forças Armadas Revolucionárias do Povo). A primeira campanha de alfabetização, em 1975, teve como beneficiários os membros das FARP e foi a única das realizadas naquele período que efetivamente teve êxito. Os motivos do sucesso, e que em parte explicavam também o fracasso

das restantes campanhas foram: 1º) o espírito de disciplina que existia no seio das FARP; 2º) a estrutura organizativa que permitiu o acesso a todos facilmente; 3º) a obrigação que os soldados tinham de acompanhar os cursos de alfabetização; 4º) as possibilidades de obter um emprego; 5º) o fato de que o exército tinha necessidade de utilizar muitos documentos. (FAUNDEZ, 1994).

O problema lingüístico era, sem dúvida, um dos fatores de maior influência no fracasso da primeira campanha de alfabetização da Guiné-Bissau. Para a alfabetização da população civil, o governo criou órgãos político-administrativos responsáveis para orientar a campanha: a CNCA (*Comissão Nacional de Coordenação de Alfabetização*), encarregada da orientação política, e a CNA (*Comissão Nacional de Alfabetização*), que se responsabilizava dos aspectos técnicos. As duas comissões foram responsáveis pelas campanhas até o ano de 1978, quando se criou o Departamento de Educação de Adultos, que existe até hoje (2004). Após uma convocação dos jovens para participar como animadores, tiveram início, em 1976, os cursos de preparação dirigidos pela equipe da CNA. Dos 120 inscritos, 60 terminaram os cursos e foram abertos apenas 30 círculos de alfabetização na capital Bissau, que foram paulatinamente fechando-se por falta de motivação das pessoas a alfabetizar. As causas apontadas foram: a) os participantes ao terminarem preparação nos cursos, nada se fez para organizar o trabalho educativo de maneira sistemática; b) falta de apoio técnico; c) o português era totalmente desconhecido para a grande maioria da população analfabeta (FAUNDEZ, 1994).

Não se pode negar que, antes de alcançarem seus objetivos, os alunos abandonavam os cursos. Se tal desistência não decorre de uma decisão que diz respeito apenas à motivação individual do aluno, mas também aos incentivos externos, devemos procurar a explicação na área social, no próprio processo de aculturação por meio da escrita e que, como tal, envolve conflito e perda. O conflito está relacionado ao fato de, no contexto guineense, a aprendizagem da língua escrita ser equivalente a uma situação de conflito diatlóssico¹⁵ própria de comunidades nas quais duas línguas —uma dominante e outra subalterna —luta por espaços (KLEIMAN, 2001:273).

Por causa dos aspectos sócio-históricos e sociolingüísticos existentes na Guiné-Bissau, que duplicam as características de uma situação de conflito diatlóssico, a situação pode ser considerada semelhante, pois estão envolvidas duas línguas. Do ponto de vista social, existe

¹⁵ O conceito de *diatlóssia* foi utilizado pelo sociolingüista Ferguson (1959) para descrever situações de línguas em contato com outras e em contextos sócio-históricos como os que estamos definindo. Essa noção foi mais tarde qualificada para descrever as situações de conflito e luta lingüística em comunidades envolvendo, por exemplo, o espanhol e o otomi no México.

ainda na Guiné Bissau um grande contingente (450 mil, ou 45% da população, INEC,1991) que não sabe ler nem escrever e, embora os índices de analfabetismo venham diminuindo, a existência de grupo maciço de guineenses não-escolarizados constitui uma situação historicamente longa que se reproduz desde o século XV, quando foi descoberta a Guiné-Bissau. Do ponto de vista sociolingüístico, as diferenças funcionais entre língua falada e a língua escrita são evidentes. Além disso, a língua escrita fornece o padrão lingüístico dominante, pois ela é objeto de diversos processos de legitimação, como gramáticas e dicionários que, junto com a existência de uma tradição literária de prestígio, ajudam a estabelecer a língua escrita como norma, sendo que o processo de standardização alimenta os processos de legitimação e domínio. Ainda com o advento dos estudos da língua falada, está ficando cada vez mais evidente que as diferenças nos sistemas morfológico-gramatical e fonológico entre a língua falada (crioulo) e a língua escrita (português) são muito maiores do que se pensava. De fato, as diferenças não são apenas discursivas, se entendemos por discurso o conjunto de práticas que conformam e formam o mundo do falante: os objetos; o que pode ser dito deles; como pode ser dito; sob quais condições; e por quem. Portanto, estamos diante de um quadro de diferenças de ordem social, lingüística e discursiva, que correspondem ao conjunto de condições necessárias para postular uma relação de conflito diaglósico entre duas línguas ou variedades lingüísticas; razão pela qual a evasão de um conjunto de práticas discursivas subalternas em favor de outro, dominante, faça da aprendizagem um processo difícil de sustentar (KLEIMAN, 2001: 273-274).

Em 1976, apesar do fracasso da tentativa de alfabetização em Bissau, o governo, ansioso de acabar o mais rápido possível com o analfabetismo, decidiu lançar a campanha nacional de alfabetização para a população rural majoritária do país. Duzentos jovens estudantes de diferentes regiões foram formados na capital em educação de adultos, *alfabetização, saúde, agricultura* e, durante as férias, dispersam-se pelo país, para participar do trabalho no campo e conviver com os camponeses. Durante o período da tarde, ensinavam os adultos a *ler e escrever* em português, além de transmitir-lhes conhecimentos sobre *educação sanitária, higiene, agricultura*. Uma das tarefas era a de formar novos animadores nas aldeias, que deveriam continuar com o trabalho educativo depois da volta dos estudantes aos cursos nos liceus em que estudavam.(FAUNDEZ, 1994).

Da mesma maneira que a campanha na cidade, o fracasso foi total e as causas, segundo os responsáveis pela campanha, foram da seguinte ordem: 1º) falta de pessoal qualificado para efetuar a formação de novos membros; 2º) muita formação teórica e pouca prática ligada ao conhecimento da realidade concreta onde o animador devia trabalhar; 3º) falta de pesquisa e estudo de campo urbano e rural; 4º) falta de conhecimento do animador sobre outros campos (saúde, higiene, agricultura); 5º) falta de relação entre a alfabetização e o desenvolvimento sócio-econômico. No nível da CNCA (Comissão Nacional de Coordenação da Alfabetização), verificava-se o seguinte: a) falta de quadros nacionais, regionais e locais formados e qualificados; b) falta de rigor organizativo e de critérios definidos nas regiões onde os animadores deviam trabalhar, e sobre as populações beneficiárias; c) falta de coordenação, de planeamento e de execução das tarefas e do acompanhamento; d) impossibilidade dos coordenadores de irem a campo e verificar as experiências; e) desconhecimento do crioulo (língua de comunicação nacional) por parte do animador, o que impossibilitava a comunicação; f) falta de material pedagógico e de apoio —o que existia era inadequado à realidade das populações abrangidas; g) a campanha coincidiu com a estação das chuvas, momento em que os camponeses trabalham no campo (FAUNDEZ, 1994).

Detectado o fracasso, a alfabetização converteu-se, em 1977/1978, em educação de base. Fato paradoxal, porque não colocava mais a ênfase na aprendizagem da *leitura e escrita*, e sim na aprendizagem de técnicas ligadas ao desenvolvimento, à agricultura, a noções de saúde e de higiene, animação sócio-cultural, trabalho produtivo, etc. Para essa formação, não se empregou a comunicação escrita e sim a comunicação oral e visual. À luz do melhoramento real da vida cotidiana das comunidades, foi uma experiência útil, já que atendia a motivações imediatas da população. Por conseguinte, os interesses em longo prazo foram desvinculados da realidade concreta. No primeiro processo de alfabetização, o governo guineense havia convidado o educador brasileiro, Paulo Freire, a participar desde o início e a prestar assessoria pedagógica. Depois de ter sido avaliado o primeiro processo de alfabetização e do período do seu abandono, os dirigentes nacionais elaboraram e deram início a outro programa de alfabetização funcional, atribuindo, assim, o fracasso do primeiro programa ao método Paulo Freire usado até então. A segunda campanha esteve, entretanto, ligada à formação profissional e realizou-se nos locais de trabalho dos alfabetizandos. Iniciou-se a alfabetização nos diferentes projetos de

desenvolvimento que caracterizavam uma política global do governo. Vários centros de cultura foram abertos nas fábricas e nos projetos integrados. Avaliada essa segunda campanha de 1977/78, os coordenadores e animadores constataram as mesmas causas do fracasso da campanha anterior: 1º) falta de formação e competência dos animadores; 2º) falta de organização dos horários e desrespeito a eles; 3º) falta de material básico, como carteiras, quadros, lápis, livros; 4º) o problema da língua surge como a dificuldade mais marcante, uma vez que, muitas vezes, os participantes não compreendiam nem o português, nem o crioulo (muitos dos animadores eram estrangeiros, sendo brasileiros, cubanos entre outros) (FAUNDEZ, 1994).

Depois do fracasso das duas primeiras campanhas, foi desencadeada uma nova ofensiva de alfabetização no ano de 1979. Foi a partir daí que se criou o DEA (Departamento de Educação de Adultos) e se reiniciaram os trabalhos de alfabetização, mobilizando-se novo pessoal, desta vez assalariado. Se as campanhas anteriores haviam recebido ajuda financeira externa relativamente importante, esta última contou com o apoio material decisivo da ASDI (Autoridade Sueca para o Desenvolvimento Internacional), que lhe deu um respaldo financeiro diferente das anteriores. E, pela primeira vez, também os soldados alfabetizados dispuseram-se a dar a sua contribuição a serviço da população. As diretrizes foram definidas da seguinte maneira: a) projeto-piloto para definir uma metodologia e um programa de alfabetização e pós-alfabetização; b) projeto de alfabetização funcional em cálculo e gestão no leste do país e também no sul, principalmente nas Ilhas dos Bijagós (FAUNDEZ, 1994).

O projeto-piloto para a definição de que metodologia adotar na alfabetização e pós-alfabetização teve origem na constatação e avaliação negativa do fracasso das campanhas anteriores. Não era possível realizar um programa de alfabetização inspirado no método de Paulo Freire, em que os alfabetizandos aprendessem a *ler e escrever* a partir do descobrimento e da compreensão crítica de sua realidade social e das palavras geradoras a que estavam ligadas, como *povo, trabalho, luta, disciplina*. Essa metodologia não deu os resultados previamente *esperados*. Ademais, a campanha tinha como língua o português, falado apenas por 10 a 12% da população. Era necessário, portanto, propor uma nova metodologia e testá-la na prática. Essa metodologia foi propugnada pela UNESCO, denominada *alfabetização funcional*. Assim, na nova campanha, o português seria considerado língua estrangeira e desconhecida da grande maioria da população (FAUNDEZ, 1994).

O projeto de alfabetização funcional, duraria cinco anos (1980-84) e deveria permitir, além de uma nova metodologia, a produção material pedagógico e apoio necessário aos animadores e participantes. Neste sentido, seria vinculado diretamente ao sistema escolar formal. O projeto comporia três etapas. A *primeira* corresponderia à fase de alfabetização. A *segunda* e a *terceira*, às fases de pós-alfabetização. Ao terminar esta última fase, os participantes obteriam o equivalente ao quarto ano primário do sistema escolar: como objetivo da alfabetização funcional, os círculos de cultura seriam abertos nos locais de trabalho e os alfabetizados utilizariam efetivamente os conhecimentos adquiridos. Para essa finalidade, as empresas deveriam oferecer a infra-estrutura necessária para o melhor funcionamento dos círculos. Os participantes seriam dispensados do trabalho no horário de estudo, ganhando normalmente o salário. A limitação de idade dos participantes iria dos 18 aos 45 anos, e os círculos teriam um número mínimo de 15 participantes. Os cursos seriam dados em duas horas diárias, cinco dias por semana, durante seis meses. Mas uma pesquisa realizada nas fábricas constatou o resultado negativo, considerando que elas (fábricas) não estavam interessadas na alfabetização dos seus operários. Entretanto foram abertos quatro círculos: três em Bissau e um no interior do país. Os resultados foram insatisfatórios, devido, sobretudo, ao problema da língua, o português (FAUNDEZ, 1994).

Em 1981, decidiu-se começar a ensinar a *ler e escrever* em línguas vernaculares. Com a assessoria da Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura (UNESCO) e de outros organismos internacionais, teve início um estudo das línguas mais importantes (em termos de números expressivos dos falantes) do país, basicamente o crioulo, falado por 44% da população. Essa seria a língua veicular e instrumento eficaz para a comunicação e criação da unidade nacional, porque o crioulo não pertence a nenhuma das etnias que compõem a Guiné-Bissau. *Elaborou-se uma gramática e um léxico de 3 mil palavras*, o que serviu de base para proposta de uma escrita corrente e simples, que estaria ao alcance dos alfabetizados. Em 1982, os materiais foram experimentados em doze centros, sendo adaptados e refeitos depois da experiência. Em 1985/86, abriram-se 59 círculos, com 1.662 participantes. Paralelamente a esse programa, e como parte dele, criaram-se no leste e no norte do país círculos de cultura para ensinar o cálculo e a gestão em projetos de desenvolvimento econômico (FAUNDEZ, 1994).

Depois do resultado êxito da experiência de alfabetização em crioulo, teve início, em 1982, o estudo de uma segunda língua, o fula, falado por cerca de 23% da população, designadamente no leste do país. Como já se falava a língua fula nos países vizinhos e onde sobre ela havia elaborado sua escrita, tornou-se fácil começar a preparação do material didático. Em 1983/84, abriram-se 20 círculos com mais de 300 participantes, número que passou a 689 nos anos de 1985/86. A campanha estava inserida em um processo de longo prazo, tanto por sua duração de cinco anos, quanto pela relação com a educação formal. No que diz respeito à primeira etapa, comportava duas fases, a alfabetização e a pós-alfabetização. Esta segunda fase, era de suma importância para realizar de fato a passagem da oralidade que caracteriza a cultura africana em relação à escrita.(FAUNDEZ, 1994).

O processo de alfabetização de adultos estava em uma primeira fase e deveria comportar muitas outras. O objetivo era alfabetizar em línguas vernaculares para, em segundo momento, em português, aprendido como segunda língua, ou como terceira, se fosse o caso. Da mesma maneira em que, em alguns países africanos, a alfabetização na língua materna não dá necessariamente um instrumento de acesso à ciência e à técnica universal, as quais devem ser dominadas pelo cidadão para contribuir no processo de desenvolvimento sócio-econômico e político desses países. Teoricamente, qualquer língua levaria ao acesso à ciência e às técnicas, no entanto, na prática isso exige um longo percurso para apropriação de uma lógica e de um vocabulário específico. Significaria também despesas excessivas para esse empreendimento. Traduzir livros técnicos e científicos requer um gasto gigantesco, a Guiné-Bissau não estava em condições de o fazer. Tempo e dinheiro são, portanto, imperativos para considerar que uma língua científica seja ensinada e dominada, para que o acesso à ciência e à técnica possa criar condições de desenvolvimento do país (FAUNDEZ, 1994).

O fracasso da campanha de alfabetização da Guiné-Bissau deve-se ao problema da língua e da desorganização, que sintetizavam, por sua vez, o problema de diversos grupos etnolinguísticos em um único país. Como outros motivos, aparecia também a falta de uma fase de pós-alfabetização, como foi feito em Cuba, que iria preparar a passagem para os programas de educação básica, da instrução formal de adultos. Os organizadores da campanha quiseram explorar a euforia revolucionária da vitória sobre o poder colonial para transmitir rápida e amplamente as técnicas de *leitura e da escrita* a toda população da Guiné-Bissau e fazê-la

participar da reconstrução nacional. As razões desta iniciativa foram as palavras geradoras para todo o território nacional e a condução central da campanha a partir da capital. Ficava a cargo da habilidade individual dos alfabetizadores adaptar as palavras geradoras às circunstâncias de vida e motivar para a campanha uma população que nem sempre compreendia a necessidade de aprender a ler e a escrever em razão da vida que levava. A tarefa de alfabetizar exigia demais da parte dos alfabetizadores; de igual forma, a propaganda para a campanha por parte das organizações de massas do Partido e do governo não teve o resultado esperado (CARR-HILL, 1981).

O exemplo da alfabetização de massa em Cuba, o qual serviria de referência na Guiné-Bissau, não se repetiu nesse país da costa ocidental da África. Em Cuba, o movimento de 25 de julho havia iniciado mesmo antes do triunfo da revolução um amplo processo de conscientização junto à população, mais do que foi feito no exército de libertação do PAIGC em face aos antagonismos tribais existentes durante e após a guerra de libertação. Em consequência disto, a Cuba pós-revolucionária de 1962 ensinou a *ler* e a *escrever* mesmo os cidadãos que ainda não tinham nenhuma possibilidade de utilização imediata das técnicas de *leitura e escrita*, mas que, devido ao seu grau de politização e ao caráter massivo da campanha, participavam ativamente. Ademais, em Cuba, existia uma base de comunicação nacional através da língua espanhola, o que faltava à Guiné-Bissau (GERHARDT, 1981).

O caráter político da educação ficou basicamente mantido para a campanha reelaboradora, mesmo com risco de deixar-se de lado a problemática étnica, cultural e social dos interessados. Os colaboradores do Departamento de Educação de Adultos do Ministério da Educação eram favoráveis, nos seus documentos básicos, a uma alfabetização vinculada ao local de trabalho como vimos anteriormente. O princípio de vinculação ao local de trabalho do projeto-piloto expressava-se também na oferta de um *programa de cálculo e de gestão*. Em Contuboel, no leste do país, em um projeto comunitário agrícola de melhoria do cultivo de arroz, esse programa despertou mais interesse entre os membros da comunidade do que a própria alfabetização. A determinação exata das distâncias entre as estacas, a relação entre as medidas de capacidade e as unidades de peso eram tarefas urgentes no decurso do trabalho diário, que foram levadas em consideração no âmbito do projeto-piloto. Este vinha orientando-se assim implicitamente pelo princípio da *alfabetização funcional* incentivado desde há muitos anos pela

UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura). Na realização deste princípio, repetiam-se também abusos da funcionalidade como o da exclusão daquele que teria mais de 45 anos do processo de alfabetização (FAUNDEZ, 1994).

O método funcional propõe-se a ser instrumento para o desenvolvimento. Ele tem, por esse motivo, o cuidado de unir a aprendizagem da leitura e da escrita (assim como do cálculo, às atividades produtivas, a fim de contribuir na resolução dos problemas da população em matéria de produção, saúde, etc. A alfabetização funcional foi propugnada a partir de 1964 pela UNESCO, que se desenvolveu com ajuda de outras organizações tais como: PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento); FAO (Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura), OMS (Organização Mundial de Saúde), nos diversos programas em países do Terceiro Mundo, com relutados, em alguns casos, infelizmente, muito pouco expressivos. Esse método também desempenhou um papel importante na ação do Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE), desde sua fundação, em 1973 (FAUNDEZ, 1989 :67).

Em Face a esse princípio, o de alfabetização funcional, o método *libertador* (de Paulo Freire) que não negligencia os objetivos do método funcional, mas propõe um fim maior, o da alfabetização enquanto prática da liberdade que se trata de *política, economia, saúde, participação, cultura*, de acordo com abordagem do método libertador, as necessidades da população são o ponto de partida para elaborar os programas e o material didático e a própria população deve participar de maneira efetiva em sua elaboração, porque é ela quem deve responsabilizar-se por sua própria formação. Esse método considera que a alfabetização é um processo que deve ser seguido por um programa de pós-alfabetização, para culminar na transformação da vida dos alfabetizandos e, assim, na transformação da sociedade. Pelo fato de não terem sido levados em consideração os interesses reais da população, o método Paulo Freire criou resistência entre a população ou comunidade envolvida que tratava de participar nos programas de alfabetização; e o fato de opor a cultura oral à cultura escrita teve um papel fundamental nessa resistência. A valorização de características culturais (como a língua, por exemplo) faltou no processo guineense que seria estendido à população civil e a inclusão dos problemas cotidianos e participação atuante em atividades pedagógicas auxiliariam a reduzir essa atitude de resistência. O método que tem como objetivo o desenvolvimento da personalidade total

e que foi seguido de forma experimental com o apoio do próprio educador brasileiro, durante a campanha de 1975-76, parece ter ficado para o segundo plano. A participação em grande número dos especialistas da UNESCO na instrução de coordenadores comprovava essa tendência. No entanto, considerando o alto endividamento do país, a necessidade de eliminação dos prejuízos da guerra e frente ao baixo nível de produção da agricultura, da pequena empresa e da indústria, o experimento de alfabetização a ser testado nos anos subseqüentes levaria em conta o conjunto de necessidades econômicas imediatas da Guiné-Bissau.

A expansão dos níveis de ensino que compõem o sistema educacional (ensinos básico e secundário) da Guiné-Bissau em todo o território nacional e o dilema de infra-estruturas constitui objeto de análise do capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV

PLURIPARTIDARISMO E A DEMANDA À EDUCAÇÃO DE 1993 A 1997

Na Guiné-Bissau, podemos registrar características que são comuns a todos os países recém-independentes, mas também com certas particularidades, que lhe são próprias. Algumas dessas particularidades são evidenciadas pelos acontecimentos que antecederam a abertura ao multipartidarismo no país. Em setembro de 1992, os trabalhadores da Câmara Municipal de Bissau (Prefeitura) decretaram uma greve que durou 201 dias. A 21 de fevereiro de 1993, uma sessão extraordinária da Assembleia Nacional Popular (Parlamento) aprovou a legislação eleitoral que tornou a transição para a democracia licitamente possível. A 10 de março de 1993, o presidente João Bernardo Vieira encontrou-se com os líderes da oposição para discutir sobre as modalidades das eleições pluripartidárias, no entanto o encontro acabou em desacordo e não foi marcada no mesmo dia outra data (CÁ, 1999:47).

A 17 de março de 1993, o oficial comandante das FIR (Forças de Intervenção Rápida), Robalo de Pina, homem de confiança do presidente da república, foi assassinado por um suposto membro das Forças Armadas. Mas versões preliminares do Ministério dos Negócios Estrangeiros (Ministério das Relações Exteriores) da Guiné-Bissau foram, mais tarde, desmentidas por um porta-voz do pessoal geral; houve uma tentativa de derrubar o presidente liderado pelo comissário político da Marinha, Mário Soares e por alguns soldados. Alguns ativistas de oposição e soldados foram presos (CÁ, 1999: 47).

Em abril, os cinco Sindicatos principais (Transportes e Comunicações, Educação, Energia e Indústria e Agricultura) anunciaram uma greve de três dias, a primeira deste gênero na história da Guiné-Bissau. Mais de nove mil trabalhadores aderiram à greve, o que provocou a queda no abastecimento de água e eletricidade na maior parte da cidade de Bissau. Em 14 de abril, João da Costa, líder do PRD (Partido para a Renovação e Democracia) e coordenador da oposição, foi preso por suposta participação na intentona de 17 de março (conforme o parágrafo anterior). Isto provocou interrupção no processo de negociação entre o governo e a oposição; conseqüentemente, o trabalho da *comissão nacional eleitoral* ficou paralisado. Foi nesse período que o Sindicato dos Professores (Sinaprof) convocou uma greve longa em março (CÁ, 1999: 48).

O governo libertou o líder da oposição preso em junho, quando um acordo com o Banco Mundial e uma assistência externa estava iminente. Assim, diminuiu consideravelmente a pressão e os contatos entre a oposição e o governo, conforme o calendário eleitoral, foram convenientemente reiniciados. Além desses problemas internos, complicaram-se as tensões internacionais com o país vizinho, o Senegal. O governo senegalês sentia-se cada vez mais ameaçado por ações militantes do MDC (Movimento Separatista de Casamansa, o Movimento para a Democracia de Casamansa). Esta região é um dos redutos do que foi a divisão arbitrária do Continente Africano na Conferência de Berlim. Segundo fontes não fidedignas, os rebeldes do MDC usavam o território guineense como santuário e o governo da Guiné-Bissau queixava-se de invasão aérea do seu território nacional por Forças Armadas Senegalesas, o que levava a uma crescente tensão entre os dois países. O Senegal fazia pressão considerável sobre a rendição do senhor Augustin Dimancoune Senghor, o líder da facção rebelde de Casamansa, que estava escondido em Bissau desde meados de 1992. Senghor voltou para Casamansa em 20 de março desse mesmo ano (CÁ, 1999: 48-49).

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

É nesta perspectiva, a de características próprias da Guiné-Bissau, que pretendemos analisar a especificidade da construção do país no pequeno território africano. A construção do Estado guineense tem sido confrontada ao debate sociológico entre as visões quão diferenciadas. Os limites do discurso nacionalista aparecem assim de uma forma nítida nas construções a que o país está sujeito. Cada uma destas visões pressupõe igualmente uma certa cultura já que o espaço sócio-político ainda não está determinado. Assim, o nacionalismo cultural perde um certo sentido em relação ao nacionalismo territorial, claramente prevalecente durante a luta de libertação nacional e ainda hoje (2004) influenciando os comportamentos, o que só prova que a nação no sentido marxista (unidade e solidariedade no país) do termo ainda não existe. Efetivamente, apenas se pode tratar do projeto nacional, mesmo assim tardiamente delineado, de ponto de vista histórico. Esta realidade imprime comportamentos muito diferentes aos diversos atores sociais da

esfera ativa (no sentido de que são difusoras das correntes de idéias sobre o problema do nacionalismo) (LOPES, 1999: 261).

Embora a Guiné-Bissau seja basicamente um país de analfabetos, os esforços empreendidos nos primeiros anos da independência eram para a melhoria cultural (no sentido lato do termo) da sua população e tiveram alguns resultados positivos. O que significa que existe uma parcela de intelectuais no país, constituída essencialmente por jovens recém-formados (tal como é o país). Esses jovens, na sua maior parte de origem camponesa, são confrontados com o debate sociológico a que nos referíamos anteriormente, incluindo aspectos políticos e culturais. Vale lembrar que não nos mereceram toda atenção as manifestações de afirmação étnicas que entram em contradição com o nacionalismo nascente. O conjunto desta realidade obriga o jovem ou o intelectual guineense em geral a um posicionamento difícil entre os seus interesses de afirmação pessoal ou defesa da construção nacional (LOPES, 1999:261-262).

Se indagarmos onde está a incompatibilidade, podemos dizer que, na maior parte dos casos, a afirmação pessoal passa pela utilização dos recursos que a classe política facilita e que são, neste caso, quase sempre incompatíveis com o modelo de nação preconizado pelo movimento de libertação nacional. Este obriga à utilização dos conhecimentos de uma forma diferente, mais modesta e mais utilitária, o que nem sempre é sinónimo de criatividade. Não restam dúvidas de que o papel que o intelectual é chamado a assumir em países como a Guiné-Bissau seja fundamental na procura da identidade nacional. O intelectual é um ator privilegiado do processo porque através da sua ação pode influenciar os comportamentos sociais da esfera ativa (LOPES, 1999: 262).

Entretanto, a falta ainda de delineamento do espaço sócio-político na Guiné-Bissau faz com que se imprimem visões pessimistas e assustadoras sobre a governabilidade no país. Essa situação está relacionada à crise do Estado e sua recente transição para a democracia parlamentar. Neste caso, o primeiro parâmetro a ser analisado parece ser o da estrutura do Estado. De acordo com Lopes,¹⁶ para isso há que apontar quatro questões: a) a aplicabilidade do conceito da democracia; b) a erosão do papel do Estado; c) o contexto internacional e o debate sobre o

¹⁶ *Sociólogo guineense atualmente funcionário sênior do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).*

nacionalismo; d) a capacidade de construir um modelo de desenvolvimento alternativo (LOPES,1999:262).

O debate vigente sobre a governabilidade na Guiné-Bissau é uma manifestação não só da crise do Estado, mas também da crise do conceito da democracia e desenvolvimento. A constante pressão exercida pela comunidade internacional em relação aos direitos humanos e o sistema de Partido único coincidiram, a partir da década de 80, com a evolução de insuportáveis contradições internas resultantes da aplicação de programas econômicos que se tornaram visivelmente desastrosos para a grande maioria dos guineenses. Para fazer uma análise holística do problema que tratamos no capítulo anterior, levar-nos-ia a concluir que a luta externa (contra as pressões da população); de igual forma que, durante a luta pela libertação, o objetivo de conquistar a independência uniu vários grupos étnicos de interesse no país; nesta segunda transição, também deveria ocorrer uma união de forças (LOPES, 1999: 263).

No nosso modo de ver, os que estavam no meio tiveram o papel fundamental de interpretar o que deveria ou poderia ser feito para salvar a situação, e nenhuma outra solução estava aberta a eles, com a exceção de embarcar numa transformação política capaz de reconhecer a realidade dos anos 90, como sempre ocorre na construção de modelos e conceitos, desta vez, sobretudo jurídicos, porém com fortes implicações políticas e econômicas. Assim, temos a sorte de sermos capazes de observar que eleições foram realizadas, que separações de poderes legislativo e executivo ocorreram, que autarquias estão em vias de serem criadas, que facções parlamentares e outros grupos representativos foram formados, à imagem do que há nas democracias liberais, comumente referidas como países ocidentais. Ainda parecemos ter sorte quando vemos que a nova Constituição está servindo como uma tela de fundo para a solução de conflitos institucionais na Guiné-Bissau (LOPES, 1999: 263).

Sem nos envolvermos em polêmica sobre os méritos e deméritos que estes processos inegavelmente possuem, é mais importante chamar a atenção para a necessidade de rever a experiência de transição democrática na Guiné-Bissau. Então, não seria difícil reconhecer, sob o manto do modelo liberal-democrático, as pressões que diferem em natureza, dependendo dos países e dos interesses envolvidos. Assim, a Guiné-Bissau é diferente de Cabo Verde, Angola de Moçambique e assim vai. A explicação para essa diferença consiste na opinião de muitos, no modo em que ocorram as pressões internacionais muito mais do que na identidade das forças

políticas envolvidas. Neste contexto, Angola parece oferecer o mais óbvio exemplo de intervencionismo excessivo, que tende a ser maior quanto mais rico é o país, mas, acima de tudo, quanto mais desorganizadas são suas forças internas em termos de construção de seus próprios modelos. As características principais das democracias ocidentais, alternâncias e legitimação de representação estão sendo seriamente questionadas como resultados de experiência histórica. Conquanto haja exceções, a tendência predominante inclina-se pela diminuição das distinções entre os modelos econômicos propostos pelas várias escolas de pensamento nos países ocidentais e em direção a um crescente declínio no número de eleitores que votam em cada eleição, menos de 30% em países como Estados Unidos, Japão, ou Suíça, e diminuindo em quase todos os outros países (LOPES, 1999: 263).

Essa usurpação de representatividade política, segundo Lopes, tem conseqüências extremamente sérias. Permite aos eleitores legislar à exclusão de outros, e eles estão mostrando uma crescente falta de moderação em fazê-lo. No caso específico da Guiné-Bissau, claramente a situação ainda está longe de atingir tais proporções, mas a importância da democracia conseqüentemente parece repousar nas eleições e não no resto do modelo liberal, o qual é limitado, embora não entendido, situação que para alguns pode parecer paradoxal. Uma explicação lógica para as limitações do modelo é intrinsecamente encontrada na erosão do Estado. Não porque o fenômeno esteja confinado à Guiné-Bissau ou à África em geral, mas a situação está assumindo contornos perturbadores naquele país. Os princípios básicos da autoridade do Estado mostram uma forte dependência internacional. No que tange às receitas do Estado, o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o BM (Banco Mundial) estão ditando políticas fiscais na Guiné-Bissau. Isto porque o fim da guerra fria e do modelo soviético teve um impacto considerável sobre os países africanos de língua portuguesa em razão da proximidade histórica de regimes associados ao modelo de democracias populares. Na história dos regimes africanos, faz-se referência freqüente ao *socialismo africano*, que de acordo com Entralgo (1986) apud Lopes (1999), é:

Uma mistura de conceitos utópicos marxistas, pré-marxistas ou mesmo antimarxistas cujas origens e modos pelos quais se manifestam são muito variados e complexos. O socialismo africano —ou os socialismos africanos— ofereceriam, então, um caminho intermediário entre capitalismo e o socialismo (marxista-leninista) científico, numa junção histórica, quando a escolha clara do capitalismo teria sido instintivamente rejeitada pelos pobres, que haviam emergido recentemente de um sistema colonial de capitalismo monopolista (Lopes, 1999: 264-265).

Reinava uma certa resistência na Guiné-Bissau por parte da pequena burguesia citadina à linha política do PAIGC nos primeiros anos da independência. Não admirava. Bissau foi uma cidade corrompida pela presença colonial, sofreu toda a influência da cultura, da educação e da legislação impostas pelo colonialismo. O exército de ocupação, concentrando nas cidades dezenas de milhares de homens, criou à sua volta toda uma camada social parasitária que após a evacuação militar perdeu os seus negócios fáceis: só em Bissau, as forças armadas portuguesas empregavam cerca de 2.000 serventuários (alguns dos quais chegavam a ganhar 10 escudos por mês), além dos numerosíssimos criados das casas particulares. Os guineenses que tinham sido recrutados para o exército colonial, os famosos *comandos africanos*, eram verdadeiramente comprados: ganhavam entre 20 a 30 mil escudos mensais, muito pouco na época (PEREIRA, 1976: 21).

A pequena burguesia citadina, feita sobretudo de comerciantes e funcionários, com a transformação social e nova orientação política tendia a perder os seus privilégios, vendo-se obrigada a alterar os padrões de consumo e a reduzir os seus gastos supérfluos. Daí, portanto, a dificuldade em mobilizar essa camada, fazendo-a compreender as novas realidades e motivando-a para enfrentar a inevitável dureza da situação que estava vigorando. A definição de uma política cultural, bem como de uma política de informação, desempenharia certamente um papel de relevo na reconversão dos habitantes da cidade, que, naquele momento, estavam ainda empeçonhados por modelos culturais ocidentais.

No seio do PAIGC, os conceitos não científicos eram acompanhados por uma justificativa de poder —ideologia— que coincidia com interesses que tinha muito pouco a ver com qualquer quebra política ou econômica com o sistema capitalista. Essa forma de socialismo, que às vezes procurava permanecer equidistante dos blocos ou pura e simplesmente manter sua independência formal, era na verdade mais uma forma de manifestação de nacionalismo. O comportamento ambivalente da pequena burguesia, a classe que assumiu o poder na Guiné-Bissau, estava por trás de algumas das vicissitudes experimentadas por este movimento, que terminou por buscar refúgio em sua verdadeira dimensão, o populismo. Na Guiné-Bissau, os dirigentes não gostavam de utilizar a palavra socialismo para exprimir esta ou aquela opção por uma sociedade nova sem exploradores nem explorados. Eles não gostavam das etiquetas fáceis, nem de importar modelos europeus, nem se deixavam enganar pelas ambigüidades do termo *socialismo africano* que tinha

servido para encobrir a realidade dos países neocolonizados pelo capitalismo ocidental (PEREIRA, 1976: 25).

Para Lopes, quando nenhuma base estrutural e organizacional existe e as alianças de classe são leiloadas pela mais alta oferta o caminho do populismo é virtualmente essencial. Ele é acompanhado por uma identificação ideológica, uma autocracia baseada em carisma pessoal como único método de liderança e uma flexibilidade infinita de conceitos e ações. De acordo com Entralgo (1986),

“não há correlações inevitáveis entre populismo e progressivismo. As várias formas que o populismo pode assumir são bem conhecidas. Em seguida, por razões mais válidas, nenhum tipo de ligação existe entre o populismo e socialismo. E, enquanto o populismo pode ser de esquerda ou de direita, mais freqüentemente o populismo de esquerda move-se para a direita” (LOPES, 1999: 266).

Durante a luta de libertação nacional, o PAIGC recebeu dos países socialistas uma ajuda certamente decisiva e que, na opinião dos próprios dirigentes guineenses, caracterizou-se por ser incondicional no sentido de ser dada sem qualquer condição política. Obviamente, portanto, o governo da Guiné-Bissau também encarava esses mesmos países como aliados principais. Como se situaria então o PAIGC perante a pretensa divisão do mundo em dois blocos —o Leste e o Ocidente, o mundo socialista e o mundo capitalista? Sobre isso, o então comissário dos Negócios Estrangeiros (ministro das Relações Exteriores), Victor Saúde Maria, explicava que se recusaram a tomar partido em face dessa luta ideológica, dizendo: ‘somos um movimento de libertação e não um partido comunista’ (PEREIRA, 1976:145).

O movimento de libertação nacional da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) adotou como próprias as teses soviéticas de libertação nacional e de construção do socialismo. Quase todos acreditaram que a luta pela libertação levaria à revolução social e viram estes aspectos de construção do corpo político como concomitantes e partes de uma reação em cadeia. Quase todos acreditaram na suposição, freqüentemente sem saber que esta havia nascido com Lênin, de que o socialismo pode ser construído em um país atrasado, com as características sociais das quais temos consciência. Além disso, deve ser reconhecido que as afirmações de fidelidade aos princípios de construção do socialismo, talvez com a exceção de alguns elementos da elite intelectual, fossem apenas isto: suposições; princípios; ordens e métodos distanciados da teoria

marxista. O colapso deste modelo tornou-se inevitável na Guiné-Bissau, a partir de 1986, e se tornou muito mais pronunciado com a introdução do programa de ajuste estrutural que demandava importantes alterações nos modelos macro-econômicos (LOPES, 1999: 266-267).

Com idéias fracassadas e um contexto internacional em plena transformação, nada restou à Guiné-Bissau, além de reconhecer o fim da legitimidade política avalizada pela libertação nacional. O enterro do nacionalismo coincidiu com a revigoração de lutas intestinas aos regimes à medida que as bases de suas existências passaram a ser questionadas. As esmagadoras derrotas eleitorais sofridas pelo PAIGC, PAICV e pelo MLSTP, Partidos governistas na Guiné-Bissau, Cabo Verde e em São Tomé e Príncipe, foram o principal sinal de que a magnitude do descontentamento havia sido submetida. Tempos difíceis seguiram-se para todos os outros países africanos de língua oficial portuguesa, com uma reavaliação da esfera estrutural do Estado, ditada crescentemente pela ausência de um projeto interno, em vez de por pressões externas (LOPES, 1999: 267).

Para os africanos, os caminhos são certamente difíceis, no entanto, de uma maneira ou de outra, o pessimismo não deveria triunfar. A reestruturação do Estado deve ser realizada o mais rápido possível. Ao assumir esta tarefa, a racionalidade do Estado deve ser entendida. Localizá-la em oposição ao mercado é certamente um equívoco que muitos estão começando a reconhecer. O papel do Estado no desenvolvimento foi crucial nos países ocidentais de acordo com Lopes, tanto quanto o é, ainda, nos países da orla do Pacífico. A não ser que outros argumentos sejam fornecidos, a relevância desta observação continuaria a ser importante elemento para estabelecer caminhos menos didáticos (LOPES, 1999: 267).

A definição da esfera estrutural do Estado da Guiné-Bissau e dos outros países africanos de língua portuguesa, se claramente articulada, também traria à baila um modelo democrático que parece reduzir estes países uma vez mais ao estágio de imitação. Se no passado eles necessitavam de dinheiro para pagar funcionários públicos civis, devem agora começar a pedir recursos financeiros para realizar eleições a cada cinco anos. Enquanto o debate sobre o desenvolvimento não dominar a cena política africana de modo geral, haveria razões para continuar a ser cético sobre a relação entre democracia e desenvolvimento. Contudo, a ligação parece ser determinada por condicionalismos exógenos. A internacionalização deste novo discurso é tornada mais difícil

pelo fato de que o espaço de manobra oferecido pelo próprio contexto internacional é limitado (LOPES, 1999: 268).

Os otimistas esperam, contudo, que num futuro não muito distante, uma democracia africana baseada na participação e distribuição de riqueza, e fundada não apenas no modelo de representatividade normativa, seja uma realidade. O debate sobre a governabilidade é fundamental para um melhor entendimento das dificuldades relacionadas com a construção de cenários de desenvolvimento alternativos. Respostas parciais a todas as questões discutidas anteriormente devem ser encontradas no debate sobre a governabilidade. Segundo Lopes, há duas abordagens principais que podem ser identificadas na literatura recente sobre políticas de ajustes:

Uma que interpreta processos políticos com base na teoria da escolha pública, relacionada à distribuição de perdas de benefícios entre grupos sociais competidores. O dinamismo político seria assim assegurado pela transição de uma estrutura de incentivos baseados na intervenção do Estado para outra na qual o mercado é visto como completamente livre e competitivo. Excluindo da análise os processos institucionais e políticos que ligam a mudança econômica ao comportamento político, esta abordagem prefere uma visão tecnocrática da política;

A segunda abordagem está associada à interpretação funcionalista, a qual reconhece que na África moderna os dois fenômenos mais importantes na dinâmica social são a ascensão da sociedade civil e a crescente informalização das economias e do comércio. Contudo, esta interpretação ignora os antecedentes políticos e sociais necessários para entender estas mudanças. Para compensar este defeito, uma ligação automática é estabelecida entre o ajuste e a emergência de movimentos conduzidos pelo setor informal (LOPES, 1999: 269).

Para Lopes, ambas as teorias negligenciam as dimensões internacionais, buscando focalizar as relações internas de um lado e, de outro, as teorias convencionais da ciência política são tão dominadas pela força do ajuste estrutural que elas imediatamente aceitam a transposição de categorias da economia neoclássica para a esfera política. Isto resulta no surgimento de dicotomias absurdas entre o mercado e o Estado, o Estado e a sociedade civil, e os setores formal e informal. A inter-relação dessas categorias vem sendo crescentemente ignorada, e isto limita o entendimento da verdadeira crise de governabilidade não só na Guiné-Bissau, como na África em geral. Este reducionismo leva a situações nas quais sente-se ser possível resolver na esfera política defeitos que o ajuste econômico foi incapaz de resolver e, em muitos casos, como por exemplo, na Guiné-Bissau até mesmo agravou-se (LOPES, 1999: 269-270).

De fato, o que continua a prevalecer é a tendência a simplificar o problema da África e a impressão de que a decisão relativa ao tipo de sistema político, autoritário ou democrático, pode ser feita de cima para baixo, com algum subsídio do exterior. Mas a realidade é fato enganador e as experiências com eleições de alguns países africanos de língua portuguesa podem ser rapidamente transformada em casos sérios de desgovernabilidade devido à complexidade ignorada das realidades políticas, nomeadamente da Guiné-Bissau (na Guiné-Bissau, os casos sérios de desgovernabilidade verificaram-se de fato com o governo do PRS (Partido de Renovação Social) de Koumba Yalá, que não terminou o mandato, iniciado em 2000 e que terminaria em 2004; havia violação sistemática da Constituição, o que culminou na deposição do presidente Yalá, e as subseqüentes eleições legislativas ganhas pelo PAIGC em 30 de março de 2004). Somente quando for entendido que o ajuste não teve sucesso porque confinou sua análise à natureza de fenômenos econômicos modernos (além disso, obviamente, à aplicação de um modelo econômico repleto de premissas falsas), reduzindo o problema a uma questão de vontade, serão aprendidas lições de governabilidade alternativa (LOPES, 1999: 270).

Parece-nos que o pluripartidarismo surtiu algum efeito, pelo menos, no contexto guineense e, principalmente, no setor educacional. Com os partidos políticos licitamente legalizados, os guineenses começaram a escutar o que não se podia falar antes. Foi nesse quadro de abertura política (1993/94) que o governo do PAIGC cedeu horário político nos meios de comunicação social do país para os partidos políticos de oposição darem o seu ponto de vista sobre a situação em que o país estava mergulhado. Entretanto, a análise que pretendemos fazer neste momento detém-se basicamente na questão da organização institucional do sistema educacional, principalmente nos níveis de curso geral e complementar dos liceus, do acesso a esse ensino e de seu desempenho. Já foi dito que só havia na Guiné-Bissau o único liceu nacional para os alunos concluírem o ensino secundário. A expansão desse nível de ensino só foi conseguida graças aos partidos políticos que começaram a criticar o sistema educacional. Foi assim que o governo da Guiné-Bissau permitiu a implementação do curso complementar do liceu (em 1994) para toda a cidade de Bissau e havia perspectivas para as demais regiões do país. No entanto, a convivência mesma desses avanços com a situação de penúria da escola obrigatória de base mostrava o descompasso do sistema com as novas demandas econômicas e sociais, que supunham um salto educacional da sociedade como um todo.

Na seqüência da expansão dos níveis do ensino, surgiu o outro problema, o de espaço físico para alocar a clientela que demandava a educação. Isto mostra que havia regulação do acesso ao curso complementar através de sua concentração no Liceu Nacional Kwameh Krumah. Para tentar solucionar o problema, o governo da Guiné-Bissau criou os turnos: o primeiro era das 7 às 11: 15 h; o segundo das 11: 25 às 15:40h; o terceiro das 15: 50 às 20: 5h; e o quarto das 20:15 às 23: 55 h. Mesmo com os turnos, não havia espaço físico para receber a demanda, então criaram-se salas feitas de krintins, similares às barracas.

Quadro 22: Fluxos Escolares/Evasão em Percentagem no Ano Letivo de 1991/92 a 1994/95

Ano Letivo		Matrículas no início do Ano Letivo			Matrículas Finais			Total de Evasão em percentagem (%)					
	Sexo	7 ^a	8 ^a	9 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	7 ^a	%	8 ^a	%	9 ^a	%
1991/92	M	1.586	1.098	785	1.504	1.044	739	76	5%	54	5%	46	4%
	F	1.083	778	530	1.022	736	491	61	6%	42	5%	39	7%
	Total	2.663	1.876	1.315	2.526	1.780	1.230	137	5%	96	5%	85	6%
1992/93	M	1.440	1.017	785	1.245	943	721	195	13%	74	7%	64	8%
	F	845	516	364	717	495	337	128	15%	21	4%	27	7%
	Total	2.285	1.533	1.149	1.962	1.438	1.058	323	14%	95	6%	91	8%
1993/94	M	2.386	1.342	903	2.243	1.237	853	143	6%	105	8%	50	5%
	F	1.307	745	538	1.236	667	519	71	5%	78	10%	19	3%
	Total	3.693	2.087	1.441	3.479	1.904	1.372	214	6%	183	9%	69	5%
1994/95	M	3.428	2.013	1.191	3.331	1.962	155	97	3%	51	2%	36	3%
	F	1.917	1.001	609	1.861	969	585	56	3%	32	3%	24	4%
	Total	5.345	3.014	1.800	5.192	2.931	1.740	153	3%	83	3%	60	3%

Fonte: Adaptado de Gabinete de Estudos e Planificação do Ministério da Educação, 2001.

Nota-se que há uma diminuição considerável da taxa de evasão no ano letivo de 1991 a 1995, no ensino secundário. Isto se deve à abertura política no país. Em decorrência disso, houve uma expansão da rede escolar nas demais regiões do país, em nível secundário de ensino. No ano letivo de 1992/93, verifica-se uma elevada taxa de evasão: 13%, 14% e 15%, respectivamente, isto porque tratava-se de problemas políticos que antecederam a abertura pluripartidária e que,

direta ou indiretamente, afetaram o funcionamento do sistema educacional no país. Não se figura no quadro anterior os anos letivos de 1995/96, 1996/97 e 1997/98, por serem considerados nulos; o Sindicato dos Professores (Sinaprof) não entregou as notas destes anos, por falta de pagamentos dos salários da categoria que lecionava neste nível de ensino pelo governo.

Quadro 23: Fluxos Escolares/ Aprovados e Reprovados em Percentagem no Ano Letivo de 1991/92 a 1994/95

Ano Letivo		Número de Aprovados			Aprovados em Percentagem (%)			Número de Reprovados			Reprovados em Percentagem (%)		
	Sexo	7 ^a	8 ^a	9 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a
1991/92	M	799	550	319	53	53	43	705	494	420	47	47	57
	F	381	280	174	37	38	35	641	456	317	63	62	65
	Total	1180	830	493	47	46	40	1346	950	737	53	54	60
1992/93	M	711	548	432	57	58	60	534	395	289	43	42	40
	F	382	283	181	53	57	54	335	212	156	47	43	46
	Total	1093	831	613	56	58	58	869	607	445	44	42	42
1993/94	M	1453	865	536	65	70	63	790	372	317	35	30	37
	F	755	429	282	61	64	54	481	238	237	39	36	46
	Total	2208	1294	818	63	68	60	1271	610	554	37	32	40
1994/95	M	2461	1462	726	74	75	63	870	500	429	26	25	37
	F	1226	583	356	66	60	61	635	386	229	34	40	39
	Total	3687	2045	1082	71	70	62	1505	886	658	29	30	38

Fonte: Adaptado de Gabinete de Estudos e Planificação do Ministério da Educação, 2001.

As autoridades guineenses precisam reverter o quadro de alto índice de reprovação no sistema educacional no país. Caso contrário, o sistema de ensino não vai conseguir formar os cidadãos que a Guiné-Bissau necessita para enfrentar os desafios deste milênio, se continuar relegando a educação para o segundo plano. A educação precisa de um investimento coordenado e organizado e de passar por uma profunda reformulação. Ao contrário do que comumente se

imagina quando se trata do tema, essa reformulação não teria como foco principal e prioritário aspectos pontuais tais como: a revisão curricular; a melhoria das condições materiais de ensino; ou a capacitação dos professores. Todos esses insumos básicos são imprescindíveis, mas a investigação educacional produziu conhecimentos que permitem afirmar que o aumento desses insumos, isoladamente, não apresentam correlações diretas com a melhoria de aprendizagem dos alunos, resultado que se procura em última instância. O que deve ser feito é conjugar esforços na organização institucional do sistema de ensino que leve ao fortalecimento da organização escolar. Para tanto deve-se ter em conta a desconcentração desse sistema, dando às escolas iniciativas e autonomia de decisão quanto ao projeto de funcionamento, à construção de sua identidade institucional e à integração mais dinâmica com seu meio social imediato. A efetivação da desconcentração deve criar condições para que recursos financeiros e humanos, projetos e identidade, iniciativa, inovação e capacidade de gestão desloquem-se para as escolas. A estas devem caber as tarefas de definir o planejamento a ser executado aos conteúdos curriculares, métodos de ensino, uso mais adequado do tempo e do espaço físico, gerenciamento dos recursos humanos e materiais para implementar seu próprio projeto.

Quadro 24: Fluxos Escolares/Repetência em Percentagem no Ano Letivo de 1991/92 a 1994/95

Ano Letivo		Número de Repetência			Repetência em Percentagem (%)		
	Sexo	7 ^a	8 ^a	9 ^a	7 ^a	8 ^a	9 ^a
1991/92	M	347	173	155	23	17	21
	F	270	179	111	26	24	23
	Total	617	352	266	24	20	22
1992/93	M	620	446	351	50	47	49
	F	522	376	259	73	76	77
	Total	1142	822	610	58	57	58
1993/94	M	516	408	301	23	33	35
	F	352	270	181	28	40	35
	Total	868	678	482	25	36	35
1994/95	M	713	411	326	21	21	28
	F	532	270	189	29	28	32
	Total	1245	681	515	24	23	30

Fonte: Adaptado de Gabinete de Estudos e Planificação do Ministério da Educação, 2001

Há que redobrar esforços para reverter as barreiras de repetência ou os emaranhados de problemas com que esses níveis de ensino deparavam-se. Essas barreiras seriam a prioridade educacional mais desafiadora e do poder que se colocaria diante da sociedade e do poder público na Guiné-Bissau. O alto índice de repetência nos níveis em que ocorriam o ensino secundário guineense eram inexplicáveis do ponto de vista pedagógico, inaceitáveis socialmente e improdutivo economicamente. Reverter esse quadro de repetência e conseqüentemente aumentar

os índices de aprovação era condição *sine qua non* do fluxo escolar e da organização do sistema de ensino como um todo, do pré-escolar até ao ensino complementar dos liceus.

É da competência do Ministério da Educação a definição do papel que desempenhariam os subsistemas, a decisão de coordenação e planejamento, a prestação de serviços educacionais, cabendo ao ministério desempenhar as funções de supervisor e orientador de planejamento, através da execução das atividades de avaliação, pesquisa, planejamento, controle, acompanhamento e coordenação, de acordo com as diretrizes emanadas das entidades dos subsistemas de decisão. O Ministério da Educação exerceria: a função de *avaliação*, que consiste na verificação dos resultados obtidos com as atividades desenvolvidas pelos subsistemas, em relação ao alcance de suas finalidades; a pesquisa na coleta e no estudo de informações concernentes às condições sócio-econômicas dos alunos e sua correlação com o processo de aprendizagem e na obtenção de conclusões acerca de suas tendências evolutivas; *planejamento* na otimização das decisões relacionadas à definição de objetivos e metas, bem como as possibilidades de sua concretização de maneira racional e eficiente; o *controle* na coleta e comparação de informações relativas ao desempenho e funcionamento das entidades executoras e no exercício de ações concretas; o acompanhamento na coleta e estudo de informações não vinculadas ao sistema e à coordenação em sua finalidade de assegurar que entidades executoras das atividades dos subsistemas de prestação de serviços educacionais atuem de forma integrada e de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Quadro 25: Fluxos Escolares/Evasão em Percentagem no Ano Letivo de 1991/92 a 1994/95

Ano Letivo		Matrículas no início do Ano Letivo			Matrículas Finais			Total de Evasão em percentagem (%)					
	Sexo	10 ^a	11 ^a	12 ^a	10 ^a	11 ^a	12 ^a	10 ^a	%	11 ^a	%	12 ^a	%
1991/92	M	357	257	15	353	255	15	4	1	2	0,8	0	
	F	128	93	2	122	90	2	6	5	3	3	0	
	Total	485	350	17	475	345	17	10	2	5	1	0	
1992/93	M	442	263	15	323	262	9	0		1	0,3	6	40
	F	188	106	2	135	103	0	2	1	3	3	2	100
	Total	630	369	17	463	365	9	2	0,3	4	1	8	47
1993/94	M	491	242	20	484	235	20	7	1	7	3	0	
	F	296	149	14	284	141	10	12	4	8	5	4	3
	Total	787	391	34	768	376	30	19	2	15	4	4	12
1994/95	M	716	508	13	462	304	13	3	0,4	4	0,7	0	
	F	299	267	9	185	135	8	6	2	1	0,04	1	11
	Total	1015	775	22	647	439	21	9	0,8	5	0,6	1	4

Fonte: Adaptado de Gabinete de Estudos e Planificação do Ministério da Educação, 2001.

Os dados dos últimos níveis do ensino secundário apresentam uma taxa de evasão baixíssima com exceção de 12^o ano, que apresenta uma taxa de evasão em alguns anos elevadíssima, devido ao carácter experimental deste nível de ensino que se concentrava apenas no Liceu João XXIII, Colégio da Igreja Católica, onde estudavam os seminaristas diocesanos e franciscanos. Não só estudavam os seminaristas no liceu, havia alunos também que pagavam mensalidades para estudar nesta instituição de ensino liceal.

Quadro 26: Fluxos Escolares/ Aprovados e Reprovados em Percentagem no Ano Letivo de 1991/92 a 1994/95

Ano Letivo		Número de Aprovados			Percentagem de Aprovados			Número de Reprovados			Reprovados em Percentagem (%)		
	Sexo	10 ^a	11 ^a	12 ^a	10 ^a	11 ^a	12 ^a	10 ^a	11 ^a	12 ^a	10 ^a	11 ^a	12 ^a
1991/92	M	249	177	9	71	69	60	104	78	6	29	31	40
	F	106	72	2	87	80	100	16	18	0	13	20	0
	Total	355	249	11	75	72	65	120	96	6	25	28	35
1992/93	M	251	153	9	77	58	100	77	109	0	23	42	0
	F	112	85		83	83	0	23	18	0	17	17	0
	Total	363	238	9	78	65	100	100	127	1	22	35	0
1993/94	M	416	195	20	86	83	100	68	40		14	17	0
	F	227	118	9	80	84	90	57	23	1	20	16	10
	Total	643	313	29	84	83	97	125	63	1	16	17	3
1994/95	M	329	154	13	71	51	100	133	150		29	49	0
	F	151	110	7	82	81	88	34	25	1	18	19	12
	Total	480	264	20	74	60	95	167	175	1	26	40	5

Fonte: Adaptado de Gabinete de Estudos e Planificação do Ministério da Educação, 2001.

As percentagens elevadas de aprovação neste quadro mostram a tendência que se verificava no interior do sistema educacional guineense. Isto é, quando os alunos avançam em idade escolar maior é o aproveitamento. Os dados de aprovação elucidam claramente que há um aproveitamento excelente das meninas considerando-se que elas nesse limiar de estudos não eram mais obrigadas a abandonar os estudos em detrimento da formação de família (casamento). Os

dados eloqüentes de aprovação nos níveis de 10^a à 12^a classe mostram, inequivocamente que, o saber deve conduzir ao saber fazer. O saber pelo saber não vale absolutamente nada; o saber tem de exprimir um poder integralmente posto em nível da sociedade. Querer instruir-se deve significar para os educadores, procurar aumentar as capacidades, o poder, o domínio sobre a natureza e sobre os problemas postos pelo desenvolvimento da sociedade. A educação tem por consequência, o aumento, o despertar, o aperfeiçoamento das capacidades, tanto técnicas como morais do homem. Há que saber que educar não é apenas informar. A informação é equiparada à projeção cinematográfica de um documentário filmado ao acaso do desenrolar dos acontecimentos, sem se preocupar com a coordenação de imagem. A educação não informa, forma, transforma e dirige. Se o sistema educacional não apresentar essas qualidades de formação, orientação e direção do espírito, trai a função a que lhe confere o seu próprio valor.

Quadro 27: Fluxo Escolares/ Repetência em Percentagem no Ano Letivo de 1991/92 a 1994/95

Ano Letivo		Número de Repetência			Repetência em Percentagem (%)		
	Sexo	10 ^a	11 ^a	12 ^a	10 ^a	11 ^a	12 ^a
1991/92	M	65	17	2	18	7	13
	F	15	9		12	10	
	Total	80	26	2	17	8	12
1992/93	M	26	7	2	8	3	22
	F	6	4		4	4	0
	Total	32	11	2	7	3	22
1993/94	M	34	5		7	2	0
	F	12	1		4	0,7	0
	Total	46	6		6	2	0
1994/95	M	37	16		8	5	6
	F	26	6	1	14	4	13
	Total	63	22	1	10	5	5

Fonte: Adaptado de Gabinete de Estudos e Planificação do Ministério da Educação, 2001

Neste quadro também se verifica a mesma tendência do quadro da pagina anterior. Ou seja, a desconcentração do curso complementar dos liceus mostra resultado positivo. Para efetuar essa desconcentração, há que levar em conta a coordenação nacional, articulada à coordenação regional, que deve ser evidentemente da competência do Estado e suas instalações centralizadas, em nível central e regional. A essas instâncias cumpre conduzir a política educacional no sentido mais amplo, garantir que não se perca de vista os objetivos estratégicos, assegurando a gratuidade

e a qualidade. Assim sendo, a desconcentração não implicaria em debilitar o Estado, como pensam alguns setores da Guiné-Bissau, mas ao contrário, fortalecer sua governabilidade. É preciso formular a política do livro didático. Atribuir essa política às esferas que cuidam de currículo, programas, assistência técnica e outros aspectos pedagógicos.

Deveria haver uma consideração do Estado em sua avaliação pela carreira do professor, recompensando-o com salários justos; pouca utilidade teria as campanhas de conscientização para convencer a população do valor da educação. No momento em que o Estado der o primeiro passo, valorizando, mediante salários dignos, o trabalho docente, a valorização da educação na sociedade guineense será difundida pelo próprio professor na escola pelo “produto” que dela sai: o aluno efetivamente alfabetizado, informado, formado, politizado, conscientizado do seu valor e de sua responsabilidade no mundo moderno, capaz de trabalhar e construir uma sociedade mais justa. As outras iniciativas poderiam ser úteis, à medida em que complementariam e enriqueceriam o trabalho do professor: bibliotecas; laboratórios; computadores; livros didáticos; material escolar; e até mesmo a merenda escolar, só fariam sentido e serviriam como elementos de transmissão de cultura, de formação de personalidade, de valor educacional, se fossem competentemente usados e introduzidos pelo professor em sala de aula. Ademais, a consideração do valor do professor e de sua qualificação, que constitui a única chance de melhorar também o nível de qualificação do aluno, consideramos de extrema importância, dando-lhe talvez prioridade número um (antes de qualquer inovação tecnológica) introduzir o estudo da língua crioula e promover o desenvolvimento artístico e a sensibilidade estética dos alunos.

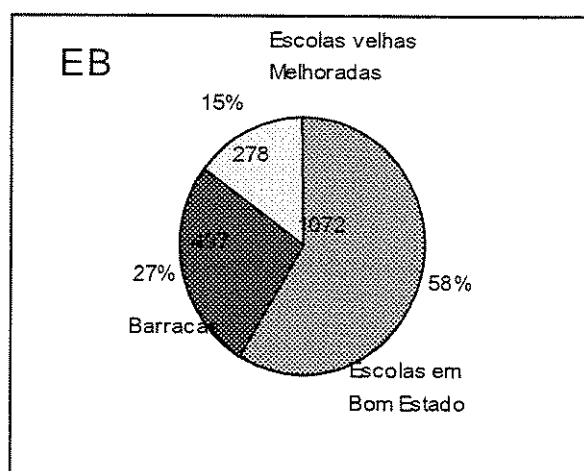
Os inspiradores da desconcentração não deixam de ser a presença dos partidos políticos porque se não fossem eles, o governo da Guiné-Bissau continuaria com o único liceu nacional achando que com este liceu o ensino teria qualidade e esquecendo que a qualidade não se adquire só com uma única instituição escolar, deixando a maioria dos alunos que terminavam o curso geral dos liceus nas diferentes escolas regionais, sem acesso ao curso complementar dos liceus. Nos quadros anteriores vêem-se claramente os efeitos da desconcentração dos dois últimos níveis, em nível nacional. Nota-se que o número de taxa de evasão era inferior a 10%, mesmo considerando que em algumas regiões o ensino secundário foi implementado de uma forma experimental.

Para a Guiné-Bissau, deve ficar claro que a simples ampliação do acesso à escola não garante a igualdade de oportunidades. Ou assegura-se um padrão de qualidade básico para todos, ou vai se manter a desigualdade entre os que adquirem, na escola, uma efetiva experiência de aprendizagem e os que apenas passam por ela sem ter atendidas suas necessidades básicas de aprendizagem. Não adianta continuar construindo escolas para que elas sigam sendo depósitos de repetentes e fracassados. Se não resolvermos o problema do professorado, a baixa qualidade do ensino e a inexistência do ano letivo continuariam e a sociedade como um todo continuaria custeando um investimento de baixíssimo retorno. A política de expansão da rede física deve, prioritariamente, estar voltada para dar ênfase à qualidade e ao aperfeiçoamento dos professores e à valorização de sua profissão.

O sistema de ensino na Guiné-Bissau padecia de um enorme centralismo e “verticalização” que debilitava as unidades prestadoras de serviço educacional, isto é, as escolas. O mais grave ainda é o fato de que o aparato burocrático educacional não prestava contas, senão para si mesmo, dos resultados produzidos. O congestionamento, a multiplicidade e a segmentação das instâncias burocráticas centrais e intermediárias consumiam recursos que deveriam estar sendo destinados à melhoria de qualidade das escolas. Numa única região, havia várias figuras que representavam o Ministério da Educação Nacional (1995-1997): diretor regional, delegado de educação e supervisores, mas não se sabia o que cada um deles fazia efetivamente para o desenvolvimento da educação.

A expansão quantitativa do ensino deve ser acompanhada de uma organização institucional que teria como foco principal de atenção a organização e as condições mínimas para seu funcionamento. Assim, à medida que aumentava a demanda, deveriam aumentar as escolas e diversificar os controles centrais para ordenar, do centro para a periferia do sistema, a demanda de dezenas ou centenas de pessoas que queriam estudar. Mas isto não foi feito. O Ministério da Educação viu-se obrigado a implementar o período vespertino, e havia informações assegurando que esse modelo de período foi copiado do sistema educacional brasileiro. A expansão quantitativa, além de aumentar os recursos gastos com a máquina burocrática, não privilegiou o investimento na rede física e não previu o aporte permanente para custeio que era imprescindível para manter as escolas equipadas, em bom estado de conservação e, sobretudo, para assegurar remuneração digna aos professores.

Gráfico 3: Infra-estruturas Escolares do Ensino Básico de 1995 a 1997



Fonte : Gabinete de Estudos e Planificação do Ministério da Educação, 2001.

Os 27% das escolas constituídas de barracas mostram a debilidade da rede física do sistema educacional guineense. Embora a educação tenha sido vista com os critérios do mercado e a escola equiparada a uma empresa, na visão dos neoliberais, na Guiné-Bissau não se conseguiu acabar com as escolas de barracas.

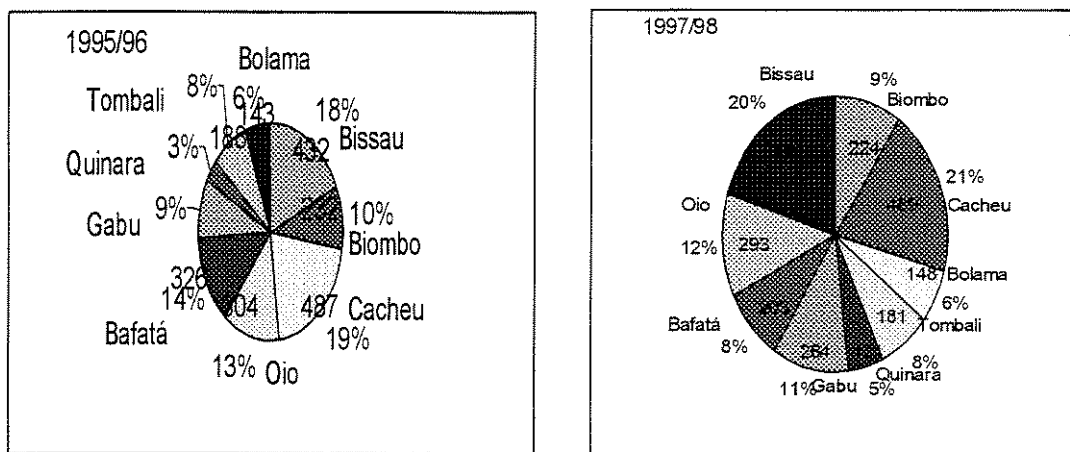
Quadro 28: Despesas de Recursos no Setor da Educação de 1987 a 1996

Despesa/ bilhões de pesos	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
	12,0	19,8	49,8	62,2	114,6	177,7	205,9	276,9	331,7	53,6
Educação	1,8	3,2	5,1	4,7	11,8	22,4	26,0	27,6	34,9	57,5
	15,0%	16,2%	10,1%	7,5%	10,3%	12,6%	12,6%	10,0%	11%	11,4%
Despesas em milhões de USD	46,1	41,7	4,8	50,2	50,0	56,6	51,9	39,9	----	----
Educação	2,2	2,4	3,1	11,4	4,0	3,9	0,9	4,6	----	----
	4,8%	5,7%	7,4%	22,7%	7,9%	7,0%	1,8%	11,6%	----	----

Fonte: Ministérios da Economia e Finanças e da Educação 1987.

As percentagens do orçamento geral do Estado destinadas ao setor da educação mostravam que o governo guineense não dava prioridade à educação, embora o discurso político enfatizasse a sua importância para impulsionar o desenvolvimento do país.

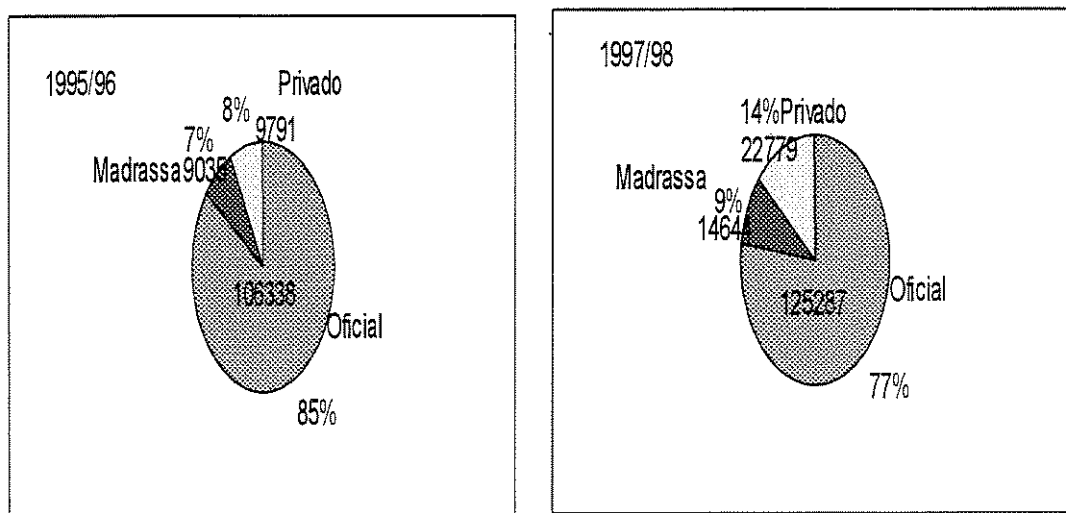
Gráficos 4 e 5: Distribuição dos Professores do Ensino Básico no Ano Letivo de 1995/96 a 1997/98



Fonte: Gabinete de Estudos e Planificação do Ministério da Educação, 2001.

Não se desenvolveu um sistema de avaliação de resultados e de informações confiáveis para subsidiar a atuação nacional e regional do poder público como indutor de políticas e compensador de desigualdade. Isso debilitou a ação de planeamento diante de um sistema relativamente grande que incorporava populações heterogêneas (há diversas etnias no país com práticas culturais diferentes). A média de relação aluno/turma é variável na Guiné-Bissau. Vejamos: Bissau/35; Biombo/34; Cacheu/36; Oio/31; Bafatá/33; Gabu/30; Quinara/33; Bolama/38. A média nacional era de 33 alunos/turma. A relação professor/turma no ensino básico elementar era de um professor por turma e no ensino básico complementar, 1/2 professor (MEN, 1996). Considerando a percentagem de distribuição de professores do ensino básico por região, há desequilíbrio entre número de professores/alunos; isto acarreta, de alguma forma, o enquadramento pedagógico e, conseqüentemente, resulta na ineficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Gráficos 6 e 7: Escolas do Ensino Básico Oficial/Privada /Madrassa de 1995 a 1997



Fonte: Gabinete de Estudos e Planificação do ministério da Educação, 2001.

Os gráficos anteriores mostram claramente a evolução da escola privada no país. No ano letivo de 195/96, as escolas privadas eram 9.791 (8%) e no ano de 1997/98, 22.779 (14%), um crescimento de 233%. das matrículas , o que em termos absolutos, significa um aumento de 12.988 alunos de 1995/96 para 22.779. As escolas madrassas no país, passaram nos quatro primeiros anos do ensino básico elementar (EBE) para o ensino básico complementar (EBC).

No que concerne à formação de quadros na Guiné-Bissau, deve-se dizer que o país não possui nenhuma universidade. Havia apenas duas Faculdades; uma de Medicina, que mal funcionava, pois dependia de um organismo da Holanda que custeava os professores cubanos que nela lecionavam, e outra, a Faculdade de Direito, que era patrocinada pelo governo português e os professores eram portugueses com a participação de alguns guineenses. Havia planos para formar algumas Faculdades que, juntas, poderiam constituir a base para uma universidade nacional no futuro. O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) e o INDE (Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação) desempenhavam um papel importante como centros de pesquisas. Na falta de uma universidade nacional, as faculdades existentes, o INEP e o INDE formam a base para a criação de um ambiente acadêmico. Com a inexistência de uma

universidade no país, não é possível fazer um diagnóstico situacional que favoreça o setor educacional. Já havíamos analisado que o sistema educacional é a principal instituição de mobilidade social e ocupacional mediante a provisão e distribuição social das oportunidades educacionais. Desta maneira, o sistema educacional cria as condições de legitimação liberal democrática.

A Administração do sistema educacional é exercida pelo Ministério da Educação Nacional. Nela não estava aprovada qualquer lei orgânica no Ministério, o que dificultava uma análise rigorosa. No entanto, estavam incluídos os seguintes serviços centrais e de coordenação regional para a área da educação: a) gabinete do ministro ao qual haveria de acrescentar o Secretariado de Estado e do qual estavam diretamente dependentes os Departamentos de Organização e Controle, de Estudos e Plano e o de Relações Internacionais; b) Direção Geral da Administração Escolar; c) Direção Geral do Ensino Básico e Alfabetização; d) Direção Geral do Ensino Secundário e Médio; e) o Instituto Técnico de Formação Profissional e o Departamento de Inspeção Pedagógica. Analisando os funcionários do Ministério da Educação Nacional por escalões de habilitações, verificou-se que, excluindo os professores, o Ministério da Educação Nacional incluía nos seus quadros um total de 36 funcionários com, pelo menos, o 2º ano completo do curso complementar dos liceus e apenas 5 licenciados, 1 bacharel e 18 com diplomas com ensino médio. Daí que se pode compreender o emaranhado de problemas que a educação guineense enfrentava (GUTERRES, 1986).

A iniquidade social nas oportunidades educacionais é a base da crescente desigualdade e polarização social e ocupacional na sociedade guineense. Esta desigualdade na Guiné-Bissau acentuou-se a partir de 1986, quando os políticos do país resolveram mandar os seus filhos estudarem em colégios em Portugal, com o dinheiro do contribuinte nacional e dos financiamentos que pedem para o desenvolvimento do país, como foi publicado no Diário de Notícias pela ISCC (*Inspeção Superior Contra a Corrupção*) do Parlamento guineense e consta no capítulo sobre *Liberalismo Económico e a Política Educacional* da Guiné-Bissau deste trabalho. Foi a partir de então (1986) que o ensino no país foi perdendo o seu valor. Não havia mais interesse em pagar os professores, pois não tinham filhos no país a estudar. Aqueles políticos que não conseguiam mandar os seus filhos para a Europa não os deixavam estudar nos colégios públicos no país, mandavam-nos para o Colégio João XXIII, fundado pela

Congregação Franciscana, onde os jovens que desejavam descobrir a vocação religiosa eram mantidos pelos párocos de cada comunidade religiosa para estudar.

Se o problema da organização constituía barreira ao desenvolvimento do ensino nos anos 1975/76 e 1976/77, os quais o governo da Guiné-Bissau nomeou como **anos I e II** da organização naquele período, não deixou de sê-lo em 1997, porque os governantes do país pareciam estar mais interessados em receber financiamento do que em organizar o sistema de ensino. Só para mostrar apenas uma dessas precipitações em receber recursos financeiros e nada ter feito, foi que, em 1988, na seqüência de um plano de reforma de ensino preconizado cuja estratégia alinhavava para o ano de 1990 no plano em médio prazo, surgiu um outro plano de ação 1992-96 no quadro de cooperação MEN/ASDI, no qual evidenciava-se a desconcentração da administração e gestão do sistema educacional com ênfase no apoio à criação de estruturas regionais desconcentradas e na regionalização da administração central. Vários esforços foram feitos, mas os objetivos não estavam a serem logrados.¹⁵ As causas estavam na incapacidade técnico-administrativa da administração central em deixar os poderes irem para as regiões. Também o plano-quadro da ASDI (o plano de ação de 1992-96) evidenciava a elevação do nível cultural e educacional das mulheres com a incidência na frequência escolar das meninas, baseado na abordagem multi-setorial interativa, a alfabetização funcional intensiva não estava sendo cumprida.¹⁶

O governo da Guiné-Bissau não poderia ser feliz na sua intervenção no setor educacional, pois não fez caso para a continuidade dos projetos que implementava, dado o comportamento político que o país vivia. A intervenção do Estado foi a construção de escolas (em virtude do advento do multipartidarismo imposto pelo ocidente) e em resposta aos pedidos feitos pela população, quando os dirigentes do Partido-Estado efetuavam as visitas às aldeias. Foi assim que foram surgindo muitas escolas (a maioria composta de barracas) sem nenhum estudo prévio. Conforme ia aumentando a demanda, apareciam outros problemas: alunos que suspendiam os seus estudos em razão da falta dos professores e/ou de classes superiores; a falta de material escolar, etc. Também havia regiões onde os professores ficavam sem alunos, o que levava ao fechamento de muitas escolas, pois a distância entre as aldeias dos alunos e a escola eram

¹⁵ *Relatório de apoio da Missão de avaliação do Programa MEN, ASDI, Guiné-Bissau, 1994*

¹⁷ *Cá, Lourenço Ocuni, 1999*

quilométricas, assim impedindo o acesso dos alunos às escolas. Mas o governo não lobrigava esse lado e aparecia com a justificativa de que construiu as escolas, no entanto a comunidade não estava colaborando com o processo.

Nesse caso, o de construir escolas muito distantes da comunidade escolar, o governo guineense estava contribuindo com iniquidade social e impedia concomitantemente as crianças de terem acesso às escolas. Não obstante a falta de escolas de nível fundamental para a metade da população em idade escolar, a escola guineense era marcada pela ação autoritária dos seus orientadores, partindo dos próprios organismos do governo, impondo até as programações para cada série. Havia imposição de que os alunos eram obrigados a comprar livros, às vezes a levar o material e havia escolas exigindo a apresentação do material escolar completo. Na realidade, a aula versava sobre qualquer assunto, menos sobre o tema do livro. Aquele enfeite ficava dentro da pasta dos alunos e estes copiavam do quadro, no mais retrógrado processo, alguns resumos enviados pelo Ministério da Educação para o professor apresentar em classe. A alegação dos órgãos do governo era que a matéria do resumo facilitava ao aluno, não necessitando de esforço individual para aprender. Resultado: os conteúdos restringiam-se aos resumos e as provas eram feitas como decalque sobre o que foi escrito a giz nos quadros; os alunos não sabiam do que se tratava o texto, quase nada foi ensinado, o gasto com o material serviu apenas para agradar ao Ministério da Educação Nacional e o aprendizado, contemplado com nota, de quase nada servia, pois não havia efetivamente o aprendizado; os professores não possuíam formação que lhes possibilitassem interpretar os textos que eles mesmos utilizavam em salas de aula, mas pairava uma ilusão em cadeia, professores pensando ter ensinado e os alunos convencidos de que aprendiam algo.

É nessa perspectiva que Werneck criou a teoria do fingimento. Segundo ele, o professor pode estar em sala, no entanto, não se sabe se há algum ensino. Enquanto se espera o tempo passar, tudo pode acontecer. Na maioria das vezes, nem provas ocorrem, há apenas uma nota de participação dentro do processo de auto-avaliação, em que cada aluno dá para si mesmo aquilo que julgar justo. Ora, diante do nada, qualquer acúmulo de conhecimento pode merecer a nota máxima. Distorce-se a aplicação dos conceitos de auto-avaliação, importante para a vida dos profissionais futuros, avilta-se o processo de participação e, em nome de muita coisa séria,

instala-se a didática do fingimento, agradando a gregos e troianos. Os alunos, em casa, nada fazem, os professores, por sua vez, nada corrigem. Uns fingem ensinar, enquanto outros fingem aprender (Werneck, 1992:14).

Em 1985, foi criado o INDE (Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação) sob a tutela do Ministério da Educação Nacional. O objetivo consignado a esta instituição foi o de inovação e desenvolvimento educacional no país, contribuindo com elementos orientadores para a formulação de políticas educativas. O levantamento estatístico feito pelo INDE (1997) mostrava-nos que, no ano letivo de 1994-95, o número de docentes colocados nas escolas básicas do país era de 3.146, o que equivale a 40,2% dos professores do ensino básico em geral, sendo que 32,0% eram homens e 8,2% mulheres (possuíam o diploma para lecionar nesse nível de ensino); 59,8% eram os não diplomados, sendo assim, não tinham nenhuma formação pedagógica formal, dentre eles 11,2% eram do sexo feminino e 48,8% do masculino. Dos professores com formação profissional, 8,2% possuíam a 4ª série, 46,4% tinham a 6ª série, 41,05 possuíam a 9ª série e 24,0% tinham a 11ª série, ou seja, o 2º grau completo. Dos professores com formação, 42,2% possuíam entre 11 a 20 anos de experiência na docência, assim como 35,3% não tinham qualquer educação formal (INDE, 1997).

Vale destacar que o levantamento levou em conta o impacto curricular de vários subsistemas de formação de professores, implementados durante o período da independência e após o 14 de novembro de 1980. Neste levantamento, concluiu-se que, entre os professores com ou sem qualificação pedagógica formal, não havia diferenças de registro, sobretudo nos domínios do ensino de língua portuguesa e da matemática. Para ambas as categorias profissionais, o grau de desempenho não parecia ter um outro fator que os distingua a não ser o sexo e os anos de trabalho com crianças na escola. Dito de outra forma, os professores com melhor performance eram os de sexo feminino, sobretudo nos níveis mais baixos (1ª fase) e os professores com experiência entre 10 a 20 anos de serviço (INDE, 1997).

Em 1991, preconizava-se a elevação de taxa de escolarização para 40% em 1993 e para 70% até o ano 2000, mas em 1993/94, a taxa de escolarização total não passou de 54,5%, tendo deixado fora do sistema 46% de crianças com idades compreendidas entre 7 a 12 anos. Em 1994/95, a taxa total de escolarização sofreu uma diminuição em 1,5% cifrando em torno de 53% com oscilação que varia de 103% em Bissau. Os indicadores de acesso no ano letivo de 1994/95

mostravam, sem levar em conta, a idade de ingresso na 1ª série (7 anos); a média registrada era de 65% para meninos e 62% para meninas. Ainda na mesma ordem de média dos inscritos na 1ª série, 65% rapazes e 61% de meninas, ambos tinham uma faixa etária entre 8 anos ou mais. A porcentagem oficial da idade de ingresso na escola correspondia a 35% para rapazes e 39% para meninas. A representação de faixa etária de 6 a 17 anos no conjunto de ensino básico era de 10 anos, correspondendo acerca de 25% de rapazes e cerca de 32% de meninas, não ultrapassando no conjunto 42%. A porcentagem de repetência no ensino básico em nível nacional no ano letivo de 1994/95 era de 30,8% com disparidades que variavam de 24,7% em Gabú a 45% em Cacheu. Em termo de eficácia interna, o sistema educacional apresentava um rendimento muito fraco, apenas 32,6% dos alunos atingiam a 6ª série em média, e com as disparidades regionais assinaláveis; 3,4% em Biombo a 61,4% em Bissau, conforme consta no quadro seguinte:

**Quadro 29: Eficácia Interna do Sistema Educacional por Região
Indicadores de 1994-95**

	Indicadores de funcionamento		
	% de chegada à 6 ^a classe	% de chegada à 4 ^a classe	Eficácia ideal = 100%
Bissau	61,4	77,4	58
Biombo	3,4	17,3	4
Bafata	12,8	46,4	17
Bolama	22,2	40,2	31
Cachiu	26,0	54,5	23
Gabú	18,5	38,1	29
Oto	14,0	44,2	19
Quinara	19,8	35,9	29
Fombali	17,6	33,3	28
Guiné-Bissau	32,6	57,0	38

Fonte: INDE, 1997.

O quadro ilustra claramente as características do sistema educacional do momento, mostrando como o peso da evasão era forte de modo geral e com maior destaque para a Região de Biombo. Esta região apresentava um problema sociológico muito sério. Os alunos matriculavam-se nas escolas em meados de outubro, início do ano letivo, e assistiam às aulas de outubro até janeiro. A partir daí, os pais obrigavam-nos a migrarem para as Ilhas dos Bijagós para

extrair óleo de palmeira e só voltavam no período das lavouras. Alguns alunos abandonavam as aulas para ir com um artesão aprender a tecelagem de panos na República do Senegal. Estas são algumas das razões que explicam o alto índice de evasão escolar registrado na Região de Biombo. Não se tratava, portanto, da questão das estações do ano, e sim dos pais dos alunos que não viam a escola como um fator de promoção dos seus filhos.

Quadro 30: Indicadores Populacionais em 1991

Guiné-Bissau	Número	%	Taxa de crescimento
População	983.376	100	2,3
Bissau	197.610	20,1	5,0
Região Leste	278.348	28,3	2,0
Bafatá	143.367	14,6	1,8
Gabú	134.981	13,7	12,2
Região Norte	363.493	37,0	1,0
Biombo	60.429	6,1	0,6
Cacheu	14.980	14,9	1,0
Óio	156.084	15,9	1,2
Região Sul	143.925	14,6	1,8
Bolama	26.691	2,7	0,3
Quinara	44.793	4,6	1,9
Tombali	72.441	7,4	2,4

Fonte: INEC, 1991.

Os dados populacionais de cada região podem justificar avanço e/ou retrocesso do setor educacional na Guiné-Bissau. Estes dados eram na sua maioria tirados de um levantamento feito pelo INEC (Instituto Nacional de Estatística e Censo), durante o período de março a maio de 1991. Podemos ver o resultado do censo deste ano. A população da Guiné-Bissau cresceu em 2,3 por cento para 983.376 habitantes desde o último censo de 1979 (777.214). A cidade de Bissau,

incluindo todo o Setor Autônomo de Bissau, tem crescido a um ritmo mais rápido e tinha 197.610 residentes. A Região Norte tem maior densidade populacional seguida das Regiões Leste e Sul nessa ordem. Bissau e a Região Norte representavam 31,8 por cento do território nacional, constituindo 57,1 por cento da população (INEC, 1991).

Uma grande maioria da população da Guiné-Bissau era rural. Considerando-se a estrutura demográfica, podemos ver que 51 por cento da população eram mulheres, e 57 por cento tinham menos de 20 anos de idade. Uma explicação desta grande proporção de jovens é que a esperança de vida no país era de 47 anos de idade apenas. A taxa de mortalidade infantil de crianças menores de 5 anos era de 246/1000, e também apontava para o fato de as condições sanitárias na Guiné-Bissau ainda serem más. As causas principais da mortalidade infantil eram: paludismo; diarreia/desidratação; infecção de vias respiratórias; doenças transportadas pela água corrente; tais doenças continuavam a causar muitas mortes, designadamente de crianças, e, por isso, o investimento infra-estrutural para melhorar cobertura de água potável era de extrema urgência. Apenas 7 por cento da população urbana tinham acesso a água potável. A mesma proporção para as áreas rurais era de 7 por cento. Um aumento de coberturas crescente não só melhoraria a situação de saúde, como também resultaria no uso mais eficiente de recursos em vários setores sociais, como, por exemplo, no setor da educação, pois mulheres e suas filhas não teriam de gastar muito tempo no transporte de água; com acesso fácil à água, poderiam usar esse tempo de uma forma mais produtiva em outras atividades, tais como: mandar as filhas às escolas para estudar e deixá-las preparar lições que os professores dariam para casa. Na Guiné-Bissau, são vários problemas interagindo e que precisam ser resolvidos de forma urgente (INEC, 1991)

Quadro 31: Taxa de Alfabetização por Província e outras Cidades em 1991

<i>As províncias</i>	<i>Homens</i>	<i>Mulheres</i>
	20,5%	15,7%
Bissau	41,5%	40,7%
Outras cidades	37,1%	29,1%
Norte	13,4%	11,7%
Leste	8,0%	11,2%
Sul	9,2%	9,0%

Fonte: INEC, 1991.

O quadro ilustra a taxa de escolaridade em diferentes grupos etários :7 a 12 anos de idade correspondente à escola primária; 13 a 18 anos, à escola secundária e o restante à formação superior. Quando se olha para os números da Região Leste, tem de se levar em conta que o quadro não incluía os estudantes que freqüentavam as escolas muçulmanas. Nesta região, 29,4% dos alunos do sexo masculino e 33,4% do sexo feminino do grupo etário de 7 a 12 anos freqüentavam tais escolas. O nível de formação dos guineenses ainda é muito baixo. A taxa de alfabetização para homens era calculada em 20,5%; para mulheres era de 15,7%. As diferenças regionais eram grandes. Em Bissau, a alfabetização era muito mais elevada do que nas Regiões Oriental e Sul (INEC, 1991).

Quadro 32: Taxa de Escolarização por Faixa Etária em 1991

PROVÍNCIAS	Anos			
	7-12	13-18	19-24	25-30
Bissau	64,0%	59,7%	24,1%	4,2%
Outras cidades	50,4%	60,1%	24,2%	7,6%
Sul	33,1%	30,7%	7,8%	0,8%
Norte	27,4%	31,1%	6,7%	2,0%
Leste	12,4%	12,5%	4,6%	3,2%
Total Guiné-Bissau	32,4%	35,2%	12,6%	3,1%

Fonte: INEC, 1991.

Há diferenças regionais e a taxa de escolaridade era mais elevada nas áreas urbanas. Se incluirmos o número de pessoas na província leste que freqüentavam escolas árabes, esta região se encontraria em um nível mais elevado do que as outras regiões. As proporções relativamente pequenas de alunos que estudavam na província leste podiam ser parcialmente explicadas pelo pequeno número de escolas construídas no leste do país.

Quadro 33: Taxa de Escolarização por Idade e Sexo em 1991

Idade	Homens	Mulheres
7 – 12	37,8%	25,6%
13 – 18	43,9%	26,3%
19 – 24	19,6%	6,4%
25 – 30	5,4%	1,5%

Fonte: INEC, 1991.

Se observarmos para a estrutura de gênero da escolaridade, constatamos que não existiam grandes diferenças entre as regiões, porém o padrão geral é nítido. Uma menor proporção de mulheres freqüentava a escola. A diferença era ligeiramente maior na escola secundária e muito menor no grupo de 25-30 anos. Não se sabia nada sobre as taxas de alunos que se evadiam dos estudos. No entanto, era fácil constatar que eram mais elevadas para meninas do que para rapazes. Esta diferença gritante entre o grau de escolaridade entre meninas e rapazes devia-se ao fato de aquelas deixarem a escola para ir formar a família, ou seja, os pais tiravam-nas da escola quando elas avançavam em idades entre 13-18 anos, para o casamento. Em razão dessa situação, haveria necessidade urgente de grandes investimentos na área de formação em todo o país. Os projetos para melhorar os níveis de formação na Guiné-Bissau tinham dado altas taxas de rentabilidade, por parte da população, mas houve falta de vontade política para a continuidade por parte do governo, pois é evidente que os projetos educacionais não são para curto prazo. É preciso esperar por muito tempo para ver os resultados de tais investimentos surtirem efeitos em médio e longo prazo.

Quadro 34: Evolução da População Escolar em Nível Nacional no Ensino Básico Elementar (EBE) no Ano Letivo de 1991/92 a 1997/98

De 1ª à 4ª série							Taxa Bruta de Escolarização em Percentagem		
Idades de 7 a 10 anos				De 9 a 12 anos					
Anos	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total
1991/92	61.839	64.501	126.346	23.817	43.337	67.154	38%	67%	53%
1992/93	63.467	66.151	129.618	22.939	41.746	64.685	36%	63%	50%
1993/94	65.150	67.853	133.003	26.904	47.151	74.055	41%	69%	56%
1994/95	66.888	69.611	136.499	30.023	51.018	81.041	45%	73%	59%
1995/96	68.648	71.425	140.108	32.592	55.383	87.975	47%	77%	63%
1996/97	70.540	73.299	143.838	35.025	59.519	94.544	50%	81%	66%
1997/98	72.458	75.233	147.692	37.529	63.773	101.302	52%	85%	69%

Fonte: Adaptado de Gabinete de Estudos e Planificação do Ministério da Educação, 2001.

O quadro mostra que, no ensino básico elementar, o número de alunos que ingressam nessa modalidade de ensino com idades iguais ou superiores a 9 anos decaiu, isto é, havia mais demanda de crianças de 7 anos de idade sendo acolhidas pelo sistema de ensino, o que demonstra relativo progresso. Entretanto, há que envidar esforços para que a percentagem dos que ingressam com mais de 7 anos diminua significativamente no ensino básico elementar.

Quadro 35: Evolução da População Escolar em Nível Nacional no Ensino Básico Complementar (EBC) no Ano Letivo de 1991/92 a 1997/98

De 5ª à 6ª série							Taxa Bruta de Escolarização em Porcentagem		
Idades de 10 a 11 anos			De 11 a 12 anos						
Anos	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total
1991/92	23.259	25.328	48.587	5.313	8.646	13.964	23%	34%	29%
1992/93	23.896	25.990	49.886	5.441	9.767	15.208	23%	37%	30%
1993/94	24.555	26.674	51.229	6.174	11.096	17.270	25%	42%	34%
1994/95	25.236	27.381	52.617	6.983	12.578	19.561	28%	46%	37%
1995/96	25.942	28.111	54.052	6.555	11.808	18.363	25%	42%	34%
1996/97	26.672	28.865	55.537	8.028	14.461	22.489	30%	50%	40%
1997/98	27.428	29.645	57.073	8.562	15.423	23.985	31%	52%	42%

Fonte: Adaptado de Gabinete de Estudos e Planificação do Ministério da Educação, 2001.

No ciclo básico complementar, a diminuição de percentagem dos alunos que ingressam com mais de 11 anos é ainda menor. Isto significa que as implicações no âmbito da relação família/aldeia/comunidade/escola, na perspectiva de acesso à essa modalidade de ensino, vêm sendo preparadas para dispor de maleabilidade, colher e assimilar a diversidade de alunos no seu seio, o que pode ser resumido em fenómeno de aceitabilidade da escola pela comunidade que serve.

Quadro 36: Evolução da População Escolar em Nível Nacional no Ensino Básico (EB) no Ano Letivo de 1991/92 a 1997/98

De 5ª à 6ª série							Taxa bruta de Escolarização em percentagem		
Idades de 7 a 12 anos				De 9 a 14 anos					
Anos	F	M	Total	F	M	Total	F	M	Total
1991/92	85.098	89.829	174.927	29.135	51.983	81.118	34%	58%	46%
1992/93	87.363	92.141	179.504	28.380	51.513	79.893	32%	56%	44%
1993/94	89.704	94.523	184.232	33.078	58.247	91.325	37%	62%	49%
1994/95	92.124	96.992	169.115	37.006	63.596	100.602	40%	65%	53%
1995/96	94.625	99.535	194.161	39.147	67.191	106.338	41%	67%	54%
1996/97	97.212	102.164	199.376	43.054	73.979	117.033	44%	72%	59%
1997/98	99.886	104.879	204.765	46.091	79.196	125.287	46%	75%	61%

Fonte: Adaptado de Gabinete de Estudos e Planificação do Ministério da Educação 2001.

Embora o país tenha adotado a promoção automática (progressão continuada) no Ensino Básico, deveria haver pelo menos o número de evasão, porque a promoção continuada não exclui a evasão escolar dos alunos que não queiram continuar no sistema educativo. Inexplicavelmente, não há referência nos dados de alunos que se evadem da escola. No conjunto do ensino básico (elementar e complementar), o número de alunos com mais de 7 anos ingressando no sistema ainda é expressivo, embora não haja mais a reprovação da 1ª à 5ª série; a reprovação efetiva-se no final do 6º ano do ensino básico. Também nos dados não aparece o

número de reprovação de alunos nos exames para concluir o ciclo básico. Supõe-se que a questão da alimentação e habitação ainda persistem no fracasso escolar na Guiné-Bissau.

Na Guiné-Bissau, as mulheres efetuam parte dos trabalhos durante mais tempo do dia e contribuem mais para o rendimento familiar. Esta condição impede que centenas de mulheres tenham acesso à educação, formação. Elas encarregam-se da produção de alimentos, da gestão dos recursos e das colheitas, assim como das diversas atividades domésticas. As dificuldades cada vez maiores de tempo que lhes são impostas por terem de trabalhar mais horas para manter o convívio social têm o duplo efeito: o de desvalorizar o seu estatuto social e de manter elevada a taxa de natalidade. Dado que não lhes é possível aumentar mais ainda sua carga de trabalho, as mulheres recorrem, em grande parte, às suas filhas, sobrinhas ou parentes mais distantes, conhecidas na Guiné-Bissau como *meninas de criação* para libertarem-se de uma parte de seus trabalhos. De fato, o número de meninas relativamente menor ao dos meninos nos quadros anteriores é decorrente de as mães e/ou parentes não as mandarem à escola para que assim possam ajudá-las no trabalho isto faz com que toda uma geração de jovens fique com perspectiva de futuro muito limitada e sinta-se em desvantagem em relação aos meninos.

A Guiné-Bissau precisa repensar o seu sistema educativo tendo em vista quer a globalização da economia, quer as situações locais concretas. Ademais, o sistema herdado do colonialismo português ainda parece manter-se, em muitos casos, mais ou menos intacto, geralmente com o intuito de preservar normas, um equívoco da pequena elite que recebeu uma formação análoga à que era dada na metrópole, enquanto a grande maioria ficava privada de qualquer forma de educação. É flagrante o contraste entre a incapacidade desta elite instruída para transformar as estruturas deixadas pelo colonialismo e a agricultura tradicional de subsistência no país. Há razão para nos indagarmos sobre este insucesso. Neste sentido, é preciso analisar, igualmente, qual o papel da educação.

Na Guiné-Bissau, o ensino primário não se tornou de fato obrigatório desde a independência para todas as crianças guineenses. Além disso, desde a independência, não houve uma conscientização da necessidade de assimilar a matemática, a ciência e a tecnologia do ocidente ou do leste; o país preocupou-se em rejeitar nos primeiros anos da independência a cultura e os valores ocidentais. Não houve, no entanto, uma afirmação da superioridade da nossa língua, literatura, cultura e muito menos empenhamo-nos com humildade em imitar a ciência e a

tecnologia ocidentais ou do leste e até mesmo em superá-las. A Guiné-Bissau não fez uma opção deste gênero. Implantada pelos missionários cristãos, a educação ocidental deu origem à elite mais versada na teologia, história, literatura e cultura do que na ciência e tecnologia e esta preferência acentuada pelas ciências humanas observa-se até hoje (2004). O indicio mais patente desta orientação ocidental é, sem dúvida, o fato de a língua do país, o crioulo, não ter sido ensinada no sistema educacional. A Guiné-Bissau não recusou, de uma certa forma, a cultura e os valores ocidentais. Também nunca adotou de livre vontade a ciência e a tecnologia do ocidente ou do leste. O guineense convertido ao cristianismo apenas via na sua própria cultura superstição e arcaísmo, e sujeitava-se em bloco como não civilizado. Assim sendo, os guineenses instruídos fizeram suas as concepções que os europeus tinham da cultura tradicional.

A educação na Guiné-Bissau não só continua a assentar estrutura e sistema do período colonial, como também continua extremamente elitista. Pois muito poucos guineenses conseguiram ter acesso ao ensino primário, considerando-se que a independência já tenha ocorrido cerca de trinta anos. A constatação é ainda negativa no que tange ao ensino secundário. Neste ensino, verifica-se que apenas entre quatro a cinco por cento têm possibilidade de o fazer. No país, menos de um por cento do grupo etário tem acesso a qualquer formação de ensino superior (no ano letivo de 1995/96 e 1996/97, apenas estavam matriculados no país em nível superior: 288 no curso de Direito e 259 no curso de Medicina (GEP, 1991). E mesmo aqueles que conseguem inscrever-se no ensino superior raramente especializam-se numa área científica e, se o fizerem, não regressam para o país por falta de condições de trabalho).

É com base nestas informações que devemos analisar as relações entre educação e desenvolvimento econômico, de um lado, entre educação e valores culturais de outro; assim, definir o conceito de desenvolvimento de maneira mais clara e rigorosa. A estratégia de desenvolvimento da Guiné-Bissau parece fundar-se hoje (2004) quase que exclusivamente no ajustamento estrutural que é, portanto, claramente, uma visão demasiado estreita e exclusivamente economicista do desenvolvimento que não leva em consideração outros fatores extremamente importantes, tais como: o nível de desenvolvimento de recursos humanos do país ou o grau de diversificação e de industrialização da sua economia. Interessa, portanto, redefinir igualmente a educação a fim de não continuar a perpetuar, sem discernimento, sistema e estrutura do passado. Cabe à Guiné-Bissau definir qual é essa finalidade. A educação deve desempenhar

um papel crucial no desenvolvimento econômico. Teria também um papel muito importante na instauração e definição dos valores que fariam do país uma nação política e culturalmente unida, onde se viva em harmonia e voltado para o futuro. Só quando a finalidade da educação tiver sido claramente identificada é que a Guiné-Bissau poderá definir o modelo de educação que melhor se adapte ao seu desenvolvimento. Esta finalidade deve ser definida tendo em conta as realidades da aldeia global e do mercado mundial proposto pela UNESCO para o século XXI (EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir, 1999).

A Guiné-Bissau não deve e nem pode continuar a perpetuar a herança colonial, conservando o sistema e a estrutura de educação do passado, sem se preocupar com mudanças operadas nos outros países do mundo com economias industriais tecnologicamente avançadas. O país deve igualmente evitar a degradação das relações humanas e sociais que uma falsa concepção do progresso acarreta consigo. O que se coloca é saber se a Guiné-Bissau será capaz de se industrializar, a ponto de poder ter finalmente acesso à independência econômica e, simultaneamente, dotar-se de um sistema sócio-político apto e preservar o melhor do passado, assimilando concomitantemente os valores universais que moldariam o século XXI, uma vez que está sistematicamente submetida a queimar etapas do seu processo de consolidação. Para os guineenses, os caminhos são extremamente calvários, entretimentos, de um modo ou de outro, o pessimismo não deve vencer. A reestruturação do Estado deve ser efetivada o mais rápido possível. Ao ser tomada esta posição, a racionalidade do Estado deve ser compreendida e localizá-la em oposição ao mercado é certamente um equívoco que muitos estão a reconhecer.

CONCLUSÃO

A ênfase do estudo sobre a *Perspectiva Histórica da Organização do Sistema Educacional da Guiné-Bissau* é dada na periodização de 1975 a 1997, obedecendo ao recorte das gestões governamentais. Assim, foram analisados três governos: do presidente Luís Cabral de 1975 a 1980; do presidente João Bernardo Vieira (1980 a 1993); e deste último de 1993 a 1997. Para cada gestão, procuramos determinar os *objetivos e diretrizes da política organizacional*, os *principais programas*, a *organização institucional* montada, os recursos financeiros alocados, a política de recursos humanos e uma avaliação do desempenho quantitativo sob o ponto de vista do desempenho do governo. Interessou-nos identificar em que contexto essas diretrizes e ações foram formuladas, que alternativas estavam colocadas, a estratégia de implementação e uma avaliação dos resultados. Após uma reflexão sobre a ação do governo, passamos a avaliar o desempenho da organização educacional como um todo, isto é, quais foram os resultados da organização com relação ao nível de escolarização da população e seu grau de equidade. Também houve um aprofundamento na avaliação do desempenho da rede regional.

As principais sistematizações que esta pesquisa realizou permitem enfatizar aqueles aspectos da ação governamental que, a nosso ver, poderiam contribuir para o debate sobre o projeto de formação dos professores do ensino básico da escola pública guineense. O estudo de *perspectivas histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau* pretende contribuir para uma análise do sistema educacional do país, procurando mostrar uma perspectiva crítica no que se refere aos fatores que condicionam a educação quanto às medidas por eles geradas na estrutura da sociedade guineense.

A organização educacional implementada em nosso país nas últimas duas décadas 1975-1997 foi direcionada pelo Estado para o cumprimento de pelo menos três funções básicas, a saber: 1º) transformação da então estrutura implantada pelo colonialismo português através da dualidade educacional existente em todo o país: uma colonial e outra adquirida nas zonas libertadas; 2º) unidade da educação com o trabalho produtivo, por meio de contato direto dos estudantes com a realidade do país e 3º) combater o analfabetismo que era de 90%, considerado uma das seqüelas do descaso com a educação durante a dominação colonial. Essas duas funções (transformação e educação voltada para a realidade do país) foram atribuídas à nova organização

educacional e não poderiam ser concretizadas sem que a mesma fosse direcionada para o cumprimento da terceira (combate ao analfabetismo) e realizada simultaneamente com as demais (unir a educação ao trabalho produtivo e a transformação da educação herdada do colonialismo português). Não obstante, a transmissão da ideologia subjacente ao próprio sistema que se queria implantar : o Socialismo.

Antes da dominação colonial, na sociedade africana tradicional, não havia instituição escolar tal como existe hoje (2004); a educação consistia em aquisição de certos conhecimentos e normas de comportamento como em qualquer sociedade. As pessoas aprendiam pela participação na vida do grupo familiar e da comunidade integrando-se nos trabalhos de campo, escutando histórias dos anciãos e assistindo às cerimônias conjuntas. As crianças e os jovens adquiriam paulatinamente, ao longo dos anos, conhecimentos necessários à sua integração na comunidade; aprendiam as habilidades de produção e como sobreviver, adotando as regras de comportamento e os valores indispensáveis à vida. Esta é uma educação *informal*. Paralelamente à educação informal, há educação *não-formal*. Esta considera e reaviva a cultura dos indivíduos nela envolvidos, incluindo mestres e aprendizes, fazendo com que a bagagem cultural de cada um seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os trabalhos, procurando não somente valorizar a realidade de cada um, mas indo além, fazendo com que essa realidade perpassasse todas as atividades. A transmissão do conhecimento acontece de uma forma não obrigatória e sem a existência de mecanismos de repreensão em caso de não-aprendizado, pois as pessoas estão envolvidas no processo ensino-aprendizagem e têm uma relação prazerosa com o aprender.

No processo de ensino-aprendizagem, os aprendizes especializam-se em alguma profissão, como por exemplo: pesca; ferraria; tecelagem; extração de vinho de palmeira e/ou dendê; confecção de arado; construção de canoas; execução de instrumentos nos funerais (bombolom); construção de instrumentos musicais; musicologia e em contar histórias. entre outras. Portanto, a ausência das instituições escolares formais na sociedade linhageira não significava a inexistência de ensino-aprendizagem, pois se tratava de uma cultura oral, que veio a ser sobreposta pela cultura escrita européia. Evidentemente, ao impor um destino preestabelecido de escravatura e de domesticação aos africanos, o colonialismo foi o grande fator externo de ruptura e de deslocamento do equilíbrio da sociedade tradicional. Assim, não havia mais condições de uma aprendizagem ligada à comunidade, considerando que a vivência comunitária havia sido apropriada por uma

potência externa. Na implantação do processo educacional, o colonialismo havia se associado à Igreja Católica e esta desempenhou o papel fundamental na docilização dos guineenses. A Igreja e o Estado, desde o início, estiveram sempre por detrás do único objetivo, supostamente o de evangelizar os gentios das terras dos descobrimentos. A Igreja não só ajudou na implantação da política educacional colonial, como também participou na legitimação do colonialismo português, sancionando e santificando a missão civilizadora e a função histórica de Portugal.

A Guiné-Bissau tem mais de trinta grupos etnolinguísticos, apenas um pouco mais de 10% da população falam e escrevem normalmente em língua oficial —o português. Essa porcentagem concentra-se, sobretudo, na área da capital, o que limita extremamente a eficácia do sistema educativo, baseado na língua oficial. O crioulo é a língua mais vulgarizada, porém mesmo assim é falada apenas por um pouco menos da metade da população. Por ordem de importância numérica (quantidade dos falantes) seguem-se Balantas, Fulas, Mandingas, Manjacos e Papeis, únicas línguas dominadas pela esmagadora maioria dos membros das respectivas etnias.

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

Na Guiné-Bissau, logo após a independência, não tem havido discussão sobre política linguística e/ou planejamento linguístico. A política linguística vigente no país ainda é basicamente aquela esboçada pelo líder revolucionário Amílcar Cabral¹⁸, assassinado pela polícia internacional do decreto do Estado português (PIDE), na República da Guiné-Conakry, em 1973. Cabral queria seguir em princípio a mesma orientação de Lênin na URSS, já que seu objetivo era criar um estado socialista na Guiné-Bissau.

¹⁸ Ferreira M. *Que futuro terá a língua portuguesa em África*, 1988.

A situação lingüística da Guiné-Bissau é extremamente complexa. Com efeito, num território de 36.125 km², com um pouco mais de um milhão de habitantes, falam-se mais de 10 línguas nativas africanas, além do crioulo português. O crioulo é hoje (2004) a língua predominante na capital Bissau e em outras capitais regionais. É também a língua franca para as comunicações interétnicas, o que significa que o seu domínio tende a se ampliar dia pós dia. Nas reuniões dos membros do governo, a língua usada em muitas das vezes é sempre o crioulo. Nas repartições públicas, no mercado, nos recintos escolares dos colégios-liceus é o crioulo que se usa. O português só é aprendido na escola, apesar de ser a língua do Estado. Praticamente tudo que se publica no país como o que sai do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa) e o INDE (Instituto para o Desenvolvimento da Educação) é em português. Não obstante, os funcionários desses institutos só se comunicam em crioulo.

Na Guiné-Bissau, o português não tem nenhuma legitimidade, pois é a língua do colonizador, portanto imposta de fora. A única língua que representa a união do país é o crioulo, uma vez que ele surgiu justamente da convergência de diversas línguas sob policiamento do português. Aliás, o crioulo é a única língua falada no país à qual aloglotas adeririam sem a sensação de estar aceitando a língua de uma potência invasora ou de outra etnia. O crioulo é a única unanimidade nacional possível neste país. Porém, há uma série de problemas práticos que impedem que o crioulo seja ensinado nas escolas, principalmente no ensino básico. A questão prática mais imediata é que o crioulo não tem gramática, dicionário e nem escrita sistematizada; o que se faz urgente, em termos lingüísticos, é uma política lingüística realista e um planejamento exequível em curto e médio prazo.

Durante a guerra de independência (1963-1973), os combatentes voltaram a atenção para a existência de uma língua comum, o crioulo, já que as línguas nativas os dividiam e o português era língua do inimigo. Assim, na prática, o crioulo tornou-se um fator de coesão interétnica na luta contra o inimigo comum, tanto que o líder da revolução, Amílcar Cabral referia-se ao crioulo em várias oportunidades como nossa língua. Apesar de sua posição favorável ao crioulo e às línguas nativas, Amílcar Cabral não propugnava por sua adoção imediata como língua oficial e de trabalho. Para Cabral, a língua é um instrumento que o homem criou para se comunicar com os outros. Pelo fato de a língua dos portugueses ter sido sistematizada que a dos guineenses, ele era favorável à continuação de seu uso na Guiné-Bissau, até que haja de fato estudos aprofundados

do crioulo, aí sim, poderíamos pensar em escrevê-lo. Por ora, segundo Cabral, para a ciência, o crioulo ainda não serve. Ele deu exemplo dizendo: 'como é que se diz aceleração da gravidade na nossa língua?. Se a língua é um instrumento para nós, tanto faz usar português, como russo, francês, inglês, desde que nos sirva, como tanto faz usar tratores dos russos, dos ingleses, dos americanos. Paulo Freire, que esteve na Guiné-Bissau tentando aplicar seu método de alfabetização, era radicalmente contra essa visão instrumental da língua. Ele defendia o uso do crioulo como língua nacional e, conseqüentemente, do ensino de imediato.

Para enfatizar a sua posição em relação ao português, Cabral afirmava que a única coisa que podemos agradecer aos tucas (portugueses) é o fato de nos ter deixado sua língua depois de ter roubado tanto da nossa terra. Mais uma vez, Cabral mostrava a sua opinião favorável ao português como instrumento do povo guineense ao dizer que o crioulo é parecido com o português. Se nas escolas ensinássemos aos alunos como é que o crioulo vem do português e do africano, qualquer pessoa saberia português muito mais depressa. Se se conhece a ligação que há, isso facilita aprender português.

Como podemos ver, na política lingüística proposta por Cabral, o crioulo seria uma ponte para se chegar ao português, o que vem sendo feito até hoje (2004). O português deve ser estudado por ser um instrumento de comunicação com estruturas já sistematizadas, portanto, mais acessível (possui dicionário e gramática, etc.), do que o crioulo e as línguas africanas. Portanto, os guineenses só teriam a ganhar aprendendo-o. Além dele ser mais cosmopolita, parece que Cabral sentia que ele era, ao lado do crioulo dele derivado, o único traço cultural que distingue a Guiné-Bissau dos países francófonos circunvizinhos (Senegal e Guiné-Conakry). Desde a independência até hoje (2004), continuou-se a política lingüística proposta por Cabral; grande parte dos guineenses tem uma língua africana como materna, no entanto todos aqueles que se alfabetizam e/ou se mudaram para as cidades passaram a falar crioulo, em casa, e português com os estrangeiros e em sala de aula.

Em tratando-se de sala de aula, os fatores responsáveis pela deficiente qualidade do ensino básico eram: precárias condições físicas de instalações, necessitando de urgente reparação; equipamento didático e mobiliário que estava quase totalmente destruído; inadequação dos programas, patenteada com deficiência técnicas de formulação de objetivos; lacunas em áreas disciplinares; desafetação dos valores rurais; conteúdos excessivamente ideais; problemas

metodológicos, sobretudo, no ensino da língua e uma falta generalizada de concretização no plano de sugestões de atividades; havia carências de manuais escolares que não chegavam em tempo hábil à escola e não cobriam a totalidade do elenco disciplinar, não eram objetos de experimentação e testagem sistemática e revelavam deficiências e inadequações; havia fraca interdisciplinaridade, orientações metodológicas precárias; inexistência de material didático elementar (borracha, lápis, cadernos) para os alunos; incidência negativa de fatores sócio-econômicos entre os quais sobressaíam aspectos nutricionais das crianças, a falta de cobertura sanitária, as condições de habitação, o meio cultural familiar; em conjugação com a diversidade lingüística, afirmava-se uma pluralidade étnica e cultural com implicações evidentes no âmbito da relação família/comunidade/escola; nesta perspectiva, o sistema de ensino não estava preparado nem dispunha de maleabilidade para colher e assimilar essa diversidade no seu seio, o que podia ser sintomaticamente constatado em fenômeno de incomunicabilidade ou até mesmo rejeição da escola pela comunidade que servia.

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

Porém o descaso começou na educação quando, em 1986, o governo da Guiné-Bissau pôs um processo que não pôde levar a cabo, a liberalização econômica encetada na sociedade guineense sem um acompanhamento de medidas protecionistas, àquelas que protegem a classe trabalhadora das regras do mercado livre. Esta política desestabilizou a sociedade como um todo, sendo o professor o mais atingido. A partir de então, na Guiné-Bissau, a simples construção de escolas e o acesso a elas por parte da população não garantia a igualdade de oportunidades. Ou seja, não havia um padrão de qualidade básica para todos os cidadãos, mantinha-se a

desigualdade entre os que adquiriam, na escola, uma efetiva experiência de aprendizagem e os que apenas passavam por ela sem ter atendido suas reais necessidades básicas de aprendizagem. Se quisermos melhorar a situação educacional é fundamental dar à população rural, a componente majoritária da população, uma educação pública de qualidade. Isso é perfeitamente viável, pois nos primeiros anos da independência, ela foi melhor. As escolas devem oferecer ensino de qualidade, com vontade política pode-se inverter a situação calamitosa da educação.

A taxa de analfabetismo era calculada em 45% (INEC, 1991) mas na prática só um pouco mais de um décimo da população é que lia e escrevia normalmente em português. Há que redobrar esforços neste sentido para reverter barreiras de repetência e evasão ou os emaranhados de problemas com que o setor de educação deparava-se. Essas barreiras seriam a prioridade educacional mais desafiadora que se colocaria diante da sociedade e do poder público na Guiné-Bissau. A repetência e a evasão nos níveis em que aconteciam na escola básica guineense eram inexplicáveis do ponto de vista pedagógico, inaceitável socialmente e improdutivo economicamente. Reverter esse quadro de repetência, e consequentemente diminuir a evasão escolar, era a condição *sine qua non* do fluxo escolar e da organização do sistema de ensino como um todo, do pré-escolar até ao ensino complementar dos liceus.

Se as autoridades guineenses não reverterem o quadro da repetência e da evasão escolar, a educação básica guineense não vai conseguir enfrentar os desafios deste milênio, se continuar de costas para o futuro. Ela precisa de um investimento sério e organizado e de passar por uma profunda reformulação. Ao contrário do que comumente se imagina quando se trata do tema, essa reformulação não teria como foco principal e prioritário aspectos pontuais: como a revisão curricular; a melhoria dos materiais de ensino; ou a capacitação de professores. Todos esses insumos básicos são imprescindíveis, mas a investigação educacional produziu conhecimentos que permitem afirmar que o aumento desses insumos, isoladamente, não apresentam correlações diretas com a melhoria de aprendizagem dos alunos, resultado que se procura em última instância. O que deve ser feito é conjugar esforços na organização institucional do sistema de ensino básico que leve ao fortalecimento da organização escolar. Para tanto, é necessária uma ampla desconcentração desse sistema, dando às escolas iniciativas e autonomia de decisão quanto ao projeto de funcionamento, à construção de sua identidade institucional e à integração mais dinâmica com seu meio social imediato. A verdadeira desconcentração deve criar condições para

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

Para efetuar tudo isso, há que levar em conta a coordenação nacional, articulada à coordenação regional, que deve ser evidentemente da competência do Estado e suas instâncias centralizadas, em nível central e regional. A essas instâncias, cumpre conduzir a política educacional no sentido mais amplo, garantir que não se percam de vista os objetivos estratégicos, assegurando a gratuidade e a equidade. Neste caso, a desconcentração não implica debilitar o Estado, como pensam alguns setores da Guiné-Bissau, mas, ao contrário, fortalecer sua governabilidade. É preciso formular a política do livro didático. Atribuir essa política às esferas que cuidam de currículos, programas, assistência técnica e outros aspectos pedagógicos. O aluno não devora o livro nem precisa dele para sua sobrevivência. O livro é indispensável como facilitador para acesso ao conhecimento, informação e ao imaginário.

O saber deve conduzir ao saber-fazer. O saber pelo saber não vale absolutamente nada; o saber tem de exprimir um poder integralmente posto em nível da sociedade. Desejar instruir-se deve significar para os educadores, procurar aumentar as capacidades, o poder, o domínio sobre a natureza e sobre os problemas postos pelo desenvolvimento da sociedade. A educação tem por consequência, o aumento, o alargamento, o aperfeiçoamento das capacidades, tanto técnicas como morais do homem. Tem-se também de saber que educar não é apenas informar. A informação é comparável à projeção cinematográfica de um documentário filmado ao acaso do acontecimento, sem preocupações de coordenar as imagens. A educação não informa, forma, transforma e dirige. Se o ensino não apresentar estas qualidades de formação, orientação e direção do espírito, trai a sua missão, a que lhe confere o seu próprio valor.

A qualificação da demanda precisa ser tomada em conta, pois não se muda a educação pelo lado da oferta. É preciso também que a sociedade seja instrumentalizada para demandar ensino de qualidade. O sistema de informação ao público que faça transparecer os resultados obtidos pela escola, de forma simples, possível de ser verificada e cobrada é fundamental nesse caso. Alargar a preocupação educativa à comunidade local, às famílias, é também importante, não só para co-responsabilizar a sociedade, mas também para garantir a valorização da escolaridade

nas estratégias familiares de melhoria de vida. Os meios de comunicação e outros formadores de opinião são insubstituíveis na formulação de uma política de qualificação de demanda. Sem tais meios, as ações feitas no setor de educação continuam invisíveis para a sociedade ou entidade, permanecem como tema reservado para os educadores e políticos. Enfim, este século não traria de presente à sociedade as instituições com que sonhamos. Se as desejamos realmente, elas deveriam ser construídas por todos nós desde já. Tudo isso seria viável se não nos esquecermos de que tanto a sociedade como as instituições são de fato pessoas e não estruturas. Só a educação de qualidade desenvolve o ser humano através da equidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, R. **Guiné-Bissau: saindo do caminho traçado**. Suécia: Gotemburgo, 1992. 51p.
- Guiné-Bissau: enfrentando novas tentações e desafios**. Suécia: Gotemburgo, 1993. 39p.
- AGUIAR, M. A. da S. **Supervisão escolar e política educacional**. 1^a ed. São Paulo: Cortez, 1991. 108p.
- AGUILAR, L. E. **Estado Desertor: Brasil-Argentina nos anos de 1982-1992**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; R Vieira, 2000.128p.
- ANDERSON, P. **Portugal e o fim do ultranacionalismo**. Trad. de Eduardo de Almeida. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira S.A ,1966.201p.
- ANDRADRE, Mário de. **Amílcar Cabral: ensayo de biografia política**. México: Siglo XXI, 1981.192p.
- ANDRÉ, A. M. **Meninos de rua ou meninos do Estado: a educação não-formal em Angola** In **Educação não-formal: cenários da criação**. Olga Rodrigues de Moraes von Simson (org. et al.) Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. 315p.
- AUTORIDADE SUECA PARA O DESENVOLVIMENTO INTERNACIONAL. **BISSAU: GUINÉ-BISSAU**, 1992.
- BANCO MUNDIAL e as políticas educacionais**. Tommasi, L. de; Warde, M. J. e Haddad, S. (org.) São Paulo: Cortez, 1998. 279p.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Método Paulo Freire**. 18^a ed. São Paulo : Brasiliense, 1993. 113p.
- CÁ, L. O. **Política educacional da Guiné-Bissau de 1975 a 1997**. Campinas, SP: Dissertação (Mestrado) FE-Unicamp, 1999. 197p.
- CABRAL, A. (org.) **Fundação Mário Soares**: Lisboa, 2001. 94p.
- CABRAL, A. **A arma da teoria**. Carlos Comitini. (coord.) Rio de Janeiro: Codecri, 1980. 92p.
- CALLEWAERT, G. **Algumas definições de língua de ensino em situações de multilingüismo**. Bissau, 1995.

CANÊDO, L. B. *A descolonização da Ásia e da África : processo de ocupação colonial-transformações sociais nas colônias - os movimentos de libertação*. 3.ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1986. 79p.

CARR-HILL, R.G. *Education in Guinea-Bissau*. Autoridade Sueca para o Desenvolvimento Internacional (ASDI) Suécia documento n. 5. 1981.p 1-18.

CARVALHO, E.J.M. de. *Ouçõ os passos de milhares*. São Bernardo do Campo-SP Editora Imprensa Metodista, 1978. 202p.

CASSIANO, C. M. *A cultura popular como possibilidade educativa não-formal*. In **Educação não-formal: cenários da criação**. Olga Rodrigues de Moraes von Simon (org. et al.) Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. 315p.

CORTELLA, M. S. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos* 3ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.166p.

COUTO, H. H. do. *O crioulo guineense em relação ao português e as línguas nativas*. *Linguística* XXIX 1989a. p107-128.

A política e planeamento lingüístico na Guiné-Bissau. Bissau: Papiá 1,1 1990a. p 47-50.

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

DEMACENO, A. *A educação como ato político partidário*. São Paulo: Cortez,1988.

DIREÇÃO GERAL DE PLANIFICAÇÃO E PROJETOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BISSAU, 1988/89.

DIREÇÃO GERAL DE PLANIFICAÇÃO E PROJETOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BISSAU, 1991.

DIREÇÃO GERAL DE PLANIFICAÇÃO E PROJETOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, BISSAU: GUINÉ-BISSAU, 2001.

DOCUEMNTO: **Política Educativa da Guiné-Bissau**, Bissau: Guiné-Bissau, CEENC, 1977.p 1-5.

DOCUMENTO: **Reforma do Ensino na Guiné-Bissau**. Bissau: Guiné-Bissau, PNUD/UNESCO/1986/004. p 1-20.

DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau. **Estudos Afro-Ásiáticos**, Rio de Janeiro, ano 1, nº1, jan./abril, 1978. p 49-61.

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

DRAIBE, S. M. *O redirecionamento das políticas sociais segundo a perspectiva neoliberal*, in **Políticas Sociais no Brasil**. Débora Messenberg Guimarães{et al.}. Brasília: Serviço Social da Indústria – DN – Super – DITEC, 1993. p 15-20.

Educação não-formal: cenários da criação. von Simson O.R. M (org. et al.). Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. 315p.

EDUCAÇÃO e Ensino. **Dados Informativos**, Lisboa, nº 4, 1968. p 17-25.

EDUCAÇÃO: **um desafio a descobrir**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília DF: MEC: UNESCO, 1999. 288p.

FAUNDEZ, A. **Oralidade e escrita. Experiências educacionais na África e na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.105p.

A expansão da escrita na África e na América Latina: análise de processo de alfabetização. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. 129p.

FERREIRA, E. de S. **O fim de uma era. O colonialismo português em África**. Lisboa: Sá da Costa, 1977. 215p.

FERREIRA, M. **Que futuro terá a língua portuguesa em África? Uma perspectiva sociocultural**. Lisboa: Ed. ALC, 1988. 91p.

FIORI, J. L. *Globalização, hegemonia e dinheiro*, in: **Poder e dinheiro: uma economia política da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.413p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

Cartas à Guiné-Bissau. registros de uma experiência em processo. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 173p.

Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184p.

A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 228p.

FREIRE &FAUNDEZ. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 158p.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 4ª ed. São Paulo: Moraes, 1980. 142p.

Política educacional e a indústria cultural. São Paulo: Cortez, 1989. 86p

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Artenova S.A, 1977. 172p.

GARCIA, V. A. *A educação não-formal no âmbito do poder público: avanços e limites*. In **Educação não-formal**. Olga Rodrigues de Moraes Von Simon (Org. et al.). Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. 315p.

GERHARDT, H. P. *Alfabetização na Guiné-Bissau*. In: **Educação & Sociedade**. CEDES nº8, Campinas, 1981. p 111-117.

GESTÃO democrática da educação: desafios contemporâneos 5ª ed. Dalila Andrade Oliveira (org.) Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997. 283p.

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

GUTIERRES, F. **Educação como praxes política**. Trad. De Antônio Negrino. São Paulo: Summus, 1988. 125p.

HAYEK, F. **Caminho da Servidão**. São Paulo: Globo, 1977. 234p.

INSTITUTO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (INDE). BISSAU: GUINÉ-BISSAU, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA E CENSO (INEC). BISSAU: GUINÉ-BISSAU, 1991.

KEYNES, J. M. **Economia**. Tomás Szmrecsányi (org.) São Paulo: Ática, 1984. 224p.

KLEIMAN, A. B. *Programas de educação de jovens e adultos e a pesquisa acadêmica: a construção dos estudos do Letramento* In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.2, p. 199-380, jul/dez.2001.

LOBO, T. *Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental*. In **Caderno de Pesquisa**, São Paulo (74), agosto de 1990. p 5-10

LOPES, C. **A transição histórica na Guiné-Bissau**. Bissau: INEP, 1987.

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

II Governabilidade na África: uma preocupação real ou falsa? O caso dos países africanos de língua portuguesa In: **Globalização, regionalização e nacionalismo**. Oliveira, Flávia Arlanch M de (org). São Paulo: Ed. Unesp. 1999. p261-271.

- MENDY, P. K. **Colonialismo português em África: a tradição de resistência na Guiné-Bissau(1879-1959)**. Bissau: INEP, 1994. 455p.
- MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN DE CUBA Y ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS. Sistema Educativo Nacional de Cuba. Informe realizado por Miguel Varela Hernandez (et al.) Havana, 1995.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL E MINISTÉRIO DA ECONOMIA E FINANÇAS DA GUINÉ-BISSAU. BISSAU: GUINÉ-BISSAU, 1987.
- MONTEIRO, J. J. {et al.}. *Exame longitudinal do comportamento dos indicadores do sistema educativo durante o Programa de Ajustamento Estrutural*. In **os EFEITOS Sócio-econômicos do Programa de Ajustamento Estrutural na Guiné-Bissau**. Bissau : INEP, 1993. p 164-356.
- NIKANOROV, A. **Edições Sociais**: Lisboa, 1975.45p.
- OLIVEIRA, R. D. de. **Guiné-Bissau: reinventar a educação**. Lisboa: Sá da Costa. 1977. 52p.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.**: São Paulo 2ª ed. Ática, 1998. 119p.
- PELISSIER, R. **História da Guiné. Portugueses e Africanos na Senegâmbia**. Vol. I, Lisboa: Editora Estampa, 1997. 280p.
- História da Guiné. Portugueses e Africanos na Senegâmbia**. Vol. II, Lisboa: Editora Estampa, 1997. 365p.
- PEREIRA NETO, J. A. **Educação na Guiné-Bissau**. In: **apoio internacional relativo à missão de avaliação do programa do Ministério da Educação/ASDI**. Bissau: Guiné-Bissau, 1994.
- PEREIRA, L. T. **Guiné-Bissau: 3 anos da independência**. Lisboa: Cidac, 1977. (Coleção África em luta). 193p.
- PEREZ, C. **Hacia el perfeccionamiento del trabajo de dirección de la escuela**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1986. 201p.
- PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. (1ª ed. 2001). Trad. Daniel Arão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2002. 224p.
- RINGER, F. K. **O Declínio dos Mandarins Alemães**. Trad. De Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. 436p.
- RUZ PEREZ, J. R. **Avaliação, impasses da educação básica**. Campinas SP Editora da Unicamp; São Paulo: Annblume Ed, 2000. 241p.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico** 19^a ed. São Paulo: Cortez, 1993. 252p.

SMITH, A. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas.** 2^a ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOARES, M. C.C. *Banco Mundial: políticas e reformas* 2^a ed. In: **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1998. p 15-40.

SOUZA, E. C. de. *Reflexões sobre a atuação da educação musical na educação não-formal*, In: **Educação não-formal.** Olga Rodrigues de Moraes von Simon (org. et al.). Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001. 315p.

STIGLITZ, J.E. **A globalização e seus malefícios.** Trad. Bazán Tecnologia e Linguística. São Paulo: Futura, 2002. 327p.

TAVARES, J N. Educação e imperialismo no Brasil. **Educação & sociedade**, n.º.7. setembro, São Paulo: Cortez, 1980. 175p.

The Cooperative Ligue of U.S.A (ed.). **Administração moderna de empresas e cooperativas:** Trad. de Auriphebo Berrece Simões, revisão Técnica de Drauzio Leme Padilha. São Paulo: Atlas, 1975. 379p.

TORRES, R.M. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial* In: **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1998. p 125-193

TOURÉ, A. S. **África: ensino e revolução.** Lisboa: Via Editora, Lda, 1977. 84p.

UNESCO (org.). **EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir.** 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1999. 288p.

WERNECK, H. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo.** 9^a ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1992. 87p.

Assinei o diploma com o polegar. Petrópolis, rio de Janeiro: Vozes, 1995. 101p.

Ensina-mos demais, aprendemos de menos. 9^a ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. 109p.

Avaliação dos Estoques de pescado nas águas territoriais da Guiné-Bissau. Edição de sexta-feira, 02 de julho de 2004, www.Guiné-Bissau.com

Recuperados 18 milhões de dólares duma conta secreta de Ansumane Mané. Edições de sexta-feira, 28 de maio de 2004. www.Guiné-Bissau.com

SEIDE, L. **Denúncia de Corrupção na Guiné-Bissau.** *Sem referir nomes, o documento trata de falta de transparência e de enriquecimento inesperado.* Edição de terça feira, 14 de julho de 1998: <<[http:// www.dn.pt/int/14p 15^a htm](http://www.dn.pt/int/14p15a.htm)>>.