

CAPOEIRA



REVISTA DE HUMANIDADES E LETRAS

ISSN: 2359-2354

Vol. 9 | Nº. 1 | Ano 2024

Editores

Dr. Pedro Acosta-Leyva.
Dra Juliana Barreto Farias.

Site/contato

<https://revistas.unilab.edu.br/>

Email: leyva@unilab.edu.br

Email: julianafarias@unilab.edu.br

Panorama de algumas iniciativas educativas na “Guiné-Bissau” séculos XVII-XX¹

Ivangilda Bispo dos Santos²
Maria Alice de Souza³

Resumo:

Com base em estudos pertencentes à área das Ciências Humanas, este artigo apresenta algumas iniciativas educativas desenvolvidas no território conhecido atualmente como “Guiné Bissau”, entre os séculos XVII e XX. O objetivo deste texto é considerar a diversidade das instituições de ensino e desconstruir concepções simplistas a respeito da história da educação nesse território. Nesse sentido, ressaltam-se três ações educacionais intrinsecamente vinculadas às dinâmicas sociopolíticas e econômicas que abarcaram a África Ocidental: as escolas corânicas, a educação colonial portuguesa e a educação promovida pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC).

Palavras-chave: Escolarização. Educação. Kaabu. Guiné portuguesa.

¹ Texto elaborado durante o mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação da professora Dra. Cynthia Greive Veiga. O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil.

² Historiadora e mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG/bolsista CNPq), doutoranda em História na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp/bolsista CNPq); professora na Escola Estadual Celmar Botelho Duarte; E-mail: ivangildabs@yahoo.com.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3754-3212>.

³ Mestre em Educação e Formação Humana na Universidade do Estado de Minas Gerais. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (1996), possui especialização em Educação, Mídias e Tecnologias pela Universidade do Estado de Minas Gerais (2007). Atualmente leciona Língua Portuguesa na Escola Estadual Maria de Lourdes de Oliveira. E-mail: mariaalicepos@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5498-9289>.

Overview of some educational initiatives in “Guinea-Bissau” – 17th-20th century

Abstract:

This paper, constructed from analysis belonging to the Human Sciences, presents some educational initiatives developed in the territory currently known as « Guinea Bissau » between the 17th and 20th centuries. The objective of this article is to contemplate the diversity of local educational institutions and to break up simplistic conceptions about the history of education in this territory. In this sense, three cases intrinsically linked to the socio-political and economic dynamics that encompassed West Africa stand out: Koranic schools, Portuguese colonial education and the *Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC)* educational promotion.

Keywords: Schooling; Education; Kaabu; Portuguese Guinea.

1.Introdução

De forma introdutória, esta investigação irá abordar algumas iniciativas educativas que atuaram paralelamente ou de forma relacional no território conhecido atualmente como “Guiné Bissau”, entre os séculos XVII e XX, com destaque para o ensino islâmico, a educação colonial portuguesa e a educação promovida pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), a fim de demonstrar a diversidade dos movimentos educacionais. Esse exercício narrativo é um contraponto à tentativa de “negação do processo histórico” e da cultura dos povos africanos (CABRAL, 1980, p. 57-58).

O esforço de mencionar tais experiências se deve ao fato de o discurso colonial depreciar ou ignorar as ações de ensino que não eram vinculadas ao governo português. Essa perspectiva ainda permanece no imaginário social de vários territórios que foram colonizados, bem como nas produções acadêmicas recentes. A título de exemplo, é citado o pesquisador Lourenço Ocuni Cá, por afirmar que, 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” (CÁ, 2000, p. 4). Daniel Luis Tchuda, por sua vez, diz que havia uma “ausência das instituições escolares na sociedade tradicional africana” (TCHUDA, 2017, p. 14). Essas análises, centradas no período colonial, tendem a considerar apenas a educação cotidiana/ensino informal ao abordarem os períodos anteriores à introdução das escolas das missões católicas e das escolas coloniais.

Cabe mencionar que o termo “tradicional” no contexto africano pode distorcer o passado, ter um caráter inventado, estar ligado ao exercício do controle colonial e à transformação de costumes flexíveis em rígidas prescrições (RANGER, 2008, p. 221). Nesse sentido, os termos “educação pré-colonial” e “educação tradicional” podem colaborar com a generalização de experiências diversas por remeterem mais a um imaginário europeu do que explicarem certas dinâmicas sociais. Assim, as afirmações dos pesquisadores Tchuda e Cá não podem corresponder à extensão territorial guineense e muito menos contemplar o longo período histórico antecedente ao processo colonial. Pretende-se apresentar uma abordagem baseada nas dinâmicas regionais e atlânticas vinculadas à África Ocidental, que pretende romper com uma “orientação etnocêntrica” ou “uma narrativa da história da África a partir do colonialismo e pelo tráfico” (CRUZ, 2020, p. 126; 124).

Metodologicamente, optou-se por uma narrativa que prioriza a complexidade envolvida na instauração de iniciativas educativas a partir de textos contextuais e específicos. Abordar um determinado processo histórico sob uma perspectiva múltipla é um passo à frente em relação aos trabalhos que se restringem a demonstrar uma predominância analítica eurocêntrica nos estudos sobre escolarização nos espaços marcados pela colonização. De caráter bibliográfico, o presente artigo utiliza como fundamento cinco textos centrados na educação, ensino e/ou instrução, publicados em língua portuguesa nas primeiras décadas do século XXI, escritos por estudiosos bissauguineenses (Daniel Luis Tchuda, Lourenço Ocuni Cá, Calilo Fati, Samuel Indjalá), brasileiro (Thiago Henrique Mota Silva) e português (José Augusto Nunes da Silva Horta). O atual diálogo educacional entre Guiné-Bissau, Brasil e Portugal é evidenciado por meio da trajetória acadêmica desses pesquisadores, que transitaram em instituições de ensino superior nesses territórios. Cabe indicar que os estudos mencionados acima, em sua maioria, estão disponíveis de forma gratuita em periódicos *online* brasileiros – o que impacta a circulação dessas produções científicas.

A seguir são apresentadas as dinâmicas sociais kaabunquê e guineenses, interligadas a diversas formas de ensino, que foram realizadas ao longo dos últimos séculos. Ainda se considerou vários sujeitos históricos e instituições que participaram da história da educação no território conhecido atualmente como Guiné-Bissau.

2. Kaabu: escolas corânicas e o ensino da doutrina cristã

A África Ocidental foi marcada por três extensas configurações políticas: Ghana, Mali e Songhay (MONTEIRO, 2013). De acordo com o historiador bissau-guineense Carlos Lopes (2005), o território onde atualmente se encontra Guiné-Bissau integrou o Kaabu. Esse Estado, que esteve submetido ao Mali até seu desaparecimento em meados do século XVII, surgiu quando Tiramakhan Traoré foi enviado pelo mansa (governante) do Mali para conquistar as terras do oeste. Esse vínculo proporcionou a Kaabu apropriar-se de vestimentas, tipo de construções, estrutura mansaya (poder político), hierarquização e estrutura social malinquê, entre outros elementos do Mali. A integração cultural também possibilitou o surgimento da língua crioulo no século XVI, de base vocabular mandinga, que, por sua vez, sofreu influência da língua árabe. O culto aos espíritos, o Islã e o catolicismo foram religiões que tiveram influências diferentes ao longo do território (LOPES, 2005; HORTA, 2006; FREITAS, 2016).⁴

Kaabu esteve no centro das rotas comerciais, envolveu vários povos e outros espaços englobados.⁵ Assim, “são considerados kaabunquê todos os povos que habitam o núcleo central do Kaabu, a saber, os mandingas, mas também os fulas (da sub-região) e, evidentemente, os bainuk, balanta, byafada, brame, etc” (LOPES, 2005, p. 21).

No seu conjunto, o espaço cultural e linguístico kaabunquê conhece a sua primeira expansão sobretudo no século XVII, e a prova mais evidente disso nos é dada pelas fontes escritas no século XVIII, que consideravam a região um espaço homogêneo, com culturas próximas e uma nítida predominância jalofo a norte do Gâmbia e um território sob influência malinquê do Gâmbia até Serra Leoa. O espaço cultural kaabunquê era um dos marcos da constituição de uma identidade da região baseada num espaço político e estatal (LOPES, 2005, p. 26).

⁴ Lopes (2005) chama genericamente a religião local de animista, entretanto, tal termo foi atribuído pelos portugueses para depreciar as culturas locais não islâmicas (MONTEIRO, 2013). Segundo a historiadora brasileira Jeocasta J. O. Martins de Freitas (2016, p. 74-75), “[...] nas obras de Almada e Donelha e nas cartas do missionário Baltasar Barreira, [...] percebemos uma preocupação em demonstrar que a Guiné estava dividida entre as nações islamizadas (definidos nas fontes, como: ‘mouros’, ‘da lei’, ‘seguem a seita de Mafoma’, ‘Mafometanos’) e os ‘Gentios/Idólatras’ (categoria utilizada pelos ‘portugueses’ para identificar os povos adeptos de práticas religiosas locais)”. Todos os povos da Alta Guiné – barbacin, banhuns, casangas e papeis “[...] acreditavam que os espíritos habitam a terra e interagem, com regularidade, com os humanos, podendo afetar a vida deles para melhor ou pior. Além disso, os espíritos eram de dois tipos: os espíritos naturais (presentes nas florestas, rios, árvores) e os espíritos dos ancestrais (almas dos parentes falecidos ou membros importantes da comunidade)” (FREITAS, 2016, p. 80). O culto dos espíritos era descrito de forma pejorativa nas fontes portuguesas como práticas realizadas por pagãos, gentios e idólatras, e interpretado de acordo com a perspectiva cristã (FREITAS, 2016).

⁵ De acordo com Jean-Loup Amselle, as “sociedades englobadas” estavam submetidas às “sociedades englobantes” e podiam estar submetidas ao pagamento de tributos ou relações predatórias (AMSELLE, 2017).

O desenvolvimento desse Estado justifica-se pelo deslocamento dos circuitos comerciais transaarianos para a costa, pelo tráfico de pessoas escravizadas e por ter conseguido impor-se como intermediário entre europeus e afro-portugueses (LOPES, 2005). O governante de Kaabu, Kaabu-Mansa-Ba, não só oferecia proteção a suas províncias, tendo direitos sobre o campo econômico, como tinha responsabilidade militar, atuando na administração da justiça. A influência kaabunquê foi diferente geográfica e temporalmente, pois foi marcada por colaborações, conflitos e negociações em vários segmentos sociais, inclusive identitário. O abolicionismo e a aliança fula⁶ com os colonizadores europeus contribuíram para o fim de Kaabu no século XIX (LOPES, 2005). É importante citar que

A colonização acabou por repartir o território em três enseadas: Gâmbia para a Inglaterra, Cassamance para a França e Geba-Corubal para Portugal. [...] as fronteiras territoriais, primeiro da Guiné portuguesa, e depois da Guiné Bissau, coincidem com a delimitação natural do anterior Kaabu (LOPES, 2005, p. 28).

Os portugueses que chegaram à costa do território no século XV, mais especificamente em 1446, chamaram-no de Guiné do Cabo Verde (ou Rios de Guiné do Cabo Verde) e, durante o período colonial, de Guiné portuguesa.⁷ Ao contrário de São Tomé e Príncipe e Cabo Verde, ilhas desabitadas antes dos portugueses chegarem, a “Guiné” possuía uma realidade bem diferente (SEIBERT, 2014). Entre outras questões, a presença portuguesa não significou, até fins do século XIX, domínio político e econômico do território e a introdução de escolas na região não foi protagonizada pelos membros das missões católicas, mas pelas casas de estudos corânicos.

A instalação do Islã no Mali, que se dá a partir do século XIII, vai influenciar o desenvolvimento da instrução islâmica na região séculos antes da chegada dos portugueses (MOTA, 2017). A escrita árabe também ocupava um lugar significativo em virtude da adesão ou imposição do islamismo. Além da leitura do Alcorão, o contato com a escrita árabe se dava por meio das *nominas*, um dos instrumentos de difusão da fé muçulmana ao qual se atribuía poder mágico-religioso. Segundo Freitas,

⁶ Povo que mais se destacou contra o poder e a influência kaabunquê (LOPES, 2005).

⁷ O “[...] espaço [era] delimitado no litoral entre o rio Senegal e a chamada Serra Leoa e a que estava associado o arquipélago de Cabo Verde, por um conjunto de laços históricos de interdependência” (HORTA, 2006, p. 408). Portanto, a Guiné do Cabo Verde compreendia o território da atual Guiné-Bissau, mas, nos séculos XVI e XVII, referia-se a uma região geográfica ampla localizada na África Ocidental.

Os bexerins eram os responsáveis por produzir e espalhar pela Guiné as nômimas – bolsas de couro cozido, costuradas, contendo trechos do Alcorão escritos em papel. Eram amuletos utilizados amarrados ao corpo, cuja função era proteger o indivíduo (FREITAS, 2016, p. 110).

Nos séculos XVI e XVII, um dos principais centros muçulmanos frequentados pelos jalofos era Timbuctu. No local, se estudava várias disciplinas para a formação islâmica, entre elas lógica, gramática, direito, sufismo, história, geografia e poética (MOTA, 2017). As pessoas que

[...] realizavam essa formação eram os grandes marabutos, que atuavam com juristas nas cortes dos governantes e instruíam novos religiosos, os bexerins, a quem cumpria a instrução das crianças nos saberes islâmicos, nas daaras [escolas corânicas] (MOTA, 2017, p. 45).

Timbuctu foi um centro de difusão da religião islâmica na África Ocidental e, atualmente, ainda ocupa um lugar de destaque na história do islamismo em África.

Em 1606, o jesuíta Baltazar Barreira mencionou a existência de escolas e mesquitas no Gâmbia, onde muitos aprendiam a ler e escrever. De acordo com André Almada, só ao longo do Rio Gâmbia havia três grandes escolas corânicas: uma na costa Atlântica, outra em Malor e a terceira em Sutuco. Nesses centros, residiam os bexerins, realizavam-se grandes feiras e praticavam a oração islâmica, *salat*. Em Sutuco, especificamente, entre 1621 e 1622, há relatos sobre o uso de pranchas de madeira, penas em forma de lápis e tinta preta produzida pelos bexerins para escrita das lições (MOTA, 2017). O jesuíta Manuel Álvares relatava que:

[...] os bozes ou bexerins põem escolas de ler e escrever letra arábica, de que usam em suas nômimas, sendo algumas regras delas a maldita relíquia. O ofício destes é criar meninos, que venham depois a servir de ministros. Todos aprendem ao nosso modo, escrevendo as matérias por seus traslados de dia gozando da sua luz e de noite ao fogo. E assim é espantoso ver a multidão de fogueiras a que se assentam, lendo e repetindo as lições [...] (ALVARES, s.d.: 11-verso apud MOTA, 2017, p. 46).

O médico francês Michel de La Courbe também menciona que, em 1685, no reino de Barra, ou Estado do Niumi, todos sabiam ler e escrever em árabe. Nesse local, existiam escolas públicas noturnas frequentadas por crianças, que aprendiam a ler árabe, escrever

em placas de madeira e cantar lições do Alcorão. As letras arábicas também eram utilizadas para a escrita do idioma mandinga, a aljama, que era a língua falada publicamente.⁸ O papel era de uso restrito nesse espaço, pois, para adquiri-lo, dependia-se das relações comerciais, o que dificultava o processo de aprendizagem de caráter prolongado com esse material (MOTA, 2017).

Embora os missionários considerassem a presença e a adesão ao islamismo uma ameaça, o contato dos africanos com a escrita árabe pode ter contribuído com a recepção da escrita e leitura da língua portuguesa (HORTA, 2006). Por outro lado, a influência portuguesa incidiu no controle e na dominação de sujeitos e de comportamentos ainda no século XVI. Segundo o historiador brasileiro Thiago Henrique Mota (2017), os mouriscos – muçulmanos batizados no catolicismo – que se aproximavam novamente da fé islâmica poderiam ser denunciados à Inquisição portuguesa, o que fez muitos tentarem fugir para o norte da África com o intuito de escapar de possíveis punições. Entre os vários povos da Senegâmbia, o jalofo era conhecido como o mais difícil de aceitar a fé cristã, por ser, em sua maioria, mouros/muçulmanos. Portanto, não é por acaso que, no século XVI, os sujeitos dessa região processados pela Inquisição fossem todos identificados como pertencentes a esse povo. Cabe mencionar que os povos mandinga e fula também aparecem vinculados ao Islã na documentação de época, porém, não são mencionados nos processos inquisitoriais (MOTA, 2017).

De acordo com o historiador português José da Silva Horta, a primeira escola jesuíta na região da Guiné vigorou entre 1605-1606 em beafada de Biguba. Nesse período, não foi introduzida uma estrutura político-militar para auxiliar a missionação, todo o processo dependia diretamente de laços comerciais e culturais, muitas vezes estabelecidos por mediadores como os lançados⁹ (ou tangomaus) e seus descendentes luso-africanos. Nessa conjuntura, tal ligação foi realizada por Sebastião Fernandes Cação com Emchabole, dirigente de Biguba. A experiência de ensino foi relatada em uma carta de

⁸ A aljama e o próprio árabe são exemplos que se contrapõem a análises de pesquisadores que dizem que os povos africanos localizados abaixo do Saara não são letrados, ou seja, “têm uma cultura ágrafa”, como é o caso de Dabana Namone (2014, p. 35) mencionado por Thuda (2017, p. 27).

⁹ Os lançados, sinônimo de tangomaus, “eram emigrantes que se fixavam no continente africano com a concordância dos mandatários locais” e atuavam como agentes que, a princípio, “[atuariam] em favor da coroa portuguesa, no sentido de estabelecer ligações comerciais com as regiões onde, voluntariamente ou não, era inseridos” (MALACCO, 2016, p. 87; 15). Em virtude de sua posição estratégica, promoveram “mudanças nas sociedades onde se inseriam não apenas no aspecto econômico, mas também social e cultural” (MALACCO, 2016, p. 21). Muitos eram judeus ou cristão novos e se africanizaram mantendo a língua portuguesa e o nome cristão. Há “[...] fortes indícios de que os lançados não eram agentes que operavam a favor da coroa portuguesa, e sim em favor próprio ou dos mandatários locais” (MALACCO, 2016, p. 88).

Pedro Fernandes, redigida na ilha de Santiago de Cabo Verde, em 1606. Segundo o documento, a atividade durou 10 meses, contemplou 27 meninos e abarcou o ensino da doutrina cristã, da leitura e da escrita. Essa empreitada fora ordenada por padre Baltazar Barreira ao irmão Pedro Fernandes, que precisou interromper a experiência educativa para ir a uma missão prioritária em Santiago e não se sabe se foi retomada (HORTA, 2006). Padre António Vieira, em 1652, também promoveu uma educação cristã por meio da atividade missionária (TCHUDA, 2017).

A iniciativa de Pedro Fernandes pode ter sido inspirada em uma escola africana localizada mais a norte, na região de Cacheu, registrada no *Tratado Breve dos Rios de Guiné do Cabo Verde*, escrito por André Álvares de Almada. A escola foi conduzida por Ventura de Sequeira, de nome cristão, um dos filhos de um dirigente Temné, que estudou na escola em Santiago e era refugiado dessa ilha devido às invasões dos Manes na Serra Leoa (HORTA, 2006).

Se aqui estamos perante uma iniciativa africana, ela poderá ter representado uma situação muito particular, mediada por um processo de aculturação prévio em Santiago. Não é despicienda a circulação permanente de pessoas, inclusive africanos escravos e mesmo homens livres como Ventura de Sequeira, entre Santiago e a costa guineense. Desconhecemos, porém, se essa circulação conduziu a outros fenômenos similares ao acima descrito (HORTA, 2006, p. 411).

O uso da língua portuguesa ocorreu por meio da convivência cotidiana a partir do século XVI, servindo como língua de comércio e de religião. Os banhuns e buramos de Buguendo e Cacheu (São Domingo, atual Guiné-Bissau), por exemplo, eram reconhecidos por falarem-na muito bem em virtude do contato com os que se identificavam como portugueses ou cristãos. Esse aprendizado também era comum entre as tangomas e os grumetes (HORTA, 2006).¹⁰ Além do uso estratégico da língua no setor econômico, havia entre os dignitários africanos a prática de serem criados por portugueses desde criança, por iniciativa de seus familiares – pais ou tios – ou dos próprios portugueses. Assim, os africanos aprendiam a doutrina cristã, a falar a língua portuguesa e, muito provavelmente, a ler e escrever. Na carta de padre Baltazar Barreira (1606), são mencionadas situações nesse sentido: caso de alguns filhos Tora, um dirigente mane; de

¹⁰ Tangomas eram as mulheres que trabalhavam junto com os lançados e os grumetes eram os africanos contratados por portugueses e luso-portugueses que trabalhavam em construções, na reparação de embarcações, como tradutores, guias em rios e/ou como agentes comerciais (HORTA, 2006).

dois filhos de Dom Filipe, dirigente da Serra Leoa; e dos filhos do dirigente de Fatema. Assim, “o Cristianismo era, para os africanos, uma linguagem de aproximação aos Portugueses (tal como para estes o era, reciprocamente) [...]” (HORTA, 2006, p. 418). O costume de enviar os filhos para serem criados por outras pessoas era comum entre os africanos e, no contexto de suas relações com portugueses, adquirir formação cultural e religiosa incidia tanto nas relações comerciais quanto nas relações políticas (HORTA, 2006).

Cabe mencionar que a influência islâmica se deu de forma variada na África Ocidental. Segundo a pesquisadora Cornélia Giesing (1993), os bejaa anunciaram sua relação histórica com as escolas corânicas em Casamansa e na antiga Kaabu, o que ocorreu apenas no século XIX. Os bejaa são um dos grupos que integram a comunidade balanta, residentes onde atualmente corresponde à fronteira do Senegal e da Guiné-Bissau. Esse povo procurou se defender da dominação estrangeira, mantendo sua autoafirmação política e econômica em consonância com a expansão do sistema agrícola e das relações com os seus vizinhos. Além disso, os bejaa possuíam cais de embarque para exportação de produtos alimentares em duas margens do Cacheu e favoreciam a instalação de comerciantes na fronteira oriental, o que indica sua integração ao comércio internacional, assim como outros balantas.

Durante os séculos XVIII e XIX, o processo de expansão dos bejaa foi interrompido pela parceria entre os mandingas e a política colonial francesa, que visavam uma exploração econômica¹¹, a qual se contrapunha ao domínio agrícola dos bejaa nos territórios à direita do Casamansa¹². A persistente resistência empreendida pelos bejaa contra a colonização fez os funcionários coloniais franceses se referirem a eles como agressivos e anarquistas. Nessa conjuntura, a conversão dos bejaa em mandingas (mandinguização)¹³ esteve atrelada a dinâmicas políticas e econômicas envolvidas, entre outras questões, com a cobrança de impostos aos povos não muçulmanos e a facilidade de acesso a determinados produtos como pólvora, ferro e armas.¹⁴ Como resultado dessa conversão, os bejaa modificaram sua forma de habitação (móvel, as chamadas moranças, para permanente), aceitaram o Islã e renunciaram a sua língua (fca). Esse processo

¹¹ Cultura da mancarra, o amendoim, exploração de madeira e borracha (GIESING, 1993).

¹² Cultura de sequeiro, arroz e extração de vinho de palma (GIESING, 1993).

¹³ Em alguns espaços, autoidentificam-se atualmente como balanta-mané (GIESING, 1993).

¹⁴ Atualmente, os Mandingas são o terceiro macrogrupo étnico do país. De acordo com Artemisa O. C. Monteiro, “a Guiné-Bissau conta com mais de trinta etnias, e se configura em cinco grandes grupos étnicos espalhados em diferentes regiões do país, compondo o seguinte cenário: balantas (27%), fulas (22%), mandingas (12%), manjacos (11%), papeis (10%) e outros (18%)” (2013, p. 91).

identitário e religioso não foi linear, pois atravessou diversas identidades, contemplou a adoção estratégica de vários patronímicos/equivalentes interétnicos, esteve marcado por oscilações e envolveu ataques mandingas que serviram ao processo de colonização francesa durante o século XIX (GIESING, 1993). Nesse sentido, alegar determinados vínculos com as escolas corânicas – no presente caso de cunho escolar/religioso – pode evidenciar a intenção de manter determinadas representações históricas e ocultar relações sociais complexas pautadas em relações de poder.

3. A instauração do domínio português na Guiné e a educação colonial

De acordo com a socióloga bissau-guineense Artemisa Odila Candé Monteiro (2013), o território de Kaabu passa a pertencer a Portugal em fins do século XIX após negociações com a França. Um pouco antes, em 1879, parte do território (Bissau e Cacheu – espaços costeiros que possuíam feitorias controladas pelos portugueses) deixou de ser subordinado administrativamente a Cabo Verde, condição a que estava sujeito desde 1753.¹⁵ Como aborda Wolfgang Döpcke (1999, p. 98), as fronteiras africanas variaram muito e o papel da Conferência de Berlim (1884-1885) nesse processo foi restrito, pois a limitação fronteiriça podia depender da ameaça bélica, acordos bilaterais entre os países imperialistas e/ou a manutenção de tratados estabelecidos “entre chefes africanos e representantes dos Estados europeus”.

Cabe mencionar novamente que a presença e a atuação dos europeus na costa continental da África Ocidental não eram sinônimas de colonização. Por exemplo, é a partir do final do século XIX que Portugal busca expandir seu domínio territorial por meio de expedições contra os povos beafadas, oincas, manjacos, mancanhas, balantas, papeis, bijagós – inclusive utilizando de artilharia pesada contra alguns, como foi o caso dos bijagós. Nas chamadas “campanhas de pacificação” (1913-1936), muitas pessoas acabaram morrendo de ambos os lados do conflito (MONTEIRO, 2013, p. 104). O fim dessas investidas marcou a ocupação efetiva do domínio colonial na Guiné portuguesa,

¹⁵ Bissau foi muito disputada pelos povos desse território e os portugueses. A ocupação colonial na Ilha se deu em 1915, após intensa resistência dos papeis, resultando em mortes, bairros incendiados e bloqueio comercial. Os manjacos, nesse mesmo ano, também empreenderam resistência à ocupação colonial de Cacheu (MONTEIRO, 2013).

tendo início uma nova fase, sob o comando de Sarmiento Rodrigues, que restringiu o poder dos régulos (dirigentes locais), manteve alianças com fulas e preencheu o aparelho administrativo com uma elite metropolitana, cabo-verdianos e alguns mestiços bissau-guineenses de cor escura, filhos de mãe bissau-guineense e pai cabo-verdiano (MONTEIRO, 2013).

Nessa situação, um dos principais motivadores da repressão colonial era a imposição do imposto de palhota (habitações locais) empregado a partir de 1904 (MONTEIRO, 2013). Além da questão econômica, tal medida também interferia no modo de vida, já que as pessoas eram forçadas a adquirir renda suficiente para poder pagar o imposto de acordo com o tipo de habitação que possuíam – uma dinâmica de trabalho que atendia ao sistema capitalista. A renda suficiente para sustentar a si e sua família de maneira compatível com a civilização europeia era um dos requisitos exigidos para adquirir cidadania no período colonial (ESTATUTO DOS INDÍGENAS PORTUGUESES, 1954). Convergingo com essa tentativa de reprimir o modo de agir e a cultura material local, há a introdução de um sistema educativo para criar e marginalizar o sujeito colonizado.

Segundo Daniel Luis Tchuda (2017), entre 1836 e 1868, a educação escolar portuguesa na Guiné esteve sob a responsabilidade do Estado, sendo as aulas ministradas por leigos e direcionadas para os filhos dos funcionários portugueses. Entre 1913 e 1926, as missões laicas ganham espaço em virtude da separação entre Igreja e Estado e o conseqüente término do financiamento governamental das missões católicas. Nesse período, foi criada a primeira escola noturna de Bissau, em 1925. Após o golpe de Estado em Portugal (1926), a parceria entre Igreja e Estado foi retomada, colocando-se em prática a política de assimilação à cultura portuguesa por meio várias normativas, e a educação colonial portuguesa ganha força. Em 1930, o novo regime governamental “[...] fez a nova divisão nos níveis ou graus de escolaridade, ‘primário, secundário, profissional e especial’. [...] essa reforma ajudou bastante na expansão do ensino escolar por toda província da Guiné Portuguesa” (TCHUDA, 2017). Entretanto, a baixíssima porcentagem de sujeitos considerados assimilados revela o verdadeiro propósito do ensino: a exploração e a introdução de desigualdades moldadas para servir o propósito do regime português.

As escolas do Estado que promoviam o ensino oficial estavam localizadas nos centros urbanos, eram administradas pelo Serviço de Educação da Colônia e possuíam professores diplomados, já as escolas das missões (laicas ou católicas) estavam

localizadas nas regiões rurais, eram responsáveis pelo ensino rudimentar (dos chamados “indígenas”¹⁶) e tinham professores com formação até a 4ª série (TCHUDA, 2017). A dinâmica de ensino afastava o estudante da sua realidade de origem, o que estimulava o individualismo e o distanciamento entre trabalho intelectual e trabalho manual (OLIVEIRA, 1977 apud CÁ, 2000).

Apenas de 10% a 15% dos alunos que tinham a oportunidade de iniciar a escola primária alcançavam o secundário (CÁ, 2000). A Guiné portuguesa, na década de 1950, era o território colonial com o maior índice de analfabetismo (98,85%) em relação às outras colônias portuguesas, Cabo Verde 78,50%; Angola 96,97%; Moçambique 97,86% (TCHUDA, 2017)¹⁷. Vale lembrar que a concepção de analfabetismo é parte do discurso ocidental e, no caso dos espaços colonizados, também faz parte da prática colonial (NAMONE, 2014 apud THUDA, 2017). A produção do analfabeto remete à produção da ideia do sujeito não civilizado, o que de certa forma servia de justificativa para a instauração de um processo de colonização sob a alegação de uma missão civilizadora (CÁ, 2005 apud TCHUDA, 2017). Baseado em Davidson (1975), o pesquisador Cá afirma que

[...] 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 (CÁ, 2000, p. 9).

O primeiro liceu da Guiné, nomeado Honório Barreto, foi criado em 1959, na cidade de Bissau. A instituição era muito seletiva e, até 1966, aproximadamente 60% dos estudantes eram europeus (CÁ, 2005 apud THUDA, 2017). Nessa mesma cidade, foi

¹⁶ De acordo com o Art. 2 do Estatuto do Indígenas Portugueses (1954, p. 201), “consideram-se indígenas das referidas províncias os indivíduos de raça negra ou seus descendentes que, tendo nascido ou vivendo habitualmente nelas, não possuam ainda a ilustração e hábitos individuais e sociais pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses”.

¹⁷ Nos dados disponibilizados no Trabalho de Conclusão de Curso de Daniel Luis Tchuda (2017) – baseado nas informações do Instituto Nacional de Estatística citado por FERREIRA, 1977 apud ALMEIDA, 1981 – não foram expostos os índices de São Tomé e Príncipe.

criado o ensino técnico-profissional, transformado, em 1958, em escolas industriais e comerciais

[...] dotadas com o ciclo preparatório, diversos cursos industriais, o curso geral do comércio e o de formação feminina. Até em dezembro de 1966, a escola industrial e comercial tinha 30 professores e 643 alunos e por conseguinte em toda província da Guiné, no ano letivo de 1966/67, havia 438 institutos de ensino na área técnica-profissional, industrial e comercial, 682 professores e 22.236 alunos (CÁ, 2005 apud THUDA, 2017, p. 30).

Em Bolama, em 1966, houve a criação da Escola Arnaldo Schultz, voltada para formação de professores para atuação nas zonas rurais (INDJALÁ, 2018). A preparação tinha duração de quatro anos, funcionava em regime de internato (para professores e estudantes), e os candidatos precisavam possuir, no mínimo, quatorze anos de idade. O plano de estudos compreendia Português, Matemática e disciplinas voltadas à prestação de serviço. Enquanto os homens recebiam uma formação voltada para o trabalho do campo, as mulheres eram preparadas para a confecção de vestuários, bordados, entre outros ofícios. Tinha como pré-requisito o domínio da língua portuguesa e das línguas locais. O corpo docente era composto por portugueses formados no Magistério Primário de Portugal (INDJALÁ, 2018).

Diferentemente da primeira escola de formação de professores criada no país, as outras que surgiram ao longo da época colonial pautavam suas práticas e conteúdos no ensino voltado à realidade de Portugal, na aplicação autoritária de informações totalmente fora do contexto sociocultural da população local. Esse fato cria assim distanciamento do aluno do conhecimento da sua própria história (INDJALÁ, 2018, p. 5-6).

Com base em Oliveira (1977), o guineense Lourenço Ocuni Cá afirma que a história da África era desconsiderada, mesmo na primeira metade da década 1970. No Liceu de Bissau “[...] as mulheres dos oficiais que serviam no exército colonial continuavam a ensinar aos jovens guineenses a epopeia dos navegadores portugueses que haviam levado Deus e a civilização aos povos selvagens de três continentes” (CÁ, 2000, p. 9).

Os dados acima mencionados refletem reformas da educação colonial que proporcionaram uma expansão escolar considerável no início da década de 1960. Tal

mudança foi realizada por Portugal em virtude das pressões internas e externas a favor da autodeterminação dos povos e da luta anticolonial. Nesse contexto, aumentar o número das instituições de ensino era uma forma de demonstrar ao mundo que o governo buscava cumprir sua suposta missão civilizadora.

4. PAIGC: a educação como meio de reafirmação

Durante a vigência do Estado Novo (1933-1974), também houve experiências educativas que se desenvolveram de forma relacional e paralela à educação colonial portuguesa. Esse foi o caso das escolas do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), que foram um contraponto político ao domínio colonial e tiveram parte significativa de seus dirigentes formada nas escolas submetidas ao controle do regime português.

Segundo a historiadora Artemisa Monteiro (2013), com o aumento da opressão colonial e o anseio pela autonomia nacional, surgiram diversos movimentos de libertação na Guiné portuguesa, a maioria com sede em Dakar, no Senegal, e Conacri, na República da Guiné, por causa da perseguição da Polícia Internacional de Defesa Nacional Portuguesa (PIDE).¹⁸ Parte desses movimentos se organizou com a intenção de lutar em prol da independência apenas da Guiné. É importante mencionar que, na Guiné, havia uma tensão racial, introduzida pelo colonialismo, que favoreceu mestiços e cabo-verdianos em funções da administração pública. Alguns movimentos nacionalistas os excluía do projeto político nacionalista. O PAIGC destacou-se como o movimento mais estruturado, tendo sido reconhecido como tal em 1965 pela Organização de Unidade Africana – OUA (MONTEIRO, 2013).

¹⁸ O Movimento de Libertação da Guiné e Cabo Verde (MLGC), União dos Povos da Guiné (UPG), Reunião Democrática Africana da Guiné (RDAG), União dos Naturais Portugueses (UNGP), União da População Libertada da Guiné (UPLG), Movimento de Libertação da Guiné (MLG), Movimento para a Independência da Guiné (MING), Partido Africano para a Independência (PAI), Frente de Libertação Nacional da Guiné (FLING). Alguns movimentos não tinham interesse em se aliar aos cabo-verdianos. Mesmo quando o PAIGC assume o protagonismo da luta anticolonial, os bissau-guineenses criticam Cabral por não ter cabo-verdianos na linha de frente da guerra ou por permanecer apenas no quartel general de Conacri. As tensões entre os sujeitos desses dois territórios eram estimuladas por agentes e pela política colonial (MONTEIRO, 2013).

Em 1959, na cidade de Dakar, no Senegal, houve a fusão do Movimento de Libertação da Guiné (MLG) e do Partido Africano para Independência (PAI). O movimento conhecido como PAI acrescenta a sigla “GC” em 1962, identificando-se a partir de então como PAIGC (MONTEIRO, 2013).¹⁹ A iniciativa contou com a participação de pessoas pertencentes a vários povos, como papeis, beafadas, nalus e balantas (FERREIRA, 2011 apud MONTEIRO, 2013). Esse movimento de libertação esteve sob a liderança de Amílcar Cabral e teve Rafael Barbosa como articulador entre bissau-guineenses e cabo-verdianos.²⁰ O PAIGC foi influenciado, tanto no que se refere à teoria como à prática revolucionária, não só pelo marxismo-leninismo, pan-africanismo e negritude como pelas ideias de grandes lideranças da época, como o martiniquense Frantz Fanon, o congolês Patrice Lumumba, o ganês Kwame N’Krumah, o egípcio Gamal Abdel Nasser, o angolano Agostinho Neto, o tanzaniano Julius Nyereré, o cubano Fidel Castro, o chinês Mao Tsé-Tsung e o vietnamita Vo Nguyen Giap. O movimento recebeu apoio da Organização das Nações Unidas (ONU), da Organização da Unidade Africana (OUA) e também de Cuba, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), China, Líbia, Marrocos, Gana, Guiné-Conakry, Senegal, Congo, entre outros países. Acreditava-se que considerar as singularidades históricas e sociais, que aproximavam Cabo Verde e a então Guiné portuguesa, fortalecia a luta. Acrescenta-se ainda que essa era uma mobilização em prol de um projeto político comum: o projeto de unidade Guiné-Bissau e Cabo Verde (MONTEIRO, 2013).

Constituído pela pequena burguesia mestiça e negra, o PAIGC contou com a participação majoritária de cabo-verdianos (MONTEIRO, 2013). O programa do PAIGC

[...] traçava nove pontos, a saber: 1. independência imediata e total; 2. unidade da nação na Guiné-Bissau e em Cabo Verde; 3. unidade dos povos da Guiné-Bissau e de Cabo Verde; 4. unidade africana; 5. regime democrático anticolonialista e anti-imperialista; 6. independência econômica, estruturação da economia e desenvolvimento da produção; 7. justiça e progresso para todos; 8. defesa nacional eficaz e ligada ao povo; e 9.

¹⁹ Em 1963, teve início a luta armada na Guiné portuguesa, com destaque para a região centro-sul que tinha a presença dos nalus e balantas, povos experientes na resistência ao colonialismo no início do século XX. Por outro lado, no Leste, havia um apoio grande aos colonialistas por parte dos dirigentes fulas, por se interessarem em adquirir certas vantagens sociais, como bolsas de estudos para os seus filhos (MONTEIRO, 2013).

²⁰ Rafael Barbosa era integrante do Movimento de Libertação da Guiné (MLG), que teve origem no MING – primeiro movimento de reivindicação nacionalista na Guiné-Bissau. Antes de Cabral, Barbosa ocupou lugar de destaque na luta que confluía cabo-verdianos e bissau-guineenses. Na clandestinidade, atendia pelo pseudônimo de Zain Lopes. Após a sua parceria com Amílcar Cabral, ocupa um lugar fundamental no PAIGC enquanto mobilizador da luta dentro do território da Guiné (MONTEIRO, 2013).

política internacional própria no interesse da Nação, da África, da paz e do progresso da humanidade (LOPES, 1996 apud MONTEIRO, 2013, p. 150).

Desde o seu primeiro Congresso, realizado em Cassacá, sul da Guiné portuguesa, em 1964, a educação aparece na pauta do debate, tendo inclusive a definição de metas como reforma do ensino, combate ao analfabetismo, desenvolvimento da escrita das línguas locais (como o crioulo), liquidação de complexos criados pelo colonialismo, proteção e desenvolvimento da literatura e artes do território e aproveitamento de valores universais (ALMEIRA, 1981 apud THUDA, 2017).

A comissária política da frente sul, Carmem Pereira, ao relatar sua experiência como educadora no PAIGC, afirma que recrutou estudantes para serem enfermeiras. Em seu relato, ressalta o fato de as mulheres terem atuado na linha de frente de todo o batalhão, além de muitas terem aderido a essa formação como uma forma de resistência ao casamento forçado. Carmem Pereira ainda acrescenta que, junto com outros integrantes do partido, conseguiu criar, em postos médicos, escolas que disponibilizava até a quarta classe. Posteriormente, as estudantes eram enviadas para a Rússia para reciclagem na área da saúde. Após o Congresso de Cassacá, também foi realizada a instrução militar para as mulheres que ficavam em suas tabancas (PEREIRA, 2011 apud MONTEIRO, 2013).

Cabe ressaltar que, a partir da Escola-Piloto, houve a sistematização e o início da institucionalização da educação escolar organizada pelo PAIGC. Criada em 1965, na República da Guiné Conakry, a escola foi instalada em prédios disponibilizados pelo governo do país para a formação das crianças da Guiné portuguesa (FATI, 2018). Em tal contexto, a escola visou combater o analfabetismo, formar grupos para servirem na luta anticolonial e anti-imperialista, assim como aperfeiçoar a formação cultural. Acrescenta ainda que a Escola-Piloto possuiu um centro de formação de professores que também produziam materiais escolares (TAVARES, 2009 apud FATI, 2018).

Os programas e os conteúdos das escolas do PAIGC abrangiam Guiné, Cabo Verde, o continente africano e o contexto internacional (FURTADO, 2005 apud FATI, 2018). Com base em Amílcar Cabral (1984), a pesquisadora Monteiro afirma que, nas escolas piloto,

[...] as crianças eram educadas e socializadas com base nos princípios de luta, de amor à pátria, do sentido de solidariedade e

desenvolviam as aptidões da poesia e teatro. Como forma de potencializar estas unidades e atrair apoios da comunidade internacional para a manutenção dos internatos, criou-se uma instituição de caráter jurídico, denominada Instituto da Amizade, a fim de reforçar a permanência dos alunos (MONTEIRO, 2013, p. 178).

Até 1974, a Escola-Piloto recebeu mil estudantes, e duzentos e noventa deles continuaram os estudos na Europa (ALMEIDA, 1981 apud THUDA, 2017).

[...] durante a luta de libertação nacional na Guiné, existiam três internatos no exterior do país e quatro nas zonas libertadas (dois no leste e dois no sul do país). [...] o Instituto Amizade tinha 10 internatos dentro da Guiné, esses internatos tinham cerca de 2.000 alunos de idades entre 3 a 17 anos. Dentre esses 10 internatos 6 estavam nas zonas rurais e 4 nas zonas urbanas. Existiam também 12 semi-internatos, com 750 alunos de 1ª à 4ª série (CÁ, 2005 apud THUDA, 2017, p. 37).

Conforme é mencionado acima, o PAIGC criou escolas em zonas libertadas – regiões fora do domínio colonial português e controladas pelo PAIGC.²¹ Essas escolas não só pregavam a superação das particularidades de cada povo, combatendo aspectos considerados negativos, por exemplo, a marginalização da mulher, o sentimento de impotência perante a natureza e submissão à opressão, inclusive em relação aos chefes locais, como trabalhavam para fortalecer uma cultura nacional e formar pessoas para atuarem no país após a independência.

A organização desse sistema educativo, que ocorreu entre 1965-1966, tinha entre seus objetivos desconstruir a mentalidade colonial (FATI, 2018). Funcionando debaixo de árvores, ao ar livre ou em escolas de palhas, inicialmente a educação nesses espaços visava a proteção física das crianças ao fugir de bombardeios realizados pelos portugueses. A língua de ensino adotada inicialmente pelo PAIGC foi o crioulo, mas o movimento mudou a língua de ensino para o português. Entre os motivos, pode ser mencionado o fato do crioulo não ter uma normatização escrita, haver uma carência de

²¹ O termo “zonas libertadas” também foi usado em outros territórios sob o controle de movimentos de libertação nacional em colônias portuguesas, como por membros do MPLA, em Angola, e da FRELIMO, em Moçambique. De acordo com DAVIDSON, 1976 (apud MONTEIRO, 2013), nas áreas libertadas havia escolas elementares, clínicas do mato e outros serviços sociais que buscavam atender a população e assegurar a conquista. Dessa forma, “a organização político-administrativa das regiões libertadas compreende as regiões, as zonas e as tabancas” (PAIGC, 1974, p.160 apud MONTEIRO, 2013, p. 177). Em 1966, o PAIGC tinha controle de 60% do território e, em 1972, 70%. Esse domínio territorial colaborou para que a ONU declarasse a legalidade da proclamação da independência unilateral no começo da década de 1960 (MONTEIRO, 2013).

pessoas para realizar tal processo no contexto de luta armada (iniciada em 1963) e a intenção do PAIGC de evitar um “oportunismo” étnico com a escolha de uma língua em vez de outra (NAMONE, 2014 apud THUDA, 2017).

Os professores, que também eram combatentes, matriculavam crianças e adultos, e adquiriam materiais escolares (PEREIRA, 1977 apud CÁ, 2000). Por não terem uma formação abrangente na área, concentravam-se em ensinar a ler, escrever, contar e em uma formação militante e política que contemplava questões do continente africano e do mundo (FATI, 2018).

Também procurava-se, principalmente, aprender na e pela prática. Considerando a grande dificuldade com que se deparava face aos recursos materiais, tentava-se, à medida do possível, associar a aprendizagem à produção e nas tarefas das comunidades. Sobretudo nos internatos organizados pelo Partido, o estudo estava ligado ao trabalho produtivo e os alunos participavam na gestão da escola e de sua preservação material. Com essas experiências práticas de integrar a educação ao trabalho e à participação política, tentava-se desenvolver nos alunos uma nova mentalidade [...] (CÁ, 2000, p. 13).

De acordo com Luis Cabral (1984 apud MONTEIRO, 2013), a Suécia ocupou um espaço de destaque no apoio ao PAIGC, inclusive fornecendo material escolar. Paralelamente com as escolas desse movimento, havia o “[...] ‘Seminário de quadros’, que objetivava elevar a consciência política e a militância dos estudantes do partido, dirigido por Amílcar Cabral, com intuito de conter a fuga dos militantes que pretendiam abandonar a luta para viabilizar os estudos em Portugal ou outros países da Europa” (MONTEIRO, 2013, p. 181). Confluindo com tais instituições educativas, havia a Rádio Libertação e o *PAIGC L’Actualités*. A Rádio fortalecia a campanha contra o colonialismo e proporcionava a difusão das informações sobre a luta, visava ganhar mais apoiadores e divulgar acontecimentos ocorridos em países africanos (CABRAL, 1977 apud MONTEIRO, 2013). Já o *PAIGC L’Actualités* visava quase aos mesmos objetivos, porém no âmbito internacional (MONTEIRO, 2013).

Enquanto a educação colonial impunha um controle social segundo um modelo ocidental; no sul da Guiné, alguns combatentes do PAIGC aderiram ao modo de vida local, o que indicava uma forma de resistência estética vinculada a uma educação política do corpo. De acordo com o Coronel Manuel Saturnino Costa (apud MONTEIRO, 2013, p. 169-170), os integrantes do movimento se vestiam e trançavam os cabelos como os

balantas, “facilitando a sua integração na comunidade e também para não despertar a desconfiança das tropas coloniais, já que isso facilitava o trânsito livre dos combatentes”.

A educação almejada pelo PAIGC propunha uma concepção de indivíduo e de sociedade radicalmente diferente da concepção considerada pelo regime colonial, baseada na subserviência das pessoas não brancas à política colonial imperialista e nacionalista portuguesa. O ensino nas zonas libertadas visava à formação do Homem Novo, noção intrinsecamente relacionada à luta anti-imperialista promovida por movimentos de cunho marxista. Amílcar Cabral defendia a “reafricanização” ou “reconversão dos espíritos – das mentalidades” como algo indispensável ao movimento de libertação, já que o colonizador provocava uma alienação cultural em parte da população colonizada, ou seja, o grupo assimilado, instigando-lhe a ignorar ou desprezar a sua cultura. Esse fenômeno podia atingir qualquer um, inclusive os dirigentes de mais destaque do movimento de libertação. Para se combater tal prática, era necessária a vigilância no plano da cultura e da política (CABRAL, 1980, p. 61).

A educação promovida pelo PAIGC era uma aliada para introduzir e reforçar a consciência revolucionária como contraponto à educação colonial que alienava, culturalmente, o assimilado. Nesse sentido, a reafricanização mencionada por Cabral não era um movimento de “retorno às origens”, mas de criação de um novo indivíduo e de uma nova sociedade, baseada na luta anticolonial, anti-imperialista e nas demandas dos cabo-verdianos e bissau-guineenses. Para Cabral, era necessário exigir “[...] dos membros do Partido que se dediquem seriamente ao estudo, que se interessem pelas coisas e problemas da nossa luta quotidiana [...]. Aprendamos da vida, aprendamos dos outros, aprendamos dos livros, aprendamos da experiência dos outros. Nunca paremos de aprender” (DAVIDSON, 1975 p. 153-155 apud CÁ, 2000, p. 13).

Cabral, que havia trabalhado como funcionário da administração colonial, engenheiro agrônomo da Estação Agrícola na granja do Pessubé, tinha um conhecimento panorâmico da situação social e colonial. Quando participou do Seminário de quadros do PAIGC, em 1969, com o tema “Alguns princípios do partido”, apresentou diversas observações a respeito da educação escolar em Cabo Verde e na Guiné portuguesa:

E do ponto de vista cultural, se é verdade que em Cabo Verde as condições são um bocadinho melhores que na Guiné, porque em Cabo Verde, dadas as condições em que a população se desenvolveu, nunca se pôs a questão de indígena e não indígena e então em princípio qualquer filho de Cabo Verde pode ir à escola (escola oficial), não é menos verdade que, no total, havia muito menos escolas do que na Guiné. Há certas

coisas que os camaradas não sabem e que lhes podem fazer confusão, mas a verdade é que em Cabo Verde mais gente aprendeu a ler e escrever do que na Guiné, no tempo dos colonialistas. Mas o nível de analfabetismo em Cabo Verde, contrariamente à vaidade de algum cabo-verdiano que tem a mania que sabe muito, é de 85 % de analfabetos. Os tugas [portugueses] gabavam-se, dizendo que em Cabo Verde não há analfabetos. Mentira. Foi estudado, 85 % de analfabetos. Mas daqueles que sabem ler, eu fiz a experiência em 1949, quando fui passar as férias lá, gente com o 2.º grau no mato, em Godim ou em Santa Catarina, por exemplo, dá-se-lhes o jornal para lerem, fizeram o 2.º grau já havia 4 ou 5 anos, não sabiam ler nada porque lêem, mas não sabem o que estão a ler. Esses também são analfabetos, analfabetos que conhecem as letras. Há muita gente assim e até, às vezes, doutores. Mas é preciso perder muitas ilusões.

Na Guiné, 97 % da população não podia ir à escola. A escola era só para os assimilados, ou filhos de assimilados, vocês conhecem a história toda, não vou contá-la outra vez. Mas é uma desgraça que o tuga pôs na nossa terra, não deixar os nossos filhos avançarem, aprender, entender a realidade da nossa vida, da nossa terra, da nossa sociedade, entender a realidade da África, do mundo de hoje. Isso é o obstáculo grande para o desenvolvimento da nossa luta, camaradas, obstáculo grande, dificuldade enorme para o desenvolvimento da nossa luta (CABRAL, 1974, p. 21-22).

Amílcar Cabral também era fruto do sistema educativo português e, apesar de ter nascido em Bafatá, a maioria dos bissau-guineenses considerava-o cabo-verdiano. Filho de emigrantes cabo-verdianos funcionários do governo colonial na Guiné portuguesa, Cabral foi para Cabo Verde aos 11 anos de idade, estudando no Liceu de São Vicente (MONTEIRO, 2013). Realizou os estudos universitários no Instituto Superior de Agronomia em Lisboa, além de ter frequentado a Casa dos Estudantes do Império (CABRAL, 1980). A formação escolar de Cabral propiciou-lhe o desenvolvimento de uma linguagem que às vezes revelava mais de um imaginário europeu do que sobre perspectivas que valorizassem a diversidade social dos territórios cuja libertação ele almejava. Como exemplo desse aspecto, pode-se mencionar um dos objetivos defendidos pelo PAIGC, a destruição do que Cabral chamou de “mentalidade tribal e feudal” por serem incompatíveis com o caráter nacional do movimento e um empecilho para o progresso cultural (OLIVEIRA, 1977 apud CÁ, 2000). A palavra tribo, especificamente, “é uma categoria estática que remete à ideia de povos ‘primitivos’”, como bem lembra a historiadora americana Gwendolyn Midlo Hall (2005, p. 32).

Em vários sentidos, o acesso de Cabral ao sistema educativo revelava mais um processo de exclusão social do que os supostos benefícios obtidos ao ser incluído no

processo de escolarização portuguesa. O número de instituições educativas utilizadas estrategicamente para a formação de agentes locais do colonialismo era propositalmente reduzido nas colônias (CABRAL, 1974). Como afirma Cabral,

A chamada “política de assimilação” dos povos africanos, além de ser falsa do ponto de vista científico, é desumana, oportunista, imoral. Baseia-se na realidade na tese racista de indignidade e da capacidade da raça negra e, conseqüentemente, no desprezo total dos valores da cultura e da civilização negro-africana, pretende impedir que o génio dos povos africanos, na sua autenticidade original, continue para o enriquecimento da cultura e da civilização humanas, fomenta o desprezo, o desrespeito e a dessolidariedade de minorias ditas “assimiladas” para com as grandes comunidades africanas a que realmente pertencem [...] nós, os africanos das colônias portuguesas, conhecemos as mentiras, as perversidades e as hipocrisias contidas nessa política que tem tentado dividir-nos para nos explorar mais e melhor. Sabemos quanto custa obter um “bilhete de identidade” (prova de assimilação), para fugirmos a desgraça de sermos considerados “indígenas” e, ao fim e ao cabo, continuarmos humilhados nas nossas próprias terras, depois de sermos obrigados a negar a nossa condição de africanos (CABRAL apud FUNDAÇÃO MÁRIO SOARES, 1965, p. 6 apud MONTEIRO, 2013, p.139).

Cabe mencionar que, após a formação escolar, os alunos podiam ser integrados a diversas ações conduzidas pelo partido, como Forças Armadas, Telecomunicações, Organização Política, Saúde, Ensino e Produção (CÁ, 2000). Apesar das condições de luta armada influenciarem diretamente a oferta e a dinâmica do ensino, o PAIGC já possuía 164 escolas nas zonas libertadas, com 258 professores e 14.531 alunos em 1971-1972. Nos seus 10 anos de existência, o movimento de libertação conseguiu formar 36 guineenses no ensino superior, 46 no curso técnico médio, 241 em cursos profissionalizantes e especializações e 174 em quadros políticos e sindicais em contraposição ao ensino português que, até 1961, formou apenas 14 guineenses no curso superior e 11 ao nível do ensino técnico (PEREIRA, 1977 apud CÁ, 2000). Portanto,

[...] o projeto educativo do PAIGC foi de suma importância para o país no que diz respeito à desconstrução da ideologia colonial. Esse partido, mesmo com escassos meios, mostrou-se empenhado no que tange à alfabetização/escolarização das crianças e da população em geral (FATI, 2018, p. 71).

5. À sombra do poilão: um espaço de ensino e aprendizagem

Outra experiência educativa a mencionar é a sombra di polon, que se destacou ao longo da história (séculos XI a XX), onde atualmente é a Guiné Bissau, como um espaço cultural diverso que abarcou relações familiares, ensino religioso, formação política, orientação espiritual e trocas de mercadorias em diferentes comunidades.²²

Polon são árvores grandes e sagradas cuja sombra as pessoas se relacionavam (SILVA, 2017). Essa planta deu origem às Moranças e às Tabankas (ambas resultantes da influência Kaabunke pertencente às comunidades agrícolas, muçulmanas ou não) (SILVA, 2017).²³

De acordo com o arquiteto e urbanista bissau-guineense Maurício W. C. da Silva (2017, p. 1), na sombra di polon, constituiu-se “[...] os meios de ‘ensinamento dos mais velhos aos mais novos’, as primeiras escolarizações corânicas e a alfabetização de ensino revolucionário do PAIGC [...]”, além de ser um espaço de comunicação com os anciões mortos que, ao se tornarem espíritos guardiões, mediavam a conexão dos vivos com a divindade Iran, entidade sagrada das práticas espirituais da ancestralidade. Os membros do PAIGC, por exemplo, consultavam o Iran para terem orientações em relação às ações políticas e às estratégias militares que seriam empreendidas contra os portugueses (SILVA, 2017). Portanto, a presença do poilão estimulava a ocupação territorial, proporcionava um lugar de encontro e relações sociais complexas, abarcando, inclusive, práticas de ensino e aprendizagem.

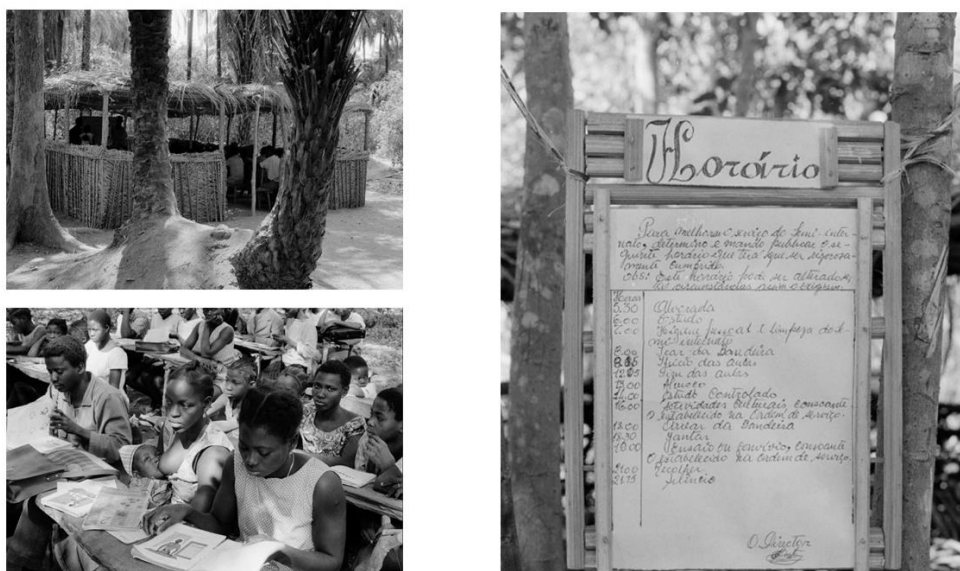
Em alguns contextos, diversas espécies de árvores foram utilizadas como parte fundamental do espaço escolar, como foi o caso das instituições localizadas nas zonas libertadas da Guiné, em 1974. superfície das árvores poderia auxiliar na visualização de informações, pedaços de madeira poderiam estruturar as paredes da escola e a copa das

²² Também são chamadas de poilão (FREITAS, 2016). Em Cabo Verde também havia essas árvores sagradas, como menciona Amílcar Cabral: “muita gente pensa que Cabo Verde é a Praia ou S. Vicente. [...] A cultura do povo de Cabo Verde é africaníssima: nas crenças é idêntico — há em Santiago o «polon» que alguns ainda consideram como árvore sagrada. Não há muitos «polon» por causa das muitas secas, secaram. Mas os que existem ainda, ninguém toca neles” (CABRAL, 1974, p. 22).

²³ As Moranças são habitações constituídas por um grupo de unidades de palhotas sudó (compartimento único onde dormem os moradores) que, além de fornecerem espaço para dormir, também são usadas para guardar utensílios e produtos agrícolas. Quando aglomeradas, as Moranças remetem a agregados da mesma família ou clã e, quando dispersas, apontam para conjuntos familiares diferentes que podem, anteriormente, ter pertencido a um mesmo núcleo. Esse espaço familiar é liderado por um ancião que representa a família (SILVA, 2017). A Tabanka é o conjunto das Moranças, sejam estas aglomeradas e/ou dispersas. A liderança da Tabanka, na sociedade muçulmana, é realizada pelo primeiro ancião a ter Morança nesse local, e ele, geralmente, cede a terra para os futuros chefes das Moranças. Os chefes da Tabanka se submetem um ao outro por motivos religiosos; torna-se chefe o que possui melhor domínio sobre o Alcorão (chamado Almami). Quando a Tabanka é centralizada na classe Nyantio, o chefe da Tabanka é o mais velho dos clãs Mane ou Sane, de herança Kaabunke. Nas sociedades não muçulmanas, a dinâmica social envolvendo o ancião variava de acordo com cada povo (SILVA, 2017).

árvores dificultava a vista aérea dessas instituições. Além disso, com pedaços de madeira eram feitos quadros; mesas, cadeiras e troncos poderiam ser usados como bancos (ITPS, 2022).

Imagem 1: Escolas do PAIGC (1974)



Fonte: ITPS, 2022, p.19; 10; 35. Créditos: Roel Coutinho, Guinea-Bissau e Senegal Photographs (1973–1974).

A foto situada no lado esquerdo, canto superior, demonstra uma escola localizada na zona libertada, “[...] construída com folhas e troncos, escondida sob as árvores para evitar ser vista por aviões [...]” (ITPS, p. 19). Em primeiro plano, aparenta ser duas palmeiras de dendê (*Elaeis guineensis*), na escola, vários alunos sentados e três pessoas próximas ao quadro. A outra imagem, localizada do mesmo lado, canto inferior, representa estudantes²⁴ de uma escola primária do PAIGC, na região de Sárà, apoiando o

²⁴ A aluna sentada à frente, de blusa clara e cabelos presos, partidos ao meio, segurava um livro de matemática do primeiro grau, produzido para a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) “[...] por Joachim Kindler e financiado pela República Democrática Alemã (RDA) no marco do Comitê Internacional de Solidariedade em 1974” (ITPS, 2022, p. 10). A especificidade da produção desse material didático,

material de estudo em mesas de madeira. A terceira foto, posicionada do lado direito, consta uma lista de tarefas elaborada pelo diretor de uma escola primária, semi-internato, também instalada na região de Sárà, com o objetivo de “melhorar os serviços” (ITPS, 2022, p. 35). Entre as atividades descritas, inclui-se “higiene pessoal e limpeza do semi-internato”, “içar a bandeira”, aulas, almoço, “atividades culturais”, encerrando com “silêncio”, às 21h15. A lista, feita de papéis e madeira, estava amarrada à duas árvores ou troncos – facilitando a visualização nas regras no ambiente externo.

Percebe-se de forma evidente que a natureza se destacou nas experiências educativas do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde e caracterizou parte da cultura material das escolas vinculadas a esse movimento de libertação nacional. A intervenção do meio ambiente, nessa conjuntura, correspondeu a demandas políticas e educacionais, assim como a natureza foi apropriada para fins educativos diversos.

Considerações finais

Como demonstrado ao longo do artigo, o desenvolvimento da educação no território conhecido atualmente como Guiné-Bissau contemplou várias instituições e iniciativas. A presença de escolas corânicas (madraças) em alguns locais, caso de Sutuco e ao longo do rio Gâmbia, proporcionou a leitura e escrita em árabe por meio da atuação dos bexerins, que, além de instruírem as crianças, produziam materiais que auxiliavam no ensino islâmico. Essas experiências antecederam a instauração de escolas jesuíticas ou escolas africanas que tinham influência portuguesa, como ocorreu, respectivamente, em Biguba e em Cacheu.

Como se verificou, a expansão islâmica se deu de forma diversificada e, no caso do grupo bejaa, proporcionou vantagens comerciais e tributárias a partir do século XIX. Com a expansão do domínio colonial de Portugal, várias instituições de ensino foram criadas, com ou sem o apoio da Igreja Católica, para servir aos interesses coloniais. Esse processo de escolarização esteve marcado por alto índice de analfabetismo, mobilidade escolar reduzida e conteúdos voltados para o contexto português.

indica uma colaboração internacional, intelectual e/ou financeira, que extrapolou esforços anticoloniais no âmbito regional.

Com o desenvolvimento de manifestações anticoloniais e o aparecimento de movimentos de libertação nacional, surgiram as escolas do PAIGC. O Instituto da Amizade, a Escola-Piloto, as escolas localizadas nas zonas libertadas, o Seminário de Quadros, a Rádio Libertação e o *PAIGC L'Actualités* foram eixos educativos que integraram o projeto político do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde. Essas instituições não só sofreram influência das dinâmicas de ensino e aprendizagem locais como da educação colonial portuguesa, tanto na formação de suas lideranças quanto como um contraponto ideológico à política colonial imposta pelo regime português. Nesse contexto, a introdução e consolidação da educação política, a busca pela “reafricanização” e a construção de uma identidade nacional passavam pela desarticulação do sistema colonial, que era excludente e desigual.

A história da educação em Kaabu, na Guiné portuguesa e na Guiné-Bissau integrou sujeitos e ações que extrapolaram a delimitação político-territorial imposta pela colonização entre os séculos XIX e XX. A sombra de poilão é um exemplo de espaço de ensino e aprendizagem de inegável importância social, sendo as árvores, assim como outros elementos da natureza, apropriados para atender às demandas materiais, como pranchas de madeira no ensino islâmico ou como base da estrutura de escolas do PAICG nas zonas libertadas.

Reconhecer essas experiências valoriza a agência africana, contribuindo com análises históricas mais próximas da complexidade que abarca as dinâmicas sociais, a simultaneidade de algumas iniciativas e o desenvolvimento do processo de escolarização.

Fontes

CABRAL, Amílcar. A cultura nacional. In: COMITINI, Carlos (Org.). **Amílcar Cabral: a arma da teoria**. Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

CABRAL, Amílcar. **Alguns princípios do partido**. Lisboa: Seara Nova, 1974.

ESTATUTO dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique. Decreto-Lei nº 39.666, de 20 de Maio de 1954. Disponível em: <<https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/7523.pdf>>. Acesso em 03 jun. 2023.

Referências bibliográficas

AMSELLE, Jean-Loup. Etnias e espaços: por uma antropologia topológica. In: Jean-Loup Amselle; Elikia M'Bokolo (orgs.). **No centro da etnia. Etnias, tribalismo e**

Estado na África. Revisão da tradução de Alexandre dos Santos – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CÁ, Lourenço Oconi. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **Rev. Online Bibl. Joel Martins**, Campinas, SP, v.2, n.1, out. 2000.

CRUZ, Ana Cristina. Apontamentos e bases epistemológicas entre formação docente e currículo: desafios contemporâneos para uma educação antirracista. **Revista da ABPN**. v.12, nº 32. Março – maio 2020, pp. 120-139.

DÖPCKE, Wolfgang. A vida longa das linhas retas: cinco mitos sobre as fronteiras na África Negra. Rotas de Interesse, **Rev. Bras. Polít. Int.** 42 (1), Jun 1999.

FATI, Calilo. Guiné-Bissau: A educação para a liberdade (1963-1973). Revista **Café com Sociologia**. V.7. n.1, jan-abr., 2018, pp. 62-72.

FREITAS, Jeocasta Juliet Oliveira Martins de. **A Religião dos Barbacins, Casangas, Banhuns e Papeis nos Relatos de Viagem Na Guiné (1560-1625)**. Dissertação de mestrado em História – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Belo Horizonte, 2016.

GIESING, Cornélia. Agricultura e resistência na história dos Balanta-Bejaa. **Soronda**: revista de estudos guineenses, n. 16 (julho de 1993), pp.125-177.

HALL, Gwendolyn Midlo. Cruzando o Atlântico: etnias africanas nas Américas. **TOPOI**, v. 6, n. 10, jan/jun, 2005, pp.29-70.

HORTA, José da Silva. Ensino e cristianização informais: do contexto luso-africano à primeira “escola” jesuíta na Senegâmbia (Biguba, Buba – Guiné-Bissau, 1605-1606). **Rumos e Escrita da História. Estudos em Homenagem a A. A. Marques de Almeida**, Lisboa, Edições Colibri, 2006, pp. 407-418.

INDJALÁ, Samuel. Sistema Educativo e Formação de Professores na Guiné-Bissau. In: **Anais IV Congresso Nacional de Formação de Professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores**, Águas de Lindóia – SP, 2018.

ITPS [em colaboração com Sónia Vaz Borges]. A educação política para a libertação na Guiné-Bissau entre 1963 e 1974. **Estudos sobre Libertação Nacional**. nº 1. jun. Instituto Tricontinental de Pesquisa Social (ITPS). 2022.

LOPES, Carlos. O kaabu e os seus vizinhos: uma leitura espacial e histórica explicativa de conflitos. **Afro-Ásia**, 32, 2005, pp. 9-28.

MALACCO, Felipe Silveira de Oliveira. **O Gâmbia no mundo atlântico: fulas, jalofos e mandingas no comércio global moderno (1580-1630)**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. 2016.

MONTEIRO, Artemisa Odila Candé. **Guiné- Bissau: Da luta armada à construção do Estado Nacional**: conexões entre o discurso de unidade nacional e diversidade étnica (1959-1994). Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Salvador, 2013.

MOTA, Thiago Henrique. Instrução islâmica na Senegâmbia e práticas de muçulmanos africanos em Portugal: uma abordagem atlântica (séculos XVI e XVII). **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 30, n. 60, janeiro-abril 2017, pp.35-54.

RANGER, Terence. A Invenção da Tradição na África Colonial. In: HOBBSAWN, Eric. RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SEIBERT, Gerhard. Crioulização em Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: divergências históricas e identitárias. **Afro-Ásia**, 49, 2014, pp. 41-70.

SILVA, Maurício Wilson Camilo da. Sombra di polon: o embrião das moranças e tabankas da herança kaabunke. **Revista África e Africanidades**. Ano X – n. 25, out-dez 2017.

TCHUDA, Daniel Luis. **O ensino no período colonial na Guiné-Bissau (1879-1973)**. Monografia – Curso de Humanidades. Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde. 2017.