

revista de estudos guineenses

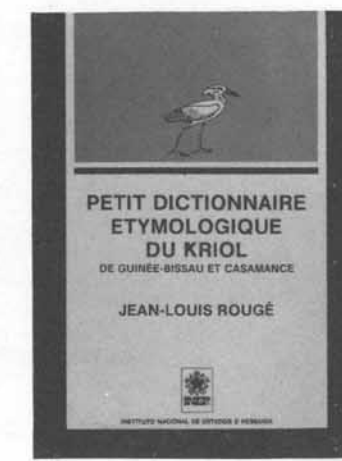
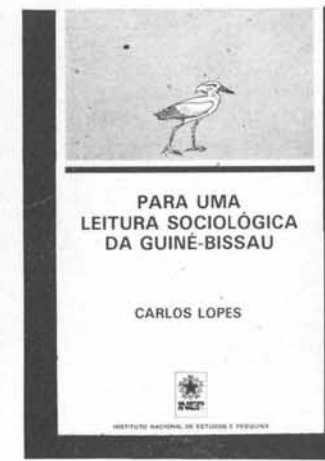
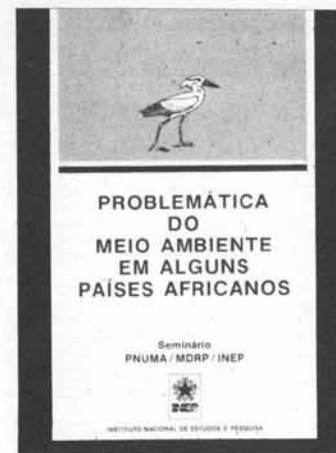
n. 19 jan. 95

SORONDA



INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA

COLECÇÃO
"KACU MARTEL"



SORONDA

REVISTA DE ESTUDOS GUINEENSES

SUMÁRIO

- Os primeiros guineenses em Cuba 3
David González
- Relações de género e comércio: estratégias inovadoras de mulheres na Guiné-Bissau 25
Philip J. Havik
- Algumas definições de programas de língua de ensino em situações de multilinguismo 37
Gustavo Callewaert
- Uma experiência de integração da educação na Guiné-Bissau 63
Luiz de Sena
- Educação e teorias de desenvolvimento: o que há de novo? 89
Fafuli Koudawo
- Documentos 123
Dez anos de INEP
- Notas de leitura 157
- Actividades do INEP 167

OS AUTORES

David González

Licenciado em Linguística e História pela Universidade de Havana, foi investigador permanente do Centro de Estudos de História Contemporânea (CEHC) do INEP durante 1985 e 1986.

Philip H. Havik

Assistente/docente no Centre of Non-Western Studies da Universidade de Leiden (Holanda) e investigador associado do Centro de Estudos de História Contemporânea do INEP.

Gustavo Callawaert

Professor catedrático no Departamento de Pedagogia da Universidade de Copenhaga (Dinamarca), actual director do Programa Educação Pós-graduação (PEP, Bissau-Copenhaga) no Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE) em Bissau.

Luiz de Sena

Director do Institut International de Recherche et de Formation - Education et Développement (IRFED, Paris).

Fafali Koudawo

Doutorado em Ciências Políticas pelo Institut des Hautes Etudes Internationales de Genebra, investigador permanente do Centro de Estudos de História Contemporânea do INEP.

OS PRIMEIROS GUINEENSES EM CUBA

David González

Colecções de documentos referentes ao tráfico de escravos entre os Rios da Guiné e Cuba tais como Protocolos de La Habana permitem não só uma contagem dos indivíduos de origem africana nessa vila na década anterior à fundação de Cacheu, como também a identificação da sua origem étnica a partir do registo de etnónimos de povos que ainda hoje habitam os antigos Rios da Guiné e a actual Guiné-Bissau.

Em 1988, quando se preparava a comemoração do Quarto Centenário da cidade guineense de Cacheu – de cujo porto se exportou um bom número de escravos para a América – os colegas do Centro de Estudos de História Contemporânea do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa da Guiné-Bissau incentivaram-nos a pesquisar sobre a introdução de escravos guineenses em Cuba. Dado que nessa altura já tínhamos em mente um estudo mais abrangente sobre a história das relações entre Cuba e a Guiné-Bissau – cujo ponto culminante foi a activa solidariedade cubana com a luta guineense pela independência – aceitámos com entusiasmo a sugestão. O resultado foi uma investigação de pouco mais de um ano, baseada em material bi-

bliográfico e de arquivo, resumida em uma centena de páginas⁽¹⁾, que colocam mais áreas de pesquisa possível do que aquelas que esgotam..

O propósito deste breve artigo é fazer uma sumária resenha da perspectiva e dos métodos que nos nortearam no decorrer deste trabalho, e dos principais achados e dificuldades com que nos deparamos ao longo desta caminhada. É válido como um primeiro balanço de uma investigação em curso, por ocasião do Quinto Centenário do chamado descobrimento mútuo, no qual amiúde se esquece o importante papel que teve a cultura africana no “encontrão” entre a América e a Europa.

Enquadramento espacial e temporal

São muito mais frequentes os estudos que se referem globalmente ao tráfico de escravos de toda a África para um ponto da América, ou de um ponto de África para toda a América, do que aqueles que se centram no fluxo comercial de um ponto específico de África para outro ponto específico da América. A consulta bibliográfica inicial permitiu-nos confirmar que o fluxo do tráfico humano entre as duas regiões de que nos ocupamos permanece praticamente virgem para estudo. A partir daí o ponto lógico de arranque seria a precisão dos eixos espaciais (geografia) e temporais (fases históricas) em que operaríamos.

O topónimo *Cuba* não se presta a ambiguidades, mas *Guiné* designava, nas primeiras décadas do tráfico de escravos, uma região excessivamente vasta e imprecisa enquanto que *Guiné-Bissau* resulta demasiado restritiva e contemporânea como denominação. Esta a razão porque optámos pelo termo *Rios de Guiné* para referirmos a região que se estende aproximadamente desde o Cabo Verde senegalês aos territórios da actual Serra Leoa, e que aparece também designada anteriormente como a “Guiné de Cabo Verde”, ou seja, governada a partir da capitania portuguesa estabelecida na Ribeira Grande. No entanto, devemos precaver-nos contra os efeitos das inevitáveis imprecisões intro-

(¹) A aparecer publicado sob o título *De Los Rios de Guinea a Cuba*.

duzidas em qualquer tentativa de delimitação pelos grandes movimentos de povos por toda a África Ocidental, bem como da gradual diminuição da soberania portuguesa sobre essas costas.

No que se refere ao lapso de tempo em que funcionou o tráfico de escravos e que pode ter associado os dois territórios em questão, determinou-se um amplo período compreendido entre o ano de 1526 – data mais antiga conseguida, referente à chegada a Cuba de contingentes de que pode, com bastante segurança, afirmar-se que eram guineenses – e (pelo menos) 1878, embora neste segundo caso não possamos precisar qual teria sido a última introdução de escravos dessa procedência na ilha antilhesa. Os cálculos do total das exportações guineenses e das importações cubanas de africanos durante este vasto período resultam demasiado tentativas para podermos propor, a partir deles, cifras estimativas mais específicas de guineenses transportados para Cuba durante os séculos de vigência do tráfico de escravos.

Factores internacionais

Parecia então mais aconselhável recorrer a uma categorização de factores susceptíveis de promover ou, pelo contrário, desencorajar o fluxo do comércio humano entre um dado ponto do continente africano e outro da América nesses três séculos e meio, de modo a estarmos em melhores condições de identificar os períodos históricos que poderiam ter sido mais propícios ao embarque forçado de guineenses para Cuba, para depois nos concentrarmos apenas nesses momentos altos do tráfico humano entre as duas regiões objecto da nossa atenção. Desse modo estabelecemos seis parâmetros principais, todos eles relacionados com as flutuantes relações políticas e económicas internacionais desses anos.

O primeiro factor a ter em conta é o estado em que se encontrava o domínio das potências europeias que exerciam as suas respectivas soberanias num e noutro ponto dos pólos abastecedor e receptor do tráfico que são objecto do nosso estudo. Por outras palavras, trata-se de determinar o grau de controle exercido, num dado momento, pela Espanha sobre Cuba, e por Portugal

sobre os Rios de Guiné. Sabe-se que ambas as metrópoles disfrutaram de um domínio contínuo sobre os territórios coloniais mencionados, mas que, em certas conjunturas históricas, outras potências europeias podem ter posto em xeque esse domínio e afectado sensivelmente o rumo habitual do comércio negreiro tanto na região abastecedora como na receptora. Basta recordar que, depois de se consolidar como potência marítima de primeira ordem, a Grã-Bretanha ocupou durante anos a estratégica ilha de Bolama na Guiné-Bissau, e, por alguns meses, a cidade de Havana, em Cuba.

Em segundo lugar, é importante reter o estado das relações políticas entre as potências europeias dominantes nas duas regiões-pólo de África e América de que nos ocupamos. Se – regra geral – quanto melhor forem as relações entre as metrópoles, maiores são as possibilidades de intercâmbio legal entre os seus respectivos territórios coloniais, então o investigador terá que seguir de perto as peripécias das ligações entre a Espanha e Portugal do séc. XVI ao XIX, e o seu impacto sobre os vínculos cubano-guineenses de então.

O controle dos mecanismos de transporte de escravos de um pólo para o outro (que podiam muito bem estar nas mãos de interesses radicados numa terceira potência) seria igualmente determinante para favorecer ou refrear o fluxo de escravos de um certo território africano para um outro americano específico. A Espanha nunca optou por monopolizar a própria realização desse comércio, mas os portugueses, esses sim, desenvolveram o interesse e os meios necessários para o fazer, ainda que apenas tenham predominado no negócio durante o primeiro século do tráfico de escravos, depois do qual foram sucessivamente substituídos por negreiros de vários outros países europeus e – finalmente, no séc. XIX – por agentes americanos. Deste modo, o estado das relações da “força comercial dominante” com as autoridades coloniais europeias dos pólos exportador (guineense) e importador (cubano) não pode ser negligenciado, embora mantendo em mente que em momento algum a força comercial dominante transportou, nem pouco mais ou menos, cem por cento dos escravos introduzidos em qualquer território americano. Para o amplo período de vigência do tráfico, calcula-se que de um terço a metade dos escravos chegados à América entraram por vias ilegais, daí a importância de um intenso comércio de

contrabando que podia envolver agentes alheios aos expressamente autorizados. No auge do tráfico, no séc. XIX, após a abolição desse comércio, cem por cento das importações de escravos eram, portanto, ilegais.

O quarto factor, a não menosprezar, é a importância relativa desta região africana (guineense) no contexto mais alargado de África como fonte fornecedora, assim como a da região americana (cubana) no seio do pólo americano comprador de escravos. Os Rios de Guiné foram uma região exportadora privilegiada nos alvares do tráfico, mas experimentaram uma gradual baixa do seu relevo em benefício de outros territórios africanos mais ao sul, experimentando uma nova subida nos finais do comércio negreiro, quando a patrulhagem inglesa dificultou a compra em outras partes. Cuba, pelo contrário, experimentaria uma relativa importância como mercado negreiro na altura em que era um dos poucos territórios americanos habitados por europeus na América; depois da conquista do México sofreu um marasmo económico do qual só emergiria – simultaneamente com o papel de grande importadora de escravos – nas últimas décadas do “tráfico legal”, para se posicionar como importantíssimo ponto de destino no séc. XIX. Apenas nos primeiros anos do tráfico, e nos últimos anos do tráfico “ilegal” coincidiram a ilha antilhesa e as costas guineenses como pontos de interesse primordial do tráfico negreiro.

O quinto factor a ter em mente é a evolução do marco jurídico-comercial que regia o tráfico de escravos. Isto exige o estudo das leis e dos usos espanhóis e portugueses respeitantes a Cuba e aos Rios de Guiné em cada momento histórico, para avaliar a sua compatibilidade, assim como a pressão que outras forças interessadas na actividade, mas excluídas por esse quadro (e portanto, participantes potenciais ou activos – no contrabando – da empresa escravagista) seriam capazes de exercer para perturbá-los, modificá-los, ignorá-los, violá-los ou contorná-los. A determinação da existência de um comércio ilegal paralelamente ao autorizado num dado momento, aumenta as dificuldades de determinar os montantes, as procedências e os destinos reais da carga total transportada, além da dificuldade habitual de precisar denominações ambíguas de volume (“tonelada de escravos”, “peça de Índias”, etc.) ou etnónimos ou topónimos incertos.

Por último, convém analisar a natureza variável do percurso da carga entre o porto de exportação e o de importação. Se bem que nos primeiros e últimos anos do tráfico de escravos o trajecto dos Rios de Guiné para Cuba pode ter sido directo, durante a maior parte da vigência da escravatura a "mercadoria" costumava fazer uma ou várias escalas, de duração mais ou menos prolongada, entre o ponto de partida e o destino (feitorias africanas, escalas na Europa, permanências em ilhas holandesas, francesas ou inglesas das Caraíbas, portos de licença hispano-americanos, etc.) o que dificulta adicionalmente a determinação da origem africana específica (guineense) ao chegar ao seu destino final (Cuba).

A periodização do tráfico entre os Rios de Guiné e Cuba

A fase preliminar da investigação incluiu um estudo detalhado de várias propostas de periodização, avançadas por diferentes especialistas, para subdividir em etapas os três séculos e meio do tráfico de escravos. O nosso objectivo era determinar, à luz do comportamento dos seis factores previamente mencionados, quais teriam sido as etapas mais propícias para a intensificação da rede comercial esclavagista desde os Rios de Guiné até Cuba.

Foram particularmente úteis, entre outras obras cubanas, as de Fernando Ortiz, José Luciano Franco, Manuel Moreno Fraginals, Juan Pérez de la Riva, Pedro Serviat, Eduardo Torres-Cuevas, Eusebio Reyes e Alejandro de la Fuente. Evidentemente, a obra do norte-americano Philip Curtin foi de importância central, juntamente com as dos antilheses Eric Williams e Walter Rodney, para precisar aspectos globais do tráfico negreiro; as de António Carreira e C.R. Boxer foram insubstituíveis para situar as perspectivas portuguesa e luso-africana, tal como as de Enriqueta Vila Vilar e Marisa Vega Franco o foram para a perspectiva espanhola, e a de Cornelio Goslinga para a etapa do predomínio holandês no tráfico.

A documentação primária disponível é abundante, mas dispersa e desigual segundo o período. A mera determinação do peso real dos contingentes de escravos guineenses no total global

das importações de escravos cubanos continua a ser uma tarefa árdua e de muito lenta aproximação para todo o período de vigência do tráfico de escravos. As normas comerciais e contábilísticas em vigor nos diferentes momentos dificultam, até mais do que a destruição ou o desaparecimento de documentos, uma análise precisa, ao mesmo tempo que o período “ilegal” posterior a 1820, durante o qual chegou a Cuba o grosso dos africanos introduzidos em toda a história do tráfico é particularmente escasso em documentação precisa e sistemática, sem contar com a ausência de dados fiáveis sobre o tráfico “ilegal” que coexistiu com o legal até à sua abolição. Por isso, o estudo do variável comportamento dos seis factores mencionados no início permite lançar um pouco de luz sobre os períodos em que houve um impulso particular na corrente de tráfico humano dos Rios de Guiné para Cuba.

Desde os tempos mais recuados até os mais tardios do tráfico, Cuba foi centro importador e os Rios da Guiné foram centro exportador, mas apenas no período inicial e final desse comércio coincidiram ambas as regiões no seu destaque como pontos de destino e embarque respectivamente, com um período intermédio durante o século XVIII, quando as saídas da região dos Rios de Guiné experimentaram um novo aumento, que foi aproveitado pelo mercado brasileiro e não pelo cubano. Além disso, por muito que as compras clandestinas do século XIX tivessem aumentado a presença de guineenses em Cuba, não devem ter modificado apreciavelmente a composição da massa escrava cubana, que já experimentava, nesses últimos anos do tráfico, uma predominância de africanos provenientes das costas mais ao sul do continente negro. Com efeito, apenas nas décadas iniciais – sobretudo no século XVI – coincidiram estes factores para acelerar o fluxo estável e privilegiado dos Rios de Guiné para Cuba.

Quanto ao controle metropolitano das respectivas regiões coloniais, também é óbvio que só nas décadas iniciais ele esteve livre da concorrência de potências europeias rivais, tanto para Cuba como para os Rios da Guiné. A partir do século XVII, a capacidade dos demais concorrentes europeus de subverterem esse controle – especialmente nas costas africanas – está bem documentado. Também foi durante essa época inicial que houve maior estabilidade nas relações inter-estatais das duas metrópoles

européias de que nos ocupamos, e que Portugal foi a potência marítima dominante no tráfico de escravos. Finalmente, só nos primeiros e últimos anos do tráfico o trajecto das “peças das Índias” dos Rios de Guiné para Cuba foi directo, sem escalas; nos outros casos, que englobam a maior parte do período, torna-se por isso difícil precisar a origem real dos africanos chegados a Cuba. Mas em todos os casos, os compradores em Cuba, esses sim, interessavam-se por esses dados, que só o próprio escravo estava o mais das vezes em condições de fornecer com precisão, de modo que a este respeito os documentos dos próprios proprietários de escravos resultam mais fiáveis do que a contabilidade comercial geral, que tendia a categorizar a mercadoria de uma maneira mais genérica.

O impacto na cultura

Quando se coloca, a partir deste ponto, a questão sobre o impacto da contribuição especificamente “guineense” na cultura cubana, entra-se num dos terrenos de mais difícil quantificação.

Por exemplo, põe-se a pergunta relativa à incorporação de elementos “guineenses” no *etnos* cubano ainda depois do fim do tráfico, via migrações procedentes da Jamaica ou do Haiti em primeiro lugar. Outra questão que emerge é a detecção de alguma corrente de influência em sentido inverso, de Cuba para os Rios de Guiné, na fase anterior a 1959. Esta última apresentou-se-nos a propósito da aparição, num censo de escravos realizado em Cabo Verde em 1856, de um escravo crioulo nascido em Cuba, bem como uma presença de cubanos comparativamente alta no censo realizado em 1940 na Guiné-Bissau, então Guiné Portuguesa. A segunda questão aponta para investigações futuras por parte do historiador; a primeira requereria um esforço mais cuidadoso e sem dúvida multidisciplinar.

Uma vez chegados a este ponto não se pode esquecer que o próprio processo de integração da nacionalidade cubana tendeu a dificultar, posteriormente, a identificação das contribuições especificamente guineenses (para além dos traços identificados como “africanos” em geral), em comparação com a persistência de traços provenientes da chamada “Costa dos Escravos” ou da

região angolano-congolesa. Numa abordagem preliminar do problema apenas resultaram identificáveis na nossa pesquisa elementos da cultura mandinga, procedentes sobretudo, mas não só, da zona geográfica designada Rios de Guiné: a eles dedicamos um capítulo da investigação.

Africanos em Havana no século XVI: uma sondagem preliminar

Entre a documentação disponível referente aos primeiros tempos da escravatura (quando, como já vimos, convergiram factores propícios ao fluxo estável de escravos guineenses para Cuba) os *Protocolos de Havana*⁽²⁾ oferecem ao investigador a possibilidade de proceder a uma contagem de indivíduos de origem africana nessa vila no decénio imediatamente anterior à fundação do porto de Cacheu nas costas guineenses, e, além disso, de aproveitar as indicações de etnónimos que aparecem para estabelecer – pelo menos aproximativamente – as etnias africanas melhor representadas em Cuba nesse período. No total pudemos contar várias centenas de pessoas de origem africana: os números são surpreendentes, se nos recordamos que uns dez, vinte anos antes, o censo de 1569 consignava para Havana apenas uns sessenta vizinhos espanhóis. Mas o mais surpreendente é que, para os africanos e seus descendentes, encontramos indicação de origem em dois de cada três casos. Isto permitiu-nos classificar um total de 267 indivíduos segundo o seu lugar de nascimento, segundo vinte e uma denominações distintas que aparecem na documentação mencionada. No entanto, devemos ter presente a limitação dos *Protocolos* para os nossos objectivos de amostragem: esta documentação contém os dados imprescindíveis para o fim preciso de dar fé de transacções ou obrigações contratuais tais como operações de compra e venda, trespasses, hipotecas, alugueres ou emancipação no caso da informação que tem a ver com os escravos.

⁽²⁾ Maria Teresa de Rojas, *Índice y extractos del archivo de protocolo de La Habana*, t. 1 (1578-1585), La Habana, 1947; t. 2 (1586-1587), La Habana, 1952; t. 3 (1588), La Habana, 1957.

Na nossa amostra optámos por deixar de lado quarenta indivíduos de origem africana mas nascidos fora de África – trinta deles em Cuba e outros dez em territórios europeus ou americanos – assim como os quinze registados como “mulatos”, com alta probabilidade de também terem nascido fora de África. O mesmo se passa com trinta e um dos “aforrados” (escravos que conseguiram comprar a sua liberdade através do aforro para pagar o seu preço ao dono); a documentação não indica origem africana, embora seja frequente encontrar no texto que informa sobre a sua nova condição de homem livre menção – pela última vez – da sua procedência africana precisa. Por outro lado, embora na classificação por sexo haja exactidão (e por certo, bastante proporção: 53% masculinos e 47% femininos) só existe indicação de idade na documentação sobre 54% dos contabilizados, quase sempre em cifras redondas e sob suspeita de ter sido alterada em busca de um preço melhor.

É alto o risco de contar mais de uma vez um africano que apareça em vários documentos distintos: raras vezes se dá apelido a um escravo, e os nomes repetem-se bastante (55% das mulheres chamavam-se Isabel, Maria, ou Catalina; 52% dos homens respondiam pelo nome de Pedro, Francisco, Antón ou Juan), de modo que se tem de precaver contra essa possibilidade. Para reduzir o risco, não contabilizámos as transacções que se referem a grupos de africanos sem indicação de nomes, e nos restantes casos cotejámos os nomes dos amos (tendo em conta que nessa altura inicial da escravatura o número de escravos por amo era relativamente baixo), as idades registadas e as datas dos documentos. Evidentemente que isto não elimina totalmente o problema mas permite assinalar os casos de possível falsificação estatística no texto definitivo, quando contámos pouco mais de duas centenas e meia de africanos “de nação” com procedência devidamente assinalada, em relação aos quais o próximo passo lógico devia ser a classificação por regiões, para verificar a importância numérica relativa do contingente proveniente dos Rios de Guiné.

Como determinar a origem guineense

Esta parte do estudo – a determinação da origem guineense ou não guineense – consumiu muito do nosso esforço, pois algumas denominações indicativas de origem não resultaram fáceis de situar. Conservando a grafia da transcrição da época e utilizando a subdivisão mais convencional para delimitar as seis principais regiões de procedência dos escravos africanos, conseguimos determinar que, do total de 21 etnónimos ou topónimos indicativos de origem em África, onze (52,38%) correspondem a denominações que indicam procedência segura ou provável dos Rios de Guiné, face a outros oito apelativos (32,12%) que denotam origem de territórios africanos mais ao sul, e dois casos (9,50%) cuja origem guineense ou não guineense não pôde ser claramente estabelecida. Embora essas 21 denominações não sejam as únicas encontradas na documentação cubana desses anos (tanto para o caso dos Rios de Guiné como o de outras regiões), o facto de corresponderem na sua maioria a grupos humanos guineenses traz uma confirmação preliminar sobre o predomínio de contingentes de guineenses – em relação a outras origens africanas – em Cuba nessa altura.

Para o estudo estabelecemos o critério de que embora os *mandinga*, os *berbesi* (ou *berbeci*), os *jolofo* (ou *jalofo*), os *casanga* e os *biafara* pudessem ter vindo de zonas fora dos limites imprecisos dos Rios de Guiné, deviam proceder com toda a probabilidade – junto com os *bañol* – da Casamansa portuguesa e de outras regiões lusas imediatamente ao sul. É certo que, posteriormente, os *casanga* podiam ser confundidos com os angolanos oriundos de uma zona homónima, do mesmo modo que os *biafara* podiam confundir-se com os *biafra* (*viafra*) do que hoje é o sul da Nigéria, mas não é provável que isso ocorresse nesta etapa inicial do tráfico. Por outro lado, os *biocho* designavam o povo guineense que hoje continua a habitar o Arquipélago dos Bijagós, e os *nalú* conservam o seu nome e povoam ambos os lados da fronteira sul, que separa actualmente a Guiné-Bissau da Guiné-Conakry, bem localizados portanto no que então se conhecia como os Rios de Guiné. Também os que chegavam a Cuba com o topónimo *Cabo Verde* eram com toda a certeza oriundos dos Rios de Guiné e rebatizados pela sua permanência numa feitoria dessas ilhas vizinhas. Mais problemá-

tica é a localização dos *bran* (que se tende a associar aos *brong* ou *bola*, embora a documentação portuguesa da época nos faça tender para os assimilar aos *brame* ou *buramo*, situados ao largo do Rio Farim e que se assimilaram cedo ao colonizador e) e os *zape*, cujos parentes subsistem hoje na Libéria central, mas que em virtude de guerras se dispersaram e chegaram até ao Rio São Domingos, de onde frequentemente foram exportados como escravos para a América. António Carreira foi bastante preciso no que respeita aos prováveis pontos de embarque para cada um destes grupos humanos, e permite localizar a sua procedência guineense.

A preponderância numérica dos guineenses

Um dado a ter em conta é que na documentação consultada, correspondente ao decénio de 1577 a 1588, já aparecem em Cuba escravos procedentes de praticamente todas as regiões de África, inclusive moçambicanos das longínquas costas do Índico. Para estabelecer a importância numérica dos guineenses em relação aos oriundos de outras zonas, descartámos os chamados *cancalu* e *cucana* que localizámos, uma vez que a sua origem é controversa (provavelmente devido à escassez de seus representantes em Cuba), com o qual o número de denominações que correspondem com toda a certeza ou com alta probabilidade a etnias procedentes dos Rios de Guiné ascende a 61% do total das detectadas. Na sua grande maioria, os etnónimos e topónimos são idênticos ou muito próximos aos utilizados actualmente, e em quase todos os casos designam grupos humanos que coabitam hoje na minúscula Guiné-Bissau.

Os contingentes de etnias não guineenses são de escala notável: os 35 classificados como *angola* constituem o grupo mais numeroso de todos, e os 14 assinalados como *congo* são terceiros em número. Mas se tomarmos no seu conjunto os 15 *zape*, os 13 *brans*, os 11 *biafara* e os das outras etnias guineenses de menor número de expoentes, como os *jolofo* (quatro), os *mandinga* (três), os *nalú*, os *berbeci*, os *bañol* (dois cada uma), teremos um total de 56 africanos de origem guineense certa ou altamente provável, ou seja, 47,45% dos chamados “negros de

nação” localizados e classificados segundo a sua procedência. Censos baseados em amostras mais amplas atribuem aos escravos de origem guineense aproximadamente um terço da massa escrava em Cuba no século XVI, mas apenas um sexto no século seguinte, altura em que o número de etnias não guineenses – em especial os *angola* – aumentou com maior rapidez.

O carácter reduzido da nossa amostra fá-la muito susceptível a alterações, e isto torna-se mais evidente no caso dos *angola*. A documentação revista, de 1579 a 1585, menciona um só indivíduo desse grupo, mas em 1585 aparecem de uma só vez os 20% de *angola* que localizámos, devido à chegada “de arribada” às costas cubanas de um navio negreiro que trazia um bom contingente de indivíduos dessa origem africana. Sabe-se que entre 1551 e 1580 a totalidade dos navios autorizados por Espanha a abastecer-se de escravos em África e que tocaram um só porto identificável traziam a sua mercadoria de Cabo Verde ou directamente dos Rios de Guiné, e que só a partir de 1581 Angola e São Tomé aparecem nas estatísticas. O caso dos *congo* é similar ao dos *angola*. Na década de oitenta do século XVI o abastecimento de escravos começa a diversificar-se, e a chegada de um carregamento grande pode alterar as estatísticas. O ideal seria, então, encontrar uma via para determinar com precisão a data de introdução de escravos em Cuba.

A precedência dos guineenses

Com esse objectivo em mente, recorremos às idades atribuídas aos escravos, considerando que, grosso modo, as idades mais avançadas deveriam corresponder (salvo aspectos possíveis tais como maior mortalidade numa etnia do que noutra) a chegadas mais recuadas. Com efeito, o *angola* mais velho entre os recenseados tinha 30 anos em 1579, enquanto que o decano dos *congo* tinha 45 anos em 1588: a média de idades calculada foi de 20 anos para os primeiros e de 23 para os segundos.

Entre as etnias guineenses melhor representadas, pelo contrário, encontrámos uma *zape* de 40 anos e um *biafara* de mais de 60 anos, com idades mediando os 38,3 e os 31 anos respectivamente, isto é, 5 a 11 anos superiores à média das prin-

cipais etnias não guineenses. Lamentavelmente, as restantes etnias recenseadas têm muito poucos elementos para que possamos pretender projectar conclusões, embora encontremos, entre os guineenses, cinco indivíduos com mais de 50 anos, face a apenas dois entre os não guineenses. No entanto, tomando a média de idades do conjunto das etnias guineenses por um lado, e a das suas contrapartes não guineenses por outro (mesmo mudando de lugar o grupo dos *zape*, o mais problemático quanto à classificação como guineense ou não), os guineenses têm uma média de idades que supera entre seis e oito anos a dos não guineenses, indicando, aí também, uma chegada anterior a Cuba.

Tendo em conta que nesses anos de escravidão doméstico-patriarcal a possibilidade de se *aforrar* era comparativamente mais fácil do que viria a ser na fase do regime de plantação, não é de estranhar que os *Protocolos* assinalem numerosos casos de emancipação e de operações e actividades económicas conduzidas por negros e mulatos livres. As estatísticas compiladas confirmam uma maior proporção de crioulos e mulatos a alcançar essa condição, assim como uma vantagem relativa das mulheres (61,7% dos que conseguiram esse estatuto, segundo a nossa amostra, eram mulheres, e acediam a ele com uma média de idade inferior à dos homens). Mas o estreitamento da amostra para aprofundar este aspecto (apenas contamos com indicação de origem para 15 dos 47 *forrados*⁽³⁾ localizados, e 8 dos 15 nasceram fora de África) impediu-nos de confirmar a hipótese de que a precedência dos guineenses poderia situá-los em melhores condições de se *aforrarem* do que o resto dos “negros de nação”, chegados posteriormente.

De qualquer modo, entre os sete *forros* com indicação de origem africana, dois são sem dúvida nenhuma guineenses e outros três são-no com bastante probabilidade, face a um não guineense e outro não identificável, para 71% de guineenses de certeza ou prováveis. O facto de não aparecerem na amostra elementos de etnias não guineenses com forte presença nesta altura (*angola, congo*) tende a confirmar a introdução mais tardia destes últimos. Mas – repetimos – a estreiteza da amostra apenas serve para reforçar a hipótese, e não para a confirmar.

(³) Ou *aforrados*.

O valor comparativo dos guineenses

Na documentação consultada encontramos abundantes indicações de valor dos escravos: preço de venda, de *aforro*; montante fixado ao aluguer ou hipoteca de um escravo, etc. Mas por uma variedade de razões – de novo o tamanho limitado da amostra em primeiro lugar – é pouco aconselhável procurar chegar, a partir delas, a conclusões definitivas. Tomadas as devidas precauções, aventurámo-nos a efectuar diversos cálculos e comparações a partir das 78 cifras de transacções assinaladas na documentação consultada, e os resultados, tal como esperávamos, foram surpreendentes, de modo que o seu significado real só poderia ser estabelecido através de uma investigação posterior baseada numa amostra mais ampla.

Separados por sexo e por origem (para estabelecer quatro categorias: homens e mulheres; guineenses e não guineenses), constatámos que as mulheres escravas de origem guineense desfrutavam de um valor monetário 12,7% superior, em média, ao das africanas de outras origens, enquanto que os seus conterrâneos masculinos tinham preços levemente inferiores aos dos homens não guineenses. O mais curioso é que no caso de indivíduos não guineenses, os valores atribuídos aos homens e mulheres eram bastante parecidos, de modo que o que sobressai é o preço mais elevado das mulheres guineenses, acima do dos outros três grupos de sexo e origem.

Chamamos de novo a atenção contra possíveis distorções devido, entre outras razões, à limitação da nossa amostra. Mas se se pudesse avançar uma hipótese a partir destas cifras preliminares, e tendo em conta a média de idades mais avançada dos guineenses em relação aos demais africanos da nossa amostra, seria que – nesta etapa de escravatura doméstico-patriarcal – a idade tendia a diminuir o preço dos homens escravos, ao mesmo tempo que aumentava o valor das mulheres escravas. A muito poucos homens lhes é atribuído um ofício (apenas alguns são descritos como lenhadores ou serradores) e, no geral, desvalorizavam-se com o passar dos anos e a perda do vigor físico. A mulher, pelo contrário, podia especializar-se em culinária, confeitaria, lavandaria ou em cuidar de crianças e por isso era capaz de *aforrar-se* mais cedo.

Na trilha dos primeiros cubano-guineenses

Em suma, o estudo permitiu-nos reunir – ainda que com limitações, devidamente anotadas – indicações que confirmam o critério relativo a uma introdução privilegiada de guineenses em Cuba durante os primeiros decênios do tráfico de escravos. Entre 1579 e 1588, quando os mulatos e os crioulos aumentavam a sua representação no seio da população de origem africana em Cuba – produto tanto da mestiçagem como da limitação de novas entradas de contingentes de “negros *bozales*” – e quando o trânsito para a condição de *forro* não parecia tão difícil como o seria anos depois, as denominações que denotam uma origem nos Rios de Guiné devem ter sido ainda maioritárias em Cuba. Foi dentro desse grupo heterogêneo procedente dessa região vasta e de contornos imprecisos que encontramos, com efeito, os escravos mais velhos; mas a presença simultânea de escravos guineenses muito jovens confirma que a sua introdução prosseguia, embora as fontes de abastecimento de mão-de-obra escrava se tivessem diversificado e ampliado até às costas do Oceano Índico. Se se admitir, além disso, que poucos anos antes a proporção de guineenses deve ter sido maior, mesmo predominante, poderíamos então concluir com segurança que também boa parte – provavelmente mais da maioria – dos crioulos e mestiços que conseguimos recensear deviam ser descendentes de guineenses de primeira ou de segunda geração nascidos em Cuba.

Chegados a este ponto, é natural que o investigador se interroge sobre a possibilidade de permanência de algum traço guineense particular, que haja resistido ao passar dos séculos, na cultura cubana. Esta é uma questão difícil de responder, sobretudo com as ferramentas exclusivas do historiador, por uma grande variedade de motivos.

Primeiro ter-se-ia que recordar que, devido a um sem-número de peripécias endógenas e exógenas, a formação da nação foi um fenómeno que se atrasou em África em comparação com as outras regiões do mundo. Se tomarmos o caso da Guiné-Bissau, comprovaremos que, ainda que com um avanço comparativo em relação à maioria dos seus vizinhos, atribuível à sua condição de antigo pequeno enclave português, ao surgimento coesionador de uma criativa língua franca autóctone (o crioulo, síntese da interacção entre colonizadores e coloniza-

dos que hoje permite a intercomunicação da maioria dos guineenses) e à unidade propiciada pela luta de libertação nacional, o país continua a aparecer como um mosaico de etnias diversas. Nenhuma delas predomina numericamente, num território de apenas um milhão de habitantes. O quebra-cabeças humano compreende desde os bijagó das ilhas, passando pelos balanta (primeira minoria, de estruturação social muito fragmentária) até chegar aos mandinga e fula, portadores de uma organização muito hierarquizada, islamizados em diferente grau e ligados ao mundo arábico-muçulmano desde séculos antes da chegada dos portugueses. A formação da nação na Guiné-Bissau tem pela frente ainda um longo caminho a percorrer: o “específico guineense” que podia ter sido enxertado na cultura cubana entre os séculos XVI e XIX resultaria, portanto, extremamente difícil de caracterizar. Por isso insisto novamente em que a procura teria que ser feita ao nível de um grupo étnico específico, e não ao nível de “o guineense”.

Por outro lado, o tráfico de escravos causou em África comoções que obrigaram povos inteiros a modificar os seus costumes, e que forçaram boa quantidade de manifestações culturais a desaparecer ou a se transformar até se tornar virtualmente irreconhecível a sua origem: não é raro encontrar na América alguma manifestação cultural que já não exista no seu local africano de procedência. Isto complica o trabalho do especialista; mas ao mesmo tempo oferece-lhe a oportunidade única de reconstruir um passado do qual desapareceu qualquer outra documentação. É um desafio, e exige um labor tal que pode induzir ao abandono ou à ligeireza.

Não foi da região dos Rios de Guiné que partiram as contribuições culturais que mais marcaram o afro-cubano. A razão já apontada é que os guineenses eram demasiado minoritários, fragmentados em grupos diversos e dispersos no seio da massa africana em Cuba nos anos mais próximos do presente histórico, e em que o tráfico foi mais massivo, para se converterem num pólo aglutinador, sintetizador e irradiador de cultura, e deixarem um traço apreciável e individualizável no nosso *ethnos*. Assumiram esse papel sobretudo os troncos *yoruba* e *congo*, que na nossa cultura afro-latina trouxeram e incorporaram contribuições secundárias de outros grupos africanos menos numerosos e coerentes, enxertados com maior ou menor vigor em um ou outro

desses troncos. Para além da natureza e do grau de estruturação da cultura e do conhecimento de que eram portadores os diferentes grupos de escravos, e para além da sua peculiar aptidão para resistir e sobreviver à nova cultura que lhes era imposta, o número de portadores especializados era decisivo para a sua permanência e continuidade. Tendo em conta, por exemplo, o grau de especialização do conhecimento – religioso ou outro – característico de muitas culturas africanas, e a sua concentração nos anciãos sobretudo (ao mesmo tempo que se dava prioridade à importação de escravos jovens para as Américas), o número de conhecedores requeridos para a reconstrução de uma dada cosmogonia, em luta contra a repressão do ambiente do colono, era de grandes proporções.

Pelas características do esoterismo, é nas religiões afro-cubanas que esses vestígios permanecem com maior nitidez e enraizamento. Ao nos interrogarmos sobre qual das etnias guineenses poderia ter estado em melhores condições para deixar traços identificáveis na esfera religiosa, todas as considerações apontam para os *mandinga*. Com efeito, de todos os grupos guineenses só este tronco contribuiu com uma proporção alta de escravos, e parece tê-lo feito tanto nos primeiros como – o que é mais importante – nos últimos anos do tráfico. Dado que nenhuma das restantes etnias guineenses reuniram essas condições em Cuba, e dado que o *mandinga* reaparece com bastante vigor no refraneiro dos tempos da escravidão, resultava mais lógico ir em primeiro lugar à procura dos seus rastros na nossa cultura.

A persistência de traços mandinga

Não nos devemos esquecer que *mandinga* designa um grupo humano africano variado que povoa uma extensa área geográfica. Trata-se dos povos *mandé*, provenientes (no que diz respeito ao tráfico de escravos para as Antilhas, que nos seus primeiros anos apenas afectava uma estreita franja da costa africana) de uma zona situada de ambos os lados da divisão arbitrária que delimita os Rios de Guiné da região da Senegâmbia, mais ao norte.

Em grande medida islamizados, os membros deste grande grupo étnico que deu origem, há uns oito séculos, ao Reino de Mali, chamavam-se a si mesmos de *mandingo* na zona da Casamansa, e a aproximação deste vocábulo com o termo que se lhes conferiu em Cuba e em outras partes da América induz a concluir que foi dessa região que chegaram a este lado do Atlântico os primeiros mandé.

Os mandinga receberam de imediato em Cuba o estereótipo de indesejáveis pela “sua natureza belicosa”, e já em 1561 os funcionários coloniais desaconselhavam a sua importação devido à sua fraca disposição para o trabalho, segundo diziam. Em repetidas ocasiões se tentou proibir a sua venda em Cuba: *mandinga* era sinónimo de “díscolo, revoltado, demónio”, razão pela qual tinham uma baixa cotação na América. Mas devem ter sido sobretudo as suas características de islamizados que despertaram a desconfiança espanhola. Na primeira metade do século XVIII, conforme já vimos, os fazendeiros crioulos queixavam-se que os ingleses – predominantes então no tráfico de escravos – destinavam para as suas próprias ilhas das Caraíbas as melhores “raças” e vendiam nas Índias espanholas as “menos laboriosas”, entre as quais se tendia a incluir os mandinga. No entanto, outras versões divergentes do tempo da escravatura qualificavam os mandinga, pelo contrário, de bons trabalhadores. Também se encontram pontos de vista conflituosos noutras terras americanas: alguns consideravam os mandinga magníficos servos domésticos; mas por essa mesma razão, pela sua proximidade dos bens do amo, outros os apontavam como “propensos ao roubo”.

Continuaram a chegar a Cuba, com certa regularidade, escravos mandinga (embora já não fossem em grandes contingentes) até ao século XIX, apesar de tentativas ocasionais de o impedir. O conjunto de povos associados a este tronco situa-se, segundo os cálculos dos especialistas, em terceiro ou quarto lugar em importância numérica entre as diversas etnias africanas chegadas a Cuba durante o tráfico de escravos. Sob a denominação geral de *mandinga* se colocaram uma vintena de denominações de escravos, de modo que a associação de algumas dessas denominações ao tronco etnográfico mandinga pode estar sujeita a discussão.

Do outro lado do Atlântico, os mandinga constituem, nos nossos dias, uma das etnias mais numerosas – talvez a terceira

pelo seu número de integrantes – no território da Guiné-Bissau. Além disso, os seus parentes étnicos podem ser encontrados numa extensíssima região que abarca numerosos países da África Ocidental (Gâmbia, Senegal, Guiné-Conacry, Mali, Serra Leoa, Libéria), associados ao velho Reino de Mali e à sua diáspora. O seu herdeiro, o Reino de Gabú, sofreu a convulsão provocada pelo comércio costeiro efectuado pelos portugueses desde o século XV e padeceu a desarticulação paulatina dos intercâmbios por via terrestre, que realizava tradicionalmente com os povos da costa guineense que eram, no geral, seus tributários. Mas os mandinga adaptaram-se logo às novas regras do jogo impostas pelo europeu e inseriram-se no comércio de escravos com a relativa ordem que lhes permitiam o notável perfil das suas estruturas estatais e a extensão do seu poderio.

A suspensão do tráfico de escravos depois de vários séculos, por decisão do europeu, significou um novo trauma e uma necessidade de rápida reorientação da economia africana em circunstâncias muito difíceis: assim se sucederam guerras de conquista, mudanças violentas de governo e outras desordens, como a tomada de Kansalá – capital de Gabu – pelos exércitos fula em 1868, numa acção que marcou o ocaso definitivo dos últimos vestígios do Reino de Mali, a dispersão dos mandinga no território da Guiné-Bissau e da Casamansa vizinha, e a sua evolução forçada de um islamismo bastante sincrético com práticas animistas para o modelo mais ortodoxo dos fula que agora os dominavam.

Deve, então, ter-se em mente que, nos anos em que os mandinga deixaram de chegar a Cuba, ao se tornar efectiva a abolição do tráfico de escravos, os seus parentes na Guiné-Bissau estavam a sofrer importantes mudanças políticas e culturais que diferenciariam os mandinga segundo a margem do Atlântico em que se encontravam. O contacto entre os dois grupos de mandinga (os “guineenses” e os “cubanos”) terminou, de modo que os enxertos mandinga no tronco da cultura cubana em processo de elaboração poderiam diferir bastante das práticas e crenças dos mandinga guineenses dos nossos dias.

Na esfera da religião aparece o que os especialistas descreveram como um exemplo de transculturação com origem identificável na cultura mandinga. Existe, no variado panteão afro-cubano, um orixá maior ao qual se atribui origem mandinga.

Trata-se de Osain⁽⁴⁾, que reaparece sob invocações diversas em distintos países antilheses vizinhos (e no Brasil) e nos diferentes cultos cubanos. A persistência desta divindade confirmaria a contribuição cultural dos povos mandé, boa parte de cujos representantes viajaram para Cuba, sem dúvida, desde os territórios que fazem hoje parte da República da Guiné-Bissau. Este vínculo oferece-nos um campo de aprofundização ulterior naquilo que a nossa investigação não faz senão apontar uma direcção.

Mas não é essa, com certeza, a única contribuição dos mandinga ou das demais etnias guineenses para a nossa cultura. Definitivamente incorporados à nossa nação, os crioulos resultantes da mestiçagem cultural juntaram-se às fileiras de outros conterrâneos de origem étnica diversa no decorrer das guerras contra o domínio colonial espanhol, iniciadas em 1868. E foi aí – parafraseando as ideias expressas um século depois por Amílcar Cabral, ao referir-se às lutas do seu próprio povo pela independência – que deram a prova mais clara do nível de cultura alcançada, ao impulsionar a libertação do jugo estrangeiro como factor e, ao mesmo tempo, como arma insubstituível de cultura.

Uma última questão subsiste no ar depois de se completar o estudo preliminar que é objecto de resenha neste artigo: Quantos negros e mestiços cubanos de ascendência guineense, quantos cubanos de raças diversas, mas herdeiros de África, regressaram a esse continente, a partir dos anos sessenta deste século, depois do triunfo da revolução cubana, que representou um ponto culminante nos quase cem anos de luta ininterrupta pela afirmação nacional contra o domínio estrangeiro? As cifras de finais dos anos oitenta já fizeram ascender a cerca de meio milhão os internacionalistas que passaram para cumprir a dívida de honra nacional com esse continente.

As cifras não podem resumir os resultados concretos da nova interacção entre cubanos e africanos, do mesmo modo que o nosso inquérito sobre os cubano-guineenses do séc. XVI não pode transcender a quantificação aproximada. Mas as cifras servem para nos indicar uma escala, e para sublinhar um paradoxo histó-

⁽⁴⁾ Veja-se Natália Bolívar Aróstegui, *Los Orishas en Cuba*, Ed. UNEAC, La Habana, 1990, pp.159-161. Foi por indicação desta especialista que encontramos a pista desse orixá de origem mandinga.

rico. A exploração pluri-secular da Guiné-Bissau e de Cuba, de África e da América Latina inteiras através do tráfico de escravos, da escravatura e do domínio colonial, engendrou o seu antagonista histórico por excelência, cujas expressões em Cuba foram as lutas de uma nação multi-racial integrada (incluindo a herança de elementos guineense) pela independência e logo, um século mais tarde, a sua solidariedade profunda e decidida com as lutas dos seus parentes africanos para se libertarem do jugo colonial. O suor e sangue dos guineenses caídos durante a captura de escravos em África, o cruzar do Atlântico, a exploração desumana e a repressão da sua rebeldia contra a injustiça, em solo americano ou africano, começavam a percorrer, desse modo, a rota da sua reivindicação histórica. E essa genuína epopeia do novo Regresso à África, o da segunda metade do século XX, protagonizado por cubanos herdeiros de diversas raças, oferece-nos um vasto terreno de estudo.

(Traduzido do espanhol por Filomena Miranda)

RELAÇÕES DE GÉNERO E COMÉRCIO: ESTRATÉGIAS INOVADORAS DE MULHERES NA GUINÉ-BISSAU*

Philip J. Havik

Rotular os circuitos comerciais em África em que as mulheres constituem a maioria dos compradores e vendedores com os termos "subsistência", "informal" ou "paralelo" estigmatizou seriamente o seu estudo em África e noutros continentes. A segregação segundo padrões de género no vocabulário do desenvolvimento esqueceu-se do papel das mulheres como dinamizadoras no plano social, cultural e político.

As ciências sociais e a liberalização económica em África

Os programas de liberalização económica (PEE e PAE)⁽¹⁾ que desde os princípios dos anos 80 foram introduzidos na África subsaariana, causaram uma onda de publicações de natureza económica, política e sociológica acerca dos seus efeitos sobre os respectivos Estados e sociedades. Os programas em questão, que abrangem quatro áreas principais de intervenção, nomeadamente

* Comunicação apresentada no III Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, organizada pelo Instituto de Ciências Sociais (ICS) e a Fundação Calouste Gukbenkian, Lisboa, 4 a 7 de Julho de 1994.

⁽¹⁾ Programa de Estabilização Económica e Programa de Ajustamento Estrutural respectivamente.

a desvalorização da moeda, a redução do controle do Estado sobre a economia, a abolição dos subsídios estatais e a liberalização do comércio, foram aplicados em mais de 40 países no continente africano.⁽²⁾ O Banco Mundial iniciou junto com o PNUD na segunda metade dos anos 80 um programa que pretendia recolher dados estatísticos através de inquéritos no terreno, a Dimensão Social do Ajustamento (DSA), em 30 países africanos, numa tentativa de medir os efeitos do PAE e tirar conclusões em termos de intervenções específicas em relação aos grupos menos favorecidos e mais afectados pelo programa em questão.⁽³⁾

Quanto ao tema do género, os inquéritos feitos foram até agora pouco ou mal aproveitados para obter um esboço da situação que tanto mulheres como homens de diferentes grupos sociais (incluindo grupos étnicos) enfrentam como consequência das mudanças profundas que a aplicação do PAE provocou nas sociedades africanas. Enquanto dominam abordagens economicistas que usam modelos e conceitos pouco relevantes para a África em geral e no que diz respeito ao género estão fortemente debilitados pelo 'male bias' ou preconceito masculino⁽⁴⁾, outras disciplinas como a sociologia também não conseguiram vencer as barreiras teóricas das correntes de 'dependência', 'modos de produção' ou 'behaviouristas'.⁽⁵⁾ Além disso, os estudos já feitos em vários países com base na DSA e outros inquéritos focam sobretudo a questão da 'pobreza', um conceito que – tal como a distinção formal/informal – pouco ajuda a perceber as relações sócio-económicas em que as populações e a sua sobrevivência estão inseridas.

Curiosamente, as análises que tocam a questão do género e o PAE têm um outro defeito: deixam quase todas de fora o tema do comércio.⁽⁶⁾ Sendo um dos principais 'sectores' de interven-

⁽²⁾ Ver J. Barry Riddell, "Things fall apart again: structural adjustment programmes in Sub-Saharan Africa", in *The Journal of Modern African Studies*, 30, 1, 1992, pp. 53-68.

⁽³⁾ Ver Christiaan Grootaert & Timothy Marchant, "The social dimensions of adjustment priority survey: an instrument for the rapid identification and monitoring of policy target groups", Banco Mundial, Washington D.C., 1991.

⁽⁴⁾ Ver Diane Elson, "Male Bias in Macro-Economics: the case of structural adjustment", in Diane Elson, *Male Bias in the Development Process*, Manchester, 1991, pp. 164-190.

⁽⁵⁾ Ver Ayesha M. Imam, "Gender Analysis and the Social Sciences in the 1990's", in *Africa Development*, XV, 3/4, 1990, pp. 241-257.

⁽⁶⁾ Muitos guias de introdução ao estudo de género deixam a questão do comércio fora do seu âmbito; ver Lise Ostergaard, *Gender and Development: a practical guide*, Londres, 1992.

ção do PAE, esta lacuna ou, melhor, 'ponto cego', não é somente devido à falta de percepção por parte das instituições ou peritos da "comunidade de desenvolvimento", mas tem também muito a ver com as origens dos estudos de género. Além de ter consequências graves em termos da avaliação dos efeitos do PAE, esta falta de atenção não augura nada de bom a futuras intervenções no continente, onde o comércio nas suas formas infinitas – tanto em dinheiro como através da troca directa – constitui o principal meio de sustento para as suas populações.⁽⁷⁾ Aliás, falando de género como vector de análise junto com, por exemplo, idade e parentesco, conceitos que são os instrumentos preferidos dos antropólogos, é também a própria antropologia – o berço dos estudos de 'género' – que no seu tradicional foco sobre a 'família' até há pouco tempo não foi capaz de ultrapassar os seus limites intrínsecos.

Há que identificar neste contexto duas vertentes novas que, quando 'casadas', oferecem perspectivas prometedoras: primeiro, o fim da (auto)vitimização em termos teóricos da mulher e a nova ênfase sobre as relações de género no quadro do seu estudo, e segundo, a antropologia da empresa. O que estas correntes têm em comum é o seu carácter interdisciplinar e a tentativa de reorientar as ciências sociais e quebrar barreiras que até há pouco tempo pareciam insuperáveis. Contudo, neste contexto é imperativo notar que estes novos caminhos constituem respostas à situação encontrada no campo e a deficiências não só teóricas mas também institucionais nas ciências sociais. Aqui devemos salientar também o facto de estas críticas terem como origem duas tradições diferentes e muitas vezes opostas, ainda que basicamente complementares: as correntes anglófonas e francófonas nas ciências sociais.

Na questão das mudanças nos estudos de género podemos acrescentar que a partir da segunda onda feminista, nos anos 60 e 70, estas necessariamente centraram-se quase exclusivamente na vida das mulheres, uma vez que a maioria da população do continente figurava como anónima ou na categoria de segunda como "mulheres e crianças" nos quadros até então desenhados

(7) Ver Mary Moran, "The Market Feeds me: women and economic independence in Harper City, Liberia", in *Liberia Forum*, 4/7, 1988, pp. 21-35; *ibidem*, pp. 21-22.

das sociedades africanas.⁽⁸⁾ Enfatizando a repressão das mulheres pelos homens e pelas instituições – tanto tradicionais como modernas – o seu papel era mais o de vítimas do que o de actores dotados de estratégias próprias.⁽⁹⁾ Com a recente tentativa de elaborar uma abordagem nova, juntando conceitos existentes de género a um assédio assumido às teorias dominantes nas ciências sociais, chegámos a um ponto de viragem que implica o estudo das mudanças nas relações de género e o papel activo de mulheres neste processo social.⁽¹⁰⁾

A antropologia da empresa que visa a construção de uma nova tipologia do empresariado africano e analisa as distinções e os conflitos sociais entre os actores económicos,⁽¹¹⁾ é uma reacção ao conceito de sector informal e de micro-empresa, ambos utilizados por economistas e instituições supranacionais para estudos de mercado que tencionam medir as potencialidades das infra-estruturas económicas para o “desenvolvimento”. Uma abordagem das empresas autóctones africanas com base nas receitas antropológicas tem a vantagem de poder enquadrar os vectores determinantes sociais da actividade empresarial (etnias, linhagens, grupos de idade, de ajuda mútua e amizades) sem se cair na armadilha da análise sectorial, que corta o cordão umbilical dos actores com a sociedade.

Queremos neste quadro dar algumas pistas no que diz respeito à aplicação destas abordagens na situação que se vive actualmente na África sub-saariana e as conclusões que se pode extrair do estudo das actividades comerciais das mulheres, especificamente no caso da zona da Guiné-Bissau. Focamos dois períodos, nomeadamente o século XIX e o início da economia de exportação de produtos agrícolas, e um outro mais recente, o do PAE.

⁽⁸⁾ Ver Esther Boserup, *Women's Role in Economic Development*, Londres, 1970.

⁽⁹⁾ Ver, por exemplo, Fatou Sow, “Les Initiatives Feminines au Sénégal: une réponse à la crise?”, in *Africa Development*, vol. XVIII, n° 3, 1993, pp. 89-115.

⁽¹⁰⁾ Ver Dorthe von Bulow, “Transgressing Gender Boundaries: Kipsigis women in Kenya”, CDR Project Paper 91.3. Copenhaga, Agosto 1991, 19 pp.

⁽¹¹⁾ Ver Pascal Labazee, “Un Terrain Anthropologique à Explorer: l'entreprise africaine”, in *Cahiers d'Études Africaines*, 124, XXXI-4, 1991, pp. 433-552; *ibidem*, pp. 549.

2. Mulheres comerciantes e o comércio atlântico

Rotular os circuitos comerciais em África em que as mulheres constituem a maioria dos compradores e vendedores com os termos “subsistência”, “informal” ou “paralelo” estigmatizou seriamente o seu estudo em África e noutros continentes.⁽¹²⁾ A segregação segundo padrões de género no vocabulário do desenvolvimento, que dá uma prioridade exclusiva (muitas vezes simplesmente sem saber) ao protagonismo económico dos homens, esqueceu-se do papel das mulheres como dinamizadoras no plano social, cultural e político, fenómeno esse que se pode verificar ao longo dos séculos através de estudos arquivísticos e da história oral. Há que identificar os acontecimentos catalizadores que levaram as mulheres tanto a questionar os moldes tradicionais africanos como a aproveitar oportunidades que se apresentaram como consequência de intervenções exógenas.⁽¹³⁾ O exemplo apresentado mais abaixo, que se refere ao comércio atlântico e os seus efeitos sobre as sociedades africanas – sobretudo aquelas que se encontravam no litoral da África Ocidental – serve para mostrar as vantagens mútuas das alianças e associações entre mulheres africanas e comerciantes atlânticos, em que as primeiras chegaram a alargar a sua autonomia social e económica no cruzamento de culturas e interesses.

A chegada de mercadores atlânticos à costa ocidental africana, além de permitir às mulheres procurarem uma nova clientela, também lhes ofereceu hipóteses em termos de cônjuges potenciais. Enquanto as gerontocracias africanas tentavam garantir um acesso alternativo e mais amplo a bens até então só fornecidos pelo comércio trans-saariano em regime muito estrito, estas precisavam de uma posição negocial suficientemente forte para valorizar os seus recursos na troca directa. Uns dos seus métodos foi “oferecer” mulheres aos homens mercadores – como esposas, companheiras ou escravas – que precisavam de mão-de-obra e de informações sobre as sociedades com as quais preten-

⁽¹²⁾ Ver Alison McEwen Scott, “Informal Sector or Female Sector?: gender bias in urban labour market models”, in Elson (1991), pp. 105-132.

⁽¹³⁾ Ver, para um estudo de caso de Moçambique, Christian Geffray, “Les Hommes au Travail, les Femmes au Grénier: la société makuwa (Erati) des années trente à 1956” e “Hommes Pique-assiettes et femmes amoureuses: la société makuwa (Erati) de 1956 à nos jours”, in *Cahiers de Sciences Humaines*, Orstom, Paris, 25, 3, 1989, pp. 313-324 e 325-337.

diam fazer negócios. Isto desencadeou um processo de aculturação e mestiçagem ao longo da costa da Guiné⁽¹⁴⁾ (antigamente incluindo a zona do rio Senegal até a Serra Leoa) que no caso de algumas matrilineagens de grupos étnicos animistas (na Guiné por exemplo os Pepel e os Bijagó) permitiu a estas mulheres que desempenhavam o papel de esposa e sócia, uma mobilidade física e social invulgar. Este fenómeno verificou-se sobretudo nas chamadas *praças* ou entrepostos comerciais fortificados, cuja sobrevivência dependia das relações de boa vizinhança com os grupos étnicos dominantes na zona. Já a partir do século XVII registam-se casos de mulheres comerciantes (chamadas *nharas* em crioulo da Guiné e *signares* no Senegal, do português 'senhora') que gozavam de grande prestígio entre as populações locais e controlavam recursos humanos e materiais no lucrativo tráfico de escravos, enquanto se vestiam ao modo europeu, falando línguas estrangeiras como o português e o francês.⁽¹⁵⁾

As transformações económicas no complexo atlântico que decorreram no século XIX com o início do comércio de exportação de produtos agrícolas (como por exemplo amendoim) induziram efeitos imprevistos nas sociedades africanas, cujos recursos até então só tinham sido valorizados em termos da exportação de mão-de-obra. Enquanto os padrões nas relações de género nas *praças* permitiram a mulheres mestiças forjarem uma mobilidade social maior do que é comum nas sociedades europeias ou nas sociedades africanas, o seu poder sócio-económico e cultural aumentou à medida que se estendia ao acesso privilegiado à terra (também através de concessões, as chamadas *pontas*), ao crédito (dos seus sócios e de empresas comerciais estrangeiras) e até a benefícios fiscais (das autoridades alfandegárias). A sua actuação como gerentes e proprietárias de casas comerciais – nos meados do século passado II das 65 casas comerciais existentes em Bissau pertenciam a mulheres, enquanto elas de facto geriam muitas outras⁽¹⁶⁾ – deu a estas

⁽¹⁴⁾ Ver George E. Brooks, "Notas genealógicas de proeminentes famílias luso-africanas no século XIX na Guiné", in *Soronda, Revista de Estudos Guineenses*, INEP, Bissau, nº 9, Jan. 1990, pp. 53-71.

⁽¹⁵⁾ Ver George E. Brooks, "A Nhara of the Guinea Bissau Region: mãe Aurélia Correia", in Clare Robertson & Martin Klein (coord.), *Women and Slavery in Africa*, UWP, Wisconsin, 1983, pp. 295-319.

⁽¹⁶⁾ Ver F. Travassos Valdez, *África Ocidental: notícias e considerações*, Lisboa, vol. I, 1864, pp. 352-353.

femmes d'affaires uma 'força' negocial significativa, na altura facilitada pela falta de controle territorial das autoridades coloniais e pelo seu fraco poder económico, a qual contribuiu para fazer delas intermediárias e interlocutoras imprescindíveis. Nas suas alianças recíprocas com homens de negócios elas beneficiaram de uma clientela atlântica, ao mesmo tempo que as suas relações com as gerontocracias lhes davam poderes que reuniam a esfera económica à política e à cosmológica.

Porém, é aqui que uma análise casuística mostra a capacidade destas mulheres de gerir não somente relações conjugais, mas também de aproveitar mudanças de conjuntura provocadas por factores exógenos para aumentar e aprofundar a sua autonomia e, por conseguinte, protagonizar novos paradigmas nas relações de género⁽¹⁷⁾.

3. O mercado de caju e as relações de género na Guiné-Bissau

Enquanto o exemplo histórico dado acima demonstra algumas das vantagens da associação entre os sexos no mercado atlântico, as intervenções que seguiram a onda de independência no continente africano nos anos 60 e 70 criaram outros padrões sócio-económicos nas relações de género ao nível inter-étnico, tanto entre os sexos como entre mulheres. No caso da Guiné-Bissau é de salientar o impacto da luta anticolonial, que contribuiu para uma intensificação dos contactos entre as etnias e por conseguinte para uma progressiva miscigenação entre as formações étnicas do território, além de uma progressiva abertura dos *chãos*, os territórios ocupados pelas etnias, aos grupos vizinhos.

Os poucos estudos sobre as actividades remunerativas das mulheres baseados em inquéritos de campo preocupam-se, regra geral, com os mercados de produtos alimentares nas *praças* e incidentalmente referem-se às áreas rurais.⁽¹⁸⁾ A (re)introdução

⁽¹⁷⁾ Ver Philip J. Havik, "Women and Trade in the Guinea Bissau region: the activities of African and Luso-African entrepreneurs from the 16th to the 19th century", in *Studia*, CEHCA/ICT, Lisboa, 52, 1994, pp. 83-120.

⁽¹⁸⁾ Ver Christine Schwirz, "Femmes de Bolama: une étude de la situation socio-économique des femmes dans la ville de Bolama, Guinée-Bissau", Îles de Paix, Bolama, 1988; Ana Maria

do cajú na Guiné como produto de exportação nos meados dos anos 80 constituiu no contexto da divisão sexual de trabalho dominante um desafio às mulheres (casadas) e a elaboração por elas de novas estratégias de comercialização. Enquanto ao nível macro-económico a troca directa entre cajú e arroz por um preço fixado pelo governo estimulou fortemente a sua plantação controlada sobretudo por homens, o cultivo de hortas e a colecta dos seus frutos (que na África Ocidental é um trabalho tipicamente feminino)⁽¹⁹⁾ provocou mudanças profundas ao nível das relações de género vigentes no país.

Contratadas pelos *ponteiros*, os donos das plantações, para fazer as colheitas de cajú, que decorrem quase no fim da estação seca (em Março e Abril), as mulheres dos grupos étnicos do litoral migram para as chamadas *pontas* ou hortas de cajú, recolhendo o fruto. Elas ficam com uma parte das nozes de cajú por elas extraídas e com pelo menos metade do fruto.⁽²⁰⁾ As mulheres e as suas filhas, que vendem as castanhas de cajú nos mercados e nas ruas, procedem depois de extraído o sumo à sua transformação em vinho de cajú ou contratam homens para a sua destilação em “cana de cajú” nos alambiques nas tabancas. As receitas obtidas sobretudo da venda dos derivados da fruta de cajú junto dos mercados nas *praças* permitem às *bideras*, as vendedoras ambulantes, uma nova via de acesso a uma clientela maioritariamente masculina tanto nas *praças* como nas tabancas; é de notar que por exemplo na sociedade balanta, o maior grupo étnico no país, o uso de *cana* para festas e ritos de passagem é obrigatório e controlado pela gerontocracia local, sobretudo pelos *homens grandes*.⁽²¹⁾ Além disso, a *cana* é utilizada pelo grupo como modo de pagamento para contratar grupos de trabalho para

Delgado & Raúl Mendes Fernandes, “Relatório sobre a participação das mulheres nos mercados de Bissau na economia nacional”, in *O papel da mulher na economia nacional*, UNESCO-INEP, Bissau, Julho 1989; Gertrud Achinger, “Os efeitos do Programa de Ajustamento Estrutural sobre as condições económicas e sociais das mulheres da zona rural”, in Faustino Imbali (coord.), *Os efeitos sócio-económicos do Programa de Ajustamento Estrutural na Guiné-Bissau*, INEP, Bissau, 1993, pp. 305-324; Ilda Lourenço-Lindell, *Informal Food Production, Distribution and Consumption in a Peripheral District of Bissau*, Estocolmo, 1993.

⁽¹⁹⁾ Ver Sara Berry, “Property Rights and Rural Resource Management: the case of tree crops in West-Africa”, in *Cahiers des Sciences Humaines*, Orstom, Paris, 24, 1, 1988, pp. 3-16.

⁽²⁰⁾ J.D. Lea, Cornelius Hugo & Carlos Cardoso, “A Review of the Cashew Sub-Sector in Guinea Bissau”, KSU, Kansas, 1990, p. 5.

⁽²¹⁾ Ver Roy van der Drift, “A produção e o consumo do álcool entre os Balanta Brassa da aldeia de Foia, no sul da Guiné-Bissau”, in *Soronda*, INEP, Bissau, nº 9, Jan. 1990, pp. 95-115.

o cultivo de arroz alagado, de maneira que as mulheres que produzem e comercializam esta "moeda corrente" não só aumentam as suas receitas, mas também reforçam a sua posição (negocial) no seio da família extensa.

O Estado e a sobrevivência criativa

O PAE, que previu no caso da Guiné-Bissau a redução de um terço do pessoal da função pública num prazo de quatro anos a partir de 1987⁽²²⁾ provocou uma deterioração das condições de vida sobretudo nas *praças*, incentivando ao mesmo tempo novas formas de sobrevivência criativa.⁽²³⁾ Se os baixos salários e os atrasos no pagamento destes em si já davam aos assalariados suficientes razões para procurarem outras receitas, esta política de redução de pessoal, juntamente com a abolição dos subsídios (por exemplo do subsídio alimentar), reforçou a crise nas responsabilidades sociais dos homens casados (os "chefes de família") em relação à alimentação diária do seu agregado familiar. Também devido à migração, que se intensificou com a introdução de medidas no âmbito do PAE, esta questão é fundamental para perceber o carácter da crise que se alastra pelo continente africano: enquanto os membros masculinos adultos dos agregados familiares não cumprem as suas responsabilidades, as mulheres vêem-se obrigadas cada vez mais a garantir os meios de sobrevivência no ciclo do "fogão" da morança através das suas actividades remunerativas, sobretudo quando existe uma sucessão de más colheitas.⁽²⁴⁾ Enquanto o Estado se encarrega da sua auto-amputação e assim perde por completo a sua já abalada autoridade, um processo semelhante decorre ao nível da família extensa, processo esse que ultimamente provocou especulações

⁽²²⁾ Ver Carlos Cardoso & Faustino Imbali, "As questões institucionais e o Programa de Ajustamento Estrutural na Guiné-Bissau", in Imbali (1993), pp. 21-79.

⁽²³⁾ Ver, para o caso da Serra Leoa, A.B. Zack-Williams, "Crisis, Structural Adjustment and Creative Survival in Sierra Leone", in *Africa Development*, XVIII, 1, 1993, pp. 53-65.

⁽²⁴⁾ Ver Ursula Funk, "Economic Power and Gender: coping with food shortage in Guinea Bissau", in S.P. Reyna, D.O. Kerner & R.E. Downs (coord.), *The Political Economy of the African Famine: the class and gender basis of hunger*, Nova Iorque, 1990.

de investigadores no terreno sobre uma inversão das relações de género actualmente em curso.⁽²⁵⁾

Um dos efeitos deste processo é a operação cada vez mais autónoma da mulher e dos seus dependentes no seio da família extensa, sobretudo – embora não exclusivamente – nas *praças*. Um bom exemplo recente de uma actividade comercial baseada na produção própria é o crescimento rápido do cultivo de produtos hortícolas nos quintais à volta da capital feito por mulheres, sobretudo de origem mancanha.⁽²⁶⁾ O crescimento dos agregados matrifocais nestas zonas por causa da migração masculina é um outro vector do mesmo processo.⁽²⁷⁾

Este processo, porém, reforça ao mesmo tempo os laços de parentesco – embora em relação às linhagens próprias em que cada um dos cônjuges estão inseridos –, os quais funcionam como redes de segurança em relação à sobrevivência dos seus agregados, incluindo os seus dependentes mais próximos. No caso dos homens casados que conseguem obter o direito a terrenos de cultivo através do seu *jorson* ou linhagem – ou através de concessões estatais – para começar uma ponta ou horta de cajú, actividade regra geral exercida a título individual em conjunto com uma outra assalariada ou remunerativa, trata-se de uma tentativa de reafirmar o seu prestígio masculino pessoal e o seu estatuto patriarcal mediante o comércio. No entanto, as receitas destas actividades exógenas não são partilhadas entre homem e mulher quando estes são casados, gerindo estes as suas actividades remunerativas segundo padrões de “segregação orçamental”, aliás um fenómeno bem conhecido na África sub-saariana em geral.⁽²⁸⁾ Para as mulheres, fazer *mbida* na Guiné-Bissau, apoiando-se para este fim sobretudo em redes de ajuda mútua baseadas em grupos etários (as mandjuandades, grupos tipicamente intra-étnicos) e em grupos de bairro (de um carácter

(25) Ver Margarete Silberschmidt, “Have Men Become the Weaker Sex: Changing life situations in Kiisi district, Kenya”, in *The Journal of Modern African Studies*, 30, 2, 1992, pp. 237-253.

(26) Ver Paule Moustier e David Olivier, *Systèmes Maraichers Approvisionnement Bissau, enquête exploratoire*, CIRAD/Coop. Française, Paris, 1993.

(27) Ver Diana Handem (coord.), *Análise da situação das crianças e das mulheres na Guiné-Bissau*, Fev./Março 1992, INEP/UNICEF, Bissau.

(28) Ver Eleonor Fapohunda, “The Non-pooling Household: a challenge to theory”, in D. Dwyer & J. Bruce (eds.), *A Home Divided: women and income in the Third World*, SUP, Stanford, 1988, pp. 143-153.

inter-étnico nas *praças*), está a tornar-se por conseguinte cada vez mais uma cultura de comércio em vez de uma mera actividade complementar no sustento do “fogão” familiar.

Nestes grupos que têm uma função importante em termos de convívio, o aspecto da ajuda mútua diz principalmente respeito a doenças, ao cultivo de produtos, aos problemas financeiros dos seus membros e à organização de festas tradicionais pelo grupo. É nesta interdependência que reside um elemento-chave da autonomia sócio-económica das mulheres em relação aos homens, que lhes permite juntar e distribuir recursos segundo regras bem estabelecidas que regulam o acesso ao grupo e conflitos internos sem intervenção externa. A partilha e distribuição cíclica de receitas nos chamados “grupos de abota”, um aspecto das manjuandades, constitui uma base fundamental para a colaboração de mulheres em actividades comerciais.⁽²⁹⁾ Na sua coesão e flexibilidade demonstram uma capacidade de gerir e abrir espaços sociais através de actividades remunerativas colectivas que, incentivadas pelas repetidas desvalorizações da moeda nacional, se estendem ao comércio trans-fronteiriço e de longo curso.

Conclusões

Enquanto o PAE supôs que as mulheres continuariam a prestar os seus serviços de reprodução social grátis, de forma não remunerada – o chamado “subsídio de subsistência” –, na realidade elas perfilam-se cada vez mais como gestoras do “fogão”, aproveitando a estrita divisão sexual das despesas e receitas nos seus agregados familiares para as suas estratégias pessoais e colectivas. Uns dos bens mais valiosos em termos estratégicos no exercício de uma actividade comercial em África é sem dúvida o acesso a instituições tradicionais (tanto no seu aspecto de segregação como no de interdependência) cujo modo de funcionamento é condicionado por factores como sexo, idade,

⁽²⁹⁾ Ver, para os “*tontines*” na África Ocidental francófona, M. Lelart (coord.), *La Tontine: pratique informelle d'épargne et de crédit dans les pays en voie de développement*, AUPELF et John Libbey Eurotext, Paris, 1990.

linhagem ou clã e filiação étnica. Mas é na criação de novas alianças, sobretudo em períodos de transição ou de crise, que as mulheres no continente africano mostraram a sua capacidade de gerir novos padrões de interacção social para assegurarem ou reforçarem a sua margem de manobra na sociedade.

Intervenções ao longo dos séculos, tanto no período colonial como no pós-independência, tiveram um impacto sobre as sociedades africanas em questão cuja dinâmica ficou muitas vezes despercebida, sobretudo ao nível das relações sociais. Da mesma maneira que um mergulho nos arquivos com um olhar aberto a sinais de mudança leva o investigador a fazer “descobertas” que se calhar não correspondem às suas hipóteses de trabalho, inquéritos, entrevistas e observações no campo podem contribuir igualmente para desviá-lo das suas propostas iniciais. E o olhar interdisciplinar oferecido pelo conceito de género que permite estes “encontros de terceiro grau” com a realidade, ainda reforçados com uma abordagem que faz ênfase nos processos de mudança na sua dinâmica histórica.

As recentes transformações ao nível sócio-económico na África sub-saariana dão um novo impulso a esta noção do aspecto inovador da realidade actual, em que o género é um dos conceitos mais adequados para uma análise das populações na sua vida diária. Não simplesmente porque a maioria delas é mulher, mas principalmente porque num contexto de segregação social segundo o sexo em África o acesso aos recursos e a sua distribuição são condicionados por uma negociação contínua entre os sexos com o fim de chegar a novos consensos. É nesta perspectiva que se coloca o maior desafio às ciências sociais: o de acompanhar a criatividade dos seus súbditos nas mudanças rápidas no palco africano.

ALGUMAS DEFINIÇÕES DE PROGRAMAS DE LÍNGUA DE ENSINO EM SITUAÇÕES DE MULTILINGUÍSMO

Gustavo Callewaert

Tenta-se aqui adaptar as definições elaboradas para uma situação de alunos imigrantes, para uma situação de alunos nativos com língua materna diferente da língua oficial.

Tipologia de programas

Skutnabb-Kangas faz um estudo sobre os sistemas que existem actualmente e organiza-os num esquema.⁽¹⁾ Mais tarde estudaremos esse esquema detalhadamente. Por agora é suficiente registar a conclusão: a partir da ideia de que um sistema deve conduzir a um bilinguismo de alto nível para ambas as línguas, a primeira/materna e a segunda/estrangeira, chega à conclusão de que dois dos programas têm um alto grau de sucesso: o programa de imersão e o programa de manutenção, e dois dos programas não têm um alto grau de sucesso: o programa de submersão e o programa de transição. O sucesso é calculado a partir de um considerável número de variáveis.

(¹) T. Skutnabb-Kangas, *Language, Literacy and Minorities*, Londres 1990.

O programa de submersão (as línguas maternas são inundadas pela segunda língua)

Os alunos que têm uma língua materna de pouco prestígio sócio-cultural são obrigados a aceitar um ensino numa língua estrangeira de alto prestígio. Os alunos são organizados em turmas onde não há alunos que falem esta língua estrangeira, e onde o professor não fala a língua materna dos alunos. A língua de ensino constitui um perigo para a língua materna no sentido que a língua materna é substituída, esquecida, proibida e não se desenvolve. A língua materna permanece subordinada.

Uma variante deste programa surge quando os alunos de populações locais maioritárias ou minoritárias cuja língua materna é de pouco prestígio vêem-se forçados a aceitar um ensino numa língua estrangeira, antigamente colonial, de alto prestígio. Os alunos são organizados em turmas que incluem alunos com diferentes línguas maternas ou com uma única língua materna, muitas vezes sem alunos que falem a língua estrangeira. Não existe um ensino na ou nas línguas maternas. É possível que o professor nem sequer entenda a língua materna dos alunos. Como resultado disso, os alunos não aprendem a língua estrangeira de uma maneira adequada e simultaneamente também não aprendem a sua língua materna de uma maneira formal para serem alfabetizados nela. Os alunos aprendem a aceitar a superioridade da língua estrangeira.

O programa de transição

Os alunos das populações locais que têm uma língua materna de pouco prestígio, durante alguns anos recebem o ensino na sua língua materna, não para avaliar esta mas para facilitar posteriormente a aprendizagem de outra língua de alto prestígio/estrangeira ou maioritária. A língua materna tem apenas uma função instrumental. A partir do momento em que os alunos entendem oralmente a língua estrangeira, passam a ser ensinados nesta, que já foi ensinada paralelamente. A língua materna é assim utilizada para aprender conteúdos, esperando a passagem para a língua estrangeira. O programa de transição é uma forma mais sofisticada do programa de submersão. É utilizado em

países que têm uma política mais progressista em relação aos alunos imigrantes, mas também em países africanos de língua inglesa ou francesa (Namíbia, Senegal e muitos outros).

O programa de imersão

Os alunos das populações locais que têm uma língua materna de alto prestígio preferem ser ensinados numa língua para eles estrangeira, juntamente com outros alunos que têm a mesma língua materna. O professor é bilingue, e os alunos podem utilizar a sua língua materna no início do programa. Não existe o perigo de a língua materna ser substituída ou não se desenvolver. Este programa não é substractivo, mas aditivo. O melhor exemplo deste tipo de programa é do Canadá, onde, desta maneira, os alunos de língua inglesa aprendem o francês e os de língua francesa aprendem o inglês. A língua materna dos alunos também é ensinada como segunda língua.

O programa de imersão normalmente não pode ser aplicado a alunos de minorias, uma vez que as suas línguas não têm um estatuto de prestígio e não são suficientemente conhecidas por estes alunos fora da escola e pelo ensino como segunda língua na escola. Consequentemente, do ponto de vista da língua materna, o programa de imersão pode conduzir a um relativo monolingüismo na segunda língua.

Contudo, existem programas de imersão, por exemplo para minorias japonesas e chinesas nos Estados Unidos e no Canadá, que dão resultados positivos. No entanto, eles têm sido pouco estudados. Não fica claro se o relativo sucesso é um resultado do programa, ou se resulta do facto de estas minorias, em termos globais, não actuarem da mesma maneira que as populações africanas e latino-americanas destes países. Os seus membros não agem como seres oprimidos a que faltam pressupostos tanto para a assimilação como para a preservação da sua identidade. A explicação disso pode residir no facto de não terem tido a experiência secular da opressão discriminadora da escravatura ou a experiência da exploração feudal.

O programa de manutenção

Os alunos das populações locais que têm uma língua materna de pouco prestígio escolhem, entre diferentes alternativas, um ensino na sua própria língua materna, em turmas constituídas unicamente por alunos da mesma língua materna, e com um professor bilingue. Neste programa, outra língua estrangeira ou maioritária é ensinada paralelamente como segunda língua por um professor também bilingue.

O programa de segregação

Os alunos das populações locais que têm uma língua materna de pouco prestígio são obrigados a aceitar um ensino na sua própria língua materna em turmas compostas inteiramente por alunos da mesma língua materna, que têm um professor monolíngue da mesma língua materna ou bilingue. Nestes casos, muitas vezes os professores têm pouca formação e as escolas têm poucos meios. O ensino de uma segunda língua maioritária ou estrangeira falta ou está pouco desenvolvido. Este programa corresponde à chamada escola Bantu, praticada em certos territórios dos países que exercem uma ou outra forma de *apartheid*, abertamente ou não.

Aplicação das definições à Guiné-Bissau

As escolas oficiais

Primeiramente encontramos o ensino do sistema oficial como programa de submersão. Há alguns anos a utilização da língua materna foi proibida, inclusivamente para explicações, apesar de agora ser recomendada para esta função. O ensino é feito em português e para o português. As línguas maternas não se desenvolvem.

As escolas experimentais dos CEEF

Se aplicarmos estas definições e conceitos à situação existente na Guiné-Bissau, encontramos entre outros o programa CEEF que, sendo um programa de transição, constitui uma variante do programa de submersão. A razão principal de esta definição se aplicar aos centros CEEF é o facto de o ensino em língua materna ser utilizado, não para desenvolver a língua materna, mas para facilitar a passagem para a segunda língua.

No entanto, não se trata de um verdadeiro programa de transição, na medida em que a língua utilizada não é a língua materna mas uma língua que é já outra segunda língua, o crioulo, que não é língua materna nas tabancas onde se encontram as escolas CEEF.

De facto trata-se de uma experiência de aprendizagem de uma segunda língua. Podemos dizer que esta experiência é uma experiência de transição dupla: da língua materna para o crioulo, e do crioulo para o português.

A partir das nossas definições, podemos tentar determinar quais seriam as condições de um ensino efectivamente realizado em língua materna (não duplo) na Guiné-Bissau. Podemos tomar como exemplo o ensino em crioulo num ambiente urbano de alunos que falam o crioulo como língua materna em casa. De acordo com a nossa hipótese, estes alunos são ensinados em crioulo durante toda a escola primária (seis anos) em turmas que incluem somente alunos que têm o crioulo como língua materna. Eles escolheram voluntariamente esta alternativa entre outras. O professor é bilingue crioulo-português. A segunda língua estrangeira (o português) também é ensinada por professores bilingues paralelamente como segunda língua, eventualmente desde o primeiro ano.

Podemos dizer que o crioulo tem certo prestígio como língua materna das camadas urbanas e como língua amplamente utilizada por outros grupos como língua de comunicação inter-étnica nos casos em que esses grupos não têm uma tradição local de multilinguismo inter-étnico. Possui também certo prestígio como língua antigamente utilizada pelos cristãos dos centros urbanos e pelo movimento de libertação. Tem menos prestígio entre as populações islamizadas, tradicionalmente mais orientadas para o árabe como língua de cultura (entre outras coisas,

devido à religião) e para o português como língua materna, ou que pelo menos dominam o português e têm posições sociais orientadas para altos cargos da sociedade e das relações internacionais. De qualquer modo, as camadas que têm o crioulo como língua materna e o utilizam correntemente pensam que o português tem um prestígio sócio-cultural mais elevado em termos globais.

Para este programa ser aplicado é necessário:

- a) um esforço para desenvolver o crioulo na rádio, na televisão, na imprensa, nos livros;
- b) um esforço científico para desenvolver esta língua como língua escrita normalizada;
- c) um ensino do crioulo nas escolas superiores e básicas e nos programas de superação de professores;
- d) um sistema de colocação dos professores que tenha em conta a língua materna dos professores;
- e) uma formação dos professores na segunda língua, o português (e o francês ou o árabe para o ensino secundário);
- f) uma formação adequada dos professores em metodologia de ensino da segunda língua como segunda língua;
- g) um paralelismo contínuo da língua materna e da segunda língua, no sentido de que a segunda língua já é ensinada desde o início da escolarização como segunda língua, e de que a língua materna continua a ser ensinada depois da escola primária, como matéria, no caso de a língua do ensino secundário ser a segunda língua.

Este programa pode ser intitulado “programa de manutenção”.

Até agora este programa não existe na Guiné-Bissau dado que as turmas experimentais dos centros CEEF estão situadas em

ambientes onde, por serem rurais, o crioulo não é a língua materna dos alunos, com a excepção involuntária de algumas turmas no centro de Catió.

A partir dos mesmos princípios, um programa do mesmo tipo deve ser desenvolvido para todas as línguas maternas das populações que se encontram em ambientes relativamente homogêneos, ou seja os ambientes dos Balanta, Fula e Mandinga, Mancanha e Manjaco, Pepel e Felupe, Beafada e Nalú. Se alguém julga que esta ideia é totalmente impossível de realizar, é preciso lembrar a existência de programas de alfabetização de adultos em crioulo, balanta e fula, e o importante trabalho feito pelos missionários, o qual permite uma certa utilização do balanta e do felupe escrito. Os trabalhos dos países da região em matéria de fula, mandinga e felupe também podem ser utilizados.

Em balanta existem por exemplo duas tentativas de elaboração de uma gramática, glossários, tradução dos evangelhos, pequenos livros, etc.

Há que lembrar que países como a Namíbia, o Benim e outros que têm uma população não muito maior, já realizaram importantes elementos deste programa para um número de populações equivalente e até superior.

As escolas experimentais do Projecto Português

Se tentarmos definir o estatuto do chamado Projecto Português na Guiné-Bissau a partir das definições e dos princípios de Skutnabb-Kangas, podemos partir da hipótese de que este programa é um programa de imersão. No entanto, há elementos importantes que não correspondem (?), embora outros sim, no sentido de que a língua de ensino é desde o princípio a língua segunda e estrangeira, e que as turmas são constituídas por alunos que por vezes têm praticamente todos a mesma (primeira) língua materna.

As diferenças importantes a assinalar são as seguintes:

- a) a língua materna não é ensinada paralelamente com a segunda língua;
- b) a língua materna não é utilizada ao princípio;

c) a língua materna não é uma língua de alto prestígio;

d) os professores não são sistematicamente educados como bilingues.

Podemos dizer que o Projecto Português quer aparecer como um programa de imersão, mas de facto ignora que os alunos têm uma língua materna. Para ser um programa de imersão, esta língua materna deve ser utilizada e deve ser sistematicamente desenvolvida de forma paralela, se se quer evitar que de facto o programa funcione como um programa de submersão. Neste caso, trata-se de um programa orientado não para o bilinguismo mas para uma das seguintes possibilidades: tentar substituir as línguas maternas ou deixá-las como línguas de oralidade.

Para ser um programa de imersão, o programa PP deve pelo menos utilizar a língua materna desde o princípio, ensinar a língua materna como segunda língua e ter professores bilingues.

As escolas experimentais existentes na Guiné-Bissau têm de facto programas de transição (CEEF) e de submersão (PP), embora faltem alguns elementos para poder aplicar estas definições. Isto significa programas de pouco êxito, no sentido de Skutnabb-Kangas. Por isso assinalámos quais são os elementos que deveriam ser mudados, para depois serem reestruturados em programas de manutenção ou de imersão, sempre no sentido de Skutnabb-Kangas, que é o nosso ponto de partida nesta análise. Naturalmente, é diferente do ponto de partida utilizado para a elaboração dos programas dos CEEF e do Projecto Português.

Outros aspectos

Muitos outros elementos da situação devem igualmente ser precisados a fim de esclarecer convenientemente a questão. Estes outros elementos podem, em parte, explicar porquê as experiências guineenses foram elaboradas de uma maneira diferente. Um elemento é o facto de as línguas maternas estarem a funcionar como línguas de culturas orais, apesar de o crioulo já estar numa situação específica e apesar de outras línguas também terem algumas contribuições para passarem a ser línguas de cultura escrita.

Se dizemos línguas de cultura oral, estamos a sublinhar a sua riqueza. As culturas orais não são culturas analfabetas no sentido de que devem ser definidas de uma maneira negativa, como culturas a que falta qualquer coisa. Nada falta, porque estas culturas são adequadas para enfrentar as suas próprias condições. A oralidade constitui uma cultura completa, com a sua força própria. Podemos compará-la com as culturas escritas antes do aparecimento dos livros ou dos computadores: ninguém pretende que a cultura dos manuscritos ou dos textos dactilografados não é uma verdadeira cultura completa.

No entanto, a partir do momento em que esta cultura oral se confronta com uma cultura de texto escrito, começa um intercâmbio de elementos de civilização. As novas condições de vida conduzem a uma situação em que a competência de escrever e de ler, ligada à transmissão cultural baseada na conservação de pensamentos sob forma escrita, surge como uma necessidade e uma possibilidade. Isso transforma a força da oralidade numa fraqueza, devido à falta do complemento da escrita. A cultura desprovida de alfabeto vê-se subitamente diminuída.

A implantação de um sistema escolar ocidental em ambientes de culturas orais cria esta situação. Além disso, o facto de o sistema escolar utilizar uma língua estrangeira em relação ao ambiente social ainda faz piorar a situação.

A possibilidade de alguns académicos nacionais realizarem a passagem da oralidade para a escrita é “teleguiada” pela introdução de outra língua na escrita, representando não apenas uma técnica de escrita, mas também todos os diferentes conteúdos e conceitos que uma cultura escrita elabora com a própria força da escrita, e que neste caso é, além disso, uma cultura estrangeira. Trata-se de uma dupla passagem: da oralidade para a escrita e da própria cultura para a cultura estrangeira. Deste modo, a língua de oralidade fica numa situação de fraqueza, perante as tarefas ligadas às novas condições, de duas maneiras: falta o desenvolvimento produzido pela escrita, e falta a continuidade com a própria cultura neste processo.

Esta situação foi criada pela violência da colonização, e foi continuada pelo novo Estado saído da independência. Para nós, que somos herdeiros desta situação, a única solução justa e efectiva parece ser a promoção de um bilinguismo ou multilinguismo oral e escrito. Isso implica a transformação da língua de

oralidade em língua escrita, e a conservação de uma língua estrangeira como segunda língua. Esta segunda língua, sendo língua oficial, desempenhará um papel importante em muitas áreas sociais, tais como a comunicação oficial do Estado, os contactos internacionais, etc. Desta maneira funciona, por exemplo, o inglês num país como a Índia, que tem 1.000.000.000 de habitantes, dos quais 4% estão alfabetizados em inglês.

Mas há uma diferença importante entre a Índia e a Guiné-Bissau: a Índia tem um número considerável de línguas de antigas culturas escritas. Só se a Guiné-Bissau chegasse a transformar as suas línguas de oralidade em línguas de escrita a situação seria comparável. Mas é de lembrar que na maioria das escolas primárias da Índia a língua de ensino não é o inglês. As escolas de ensino em inglês constituem apenas uma das alternativas, utilizada principalmente por certas camadas dirigentes, mas não são para todos. Muitos académicos e intelectuais com que nos encontramos no trabalho internacional foram escolarizados numa das outras línguas, tendo o inglês como segunda língua.

Por enquanto, a Guiné-Bissau não tem (se por um momento pusermos de lado a discussão do crioulo) este tipo de línguas locais de cultura escrita, embora estejamos de acordo em que deve chegar a tê-las, e que os responsáveis devem investir os meios necessários. Esta afirmação é da máxima importância já que, até agora, muitas vezes foi iniciado um esforço deste tipo para depois ser abandonado, com uma enorme perda de meios e competências.

Esta transformação não depende apenas do trabalho dos técnicos e da existência de meios de comunicação. Depende também da evolução global destas sociedades orais. Neste sentido podemos dizer que a causa principal da situação de fraqueza em que se encontram estas línguas resulta da falta de um desenvolvimento económico e social como consequência não só da colonização mas também dos erros da política do Estado e da cooperação internacional. Se estas sociedades continuarem a reproduzir-se principalmente na base da sua estrutura tradicional, e além disso com uma estagnação ou inclusivamente com uma regressão, não haverá necessidade nem meios para se transformarem em culturas de escrita. Contudo, estas populações já têm um contacto útil com a cultura escrita, de modo que a oferta de um sistema escolar pode ser adequada, se a escola, em vez de

oferecer um modernismo abrupto sem continuidade com a tradição, fosse um local onde fosse organizada a passagem entre dois tipos de cultura – o que pode constituir a base para uma qualificação da língua local juntamente com a aprendizagem de uma segunda língua.

Uma vez que é preciso esperar uns dez ou vinte anos pelos resultados de um esforço desse tipo para a língua e o desenvolvimento geral, resta o problema de encontrar uma solução imediata para o sistema escolar no que diz respeito à língua de ensino.

Neste momento temos um sistema que no entanto não é uma solução: os alunos são ensinados em português como se o português fosse a sua língua materna. O resultado é péssimo, independentemente de todos os demais aspectos do sistema escolar também estarem a funcionar mal.

Ainda que o resto estivesse a funcionar de forma ideal, o problema da língua de ensino continuaria pendente.

A partir desta situação existem dois caminhos no sentido do esquema de Skutnabb-Kangas: um ensino bilingue, com o sistema de imersão ou com o sistema de manutenção. As experiências da Guiné-Bissau tal como foram realizadas até agora não permitem confirmar esta hipótese, já que se trata *de facto* de programas de submersão e de transição. Mas mesmo que os reformulássemos em programas de imersão e manutenção, teríamos ainda o problema de as nossas línguas maternas não serem de cultura escrita, salvo o crioulo, que é a língua mais avançada nesta direcção.

A partir deste facto apresenta-se a questão de se, a curto prazo, o crioulo poderia substituir todas as línguas maternas para programas de imersão ou de manutenção.

De certo modo, esta ideia foi a base da experiência dos CEEF, mas de uma maneira inconsequente. O crioulo não foi introduzido como língua de ensino a partir da ideia de utilizar a língua materna, mas foi introduzido apenas em ambientes que não têm o crioulo como língua materna, com o objectivo de contribuir para uma “crioulização” de todas as populações. A partir da ideia de que o crioulo já era uma segunda língua materna para todas as populações, ou que o crioulo é fácil de aprender para todas as populações como segunda língua materna e figurar como segunda língua oficial, a crioulização do país surgiu como a solução ideal.

O que os partidários desta solução esqueceram foi o seguinte:

- a) Este projecto não é um projecto pedagógico, mas um projecto político que implica que, para todas as populações que não têm o crioulo como língua materna (isto é, todos, salvo uma parte das camadas médias urbanas), uma língua que não é a língua primeira e materna é imposta pelo Estado e o sistema de ensino, mais ou menos da mesma maneira utilizada pelo poder colonial para impor o português. Ou pelo menos é imposta a todos a língua materna de um único grupo social. Embora os demais utilizem em parte o crioulo como segunda língua, embora o crioulo seja uma língua africana e não estrangeira, o crioulo não é a língua materna de cerca de 90% da população – apesar de estarmos de acordo em que aproximadamente 40% podem utilizá-la de maneira intermitente e oralmente.
- b) O crioulo tem um prestígio sócio-cultural bem diferenciado, como já explicámos.
- c) Esta solução deixa as outras línguas maternas numa situação de debilidade definitiva.
- d) De qualquer modo, esta solução não tem em conta o papel propriamente pedagógico que têm as línguas maternas na aprendizagem da segunda língua. Este papel não pode ser assumido por uma língua que tem que ser aprendida antes de poder funcionar como base da aprendizagem da segunda língua. Se considerarmos todas as populações que não falam o crioulo em casa, chegamos a uma situação em que o aluno é obrigado a aprender duas línguas segundas a partir da sua língua materna. A língua intermediária está, por um lado, mais presente do que o português no ambiente social e, por outro, mais próxima da língua segunda/estrangeira.

Mas estas vantagens evidentes não podem eliminar o facto de não ter sido nesta língua que, desde o princípio, os alunos

estruturaram o seu universo mental e social, o que constitui o aspecto principal do ponto de vista da pedagogia de línguas, mesmo para a aprendizagem da segunda língua. Além disso, o crioulo não pode eliminar a debilidade das outras línguas maternas.

A partir desta análise não parece justo nem eficaz fazer os enormes investimentos necessários para encontrar uma solução global a curto prazo baseando-se unicamente no crioulo, embora seja elaborada uma perspectiva propriamente pedagógica, e com programas de imersão ou de manutenção.

Afinal, o que poderíamos propor, nomeadamente a curto prazo? Porque a longo prazo, a solução do desenvolvimento de todas as línguas maternas, inclusive o crioulo como língua materna de alguns, para serem utilizadas em programas de imersão ou de manutenção, parece razoável. Por isso será necessário fazer *novas* experiências com estes tipos de programas e proceder à sua avaliação para ver se, nas circunstâncias da Guiné-Bissau, se confirmam ou não os resultados internacionais. Mas ainda permanece a questão de que é que se pode fazer a curto prazo. Pelo menos avaliar as experiências levadas a cabo para extrair a maior quantidade possível de indicações destas experiências feitas em circunstâncias pouco aptas para uma avaliação e com programas sem coerência lógica interna. Estas indicações poderiam até certo ponto ajudar a construir novas experiências, e a orientá-las se elas tiverem sido iniciadas antes de a avaliação estar concluída.

É por isso que o programa de pós-graduação Bissau-Copenhaga organiza para o INDE-DPOL, com as outras divisões, estudos de avaliação dos projectos CEEF e dos projectos portugueses ICALP e Gulbenkian.

Mas, o que fazer já no próximo ano escolar? De preferência, nada de especial: o improvisado de nada serve. Mas com a ajuda de programas de superação dos professores, o ministério poderia transmitir uma instrução para estimular sistematicamente os professores a continuarem a fazer aquilo que já vêm fazendo desde há muitos anos: utilizar oralmente a língua materna dos alunos juntamente com a segunda língua para o ensino. Explicar o papel da língua materna por si próprio e como base da aprendizagem da segunda língua. Depois de uns cinco anos, avaliados os resultados das novas experiências, que terão início

dentro de dois anos, o necessário para uma boa preparação, poderemos começar com a primeira classe do ensino primário. Se as novas experiências começarem em 1995, a introdução de um novo sistema na primeira classe poderá ter lugar em 1998, o qual em 2004 poderá estar estendido a toda a escola primária.

O que dizer da alternativa: programa de manutenção ou de imersão? A partir do estudo de Skuttnabb-Kangas, a hipótese de uma probabilidade maior a favor da viabilidade do programa de manutenção parece razoável. Mas a avaliação das experiências propriamente guineenses importa muito para a confirmação ou não desta hipótese.

O que dizer do papel do crioulo? Sabemos pelo menos duas coisas. O crioulo continua a incluir cada dia uma parte maior da população, apesar de a estagnação geral do esforço cultural e as intervenções mais pronunciadas da aliança lusófona terem conduzido a uma estagnação das publicações sobre o crioulo e em língua crioula. O crioulo continua ser difundido, sobretudo entre os alunos das escolas pela própria escola. Paradoxalmente, a escola dirigida para a aprendizagem do português, de facto e contra a sua própria vontade funciona como instrumento de difusão do crioulo, o que é demonstrado, entre outros, pelos estudos da Divisão de Políticas da Educação (DPOL) do INDE (por exemplo, o estudo sobre as escolas da Zona I). Isto não é nada de especial nem incompreensível, se soubermos que em muitos casos o professor não domina a língua materna dos alunos, juntamente com o facto de em alguns casos os alunos terem diferentes línguas maternas, sobretudo nos ambientes urbanos. E de qualquer modo, o crioulo parece mais próximo dos conteúdos da escola do que as outras línguas maternas, mais claramente ligadas à cultura oral extra-escolar. Estas breves referências indicam que um número cada dia mais elevado de alunos têm o crioulo como língua materna (também por causa do aumento relativo da população urbana), e que o crioulo parece ser uma solução para tabancas e bairros mistos, que estão a crescer devido à migração interna. O crioulo terá, apesar de não ser utilizado sistematicamente como língua materna de substituição, um papel cada dia mais importante como língua materna para um uso pedagógico limitado, além do seu papel de língua inter-étnica.

Naturalmente toda a nossa abordagem pressupõe que as línguas maternas são línguas, e como tal têm vocação para

desenvolverem-se juntamente com as suas populações até qualquer nível e tipo de cultura. Na medida em que a escola está a antecipar este desenvolvimento da sociedade global, o papel da segunda língua continua a ser decisivo. Não vale a pena pretender que as línguas de cultura oral só por si próprias podem sustentar o processo de aculturação em curso. Isto também pode justificar a utilização da segunda língua como língua do ensino superior, ou inclusivamente como língua do ensino primário, uma vez assegurada a aprendizagem da língua materna até atingir o domínio da cultura oral e inicialmente escrita. Isso implica que a língua materna seja ensinada como disciplina, paralelamente com a segunda língua, se esta segunda língua é utilizada como língua de ensino no sistema secundário e universitário. Na Namíbia, por exemplo, a maioria das línguas maternas étnicas são disciplinas desde a quarta classe até à universidade, sendo línguas de ensino durante os três primeiros anos.

Se considerarmos brevemente a história desta problemática na Guiné-Bissau, que de facto é extremamente rica e complicada (estamos a pensar nos seminários periódicos do mais alto nível – 1978, 1986, 1993 – como marcos desta história), podemos dizer que existem as seguintes fases:

- um ensino para um número limitado de alunos em português e para o português unicamente, na época colonial, feito quer por missões quer pela administração;
- um ensino dirigido a todos, mas de facto limitado, em português e para o português, com uma afirmação apenas formal do valor das línguas maternas;
- uma tentativa de adiantar a utilização do crioulo como língua de ensino fora dos centros urbanos, numa perspectiva de generalização do crioulo como segunda língua oficial;
- algumas tentativas de melhorar o ensino em português para o português, iniciadas em colaboração com a aliança dos países lusófonos, na perspectiva da conservação do impacto da língua portuguesa em África e a nível mundial, pretendendo introduzir novas metodologias de

ensino da segunda língua, mas ignorando o papel da língua materna;

- uma fase de abertura para uma nova consideração de toda a problemática, na base de amargas experiências com o *statu quo* e de novas perspectivas internacionais de pedagogia da língua.

Queremos voltar apenas por um momento à fase inicial. Professores e familiares da época colonial muitas vezes não compreendem em absoluto que existe um problema. Eles estão convencidos de que têm a prova de que todos os alunos são perfeitamente capazes de aprender o português, se o ensino for feito de uma maneira adequada. Pensam que tudo o que se diz sobre as línguas maternas desempenha um papel em relação ao desenvolvimento das culturas, mas que deve ser separado da questão da língua de ensino, que somente pode e deve ser o português para o português. Para eles a necessidade de aprender português é de uma urgência absoluta, incompatível com todas estas discussões secundárias. Eles são difíceis de convencer de que outra perspectiva pode ser razoável por terem na sua própria vida a prova do contrário.

O problema é que esta perspectiva pressupõe um contexto de dominação colonial que obtenha um certo sucesso com uma minoria que não tem outra saída do que sacrificar a sua identidade. Este contexto simplesmente já não existe, e não pode ser restaurado por decretos humanos. Tecnicamente sem dúvida funcionou porque não estava obrigado a assumir a reprodução de uma sociedade e de uma cultura plural: podia simplesmente explorá-la no singular, isto é, em português.

Algumas explicações sobre os programas do esquema

Esta análise implica que um programa de língua materna como língua de ensino não é necessariamente o melhor programa, se o objectivo é chegar a uma forma de bilinguismo, isto é se também se quer promover a aprendizagem de uma segunda língua, e se se quer atingir um alto grau de sucesso nos resultados

escolares globais. Além disso, é simples pretender que o ensino na língua materna é sempre melhor. Depende da organização total do programa.

As escolas segregadas para alunos ovambo na Namíbia antes da independência constituem um exemplo disso. Na escola primária os alunos eram ensinados em oshivambo, com um ensino mínimo da segunda língua (a língua oficial desta época, o *afrikaans*, na maioria dos casos). Todo o programa era um programa abreviado, e tinha como consequência um baixo grau de conhecimento de ambas as línguas e maus resultados escolares.

Um exemplo de um programa de manutenção com a língua materna como língua de ensino na escola primária foi a escola da república de Uzbequistão, na União Soviética, onde era obtido um alto grau de sucesso na alfabetização em ambas as línguas (uzbeco e russo).

Existe um grande número de exemplos de programas de submersão nos países africanos onde a antiga língua colonial é a língua de ensino, com maus resultados por todo o lado. O exemplo típico utilizado na análise de Skutnabb-Kangas é o da Zâmbia, mas poderia ser o sistema oficial da Guiné-Bissau. Por outro lado, há um número importante de países africanos que têm um sistema de transição: durante os primeiros anos, os alunos são ensinados na sua língua materna para se adaptarem à escola e à cultura da escola a partir da sua própria língua e cultura. Por vezes, a segunda língua também é ensinada como disciplina e de maneira progressiva. Se isso não for feito, e se o sistema funcionar poucos anos, estes alunos não são realmente alfabetizados na língua materna. Se além disso a língua materna não continua a ser ensinada como disciplina durante toda a escolarização, o programa de transição não contribui para o desenvolvimento da língua materna, funcionando apenas como trampolim para a segunda língua e cultura.

Os programas de transição devem ser considerados como programas de submersão na medida em que o ensino na língua materna não se desenvolve até um nível de alfabetização completa, mas apenas durante um tempo e na medida necessária para poder começar com a segunda língua.

Os programas do Canadá, que são exemplos de programas de imersão, obtêm bons resultados, mesmo com minorias que falam uma língua de pouco prestígio neste país. A imersão dos

que falam chinês ou japonês, que são ensinados em inglês, com o chinês e o japonês como língua materna também ensinados como disciplina, não impede o desenvolvimento da sua língua materna, também desenvolvida por todo o ambiente social, que continua a manter a sua língua de origem. Mas trata-se de línguas de cultura escrita de alto prestígio no seu ambiente de origem, e conservam este prestígio dentro da comunidade.

O que produz a diferença em todos estes casos é a maneira de organizar o ensino, e uma lista dos factores mais importantes para chegar a ter alunos que sejam capazes de entender, ler e escrever, comunicar e pensar a um nível alto em duas línguas. Naturalmente a idade, o sexo, a classe social, a capacidade intelectual e o número de anos passados no país também têm uma grande influência. Mas o caso é que estes factores estão fora do controle da escola. A escola não pode eliminar o impacto destes factores. Apenas pode evitar que o seu próprio programa aumente as diferenças causadas por estes factores ou crie novas diferenças. Dado que a nossa discussão não pretende revolucionar a estrutura da sociedade, mas organizar o melhor ensino para todos na sociedade existente, um programa escolar deve concentrar-se nos factores sobre os quais a escola pode influir. Também supomos que o monolinguismo não é uma saída, já que no caso concreto implica a longo prazo a destruição da maioria das línguas do mundo. E o que os Estados-nações modernos ocidentais têm feito por toda a parte, criando a ilusão de que o monolinguismo é o estado natural de um Estado moderno.

Para Skutnabb-Kangas é muito importante para o sucesso dos programas de manutenção e de imersão que ao lado destes existam programas alternativos, de maneira que os alunos possam escolher livremente estes programas, para que estejam convenientemente motivados.

Também é importante que o nível de conhecimento da segunda língua de todos os alunos não seja totalmente diferente antes de chegar à escola. Não sendo assim, o ensino aumentará estas diferenças por estar pouco adaptado ao nível dos alunos de menor conhecimento.

Quanto aos professores, importa muito que estejam bem formados e que sejam bilingues. No caso de não se encontrar professores que possuam ambas as qualificações, é mais importante que o professor seja bilingue do que esteja bem formado.

No que se refere aos materiais, é importante que existam materiais didáticos bilingues (neste sentido *Junbai* é melhor do que *Era era*). Do mesmo modo, que os conteúdos do ensino representem a cultura do aluno, pelo seu próprio valor e como ponto de partida da abertura a novos elementos de cultura. É inútil dar prioridade à língua materna se os conteúdos não estão ligados à experiência mental e material do aluno, expressa em primeiro lugar por esta língua materna, e a partir dela podem ser veiculados outros conteúdos, ligados a outras experiências.

Nada se consegue se o aluno não tem confiança e não pode agir por si próprio. Por isso o professor deve ser bilingue e permitir ao aluno um período de silêncio, de não escrita na segunda língua, mesmo num programa de imersão. O professor e os conteúdos devem demonstrar uma apreciação positiva dos valores do aluno. Não se pode fazer nada se o aluno é violentado em toda a parte, e se sente inferior e angustiado. Toda a gente está de acordo na importância do clima afectivo, mas muitas vezes os conteúdos e a língua de ensino provocam o clima negativo que todos dizem querer evitar.

Para poder aprender uma segunda língua, o aluno deve dominar a sua língua materna ao mesmo nível de aprendizagem que o nível definido como objectivo para a segunda língua. A primeira é o instrumento para aprender a segunda. O tempo utilizado para a língua materna não é tempo perdido, antes aumentando a eficácia da aprendizagem da segunda. Mas isto implica que o ensino na língua materna e da língua materna compreenda um conjunto completo de conceitos, raciocínios, etc. Não vale a pena utilizá-la a um nível infantilizado. Isto significa que o aluno deve poder desenvolver a sua própria língua materna também no seu ambiente extra-escolar.

Naturalmente, o ensino da segunda língua deve ser de bom nível e utilizar metodologia de segunda língua, mas adaptado ao nível geral e linguístico dos alunos.

Uma das coisas que muitas vezes falta são as oportunidades de praticar a segunda língua fora da escola, ou de ter contactos com pessoas para quem esta segunda língua é língua materna. Os alunos filhos de imigrantes nos países da Europa têm esta possibilidade num alto grau. Isto explica que muitos alunos com um ensino pobre na escola aprendam mesmo assim a segunda língua, à diferença das mães, que podem estar isoladas em casa.

Por outro lado devemos lembrar que esta análise parte do pressuposto que a língua primeira ou materna já é uma língua de cultura escrita. A análise complica-se se se tratar de línguas de oralidade, como foi discutido antes.

A análise também não trata especificamente do papel das línguas de comunicação inter-étnica tais como o suaíli na África oriental ou o crioulo na Guiné, mas trata de maneira mais extensa de línguas próprias a um grupo étnico que chegam a ser utilizadas ou a se imporem como segunda língua, como o uolof no Senegal.

Um outro aspecto que devemos considerar é que os alunos que frequentam a escola corânica, muitas vezes paralelamente à escola oficial, têm a sua própria experiência com uma segunda língua de oralidade e escrita: o árabe do Corão. Este ensino combina-se com uma oralidade em fula e mandinga, e por vezes com a escrita em fula e mandinga, mas com o alfabeto árabe. Apesar de que este ensino tem uma fraca relação com o aspecto da compreensão da língua, sendo principalmente uma aprendizagem de recitação e reprodução, significa, no entanto, que os alunos já têm uma relação específica e prática com diferentes aspectos da língua. Como se pode ter em conta estas propostas no ensino de uma outra língua segunda? Como pode ser desenvolvida esta primeira língua segunda? Como pode ser desenvolvida a língua materna?

Naturalmente, estas perguntas estão totalmente ligadas ao papel das escolas corânicas e *madrás* como contribuições para o sistema educacional do país. Devemos também ter em conta a diferença entre as escolas corânicas e as escolas *madrás*. Isto significa não apenas que aquelas são "modernas", mas também que representam uma forma do Islão dos países árabes em conflito com a forma que assume o Islão nos países africanos. Com a simpática ideia de apoiar as escolas corânicas e *madrás*, é preciso estar muito consciente de todos estes aspectos se não quisermos contribuir para a criação de novos problemas. Este aspecto é importante por exemplo no papel que desempenha a importação de materiais didáticos e de professores dos países árabes.

Também devemos discutir um outro aspecto. Não é evidente que a segunda língua que é praticada e ensinada num país, digamos, da periferia, deva ser totalmente idêntica à língua oficial do país que funciona como metrópole. O francês, o inglês,

o alemão, o espanhol, o português da França, Inglaterra, Alemanha, Espanha e Portugal não se pronunciam nem escrevem da mesma maneira do que no Canadá, nos Estados Unidos, na Suíça, na Argentina e no Brasil. Estes países criam a sua própria tradição.

Por esta razão parece absurdo que os países africanos utilizem uma energia incrível para impor a língua da metrópole, em lugar de permitir um desenvolvimento normal a partir de elementos fonéticos e gramaticais locais – o que é expressão de uma tentativa de dominação colonial prolongada. Este aspecto poderia entrar na avaliação do impacto do crioulo sobre o português na Guiné-Bissau, por exemplo.

Aqui um mínimo de informação histórica pode ajudar-nos. O francês, o espanhol, o português, não se desenvolveram a partir do latim, por um lado, e de línguas germânicas por outro lado, sobre um fundo de línguas ibéricas e gálicas? Quer dizer, estas línguas foram elaboradas através de um processo similar ao processo que actualmente continua a produzir o crioulo na Guiné-Bissau. O português que opinar que o crioulo não é uma língua devia estar consciente desta realidade histórica.

O problema da língua de ensino é geralmente estudado no contexto do pouco sucesso do ensino em geral nos países chamados subdesenvolvidos. O problema fundamental de toda esta literatura é que é o aluno quem aparece como deficiente, não a escola ou o programa. Acontece que as medidas propostas também não se destinam a remediar estas deficiências, consideradas como minusvalias. Ser filho de camponeses ou operários, ser do sexo feminino, ter uma cultura diferente, ter uma língua materna local, não é considerado como riqueza mas como deficiência. No entanto, algumas medidas podem ser positivas, tais como a utilização da língua materna, uma metodologia melhor do que o ensino da segunda língua, a adaptação dos conteúdos à cultura de origem com valor positivo. Mas todas estas medidas devem ser vistas como provisórias perante a solução verdadeira – considerar todas estas deficiências como riquezas para uma sociedade multilingue e multicultural. O sistema escolar não pode eliminar todas as desigualdades sociais, mas pode enfrentá-las de uma maneira positiva ou negativa dentro da escola.

A conferência da UNESCO dita de Jomtien coloca novamente o chamado Ensino Primário Universal na ordem do dia de

todos os governos. Perante este programa, devemos redescobrir o papel da língua de ensino no sucesso da escolarização. Um dos principais factores responsáveis pela insucesso escolar nos países subdesenvolvidos é a falta de um bilinguismo sistemático que utilize uma alfabetização completa até um nível suficientemente alto na língua materna como base de uma alfabetização numa segunda língua. Uma análise rigorosa de todas as experiências mostra a importância decisiva desta base, embora não seja suficiente.

Muitas vezes esta realidade não é reconhecida, porque os especialistas preferem referir-se à utilização de línguas francas e segundas línguas para evitar a multiplicação dos investimentos, considerando o monolinguismo como um factor positivo para a união de diferentes populações de um Estado numa “nação”, e para a “modernização” considerada como uma proposta do desenvolvimento económico.

Estes especialistas que dominam todos os grandes organismos internacionais reproduzem o método utilizado pelas classes dirigentes dos Estados-nações dos países industrializados que historicamente chegaram a estabelecer a sua chamada “civilização” através da opressão e da eliminação de línguas, culturas e por vezes de populações. Na realidade, este método, além de ser opressivo, na prática mostra-se agora pouco eficaz. Todos os inquéritos mostram que desta maneira as populações não se unem política nem culturalmente, não se desenvolvem economicamente nem são escolarizadas com sucesso. Continuam a estar marginalizadas e continuam a provocar todos os problemas que afinal um conjunto de forças nacionais e internacionais tenta solucionar com intervenções militares. Uma população que tem segurança, bem-estar, liberdade e identidade em lugar de violência, miséria, repressão e alienação pode formar parte de um Estado e de uma entidade nacional, independentemente de este Estado ser mono ou multilingue, mono ou multicultural, etc. E desde há muito tempo sabemos que desenvolvimento económico não é o mesmo que modernização. Os Estados industrializados que são mostrados como exemplares ainda não solucionaram os problemas das suas minorias sociais, culturais e linguísticas criadas nessa época e tão marginalizadas hoje como antes.

Será possível que um dia, se não for por respeito pelos direitos, pelo menos por uma decisão de conservação de si próprias, as elites dos países industrializados e menos industrializados escolham outro caminho?

(Traduzido do espanhol por T. Montenegro)

Programas que combinam língua materna e língua segunda

<i>Nome do programa</i>	<i>Segregação</i>	<i>Manutenção</i>	<i>Submersão</i>	<i>Imersão</i>
<i>Língua de ensino dominante</i>	<i>1ª língua (materna)</i>		<i>2ª língua</i>	
<i>Objectivo do ensino</i>	<i>Dominar a 1ª língua</i>	<i>Bilinguismo</i>	<i>Elite que domina a 2ª língua</i>	<i>Bilinguismo</i>
<i>Objectivo social</i>	<i>Apartheid</i>	<i>Integração</i>	<i>Perpetuar classes sociais</i>	<i>Enriquecimento</i>
Factores de organização				
1. Existem alternativas	-	+	-	+
2. Alunos na mesma situação quanto à língua de ensino	+	+	-	+
3. Professores bilingues	+	+	+	+
4. Materiais bilingues	-	+	-	+
5. Conteúdos adaptados	-	+	-	+
Factores de motivação				
6. Apoiar os alunos	-	+	-	+
7. Auto-responsabilidade dos alunos	-	+	-	+
8. Alto grau de confiança em si próprio	-	+	-	+

Factores pedagógicos ligados à 1ª língua (materna)				
9. Desenvolvimento da 1ª língua (mat.) na escola	-	+	-	+
10. Conteúdos de alto nível	-	+	-	+
11. Oportunidade de desenvolver a 1ª língua (mat.) na escola	+	+	+	+
12. Materiais em língua materna para 2ª ling.	+	+	-	+
Factores pedagógicos ligados à 2ª língua				
13. Desenvolvim. da 2ª língua na escola	-	+	-	+
14. Ensino da 2ª língua adaptado ao nível de 2ª língua	+	+	-	+
15. Oportunidade de praticar a 2ª língua fora da escola	-	+	(+)	(+)
16. Contactos com pessoas que falam a 2ª língua como língua materna	-	(+)	-	(+)
Grau de sucesso	baixo	alto	baixo	alto

UMA EXPERIÊNCIA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

Luiz de Sena

A nossa intenção é descrever certos aspectos marcantes de uma aventura vivida por um grupo de jovens quadros que, a partir de 1977, assumiram o papel de "professores" no projecto de criação dos "Centros de Educação Popular Integrada" na Guiné-Bissau. Este texto não tem a ambição de apresentar um estudo exaustivo nem mesmo uma avaliação acabada. Contentámo-nos em realçar alguns aspectos da experiência dos CEPI para pôr em evidência grandes questões de ordem geral sobre os sistemas de educação em África.

Inventar um novo sistema de educação

Em Setembro de 1974, após ter declarado unilateralmente a sua independência em 1973, a Guiné-Bissau instalava a sua primeira administração na capital do país. A palavra de ordem da construção nacional tinha sido lançada pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e de Cabo Verde (PAIGC), saído vitorioso de uma longa guerra de libertação nacional. Esta guerra mortífera deixara exangue um país já de si muito pobre em recursos naturais.

Para a tarefa de construção, o país devia então contar em primeiro lugar com o seu principal recurso, os seus homens. Esta opção inscrevia-se bem na tradição iniciada por Amílcar Cabral. Com efeito, o fundador do PAIGC compreendeu bem cedo a importância dos recursos humanos e investiu muito na educação e na formação dos jovens desde os primeiros anos da luta.

Foi neste contexto que o Comissariado da Educação, criado em 1974, teve que assumir as suas novas e importantes tarefas. Elas não eram fáceis.

Em primeiro lugar, restava a herança de um sistema de educação que a administração colonial conseguira manter com sucesso em funcionamento nas zonas urbanas do país: a rede de escolas primárias (uma grande parte delas não atingia a quarta classe), três escolas do ciclo preparatório (quinta e sexta classe), um estabelecimento de ensino secundário e uma escola técnica.

Por outro lado, havia a experiência desenvolvida pelo PAIGC: o Instituto Amizade, que assegurara durante a luta a coordenação da educação. Este instituto enviara muitos jovens alunos e estudantes para países amigos. Dispunha também de um internato em Conakry e de uma rede de escolas nas “zonas libertadas”, conhecidas na época como “escolas debaixo dos mangueiros”.

Durante os longos anos da luta de libertação, estes dois “sistemas” orientaram-se em sentidos opostos, representando um exactamente a negação do que o outro se propunha reproduzir. Agora, para assegurar a construção nacional, tornava-se necessário “descolonizar” o primeiro sistema. Quanto ao segundo era preciso manter fidelidade à escola da luta e ao projecto que ela tinha, adaptando-o à nova realidade. Como construir, a partir destes dois elementos contrários, um novo sistema de educação? Em particular, um sistema que continuasse solidário com as necessidades das comunidades rurais, o grosso da população que tornara possível a independência nacional?

A equipa responsável do Comissariado da Educação Nacional teve a sabedoria de não se aventurar a “decretar” uma importante reforma da educação, teoricamente necessária. Com efeito, o que foi designado “reforma do ensino” nos anos que se seguiram à independência era mais uma proclamação de princípios de uma política de educação, completada por algumas modificações introduzidas no sistema educativo colonial: correcção

dos conteúdos dos programas de história e de geografia, redistribuição de tarefas, etc.

Paralelamente a esta moderação ou timidez em relação às pretensões de uma reforma para a qual faltavam meios, a direcção da educação nacional fez prova de grande coragem ao lançar várias experiências inovadoras, à procura de respostas aos inúmeros problemas que um sistema de educação tem que enfrentar em África. Pode-se citar como exemplo os Centros de Có e de Jabadá, que reciclavam através de uma formação em exercício os antigos monitores da luta, isto é, os docentes das zonas libertadas que não tinham mais do que a quarta classe.

A inspiração do CEPI

Os Centros de Educação Popular Integrada (CEPI) faziam parte destas experiências inovadoras. O projecto, elaborado por uma equipa nacional com o apoio do *Institut International de Recherche et de Formation en Education et Développement* (IRFED), foi aprovado em 1976 e começou a trabalhar em Fevereiro de 1977, na Região de Tombali, no sul do país.

O CEPI procurou efectivamente inspirar-se na experiência da luta. A reflexão sobre esta experiência tal como pôde ser reconstituída através de testemunhos vividos, pôs rapidamente em evidência que a eficácia e a dinâmica educativa do “sistema” da luta não repousavam tanto nas competências da rede escolar enquanto tal, mas na especificidade do espaço social das zonas libertadas, sendo este todo complexo e solidário formado pela convergência de esforços que ligava a comunidade, o militante armado e a escola. A eficácia da escola advinha da sua inserção neste conjunto coerente e orientado para um objectivo comum. Não obstante a presença da guerra, com as suas implicações de recurso a uma certa tecnologia moderna, as experiências vividas nas zonas libertadas ficaram sempre marcadas pela sua referência ao quotidiano rural.

No entanto, esta herança da luta estava ameaçada. Em primeiro lugar, pelo desaparecimento quase total do enquadramento social. Os melhores quadros do partido foram chamados para ocupar postos na capital, Bissau, ou na administração, aban-

donando o campo. Em segundo lugar, ainda que Bissau não fosse mais do que uma pequena cidade, com poucos recursos, o urbano apoderou-se dos espíritos em detrimento do mundo rural. É um paradoxo, talvez fácil de explicar, mas mesmo assim um paradoxo, o facto de um partido de “guerrilheiros” acabar por ceder às pressões de uma cidade que exigia a melhor parte dos esforços que o país podia dispensar para a sua construção nacional. A este regresso da dominação da cidade associou-se o peso da inércia do antigo sistema de ensino, instalado precisamente na rede urbana.

No que respeita ao Instituto Amizade, herdeiro por direito do sistema de educação da luta, não conseguiu encontrar uma vocação face à nova realidade nacional. Forçado certamente pelas circunstâncias, escolheu quase sempre o modelo de internatos para os seus estabelecimentos, distanciando-se assim do meio camponês que o circundava. Por outro lado, ao querer defender ciosamente uma reputação de qualidade, verdadeira no momento da luta mas que se começava a desagregar com a partida dos seus melhores quadros e a hesitar sobre a sua própria identidade... escola de quadros, escola para os filhos dos antigos combatentes... o Instituto Amizade também se afastou da tarefa comum de reflexão sobre a educação nacional que tinha lugar no seio do Comissariado da Educação.

O CEPI também tentou inspirar-se no discurso da “reforma do ensino” de 1976. Esta preconizava um ensino de base (EB), dividido em dois ciclos: um, da primeira à quarta classes primárias (EBE); e um segundo da quinta à sexta (EBC). Orientado para a vida, para as necessidades do quotidiano do jovem guineense, ela não devia ser entendida como destinada em primeiro lugar à preparação para o ensino secundário. Mesmo este último não era concebido em função de um longo curso de educação e de formação que daria acesso à universidade, mas devia estar orientado para a saída imediata para o mercado do trabalho. Ao ensino de base (EB) para o mundo rural, a reforma confiava a tarefa de preparar “camponeses progressistas”, isto é, abertos às transformações técnicas necessárias ao desenvolvimento.

O funcionamento do CEPI

O CEPI instalou-se nas zonas estritamente rurais, quer dizer, no meio camponês, dominado pela actividade agrícola e pela “cultura tradicional”. Functionou ao nível da quinta e sexta classe (EBC). Estas opções respondiam à vocação assumida pelo CEPI de produzir experiências capazes de contribuir para a transformação do sistema de ensino.

Em primeiro lugar, as zonas rurais apresentavam os desafios mais típicos para a construção do país. Em seguida, ao se situarem nas últimas classes do ensino de base, tinham a possibilidade de fazer repercutir os frutos da experiência sobre as quatro classes anteriores. Deve-se ter em conta que o ensino de base, da primeira à sexta classe, era tudo que um país pobre como a Guiné-Bissau podia pretender oferecer como nível de educação a todos os seus jovens e por muito tempo.

O leccionar da quinta e sexta classe também abria uma perspectiva sobre o ensino secundário na hipótese de se decidir criar um colégio de vocação rural.

A educação de jovens

Cada centro CEPI devia desenvolver três eixos de actividade: a educação de jovens, a animação da comunidade sob a forma de animação directa ou a partir de actividades escolares, e a formação de “professores”, considerados quadros do desenvolvimento rural.

A comunidade rural estava associada de vários modos às actividades escolares do Centro de Educação: o comité de tabanca era consultado sobre os assuntos da escola e até sobre a avaliação do rendimento dos alunos; os artesãos da comunidade participavam a partir das suas técnicas na descrição dos “fenómenos” e na sua reprodução nos trabalhos práticos escolares e nos trabalhos produtivos; os camponeses contribuíam e por vezes participavam no controle dos trabalhos escolares sobre a memória colectiva das comunidades, como a reconstituição da história das tabancas, a história mitológica da etnia... e a sua restituição através de textos e jogos cénicos.

A organização do ensino tinha como referência o trabalho da comunidade rural, na relação desta com o seu meio físico e social. Aí é que se ia buscar a temática do ensino e os seus conteúdos.

Deste modo definiu-se quatro grandes temas a estudar através de uma abordagem interdisciplinar: “A agricultura e a pecuária”, “A saúde”, “O artesanato e a técnica”, “O povo e a cultura”. Os conteúdos das disciplinas escolares tradicionais deviam ser trabalhados através destes temas.

As aulas ocupavam quatro dias da semana, cada dia dedicado a um grande tema. Por fim, tentou-se adaptar o calendário escolar ao calendário agrícola das tabancas.

O procedimento “didáctico” compreendia três momentos:

- a observação de fenómenos na realidade do ambiente da tabanca;
- o tratamento “escolar” do fenómeno, em que se procurava uma interpretação científica da realidade observada;
- o regresso à realidade para a transformar através de trabalhos práticos ou produtivos, concebidos como verdadeiras intervenções na realidade física e social das tabancas.

A animação da comunidade

Por fidelidade à sua inspiração inicial, quis-se que cada centro assumisse uma função de animação sócio-cultural junto das comunidades circundantes. Procurou-se cumprir esta tarefa primeiramente a partir das actividades escolares. Já tivemos ocasião de indicar como as comunidades eram associadas às actividades escolares. Relembremos aqui que a linha temática “O povo e a cultura” tinha como tema de trabalho escolar a cultura e a vida social das comunidades em geral. Os outros grandes temas de ensino também remetiam para a vida da comunidade ao tomarem-na em consideração como objecto de observação, como lugar de experimentação e como terreno para sugestões e aplicação de inovações.

Mas os quadros e frequentemente os alunos realizavam também actividades directamente orientadas para a animação:

reuniões periódicas com os “homens grandes”, experiências de alfabetização, actividades com os jovens, em particular a organização dos antigos alunos visando a criação de unidades de produção entre os jovens, o lançamento do projecto de pesquisa rural, trabalhos de construção de instrumentos para uso comunitário.

A prática da animação como eixo do projecto CEPI tinha as suas limitações. A ausência de verdadeiros projectos de desenvolvimento nas zonas privava a animação rural do seu quadro natural e de um sistema de referência. Na ausência destes projectos, pensou-se em lançar pequenas realizações de desenvolvimento na zona rural. Chegou-se mesmo a lançar algumas operações, mas estas micro-realizações não se puderam desenvolver de maneira autónoma. Para que isso acontecesse teria sido necessário que os “centros” pudessem dispor de meios suficientes para realizarem, eles mesmos, verdadeiros projectos complementares de desenvolvimento.

Por outro lado, os quadros e os alunos serviram no entanto para dar continuidade e apoio pedagógico a projectos temáticos ou sectoriais que actuavam junto das tabancas em que estavam instalados, como os projectos de saúde, de abastecimento de água, os projectos agrícolas de Bachile, os grupos de alfabetização. Depois da sua abertura, o Centro de Bedanda participou no Projecto Integrado de Caboxanque (PIC), através de estudos do meio ambiente e de apoio pedagógico às diferentes linhas de acção.

A área de animação directa que constituía a tarefa menos evidente dos centros de educação foi a experiência que se desenvolveu mais lentamente. As suas realizações e os seus sucessos tiveram menos eco no exterior. Mas não é menos verdade que esta área trouxe importantes temas de reflexão como a necessidade de integração sectorial em todas as intervenções no mundo rural, a importância de uma formação solidária e polivalente para todos os que são chamados a intervir no mundo rural tradicional, etc.

A formação dos quadros de ensino

A afectação a um posto de professor da quinta ou sexta classe no antigo sistema colonial exigia do candidato um diploma de ensino superior em Letras, Ciências, História...

O recrutamento de “professores” realizou-se em condições muito precárias. Os CEPI tiveram que se contentar na maior parte dos casos com jovens que acabavam de completar a sétima classe, isto é, o primeiro ano do ensino secundário. Entre os oito professores do primeiro ano de funcionamento, um tinha feito o magistério primário, que correspondia ao bacharelato, dois outros tinham estudado a oitava classe na escola de magistério de Bolama, três tinham concluído a sétima classe na escola agrícola de Boé, um outro tinha passado ao exame de *maturierte* na Alemanha Democrática e o último frequentara o curso de técnico agrícola na Bulgária.

No ano seguinte, 1978, para a abertura do segundo centro, foram recrutados quatro quadros do Centro de C6, antigos monitores com a quarta classe e reciclados ao nível da sétima, um de Bolama, com a oitava, dois quadros tinham concluído o último ano dos liceus e um concluíra a escola de magistério primário em Cabo Verde... Só no ano seguinte, em 1979, se pôde começar a exigir o primeiro ciclo do secundário (nona classe), para o recrutamento de candidatos ao posto de “professor” no CEPI.

A formação de “professores” fez-se pela acção e na prática. Já antes do primeiro seminário, em que se discutiu sobre os objectivos e os princípios do CEPI, os “quadros” tinham realizado um inquérito sobre o meio em que iriam trabalhar como professores. Tratava-se de um inquérito do tipo “estudo do meio” sobre as tabancas abrangidas pelo centro CEPI. Estes estudos serviam primeiramente como iniciação à realidade local, mas também ofereciam “matéria-prima” para os temas de ensino, e, por último, constituíam uma aprendizagem das técnicas e dos métodos de observação da realidade que faziam parte da metodologia de ensino do CEPI. Diziam respeito sobretudo ao primeiro momento do processo didáctico de que falámos mais acima.

As aulas não ocupavam mais do que quatro dias por semana; nos restantes três dias os professores dedicavam-se ao trabalho assistido de animação social e os grandes espaços horá-

rios de sexta e sábado eram ocupados na revisão em conjunto das matérias da semana e a preparação colectiva das da semana seguinte. Durante o primeiro ano as notas pessoais dos quadros foram o único suporte escrito com que se trabalhou. Só depois deste primeiro ano de ensino é que se começou a preparar fichas didácticas, que se propunha reescrever cada ano.

Esta formação em exercício era completada por seminários periódicos e de curta duração, de três ou quatro dias, durante o ano escolar, e por um ciclo de um mês ou mês e meio durante o período de férias. Nestes períodos os quadros beneficiavam de cursos de nivelamento sobre as disciplinas de ensino, de uma formação em disciplinas do ensino geral secundário e de cursos de natureza mais profissionalizante nas áreas de ciências sociais, economia e de temas ligados à pedagogia e à psicologia.

Visava-se um perfil de agente de desenvolvimento rural para os professores, fazendo parte de uma equipa intersectorial e polivalente orientada para a intervenção social. A acção educativa ou escolar devia ser considerada como uma entre outras intervenções pedagógicas para o desenvolvimento.

A coordenação do CEPI conseguiu que os seus quadros fossem examinados por um júri composto de professores do liceu para obter a homologação da sua formação. Assim vários quadros, em particular os da primeira geração, conseguiram obter o nível dos liceus e realizar estudos superiores.

A experiência do CEPI durou oito anos, de 1977 a 1984. Terminou em fins de 1984. Em seu lugar, criou-se os Centros de Experimentação de Educação e de Formação (CEEF). Nos termos da decisão do Secretário de Estado do Ensino da época, tratava-se de uma simples transformação do CEPI. Na realidade, os seis centros do CEPI foram desactivados. Aproveitou-se as infra-estruturas de três deles para instalar as novas estruturas dos Centros Experimentais de Educação e Formação (CEEF): um Centro Experimental de Formação de Professores (CEFP) em Cufar, um Centro Experimental para o Ensino de Base Elementar (CEBE) em Bará e um Centro Experimental de Educação Comunitária (CEEC) em Bedanda. O CEEF incorporou ainda num quarto centro a escola de Ensino Básico Complementar (EBC) de Darsalame, escola que existia antes de 1984 e vinha de uma tradição muito diferente da do CEPI. Segundo a decisão do Secretário de Estado do Ensino esta escola de Darsalame era o

único centro experimental do CEEF que continuaria a assegurar o ensino da quinta e sexta e classes.

Não se trata aqui de procurar as razões da supressão do CEPI. Mas deixando de parte todas as explicações anedóticas ou episódicas, deve-se reconhecer que, no período de 1977 a 1984, a sociedade mudou muito na Guiné-Bissau. As aspirações dos jovens escolarizáveis das zonas urbanas evoluíram e as tendências reais do seu sistema de ensino modificaram-se muito. Os problemas do mercado do trabalho agravaram-se e as relações desequilibradas entre o urbano e o rural degradaram-se bastante. Por fim, a ideia do desenvolvimento já não era a mesma e a percepção da problemática da educação pelos responsáveis nacionais distanciara-se muito da que tinha inspirado o CEPI.

Há que recordar que, durante estes oito anos e os seguintes, os problemas da educação continuaram a agravar-se. Em Março de 1991, o Ministro de Educação da Guiné-Bissau dizia numa entrevista à *Jeune Afrique* que, nessa data, ainda tinham 85% de analfabetos entre a população adulta do país.

Em 1984, com este nível de dificuldades, talvez tenham sido tentados a acreditar que uma “acção de pesquisa em educação”, sobretudo uma pesquisa “aturada” como parecia pretender a experiência do CEPI, não era uma coisa importante ou que ela “se encontrava fora da realidade nacional”.

Na verdade, não é possível pensar um sistema de educação adequado às necessidades de um país se não se sabe o tipo de sociedade que se quer construir. Esta afirmação é ainda mais verdadeira para a educação para o mundo rural, se não se sabe ou não se quer saber que tipo de economia agrária e de desenvolvimento rural se deseja para o país. Na ausência destes elementos de referência, a única solução que resta é recusar toda e qualquer educação ao mundo rural ou adoptar o referencial totalmente exógeno que representam as sociedades do mundo ocidental e desenvolvido.

Questões de base

Como já dissemos na introdução, não temos intenção de proceder aqui a uma verdadeira avaliação da experiência. Essa

continua a ser uma das nossas grandes aspirações e para a qual estamos à procura de meios para realizar um estudo mais acabado dos resultados do CEPI a partir dos seus objectivos declarados e a partir do seu impacto, se o teve, sobre as instituições e sobre as pessoas que o viveram: o sistema de educação, as comunidades rurais, os projectos de desenvolvimento das zonas abrangidas pelos centros e naturalmente os alunos e seus quadros professores.

A intenção dos que conceberam o CEPI e dos que o viveram ao longo dos seus oito anos de existência nunca foi criar um novo sistema de ensino. Tiveram mesmo que se bater contra certas propostas de “cepização” de todo o sistema de educação ou mesmo de escolas isoladas. O que sempre procuraram, a partir de tentativas de resposta a exigências muito concretas, foi produzir elementos aptos a contribuir para dar forma a um sistema adaptado à realidade guineense.

Entre os seus esforços para responder às exigências concretas de uma educação adaptada ao país, o CEPI apresentou muitas questões que desejava ver tratadas como verdadeiros temas de pesquisa e que constituíram o conteúdo de debates entre os quadros professores, entre os cooperantes e também matéria de intercâmbios frequentes com pessoas e instituições do exterior. Indicamos a seguir algumas destas questões.

- A necessidade de uma formação solidária de todos os quadros e agentes de intervenção para o desenvolvimento rural, dos quais os professores e docentes fazem parte: Esta questão foi objecto de intercâmbio com o pessoal dirigente e os quadros médios do Ministério de Desenvolvimento Rural e da Saúde. Elaborou-se uma proposta de criação de um Sistema Comum de Formação de Agentes de Desenvolvimento Rural.

- A relação necessária entre a escola e as actividades de desenvolvimento: O CEPI estabeleceu relações de colaboração com os projectos de intervenção das zonas onde estava instalado. Esta colaboração fazia-se primeiramente através de actividades de animação das comunidades realizadas pelos quadros e alunos. e, em segundo lugar, estabelecendo relações entre os antigos alunos e os projectos de desenvolvimento rural nos quais eles se tornaram frequentemente os quadros de base (extensionistas).

É preciso lembrar igualmente iniciativas dos antigos alunos tais como a constituição de associações de antigos alunos visando

criar unidades de produção entre os jovens. Muito cedo se convenceram do risco que pesa sobre todo o investimento na educação se não se assegura aos que adquiriram novas aptidões no ensino a possibilidade de as utilizar. Em resposta a esta preocupação foi lançado pelo CEPI, em 1979, um projecto de criação de unidades de produção que só se veio a concretizar mais tarde. Foi concebido como lugar de pesquisa das relações entre a educação e as actividades de desenvolvimento e, ao mesmo tempo, como um ponto de partida para a criação de uma rede de "educação permanente" para os antigos alunos. Lamentavelmente este projecto teve que ser abandonado à tutela do Ministério da Indústria na altura em que perdeu completamente as suas orientações pedagógicas de origem.

No contexto da relação entre ambiente sócio-económico e ensino, o projecto de pesquisa agrícola ao nível dos camponeses constitui um herdeiro directo do CEPI. A importância concedida às relações com o mundo das comunidades suscitou muito depressa a preocupação de conhecer bem os sistemas agrários, as suas limitações e as potencialidades das regiões de intervenção. Compreendeu-se que não se pode pensar uma educação para o mundo rural sem ter em conta o que se deseja como forma de desenvolvimento das sociedades rurais. O projecto de pesquisa camponesa ou Projecto de Pesquisa-Desenvolvimento foi preparado entre 1981 e 1983. Desde 1984 foi assumido pelo "Departamento de Pesquisa Agrícola" (DEPA) com o apoio do IRFED na região de Tombali. Foi também implantado na região de Bafatá-Gabú a partir de 1988.

No que diz respeito ao sistema educativo, o CEPI interrogou-se sobre a idade de entrada para a escola na zona rural, sobre a duração e a especificidade do ciclo escolar neste mesmo meio.

Estava-se consciente que o êxodo rural na Guiné-Bissau, nos anos 70 e 80, dependia muito pouco ou mesmo nada da educação. A experiência vivida nos centros podia preparar os jovens para viverem no campo mas não podia, por si, travar o êxodo rural. Por outro lado, achava-se injusta e injustificada toda a pretensão de impedir os jovens camponeses de continuarem os seus estudos pela simples razão de serem originários do campo. Isto levou a colocar-se a questão da transição entre os ciclos de ensino, concretamente sobre a passagem do ensino de base para o

nível secundário. Nas discussões sobre este assunto defendeu-se frequentemente o pôr em prática os princípios da primeira reforma, de 1976, que praticamente nunca foi aplicada e que orientava de modo prioritário o ensino secundário para o mercado de trabalho. Nesta linha, em 1978, foi elaborado um esboço de projecto de escola de vocação rural para os primeiros anos do ensino secundário.

Sobre as práticas escolares propriamente ditas, o CEPI colocou o problema da língua de ensino e do ensino da língua nacional, neste caso o português que era sobretudo uma língua estrangeira. Na realidade, um guineense deveria “possuir” três línguas – a língua da tabanca, que é em geral a língua da sua etnia, o crioulo-português, língua franca das zonas de mestiçagem cultural como as cidades e seus subúrbios e o português adoptado como língua nacional mas na realidade pouco falado e compreendido nas cidades e, nos anos 70, em certas administrações. Também se levou a cabo um debate sobre o ensino das matemáticas.

A questão dos suportes didácticos, constituídos essencialmente pelo texto do mestre e pelo dos alunos, foi frequentemente levantada dada a lógica do CEPI que se queria muito sensível à realidade local, vendo mal os manuais demasiado uniformizados para o conjunto das escolas.

A experiência do CEPI também obrigou a retomar certos temas das disciplinas que fazem parte do mundo das ciências da educação ou que lhes fornecem as bases. Em particular, questionou-se frequentemente sobre certas aquisições ocidentais da psicologia, da pedagogia e da didáctica e sobre a sua aplicação a jovens cuja vivência releva de culturas não ocidentais.

Uma certa heterodoxia

No interesse da reflexão que queremos prosseguir é importante sublinhar que o CEPI nunca reuniu a unanimidade das opiniões nem dentro nem fora do país. Em certos momentos esteve no centro de polémicas muito vivas. Em 1979, esteve mesmo ameaçado de extinção depois dos seus três primeiros anos de existência.

Certamente trata-se de uma experiência heterodoxa. Provam-no algumas das suas opções.

- Uma certa desescolarização da instituição escolar.
- A importância dada às práticas de educação não formal no quotidiano escolar.
- Um não reconhecimento da autonomia da função da educação, com os seus actores e seus suportes.
- A formação dos docentes pela prática e por etapas não específicas.
- A não atribuição de uma atenção prioritária a certos conhecimentos adquiridos nas academias do hemisfério norte, em matéria de comunicação, de dinâmica de grupo, de relações pessoais e de tratamento do imaginário dos assuntos.

Trata-se de opções que não reúnem a simpatia de todos os “meios de educação”, muitas vezes portadores de reflexos corporatistas ou de demasiadas certezas.

Os assuntos polémicos diziam respeito primeiramente aos temas habituais que acompanham as experiências inovadoras. Por exemplo, surgiram interrogações sobre a eficácia da escola CEPI. No entanto as acusações contra a qualidade do ensino foram raras e vinham de pessoas que estavam muito distanciadas e não tinham referência da realidade. Nunca se conseguiu denunciar seriamente a qualidade do ensino do CEPI. Pelo contrário, os centros do CEPI puderam suportar facilmente e quase sempre com vantagem a comparação com as outras escolas da quinta e sexta classe do interior do país e mesmo da capital. Não se tratava de “um ensino em saldo”, como se tem o hábito de acusar as experiências heterodoxas de educação no continente.

Também a Direcção da Educação Nacional teve que defender a experiência contra as pressões de correntes que preconizavam a uniformização do ensino para todos os meios e para todas as regiões.

Um outro alvo das pressões contra o CEPI foi a sua natureza de experiência integrada. Aceitava-se mal um centro escola que também era centro de formação de docentes, uma escola que era ao mesmo tempo centro de animação social. Apesar dos discursos, o que se recusava era a integração entre a escola e a cultura tradicional.

Mas o ponto central das contradições sobre o CEPI foi a questão da escolha entre um caminho exógeno ou endógeno para a construção do sistema nacional de educação. É à luz desta oposição que se deve compreender a pressão para confinar o CEPI ao domínio do ensino técnico ou para o reduzir a qualquer coisa de mais ambíguo como um tipo de escola pré-profissional.

O episódio de 1979 pode ser considerado exemplar. Em Setembro desse ano, após a primeira mudança importante de responsáveis da educação nacional desde 1974, o CEPI entrou em dificuldades com a partida dos assistentes técnicos provocada pelos novos dirigentes da educação. Isto obrigou os quadros ainda em formação, a se organizarem para manter viva a experiência durante todo o ano escolar 1979-1980.

O CEPI não foi o único a ter dificuldades. Sabe-se que os novos responsáveis da educação nacional tinham abandonado completamente os princípios da reforma de 1976. Também são conhecidos os testemunhos de antigos dirigentes do Ministério da Educação que, nessa época, se viam obrigados a adoptar práticas ou até o modelo da educação de Cabo Verde, modelo que, com razão, não estava inspirado numa realidade africana profunda aliás estranha à sua identidade.

Pode-se dizer que o CEPI foi salvo pelo movimento de Novembro de 1980, quando o actual Presidente Bernardo Vieira tomou em mãos a reorientação do país. Nessa ocasião, os novos responsáveis da educação nacional (de 1979) de que falámos mais acima, tiveram que abandonar o país. É importante lembrar que a imprensa estrangeira da época e os documentos internos frequentemente associaram o movimento de Novembro de 1980 a uma reorientação das políticas gerais do país no sentido do que se chamou a África profunda, a Guiné das Comunidades.

O sistema escolar e a cultura

A experiência vivida pelos quadros do CEPI pôs em evidência dois problemas que não são novos mas para os quais parece ainda não se ter encontrado respostas adequadas: trata-se das relações entre a educação e a cultura em África e das relações

entre a educação e o mercado de trabalho no conjunto dos países em desenvolvimento.

Tem-se o hábito de reservar papéis muito diferentes às culturas tradicionais africanas. Nos seus estudos sobre os movimentos de libertação em África, Franz Fanon e Amílcar Cabral demonstraram o papel que as culturas tradicionais desempenharam no desencadeamento das rebeliões dos povos africanos contra a dominação colonial, na organização dos movimentos de libertação e no apoio à continuação da luta.

Já no contexto do pós-independência e da construção nacional encontra-se, em contraste com essa visão optimista, posições mais ambíguas, ou negativas e difíceis de conciliar entre si. Ao lado de um discurso idealista e por vezes estilizante sobre os valores intrínsecos às culturas das comunidades e sobre o dinamismo de que são portadoras, encontra-se entre certas elites e em particular entre os certos tecnocratas, posições que não vêem na cultura tradicional senão obstáculos à construção nacional, obstáculos que devem ser ultrapassados a todo o custo.

Em apoio a estas últimas posições, houve que contar, até um passado recente, com uma certa sociologia progressista que, para diferenciar socialmente os homens, apenas reconhecia o critério da sua posição no sistema de produção. É como se se acreditasse que a "cultura" fosse uma invenção dos antropólogos.

Do lado funcionalista, está a "teoria da transição", bastante desenvolvida pelos demógrafos, mas também utilizada por representantes de outras disciplinas. Segundo esta teoria, os países africanos e as suas comunidades tradicionais estão numa fase de transição. Não se trata apenas da evolução espontânea e com o seu ritmo próprio que se reconhece em toda a cultura viva. Trata-se de um movimento que vai de uma cultura existente (a cultura tradicional) para uma outra (a cultura ocidental e moderna). Este movimento faz-se, em grande parte, pela introdução nas populações de elementos da modernidade em substituição dos componentes da cultura tradicional. Sob risco de cair no caricatural, deve-se reconhecer que, para muitos, o processo também é de natureza quantitativa: no começo da transição, uma sociedade compreende uma pequena minoria de sujeitos assimilados à modernidade enquanto que a massa quase total dos seus membros está mergulhada no tradicional. No final do processo, encontram-se as proporções invertidas, um mundo

moderno com ilhéus tradicionais. Tratando-se de África, mesmo os adeptos mais optimistas da teoria são obrigados a reconhecer que se está muito longe do término dessa estranha alquimia antropológica. Haveria que dizer também que o fim do processo não está assegurado no tempo. Haveria que reconhecer que as populações do planalto andino na América Latina e os países desse continente em geral, estão “instaladas nessa transição” há cinco séculos.

Fala-se muito de encontro de culturas. Celebrou-se em 1992 o quinto centenário do “encontro” entre a Europa ocidental e cristã e as Américas índias e indígenas. Mas nesse caso, tal como no continente africano, dificilmente se pode falar de diálogo entre culturas, pelo menos se se considera o diálogo como um face a face entre sujeitos, autónomos e livres para escolher. Deve-se lembrar que não existe cultura em si. Quando a cultura moderna e dita universal entra em contacto com as culturas tradicionais, são homens concretos que se encontram e falam línguas e linguagens diferentes. Depois, sabemos que eles não se representam da mesma maneira o mundo e o meio onde vivem, e que só raramente podem traduzir para o sistema do outro as finalidades e as aspirações da vida e do quotidiano. Deve-se sobretudo recordar que, nestes encontros, nunca se está motivado pelas mesmas razões e quase nunca se procura os mesmos objectivos. Forçoso é admitir que o face a face entre culturas diferentes é um jogo de oportunidades desiguais e que se torna rapidamente um exercício de relação de forças antes mesmo que o peso das relações económicas tome a dianteira.

O sistema escolar em África situa-se na intersecção de dois universos culturais, no ponto de contacto entre dois mundos. O universo ocidental, moderno, e o mundo tradicional das comunidades. A escola é o agente da cultura moderna. A extensão da implantação da sua rede faz do sistema escolar a principal e, por vezes, a única intervenção no mundo da cultura tradicional.

Sendo a cultura um meio coerente de identidade e ao mesmo tempo um espaço de solidariedade, a escola-moderna-inventada-no-Occidente e instalada-no-mundo-rural devia colocar-se claramente a questão dos seus próprios objectivos e da gestão das suas relações com o meio social circundante.

Estas questões põem-se em primeiro lugar em termos técnicos e em função da eficácia da escola e do sistema de ensino.

No Ocidente sabe-se que, para cumprir junto dos jovens a sua tarefa de abertura à “modernidade”, a escola, sobretudo a escola primária, conta com a formidável cumplicidade do ambiente “para-escolar”. Frequentemente o papel deste último é mais importante do que a escolarização formal para o sucesso da assimilação da cultura moderna. Nas zonas rurais de África encontra-se como ambiente um universo diferente, indiferente e por vezes hostil à escola.

Estas questões também se põem em termos morais, pelo menos na medida em que toda definição da escola ocidental comporta elementos éticos tais como as suas funções de socialização, de formação dos cidadãos e de educação para a liberdade e na medida em que toda cultura é percebida como o espaço de referência onde os grupos humanos se organizam, vivem e se reproduzem. A escola terá dificuldades em discernir e cumprir estas tarefas que, contudo, reivindica. Socializar em relação a que ambiente social? Formar os cidadãos para que *polis*? Viver em liberdade no seio de que pacto social? A coisa pode-se complicar quando se sabe que as culturas tradicionais se mantêm como um todo coerente e que uma vez que se toca num dos seus elementos todo o conjunto é posto em causa sem no entanto desabar completamente. Conhece-se casos em que o “contacto” com a vida moderna abalou o mundo tradicional e pôs em questão o universo coerente em que estavam enraizadas as suas referências morais. Como é que a escola, vaga e imprecisa sobre as suas tarefas, poderá pretender substituir a cultura tradicional e oferecer bases sólidas de referência para uma nova ética?

Nos países do norte, diz-se calmamente que uma das funções da escola é reproduzir a sociedade. Pode-se dizer que a escola colonial visava a reprodução da sociedade colonial através da assimilação. O que é que a escola pode reproduzir hoje nos meios rurais africanos? A questão é importante do ponto de vista do bem comum e do interesse das comunidades quando se considera o risco que constitui para os jovens rurais, “tratados” pela cultura moderna, romperem os seus laços de solidariedade com as suas comunidades de origem. Certamente conhecemos descrições de redes familiares e tribais que sobrevivem à educação e à urbanização em África. Isso pode significar que o risco de ruptura induzido pela assimilação de uma outra cultura é

puramente teórico. Mas se considerarmos o abandono total de que certas zonas rurais são vítimas hoje, situações em que as comunidades têm dificuldades em sobreviver, somos obrigados a reintroduzir esta grave questão sobre a ruptura da solidariedade.

A questão assume também uma dimensão política, porque não é preciso que uma comunidade “sofra” a cultura moderna, nem que ela “acorde” um dia, como aconteceu no período colonial, súbdita de tal ou tal império, de tal ou tal reino, isto é, “signatária” de um pacto social que ela desconhecia. É preciso que ela possa dominar, com os seus riscos, o processo de transformações no qual está imersa. A escola pode reinterpretar este movimento de transformação e desempenhar uma função de conscientização? Nesse caso, ela desempenharia o papel do escravo Pedagogo dos gregos e não o do Cavalo de Tróia.

O CEPI não solucionou estas questões. O seu mérito, se teve algum, é o de ter posto os seus conteúdos no centro das suas reflexões e das suas pesquisas práticas.

Do ponto de vista da eficácia, parecia evidente que era preciso pegar os alunos lá onde se encontravam reunidas as suas vivências e os seus centros de interesse. Era necessário partir do seu quadro de referências e da sua interpretação espontânea da realidade. Convinha também ligar o saber ao fazer, o conhecimento à transformação da realidade.

Para assumir a dimensão moral e política da vida, era preciso poder dar-se conta, à escala do quotidiano, não somente das diferentes percepções da realidade mas também das dimensões sociais presentes nelas. Para nós, esta tarefa pedagógica devia ser cumprida através do papel central outorgado ao trabalho da comunidade no programa escolar.

Essa preocupação com o momento “cultural” que deviam viver as comunidades ocupou um lugar ainda mais importante na concepção da formação dos quadros professores.

As “ferramentas” pedagógicas empregadas na sua formação fê-los viver uma experiência cultural única. Tendo sido eles mesmos sujeitos da educação escolar, e tendo que desempenhar o papel de intermediários entre duas culturas, na sua formação foram levados muitas vezes a “voltar” ao que faziam, isto é, à função social de docente e em consequência do ensino, à experiência das comunidades, dos alunos e da instituição escolar. É por isso que se lhes fazia trabalhar mais a realidade sócio-cultural

das comunidades do que as técnicas psicológicas e didáticas, contudo necessárias.

Estamos convencidos que a resposta às questões postas mais acima sobre o papel da escola face à cultura tradicional e sobre a maneira de desempenhar esse papel só se poderá encontrar com o tempo, e na medida em que a escola introduzir no seu desenrolar, e como instrumento pedagógico, a pesquisa da sua própria identidade, isto é, a compreensão "em situação" dos seus objectivos. Certamente, a escola africana deve encontrar o seu próprio caminho. Mas é preciso que ela se decida a encetar um verdadeiro processo de pesquisa aturada e que ela associe todas as comunidades escolares a esse trabalho.

A escola e o mercado de trabalho

Associa-se a educação ao desenvolvimento. Antes de mais, porque na nossa cultura, as sociedades bem sucedidas são as que dão provas da capacidade de acumular conhecimentos. Depois, porque se atribui ao sistema de ensino a responsabilidade de transmitir um saber, útil à sociedade e para a satisfação das suas necessidades. Esta função, ligada à divisão do trabalho, está-se a tornar cada vez mais importante, algumas vezes em detrimento de outras funções da educação, no entanto muito importantes. Espera-se eficácia da escola. Atribui-se-lhe um papel de formador. O sistema de educação deve primeiramente abrir os jovens para a "cultura universal" dando-lhes acesso a uma certa quantidade de conhecimentos. Deste modo eles tornam-se aptos a receber uma formação que é assegurada pelo sistema a níveis mais elevados.

Nas sociedades do norte, este processo é dominado pela projecção da imagem do quadro superior. O ensino organiza-se em sistema de longo curso que, passando por níveis de controle sucessivos, termina num diploma que consagra o quadro superior da sociedade.

Deve-se recordar que este processo tem lugar num campo de relações sociais polarizadas por linhas de tensão e que por essa razão o diploma, em particular o diploma superior, torna-se em todo o lado um elemento muito importante de referência na hierarquização social.

Visto de um certo ângulo, pode-se dizer que este sistema de longo curso oferece dois tipos de produto à sociedade: os quadros mais ou menos satisfeitos com a sua posição e ocupação e os outros, "antigos alunos" sem diploma, sem posição e provavelmente insatisfeitos. Para estes últimos, preveu-se sistemas de saída intermédia para os quais se procura orientá-los de maneira mais ou menos preventiva e também mais ou menos enérgica. É por este meio que a sociedade encontra os seus quadros e técnicos médios, os seus artesãos e quem sabe, os seus camponeses.

Nos países ocidentais, critica-se cada vez mais, os resultados sociais e económicos deste sistema de educação, mas parece que ainda se está longe de encontrar novas orientações aptas a transformá-lo em profundidade.

Nos países de África parte-se dos mesmos princípios para exigir à educação a modernização e a preparação da mão-de-obra para o desenvolvimento. Não se pode negar à educação a sua vocação de contribuir de maneira decisiva para o desenvolvimento nacional, sobretudo no caso dos países menos dotados de riquezas naturais.

A educação moderna foi introduzida no continente africano pela colonização. Ela foi implantada a partir do modelo metropolitano, que denominamos modelo de longo curso. Após as independências nacionais, os novos governos mantiveram, em geral, as mesmas escolhas, concentrando nelas esforços formidáveis. Durante duas décadas, vários países conseguiram uma notável expansão quantitativa. Mas a acreditar nos relatórios de diferentes instituições internacionais, a começar pelo do Banco Mundial em 1988, esta progressão atenuou-se. Segundo as observações desse mesmo relatório sobre a qualidade do ensino, os grandes esforços feitos pelos países nem sempre se revelaram compensadores e os resultados estão longe de ser o que se tinha previsto.

Pode-se questionar se este sistema não estará desadaptado para grande parte das situações do continente.

Tal como no norte, ele é polarizado pela preparação de quadros superiores, mas ao contrário dos países do norte, ele não conseguiu abrir-se num leque de oportunidades intermédias e inferiores que permitam a esses países satisfazer todos os níveis da sua mão-de-obra. Assim, quando o sistema conseguir atingir um certo limite numérico na preparação de quadros de alto nível,

começará a funcionar com perdas. Com efeito, a procura de quadros superiores é reduzida e toda a oferta excedentária provoca a fuga de cérebros ou a utilização de quadros qualificados em áreas alheias à sua formação.

No que diz respeito à esmagadora maioria que não encontra meios de conseguir um diploma superior, o desperdício é quase total. Qualquer que seja o momento em que suspendam os seus estudos, estes “ex-futuros-quadros-superiores” só estão preparados para continuar a sua preparação... para os diplomas superiores, não estão qualificados para nenhum trabalho. Em muitos países e ainda hoje, os antigos alunos do ensino geral são “utilizados” na administração como quadros médios “sem qualificação”... mesmo que desde os primeiros dias da independência, a procura de pessoal qualificado para todos os níveis da administração não tenha parado de crescer.

Sem querer pôr em questão as afirmações, feitas por vezes demasiado depressa, sobre as correlações entre nível de educação e produtividade, julgamos que o estudo das relações entre educação e desenvolvimento deve partir da análise dos custos que ela deve assumir para obter certos resultados. Há certamente uma taxa de desperdício no emprego dos recursos que deve ser tida em consideração na avaliação da rentabilidade do sistema educativo.

As razões pelas quais o sistema não é capaz de criar áreas adequadas de formação complementar não são claras. Sabe-se que frequentemente faltam parâmetros para compreender o mercado de trabalho. Também se sabe que este tem dificuldades em se estruturar. Certamente há ainda o risco de saturação rápida da oferta de mão-de-obra em certos ramos profissionais. Mas tudo leva a crer que as dificuldades para se adaptar à realidade provêm da rigidez de um sistema dominado pela projecção de um modelo de formação de longo curso. É difícil prever o curto prazo na planificação, considerar a curta duração na formação, admitir o retomar periódico de um curso de formação para o desenvolver de uma carreira. Em particular ele será tentado a não valorizar as soluções encontradas fora do círculo seguro e testadas no mundo desenvolvido. Ora, os problemas que temos vindo a levantar exigem uma grande flexibilidade na organização das áreas de formação e uma maior maleabilidade na definição das suas ligações com o sistema educativo.

No mundo rural africano está-se num universo completamente diferente do meio urbano. A divisão do trabalho obedece sempre a critérios próprios que nada têm a ver com o mercado de forças de trabalho das cidades. No que diz respeito à sua preparação “profissional” o camponês foi formado para as suas tarefas pelo sistema tradicional de uma maneira bastante eficaz.

A educação escolar na procura da sua contribuição para o desenvolvimento do campo africano deveria ter em conta estas constatações. A reforma da educação de 1977 na Guiné-Bissau, rapidamente esquecida, falava da sua função de preparação de camponeses progressistas. Acreditámos que a educação devia poder criar condições para elevar o nível da força de trabalho rural ao abri-la à inovação tecnológica quando esta se mostrasse necessária. Há pois uma missão para a educação no mundo rural que é a de preparar para o domínio da tecnologia e do meio físico. Mas quem conhece a história do campesinato europeu e a de certos países da América Latina sabe que não se pode falar de melhoramento do nível das forças de trabalho rural se se esquece o domínio do meio sócio-económico. A escola no meio rural deve também preparar o camponês para reapropriar-se do seu ser social, conhecer os jogos do mercado, os mecanismos modernos de controle social e as relações de força existentes – uma função para a qual a escola está certamente mal preparada. Ela devia visar o restabelecimento dos equilíbrios e da igualdade de oportunidades de que a cultura dita moderna se reclama.

No CEPI estas questões puseram-se a dois níveis. Primeiramente, em relação aos jovens alunos. O ensino procurava reinterpretar, à luz das ciências modernas, os gestos e as práticas das comunidades em que viviam. Mas esta reinterpretação não se limitava a ver as actividades e fenómenos na sua simplicidade física e sua singularidade isolada: ela abordava-as enquanto trabalho das comunidades sobre o meio físico e social, isto é, inseridos na sua complexidade social.

Ainda em relação aos alunos, o debate foi vivo sobre o seu futuro, sobre o seu direito a continuar a sua formação, quer pelo acesso a outros níveis de ensino, quer por uma modalidade de educação permanente que associasse os módulos de formação à actividade nas unidades de produção.

Os problemas do mercado de trabalho também tocaram o CEPI através da situação dos professores. Primeiro, pela procura

muito grande e espontânea dos melhores quadros para aperfeiçoar a sua formação geral e profissional. Não será difícil reunir os testemunhos dos que, como nós, partilharam com os quadros estes meses de férias consagrados a longos horários de trabalho escolar. O CEPI respondeu a esta necessidade através da procura de um sistema subtil de formação profissional, realizada em exercício e sobretudo aberta ao futuro. A proposta de formação com um tronco comum de disciplinas para a globalidade dos quadros do desenvolvimento rural era também uma outra pesquisa de um sistema modular de preparação de quadros em alternância com o exercício da profissão e um meio de valorizar a sua carreira.

Mas também se conheceu um outro tipo de pressão social sobre o futuro dos quadros ou antes, sobre o futuro da sua profissão de docentes do meio rural. No fim dos anos 70, assistiu-se no seio dos alunos do sistema secundário da Guiné-Bissau e dos jovens funcionários da administração ao aumento de uma pressão muito grande sobre "as áreas de formação superior e sobre a carreira". Era a consequência das orientações que tomava a sociedade guineense, e fruto da percepção dos jovens alunos da estreiteza das vias de acesso à hierarquia social para os jovens em geral e de uma certa rigidez na mobilidade social que se começava a manifestar a certos níveis de uma sociedade em que o único grande empregador era o Estado. Esta pressão manifestou-se antes de mais pela corrida às bolsas de estudo no estrangeiro, mas também se fez sentir pela procura de mudança de emprego dos melhores quadros dos ministérios menos cotados, como o da Educação Nacional, para ministérios de maior prestígio como o do Plano e o dos Negócios Estrangeiros. A pressão tocou os quadros do CEPI nos seus dois objectivos, isto é, pelo Liceu, onde se fazia ultimamente o seu recrutamento, e pela Educação Nacional, de que todos eram funcionários. Tornou-se impossível formular projectos individuais de formação com itinerários lentos e em alternância com o exercício da profissão, quando as vias se abriam a finalistas muito jovens do Liceu que nunca tinham tido um posto de trabalho e que só tinham que apresentar o testemunho do seu sucesso escolar para a obtenção da bolsa. A profissão de docente sofreu gravemente o impacto dessa vaga. Multiplicou-se as áreas de formação intensiva de docentes, mas a escolha da profissão tornou-se para muitos uma escolha provi-

sória, à espera de uma melhor oportunidade num outro ministério ou de uma área diferente de formação superior.

Em resumo, um sistema de educação concebido a partir de um modelo exógeno, marcado pela lógica de um curso de formação a longo termo, tem dificuldades em se adaptar à realidade local. A sua desadaptação acaba por exercer uma forte pressão sobre os níveis intermédios de formação e de carreira, de que a Educação Nacional e em particular a função de docente são as vítimas mais flagrantes.

Conclusão

Se tivermos que realçar uma das contribuições da experiência do CEPI seria sem dúvidas a de ter ousado levar ao nível dos actores a pesquisa em matéria de educação. Durante sete anos associou-se a esta pesquisa quadros em formação, cooperantes, alunos, comunidades rurais e estruturas de tutela do Ministério de Educação Nacional. Ao longo deste artigo enumerámos os grandes temas e as pequenas questões que foram tratadas.

Tratava-se de analisar no contexto o funcionamento da educação num meio rural específico, habitado por comunidades concretas, vivendo um momento especial da sua história, de precisar as dificuldades e os impasses desse funcionamento e de procurar-lhes elementos de resposta.

A referência ao mundo da cultura tradicional devia-se completar pela outra referência ao mundo que o país teria que projectar na sua construção, no seu desenvolvimento. À medida que o esboço de uma nova sociedade começava a se manifestar, ele devia ser tomado em conta na prática da análise no contexto.

O processo foi o de observação, de ensaios, de experimentação. Os produtos provisórios eram rapidamente restituídos, reexperimentados e, sempre que possível, introduzidos no fluxo de informação para provocar reacções e intercâmbios.

Raramente se encontrará protocolos científicos rigorosos para os ensaios, aparatos críticos satisfatórios na apresentação de resultados e de outros instrumentos como seria necessário numa prática académica. Talvez tenha sido isso que permitiu a muitas pessoas que viveram a experiência, autoridades, quadros e tam-

bém cooperantes, “passarem ao lado” e não se terem dado conta do trabalho de criação que se desenvolvia.

Uma outra contribuição é a constatação de que a prática da “pesquisa” pelos actores sobre as suas próprias acções, tal como tentámos fazer é não só um instrumento pedagógico muito poderoso para a formação dos docentes e dos alunos mas também a melhor via para que a Educação em África encontre, por si própria, as respostas aos graves problemas de qualidade e também de quantidade de que se ressentem.

Ao recomencar o sistema de educação na base, quer dizer lá onde ela se pratica, manifestou-se o que se compreendia por via endógena de desenvolvimento. A associação de mestres e alunos da base na procura de soluções é o sinal da vontade política oficial de desenvolver no sentido dos interessados, isto é, da maioria, e também uma condição necessária à descoberta de soluções eficazes.

As nossas conclusões podem parecer deslocadas quando, ao reler o relatório do Banco Mundial de 1988, redescobrimos os grandes atrasos que tem a educação no continente africano e a ameaça de que ela seja submersa pela maré demográfica, que conhece uma taxa de crescimento de 3,3% entre a população em idade escolar. Os grandes números e as aglomerações não sugerem a procura de soluções nos mesmos grandes números e nas mesmas aglomerações? Não é preciso pensar no que é grande, no que é urgente? A pesquisa, sobretudo a pesquisa aturada, lenta e não incisiva nos seus produtos não parecerá um luxo? Pois bem, não! Antes de mais, porque ao ler os relatórios dos especialistas e das agências nota-se que, não obstante a vaga demográfica, os problemas se põem sobretudo em termos de eficácia no sentido qualitativo do termo. Em seguida, porque sem as soluções produzidas e experimentadas na base, é grande o perigo de manter a prática, insuficientemente denunciada, do recurso sistemático a referenciais exógenos, como sublinhámos a propósito da supressão do CEPI. Assim os problemas correm o risco de se multiplicarem sempre iguais a si mesmos. Temos atrás de nós um bom número de “décadas de desenvolvimento” em que foram ensaiados todos os grandes remédios. Porque não fazer da “pesquisa permanente do remédio” um remédio em si?

(Traduzido do francês por F. Miranda)

EDUCAÇÃO E TEORIAS DE DESENVOLVIMENTO: O QUE HÁ DE NOVO?

Fafali Koudawo

Estabelecendo uma equivalência entre promoção da educação e promoção do desenvolvimento económico, os países africanos implementaram grandes programas de educação que não produziram desenvolvimento mas absorveram partes importantes dos orçamentos e contribuíram para o endividamento e o aumento da dependência. As sucessivas reformas empreendidas não conseguiram até agora reverter esta tendência.

Introdução

A educação como factor de desenvolvimento económico é um conceito recente. Desde a Antiguidade a educação foi considerada como um meio de melhoramento do Homem, uma via de superação pessoal, uma possibilidade de elevação individual a uma esfera de valores superiores e privilegiados, um canal de acesso a um saber muitas vezes fonte de poder. Ao nível colectivo, a educação tem representado essencialmente um meio de assegurar a reprodução social graças à transmissão fiel dos valores consensuais de um grupo. Ela tem sido sempre a base e a argamassa dos grupos sociais. Para a sociedade,

“a educação é apenas o meio pelo qual ela prepara no coração das crianças as condições essenciais da sua própria existência”,

afirma Durkheim, que precisa ainda:

“ela tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que reclamam dela a sociedade política no seu conjunto e o meio especial ao qual está destinada.”⁽¹⁾

Ao papel de reprodução social encontra-se pois associada uma função de diferenciação social. É através desta diferenciação que surge a dimensão económica da educação, em razão da relação directa que une a origem social e a especialização económica nas sociedades pouco evolutivas. A reprodução social e a produção económica estão, por isso, intimamente ligadas, mas a educação não é claramente identificada como fonte de progresso económico e de riqueza das nações.

I. A educação e a riqueza das nações: os tempos de procura

Foi nos séculos XVI e XVII que pela primeira vez os teóricos do mercantilismo afirmaram o papel económico do capital humano. Mas eles insistiam mais no impacto económico de uma população numerosa do que nos benefícios gerados por uma mão-de-obra de qualidade. Depois deles, no século XVIII, na sua célebre obra *Inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*, Adam Smith pôs o acento no rendimento económico da educação e defendeu o alargamento da instrução ao povo, a fim de aumentar a sua produtividade, bem como a sua integração social e política.⁽²⁾ Contudo, foram o século XIX e a revolução industrial que trouxeram uma multiplicação das teorias sobre o capital humano. Contrariamente ao mercantilista francês Jean Bodin, que afirmava “A única riqueza que existe são os homens”,

⁽¹⁾ E. Durkheim, *Education et sociologie*, PUF, Paris, 1985, p. 51.

⁽²⁾ A. Smith, *Inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*, Clarendon Press, Oxford, 1976, vols. 1 e 2.

Stuart Mill sustinha que o homem em si não era uma riqueza, mas as suas capacidades adquiridas eram-no.⁽³⁾ Na mesma linha que Adam Smith, Karl Marx pôs em relevo o papel do trabalho na formação do valor e estabeleceu uma distinção clara entre o trabalho simples e o trabalho superior. Para ele, este último exigia uma maior formação, e gerava em contrapartida mais valor. Marx fez um esboço de avaliação comparando o excedente produzido pelo trabalho superior com o fraco rendimento do trabalho simples. Os economistas soviéticos inspiraram-se mais tarde na sua abordagem para quantificar o benefício económico das despesas da educação. Mas antes deles, Alfred Marshall nas suas reflexões fez a ligação com as teses modernas sobre a educação como um investimento com forte rentabilidade económica.

Em *Principles of economics*, publicado em 1890, Marshall sustinha:

“O valor económico de um grande génio industrial é suficiente para cobrir as despesas de educação de uma cidade inteira; porque uma nova ideia como a principal invenção de Bessemer acrescenta à capacidade produtiva da Inglaterra tanto como o trabalho de uma centena de milhares de homens. Menos directa, mas não menos importante, é a ajuda prestada à produção por descobertas médicas como as de Jenner ou de Pasteur, que aumentam a nossa saúde e força de trabalho... Tudo o que se gasta em vários anos para oferecer os meios de educação superior às massas será bem pago em compensação se produzir mais um Newton ou um Darwin, um Shakespeare ou um Beethoven.”⁽⁴⁾

O capital investido nos homens eram assim identificado como mais rentável.

Indo além desta simples constatação, os economistas do século XX empenharam-se em quantificar o impacto económico da educação. Os trabalhos dos investigadores soviéticos e americanos contribuíram para consolidar a ideia da elevada rentabilidade da educação. Na multidão destes trabalhos, entre os mais eminentes figuravam as pesquisas do soviético Stroumiline, que

⁽³⁾ Le Than Khoi, *L'industrie de l'enseignement*, Editions de Minuit, Paris, 1967, p. 360.

⁽⁴⁾ A. Marshall, *Principles of economics*, Macmillan, Londres, 1961, p. 216.

fez obra pioneira ao estudar, a partir de 1924, as consequências económicas do esforço de desenvolvimento da educação no quadro da planificação. Chegou à conclusão de que toda instrução, ainda a mais elementar, melhorava a produtividade muito mais do que uma formação no local. Calculou que, em média, um ano de estudos primários aumentava a produtividade em 30%, enquanto uma aprendizagem feita durante o mesmo período por um analfabeto só aumentava a produtividade 12 a 16%. Com quatro anos de estudos primários obtinha-se uma produtividade 79% superior ao melhor rendimento de um analfabeto. Sete anos de estudos primários conferiam uma superioridade de 235%; nove anos faziam-na subir para 280%, e treze anos de estudos permitiam atingir 320%. Em 1929, a avaliação a curto prazo dos primeiros efeitos económicos do alargamento da educação primária levou Stroumiline a extrapolar que uma vida activa de 35 a 40 anos produzia um benefício equivalente a 42 vezes o custo do ensino primário. Um afinamento das suas pesquisas sobre um longo período levou Stroumiline à conclusão de que a rentabilidade média dos investimentos soviéticos no ensino tinha passado de 52% em 1940 para 131% em 1950, e para 144% em 1960.⁽⁵⁾

Nos Estados Unidos também foram numerosas as pesquisas sobre a rentabilidade da educação. Entre elas distinguiam-se os trabalhos de Schultz, Bowman e Anderson. Contudo, os de Denison é que tiveram maiores repercussões. Para realizar uma avaliação aturada das consequências económicas da educação, Denison isolou e quantificou um grande número de factores que contribuíam para o crescimento económico. Entre os factores estudados, cinco deles distinguiam-se em virtude do importante papel que pareciam desempenhar na evolução económica dos Estados Unidos. Assim, num período de trinta anos, isto é de 1929 a 1959, o crescimento económico dos Estados Unidos ter-se-ia devido: em 34%, ao aumento da mão-de-obra; em 23% à educação; em 20% ao progresso dos conhecimentos; em 15% ao capital investido, e em 9% ao crescimento do mercado interno. No total, a educação e o progresso científico explicavam 43% do crescimento económico.⁽⁶⁾

⁽⁵⁾ Le Than Khoi, *L'industrie de l'enseignement*, op. cit., p. 370.

⁽⁶⁾ E. Denison, *Why growth rates differ*, The Brookings Institution, Washington, 1967, pp. 78-108.

Estas conclusões foram amplamente difundidas e o método fez escola, sendo utilizado para outros países. O próprio Denison aplicou-o a oito países europeus, com resultados muito variáveis que acabaram por abalar as suas primeiras conclusões. Assim, aplicado à Alemanha, a análise revelava que a educação desempenhou um papel muito limitado no grande crescimento deste país entre 1950 e 1962: 2%. Em contrapartida, a educação intervinha com 14% no crescimento económico da Bélgica.⁽⁷⁾ Estes resultados erráticos e as suas sensíveis diferenças, para as quais Denison não encontrava explicações satisfatórias, bem como os trabalhos de outros investigadores tais como Schwartzman, Jorgenson e Griliches, relativizaram definitivamente as tentativas de medição do impacto da educação no desenvolvimento económico.

Na realidade, todos estes cálculos apresentavam a grande fraqueza de apreenderem a relação entre a educação e a economia através de um único aspecto: o melhoramento da mão-de-obra. Eles não tinham suficientemente em conta o importante efeito de acumulação de conhecimentos e de estimulação de novas técnicas. Foi ao pôr em relevo estas insuficiências que J. Hallak desembocou nesta perplexa interrogação:

“Os resultados dos cálculos e dos notáveis esforços de medição deixam sem resposta questões vitais para o economista: por que os Estados de tal região se desenvolvem mais depressa do que outros; por que um país conhece a estagnação apesar da expansão da produção de diplomados; por que consagrando o dobro dos seus recursos à educação, uma colectividade continua a sofrer de subdesenvolvimento, enquanto uma outra com metade dos recursos para educação já “arrancou”; dito por outras palavras: será que as nações são mais ricas porque são mais escolarizadas ou são mais escolarizadas porque são mais ricas?”⁽⁸⁾

Fossem quais fossem mais tarde as dúvidas lançadas sobre as suas aptidões para responder a esta questão, as teorias sobre a

⁽⁷⁾ *Idem*, pp. 373-403.

⁽⁸⁾ J. Hallak, *A qui profite l'école?*, PUF, Paris, 1974, p. 191.

educação e o desenvolvimento eram percebidas nos anos sessenta como extremamente pertinentes. Na altura em que os países africanos se lançavam na corrida ao progresso económico, estas teorias contribuíram para a definição de estratégias de desenvolvimento nas quais a educação era apresentada como uma panaceia. A forte influência desta visão transparecia nas opções dos planificadores, nos argumentos dos políticos e dos intelectuais. Em 1969, Joseph Ki-Zerbo, retomando as conclusões da escola americana, reflectia em voz alta:

“A educação forma ao mesmo tempo o produtor e o consumidor... Penso que se pode considerar que a educação é um investimento real. Um professor americano, Becker, calculou que os ganhos anuais da produção masculina nos Estados Unidos equivalem a 11% das despesas feitas na formação. Os capitais investidos no ensino para formação eram deste modo amortizados em nove anos, o que já não é mau.”⁽⁹⁾

Extraindo logo conclusões para a África e o seu desenvolvimento, Ki-Zerbo defendia o papel primordial da “matéria cinzenta” no progresso dos países subdesenvolvidos, onde a distância entre o ponto de partida e o fim visado era muito grande.⁽¹⁰⁾ De acordo com estas premissas, a questão “Que escola para que sociedade?”, que ele incorporava na sua reflexão, era apenas o aspecto secundário de uma adesão à seguinte equação de base: *promoção da escola = promoção da economia*.⁽¹¹⁾

As primeiras experiências de planificação feitas pelos governantes africanos transbordavam este optimismo místico sobre o papel da educação como motor do desenvolvimento. Elas insistiam na distinção entre educação-investimento e educação-consumo. Esta última era considerada um luxo, conforme as teses do economista Arthur Lewis, que afirmava:

⁽⁹⁾ J. Ki-Zerbo, conferência proferida em 5 de Dezembro de 1969 em Paris, documento dactilografado, p. 2.

⁽¹⁰⁾ *Ibidem*.

⁽¹¹⁾ Outros intelectuais insistiam igualmente nos benefícios sócio-políticos da educação. Era o caso de Pathé Diagne que, misturando os papéis económicos, políticos e até ideológicos da educação, fazia dela um dos requisitos da unidade africana. Cf. P. Diagne, *Pour l'unité ouest-africaine*, Anthopos, Paris, 1972, pp. 320-322.

“Não se pode pretender que entre a maioria dos camponeses, dos cabelereiros e dos empregados domésticos, a sua instrução aumente a sua produtividade o bastante para cobrir mais do que os seus custos. Se desejarmos dar uma instrução a todos estes indivíduos, não é como investimento, mas como um bem de consumo.”⁽¹²⁾

Tratava-se de uma afirmação altamente questionável. O aumento da produtividade induzido num camponês pela alfabetização pode ser considerável. Os estudos sobre o financiamento e a rentabilidade da educação nos países em desenvolvimento insistem neste aspecto:

“Os resultados de pesquisas realizadas em oito países indicam que os rendimentos anuais das colheitas dos agricultores que têm quatro anos de estudos primários ultrapassam em 9%, em média, os dos agricultores iletrados... O efeito da educação sobre a produção dos agricultores é sensivelmente mais marcado quando existem disponíveis insumos complementares tais como sementes de alto rendimento, adubos e pesticidas porque, para poder utilizá-los, é preciso saber não apenas ler, mas também calcular. As práticas culturais transmitidas de geração em geração muitas vezes não exigem educação mas, à medida que as técnicas agrícolas se tornam mais complexas, o efeito da educação sobre a produtividade dos agricultores torna-se mais pronunciada.”⁽¹³⁾

Exceptuando os camponeses, a alfabetização provoca entre todas as categorias de trabalhadores uma melhor relação com a inovação, que é um factor de dinamismo para a economia. Toda instrução comporta forçosamente uma parte de investimento rentável. Mais ainda, as vantagens indirectas para a população no seu conjunto são numerosas. Esta rentabilidade social é notável em domínios como a saúde, a nutrição, ou a fecundidade, que diminui à medida que a instrução aumenta, etc.

⁽¹²⁾ A. Lewis, *La théorie de la croissance économique*, Payot, Paris, 1963, p. 191.

⁽¹³⁾ Banco Mundial, *Le financement et la rentabilité de l'éducation dans les pays en voie de développement*, Banco Mundial, Washington, 1987.

Ainda que as primeiras tentativas africanas de planificação não negligenciassem os benefícios sociais da educação, elas eram essencialmente condicionadas pelas consequências económicas a curto prazo, em conformidade com as teses de Arthur Lewis, que raciocinava antes que tudo em termos de prioridades.

“Em termos económicos, a parte da educação que não representa um investimento rentável vai a par com outros bens de consumo tais como o vestuário, as casas ou os fonogramas”,⁽¹⁴⁾

afirmava este economista que teve tanto mais influência em África quanto não se limitou a emitir teorias gerais sobre o desenvolvimento económico, tendo igualmente servido de conselheiro junto dos dirigentes do primeiro país independente da África negra, o Gana, e trabalhado a seguir como perito das Nações Unidas para as questões de desenvolvimento. No entanto, a adesão às suas teses também deveu-se à ausência de questionamento do conceito de desenvolvimento que a educação-investimento era chamada a servir.

II. A educação e a corrida para o desenvolvimento: os tempos de esperança

Para a maioria dos economistas dos anos sessenta, o desenvolvimento é sobretudo um crescimento rápido cuja finalidade é “alcançar” os países considerados desenvolvidos. Alcançar, integral ou parcialmente, é a ideia central de todas as abordagens. Ela condiciona todas as análises e opções. Para os africanos trata-se de recuperar o atraso que permitiu a dominação colonial, e no qual alguns vêem uma brecha aberta à entrada do neocolonialismo. Desenvolver-se é portanto subir os degraus que permitem içar-se ao mesmo nível que os antigos dominadores do continente. Para os organismos internacionais, principalmente as agências das Nações Unidas, o desenvolvimento é também uma corrida cujo objectivo é impedir a divisão durável do mundo em

⁽¹⁴⁾ A. Lewis, *op. cit.*, p. 191.

ricos e pobres; uma divisão que comporta tensões nefastas para os objectivos da ONU.

Para todos, esta corrida é pois indispensável para a generalização do progresso e o advento de um mundo novo.

A. A corrida segundo os liberais

Os teóricos liberais estimam que todos os países passam pelo estágio do subdesenvolvimento, caracterizado pela fraqueza das forças produtivas, o analfabetismo, a pobreza, etc. O economista Walt W. Rostow, que fez um repertório das *etapas do crescimento económico*, estima que o subdesenvolvimento é simplesmente o facto de não ter ainda sabido ou podido ultrapassar este estágio da sociedade tradicional. É o facto de as sociedades pós-newtonianas terem permanecido

“alheias ou indiferentes à nova capacidade que o homem tinha de utilizar sistematicamente o seu meio físico para melhorar a sua condição económica.”⁽¹⁵⁾

A teoria liberal considera assim que os países ditos desenvolvidos já passaram por este estágio. Se os países do Terceiro Mundo ainda se encontram nele, é porque estão atrasados na rota do progresso devido a um certo número de obstáculos de origem interna tais como a ausência de concorrência e de *laissez-faire*, vestígios arcaicos tais como as mentalidades hostis à racionalidade da economia, relações sociais desfavoráveis ao impulso económico, etc. Quando estes obstáculos forem levantados, sobrevirá o estágio do *arranque*, definido como:

“O período durante o qual a sociedade acaba de eliminar os obstáculos e as barreiras que se opunham ao seu crescimento regular”.⁽¹⁶⁾

Nesta abordagem teórica da solução do subdesenvolvimento, cabe à educação um papel capital no levantamento dos obstáculos próprios à sociedade tradicional, marcada por:

⁽¹⁵⁾ W. Rostow, *Les étapes de la croissance économique*, Seuil, Paris, 1962, p. 18.

⁽¹⁶⁾ *Idem*, p. 20.

“funções de produção limitadas, baseadas na ciência e na tecnologia pré-newtonianas e em atitudes pré-newtonianas perante o mundo físico.”⁽¹⁷⁾

B. A corrida segundo os marxistas

Para os teóricos marxistas, em contrapartida, o subdesenvolvimento não é de forma alguma natural e não provém unicamente de causas internas. Certamente as sociedades pré-capitalistas são marcadas pelo fraco desenvolvimento das forças produtivas; mas mecanismos internos de regulação tornam-nas auto-suficientes e elas são donas da sua própria evolução. Certamente elas conhecem sobrevivências que podem constituir outros tantos obstáculos ao desenvolvimento; mas a causa principal dos seus problemas é o imperialismo que destruiu a dinâmica interna da sua evolução, e que desencadeou um processo de empobrecimento ao mesmo tempo que mecanismos de bloqueio baseados na dependência. O fim desta dependência e a libertação das forças produtivas permitirão um novo arranque e uma recuperação do atraso acumulado.

Opostos quanto às origens do subdesenvolvimento, liberais e marxistas coincidem, em última instância, na sua representação como um atraso na via do progresso, uma via unidireccional. Esta convergência não é um paradoxo. Ela é o sinal de um fundo ideológico comum ao capitalismo e ao marxismo: a racionalidade do progresso. Ela concebe a visão do desenvolvimento como um simples processo de *rattrapage*. Caberá mais tarde aos analistas contemporâneos, marxistas e neomarxistas, tais como Samir Amin, Gunder Frank, Bettelheim, Arghiri, Clairmonte, etc., promover a extensão e o aprofundamento da teoria do subdesenvolvimento.

Mas muito antes das abordagens mais complexas que estes analistas contemporâneos propuseram, os bolcheviques tinham, pelas suas afirmações e a sua prática, encerrado a noção de desenvolvimento na couraça de uma corrida ao *rattrapage*. Após constatarem o carácter prematuro do seu projecto social em relação às realidades económicas da Rússia, após a ruína das suas

⁽¹⁷⁾ *Idem*, p. 16.

esperanças de revolucionar a curto prazo a Europa ocidental, considerada mais avançada na via do progresso e por isso chamada a servir de locomotiva a regiões menos avançadas como a Rússia, os bolcheviques fizeram a opção do desenvolvimento-*rattrapage* durante o período dito de construção do socialismo num só país.

“Quereis que a nossa pátria socialista seja morta e perca a sua independência? Se não quereis, deveis liquidar o seu atraso no mais curto tempo possível... Estamos atrasados cinquenta a cem anos em relação aos países avançados. Devemos percorrer esta distância em dez anos. Ou fazemos isso, ou seremos esmagados”,⁽¹⁸⁾

declarava Estaline aos quadros da indústria soviética em 4 de Fevereiro de 1931. Esta declaração de desafio prenunciava as posições assumidas pelos dirigentes africanos após as independências. Ela revelava um desvio da concepção marxista de *desenvolvimento desigual*; um desvio iniciado por Lenine e a sua visão voluntarista da História.

Para Marx, com efeito, o desenvolvimento desigual não era puramente sinónimo de desenvolvimento desproporcionado em termos de riquezas produzidas e de potência económica. Era primeiramente um *desenvolvimento não simultâneo*. Significava que num momento da história, dois países não estavam no mesmo ponto da evolução em direcção ao comunismo. O sentido apropriado do termo desigual seria, neste caso, melhor dado pelo equivalente inglês *uneven*, que exprime mais uma ideia de desfaseamento do que de inferioridade. Tratava-se de uma diferença importante, ainda que os dois significados (desigual e não simultâneo) não se excluam, em razão da concepção linear e unívoca do progresso que estava na base do pensamento de Marx.⁽¹⁹⁾

No entanto, se a visão de Marx sobre o desenvolvimento desigual reenviava, em última instância, ao diagnóstico de uma inferioridade dos países ditos menos avançados na via do progresso, foi o pensamento leninista e a prática bolchevique que,

⁽¹⁸⁾ J. Staline, *Les questions du léninisme*, Editions Sociales Internationales, Paris, 1939, vol. 2, p. 211.

⁽¹⁹⁾ S. Latouche, *Faut-il refuser le développement?*, PUF, Paris, 1986, p. 74.

pela carga de concorrência que veiculavam, suprimiram a ambivalência (desigual/não simultâneo). Ao fazerem isso, congelaram a noção de desenvolvimento desigual, e *a posteriori* a de subdesenvolvimento, numa acepção unívoca que justificava a corrida a um crescimento concebido para o *rattrapage*. Esta concepção foi cara à URSS com o seu programa de desenvolvimento económico em marcha forçada, cadenciada pela planificação, antes que esta revelasse os seus limites. Foi também cara à China onde, do mimetismo do crescimento soviético escolhido pelo primeiro plano quinquenal, até à procura de uma via original de desenvolvimento marcada pelo Grande Salto em Frente, a Revolução Cultural e a seguir *l'aggiornamento* pós-Mao, se reencontrava uma constante obsessão pela recuperação económica. Esta procura chinesa do *rattrapage* foi tanto mais forte quanto ela era estimulada pela concorrência com os dois pólos considerados os padrões do desenvolvimento: o pólo soviético e o pólo capitalista.⁽²⁰⁾ Por fim, é e continua a ser verdade para os países africanos que, a partir dos anos sessenta, quiseram tomar um atalho histórico que levasse a “apanhar” as nações economicamente mais avançadas.

C. A corrida segundo os africanos

Produto da convergência de liberais e marxistas sobre o sentido unívoco do progresso, alimentada pelo seu consenso sobre o subdesenvolvimento definido como um mero atraso e portanto susceptível de receber uma simples resposta técnica materializada através do crescimento, a visão africana do *rattrapage* participava também de uma mutação dos valores e da relação com o tempo. Sob a pressão do choque de civilizações imposto pela colonização, as sociedades africanas por longo tempo baseadas no respeito pela tradição e o passado que ela sintetiza, viram transtornada a sua abordagem do tempo. Aderiram à obsessão do futuro imediato produto da *modernização acelerada*, expressão-chave do desenvolvimento-*rattrapage*, novo valor emblemático, novo dogma que veio substituir os

⁽²⁰⁾ Se a concorrência com o campo capitalista era estimulada sobretudo pelo conflito com os Estados Unidos, também era alimentada pelas rivalidades regionais com o Japão e Taiwan.

mitos depostos e as tradições desprezadas como obstáculos a um acto de tipo prometeico. As primeiras experiências africanas de planificação testemunhavam isso, marcadas como estavam pela procura do ritmo de crescimento mais rápido que conduzisse, por um atalho, à modernidade. Os objectivos fixados à planificação pelo Gana de Kwame Nkrumah forneciam um exemplo eloquente disso:

“Em primeiro lugar, o objectivo da planificação e da política económica nos países menos desenvolvidos como o Gana devia ser tentar alcançar o nível de vida e o nível de produtividade atingido pelos países mais desenvolvidos. Colmatar a brecha entre os países mais ricos e os países mais pobres é possível somente se o índice de crescimento económico bruto nestes últimos países for mais elevado que o dos primeiros. Quanto maior for a margem pela qual o índice de crescimento dos países em desenvolvimento ultrapassa o dos países ricos, mais rapidamente podem esperar colmatar a brecha entre o seu nível de vida e o dos países mais ricos.”⁽²¹⁾

A lógica do desenvolvimento-*rattrapage* encontrava aí uma formulação acabada e de clareza exemplar. A sua extrema simplicidade tornava-a atraente senão convincente. Ela participava do entusiasmo dos anos pioneiros em que a ausência de precedentes desastrosos autorizava as construções mais ambiciosas. Ela inscrevia-se num ambiente ideológico onde um grande número de componentes do desenvolvimento eram negligenciadas em proveito da aritmética do PIB/PNB. As abordagens mais globalizantes, mais interrogativas e mais críticas do conceito de desenvolvimento só viriam a impor-se mais tarde. No imediato, a prosperidade da economia mundial nos anos cinquenta e sessenta autorizava as opções mais optimistas. Por fim, os corolários políticos do desenvolvimento económico incitavam a fazer dele uma imensa empresa voluntarista que assumia proporções de desafio histórico.

⁽²¹⁾ *Seven year plan for national reconstruction and development*, Office of Planning Commission, Accra, 1964, p. 239.

“Uma vez esta independência adquirida, uma tarefa maior aparece... Aquilo que outros países levaram trezentos anos ou mais a realizar, um país antigamente dependente deve tentar realizá-lo numa geração se quiser sobreviver. A menos que seja como que propulsado por um motor a reacção, recuará, colocando assim em perigo tudo aquilo pelo qual tinha lutado”,⁽²²⁾

afirmava em 1957 Kwame Nkrumah. Ao fazer isso entrevia em termos espantosamente semelhantes o mesmo desafio com que os bolcheviques se sentiram confrontados para salvar a sua revolução, e ao qual Estaline queria responder recuperando o atraso económico da Rússia numa década.

Este desafio económico era percebido por todos os países africanos de maneira idêntica. Mais ainda, todos queriam responder a ele da mesma maneira: com a corrida ao crescimento. Só as vias desta corrida variavam: capitalista ou socialista. É por isso que quando Stokeley Carmichael, alias Kwame Touré, antigo primeiro-ministro dos *Black Panthers*, declarava em 1986 que Sékou Touré

“tinha compreendido que a nossa geração não está aqui para desenvolver a África, são as gerações futuras que farão isso graças à estabilidade política que teremos instaurado”,⁽²³⁾

tratava-se apenas de uma tentativa de justificação *a posteriori*, de uma defesa cómoda do balanço económico catastrófico de vinte e cinco anos de reinado de Sékou Touré.

No alvor das independências, toda a África lançou-se na corrida ao *rattrapage* económico. Foi sobretudo esta corrida, bem como a prioridade que por toda a parte lhe era concedida, que justificaram os discursos sobre a estabilidade política e que serviram para legitimar os regimes autoritários de partido único apresentados como unificadores das forças nacionais ao serviço do progresso económico e da construção da nação. Aliás, durante três décadas esta abordagem recebera a benção conjunta das

⁽²²⁾ K. Nkrumah, *Autobiography*, Panaf Books, Londres, 1979, p. VII.

⁽²³⁾ Entrevista publicada no quotidiano *Libération*, 21 août 1986, p. 21; cf. igualmente *Jeune Afrique* n° 1670, 7-13 janvier 1993, pp. 59-63.

democracias ocidentais e do bloco socialista. Ela era também, em nome das especificidades africanas do desenvolvimento, objecto da compreensão partilhada das esquerdas moderadas e dos terceiro-mundo-humanistas. Os questionamentos radicais só sobreviriam no início dos anos 90.

Nos anos sessenta, em contrapartida, o desenvolvimento-*rattrapage* era objecto de consenso. O mesmo consenso envolvia o papel atribuído à educação-investimento. À sombra deste consenso, a África das independências tornou-se a terra predilecta dos megaprojectos para o desenvolvimento da educação.

III. A educação e as muletas do desenvolvimento: os tempos de crise

A. Educação e desenvolvimento: as primeiras abordagens africanas

Em 1961, a Conferência de Addis Abeba reunida para fixar as linhas directrizes da escolarização do continente projectava fazer passar a escolarização das crianças de 40 para 51% em 1966, e para 100% em 1980. Nesta data, 20% dos alunos saídos do ensino primário entrariam para o secundário, enquanto que 20% dos diplomados do secundário prosseguiriam estudos superiores. Para atingir estes objectivos, a conferência recomendava dedicar à educação 3 a 4% do rendimento nacional entre 1961 e 1966, e aumentar os recursos da educação até 6% do rendimento nacional a partir de 1980.⁽²⁴⁾ Este plano de Addis Abeba, patrocinado pela UNESCO, organizadora da conferência, tornou-se o pano de fundo da acção da maioria dos países africanos recentemente independentes.⁽²⁵⁾ Certos países até consideravam o plano pouco ambicioso em relação à sua situação. Assim, o Gana mostrava-se mais optimista e programava a escolarização universal já para 1964. A Guiné-Conakry situava esta realização em 1970 e o Senegal entre 1970 e 1975. Outros países, mais pru-

⁽²⁴⁾ R. Greenough, *Un rendez-vous africain*, UNESCO, Paris, 1964, pp. 41-42.

⁽²⁵⁾ M. Gaud, *Les premières expériences de planification en Afrique noire*, Editions Cujas, Paris, 1967, pp. 341-345.

dentes, dilatavam os limites fixados para o plano de Addis Abeba. É o caso do Níger e do Togo, que estendiam o calendário da escolarização primária universal até 1990.⁽²⁶⁾

Na sua grande maioria, os países africanos previam um aumento dos efectivos escolares de 10% por ano durante a década 1960-1970. Alguns fixavam cifras bastante grandes, como 14,5% no Gana e 19% no Senegal. Estas opções ambiciosas assumiam todo o seu significado de verdadeiros desafios quando lidas à luz do aumento demográfico que conhecia o continente desde o fim da Segunda Guerra Mundial. A taxa de crescimento natural, que era de 2,1% em 1950, passava para 2,7% em meados dos anos 60, atingia 3% nos anos 80 e estabilizava em 3,1% no princípio dos anos 90, à espera da fase de transição demográfica que iniciaria a inversão da curva demográfica.⁽²⁷⁾ Os efeitos conjugados dos ambiciosos planos de escolarização e do rápido crescimento da população, cuja estrutura, muito jovem, aumentava os efectivos a escolarizar (40 a 50% da população têm menos de 20 anos, contra 25% na Europa ocidental) exerceram uma pressão constante sobre o aumento das despesas de educação. A atribuição de recursos prevista pelo plano de Addis Abeba revelou-se inadequada e foi largamente ultrapassada. A maioria dos países consagraram 10 a 30% do seu orçamento à educação sem no entanto chegar a satisfazer as necessidades essenciais. Em 1969, Ki-Zerbo resumia a situação inextricável do seu país nestes termos:

“Para dez mil milhões de orçamento nacional, as despesas da educação nacional cifram-se em mais de mil milhões e meio, ou seja 17 a 18% do orçamento, 5% do produto nacional bruto. E para que? Para escolarizar 9 a 10% da população escolar. Por outras palavras, para escolarizar todas as crianças do Alto

(26) Fosse elas optimistas ou prudentes, todas estas previsões não passaram de letra-morta. Em 1994, nenhum país africano realizou a escolarização universal primária e ainda menos a secundária. Nos países acima mencionados, as taxas consolidadas de escolarização primária e secundária correspondentes ao período 1987-1990 são as seguintes: Gana 58%, Guiné-Conakry 24%, Senegal 38%, Níger 18%, Togo 64%; cf. PNUD, *Rapport sur le développement humain 1993*, Economica, Paris, 1993, p. 165.

(27) A transição demográfica é entendida no sentido de passagem de um regime de alta natalidade e alta mortalidade para um regime de fraca natalidade e fraca mortalidade, apto a assegurar um fraco crescimento demográfico.

Volta, seria preciso uma vez e meia o orçamento nacional. E com a taxa de crescimento demográfico que se verifica nos países subdesenvolvidos, cerca de 2% ao ano, por vezes pergunta-se se a taxa de escolarização não deve diminuir. É preciso reflectir também que o produto interno bruto nestes países não chega a crescer 1,6% ao ano.”⁽²⁸⁾

Posta à luz deste modo, a situação parecia ainda mais preocupante, quando sabia-se que em 1969 este país não possuía universidade e que, a médio prazo, colocava-se o problema da criação de estabelecimentos de ensino superior, por natureza extremamente custosos.

Com efeito, sob a pressão dos objectivos de *rattrapage*, os países africanos eram levados a pôr a tónica na educação superior, que supostamente forneceria os quadros necessários ao crescimento económico. Ora, a formação superior é o mais dispendioso de todos os ciclos do ensino, e as somas que ela absorve do orçamento da educação penalizam os outros ciclos, nomeadamente o primário, cuja extensão tem uma rentabilidade muito menos elevada e menos aleatória.

As primeiras abordagens adoptadas para o desenvolvimento da educação em África, as necessidades financeiras que elas impunham e que estavam fora do alcance dos Estados africanos, contribuíram para a rápida institucionalização da ajuda como a principal muleta do desenvolvimento dos recursos humanos. Geralmente elas desempenharam um papel importante na instalação do paradoxo que consiste em perseguir, através de meios cujo primeiro efeito é o aumento da dependência, o objectivo de um desenvolvimento-*rattrapage* supostamente destinado a garantir a independência.

Este processo empreendido nos anos sessenta pela maioria dos países africanos não afectou da mesma maneira a Guiné-Bissau. Tornada independente mais tardiamente, ela conheceu uma experiência original durante o período da luta armada de libertação nacional e os primeiros anos de independência.

⁽²⁸⁾ J. Ki-Zerbo, *op. cit.*, p. 4.

B. Educação, libertação e desenvolvimento: a trilogia guineense

1. Educação e libertação: a herança da luta

A experiência guineense de promoção da educação é marcada sobretudo pelas consequências da filosofia e a prática portuguesas em matéria de educação colonial. A diferença das políticas francesa e inglesa de educação colonial, a concepção portuguesa da formação dos indígenas era limitada nas suas ambições. Ela atribuía apenas funções e objectivos modestos à educação dos indígenas. Segregacionista na sua concepção, malthusiano na sua prática, o sistema português de educação na Guiné-Bissau limitou-se durante muito tempo aos objectivos seguintes, que os administradores coloniais enunciavam em Dezembro de 1941: “ensinar o indígena a falar português e a rezar como os portugueses.”⁽²⁹⁾

Em reacção contra esta política que, na véspera da independência teria permitido apenas a formação de um total de 11 quadros médios e 14 quadros superiores, o PAIGC estabeleceu um sistema educativo paralelo que viria a ser um instrumento capital no processo da luta de libertação.

“Se tivéssemos dinheiro, fazíamos uma luta com escolas e não com armas”,⁽³⁰⁾

afirmava Amílcar Cabral a respeito das escolas do PAIGC. Ele confirmava assim que, muito mais que as armas, a educação tinha uma função libertadora total e mais durável que o recurso conjuntural às armas. A partir de 1964-1965, a seguir ao seu primeiro congresso em Cassacá, o PAIGC começou a organizar um sistema educativo novo com escolas de tabanca, internatos, a

⁽²⁹⁾ Henrique Pinto Rema O.F.M., *História das missões católicas da Guiné*, Editorial Franciscana, Braga, 1982, p. 540.

⁽³⁰⁾ Fórmula atribuída a Amílcar Cabral in *Nô Pintcha*, nº 11, 19 de Abril de 1975, p. 4.

Esta fórmula tem um forte significado simbólico, mas é desprovida de sentido e de fundamento prático. Custa a imaginar um movimento de libertação, seja ele qual for, desenvolver um sistema de educação alternativo num território sob a dominação de um Portugal que concede um lugar dominante à acção educativa da Igreja Católica e não autoriza nenhuma iniciativa concorrente. A existência de zonas libertadas pelas armas é a condição primeira do surgimento de um sistema alternativo do PAIGC. Na realidade, as zonas libertadas criam as condições objectivas tanto como as necessidades imediatas deste sistema alternativo. A fórmula de Cabral só é válida quando restrita a uma aceção simbólica da escola vista como libertadora suprema.

Escola Piloto e o Instituto Amizade.⁽³¹⁾ Este sistema educativo reivindicava cinco funções principais:

- criar uma alternativa face à educação colonial;
- descolonizar os espíritos submetidos à alienação da propaganda colonial;
- promover a mobilização contra a opressão colonial;
- emancipar os espíritos em relação às forças obscurantistas locais;
- criar as condições aptas a desconectar a Guiné dos modelos estrangeiros de desenvolvimento alienante.

Concebida como uma escola de combate, ela tinha duas características que se pretendiam complementares. A primeira fazia dela uma escola popular votada à democratização do acesso ao saber. A segunda tornava-a uma escola revolucionária que devia consolidar as condições de renovação através de uma elite saída de uma selecção rigorosa, uma de cujas peças essenciais era a Escola Piloto. A seguir à independência, a nova escola iria tentar conciliar estas duas características.

No entanto, complementares na teoria, estas duas características entravam em contradição na prática, que exigia uma resposta apropriada a questões delicadas. Como conciliar harmoniosamente selecção e democratização do ensino? Como concretizar, num sistema competitivo e que valoriza as competências, os objectivos que Amílcar Cabral exprimia nestes termos:

“Combater entre os jovens, nomeadamente entre os mais idosos (mais de 20 anos) a mania de deixar o país para ir estudar, a ambição cega de ser doutor, o complexo de inferioridade e a ideia errada de que os que estudam e tiram cursos terão privilégios amanhã na nossa terra.”⁽³²⁾

⁽³¹⁾ Para mais detalhes sobre a organização e o funcionamento deste sistema, ver L. Rudebeck, *A study of political mobilization*, The Scandinavian Institute of African Studies, Uppsala, 1974, pp. 201-226; L. de Sena, *L'éducation en Guinée-Bissau. Situation et perspectives*, IRFED, Paris, 1977, pp. 45-60.

⁽³²⁾ A. Cabral, *Unidade e luta II. A prática revolucionária*, Seara Nova, Lisboa, 1977, p. 157.

Como, na base do anterior, atingir de maneira realista este outro objectivo enunciado por Amílcar Cabral:

“Vencer a batalha da formação de quadros, garantir os quadros necessários para o desenvolvimento da nossa terra é uma das coisas mais importantes da acção e do programa do nosso Partido”(33)?

A procura destes objectivos difíceis de conciliar numa abordagem realista marcou os esforços de definição de uma política educativa na Guiné-Bissau nos primeiros anos da independência. Ela concretizou-se através de muitas intenções generosas, algumas experiências de curta duração, realidades divorciadas dos princípios, e sequelas duráveis nas relações da dupla educação-desenvolvimento.

2. Educação e desenvolvimento: as primeiras experiências

a) À procura do homem novo

A seguir à independência, as primeiras iniciativas do PAIGC em matéria de educação foram marcadas fortemente pela visão da educação-libertação já em vigor durante a luta armada. A generalização da educação-libertação era ditada pelo facto de a libertação de dois terços do território não ter sido acompanhada pela consequente extensão do sistema de educação do PAIGC.(34) As evidentes condicionantes da guerra limitavam esta extensão a todas as zonas libertadas. Após o acesso à independência, importava não apenas assegurar a máxima cobertura das zonas libertadas, mas também introduzir e impor o sistema educativo do PAIGC nas zonas que tinham permanecido sob o controle da administração colonial até 1974. Isso era particularmente válido nos centros urbanos como Bissau, Bafatá, Gabú, onde a neces-

(33) A. Cabral. *Unidade e luta II. A prática revolucionária*, Seara Nova, Lisboa, 1977, p. 158.

(34) O sistema educativo do PAIGC nas zonas libertadas contava em 1972 com 164 escolas, 258 professores e 14.531 alunos. Nesse mesmo ano, o sistema educativo colonial contava com 297 escolas, 661 professores e 31.281 alunos. Cf. L. Rudebeck, *A study of political mobilization*, The Scandinavian Institute of African Studies, Uppsala, 1974, p. 206, e J.-Cl. Andrieni, *La Guinée-Bissau. D'Amílcar Cabral à la reconstruction nationale*, L'Harmattan, Paris, 1978, p. 132.

sidade objectiva de estender a nova educação era agravada pela necessidade sentida pela direcção do PAIGC de descolonizar os espíritos considerados sujeitos demasiado tempo ao condicionamento do ensino e da propaganda dos colonizadores:

“[...] a batalha mais dura que teremos talvez de travar será a de descolonizar as cabeças, pois é uma tarefa urgente, como factor determinante para assentarmos a nossa administração e a nossa economia em bases sãs e abertas ao progresso e justiça para todos”,⁽³⁵⁾

declarava Aristides Pereira perante a Assembleia Nacional Popular em 28 de Abril de 1975.

Para criar o quadro propício à realização deste objectivo e ao surgimento de um novo homem guineense livre das escórias da educação colonial e moldado pelos valores preconizados pelo PAIGC, uma franja radical da direcção do Partido defendera o encerramento provisório de todas as escolas, a fim de dispor de tempo suficiente para relançar a educação nacional sobre bases completamente novas.⁽³⁶⁾ Uma vez afastada esta solução extrema, a tentativa de descolonizar os espíritos para fazer emergir o homem novo concretizou-se a partir do início do primeiro período escolar (1974-1975) através da introdução de novos programas e materiais didácticos em todos os estabelecimentos. Ela estendeu-se rapidamente às actividades de socialização para-escolares. Subjacente à nova abordagem estava o princípio de democratização do ensino proclamado pelo PAIGC como pilar do seu sistema educativo. No entanto, se logo a seguir à independência a educação-libertação podia reivindicar pertinência em virtude do seu conteúdo, numerosas questões podiam ser colocadas sobre a realidade e a eficácia da democratização da educação, num contexto marcado pela insuficiência das infra-estruturas de acolhimento, a escassez de material didáctico, a falta e a sub-qualificação dos professores.

⁽³⁵⁾ Discurso de Aristides Pereira na abertura da primeira sessão pós-independência da Assembleia Nacional Popular, em 28 de Abril de 1975; in *Nô Pintcha*, nº 15, 29 de Abril de 1975, p. 3.

⁽³⁶⁾ P. Freire, *Cartas à Guiné-Bissau - Registo de uma experiência em processo*, Moraes Editores, Lisboa, 1978, p. 27.

De facto, se exceptuarmos a generalização do sistema educativo do PAIGC, as experiências inovadoras no domínio da educação-libertação foram levadas a cabo sob a influência das teorias de Paulo Freire.

b) Paulo Freire e a educação para a liberdade

As repercussões da intervenção de Paulo Freire na Guiné-Bissau foram de longe superiores à realidade do seu engajamento nos esforços locais para realizar a educação-libertação.

Com efeito, os contactos de Paulo Freire com a Guiné-Bissau foram de curta duração e limitados aos primeiros anos de independência. Quando era consultor junto do Gabinete de Educação do Conselho Mundial de Igrejas em Genebra, Paulo Freire fez algumas visitas à Guiné-Bissau que o puseram em estreito contacto com numerosos protagonistas da campanha de alfabetização de adultos.⁽³⁷⁾ O seu papel foi exclusivamente o de conselheiro na concepção e orientação da alfabetização como meio de uma consciencialização (que ele chama igualmente consciencialização) entendida como um processo sócio-político, onde a aprendizagem da escrita poderia, no limite, ser secundária:

“[...] a consciencialização, associada ou não ao processo de alfabetização (pouco importa), não pode ser um “bla-bla-bla” alienante, mas sim um esforço crítico de pôr a claro a realidade, o que implica, necessariamente, um compromisso político. Não existe consciencialização se a prática não nos leva à acção consciente dos oprimidos como classe social explorada na luta pela sua libertação. Por outro lado, ninguém consciencializa ninguém. O educador e o povo consciencializam-se através do movimento dialéctico entre a reflexão crítica da acção que se segue no processo dessa luta.”⁽³⁸⁾

⁽³⁷⁾ Os testemunhos feitos em Bula em 1/4/94 por Alberto da Costa, responsável regional do Ministério de Educação Nacional, confirmam o entusiasmo suscitado pelas teorias de Paulo Freire durante os primeiros anos de independência. Eles confirmam indirectamente as expectativas por vezes demasiado grandes suscitadas pelas ideias de Paulo Freire. (Cf. Relatório do encontro regional organizado no quadro do projecto NLTPS.)

⁽³⁸⁾ P. Freire, *Os cristãos e a libertação dos oprimidos*, Edições Base, Lisboa, 1978, p. 17.

Assim entendida, a educação-libertação segundo Paulo Freire não é um simples método aplicável pelos peritos. Ela constitui um todo que não pode ser reduzido a técnicas assexuadas, desligadas de um contexto de confronto social:

“A educação para a liberdade não reduz-se a libertar os educandos do uso do quadro negro para oferecer-lhes projectores de diapositivos. Pelo contrário, propõe-se como praxis social, contribuir para a libertação dos homens da opressão a que se encontram submetidos, no seio da realidade objectiva. Precisamente por isto trata-se de uma educação política, tão política, como a outra que posta ao serviço das elites do poder, pretende, contudo proclama-se neutra. É por esta razão que esta educação não pode ser traduzida na prática, em termos sistemáticos, antes da transformação radical da sociedade. Seria realmente uma ingenuidade que só os “inocentes” podem ter, esperar que as elites do poder estimulem um tipo de educação que revela o seu “jogo”, mais claramente do que as contradições em que se encontram envolvidos. Esta ingenuidade implicaria, inclusivamente, uma perigosa subestimação da capacidade e da astúcia das elites. Por isso, esta forma de educação apenas pode ser praticada fora do sistema regular, por aqueles que, superando a sua inocência, se comprometem cautelosamente no processo de libertação real.”⁽³⁹⁾

Educação ao serviço dos oprimidos, a educação-libertação segundo Paulo Freire é uma pedagogia do oprimido para o oprimido:

“Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela praxis

⁽³⁹⁾ P. Freire, *Os cristãos e a libertação dos oprimidos*, Edições Base, Lisboa, pp. 17-18.

de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.[...]

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações de desumanização.”⁽⁴⁰⁾

Foi sem dúvida esta dialéctica da auto-libertação que seduziu os novos dirigentes da Guiné-Bissau ao ponto de solicitarem o concurso de Paulo Freire para levar a cabo o seu projecto de alfabetização.⁽⁴¹⁾ Por seu lado, impressionado pelos escritos de Cabral e pela luta de libertação de um país que aprendeu a conhecer apenas após ter sido solicitado por ele como conselheiro, Paulo Freire entrevia um terreno favorável à educação-libertação na Guiné-Bissau:

“[...] cujo povo directa e indirectamente tinha sido tocado pela guerra de libertação, “um facto cultural e um factor de cultura” na expressão de Amílcar Cabral, e cuja consciência política tinha sido partejada pela luta mesma. Um povo que, apresentando um alto índice de analfabetismo, 90%, do povo, do ponto de vista linguístico, é altamente “letrado” do ponto de vista político, ao contrário de certas “comunidades” sofisticadamente letradas, mas grosseiramente “analfabetas” do ponto de vista político.”⁽⁴²⁾

⁽⁴⁰⁾ P. Freire, *Pedagogia do oprimido*, Afrontamento, Porto, 1972, pp. 43-44.

⁽⁴¹⁾ Além da teoria, havia também a experiência já famosa de Paulo Freire, que tinha posto em prática as suas ideias no Nordeste do Brasil e no Chile. Não fossem as suas reservas e até as suas reticências em engajar-se a fundo na experiência, o papel de Paulo Freire teria sido maior. Cf. P. Freire, *Cartas à Guiné-Bissau - Registo de uma experiência em processo*, Moraes Editores, Lisboa, 1978, pp. 13-48.

⁽⁴²⁾ P. Freire, *Cartas à Guiné-Bissau - Registo de uma experiência em processo*, Moraes Editores, Lisboa, 1978, pp. 17-18.

Preocupado não apenas pela fase da alfabetização, mas sobretudo da pós-alfabetização, ele traçava claramente os contornos do processo global que era para ele a educação-libertação na Guiné-Bissau:

“Como a entendo, a alfabetização de adultos já contém, em si, a pós-alfabetização. Esta continua, aprofunda e diversifica o acto de conhecimento que se inicia naquela. Não são, pois, dois processos separados – um antes, o outro depois – mas dois momentos de um mesmo processo social de formação. E este, não importa o nome que se lhe dê – educação, acção cultural, animação – implica sempre, na alfabetização também como na pós-alfabetização, numa certa teoria do conhecimento posta em prática.

Que conhecer, como conhecer, para que conhecer, em favor de que e de quem conhecer, portanto, contra que e contra quem conhecer são questões teórico-práticas e não intelectualistas, que a educação como acto de conhecimento nos coloca. Questões fundamentais, em dinâmico envolvimento com outras em torno do mesmo acto de educar, da sua possibilidade, da sua legitimidade, dos objectivos e finalidades deste acto, dos seus agentes, dos seus métodos, do seu conteúdo.

Solidárias entre si, estas questões demandam respostas igualmente entre si solidárias. Assim, ao preocupar-me com o que conhecer, acho-me necessariamente envolvido com o para que, com o como, com o em favor de que e de quem, com o contra que e contra quem conhecer.”⁽⁴³⁾

As campanhas de alfabetização levadas a cabo no quadro da educação-libertação apenas conheceram um relativo sucesso nas Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP), onde a existência de estruturas, de uma organização, de uma disciplina própria, de uma utilidade imediata da escrita e de perspectivas de

⁽⁴³⁾ P. Freire, *Cartas à Guiné-Bissau - Registo de uma experiência em processo*, Moraes Editores, Lisboa, 1978, p. 136.

carreira graças aos conhecimentos adquiridos, facilitaram a realização das actividades.⁽⁴⁴⁾ Em todos os outros casos, a educação-libertação foi um falhanço. As campanhas sucessivas de alfabetização, nomeadamente as iniciativas da JAAC em 1976, a ofensiva generalizada levada a cabo pelo Departamento de Educação de Adultos a partir de 1979, e as experiências de alfabetização em línguas maternas iniciadas em 1982, saldaram-se em fracasso. No balanço das causas do fracasso, figuram à mistura a falta de preparação ou a má organização, a falta de pessoal qualificado, as insuficiências logísticas, as lacunas da sensibilização das populações, etc.⁽⁴⁵⁾ As imensas precauções tomadas por Paulo Freire para que a experiência da educação-libertação fosse concebida e realizada pelos próprios guineenses preservam-no da responsabilidade do fracasso. Apesar das suas reiteradas precauções e dos seus conselhos até excessivos, Paulo Freire, quer pelo magistério voluntário ou involuntário que exerceu junto dos educadores guineenses, quer pelos seus estreitos laços com os responsáveis da educação nacional, é indissociável da experiência da educação-libertação na Guiné-Bissau, sem no entanto ser responsável pelas suas vicissitudes.⁽⁴⁶⁾

Quanto às experiências de ruralização da educação feitas a seguir à independência, elas implicaram mais a intervenção do seu inspirador: o IRFED – *Institut de Recherche et Formation - Education e Développement*.

c) O IRFED e a ruralização da educação

A experiência dos Centros de Educação Popular Integrada (CEPI) na Guiné-Bissau é indissociável do IRFED, que foi o seu inspirador e realizador. Ela inscreve-se no contexto africano dos anos 70, onde numerosas tentativas de reforma e de adaptação da

⁽⁴⁴⁾ De 1975 a 1978, os efectivos das FARP teriam sido totalmente alfabetizados. Ver J. Jobidon, *Sept ans d'alphabétisation en Guinée-Bissau*, Ministère de l'Éducation Nationale, Bissau, 1982, pp. 5-6.

⁽⁴⁵⁾ Ver J. Jobidon, *Sept ans d'alphabétisation en Guinée-Bissau*, Ministère de l'Éducation Nationale, Bissau, 1982, pp. 6-33.

⁽⁴⁶⁾ P. Freire, *Cartas à Guiné-Bissau - Registo de uma experiência em processo*, Moraes Editores, Lisboa, 1978, 193 pp.

escola às necessidades locais estavam em curso. A ruralização da educação era uma das vias então exploradas. O acesso da Guiné-Bissau à independência neste contexto, a experiência guineense da mobilização para a luta a partir das zonas rurais, o projecto de sociedade reivindicado pelo PAIGC levaram o IRFED a ver neste país um terreno favorável à implementação da educação popular integrada ao serviço de uma nova sociedade.⁽⁴⁷⁾ Concebido na sequência de um balanço da educação na Guiné-Bissau feito pelo IRFED em 1977,

“O projecto de criação de Centros de Educação Popular Integrada (CEPI) propõe-se precisamente procurar as vias de uma articulação eficaz entre a escola e a comunidade camponesa.”⁽⁴⁸⁾

Na base da dicotomia entre as cidades dominadoras e detentoras do essencial do sistema clássico de educação, os CEPI pretendem inverter a abordagem do desenvolvimento promovendo-o a partir do campo:

“Em relação aos aglomerados urbanos ou semi-urbanos que concentram as características da cultura moderna ou de expressão crioula, o CEPI dirige-se ao mundo rural profundo agindo nas tabancas, representação das comunidades tradicionais que agrupa a maioria dos habitantes do país e dos meios de produção.

A partir deste meio, o CEPI tenta criar um “modelo de desenvolvimento” que poderia aplicar-se a todo o país e contribuir para o sucesso da construção nacional.”⁽⁴⁹⁾

Esta pretensão de fazer surgir um modelo de desenvolvimento a partir do campo parece aliás ser partilhado pelo Governo:

⁽⁴⁷⁾ L. de Sena, *L'Education en République de Guinée-Bissau. Situation et Perspectives*. 1977, IRFED, Paris, 1977, p. 144.

⁽⁴⁸⁾ L. de Sena, *L'Education en République de Guinée-Bissau. Situation et Perspectives* 1977, IRFED, Paris, 1977, p. 151.

⁽⁴⁹⁾ D. Robin, *Les Centres d'Education Populaire Intégrée en Guinée-Bissau*, Ministère des Relations Extérieures, Paris, 1982, p. 79.

“Também temos grandes esperanças na experiência do Centro de Educação Popular Integrada, que está instalado na área de Tombali e que conta com a assistência de amigos estrangeiros. Esse centro tem feito algum trabalho de grande valor por se enquadrar no objectivo de desenvolver o nosso país, partindo do campo para a cidade, para o qual teremos que ser capazes de transformar os nossos homens a partir do campo. Se o não fizermos, o nosso desenvolvimento será uma coisa falsa, localizada só nos centros urbanos e não um desenvolvimento sério.

Tal como a libertação da nossa terra foi feita partindo do campo para a cidade libertando-nos totalmente da dominação estrangeira, também o desenvolvimento, a criação do homem novo, a transformação da mentalidade do povo em relação ao trabalho e nas relações entre os homens devem ser feitos do campo para a cidade. E só o poderemos fazer através de um conhecimento real e profundo da vida do nosso povo e da sociedade em que ele vive, como o que se está a obter através do centro de Tombali. Esses conhecimentos, essas análises das estruturas próprias são indispensáveis aos alunos das nossas escolas, às pessoas que estão a ser alfabetizadas, para que elas possam participar no seio da sociedade, de maneira a construir na nossa terra um país moderno, criar um homem moderno, capaz de enfrentar todas as tarefas gigantescas que temos à frente.”⁽⁵⁰⁾

Na realidade o sistema dos CEPI nunca foi adoptado pelo Governo, nem beneficiou do seu pleno apoio para uma articulação eficaz, quer com o resto do sistema educativo, quer com o conjunto das iniciativas de desenvolvimento com as quais os CEPI deviam, para ser viáveis, ter relações de sinergia. Concebido por parceiros estrangeiros, financiado por eles, aceite pelo Governo sem ser nunca inserido numa iniciativa de conjunto que pudesse assegurar o seu sucesso, o sistema CEPI sofria de uma

(⁵⁰) L. Cabral, *O estado da nação*, Edições Nô Pintcha, Bissau, 1978, p. 134.

subestimação tanto da parte dos detentores da educação tradicional como da parte de alguns dos seus beneficiários que não tinham compreendido a sua função e finalidade, e viam nele sobretudo um trampolim para outros estudos superiores mais valorizados.⁽⁵¹⁾ Em última análise, a incompreensão da originalidade fundiária dos CEPI, a sua falta de inserção numa rede de iniciativas aptas a criar efeitos multiplicadores, e uma falta de engajamento do Governo estão na origem do abandono desta experiência que assumiu aspecto de enxerto mal sucedido entre 1977 e 1983.

d) Do entusiasmo inovador à crise

Apesar da abordagem educação-libertação que herdou da luta e que tentou aprofundar após o acesso à independência, à parte a tentativa de ruralização de uma parte da escola através dos CEPI, a Guiné-Bissau, depois de tudo, pouco inovou. Pouco a pouco ela verteu o seu sistema educativo no molde da educação para o desenvolvimento já utilizado sem sucesso pelos outros países africanos. Em razão da recusa de Portugal a formar quadros locais, o país só podia contar com recursos humanos muito limitados na altura da independência. Daí a obsessão pela formação de quadros alimentada pelos dirigentes do PAIGC desde o período da luta:

“Vencer a batalha de formação de quadros, garantir os quadros necessários para o desenvolvimento da nossa terra é uma das coisas mais importantes da acção e do programa do nosso Partido”,⁽⁵²⁾

afirmava Amílcar Cabral. Embora o sistema alternativo de formação desenvolvido pelo PAIGC tenha produzido alguns quadros, o seu número era muito limitado em relação às necessidades do país.⁽⁵³⁾ A atenção concedida à formação de quadros foi tanto

⁽⁵¹⁾ Cf. Relatório de avaliação de D. Robin, *Les Centres d'Education Populaire Intégrée en Guinée-Bissau*, Ministère des Relations Extérieures, 1982, p. 181.

⁽⁵²⁾ A. Cabral, *Unidade e luta II. A prática revolucionária*, Seara Nova, Lisboa, 1977, p. 158.

⁽⁵³⁾ Até 1973, o PAIGC tinha conseguido formar 46 quadros médios e 36 quadros superiores – um resultado superior aos 11 quadros médios e 14 quadros superiores formados pela escola

maior quanto a questão dos recursos humanos era considerada a chave da questão do desenvolvimento. Isto é sublinhado muito claramente pelas análises do plano quadrienal de desenvolvimento 1983-1986, que imputam os principais fracassos económicos desde 1974 à insuficiência de recursos humanos:

“Como se sabe, uma das causas do fracasso da política de investimentos levada a cabo depois da independência, foi a nossa incapacidade em controlar realmente o funcionamento da nossa economia no quadro de uma estratégia que, se bem que formalmente correcta, nunca se traduziu através de políticas equacionais.

É necessário tirar a lição desta experiência, reconhecer que um dos nossos limites essenciais reside nos “Recursos Humanos”. Salvo alguns sectores específicos, esta limitação toca menos a mão de obra especializada ou qualificada do que os quadros e os técnicos: o seu número insuficiente, a sua inexperiência não favorecem a constituição de uma capacidade de gestão e de controle efectivo da economia nacional nas suas actividades diversas, o que se traduz na realidade, pela ausência de todo domínio dos esforços de desenvolvimento e pelo desperdício das energias e dos recursos.

Esta situação limita absolutamente os benefícios que podemos retirar da ajuda importante ao desenvolvimento que recebemos desde a independência; aplicada a operações arriscadas, ela só deu, como vimos, poucos resultados.”⁽⁵⁴⁾

Se as expectativas postas nos recursos humanos eram grandes, as estratégias e as prioridades de formação de quadros realmente necessários e úteis às escolhas do país nunca foram claramente definidas. A formação de quadros foi feita de acordo

colonial antes do início da luta de libertação, mas ainda insuficiente para as necessidades do país. Cf. L. de Sena, *L'Education en Guinée-Bissau. Situation et Perspectives*, IRFED, Paris, 1977, p. 75.

⁽⁵⁴⁾ 1º Plano quadrienal de desenvolvimento económico e social 1983-1986, S.E.P.C.I., Bissau, s/d, vol. I (Relatório Geral), p. 27.

com as bolsas disponíveis para estudar no estrangeiro. Daí resultou a constituição de um "stock" de quadros cujo impacto sobre o desenvolvimento do país está muito aquém das expectativas iniciais.

Por outro lado, o conjunto do sistema educativo evoluiu sem grande originalidade, após as breves tentativas de inovação dos primeiros anos de independência. Evoluiu para uma desconexão cada vez mais acentuada entre a escola e as realidades sócio-económicas. A análise que dele fazia o plano quadrienal de desenvolvimento 1983-1986 reconhecia esta situação:

"O sistema da Educação e Formação ora existente foi criado depois da independência com grandes esforços e sacrifícios por parte do Partido e do Governo, assim como por parte da população. É um sistema não muito diferente dos sistemas da África Ocidental.

Por outro lado, constata-se que o sistema ainda luta com grandes dificuldades e tem graves fraquezas, que se prendem com a harmonização entre o sistema escolar e a realidade social e económica do país."⁽⁵⁵⁾

Muito mais que esta desconexão, a educação nacional integrou-se totalmente no sistema de dependência que caracterizou a evolução de outros sectores. Assim, no plano quadrienal de desenvolvimento 1983-1986 eram assegurados apenas 51% das necessidades de financiamento do sector da educação; o resto era relegado aos avatares da procura de financiamentos externos. Em consequência, dos 31 projectos retidos pelo plano para o sector da educação, só 16 tinham um financiamento total ou parcial garantido.⁽⁵⁶⁾

O resultado desta evolução mal coordenada de um sistema que tinha sido criado:

"em primeiro lugar para desenvolver o factor humano, com vista à modernização do país"⁽⁵⁷⁾

⁽⁵⁵⁾ 1º Plano quadrienal de desenvolvimento económico e social 1983-1986, S.E.P.C.I., Bissau, s/d, vol. II-1 (Programas Sectoriais), p. 14.3.

⁽⁵⁶⁾ 1º Plano quadrienal de desenvolvimento económico e social 1983-1986, S.E.P.C.I., Bissau, s/d, vol. II-1 (Programas Sectoriais), p. 14.18.

⁽⁵⁷⁾ *Idem*, p. 14.10.

caiu numa fase de regressão que reconhecia o plano quadrienal 1983-1986:

“Analisando o actual sistema escolar, constata-se um duplo fenómeno:

- a população escolarizada nos quatro primeiros anos do ensino elementar diminui regularmente, enquanto que a população em idade de ser escolarizada aumenta rapidamente;
- os efectivos do ensino secundário, pelo contrário, revelam forte crescimento.”⁽⁵⁸⁾

Esta desarticulação de um sistema que vive de conquistas passadas, com um ensino secundário em progresso numérico, mas comprimindo a sua base, com um ensino primário em regressão numérica, é uma ilustração eloquente da sua incapacidade para implantar as bases de um desenvolvimento, seja ele qual for. É uma ilustração da crise do sistema educativo que atingiu dimensões alarmantes nos finais dos anos 80, precisando de uma redefinição das abordagens.

3. Educação e desenvolvimento: as novas orientações

Na base do diagnóstico dos erros passados, das fraquezas e inadequações do sistema educativo, em 1992 foi elaborado um plano-quadro para a reabilitação e revitalização da educação até o horizonte 2000. O seu título, *L'éducation pour le développement humain de la Guinée-Bissau*, poderia deixar entrever a definição de uma nova abordagem.⁽⁵⁹⁾ Mas a sua principal originalidade quer-se “a abordagem programa”, desde então no fulcro das directivas das agências das Nações Unidas que foram os principais parceiros da elaboração do documento.⁽⁶⁰⁾ Embora a sua estratégia global se pretenda:

⁽⁵⁸⁾ 1º Plano quadrienal de desenvolvimento económico e social 1983-1986, S.E.P.C.I., Bissau, s/d, vol. I (Relatório Geral), p. 149.

⁽⁵⁹⁾ *L'éducation pour le développement humain de la Guinée-Bissau. Plan-cadre national (Version préliminaire)*, Ministère de l'Éducation Nationale, Dezembro 1992, 105 pp. & anexos.

⁽⁶⁰⁾ A elaboração do plano-quadro beneficiou de um financiamento do PNUD no quadro da preparação do quarto ciclo da sua programação na Guiné-Bissau, e de uma assistência técnica da UNESCO.

“baseada na abordagem multisectorial interactiva, que tem em conta as especificidades dos subsectores, mas também e sobretudo as interações no seio do sector da educação, e entre este sector e os outros sectores sócio-económicos e culturais”,⁽⁶¹⁾

não há sinais de uma filosofia nova da dupla educação-desenvolvimento na Guiné-Bissau. Neste sentido, as experiências herdadas da luta de libertação, as tentativas originais dos primeiros anos de independência, ficaram longe. Para tentar sair da crise, a educação guineense escolheu “normalizar-se” adoptando um programa *standard*. Quanto ao conceito de “desenvolvimento humano” anexado ao plano-quadro, ele é dificilmente justificável. Pode até prestar-se a confusão. No plano não figura qualquer originalidade que justifique o recurso ao conceito de desenvolvimento humano posto na moda pelo PNUD a partir de 1990 com os relatórios anuais sobre o desenvolvimento humano. Em que medida este conceito, útil como novo instrumento de análise do desenvolvimento na base de indicadores próprios a relativizar a sua concepção e percepção, é fundamento do plano-quadro? O documento não mostra nem demonstra como.

Por outro lado, o financiamento do plano-quadro, cujo custo total é avaliado em 93.864 milhões de dólares americanos, é em grande parte baseado em recursos externos cuja mobilização não é garantida. Assim, para o período 1993-1997, cujo custo é de cerca de 51.250 milhões de dólares, apenas havia disponíveis 26,4 milhões de dólares, graças ao engajamento dos organismos de cooperação.⁽⁶²⁾ O plano-quadro empreende assim os mesmos caminhos que as anteriores tentativas de planificação da educação que os avatares da mobilização dos recursos externos tornaram em parte inoperantes. Esta situação coloca o problema das alternativas deixadas a partir daqui à dupla educação-desenvolvimento face ao binómio subdesenvolvimento-dependência.

⁽⁶¹⁾ *L'éducation pour le développement humain de la Guinée-Bissau. Plan-cadre national (Version préliminaire)*, Ministère de l'Éducation Nationale, Dezembro 1992, p. 46.

⁽⁶²⁾ *L'éducation pour le développement humain de la Guinée-Bissau. Plan-cadre national (Version préliminaire)*, Ministère de l'Éducation Nationale, Dezembro 1992, pp. 96-100.

Conclusão

Do precedente depreende-se que à interrogação *O que há de novo?*, é tentador responder nada, ou muito pouco. Na base da equação *promoção da educação = promoção do desenvolvimento económico*, os países africanos conceberam e implementaram grandes programas de educação que não produziram desenvolvimento mas absorveram partes importantes dos orçamentos e contribuíram para o endividamento e o aumento da dependência. As sucessivas reformas feitas na maioria dos países africanos não permitiram reverter a tendência. Elas não conseguiram pôr em sintonia os sistemas educativos e de produção de riquezas. À falta disso, os sistemas educativos instalaram-se na sua própria lógica de reprodução, independente da lógica de produção.

Com os fracassos económicos e o aprofundamento da crise económica, a crise da educação agravou-se na sequência das restrições orçamentais. As universidades africanas, concebidas para formar a elite do desenvolvimento, tornaram-se nos anos 90 os símbolos do impasse do par Educação-Desenvolvimento. Duas referências podem ilustrar o percurso das últimas décadas em África em matéria de visão da educação: em meados dos anos 60, Albert Tevoedjre, actualmente homem político do Benim, escrevia uma tese sobre *a formação dos quadros africanos face ao crescimento económico*; no início dos anos 90 a Guiné-Bissau dota-se de um plano-quadro da educação que prefere intitular *A educação para o desenvolvimento humano*.⁽⁶³⁾ Entre uma e outra há mais do que uma diferença de terminologia. Há décadas de experiências desastrosas em matéria de desenvolvimento da economia e da educação. Há sobretudo o fim de uma miragem e a adopção de novas muletas conceptuais para fazer avançar a ideia do desenvolvimento.

(Traduzido do francês por T. Montenegro)

⁽⁶³⁾ Cf. A. Tevoedjre, *La formation des cadres africaines en vue de la croissance économique*, Diloutremer, Paris, 1965, 152 pp.; e *L'éducation pour le développement humain de la Guinée-Bissau. Plan-cadre national (Version préliminaire)*, op. cit., 105 pp. & anexos.

DEZ ANOS DE INEP

No âmbito das comemorações do seu X Aniversário e desejando dar um relevo especial a este acontecimento, o INEP solicitou o testemunho de uma série de personalidades que estiveram ligadas de perto a diversos momentos da existência do Instituto.

Longe de uma colecção de balanços formais, o resultado pretendido era uma antologia de testemunhos livres, privilegiando as experiências pessoais, recordações, as relações com as pessoas, os momentos mais intensos e mesmo anedóticos vividos no Instituto – em suma, vivências nas quais o INEP tivesse sido actor, palco ou pano de fundo. São esses testemunhos que apresentamos aqui.

Michel Cahen, Centro de Estudos da África Negra do Instituto de Estudos Políticos de Bordéus, França:

O escândalo da existência do INEP

O INEP vai festejar o seu décimo aniversário. Parabéns! Mas quem repara que a própria existência de um tal instituto na Guiné-Bissau é um escândalo, sim, um escândalo?! Na verdade, o normal seria que o INEP não existisse!

Enfim, falemos a sério! O que é a Guiné-Bissau?

As Ilhas de Cabo Verde, historicamente, têm uma elite intelectual muito mais importante que a Guiné: mas não existe INEP em Cabo Verde!

A elite crioula e as outras elites angolanas não têm ponto de comparação com as da Guiné-Bissau; além disso têm petróleo (o MPLA) e diamantes (UNITA) – mas em Angola, embora haja uma universidade, não existe nenhum centro de pesquisa que funcione! Na verdade houve uma altura em que se fez uma tentativa séria de criar uma faculdade de ciências sociais, subvencionada, se não estou em erro, pela UNESCO. Mas o MPLA preferiu sabiamente abandonar este projecto, para criar simplesmente a Escola do Partido. Era mais seguro.

Em Moçambique existe uma verdadeira universidade, desde a independência, mas que os grandes progressos do ajustamento estrutural puseram em situação tal que ela chegou mesmo a anunciar o seu encerramento para breve; sobrevivem alguns pequenos centros de pesquisa, quando um contrato vindo do estrangeiro traz algum dinheiro.

Em São Tomé existem os Arquivos mas nenhum centro de pesquisa.

Então, por quem se tomam vocês, na Guiné-Bissau, para terem um INEP que funciona, que tem uma biblioteca em que até existem livros, que publica três periódicos regularmente, é conhecido no estrangeiro e organiza frequentemente colóquios internacionais, e, enfim, parece ter – é o cúmulo! – uma verdadeira autonomia em relação ao poder político?

Ah! Compreendi! Vocês querem ser melhores que os caboverdianos e os senegaleses. O pior, é que poderão mesmo ser bem sucedidos... A não ser que as ONGD vos roubem todos os vossos intelectuais...

A sério: nunca pude compreender como o INEP pode existir. Mas há uma coisa de que tenho a certeza, camaradas. Na desolação africana existente, o INEP é uma pérola que devemos, todos, proteger, manter, aumentar o seu esplendor!

**Ronald H. Chilcote, Universidade de Califórnia,
Riverside, USA:**

É com grande satisfação que escrevo para partilhar com os funcionários do INEP as comemorações do X Aniversário do INEP. Os meus contactos com a Guiné-Bissau têm sido limitados

mas o meu interesse grande, e estou bem consciente do progresso substancial feito pela equipa do INEP quer na área da investigação, quer na de publicações.

Iniciei o meu trabalho sobre África nos primeiros anos da década de sessenta quando, ao preparar a minha tese de pós-graduação, fazia pesquisa em Lisboa e entrei em contacto com estudantes africanos das colónias. Assim consegui reunir mais de dois mil documentos (correspondência e documentos mimeografados) sobre as lutas de libertação, uma vez que tinha a intenção de criar uma base de dados de documentação que ajudaria os africanos libertados na reconstrução da sua história escrita. Os originais podem ser encontrados na biblioteca da Universidade da Califórnia do sul, com cópias microfilmadas depositadas nas universidades de Stanford e de Yale, e doei cópias do filme ao INEP e a institutos de pesquisa em Angola, Moçambique e Cabo Verde.

Em 1965 estive em Conakry e iniciei contactos pessoais com Amílcar Cabral, Luiz Cabral e Aristides Pereira. Isto contribuiu para a fundação na Califórnia do Sul de um dos primeiros grupos de apoio às lutas de libertação, o Grupo de Investigação Africana para a Libertação da África Portuguesa, constituída inicialmente por estudantes da Universidade da Califórnia, Riverside. Amílcar Cabral foi um dos seus membros fundadores. Em 1967 publiquei *Portuguese Africa*, uma análise histórica interpretativa que incluía um extenso capítulo sobre a Guiné-Bissau que realçava uma perspectiva africana através de uma síntese dos momentos históricos de resistência ao colonialismo até às lutas de libertação dos anos sessenta.

Depois da independência, entre Julho e Setembro de 1975, estive na Guiné-Bissau e em Cabo Verde. Em Bissau procurei registos e documentação coloniais, mas pouca coisa estava disponível. Entrevistei muitos dirigentes revolucionários, e voltei para compilar os escritos de e sobre Amílcar Cabral. Este esforço culminou com a publicação do meu livro *Amilcar Cabral's Revolutionary Theory and Practice* (Boulder: Lynne Rienner Publishers, 1991), que pretende ser um recurso básico para o estudo de Cabral e seu pensamento, da luta de libertação e da independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde.

Os meus modestos esforços para reconstituir a documentação histórica antecipou instituições como o INEP que viriam a

levar a cabo a tarefa fundamental de perceber e comunicar os resultados de pesquisas sérias sobre a história, a cultura e a política económica da Guiné-Bissau. A primeira década ultrapassou de longe as minhas expectativas a esse respeito, e gostaria de apresentar ao INEP não apenas os meus parabéns pelas suas realizações mas as minhas esperanças de contínuos sucessos futuros.

Lars Rudebeck, Professor no Departamento de Ciências Políticas da Universidade de Uppsala, Suécia:

Há dez anos atrás

Dezembro de 1984

Em Dezembro de 1984 passei algumas semanas na Guiné-Bissau. A minha visita tinha três objectivos ou propósitos, todos os quais foram cumpridos. Um deles era tomar parte na conferência internacional sobre a “personalidade política” de Amílcar Cabral organizada para comemorar o sexagésimo aniversário do seu nascimento. Um segundo objectivo importante era fazer uma visita de terreno à tabanca de Kandjadja, no sector de Mansabá, para a minha própria pesquisa sobre a transformação política do país. As presentes notas têm a ver com a minha terceira tarefa quando visitei Bissau há dez anos atrás.

Encontro com os fundadores do INEP

As pessoas da SAREC (Agência Sueca para a Cooperação no domínio da Pesquisa) em Estocolmo tinham-me pedido que me encontrasse com um grupo de jovens investigadores guineenses que começaram, com determinação, a criar um instituto nacional de investigação em ciências sociais em Bissau. Na procura de apoio financeiro para o seu empreendimento, os colegas guineenses dirigiram-se à SAREC como uma possível fonte de financiamento. Foi assim que me vi envolvido no processo de criação do INEP.

O INEP tinha sido formalmente criado por decreto presidencial em 27 de Outubro de 1984. O meu primeiro contacto directo foi em 11 de Dezembro, na Chancelaria do próprio Presidente da República, onde uma sala tinha sido posta à disposição como gabinete provisório da direcção do INEP. Nesse gabinete encontrei-me com Carlos Lopes, nomeado recentemente director do INEP, e o seu colega Carlos Cardoso, nomeado director do CEHC (Centro de Estudos de História Contemporânea). O CEHC já existia há um ano, mas após a criação do INEP passou a ser a principal unidade de pesquisa dentro do novo instituto.

Durante o nosso encontro em 11 de Dezembro de 1984, Carlos Lopes e Carlos Cardoso deram-me uma visão completa dos antecedentes históricos, as bases institucionais e os objectivos científicos do INEP e do CEHC, enfatizando a necessidade de os guineenses confiarem em si próprios na área das ciências sociais.

Para mim era interessante encontrarmo-nos nos próprios gabinetes do Presidente, tão perto do centro mesmo do poder a que o INEP teria que submeter a investigação científica. Mas Carlos Lopes foi enfático ao assinalar que na Guiné-Bissau na altura a confiança presidencial revelada por esta proximidade era de facto um requisito prévio, dadas as circunstâncias, para a autonomia científica. O aparente paradoxo foi-me explicado de uma maneira tão convincente que o achei quase credível.

Espaço físico visível

No dia seguinte, no entanto, mostraram-me o Complexo Escolar 14 de Novembro, no caminho para o aeroporto, onde o INEP iria ocupar as instalações então usadas por um centro de formação para professores do ensino secundário. Desse modo foi estabelecido um espaço físico visível para as actividades do novo instituto em expansão, simbolizando também de forma contrária a autonomia tão valorizada pelos meus colegas.

A comunidade de investigadores do INEP em 1984

No terceiro dia, 13 de Dezembro, fui convidado para um fascinante encontro com os investigadores ligados ao INEP nesta

fase inicial, dez anos atrás. Encontrámo-nos ainda num outro lugar, que não era nem o Gabinete Presidencial nem o Complexo Escolar 14 de Novembro, mas a velha Biblioteca Nacional no centro de Bissau. Era aqui que o predecessor do INEP e do CEHC, o Centro de Estudos da Guiné Portuguesa, funcionava na sua época. Neste ambiente histórico fui apresentado aos investigadores em ciências sociais da Guiné-Bissau independente.

As seguintes oito pessoas, além de eu próprio, estiveram sentadas à volta da grande mesa:

Carlos Lopes, guineense, sociologia, estudos do desenvolvimento, estudos universitários na Suíça e em França, director do INEP.

Carlos Cardoso, guineense, filosofia, sociologia, estudos universitários na República Democrática Alemã, director do CEHC.

Leonel Galvão, guineense, história, estudos universitários em Cuba, funcionário do CEHC.

Ahmed Dawalbeit, sudanês, arqueologia e etnologia, estudos universitários no Sudão e na União Soviética.

Jorge Cabral, guineense, ciências políticas e relações internacionais, estudos universitários na Jugoslávia.

Coutinho de Abreu, português, direito e economia, estudos universitários em Portugal.

Wilson Barbosa, guineense, sociólogo, estudos universitários na Bulgária.

Jean-Pierre Lepri, francês, sociologia e educação, estudos universitários em França.

Na altura, apenas os três primeiros destes investigadores trabalhavam realmente a tempo inteiro no INEP. Alguns deles esperavam vir a fazê-lo, outros tinham outros empregos no governo mas ainda desejavam manter uma ligação com o trabalho académico. Naturalmente estas oito pessoas não eram as

únicas em Bissau em 1984 ligadas ao INEP de uma maneira ou doutra. Mas eram representativas.

De qualquer modo lembro-me nitidamente destas oito, sentadas na velha biblioteca colonial, à volta da pesada mesa de madeira, naquela obscura tarde de Dezembro dez anos atrás, discutindo seriamente as suas preocupações de pesquisa comigo. Elas abrangiam um vasto leque que cobria os conceitos guineenses tradicionais da vida e da morte, etnicidade e política, manuscritos em árabe encontrados na Guiné-Bissau, ligações entre a estrutura social da Guiné-Bissau e o tipo de políticas externas prosseguidas, o direito guineense tradicional e colonial, o papel dos jovens com formação académica na sociedade, e como definir um sistema educacional que favorecesse o desenvolvimento.

Todos estes assuntos e tópicos incidiam quer sobre as raízes históricas da Guiné-Bissau quer sobre como compreender o presente a fim de melhorar o futuro, num país que contava, até então, com apenas uma década de independência política.

Quando olhamos para atrás hoje, novamente dez anos mais tarde, é fácil ver quão relevantes eram as preocupações de pesquisa expressas à volta daquela mesa, e quão positivo é que o INEP tenha de facto tido a oportunidade de desenvolver-se como um autêntico centro africano de investigação em ciências sociais.

Carlos Lopes, Director Fundador do INEP, PNUD, Nova Iorque:

Quando voltei ao Gabinete do Ministro Fidelis Cabral d'Almada, então responsável pela pasta da Educação e nessa qualidade meu chefe directo, já levava argumentos novos para reforçar a necessidade de alargar o espaço atribuído ao INEP no Complexo Escolar 14 de Novembro. O Ministro depois de ouvir os meus argumentos quedou-se naquele que referia uma anterior conversa com ele. E rematou: "Ó Carlos, tu estás a aproveitar-te de eu não me lembrar disso e assim não posso contrariar a minha própria decisão". Sorrimos os dois e eu nem precisei de negar o

que era implícito. O Ministro rematou, “tu és bom rapaz e eu vou apoiar-te. Não gostava do INEP mas agora sou seu fã”.

Este episódio é uma das muitas revelações que se pode fazer sobre a luta quotidiana que o INEP teve de travar em várias frentes.

Alguns exemplos:

- o esforço de *lobbying* para fazer apoiar uma lei e estatutos que conferiram ao INEP o maior grau de autonomia possível dentro da administração guineense;

- o combate para recuperar os arquivos coloniais das várias instituições depositárias;

- o despedimento de funcionários do ex-INIC, predecessor do INEP, que não correspondiam ao perfil estabelecido pelo novo Instituto;

- a constituição de uma Biblioteca Pública de dimensão razoável a partir de espólios recuperados por toda a cidade de Bissau.

Tudo isto era obra para sete pessoas, quase todas instaladas numa sala do antigo Centro de Formação Administrativa, onde Director, secretária ou condutor partilhavam as quatro secretárias existentes. A contribuição orçamental do Estado era ridícula. Não permitia mais. E o carro oferecido ao Instituto era um Lada usado que eu já usara nas minhas anteriores funções na Presidência.

Tudo isso não nos fez desanimar. Fomos recrutando funcionários, fazendo pagar os seus salários durante algum tempo através de outros organismos do Ministério. A equipa foi-se constituindo.

Para dar ao INEP uma imagem pedi ao meu amigo gráfico Alberto Cova, que conheci em Bolonha através da ONG italiana GVC, para conceber um símbolo e suportes gráficos para um dos vários departamentos do Instituto. A ideia da estrela negra, simbolizando a luta pela independência e recolhendo um elemento da bandeira nacional, foi completada com as setas em todas as direcções, significando a procura em todas as direcções, o papel atribuído à pesquisa.

O Nelson Fernandes, homem dos sete instrumentos, depressa adoptou a mensagem gráfica e toca de a reproduzir por todo o

INEP, até nas paredes que ainda testemunham essa preocupação de imagem.

Outro grande desafio foi o lançamento do primeiro número de *Soronda*. O nome da revista foi votado por todos os trabalhadores na base de várias propostas. O segundo nome mais votado, "Kacu Martel", acabou por ser escolhido para designação da coleção de monografias do Instituto. No princípio só David González, investigador associado do INEP, acreditava na possibilidade de termos uma revista. Lutou por isso e convenceu-nos. Mas quase desistíamos face às dificuldades que tivemos com a Imprensa Nacional. Estes por sua vez tomaram o desafio como seu e o primeiro número finalmente saiu, estando esgotado há já muito tempo. Ao ver o número 18, saído em Julho de 94, pode ver-se o caminho andado pelo Serviço de Publicações.

Também importa recordar a presença massiva de voluntários canadianos do CECI, nada mais nada menos do que sete, que foram postos a trabalhar corpo a corpo com sete nacionais para criarem as fundações da Biblioteca e Arquivos Históricos, liderados por Diamantino Queirós e Nelson Fernandes, dois catalizadores importantes da nossa novíssima instituição.

Dez anos depois o orgulho é grande. Quase que já se justifica uma História do INEP, que vá para além dos Relatórios Anuais, cuidadosamente preparados cada Novembro. Espero que ela seja feita.

Gertrud Achinger, Professora de Sociologia na Universidade de Hannover e ex-investigadora do INEP:

O meu INEP

O meu INEP não é o INEP geral, mas um INEP pessoal. Depois de dez anos esqueci muitas coisas, muitas recordações se tornaram obscuras, enquanto outras ficaram revestidas de mais importância do que merecem; portanto, vou comunicar impressões pessoais, mas que talvez despertem recordações semelhantes em outras pessoas.

O início

O início do INEP para mim foi a minha decisão de ficar mais dois anos na Guiné, após ter acabado o meu contrato de três anos com o Ministério de Plano. Desta vez queria fazer alguma coisa mais perto da minha linha profissional, a sociologia. Falei com o meu ministro, que na altura, 1984, era o falecido Bartolomeu Simões Pereira, que era altamente respeitado por todos os cooperantes. Ele falou-me de uma “célula sócio-económica” a ser criada no Ministério do Plano, onde eu podia inserir-me. Enquanto esperava pela sua criação parti para a Alemanha para tratar da extensão da minha licença na Universidade de Hannover, e quando voltei, em vez de uma célula, um completamente novo instituto vocacionado para estudos e pesquisas, estava em preparação. Contudo, ainda era cedo, ainda não havia nem sede nem mobília, e eu entretanto fui para Tombali com uma equipa mista de elementos do MEN e do MDR para participar num inquérito acerca da aceitação pela população do CEFC, Centro da Educação e Formação Comunitária, previsto para ser criado em Bedanda. Percorremos várias tabancas à volta do rio Cumbidjã, e quando voltamos para Bissau, o INEP tinha chegado ao ponto de partida.

Apenas nessa altura conheci o Lito (Carlos Lopes), o fundador, organizador e ideólogo do INEP. Quando o vi pela primeira vez, fiquei admirada pela sua juventude. Segundo minhas experiências da Alemanha, era impossível um homem tão jovem ocupar uma posição tão alta. Fiquei impressionada também pela criatividade que mostrou na organização do INEP, e pela facilidade com que se movimentou nos diferentes níveis do governo e das organizações internacionais.

Nas primeiras semanas eu, segundo minha recordação, era a única pesquisadora do futuro CESE, à espera da Diana Lima Handem, a futura coordenadora que ainda se encontrava em Paris para concluir seu curso superior. Entretanto eu formulei cartas em inglês dirigidas a organizações internacionais, enquanto o Lito fez a mesma coisa, entre outras, em francês e português. Ainda não estávamos instalados no Complexo Escolar 14 de Novembro, mas já não me lembro mais onde estávamos.

Uma vez instalados no Complexo Escolar 14 de Novembro, todo o mundo trabalhava na mesma sala, o que me ofereceu boa

oportunidade de conhecer toda a gente do INEP, até os serventes e guias. Com o tempo chegaram mais colaboradores, e era uma equipa muito internacional, que trabalhou nos vários centros. Achei o clima humano sempre muito agradável, pois na sua maioria os colaboradores dos vários países vinham de organizações não-governamentais e demonstraram atitudes alertas. Os coordenadores guineenses também mostraram poucos problemas de hierarquia.

Estudos de campo

A segunda fase da minha actividade no INEP começou com a chegada da Diana e do Rui Ribeiro para o CESE. No primeiro encontro com a Diana, na sua casa, fiquei outra vez admirada quando soube que tinha quatro crianças, e além de concluir sua tese de doutoramento com elas ao colo, tinha mesmo encontrado tempo para cantar num conjunto que até visitou várias cidades alemãs.

Pouco a pouco o CESE começou a produzir estudos e pesquisas. Eu sempre fazia tudo quanto podia para conhecer o país e gostei imenso das saídas com a Diana e/ou o Rui para o campo. Tivemos nesta época dois projectos empíricos, ambos um tanto mal definidos, como eu me lembro. Um era um inquérito a cerca da viabilidade da construção de uma barragem perto da tabanca de Malafó, que envolveu também o departamento do Pepito (Carlos Schwartz) do MDR, o que implicou que a gente teve que marchar com água até as ancas para chegar aos seus campos de ensaio de arroz melhorado. Naquele tempo, só existia um único carro no INEP e saímos para Malafó às vezes no meu pequeno Citroën "deux chevaux". Uma vez fomos junto com o David, um pesquisador cubano do CEHC, muito querido por toda a gente, que no caminho falou das semelhanças entre a paisagem guineense e a cubana. Nosso outro trabalho foi ligado a um projecto do MDR para examinar pequenos vales húmidos, e uma vez que eu saí com aquela gente, fiquei impressionada pela sua força física, quando partiram com uma faca uma árvore que tinha caído no caminho. Além disso, fiquei impressionada pela "beleza pura" da paisagem verde à volta do rio Geba.

O curso de formação de assistentes de pesquisa social

Outra actividade que levei a cabo junto com a Diana nesta época, foi a organização de um curso de formação para assistentes de pesquisa social. Envolveu vários colegas do INEP e de outros ministérios, participando como professores. Lutámos com muitas dificuldades organizacionais e ainda me lembro que uma vez tentei pôr a dar aulas um professor que ainda estava a dormir e além disso nem o pensava fazer. A Diana e eu no fim do curso ficámos um bocado desiludidas quando os alunos só nos deram uma pontuação média pela qualidade didáctica das nossas aulas, enquanto outros professores (masculinos) receberam pontuações muito altas.

Reuniões dos trabalhadores do INEP

Entretanto chegaram mais colaboradores para o CESE. Lembro-me sobretudo do Mário e da Fátima Proença. Além disso, tivemos relações estreitas com o CEHC, para onde tinha chegado o Caló (Carlos Cardoso), vindo da Alemanha, e onde trabalhou também uma equipa internacional. O alargamento do INEP criou a necessidade de organizar um serviço burocrático efectivo e criou também uma certa hierarquia entre os investigadores e os outros membros, o que por vezes causou algumas fricções. Nos primeiros tempos do INEP foram organizadas regularmente reuniões gerais de todos os membros, do director até aos serventes, para discutir esses e outros problemas de funcionamento, desde a falta de água nas casas de banho até à distribuição do arroz e o transporte dos livros chegados da antiga biblioteca pública. Discutiu-se também sobre os salários, que eu achei muito baixos, sabendo que muitos empregados não sabiam como dar comida às crianças. Ainda não existia um problema que depois ganhou importância, o da utilização dos ingressos monetários vindos de organizações internacionais.

Outro problema, das minhas recordações isoladas, era a tentação de desviar fundos do INEP. Ainda me lembro de um empregado, que além de desviar dinheiro, levou também as carteiras dos empregados, entre elas a minha, mas devolveu os documentos: numa festa disse-me que por acaso vira meus documentos no balcão do café *Império* na praça e que tinha

pedido licença para mos devolver. E lá estavam. Algumas semanas depois soube que não era por acaso que tinha encontrado os documentos. Mas poucos meses depois, já tinha outro cargo de responsabilidade num outro ministério.

Um dos resultados de uma reunião geral foi a decisão de fazer um esforço comum num fim de semana por parte de todos os membros do INEP para transportar e desembulhar todos os pacotes com livros da antiga biblioteca pública. No segundo fim de semana a presença cooperativa já tinha caído bruscamente devido ao facto de, no primeiro fim de semana, todos terem sido “iguais”, mas alguns se terem mostrado “mais iguais”.

Festas

Uma recordação muito viva diz respeito às festas organizadas pelo e no INEP. Uma destas foi a despedida do David, investigador cubano, num espaço aberto no primeiro andar. Houve a parte oficial, mas se comeu e bebeu também. A gente cantou e tocou instrumentos, do que gostei imenso. Outra festa, cujo motivo esqueci, foi feita na granja, onde um dos problemas mais prementes era o de arranjar um gerador para a música. Outra festa foi organizada pelo Lito e sua esposa no apartamento deles na rua Pansau Na Isna. Nesta festa a filha deles, ainda muito pequenina, impressionou-me por se mostrar incansável, dançando, andando, cantando até a madrugada.

Uma vez, eu improvisei uma pequena festa no quintal da minha casa, onde o Rui Ribeiro cantou canções do José Carlos Schwartz e a Arassi levou seu filho bebé e falou-nos dos problemas da herança de mulheres, ocorrido recentemente na sua família. Na minha própria festa de despedida, convidei o Maio Cooperante para cantar e fiquei muito orgulhosa quando ele apareceu e fiquei chocada quando a maioria das pessoas o ouviu com certa impaciência, depois comeu e logo desapareceu.

Conferências

Nos últimos meses da minha presença, o INEP já começou a ser notado por instituições internacionais. Apareceram as primeiras publicações e foram organizadas as primeiras conferências e reuniões internacionais. Lembro-me sobretudo de duas reuniões num intervalo curto, mas de um carácter muito

diferente. A primeira era com uma delegação do Centro Leopold Sédar Senghor de Dakar e a outra com uma delegação de um Centro de Pesquisa comparável ao INEP de Conakry. O que era muito notável para mim, foi a diferença de atmosfera, o clima humano, nos dois encontros. Na discussão com a delegação senegalesa, logo senti diferenças nem tanto de opinião, como respeitantes às formas da cooperação. Os colegas do INEP rejeitaram as mais pequenas tentativas de dar conselhos ou directivas por parte dos senegaleses, enquanto no encontro com os guineenses, achei a atmosfera amigável e as discussões fáceis e tranquilas. Eu, que sabia pouco das relações humanas entre os três povos, considerei as reuniões como lições de história viva.

No fim da minha estadia, o CESE organizou uma conferência própria, "A Guiné-Bissau a caminho do ano 2000". Eu achei o tema fascinante e não podia compreender que os colegas de outros ministérios reagissem com relutância e achassem nossas pressões para participarem um tanto incômodas.

Voltando ao INEP

Desde 1986, quando findou o meu contrato na Guiné, voltei pelo menos quatro vezes ao INEP, a última vez em Outubro de 1993. De cada vez senti grande continuidade na organização básica do INEP: encontrei as mesmas pessoas que conheci desde o início, sobretudo entre os colegas do secretariado, os condutores e os empregados da biblioteca. Acho que esta continuidade representa um fundo humano muito valioso para o INEP, e espero que possa mantê-lo pelos próximos dez anos. Fiquei um bocado menos impressionada pelo espírito de cooperação entre os investigadores. Talvez sejam os dez anos passados que me levam a glorificar os tempos antigos, mas tenho a impressão que na nossa época houve mais camaradagem e cooperação entre os investigadores. Talvez um dos problemas que se põe ao INEP depois de dez anos seja o da adaptação ao seu próprio sucesso, que se mostra em estruturas mais complexas e mais difíceis de coordenar.

Nos últimos anos o mundo deu uma reviravolta que tanto envolveu a minha terra, a Alemanha, como a própria Guiné-Bissau. O processo de mudança na Guiné com certeza resultará em novas tarefas e desafios para o INEP. Felicito-o pela maneira

como venceu os primeiros dez anos e desejo-lhe muitos sucessos no vencimento dos próximos.

Alain Kihm, investigador do CNRS-LACITO, Paris:

Recordações da Biblioteca Pública do INEP

Entre 1978 e 1990, voltei a Bissau quase todos os anos para estudar o crioulo. Nessa altura, que parece agora fazer parte de um outro mundo, a vida não era fácil na Guiné. A vida é sempre difícil, mas há tempos em que a gente fica com a impressão de que as coisas não podem ser piores. São estes os verdadeiros tempus de kansera, como se diz em crioulo. É verdade que eu não tinha o direito de queixar-me: eu vinha da Europa, com moeda “forte”, para algumas semanas e para fazer um trabalho que me apaixonava num país e com gente de que gosto. Mas também é verdade que, além do tempo passado com os informantes a tentar resolver problemas abstrusos de sintaxe do crioulo e dos longos serões geralmente solitários no Hotel Central (cada ano um bocado menos confortável), eu precisava de refúgios. Um destes foi a biblioteca do INEP.

Lembro-me muito bem da primeira vez que fui lá, creio que no fim de 1984. Os livros acabavam de ter sido trazidos da antiga biblioteca colonial e ainda não estavam arrumados. Alguns estavam em estantes, mas sem ordem temática, nem sequer alfabética. A maior parte amontoava-se em pilhas mais ou menos estáveis sobre quase toda a superfície da sala.

No meio de tal caos – no sentido original: o que precedeu a criação – ficava uma mesa, e sentada por detrás da mesa, uma senhora de idade média. Soube logo que ela vinha da Alemanha do Leste (agora o Leste da Alemanha) e que tinha sido encarregada da tarefa de pôr ordem à biblioteca. Pensei nos Infernos antigos onde os condenados tinham de cumprir eternamente trabalhos infinitos. Mas ela se comportava mais como um demiurgo estudioso do que como uma moderna danaide. Tomava um livro depois do outro, folheava, anotava, classificava.

Trocámos algumas palavras em alemão, mas nunca tivemos uma conversação de verdade porque ela trabalhava tanto. A mim o que me interessava particularmente era a colecção do Boletim Cultural da Guiné Portuguesa, onde eu sabia poder encontrar vários artigos úteis sobre a história e as línguas da Guiné. Passei muitas horas buscando de uma pilha para outra, respirando aquela poeira venerável que, aos amantes das bibliotecas, dá um cheiro quase sagrado. Fiz muitas descobertas também. É uma vantagem da desordem: reserva surpresas.

Depois, um ano em que voltei outra vez, a biblioteca estava toda arrumada e a bibliotecária alemã já não estava. Havia outra (que já trabalhava antes), guineense. Nunca mais a vi. Não me lembro do seu nome e pode ser que nunca o tenha conhecido.

Lamento isso. (Pode ajudar-me alguém?) Mas – talvez não o devia dizer – também lamento secretamente, e não totalmente a sério, o tempo em que a biblioteca do INEP estava no estado primitivo e encontrar um livro ou uma revista era uma aventura.

João Vicente, historiador, Vigário da Diocese de Bissau:

Por entre aranhas, papéis ao abandono e estantes-dormitório...

Trabalhei apenas um ano no INEP (1985-86), na recuperação de arquivos coloniais. Recordo que éramos poucos demais para um trabalho tão urgente e pouco convidativo.

Desses tempos, restam ainda amizades e recordações que muito dificilmente o tempo será capaz de destruir. Eram tempos de discussão sobre a lei geral de arquivos, interrogávamo-nos sobre o que poderia vir a ser o futuro Arquivo Histórico Nacional (que imaginávamos naturalmente independente do INEP), ia-se tentando salvar o salvável de alguns arquivos coloniais espalhados pelos quatro cantos da Guiné, embora conscientes de que o espaço disponível para os receber no INEP era demasiadamente reduzido e insuficiente.

Desses tempos de arranque e de início de afirmação do INEP, ficou-me para sempre gravado o estado geral de abandono dos arquivos coloniais (com honrosíssimas excepções, que

apenas confirmam a regra). Recordo por exemplo a ida a Canchungo com o Nelson, para recolha do Arquivo da Administração Civil de Cacheu. Nessa recolha, quanta poeira, quantos bichinhos devoradores de papel e quantas simpáticas aranhas de barriga dilatada! Uma delas, mais escandalizada com a invasão indevida que fazíamos aos seus domínios já adquiridos, brindou mesmo o meu companheiro com uma boa picadela dissuasora. Vendo porém as demais que o ataque era mesmo para valer, bateram em retirada até nos irmos embora!

E em Bissau, na Junta Autónoma dos Portos? Aí tinha havido uma verdadeira afronta ao valor dos papéis velhos. Efectivamente, informes preciosos sobre descarga de navios que desde os inícios do século tinham atracado em Bissau, foram “despejados” escandalosamente num cubículo estreito e sujo, e seu futuro teria sido muito provavelmente o fogo e o nada se a Direcção do INEP não tivesse intervido para exigir a salvação do que ainda restava em amontoado desolador.

Ainda em Bissau, no Arquivo das Finanças, vários livros esquecidos num armazém com estantes, mas ao menos não desprezados. Numa das estantes de madeira, razoavelmente larga e junto ao chão, no dia em que o visitámos, um dos funcionários dormia pacificamente a sua sesta, indiferente à sorte dos velhos documentos que o rodeavam!

Hoje, por vários cantos da Guiné, provavelmente outros papéis velhos mas preciosos continuarão ainda a chorar seu abandono e ameaça de morte iminente por fogueira, se é que têm ainda um resto de vida para chorar. Espero – e desejo – que o INEP, provavelmente com mais pessoal a tempo pleno para os Arquivos, possa continuar a remar contra a maré, e a salvar a todo o custo o que ainda não tiver sido irremediavelmente destruído.

Diana Lima Handem, antiga coordenadora do CESE do INEP, FNUAP, Dakar:

Podem crer que teria sido um imenso prazer tomar parte neste evento, ao vosso lado, e recordar os momentos que passámos juntos a “criar” o INEP.

Eu devo confessar que o INEP foi para mim algo de importante porque não só me ajudou a desenvolver as minhas capacidades como investigadora, como ainda permitiu-me amadurecer profissionalmente, ao gerir uma instituição e pessoalmente, na “tecagem” das relações humanas.

Tenho recordações emocionantes, outras mais amargas e outras francamente hilariantes.

Para mim o INEP constitui um reflexo quase perfeito da evolução da nossa sociedade urbana, tal como, jovens, desejávamos que fosse, e tal como a força do meio ambiente o canalizou.

Não posso esquecer que o INEP foi antes de tudo o desafio de um grupo de jovens que acreditavam que o desenvolvimento precisa de investigação e que a investigação não significava forçosamente um luxo para um país como a Guiné-Bissau.

Lembro-me das nossas reuniões do Conselho Geral, nem sempre pacíficas, mas sempre democráticas; das assembleias gerais que permitiam associar todos os funcionários à gestão da instituição, demonstrando que a informação e a participação de todos constituem um factor de funcionalidade de qualquer instituição, mesmo quando esta se ocupa da investigação; dos trabalhos para edificar a Biblioteca Pública e os Arquivos Históricos.

Trabalhávamos às vezes aos sábados, cheios de poeira, um lenço nos cabelos, mas sempre com um sorriso. Conseguia-se mobilizar os maridos, as mulheres ou as namoradas e mesmo outros departamentos públicos para simplesmente ajudar. Não havia perdiems, nem gratificação; a única gratificação era ver crescer algo da nossa autoria.

O próprio Director nos vinha buscar, a todos nós da Direcção, em nossa casa, todos os dias. Visto hoje, através do prisma da realidade social actual, parece “maluco”, não?

Terá sido o milagre da juventude, que avança quando acredita no que está fazendo, ou somente um milagre do momento?

Daquele momento que, no entanto, não era nada simples: com as crises de abastecimento e a falta de tudo ou quase tudo, nos mercados, nos hospitais, a luz, a água... Mas, acreditava-se naquilo que se estava construindo!

Continuo convencida que o “fenómeno” INEP teve como principal detonador a convicção e a coesão da equipa. E ganhou-se respeito ao nível nacional e internacional.

Rapidamente o INEP conseguiu os financiamentos necessários à criação das infraestruturas e a consolidação do engajamento dos recursos humanos.

A questão então era sempre: como é que aqueles “meninos” conseguem ter mais de 80% do orçamento da instituição proveniente de fontes outras que não o Estado?

Desta equipa devo dizer que, apesar de ser a única mulher da direcção, nunca senti por parte dos colegas ou dos subordinados uma rejeição ou um sentimento de complexo devido à diferença sexual. As vezes surgia, por parte de alguns, uma pequena tendência proteccionista, mas sempre a entendi como um sentimento não de discriminação mas de “irmandade”. E também, não era nada desagradável!

Não quer isso dizer que não houve “pegas”, raivas ou discussões.

Lembro-me da vez quando solicitei um documento em três exemplares e que me foram entregues três documentos: um com a página 1 e cópias, um outro com as páginas 2, e assim sucessivamente! E quando um condutor me fez a proposta, com a maior naturalidade, aquando de uma digressão ao sul do país, de fazer um frete de “cassequé” e assim fazer entrar dinheiro para as finanças do INEP!

E quando veio um consultor dos EUA, que nunca tinha pisado o chão de África, com cerca de 500 fichas de inquérito já elaboradas, para uma investigação sócio-sanitária, e que lhe dissemos que as íamos utilizar como papel de rascunho!

Tivemos alguns momentos quentes aquando das conferências que organizávamos; estando o país numa fase de transição, na sua escolha de projecto de sociedade, os debates nem sempre se limitavam ao quadro que se costuma chamar “estritamente científico”. As brigas eram sérias!

O riso também estava presente no nosso quotidiano: O Aladje que me tratava pelo meu nome e que após ser-lhe chamada a atenção passou a tratar-me com deferência por “Sinhora Handem”, que com o sotaque particular que o caracteriza era realmente uma deferência única!

A figura do “Tio Camala” ainda está na minha mente como uma figura particular daqueles tempos. Guardava a instituição ainda me pergunto como, dado a idade avançada, e sobretudo tinha interiorizado que éramos os sobrinhos dele e que a sua

sobrevivência era da nossa responsabilidade! O saco de arroz, o "mafé", tudo devia sair directamente dos nossos bolsos.

Isso tudo faz-nos sorrir agora, mas constitui parte do processo de crescimento do INEP e daqueles que então pertenciam à instituição.

Enfim, não nos podemos lembrar daqueles tempos sem ter um pensamento para aquele que ajudou na "firmeza" da instituição, por apoio incondicional, o então Ministro do Plano e da Coordenação Económica: Bartolomeu Simões Pereira, que acreditava na instituição e na sua equipa.

Por tudo isso, não podia deixar, mesmo sucintamente, de juntar as minhas lembranças às vossas e vos dizer que foram momentos que contaram na minha vida e que apesar de tudo, sinto-me algures ligada a esta instituição e queria desejar-lhe sucessos para mais outros dez anos. Os tempos são mais difíceis, mais complexos, por isso exigem mais coragem!

As minhas sinceras saudações para toda a equipa do INEP.

Raúl Mendes Fernandes, antigo coordenador do CEHC do INEP:

Os dez anos de INEP foram para mim os dos meus anos trinta. Este período de maturidade, de perda de ilusões e de grande mutação interior foi também de luta renhida contra as mistificações do poder. O INEP foi certamente a minha única casa possível de acolhimento. Vivo nela a solidão das minhas posições e a compreensão dos colegas. Entre discussões amáveis e agressivas fomos construindo um instituto de que finalmente ninguém pode reclamar a paternidade.

O Centro de Estudos da Guiné Portuguesa, o INIC sob a direcção de Cissoko e Ampa foram os precursores do INEP. Este instituto pôde dar um salto em frente porque os primeiros licenciados da pós-independência nas áreas de ciências sociais regressaram ao país e puderam constituir um staff capaz de assegurar os trabalhos essenciais. Podemos estabelecer um *continuum* histórico entre o INIC e o INEP que teve como media-

ção o Liceu Nacional Kwame N’Krumah, onde se desenvolveu um apaixonante trabalho de sensibilização pelas questões sociais.

Este instituto foi obra de uma equipa que se forjou duramente com Lito na diplomacia, na nação e no Gabu, com Caló na luta de libertação, nos Yang-Yang e o uso da terra nos balantas, com Abdulai no património, na informática e nas tecnologias apropriadas, com a Diana nas finanças, nas mulheres e nos efeitos sociais do PAE, com Raulinho nos bijagós e no Estado pós-independência, com Rui nas consultorias, bolanhas e crioulos, com Arassi em Como, com Mário na delinquência, com Nassum na medicina tradicional, com Jau no PDRI, com as “manas” das publicações, com os mais recentes, com os bibliotecários, arquivistas, pessoal de secretaria, condutores e empregados de limpeza. Este instituto fez-se também com muito corte de luz, com muitas ilhas internas que não tiveram sempre o seu lugar de mérito. Tudo isso foi e tem sido o INEP, um lugar de valorização da *intelligentsia* da Guiné-Bissau que sempre soube receber sem complexos os contributos dos investigadores internacionais.

O INEP nunca foi uma equipa com um pensamento comum e isso foi de certo modo a sua riqueza. Esta diversidade contribuiu enormemente para se demarcar do purismo e dos iluminados.

Samba Sané, estudante de Administração de Empresas na Universidade de Ijuí, Brasil:

O INEP foi para mim o início de um novo aprendizado – o da lição de vida e de trabalho – pois foi neste instituto que comecei a trabalhar. No ano de 1986 fui contratado para o Sector Financeiro, onde permaneci até Junho de 1991, altura em que, com a ajuda da direcção do INEP e o financiamento da organização não-governamental alemã Ökumenisches Studienwerk, através do Ecumenical Scholarships Programme, fui contemplado com uma bolsa de estudos de graduação em Administração de Empresas.

Os primeiros anos de trabalho na instituição foram de aprendizagem e de muito apoio e camaradagem, pois ainda não tinha experiência alguma de trabalho na área financeira. Por isso, nunca vou esquecer esta inter-ajuda, o trabalho de equipa desenvolvido pela Direcção e os trabalhadores. O trabalho era intensivo e de conjunto e era realizado com muito afinho. Mesmo com meios materiais escassos, o crescimento do INEP era uma realidade. O resultado deste empenho mobilizou entidades nacionais e internacionais para a consecução dos seus objectivos – tornar-se no primeiro organismo nacional de investigação científica capaz de responder às exigências da actual fase de desenvolvimento sócio-económico, organizando as suas acções nomeadamente na constituição de um arquivo sobre a história do país, criar uma estrutura de investigação aplicada, e dar apoio científico, técnico e material aos estudantes e técnicos nacionais, entre outros.

O INEP foi crescendo de ano para ano e alargando a sua área de acção, mudando sempre a sua estratégia para se adaptar às mudanças, para consolidar as suas estruturas e crescer.

A administração do INEP, embora confiada a pessoas de formação técnica e profissional em outras áreas, conseguiu desenvolver um trabalho maravilhoso: soube definir e atribuir funções a cada sector, interligar estes aos objectivos superiores da instituição, criando, desta feita, uma estrutura formal interligada e independente; soube democratizar a administração, permitindo aos funcionários a possibilidade de expressar as suas ideias relativas ao desenvolvimento das actividades de sua área e, na vida da própria instituição, através da realização de reuniões regulares nos sectores e assembleias gerais; soube criar um clima de convivência saudável entre os funcionários e a direcção e apresentar uma estrutura de comunicação que permite um contacto directo entre eles, o que considero um bom caminho. Além disso, informalmente, há uma intimidade ainda maior entre todos os trabalhadores do instituto através da criação de grupos desportivos e de lazer e a realização de festas de confraternização. Um dos factos que me marcou neste âmbito, foi a festa de despedida realizada quando da minha vinda ao Brasil, o que demonstra, de forma clara, as afirmações acima apresentadas.

Um outro factor não menos importante, é o interesse da direcção para com a formação dos funcionários em diferentes

áreas, de acordo com a sua funcionalidade e a motivação dos mesmos através de diferentes meios de incentivo, factor indispensável para o sucesso de qualquer empreendimento. Embora as crises económicas nacional e internacional têm influenciado não só o crescimento do INEP, mas também a remuneração dos seus funcionários, esta última é a melhor a nível nacional e tende a melhorar ano após ano. As condições de trabalho estão cada vez melhores graças ao empenho da direcção em aplicar, de forma concreta, os recursos obtidos através do apoio de organizações governamentais nacionais e internacionais e de organizações não-governamentais, e ainda, recursos oriundos de resultados do seu próprio trabalho, desenvolvido nos seus Centros de Estudos e Pesquisa e pelo GABICON, na aquisição de material moderno capaz de agilizar as actividades.

Em relação às finanças, a instituição tem a ambição de se tornar autónoma num período não muito longo.

Um ponto muito importante que o INEP soube entender desde os seus primeiros dias de vida é a necessidade de conhecer, de forma profunda e clara, o ambiente em que está inserido, saber cooperar com este ambiente de forma benéfica para ambas partes e, ainda, o facto de se constituir, em primeira mão, num sistema aberto, facilitando essa interacção e favorecendo a cooperação e o reconhecimento das organizações científicas internacionais, como universidades, centros de estudos e pesquisas, entre outros. Isso permitiu ao instituto alargar a sua área de acção e participar, em conjunto com organizações nacionais e internacionais, em estudos científicos supranacionais.

Resta-me, neste X aniversário do INEP, desejar ao Instituto, aos seus funcionários e dirigentes, uma firmeza cada vez maior no cumprimento das atribuições confiadas a cada um, união e inter-ajuda no desenvolvimento das tarefas e muita saúde para esta grande família, sucessos cada vez maiores neste processo de construção do conhecimento científico indispensável para a criação de uma nação e que sem dúvida é uma das aspirações do povo da nossa querida pátria – a República da Guiné-Bissau.

Rosemary Galli, cientista política, Maputo, Moçambique:

No início dos anos setenta quando me comecei a interessar pela Guiné-Bissau havia muito pouca informação disponível em língua inglesa. Os únicos autores guineenses que podíamos consultar eram o magnético e enérgico Amílcar Cabral e Mário Cabral através da sua correspondência com Paulo Freire. As minhas primeiras imagens do país e do seu povo foram os diapositivos que Stephanie Urdang trouxe para a minha pequena universidade na Carolina do sul e partilhou com os meus estudantes, Ron Chilcote e eu. Fiquei cativada e assim começaram onze anos de tentar perceber a Guiné e de tentar reduzir esta lacuna de informação.

Em 1979, armada com um rudimentar conhecimento de português, comecei uma odisseia de um ano e meio para tentar chegar à Guiné, isto é, conseguir um visto de entrada no país. O problema era que havia tão poucos americanos que iam à Guiné que havia poucas normas estabelecidas. Era minha intenção permanecer mais do que um mês e o único visto possível era o de um mês. Comecei a corresponder-me com Gil Fernandes e, a conselho de Ron Chilcote, Lars Rudebeck e Joye Bowman, comecei a preparar uma proposta de investigação. Com Ursula Funk, que estivera na Guiné no Verão, soube que havia um pequeno centro de pesquisa dirigido por um tal Sr. Daramé mas todas as minhas tentativas de o contactar foram em vão. Afortunadamente para mim, encontrei Mário Cabral na Conferência Mundial sobre Reforma Agrária e Desenvolvimento Rural em Roma e quando ele passou pelos Estados Unidos em 1980 autorizou Gil Fernandes a conceder-me o visto. Na altura em que cheguei a Bissau, em Julho de 1980, o Sr. Daramé e o "instituto de investigação" tinham desaparecido. Estava entregue à minha sorte!

Foi em 1983 ou talvez antes que alguém me deu um esboço da bibliografia da Guiné, de Carlos Lopes? Que grande descoberta! Conheci Carlos Lopes em Dezembro de 1983 quando ele estava a começar o trabalho que viria a resultar na criação do INEP. Pediu-me que o ajudasse a acrescentar informações à bibliografia e que lhe desse nomes e endereços de americanos e

outros investigadores para formar uma rede de estudiosos sobre a Guiné. Nessa época, eu estava no início da minha investigação de campo. Consegui obter uma cópia da sua tese de mestrado através do Centro de Documentação do Ministério do Plano e estava no processo de o devorar, tão sedenta de informações e análises sérias eu estava. Em 1984 terminei a minha investigação de campo e comecei o árduo processo de o transformar num manuscrito. Estes foram os anos em que o INEP se tornou uma realidade e começou não só a incentivar a investigação mas também a publicá-la, para nós, distantes da Guiné.

1985, o primeiro relatório anual de actividades;

1986, o primeiro número da Soronda!

O meu contacto pessoal ao longo deste período foi apenas através da biblioteca do CIDAC. Penso que é de realçar o importante papel de intermediário do CIDAC. Para mim foi o verdadeiro ponto de acesso ao que se estava a passar na Guiné. Os anos em que estive fora da Guiné, passagens pela sua biblioteca e conversas com Carolina Quina livraram-me da completa míngua por falta de informações actualizadas.

De 1989 a 1990, frequentei o INEP, particularmente as entranhas da biblioteca, forçando inúmeras pessoas a escavarem por entre os arquivos para me ajudarem a encontrar o maior número de materiais de recurso possíveis sobre a Guiné, históricos e contemporâneos, sobre todos os aspectos do país, desde a flora e fauna às relações internacionais. Sei que o Diamantino e a Inês quase que endoideceram. Isto tudo porque recebi uma solicitação da CLIO Press para compilar uma bibliografia do país em língua inglesa.

Tenho que agradecer ao INEP por esses anos, não só pela sua ajuda em materiais para a bibliografia mas também pela coragem política que demonstrou. Foi árduo manter-se como um centro de pensamento independente e isto significou tentar encontrar financiamento autónomo para as suas actividades. Não foi fácil e houve muito debate sobre se as consultorias não poriam em perigo a investigação fundamental. A coragem da direcção do Instituto tocou-me pessoalmente quando eles realizaram um seminário sobre o ajustamento estrutural e me permitiram fazer afirmações bastante críticas sobre a política macroeconómica do governo de então. Nas discussões de alternativas abri uma linha de pensamento que tocava na

organização política do país. Para mim este foi o momento culminante do meu longo envolvimento com o país e estou muito grata ao INEP por me ter permitido partilhar as minhas ideias directamente com os seus jovens investigadores e técnicos governamentais presentes no seminário.

Para concluir, gostaria de repetir a minha modesta opinião dada na introdução da bibliografia CLIO da Guiné, sobre a contribuição que o INEP continua a fazer para o mundo académico:

É importante e muito emocionante para mim ver que a tradição de investigação está a ser levada avante por uma geração de jovens académicos que criaram o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), que inclui a Biblioteca Nacional, o Centro de Estudos de História Contemporânea, o Centro de Estudos Sócio-Económicos e o Centro de Estudos de Tecnologia Apropriada – cada um dos quais publica boletins e revistas (referidas na secção de periódicos) que dão informações essenciais para os investigadores contemporâneos. Sobretudo, a *Soronda: Revista de Estudos Guineenses* é comparável ao *Boletim Cultural da Guiné Portuguesa* pelo seu conteúdo, qualidade de informação e análise...

O INEP não só incentiva e apoia a investigação académica local, mas também recebe investigadores estrangeiros e oferece uma base para operações. Tive o privilégio de usar a Biblioteca Pública para fins de compilação e encontrei vários milhares de trabalhos, em todas as línguas, sobre a Guiné-Bissau.

Obrigado a Carlos Cardoso, Raúl Fernandes, Filomena Miranda, Teté Montenegro, Rui Ribeiro pelo privilégio de trabalhar convosco, por todo o apoio moral que me deram, pelos convites que me fizeram, pela plataforma que me concederam para os meus rabiscos. É espero que isto inicie os nossos próximos dez anos de colaboração.

Patrick Chabal, King's College, Londres:

É com o maior prazer que escrevo para assinalar o décimo aniversário da criação do INEP. E isto por pelo menos duas razões. Primeira, porque tive um relacionamento frutuoso com vários membros do INEP nestes últimos anos. Segunda, porque admiro a profundidade e a qualidade do trabalho que o INEP conseguiu produzir desde do seu começo. Na verdade, para todos os que estamos fora interessados na Guiné-Bissau, o INEP representa o primeiro porto de apelo quando se trata de investigação. Permitam-me, por isso, felicitar os membros do INEP pelo seu bom trabalho e desejar-lhes o melhor para os anos vindouros.

Apesar de a parte principal da minha pesquisa na Guiné-Bissau ter sido inicialmente realizada antes da criação do INEP, tive muitas oportunidades, ao longo dos anos, de beneficiar do trabalho que o Instituto fez. O meu primeiro contacto com o INEP foi através de Carlos Lopes, o seu primeiro director, que conheci na altura em que ele estava a escrever a sua tese na Suíça. Partilhávamos um interesse comum – a vida e obra de Amílcar Cabral – e correspondíamos sobre este e outros tópicos. Carlos Lopes conseguiu muito tanto no seu trabalho individual como no modo como assumiu as suas responsabilidades como Director do INEP. Sem o seu empenho na pesquisa e publicação, o INEP talvez não conseguisse realizar tanto como o fez nos poucos primeiros anos da sua existência.

Conheci Carlos Cardoso em 1991, por ocasião de uma conferência em Bad Homburg. Penso que é justo dizer que entre nós se estabeleceu imediatamente um bom entendimento, entendimento esse que se tornou ainda melhor com o passar dos anos. Eu estava em dia com todas as notícias sobre o INEP e ele, por seu lado, convidou-me a contribuir para a “Soronda”. Chegamos mesmo a discutir a possibilidade de publicar uma versão portuguesa do meu livro “Amílcar Cabral” na Guiné-Bissau, um projecto que espero um dia se venha a concretizar. Decidi então que já era tempo de eu voltar a Bissau e, finalmente, visitar o INEP – um lugar sobre o qual sabia tanta coisa mas nunca tinha tido a oportunidade de visitar.

A ocasião apresentou-se em 1993 quando Carlos Cardoso me convidou para participar na Conferência “Guiné-Bissau:

Vinte Anos de Independência”. Quase que não ia, porque a TAP-Air Portugal em Londres recusou no início deixar-me embarcar sem um visto. Um telefonema no último minuto para Carlos em Bissau convenceu a companhia portuguesa que eu não seria deportado à chegada! E que surpresa foi ser recebido à chegada por Peter Mendy, a quem tive o prazer de conhecer quando ele era um estudante em Birmingham, e Johannes Augel, que me tinha visitado em Londres um ano antes. Devo dizer aqui o quão grato estou ao Johannes e à Moema pela sua hospitalidade durante a semana que permaneci em Bissau.

No dia seguinte, quando cheguei ao INEP, senti-me como se sempre aí tivesse estado, encontrando velhos amigos e conhecendo aqueles que apenas conhecia de nome. Bissau mudou muito, mas de uma maneira algo profunda eu sentia-me em casa – talvez porque tinha recordações muito gratas do tempo em que aí estive a fazer pesquisa. No entanto, não pude deixar de pensar o quão mais fácil, mais agradável e mais proveitoso o meu período de pesquisa teria sido se o INEP existisse nessa época. Nesses primeiros dias da independência, não havia instituto de pesquisa no país e nenhuma estrutura para apoiar o investigador estrangeiro. Estávamos entregues a nós mesmos. Apraz-me dizer que a situação mudou: aos investigadores estrangeiros de hoje são oferecidos excelentes apoios e meios no INEP.

A razão principal da minha visita em Novembro de 1993 foi, como é óbvio, a conferência organizada pelo INEP por ocasião do vigésimo aniversário do país. Apenas poderei repetir aqui o que disse nessa altura sobre o sucedido que foi a conferência. Houve um vasto leque de comunicações apresentadas e o nível geral dos debates foi muito elevado. A conferência realizou-se num momento muito especial da história do país uma vez que se estava em plena campanha política para as primeiras eleições multipartidárias. Inevitavelmente, os tópicos discutidos na conferência estiveram relacionados com as questões debatidas na grande arena política – o que contribuiu para enriquecer ainda mais a minha experiência no INEP.

Termino com um desejo: que o INEP prospere e cresça. Da minha parte espero poder voltar em breve a Bissau.

**Hildo Honório do Couto, Professor de Linguística
da Universidade de Brasília, Brasil:**

Certa feita eu ouvi alguém dizer que a única coisa que funciona na Guiné-Bissau é o INEP. É claro que não concordo com essa afirmativa. Apesar das grandes dificuldades que sempre enfrentou e enfrenta, esse pequeno país africano já dispõe de diversas instituições e empresas que funcionam a contento. No entanto, ela contém algo de verdade.

É uma instituição altamente eficiente, a melhor fonte de referência para quem pesquisa sobre qualquer assunto na e sobre a Guiné-Bissau. Foi nele que encontrei algumas das referências bibliográficas mais importantes para minhas investigações sobre a língua crioula, meu objecto principal de pesquisa.

O INEP é para mim também aquele instituto que fica longe do centro, de difícil acesso, mas que todo pesquisador precisa visitar. Para mim, pessoalmente, a maior fonte de pesquisa é o povo falando, pois estudo a própria língua. Como se sabe, é na rua, no meio do povo, que se pode ouvir esta língua suave e melodiosa que é o crioulo. Mas, mesmo assim, toda vez que vou à Guiné-Bissau, tenho que ir a este instituto também. Além das diversas e sempre renovadas fontes de pesquisa bibliográfica e documental em geral, é nele que reencontro amigos, velhos companheiros de labuta investigativa.

O INEP me é uma lembrança tão agradável que até hoje guardo como relíquia o Cartão de Leitor. Aliás, guardo dois: um de minha passagem por ele em 1988 e outro para a de 1990.

Cláudio Carrera Maretti, União Internacional para a Conservação da Natureza:

INEP, terras e surpresas

As almas bijagós, primeiro têm passagens definidas em certos locais das ilhas, e depois partem da ilha de Unhocomo, para oeste, quero crer.

Os guaranis, há muitos séculos 'dentro' da 'civilização', continuam a migrar. Chegam à costa, à Serra do Mar, de onde saem a procura da 'terra sem mal', para leste.

Deve existir Atlântida!

Deve ser onde eles se encontram.

Venho de uma terra distante que foi chamada pelos nossos (meus) antepassados-colonizadores de Terra de Santa Cruz. Essa(s) terra(s), na verdade, não deveria(m) ficar assim tão longe daqui, está(ão) aí mesmo nos trópicos, e (são) banhada(s) pelas 'mesmas' águas oceânicas que estas terras da Guiné e das rias do Sul.

Um belo dia, estava eu num desses tantos seminários, mais numerosos aqui do que lá, discutindo a renovação do conceito de eco-desenvolvimento (de Inacy Sachs). Estávamos pelo meio do ano de 1989. Entre a minha defesa do direito à diversidade cultural (nestes tempos biodiversidade) e as diferentes 'sustentabilidades' colocadas pelo sábio palestrante, uma pergunta acabou ficando no ar: Guiné-Bissau?

Ora, arrumar as malas, terminar de escrever e defender a tese, o pedido de licença/afastamento no emprego, a dor de 'deixar' os filhos com a vontade de lhes dar exemplos, o último ('pra' nunca mais!) beijo na namorada-companheira de anos, é muito pouco frente ao turbilhão que me era interno.

E, então, uma nova pergunta: O que eu conheço da Guiné-Bissau?

Confesso que era praticamente nada, além de alguns poucos textos políticos de um certo líder Cabral. Digo líder para nós da terra cabralia, que estudantes, estudávamos seus escritos enquanto planejavamos a derrubada da nossa ditadura militar.

Meus medos, já em terras africanas da Guiné, se refletiam num como chegar de noite numa cidade sem luz, estar em uma

casa com apenas uma vela, e não saber como são as casas vizinhas, como são os que lá moram, se há vizinhança (ou se o que existe é um precipício, talvez habitado por monstros que amam beber cervejas num agradável bar; ou então uma bela colina com passarinhos carnívoros, 'cooperantófogos'?).

E, assim – como eu não via montanhas na Guiné-Bissau – tive uma terceira dúvida, a qual me perseguiu por muitos meses: Será que os países vizinhos são também desafortunados desprovidos de montanhas, ou será que elas se escondem atrás das fronteiras?

Pois é! O que deveria ser o maior dos medos ou a maior das dificuldades não nos causou problemas: Pelas mãos do 'irmão grande' INEP fomos conhecendo um a um os povos costeiros da Guiné-Bissau. Esse 'irmão grande', amigo parecia, estranhamente tinha vários nomes, Carlos, Rui, Faustino, Manuel, Mamadú, Mário, Leopoldo, Alberto, Albino...

Surpresa pela aproximação/similaridade de enfoques e pela grande afinidade, senti e pensei que. Estávamos em tempos iniciais de Planificação Costeira (1989/1990). Surpresa, então, por estar aprendendo, com o INEP, a Guiné-Bissau numa perspectiva que eu fui chamado a (contratado para) trazer.

Depois das maratonas das tabancas, moranças, inquéritos, e análises de ambientes, ocupações de solos, e utilizações de espaços e de recursos, vieram as primeiras propostas, preliminares, debates, programas de rádio, seminários. Surpresa, quando dos primeiros relatórios prontos, a reação de investigadores: "Mas vocês tratam muito mais do que somente de conservação, todos os aspetos do desenvolvimento estão aí".

Tempos de discutir as propostas, de escrever relatórios, participar de seminários e transformar as propostas em políticas. Preparar a própria continuidade. Surpresa porque o INEP já era um ausente naquele contexto, nem Carlos, nem Abel. Surpresa porque até hoje o INEP, ou seus investigadores, nunca consideraram aquele como, ao menos um pouco que seja, um trabalho também seu.

Continuidade, novos caminhos, mesma perspectiva. Como é possível falar das ilhas sem aprender, sem citar, ou como é possível trabalhar nas ilhas sem o INEP? Plano de desenvolvimento, perspectiva integrada e auto-sustentada, reserva de biosfera. Estávamos nos preparando para as terras insulares (1991/92). Coincidência de propostas, necessidade mútua de complementações. Reservas da biosfera demandam pesquisas. Parceria ideal: INEP!

Alegria pelo interesse mútuo, pela 'casa' querer trabalhar conosco (numa proposta a partir de 1992). Surpresa pela dureza de negociar, o que me fez, desde esse início, respeitar (o meu, assim aqui por alguns chamado, 'homólogo'). Bom conhecimento da região e de sua população, ainda que parcial, mas pouco envolvimento institucional e às vezes pessoal, portanto nova surpresa. Dedicção e capacidade de trabalho de uns e descanso de outros. Surpresa pela pequena importância, aparente, dada pela 'casa' ao trabalho. Parecia que tínhamos compromissos... (¿Nós quem, 'cara-pálida'?)

Boas convivências, bons trabalhos, alegrias e decepções. Riquíssimo e inesquecível o contato, a vivência com o povo bijagó, mas contente em ter ido junto com meu irmão INEP, que a essa altura já tinha outros mais nomes, Carlos, Raúl, Abílio, Abdulai, Manuel, Beatriz, Aquino, Isaac, Peter, e os nomes foram aumentando, Olívio, Alziro, Aurora, Zique, Paulo... fora os primos Miguel, Oliveira, Ester, Fernando, Fernanda... Mas já essa 'família' não era tudo. O trabalho se fazia, principalmente, em tchon di bidjugu (terras bijagós) com irmãos e irmãs bijagós, mandingas, pepels, criolos, canadenses...

Entretanto, já, então, quem sou eu?, quero me sentir como um, mais um. Contrato, vida de cooperante, acaba! Quero 'pertencer' ao INEP! Surpresa pela boa acolhida! (Estávamos pela metade de um PIDAC, 1993/94).

Mas, por essa época, também, a percepção da já quase intransponível distância cidade-campo, da super-valorização do conhecimento pretensamente técnico e/ou acadêmico, que também, e principalmente, afeta o INEP.

Ao mesmo tempo, a dificuldade de renovação e de considerarmo-nos numa empreitada onde todos pessoas, muito mais que cidadãos... Perspectivas de um neo-colonialismo econômico e cultural (como também citou P.K. Mendy as heranças) que levam, as estradas, ao porto, ao aeroporto, e daí para as 'brilhantes' terras europeias (ou quiçá americanas, aquelas do Norte), mesma porta por onde também entram os retornados, educados, doutores, futuros, segundo eles mesmos, dedicados, e outras coisas mais.

Acho que fui ficando terrivelmente regionalista, ainda que cercado de água por todos os lados.

Uma primeira partida, depois de tantas saídas. Quem parte leva saudades que quem fica muitas vezes não se dá conta. Em terras brasileiras, a (re-)adaptação. Nas estantes arrumando 'meus' Sorondas, nossos BICTs; no gravador alternavam músicas

das terras americanas, tanto as do sul como as do norte, e de terras africanas, mesmo as 'longemente' situadas; para as paredes foram os bonecos bijagós. O micro-cosmo ajudando a psicologia de um coração a re-encontrar, paulatinamente, a sua terra.

Esforços em falar, em terra paulistanas, da Guiné-Bissau, em divulgar uma terra, um instituto, e muitas ideias, em procurar alternativas para algumas canseras de irmãos guineenses, e para as minhas também, dentre as pouquíssimas possibilidades. Mas quem é que quer saber do mundo? (De lá ou de cá!) Ou melhor, há um grande mundo, mas há apenas uma parte que conta. (Eu, felizmente, ainda sinto primeiro, penso depois, talvez conjuntamente com a ação, e só no fim é que conto, por isso às vezes não conto, mas quem conta um conto sempre aumenta).

As diferenças..., o pensamento voa – como é mesmo que são as coisas lá na América, aquela terra do Sul? –, já é hora de partir, de novo, talvez pela última vez. Estamos em fins de 1994, nos 10 anos do INEP (Puxa!!! Eu vivi cinco!!), e nem sou filho da 'casa'. (Quero continuar trabalhando com o INEP e por esta terra, parte do mundo, hoje chamada, não sei porque, de Guiné das Ilhas de Bolama e Bijagós).

As almas bijagós têm passagens definidas em certos locais das ilhas e depois partem da ilha de Unhocomo, para oeste, quero crer. Os guaranis, há muitos séculos 'dentro' da 'civilização', continuam a migrar. Chegam à costa, à Serra do Mar, de onde saem à procura da 'terra sem mal', para leste. Deve existir Atlântida! Deve ser onde eles se encontram.

Qual será a próxima surpresa?

Bissau, 11 de Nov. 1994

*à luz de vela e com barulho de gerador, mas num computador,
a meio caminho entre os bijagós e meus filhos,*

Cláudio Carrera Marette,

quase ex-UICN, futuro ex-INEP?, funcionário dum Estado,

hoje trabalhando no 'nosso' Brasil

preocupado com o ambiente da nossa vida,

sempre cidadão e gente do mundo, gostando das velhas e de

novas amizades,

mas principalmente dos amores

e aceitando suas desilusões.

À PROCURA DO CRISTO MANCANHA

Domingos da Fonseca – *L'humanité du Christ. Essai d'Etude Christologique pour une Evangélisation du Peuple Mancagne*. Pontificia Universitas Urbaniana, Roma, 1993, 225 pp.

Fafali Koudawo

Esta obra ainda inédita é uma tese de doutoramento em teologia dogmática, apresentada na Pontificia Universitas Urbaniana de Roma, em 1993. Como é usual neste tipo de exercício académico, o autor procura cobrir um grande leque de problemáticas convergindo para a demonstração da hipótese de partida: a necessidade de uma nova abordagem da cristianização do povo mancanha.

O autor, um sacerdote guineense da etnia mancanha, começa a sua introdução com um balanço bastante negativo. “*Au début du XV siècle, les premiers missionnaires portugais sont arrivés en Guinée-Bissau. Nous pouvons dire que depuis lors commença la christianisation du peuple guinéen. Malgré cette présence pluriséculaire des missionnaires, le christianisme reste encore superficiel. Le Peuple Mancagne fut le premier à être évangélisé. Mais jusqu'aujourd'hui, il demeure étranger au christianisme!*”. Esta constatação de nítido fracasso fundamenta o percurso lógico da tese, que passa pela apresentação do país, da sua história social e política, da cultura do povo mancanha, das tentativas anteriores no domínio da evangelização, e desemboca

sobre a proposta de uma nova evangelização mais adaptada à cultura mancanha.

Numa primeira etapa, o autor apresenta o meio físico guineense e a diversidade étnico-cultural concentrada na pequena superfície do país. Ele faz um resumo da evolução econômica e sócio-política desde o período colonial até ao presente, e aproveita o ensejo para exprimir algumas fortes convicções suas.

Para fornecer relevantes esclarecimentos sobre o meio sócio-cultural ao qual se destina a mensagem evangélica, o autor faz breves menções de algumas versões lendárias e históricas das origens dos Mancanhas, e passa a pôr a ênfase na descrição dos seus principais traços culturais. Nesta parte importantíssima, original e cheia de informações de grande valor, o homem mancanha é apresentado através da sua percepção do mundo, concepção da vida, noção do indivíduo, visão do homem como ser plural. Os significados de componentes do homem tais como: o corpo (*Ulëf*), o coração (*Udebë*), a alma (*U-has*), o sopro vital ou a respiração (*U-éföc*), são expostos de forma concisa. De igual modo, a pluralidade do homem é ilustrada através das suas diferentes potencialidades sobrenaturais que o podem, conforme o seu grau de acuidade, transformar em *Na-kalan*, *Na-koucan*, *Na-palkum*, *N-uinda*, etc.

Através de uma visão sintética, os usos mancanhas aparecem como um ciclo dinâmico de passagens: vida/morte/vida; e os ritos ligados a cada fase deste ciclo são explicados. O Mancanha é apresentado no seu relacionamento social, com as suas estruturas políticas, na sua inserção no espaço, e com a sua concepção do tempo.

Esta análise de várias dimensões do homem mancanha é, depois de uma passagem em revista de textos conciliares sobre a humanidade de Cristo, integrada numa reflexão teológica que escolhe como referências o pensamento de Leonardo Boff na América Latina, e sobretudo o pensamento de Efoé-Julien Penoukou, cuja análise excepcionalmente fecunda do universo dos Ewe-Mina do Togo-Benin fundamenta um enraizamento africano da teologia, e singularmente da cristologia. Partindo destas referências, o autor desenvolve a sua própria reflexão teológica em três tempos.

Na primeira etapa, ele propõe uma releitura da cultura mancanha. Em resposta à interrogação "Que Cristo para o povo

mancanha?" ele traça uma correlação entre as visões e concepções, os usos e costumes dos Mancanhas, com crenças, práticas e ritos do cristianismo. Ele salienta assim a necessidade de um povo identificar-se com a mensagem evangélica através da sua própria base cultural. Na segunda etapa, o autor faz um historial e um balanço crítico da evangelização tal como foi praticada na Guiné. Por fim, ele propõe uma nova abordagem que possa ultrapassar os erros do passado, e permitir "uma evangelização do homem no seu meio", baseada na reapropriação da mensagem crística. Esta abordagem, que rejeita o precedente método da *tabula rasa*, aposta no diálogo entre o Evangelho e as culturas locais, e atribui uma importância capital à língua como meio de reapropriação do discurso eclesialístico.

Para o efeito, o autor faz a demonstração de certas potencialidades da língua mancanha, e ilustra, com exemplos, a sua capacidade de reapropriação da mensagem evangélica. Assim, criticando algumas abstrações alheias à mentalidade mancanha, ele afirma que a palavra *Deus* "é uma abstracção para o homem mancanha e não significa nada" (para ele) (p.196), enquanto uma tradução tal como *Nasi-Baci* ('Chefe do Céu ou Mestre do Mundo') é mais relevante para a mentalidade mancanha. Por fim, o autor faz um esboço da pedagogia prática que ele propõe para a evangelização nos Mancanhas.

Trata-se de uma obra ambiciosa, não só pelo objectivo espiritual perseguido, como pela abordagem escolhida. O autor caminha para a problemática da evangelização depois de passar em revista vários temas sociais, culturais, políticos, históricos, relacionados com a temática religiosa. Todavia, neste conjunto em que certos temas são apenas tocados ao de leve, a apresentação da cultura mancanha recebe a maior ênfase, assim como as implicações das especificidades culturais mancanhas para a obra de evangelização.

É de saudar esta graduação dos temas no grande leque abraçado pela tese. Porém, esta tentativa de cobrir o campo mais largo possível origina uma articulação difícil de realizar sem dar a impressão de uma mera acumulação de informações, ou de uma formal justaposição de temas. Por outro lado, ao tocar certos pontos somente ao de leve, pode-se deixar uma impressão de superficialidade. O capítulo I (pp. 17-39) é, a este respeito, representativo, ao fazer a retrospectiva da evolução social, económica

e política da Guiné durante vários séculos. Para além do seu carácter sumário, que o próprio autor admite ao conceder que se trata de um capítulo sem pretensão, esta retrospectiva apresenta vários pontos fracos. Ela contém erros ou afirmações exageradas sobre a colonização portuguesa na Guiné, que não durou quinhentos anos como afirma o autor, mas sim menos de 70 anos, se distinguirmos a presença portuguesa que começa no século XV, da dominação colonial portuguesa efectiva só depois do fim da "pacificação" após a primeira guerra mundial.(cf. p. 27). O mesmo tipo de erro aparece quando o autor trata do movimento nacionalista, que ele limita à actuação do PAIGC e do MINGC, enquanto o movimento protonacionalista e nacionalista foi muito mais diverso e complexo.

A retrospectiva nem sempre respeita a cronologia, o que desemboca numa confusão quando o autor trata das aldeias-modelo criadas sob a governação de António de Spínola (1968-1973) e, a seguir, volta a tratar das diferentes categorias de populações definidas em 1953. Ela utiliza também terminologias inapropriadas como "a massa africana" para designar "os indígenas", como se usar a palavra "indígenas" no contexto puramente histórico fosse repreensível. Por fim, a retrospectiva sofre do autor ter dado mais importância aos seus pontos de vista, em detrimento de fazer o ponto da situação.

O autor analisa sem falsas concessões as relações entre as autoridades coloniais e a Igreja. Porém, pode-se notar algumas fraquezas na análise da situação pós-colonial. Não obstante as suas críticas incisivas, o autor não consegue mostrar a peculiaridade da ruptura registada nos primeiros anos de independência, e muito menos as repercussões, sobre a evangelização, da pretensão do Partido-Estado de ocupar e regir todo o espaço da vida social e intelectual.

No que respeita à concepção do autor em matéria de método de evangelização, é de salientar que o edifício tem uma coerência interna, ainda que a própria análise das clivagens entre o cristianismo e o universo cultural africano possa levar a conclusões radicalmente diferentes das do autor, conforme as convicções íntimas de cada um.

Resta que, para além do domínio puramente teológico, esta tese traz informações de suma importância para o conhecimento do homem mancanha, da sua visão do mundo, sua inserção no

espaço, sua concepção do tempo, das suas relações sócio-políticas, da sua língua, do seu modo de formular tanto o concreto como o imaginário, o natural como o sobrenatural. Por todas estas valiosas contribuições, o importantante trabalho de pesquisa feito pelo autor é de saudar e merece ser conhecido.

OS BAIRROS DE BISSAU

Claudio C. Acioly Jr. – *Planejamento urbano, habitação e autoconstrução: Experiências com urbanização de bairros na Guiné-Bissau*. Technische Universiteit, Delft, 1993, 189 pp.

Johannes Angel*

A presente resenha refere-se à edição em português que, por sua vez, é uma tradução ampliada e actualizada do livro anteriormente editado em inglês.⁽¹⁾ Acioly viveu três anos na Guiné-Bissau, trabalhando no Projecto de Melhoramento dos Bairros de Bissau (PMBB). A publicação é uma tentativa de inserir o projecto no contexto histórico e político da urbanização da capital guineense e de reflectir a experiência técnico-profissional do autor, que tem seu quadro de referências tanto no mundo académico quanto como urbanista no Brasil e nos Países Baixos. O interesse que o livro oferece, consequentemente, está no caso específico do desenvolvimento urbano de Bissau e dos seus problemas e, em termos comparativos, nas experiências de urbanização de uma cidade com todos os seus problemas de crescimento desordenado, sobrepovoamento, falta de planificação, extremas carências de infra-estruturas e serviços, projectos mal concebidos ou nunca realizados, etc.

* Doutorado em História Económica pela Universidade de Bona, investigador permanente do INEP.

⁽¹⁾ *Settlement Planning and Assisted Self-Help Housing: An Approach to Neighbourhood Upgrading in a Sub-Saharan African City*. Technische Universiteit, Delft, 1992, 131 pp.

O livro de Acioly representa um rico acervo de informações e argumentos na discussão do processo de urbanização, e não só de Bissau. Para analisar os efeitos do PMBB, os dois capítulos iniciais apontam alguns problemas do desenvolvimento do país e da sua capital. O crescimento populacional e urbano, o processo informal da urbanização, a infra-estrutura física e social, o problema habitacional e as frustradas tentativas de soluções "oficiais", bem como as deficientes soluções encontradas pela população, a política e as práticas das instituições competentes que actuam na esfera da urbanização: esses são alguns aspectos que o autor descreve e analisa com grande conhecimento de causa e acurado sentido interpretativo, como, aliás, também com um amor e dedicação que parecem ir bem além de um trabalho analítico ou puramente científico.

O Projecto de Melhoramento dos Bairros de Bissau (PMBB) enquadra-se no conjunto da cooperação holandesa, que actua no país desde 1978 (cap. 5). As raízes do seu engajamento no combate à pobreza urbana e o desenvolvimento da "filosofia de acção" do PMBB são identificados na Comissão Holandesa do Habitat e nas actividades por ocasião do Ano Internacional dos Desabrigados (1987), que enfatizaram a importância das comunidades e iniciativas locais (pp. 74-75).

Esse contexto tornou-se importante em Bissau na medida em que a cooperação com a Europa do Leste e a formação de muitos técnicos em escolas de arquitectura e urbanismo do bloco socialista levaram a planos de construção de bairros satélites no estilo dos conjuntos habitacionais em massa, que hoje formam os *slums* de concreto armado de muitas cidades da ex-União Soviética e de outros países e que, na convicção do autor, nunca se teriam adaptado às estruturas sociais e aos modos de vida africanos.

O não à urbanização de "*bulldozers*", à política de erradicação dos bairros periféricos e a decisão em favor de procedimentos mais apropriados, conhecidos e experimentados internacionalmente sob as designações de *slum upgrading*, *squatter improvement* e *neighbourhood upgrading*, são expressão de um conjunto de discussões de âmbito internacional que o autor põe em evidência (p. 74 e segs.), ressaltando a sua importância para algumas decisões básicas sobre a definição da política urbana de Bissau.

A convicção de que se está no caminho certo não basta para percorrê-lo com sucesso. O envolvimento e a participação dos moradores no processo de renovação e urbanização representam uma aprendizagem difícil tanto para os habitantes dos bairros quanto para os técnicos nacionais e estrangeiros. Sem qualquer experiência de participação e acostumados a ver o estado ou as hierarquias tradicionais como os que tudo determinam, e ainda numa situação de extrema descapitalização, os habitantes dos bairros-piloto não estavam nem dispostos nem em condições de cooperar com o programa. Houve, pelo contrário, muita desconfiança, descrença e resistência. Também os conflitos com as organizações oficiais de bairros já existentes antes do início do projecto, com os comités do PAIGC, com a UDEMU e a JAAC não facilitaram a tarefa de tornar a população mais independente e confiante nas próprias forças, para que viesse a actuar em colaboração com um projecto de renovação. Ter conseguido assim mesmo iniciar um processo de participação e mobilização, contra todas as dificuldades e mesmo se foram constatados retrocessos, tem que ser considerado um dos grandes feitos do PMBB.

Acioly descreve as experiências feitas nos bairros de Mindará, Belém e Cupilom de Cima. Caracterizando, como base da intervenção, a localização, a população, a estrutura urbana, o uso do solo e o padrão habitacional, o autor dá uma visão detalhada e crítica dos problemas existentes, das dificuldades encontradas e das soluções alcançadas. Reflecte sobre o dinamismo e os entraves do processo, as dificuldades de instaurar a ajuda mútua, o papel da diversidade de bairros e da (relativa) homogeneidade étnica e social do barro de Cupilom de Cima (p. 101 e segs., 106, 133 e segs., 163, entre outras), os mecanismos e os limites da autoconstrução, aspectos da tecnologia de construção combinando o tradicional com o moderno, as dificuldades de conseguir uma certa recuperação dos custos (p. 150 e segs.). O autor também dá interessantes indicações sobre os efeitos secundários dos trabalhos de urbanização após a sua conclusão, p. ex. o surgimento de actividades económicas, sobretudo comerciais e do sector informal.

Na "ausência de uma política urbana e de um plano de desenvolvimento urbano de Bissau" (p. 155), uma das componentes do PMBB é o fortalecimento institucional dos órgãos

competentes da Câmara Municipal de Bissau (CMB, Prefeitura). O PMBB cooperava, nos primeiros anos, com o Ministério das Obras Públicas, Construções e Urbanismo, passando para a Câmara em 1988, após a conclusão dos trabalhos em Mindará. Por parte das autoridades municipais, a estrutura administrativa, a posição política, os recursos humanos e técnicos existentes e a falta de rendimentos próprios fazem com que a CMB tenha tido muitas dificuldades de actuação, não podendo assumir, na prática, nem uma mínima parte das suas atribuições. Nessa situação, “o PMBB poderá [poderia seria talvez mais adequado – N. do A.] vir a transformar-se num instrumento de política e uma ferramenta prática para o desenvolvimento urbano de Bissau” (p. 173).

Mesmo se o estudo de Acioly apresenta uma série de dificuldades ocorridas a nível da institucionalização do PMBB dentro das estruturas da administração municipal, e se deixa transparecer a existência de outras, existem elementos para avaliar, de forma positiva, a contribuição do projecto para uma melhoria duradoura da capacidade de gestão dos órgãos municipais e da filosofia das suas intervenções. Essa contribuição, junto com os efeitos alcançados na conscientização e mobilização dos moradores, constitui um saldo positivo do PMBB, apresentado e reflectido por Acioly na publicação em apreço.

Finalizando, o livro de Acioly é não só rico em informações e um bom exemplo de reflexão aprofundada e teoricamente fundamentada da prática profissional de um arquitecto e urbanista, como também um enriquecimento da ainda parca literatura sobre a urbanização da capital guineense. Com todo o apreço que merecem o livro e o trabalho nele analisado, não se pode, porém, deixar de ressaltar alguns aspectos negativos da publicação. Na sua introdução, o autor lamenta que o livro tenha sido publicado sem a devida revisão. De facto, o texto contém inúmeras falhas ao nível da língua (o que não tem nada a ver com o uso da variante brasileira que, afinal, é a da imensa maioria dos lusofalantes), como também informações erradas e interpretações apressadas. Para dar só alguns exemplos: Amílcar Cabral foi assassinado em 1973 (e não em 1974; p.18); a língua portuguesa não é “dominada” por 20-25% da população (p. 19) e sim, segundo os dados do censo de 1991, falada por 9% dos guineenses; a “nova lei da terra” (p. 22) não existe até hoje. Mais grave parece-me o uso de certos termos, uma visão um tanto

estatista e fiscal do "sector informal" da economia (p. ex. p. 21) e sobretudo um vocabulário pouco diferenciado e politicamente perigoso quando o autor fala do "carácter ilegal" de moradias, de "construção ilegal", "ocupação ilegal do solo urbano" ou de "construções clandestinas". Falar de um suposto "carácter clandestino" e "ilegal" de bairros, mesmo "do ponto de vista da legislação", corresponde a um tipo de pensamento fossilizado, formalista e estatista, que o próprio PMBB tenta superar. Declarar clandestino uma moradia, um bairro e até muitos bairros inteiros (p. 41 e *passim*) deve ser fruto de uma certa miopia; considerar ilegal o modo como a grande maioria da população se vê forçada a resolver a sua necessidade básica de morar parece tanto mais incoerente quanto o próprio autor aponta que a ilegalidade, a ausência de normas ou o desrespeito às normas existentes acontecem por parte das instituições e da burocracia (p. 59 e segs., entre outras) e estão concentrados na "cidade oficial", onde p. ex. só uma ínfima parte do estoque de prédios oficialmente regularizado paga os impostos prediais e territoriais (p. 65).

ACTIVIDADES DO INEP

Publicados integralmente no Relatório Anual de Actividades, os capítulos "Actividades do INEP" constantes em cada número da revista permitem estar informado das principais actividades levadas a cabo pelos centros de estudos e demais departamentos que compõem o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa.

I. CENTRO DE ESTUDOS DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA (CEHC)

a) Formação e superação de quadros

No domínio da formação, o investigador Mamadú Jao encontra-se neste momento na última fase do seu mestrado em "Desenvolvimento social e económico em África: análise e gestão" (Centro de Estudos Africanos do Instituto Superior de Ciências de Trabalho e da Empresa - I.S.C.T.E). Por outro lado, o investigador Cipriano António dos Santos deslocou-se a França para frequentar um curso de formação, com a duração de um ano.

b) Participação em projectos interdisciplinares

- * Peter K. Mendy: Participação no Projecto de Estudo sobre a Transição Política na Guiné-Bissau (PET), com o tema "Emergência do pluralismo político na Guiné-Bissau"; membro da equipa de pilotagem do projecto Estudos Nacionais Prospectivos a Longo Prazo (NLTPS); membro da equipa de coordenação da Célula de Estudos Ambientais, em que participa com o tema "Investigação histórica".
- * Mamadú Jao: membro da equipa de coordenação do Projecto "Uso de Terra"; participação no PET com o tema "O poder tradicional no período de transição para a democracia pluripartidária na Guiné-Bissau: um estudo de caso na região dos mancanhas e manjacos"; participação no projecto de estudo "Os efeitos sociais do PAE, II Fase" com o tema "Necessidade das populações e capacidade de resposta do sistema nacional de saúde no contexto do PAE na Guiné-Bissau".
- * Flavien F. Koudawo: "A sociedade civil e o processo de democratização na Guiné-Bissau", no âmbito do PET; membro da equipa de pilotagem do projecto Estudos Prospectivos a Longo Prazo.
- * Raúl Mendes Fernandes: "A noção de hegemonia ideológica no contexto actual da Guiné-Bissau" (PET); "Pesquisa antropológica" (Célula de Estudos Ambientais); "Efeitos sociais do PAE no sector da pesca artesanal" (projecto de estudo sobre os efeitos do PAE, II Fase).

c) Arquivos Históricos

O serviço dos Arquivos Históricos tem como objectivo principal a recolha, tratamento e conservação de toda a documentação colonial dispersa em depósitos espalhados por todo o território nacional e a elaboração dos instrumentos de acesso e valorização desses documentos (catálogos).

Actualmente decorre o tratamento dos fundos do arquivo colonial do posto Administrativo de Bafatá, que são considerados os maiores de todas as regiões.

As relações internacionais têm vindo a ganhar espaço, o que contribui para o desenvolvimento das actividades dos AH. Assim, no âmbito da cooperação com os Arquivos Nacionais de Cabo Verde, no mês de Julho visitaram o INEP as Sras. Cláudia Correia, Vera Évora e Edna Lopes.

d) Arquivos Audiovisuais

Este serviço beneficiou de um financiamento da ACCT no valor de 38.493 FRF, montante esse destinado à instalação e ao equipamento do laboratório fotográfico e da fototeca. Alguns materiais já foram adquiridos no quadro deste projecto, nomeadamente um aparelho de ar condicionado e um aspirador, entre outros.

Trabalhos realizados:

- * Transcrição e classificação de 382 cassetes do projecto “Campanha de recolha de testemunhos orais da luta de libertação nacional”;
- * Tratamento dos documentos da Conferência Internacional “Guiné-Bissau: Vinte Anos de Independência”, organizada pelo INEP em Novembro de 1993;
- * Acompanhamento do processo eleitoral na Guiné-Bissau (gravação dos tempos de antena emitidos na TVE-GB, dos programas de educação cívica da CNE, além de cerca de 300 fotografias sobre o processo eleitoral);
- * Cobertura de cerimónias “tradicionais”, entre outras actividades.

Com o intuito de dinamizar acções no domínio da tradição oral, prevê-se que o projecto da Campanha de Recolha de Testemunhos Orais passe a fazer parte dos Arquivos Audiovisuais.

IL CENTRO DE ESTUDOS SÓCIO-ECONÓMICOS (CESE)

a) Projectos de estudo

- Os projectos individuais de investigação “Estratégia de produção camponesa: a dimensão sócio-cultural” (Isaac Monteiro), “Desenvolvimento rural integrado” (Aquino Duarte), “A dimensão sócio-histórica da identidade étnica” (Aristides Gomes), “Estimativa do modelo macro-económico para a economia da Guiné-Bissau” (Joãozinho Incuca) estão na sua fase inicial. É de sublinhar, contudo, que estes projectos estão relativamente atrasados quanto à sua realização.
- O Projecto “Société rurale africaine ou les enjeux d'un monde en mutation: l'exemple des Balanta en Guinée-Bissau” (Faustino Imbali) está em curso.
- Projecto PAE: A Fase II do Programa de Ajustamento Estrutural, que consiste no aprofundamento de um reduzido número de questões consideradas relevantes em cada sector, está na sua fase final.
- Projecto Estudos Prospectivos a Longo Prazo (NLTPS): Iniciado em Janeiro de 1994, ele tem como objectivos principais identificar os futuros possíveis da Guiné-Bissau no horizonte de 25 a 30 anos e fornecer aos diferentes actores nacionais um quadro de referência que lhes permita elaborar estratégias a curto, médio e longo prazo. O projecto compreende quatro principais fases: I) Identificação das aspirações nacionais e os principais problemas de desenvolvimento; II) Construção da base: análises retrospectivas e estruturais dos problemas identificados; III) Elaboração de cenários possíveis para a Guiné-Bissau no horizonte de 25 a 30 anos; IV) Elaboração de estratégias nacionais de desenvolvimento (planos de acção com vista à materialização dos cenários desejados).

No mês de Setembro tiveram início os estudos retrospectivos, com a realização de um atelier de “Diagnóstico

Estratégico”. Com este atelier, os consultores participantes fizeram um diagnóstico dos principais problemas do país com o apoio da Matriz de Diagnóstico Estratégico. Através desta matriz um tema ou um sistema é analisado do ponto de vista económico, político, social, cultural, ambiental e tecnológico, tendo como preocupação principal identificar as suas tendências, forças, fraquezas, os principais actores, etc., ou seja compreender como é que um sistema ou um país evoluiu até a situação presente. Em Outubro de 1994 teve lugar a divulgação, nos órgãos de comunicação social e nas regiões, do relatório da fase I, constituído essencialmente pelos resultados dos encontros-debate realizados a nível nacional.

Os estudos retrospectivos prosseguiram até Dezembro de 1994. Entretanto o NLTPS participou activamente nas comemorações do X Aniversário do INEP com quatro comunicações.

b) Participação nos trabalhos de outros Centros

– Com o CEHC:

O CESE, através dos investigadores Isaac Monteiro e Aristides Gomes, participa no Projecto da Transição Política na Guiné-Bissau, com os temas “O Estado e o pluralismo político: a dimensão institucional”, e “Conflitos étnicos e pluralismo político”, respectivamente.

– Com o CETA:

O CESE, através do investigador Aquino Duarte, participa na actividades da Célula do Meio Ambiente.

– Com a Direcção do INEP:

Projecto de estudo “Uso da Terra”, através do investigador Faustino Imbali.

III. CENTRO DE ESTUDOS DE TECNOLOGIA APROPRIADA (CETA)

O Centro é constituído por três departamentos distintos, nomeadamente a Divisão de Informática, a Célula do Meio Ambiente e os Serviços de Microfilmagem, envolvidos em actividades e projectos específicos que pouco têm em comum.

a) Divisão de Informática

Esta divisão tem como tarefa principal a execução do Projecto CRDI, que prevê, entre outros, a criação de uma Rede Nacional de Informação Científica e Técnica com participação de outras instituições locais. No âmbito deste projecto, foram empreendidas uma série de acções de entre as quais se destacam:

- A participação em cursos de formação no exterior (Biblioteca Nacional de Portugal) no programa CDS/ISIS, desenvolvido pela UNESCO e adoptado para utilização na Biblioteca Pública do INEP no âmbito da informatização dos seus diferentes serviços;
- Início do processo de criação da Base Nacional de Dados Bibliográficos através da utilização da versão multi-posto do programa CDS/ISIS, em estreita colaboração com os técnicos da Biblioteca Pública.
- Início igualmente do processo de recolha de elementos para a implementação da base de dados sobre os projectos de desenvolvimento da Guiné-Bissau.
Por razões conjunturais e financeiras, este projecto regista um atraso de cerca de sete meses em relação ao calendário inicialmente previsto.

b) Célula de Estudos Ambientais (CETA)

As actividades desenvolvidas por este departamento durante o último período incidiram fundamentalmente sobre dois projectos, a saber: o Projecto Integrado de Dados e Apoio à Coordenação (PIDAC) para o Desenvolvimento Sustentado da

Região de Bolama/Bijagós e os Micro-Projectos de Pesquisa no Arquipélago dos Bijagós.

Os trabalhos no quadro do PIDAC têm como objectivo principal a elaboração de um plano de gestão para a possível Reserva de Biosfera no Arquipélago dos Bijagós. Neste âmbito, foram realizadas as seguintes actividades:

- Integração visual das imagens de satélite SPOT e fotografias aéreas;
- Elaboração da carta de especialização das actividades tradicionais, áreas sagradas e limites entre tabancas;
- Elaboração da carta de zonagem (macrozoneamento da Região);
- Recolha de dados, análise e seguimento das actividades agrícolas e turísticas no Arquipélago;
- Recolha de dados e análise da gestão dos espaços na etnia bijagó.

No que diz respeito à pesquisa, foram continuadas várias iniciativas, nomeadamente:

- O Projecto Tartaruga, cujo objectivo principal é a elaboração de um plano de gestão para as tartarugas marinhas. Foram desenvolvidas as seguintes acções:
 - * Etiquetagem das tartarugas marinhas na ilha de Poilão;
 - * Análise comparativa dos resultados do inventário deste ano com os dos anos anteriores.
- Participação na Rede de Pesquisa Arquipélago, que envolve parceiros estrangeiros de várias nacionalidades.

c) Serviços de Documentação de Microfilmagem

A função principal destes serviços consiste na recolha, tratamento e divulgação de documentos e informações.

A microfilmagem dos diversos documentos de interesse para a investigação existentes nos diferentes ministérios e outros departamentos estatais encontra-se na sua fase final. Actualmente

decorre a primeira fase do tratamento informático dos mais de seis mil documentos microfilmados.

IV. GABINETE DE ESTUDOS E CONSULTORIAS (GABICON)

As actividades do GABICON centraram-se na negociação de projectos de estudo com diversos parceiros, nomeadamente ASDI, INPA, PADIR e AFRICARE.

Procedeu-se igualmente ao recrutamento de dois consultores, ao recrutamento e formação de treze inquiridores e à instalação dos inquiridores no terreno (postos fronteiriços).

Está prevista a realização dos seguintes projectos:

- Inquérito sobre o consumo de feijão, batata doce e mandioca nos centros urbanos (INPA);
- Participação popular nas acções de desenvolvimento na região de Quínara (PADIR);
- Avaliação do impacto do Projecto de Segurança Alimentar das tabancas assistidas – Estudo “BASELINE” (AFRICARE).

V. BIBLIOTECA PÚBLICA (BP)

a) Serviço Técnico

O reforço da equipa da Biblioteca, com a admissão de dois funcionários, permitiu executar a bom ritmo os trabalhos de rotina de tratamento dos documentos e aumentar o número de livros tratados e devidamente catalogados.

A preocupação principal durante o último semestre foi tratamento de publicações técnico-científicas, nomeadamente nas áreas de medicina, direito, agricultura e ciências sociais.

b) Serviço de Aquisições

A ausência, até ao momento, de bibliotecas escolares, faz com que a BP, ao oferecer atendimento aos alunos do ensino secundário e superior, assuma uma tarefa própria da área educacional. Esta acção de suplência faz da Biblioteca Pública uma grande biblioteca escolar, uma vez que os alunos, sobretudo dos liceus, constituem a sua clientela mais importante. Ciente desta realidade e visando minorar as carências deste atendimento, optou-se em determinado momento pelo enriquecimento do acervo bibliográfico em material didáctico.

O serviço de intercâmbio deparou-se com algumas dificuldades, entre as quais destacamos a falta de materiais para expedição e a suspensão da avença, o que impossibilitou durante algum tempo o envio de publicações para as instituições cooperantes.

c) Serviço Público

Durante o ano de 1994, a Biblioteca Pública foi frequentada aproximadamente por 7.200 leitores, o que dá uma média mensal de 600 pessoas.

A leitura de livros didácticos foi a preferida pela grande maioria. Quanto à leitura domiciliária, registou-se sobretudo a requisição de romances e alguns livros técnicos na área das ciências sociais. Este serviço sofreu uma reestruturação, de modo a torná-lo mais funcional e também a garantir maior segurança na devolução das obras requisitadas. Também tem facilitado o trabalho de estudantes oriundos de países da África e da Europa a prepararem as suas teses de licenciatura ou mestrado. Entre o público leitor destacamos ainda a presença de técnicos nacionais e estrangeiros.

d) Serviço de Periódicos e Documentos das Nações Unidas

Com a dupla designação da Biblioteca Pública do INEP, primeiro como depositária da ONU e agora das publicações da FAO, realizou-se no dia 25 de Agosto de 1994 uma cerimónia de

entrega de mais de uma centena de títulos. Estiveram presentes os senhores Daniel Beaumont e Carlos Cardoso, em representação da FAO e do INEP respectivamente. O supracitado serviço está a proceder ao tratamento dos referidos documentos. Igualmente está-se a proceder à catalogação analítica dos temas relativos à Guiné-Bissau. Recorde-se que, quanto a esse tipo de tratamento, é dada preferência aos periódicos do próprio Instituto.

Visto que o mercado de trabalho está quase vazio de técnicos da área – bibliotecários – e que o incentivo moral se torna uma das preocupações, adoptou-se o sistema de trabalho rotativo em vez do especializado na equipa bibliotecária.

e) Cooperação

Continua-se a receber com regularidade jornais portugueses através do Centro Cultural Português, algumas revistas francesas de interesse internacional provenientes da Missão Francesa de Cooperação e Acção Cultural, e o jornal *Banobero*, oferta do seu proprietário.

Na sequência da preocupação de informatizar os documentos relativos à Guiné-Bissau e alguns serviços da Biblioteca, nomeadamente o Serviço Público e o de Aquisições, foram levados a cabo contactos por correspondência com o Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro de Portugal, no sentido de essa instituição apoiar a informatização dos referidos documentos bem como a elaboração futura da Bibliografia Nacional. Foi nessa base que os senhores Mário Mencham, Responsável pelos Serviços de Informática, e Francelino Correia, Responsável pelo Serviço Técnico da Biblioteca Pública, frequentaram, em Lisboa, um estágio com a duração de um mês, financiado pelo *Centre de Recherche pour le Développement International* (CRDI), do Canadá.

VI. SERVIÇO DE PUBLICAÇÕES (SP)

Na ocasião em que o INEP completa dez anos de existência, o Serviço de Publicações tem orgulho de se apresentar

como o editor mais regular e constante da Guiné-Bissau nos últimos tempos e o testemunho perene da existência do INEP.

Queremos aqui lembrar que este sucesso não seria possível sem o valioso e inestimável apoio financeiro prestado pela SAREC, OXFAM-BELGIQUE, CRDI, IICT, entre outros.

a) Edição

No último semestre foram lançadas as seguintes publicações:

- *Soronda, Revista de Estudos Guineenses*, nº 18, Julho de 1994, apresentando textos de Carlos Lopes, Mário Espinosa, Teresa Montenegro, Wilson Trajano Filho, Moema Parente Augel e Charles Lespinay.
- *Colonialismo português em África: a tradição de resistência na Guiné-Bissau (1859-1959)*, de Peter Karibe Mendy (coleção Kacu Martel, nº 9, 455 pp., mapas, quadros e fotografias).
- *Dez anos de INEP*, brochura contendo depoimentos de diversas personalidades por ocasião do décimo aniversário do Instituto, composta e impressa no INEP (40 pp.).

b) Difusão

Foram reeditados os seguintes catálogos, integralmente compostos e impressos no SP, e actualizados com o aparecimento de cada nova publicação:

- Catálogo *Soronda*: dezassete números, editados ao longo de nove anos (Jan. 86/Jul. 94).
- Catálogo *BISE*: vinte e cinco números entre 1986 e 1993, abrangendo mais de cem artigos.
- Catálogo *BICT*: quinze edições entre 1988 e 1993, com oitenta e oito artigos.

- Catálogo de livros: dividido por áreas, inclui a colecção de monografias Kacu Martel, as co-edições e as brochuras publicadas pelo INEP.

Também com fins de difusão foi feito no SP um folheto dedicado ao INEP, editado em Novembro de 1994, durante as comemorações do seu décimo aniversário.

VII. RELAÇÕES DO INEP COM O EXTERIOR

a) Missões realizadas

- Johannes Augel: Participação no Congresso Mundial de Sociologia, na Universidade de Bielefeld. Alemanha, Julho de 1994.
- Peter Mendy: Participação no Seminário "*African Futures 2025. Issues Integration and Synthesis*", no âmbito do projecto NLTPS. Nova Iorque, 11-15 de Julho de 1994.
- Mário Mencham e Francelino Correia: Frequência de um estágio de formação PORBASE (UNIMARC e CDS/ISIS). Lisboa, Portugal, Setembro de 1994.

a) Visitas recebidas

- Sra. Cláudia Correia, Sra. Vera Évora e Sra. Edna Lopes, técnicas do Arquivo Histórico Nacional de Cabo Verde: Visita de estudo aos Arquivos Históricos do INEP. Julho de 1994.
- Sr. Robert Sieben, Primeiro Secretário da Embaixada Real dos Países-Baixos: Visita no quadro dos NLTPS, financiados pela Holanda. 26 de Agosto de 1994.
- Sra. Axelle Kabou: Seguimento dos Estudos Nacionais Prospectivos a Longo Prazo (NLTPS). 19 a 23 de Setembro de 1994.

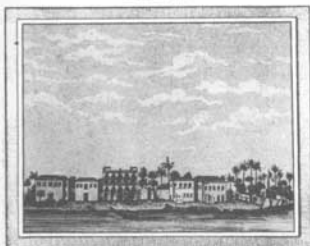
- Sr. Pasteur Nzinahora, Director do Gabinete Regional para a África Ocidental da ACCT: Visita de cortesia. 20 de Outubro de 1994.

IV Centenário da Fundação da cidade de Cacheu 1588-1988



**A QUESTÃO DO CASAMANSA
E A DELIMITAÇÃO
DAS FRONTEIRAS DA GUINÉ**

Maria Luiza Fátima

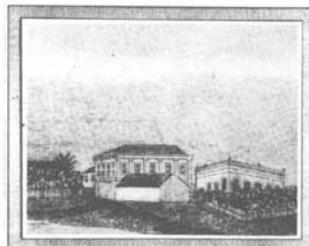


IV Centenário da Fundação da cidade de Cacheu 1588-1988

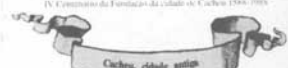


**MANSAS, ESCRAVOS, GRUMETES
E GENTIO**
Cacheu na encruzilhada de civilizações

CARLOS LOPES
Coordenador

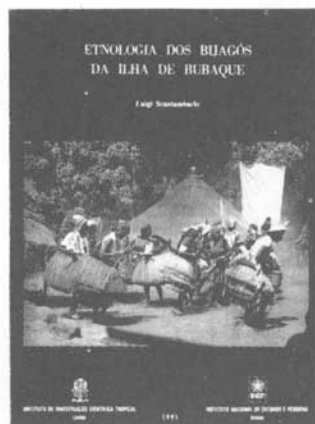


IV Centenário da Fundação da cidade de Cacheu 1588-1988



**GONÇALO DE GAMBIA DE AMAL
CAPITÃO-MOR DE CACHEU E O
COMÉRCIO NEGRO-IBO ESPANHOL
(1840-1850)**

Maria Luiza Fátima



**ETNOLOGIA DOS BIAGÓS
DA ILHA DE BUBAQUE**

Luigi Scaramella



INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA TROPICAL



INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA E RECENTE

Benjamin Piore Hall

**O crioulo da Guiné-Bissau
Filosofia e Sabedoria**



INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA TROPICAL



INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA E RECENTE

FICHA TÉCNICA

Direcção: Carlos Cardoso, Abdulai Silá, Carlos Lopes, Peter Mendy, Faustino Imbali, Isaac Monteiro, Aquino Duarte

Conselho Consultivo: Ana Maria Gentili (Itália), Okwudiba N'Noli (Nigéria), Armando Entralgo (Cuba), Lars Rudebeck (Suécia), Luís Moita (Portugal), Manuel dos santos (Guiné-Bissau), Manuel Rambout Barcelos (Guiné-Bissau), Mário Murteira (Portugal), Vasco Cabral (Guiné-Bissau)

Conselho de Redacção: Filomena Miranda, Teresa Montenegro

Concepção Gráfica: Nelson Fernandes

Impressão: Novagráfica Lda -Bissau

Preço: 40.000 PG
750\$00 (Portugal)
US\$10

Pedidos ao INEP
Complexo Escolar 14 de Novembro
C. P. 112 — Bissau Fax 251125
República da Guiné-Bissau

SORONDA, revista semestral do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa).

A edição deste número foi financiada pela SAREC (Swedish Agency for Research Co-operation with Developing Countries)