

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: [https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14\\_1a8](https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8)

**De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente**

**From Ipanema to Cacheu: some memory of a brazilian cooperant in newly independent Guinea-Bissau**

**D'Ipanema à Chaceu: quelques souvenirs d'un coopérant brésilien en Guinée-Bissau nouvellement indépendante**

**De Ipanema a Cacheu: algunos recuerdos de un cooperante brasileño en la recién independiente Guinea-Bissau**

Luiz Antônio Cunha  
 UFRJ  
 lacunha90@gmail.com

**Resumo:** Este artigo reúne lembranças e reflexões de um sociólogo brasileiro durante estada na Guiné-Bissau, em janeiro de 1976, no contexto da formação do Estado nacional conjunto com Cabo Verde. O objetivo foi responder a pedido do governo desse país para a elaboração de um projeto emergencial de formação de professores para o ensino secundário. O artigo contém relato de experiências vividas no local, do projeto proposto e das vicissitudes do processo político que separou a República da Guiné-Bissau da República de Cabo Verde, inclusive no campo educacional.

**Palavras-chave:** Guiné-Bissau, cooperação internacional, políticas educacionais

**Summary:** This article brings together memories and reflections of a Brazilian sociologist in Guinea-Bissau in January 1976 in the context of the formation of the joint national state with Cape Verde. The objective was to respond to the request of the government of that country to develop an emergency teacher training project for secondary education. The article contains an account of experiences lived on site, the proposed project and the vicissitudes of the political process that separated the Republic of Guinea-Bissau from the Republic of Cape Verde, including in the educational field.

**Keywords:** Guinea-Bissau, international cooperation, educational policies

**Résumé:** Cet article rassemble les souvenirs et les réflexions d'un sociologue brésilien lors d'un séjour en Guinée-Bissau, en janvier 1976, dans le contexte de la formation de l'État national commun avec le Cap-Vert. L'objectif était de répondre à la demande du gouvernement de ce pays de développer un projet d'urgence de formation d'enseignants pour l'enseignement secondaire. L'article contient un récit d'expériences vécues sur place, du projet proposé et des vicissitudes du processus politique qui a séparé la République de Guinée-Bissau de la République du Cap-Vert, y compris dans le domaine éducatif.

**Mots-clés:** Guinée-Bissau, coopération internationale, politiques éducatives

**Resumen:** Este artículo reúne memorias y reflexiones de un sociólogo brasileño durante una estancia en Guinea-Bissau, en enero de 1976, en el contexto de la formación del Estado nacional conjunto con Cabo Verde. El objetivo fue responder a la solicitud del gobierno de ese país de desarrollar un proyecto de emergencia de formación docente de educación secundaria. El artículo contiene un relato de las

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: [https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14\\_1a8](https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8)

experiências vividas in situ, el proyecto propuesto y las vicisitudes del proceso político que separó la República de Guinea-Bissau de la República de Cabo Verde, incluso en el ámbito educativo.

**Palabras clave:** Guinea-Bissau, cooperación internacional, políticas educativas

A Revolução dos Cravos repercutiu fortemente no Brasil. Ao mesmo tempo em que animou a luta pela construção da democracia, propiciou o conhecimento direto das ex-colônias portuguesas, independentes a partir de 1974/1975, por brasileiros exilados na Europa ou resistentes à ditadura em seu próprio país. Fui um dos que não esconderam entusiasmo para com o 25 de abril e seus desdobramentos na África.

Contudo, a revolução portuguesa trouxe sentimentos confusos a todos quantos lutávamos pela democracia brasileira: alegria e admiração pelo fim da mais antiga ditadura europeia, que inspirou nosso Estado Novo (1937-1945) em diversos domínios, muito além do nome; ao mesmo tempo, uma incontida inveja do protagonismo das forças armadas portuguesas, instituição que pensávamos ser essencialmente autoritária. Se, na década de 1930, os *milicos* brasileiros inspiraram-se no autoritarismo lusitano, por que não faziam como seus camaradas d'além-mar nos anos 1970? Bem nos representou Chico Buarque de Holanda, na primeira versão de *Tanto Mar*, de 1975, ao celebrar a bonita festa do 25 de abril do ano anterior: “Lá faz primavera, pa/ Cá estou doente/ Manda urgentemente/ Algum cheirinho de alecrim”<sup>1</sup>.

Decorrido quase meio século, junto fiapos de memória para tecer um panorama de breve e rica experiência de colaboração na Guiné-Bissau, em janeiro de 1976. Além das observações registradas naquela altura, vali-me de trabalhos acadêmicos de mestrado e doutorado realizados por guineenses e cabo-verdianos em universidades brasileiras, três deles referidos. Não cabe aqui uma análise desse acervo, mas posso adiantar que eles deixam transparecer um tom de celebração da luta anticolonial e dos sucessos obtidos pelo partido e pelo governo instituído em 1975, por vezes em contradição com o que vi e ouvi. Quando isso aconteceu, optei por minhas anotações. Preciso advertir o leitor de que não encontrará neste texto uma análise do riquíssimo processo político da luta contra a dominação colonial e da construção do Estado na Guiné-Bissau, pois este artigo resulta

---

<sup>1</sup> Música gravada no mesmo ano em Portugal. No Brasil a censura retardou sua divulgação por três anos.

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: [https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14\\_1a8](https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8)

sobretudo do manejo da subjetividade, temperada pela objetividade da análise da conjuntura e das anotações que sobreviveram nos meus guardados.

A experiência foi propiciada por cooperação entre o Centro de Estudos Afro-Asiáticos, do Rio de Janeiro, e o Comissariado da Educação Nacional e da Cultura desse país africano, visando ao delineamento de um projeto de formação emergencial de professores para o ensino secundário. Ao fim e ao cabo, o aprendizado com as vicissitudes da construção da educação pública no processo de descolonização e de constituição do Estado guineense, contribuiu para mudar o ponto de vista sobre o meu próprio país.

### **DIREITA PARA DENTRO E ESQUERDA PARA FORA**

O ano de 1974 marcou uma importante inflexão política no Brasil, não revolucionária como em Portugal, mas uma mudança de rumo, com avanços e recuos, na direção do que veio a se chamar de processo de redemocratização. A luta armada contra a ditadura tinha sido derrotada no campo e na cidade, o que parecia congelar o regime militar por muito tempo, mas eis que a dependência externa se impôs uma vez mais, e seus efeitos internos não tardaram. Os problemas gerados pelo modelo de desenvolvimento do país após o golpe militar de 1964, mas atenuados por uma conjuntura internacional favorável, resultaram, a partir de 1973, com a crise mundial do petróleo, no recrudescimento da inflação, que passou a ameaçar o crescimento econômico contínuo e acelerado, pedra de toque do pretenso *milagre brasileiro*.

Ciente do panorama que se desenhava, o presidente-general Geisel, no cargo em janeiro de 1974, definiu a estratégia de retardar o fim do domínio militar no campo político. Para tanto, procurou cooptar grupos da oposição dita responsável e eliminar pelo menos parte das tensões geradas, mantidas e acumuladas pelos governos anteriores, sob o lema da *distensão lenta, gradual e segura*. Todavia, a ditadura militar seguia operante. A repressão política continuou a reprimir liberais e organizações de esquerda, mesmo as que não tinham participado da luta armada e se limitavam a fazer parte do amplo arco de alianças propugnadoras das liberdades democráticas. Assim foi que, nos primeiros dias de abril daquele ano, quando os capitães portugueses ultimavam os preparativos para o levante, no Brasil a polícia política assassinou dezenas de militantes do mais moderado dos partidos comunistas.

Para o que interessa diretamente ao tema deste artigo, a mais importante inflexão

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: [https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14\\_1a8](https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8)

do governo Geisel deu-se logo depois de sua posse no cargo de presidente da República, eleito por parlamentares beneficiados ou cúmplices da ditadura. Ao retomar a política externa independente interrompida pelos generais seus antecessores, Geisel buscava mercados para a exportação de produtos, de modo a compensar o aumento no valor das importações, principalmente de petróleo (Lessa, 1997). Para tanto, abriu embaixadas na África, assumiu a defesa dos interesses palestinos contra o sionismo e estabeleceu relações diplomáticas com a República Popular da China, rompendo com Taiwan. Com a exceção deste último feito, os demais contrariavam os interesses dos Estados Unidos, os quais os governos dos generais assumiram como parte da defesa do *mundo livre* contra o *totalitarismo soviético*.

Ao implementar a política externa denominada de *pragmatismo responsável e ecumênico*, Geisel pretendeu conciliar a abertura de novos mercados com a busca de legitimidade interna, pois esse súbito terceiro-mundismo era antiga plataforma da esquerda nacionalista. O primeiro objetivo foi realmente alcançado, mas o segundo não, devido à repressão política e à persistência no emprego de medidas autoritárias de mudança da Constituição (a promulgada no início do período ditatorial), tudo para impedir a tradução dos resultados eleitorais da oposição na estrutura de poder.

Começou, então, a corrida em busca de vantagens nas parcerias políticas e econômicas internacionais. Angola era, de longe, o país mais visado dentre as ex-colônias portuguesas, devido a suas riquezas minerais. No entanto, justamente aí a situação política era mais complexa. Ao contrário da Guiné, de Cabo Verde e de Moçambique, onde havia um partido ou uma frente hegemônica na luta contra o colonizador, Angola tinha três: o MPLA-Movimento Popular de Libertação de Angola, apoiado pela URSS, pelo leste europeu e por Cuba; a União Nacional para a Independência Total de Angola-UNITA, apoiada pelos Estados Unidos e pela África do Sul; e a Frente Nacional de Libertação de Angola-FNLA, apoiada pelo Mercado Comum Europeu, através do Zaire. O MPLA era um partido pequeno, mas possuidor de base urbana e quadros com formação técnica e intelectual, o mais preparado para governar o país. Foi o MPLA, liderado pelo brilhante Agostinho Neto, que os oficiais revolucionários portugueses reconheceram como interlocutor legítimo do povo angolano. Geisel apressou-se em fazer o mesmo, ignorando as outras organizações. Preliminarmente, aproximou-se da Guiné-Bissau, pequenino país, de escassa população e pobre território, presumivelmente incapaz, por si só, de atrair a

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: [https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14\\_1a8](https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8)

coibiça internacional. Foi aí onde o governo brasileiro buscou credenciais políticas para obter vantagens em Angola.

Além de Portugal, o Brasil foi o primeiro país a reconhecer a independência das ex-colônias na África: Cabo Verde (5/7/1974), Guiné-Bissau (10/9/1974), Angola (11/11/1975) e Moçambique (15/11/1975). O reconhecimento mais lento da independência de Angola decorreu da necessidade de superação de resistências de setores militares em apoiar o governo do MPLA, considerado comunista demais (Lessa, 1997: 77). Moçambique, por sua vez, resistiu aos acenos diplomáticos de Brasília devido ao ressentimento causado pelo longo apoio ativo ou passivo à dominação colonial portuguesa, notadamente durante a luta pela libertação.

### **ÁFRICA EM IPANEMA**

O Centro de Estudos Afro-Asiáticos-CEAA, protagonista institucional da aventura que vou relatar, tinha sua sede na unidade Ipanema das Faculdades Cândido Mendes, a pouco mais de cem metros do bar onde Vinicius de Moraes e Antônio Carlos Jobim viram passar uma menina de corpo dourado, num doce balanço a caminho do mar. Antes do CEAA, surgiu em 1959 em Salvador, a cidade mais negra do Brasil, o primogênito Centro de Estudos Afro-Orientais, na Universidade Federal da Bahia. A ele seguiu-se o Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo, criado em 1965. O CEAA foi, então, o terceiro da série, originado do protagonismo de Cândido Mendes de Almeida e de José Maria Nunes Pereira da Conceição, no improvável bairro carioca de Ipanema (Pereira, 2008).

O sociólogo carioca Cândido Mendes de Almeida herdou uma escola de ensino comercial, mas não se contentou com essa especialidade e abriu o leque de cursos em nível superior nos anos 1960<sup>2</sup>. Terceiro-mundista, ele colaborou na mudança de posição ocorrida na política externa brasileira no curto período (oito meses) em que Jânio Quadros exerceu a Presidência da República, quando deu mostras de um inédito reposicionamento. Em fevereiro de 1961, recém-empossado, Jânio concedeu asilo político ao general português Henrique Galvão, que havia sequestrado o navio “Santa Maria”, e pretendia desembarcar em Angola para desencadear a luta contra a ditadura em seu país, sem

---

<sup>2</sup> Em 1997, a instituição recebeu a credencial universitária com o nome de Universidade Cândido Mendes.

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: [https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14\\_1a8](https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8)

sucesso. Foi o primeiro ato do governo brasileiro fora da pauta de colaboração com o regime salazarista. Cândido integrou o Instituto Brasileiro de Estudos Afro-Asiáticos, criado por Jânio em abril de 1961, em contraposição ao atávico apoio brasileiro ao colonialismo português. O Instituto foi dissolvido depois do golpe militar de 1964, que repôs a política externa na órbita do *mundo livre*.

Na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Cândido lecionou Sociologia do Desenvolvimento no curso de graduação em Sociologia e Política, onde fui seu aluno na segunda metade da década de 1960. Nas aulas, ele dedicava especial atenção aos movimentos de libertação nacional e anti-imperialistas, inclusive às *revoluções abortadas*, as lideradas por Mohammed Mossadegh no Irã; por Jacobo Árbenz na Guatemala; e por Victor Paz Estenssoro e Hernán Siles Suazo na Bolívia. A *revolução nascida a termo*, liderada por Fidel Castro e Che Guevara em Cuba, era a que mais interessava aos estudantes, celebrado paradigma das organizações que postulavam a luta armada contra a ditadura. A teoria do foco revolucionário, elaborada pelo francês Régis Debray a partir da experiência cubana, era avidamente estudada por nós em publicações mimeografadas. Todavia, Cuba permanecia entre parênteses nas aulas, devido à censura político-ideológica intra e extra-universitária.

Nascido em São Luiz do Maranhão, filho de pai português comerciante nessa cidade, o sociólogo José Maria Nunes Pereira da Conceição estudou interno em colégio no Porto e ascendeu às Universidades de Coimbra e do Porto. Ligou-se aí aos movimentos de estudantes negros, estudou a história da África do ponto de vista dos combatentes contra o colonialismo e colaborou com os movimentos clandestinos de libertação nacional das colônias lusitanas. Perseguido pela Polícia Internacional e de Defesa do Estado-PIDE, retornou ao Brasil e atuou no escritório político do MPLA no Rio de Janeiro, desde sua criação em 1962 (Pereira, 2007).

A associação entre Cândido e José Maria deu-se em 1972, num curso livre sobre África, na PUC-Rio, que aquele ministrou, tendo José Maria como aluno. Os conhecimentos deste sobre a geopolítica africana, particularmente dos movimentos anticoloniais, propiciaram sua cooptação por Cândido, inicialmente para assisti-lo no magistério. No ano seguinte, nasceu o Centro de Estudos Afro-Asiáticos, no âmbito das Faculdades Cândido Mendes, sob a direção executiva de José Maria, que transferiu para

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: [https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14\\_1a8](https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8)

a instituição sua biblioteca especializada e o imenso capital de relações, pois conhecia pessoalmente muitos dirigentes dos novos Estados em formação.

O Centro operou como uma instância de documentação, de ensino e de interação entre africanos de várias origens no Rio de Janeiro – estudantes, viajantes e exilados. A eles se juntaram participantes do movimento negro local, em busca da dimensão histórica de sua ancestralidade. Para os brasileiros, o Centro ofereceu um curso de extensão universitária em História da África, que atraiu um número crescente de estudantes e professores. Em 1978, saiu o primeiro número da revista *Estudos Afro-Asiáticos*, publicada continuamente durante 34 anos<sup>3</sup>.

A razão imediata para o CEAA colaborar com a educação na República da Guiné-Bissau e Cabo Verde, como nos foi apresentada, decorreu de um problema político conjuntural. Seu modesto ensino secundário prosseguia ativo graças aos professores cooperantes portugueses, mantidos financeiramente pelo governo de Portugal pós-25 de abril. Contudo, as negociações com o governo da antiga metrópole passaram por momentos turbulentos em 1975. As notícias que chegavam ao Centro davam conta de que a Revolução dos Cravos se institucionalizara rapidamente demais e pela direita<sup>4</sup>, e Lisboa pressionava Bissau para assumir a dívida do Banco da Guiné, o que era rejeitado, por se tratar de um passivo resultante da luta pela manutenção da colônia. Foi mais ou menos isso o que ocorreu na negociação da independência do Brasil, que levou o governo do novo país sul-americano a assumir a dívida da antiga metrópole com bancos ingleses.

O que se dizia, no CEAA, era que o ministro dos Negócios Estrangeiros Mário Soares pressionava o presidente Luís Cabral com a retirada dos cooperantes que atuavam no magistério secundário, o que poderia provocar efeitos prejudiciais para a situação política interna do novo país africano, pois a pequena burguesia urbana precisava ser mantida do lado da independência, não da saudade do regime colonial. Cooperantes brasileiros poderiam suprir a necessidade imediata, devido à facilidade da língua, mas haveria custos financeiros difíceis de se cobrir. Impunha-se, então, formar professores para o ensino secundário no próprio país. Daí o pedido dirigido diretamente a José Maria

---

<sup>3</sup> Informações sobre o CEAA e a coleção digitalizada da revista podem ser acessadas na página do *Projeto Memória*, cujo endereço eletrônico vai referido no fim deste texto.

<sup>4</sup> Na segunda versão de *Tanto Mar* (1978), Chico Buarque de Holanda expressou nosso lamento, mas não perdeu a esperança: “Já murcharam tua festa, pá/ Mas certamente/ Esqueceram uma semente/ Nalgum canto do jardim”.

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: [https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14\\_1a8](https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8)

para que, contornando as morosas burocracias governamentais, levasse um cooperante para elaborar, em regime de urgência, um mecanismo para a formação emergencial de docentes junto com os guineenses e cabo-verdianos do Comissariado da Educação Nacional e da Cultura.

Recebido o inesperado convite para ser tal cooperante, aceitei-o de imediato como um desafio apaixonante. Naquela altura, eu era professor e pesquisador do Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas-FGV, e acabara de publicar uma coletânea de ensaios críticos das políticas educacionais da ditadura militar, elaborados nos limites impostos pela conjuntura (Cunha, 1975).

Ciente de minhas limitações, pedi que ao invés de *duo* (José Maria e eu), fôssemos um *trio*. Propus a incorporação de José Oliveira Arapiraca, professor da Universidade Federal da Bahia, graduado em Pedagogia e mestrando em Educação na FGV. Além da motivação de atuar na África de seus ancestrais, Arapiraca tinha grande experiência no ensino e na coordenação de licenciaturas visando à formação de docentes para o ensino secundário. Proposição aceita, o *trio* estava, então, formado de dois brancos e um negro (o baiano), mas apenas José Maria dispunha de conhecimento da realidade sobre a qual trabalharíamos.

Nossa preparação em ritmo acelerado consistiu em leitura de material publicado pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde-PAIGC, sobre a luta pela independência e sua ideologia. Tão importante quanto os textos foram as explicações de José Maria, com seu conhecimento obtido diretamente da organização clandestina em Portugal e no Brasil, assim como da convivência com os dirigentes partidários. Arapiraca e eu tomamos conhecimento da existência da literatura cabo-verdiana, com publicações em português e em crioulo. E do desafio representado pela sócio-demografia da nova república com pouco menos de um milhão e meio de habitantes, divididos, grosso modo, em um terço no arquipélago de Cabo Verde e dois terços no território continental guineense, divididos em duas dúzias de grupos étnicos, com línguas, costumes e religiões diferentes: animistas, muçulmanos e cristãos. Nossas suspeitas sobre a complexidade do problema para organizar um sistema escolar abrangente e não discriminatório, diante de tamanha diversidade cultural, só aumentariam no local.

Em contraponto a essa realidade antevista, destacou-se a trajetória de Amílcar Cabral, cabo-verdiano crescido na Guiné-Bissau, engenheiro agrônomo formado em

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 160-181. DOI: [https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14\\_1a8](https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8)

Portugal, de onde retornou para exercer a profissão na zona rural guineense. Percorrendo todo o país, familiarizou-se com a diversidade cultural, a exploração colonial e a resistência latente, à espera de ser despertada. Não sabemos como se deu sua formação político-ideológica, mas a leitura dos textos a que tivemos acesso nos revelou Amílcar como um intelectual refinado, que se apropriou do marxismo-leninismo e o traduziu para a realidade colonial nos termos da libertação nacional, no rumo da construção do socialismo. Em 1956, em Conakry, capital da República da Guiné (ex-colônia francesa), Amílcar foi um dos fundadores do PAIGC, nascido da confluência da resistência popular à dominação política e econômica com a recusa da pequena-burguesia urbana em desempenhar o papel de intermediária na dominação colonial.

Em 1961, as Forças Armadas Revolucionárias do Povo-FARP deram início à guerrilha. O sucesso obtido foi tal que em 1970 já controlavam a maior parte do território da Guiné-Bissau. Em 1973, Amílcar foi assassinado por um traidor, mas isso não impediu que, no mesmo ano, o PAIGC proclamasse a independência do país e iniciasse a formação do Estado (Libertação Nacional, s.n.l.).

Amílcar deixou um importante legado político-ideológico sobre a condução da luta, inclusive no tratamento da questão cultural, que atraiu nossa atenção ainda no Brasil. Em *A Cultura Nacional*, ele dizia que os combatentes deveriam defender e desenvolver as manifestações culturais do povo, desde que não atentassem contra a dignidade humana. E combater, sem violência, todos os particularismos prejudiciais à unidade do povo, inclusive as manifestações de tribalismo e de discriminação racial ou religiosa. Essa diretiva revelou-se um problema prático de monta, pelo que observamos ao chegar a Bissau e, mais ainda, ao nos afastar da capital rumo ao interior do país.

Enquanto tomávamos notas sobre a realidade africana e preparávamos nossas mentes, reuníamos livros de Matemática, Biologia, Química, Física e Didática, publicados por diversas editoras brasileiras, para doar ao governo guineense – uma amostra do que poderia ser obtido no Brasil, para eventual substituição das publicações do período colonial. Livros de Língua Portuguesa, Geografia e História estavam fora de cogitação.

**RIO – DAKAR – BISSAU**

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: [https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14\\_1a8](https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8)

Viajamos do Rio de Janeiro para Dakar nos últimos dias de dezembro de 1975 em voo da Lufthansa que fazia a rota para Frankfurt com escala na capital senegalesa. A espera em Dakar durou três dias, porque o visto de entrada na Guiné-Bissau não pôde ser emitido no Brasil, ainda sem legação diplomática do novo país. A estada imprevista na capital senegalesa não foi aproveitada apenas para turismo, como se verá adiante.

Os jornais que circulavam em Dakar eram redigidos em francês, publicados na cidade ou importados da Europa. Em um deles, li crônica sobre educação que avivou informação esquecida e ajudou a encaminhar sugestões em Bissau. O texto desencadeou lembrança de artigo lido anos antes no curso de mestrado em planejamento educacional, que tratava da estratégia curricular do ensino primário na União Soviética para lidar com a diversidade étnica no seu território. As muitas e diversas repúblicas (da Ucrânia à Chechênia, da Armênia ao Cazaquistão) mantinham escolas primárias nas quais os primeiros anos eram nas respectivas línguas nacionais, ao que se seguia o ensino em russo, visando à unidade na diversidade, no campo educacional. Uma característica essencial existia e não podia ser desconsiderada: várias repúblicas soviéticas tinham línguas próprias, até com escritas e alfabetos exclusivos. E, o mais importante, escala para a produção economicamente compensadora de material didático e paradidático, além de jornais diários nas respectivas línguas nacionais. O artigo lido em Dakar criticava o ensino primário no Senegal, que adotava a língua francesa em todo o currículo, herança colonial apontada como causadora de elevada repetência e evasão discente. O articulista defendeu que a alfabetização fosse feita na língua wolof, da etnia dominante no país. O francês seria introduzido progressivamente, como uma segunda língua. No ensino secundário, todo o currículo seria desenvolvido na língua francesa. Guardei essa sugestão com especial interesse.

O *trio* foi muito bem recebido em Bissau, graças ao prestígio de José Maria entre os dirigentes do partido e do Estado, aliás, os mesmos. Ficou patente a inspiração soviética no relacionamento interpessoal dos militantes do PAIGC, que se tratavam e a todos os interlocutores, nacionais e estrangeiros, por camaradas. O mesmo na administração pública e seus comissariados, como no da Educação Nacional e da Cultura. No entanto, como logo percebemos, as estruturas sociais das diversas etnias permaneciam sem alteração. Na educação escolar prevalecia, inercialmente, a estrutura herdada do período colonial, como, aliás, em outros campos.

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: [https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14\\_1a8](https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8)

Em meio à recepção amigável, um constrangimento nos perseguiu durante toda a estada, pois a posição do *trio* era de uma incômoda ambiguidade. Embora considerássemos bem-vinda a inflexão do governo brasileiro na direção da África, notadamente no apoio às recém-independentes colônias portuguesas, não podíamos esquecer que a ditadura militar estava em plena ação repressiva em nosso país. O constrangimento surgia toda vez que alguém elogiava o Brasil por ter sido tão rápido no reconhecimento da independência de Cabo Verde e da Guiné-Bissau e, principalmente, de Angola. Ouvi, mais de uma vez, que dois recursos foram essenciais para a sustentação inicial do governo do MPLA em Luanda: o reconhecimento pelo governo brasileiro e a unidade de artilharia antiaérea enviada de Bissau. O primeiro trouxe apoio da direita a um governo de esquerda; o segundo dificultou o bombardeio da aviação sul-africana à capital angolana.

Nosso trabalho começou com muitas e longas conversas com Mário Cabral, comissário da Educação Nacional e da Cultura (não era parente de Amílcar Cabral, nem do então presidente Luís Cabral, meio-irmão de Amílcar) e Dulce Borges, a dinâmica diretora do Ensino Secundário. Ele era engenheiro agrônomo e ela, licenciada em física, ambos com estudos em Portugal. Conversávamos com outros quadros do comissariado, além de cooperantes, principalmente portugueses e brasileiros, atuantes em diversas áreas.

Começamos por montar um panorama da herança colonial no continente, a partir de informações fragmentadas (Cabo Verde posto fora da pauta, sem explicação, por mais que indagássemos). Chegamos às seguintes cifras referentes ao sistema educacional naquele momento, em ordem de grandeza: 50 mil alunos em 420 escolas primárias de seis anos de duração (incluídos aí 10 mil alunos em 75 missões católicas) e 4 mil alunos em cinco estabelecimentos de ensino secundário em liceus com dois ciclos (com três anos seguidos de dois anos complementares). Ainda durante a luta pela independência, foram montadas nas zonas libertadas 150 escolas com jardins da infância e ensino primário, que atendiam a cerca de 15 mil crianças. Junto ao liceu de Bissau funcionavam precariamente cursos profissionalizantes em cinco especialidades, frequentados por cerca de três centenas de alunos. Como as matérias teóricas eram comuns às dos primeiros anos do liceu, muitos concluintes buscavam concluir o ensino secundário, anulando o objetivo profissionalizante, fenômeno análogo ao que conhecíamos no Brasil.

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: [https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14\\_1a8](https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8)

O Instituto da Amizade foi uma importante instituição mantenedora de internatos nas zonas libertadas para os filhos dos combatentes, notadamente dos falecidos. Sob sua responsabilidade direta estavam dez estabelecimentos de ensino, nos quais lecionavam 75 professores para 1.500 alunos, entre crianças e adolescentes. Os melhores eram selecionados para continuar os estudos no internato apoiado pelo governo iugoslavo, situado na retaguarda política do PAIGC, na Guiné-Conakry. Havia também a alternativa de envio de alunos especialmente escolhidos para frequentarem escolas técnicas e universidades em países do bloco socialista.

As escolas mantidas pelas missões católicas encontravam-se em situação contraditória. Se o novo país não podia abrir mão de escolas em funcionamento, tampouco podia esquecer o apoio que a Igreja dera ao colonialismo, especialmente por constituir via privilegiada para a *assimilação dos indígenas* (Cá & Cá, 2015).

As sugestões que estávamos encarregados de apresentar não saíram de imediato, mas foram sendo delineadas ao longo dos contatos com os nacionais e os cooperantes estrangeiros na região da capital, e nas viagens que fizemos acompanhando Mário Cabral e quadros do Comissariado em visitas a escolas e em reuniões com professores no interior do país. Como exemplo, transcrevo o programa da viagem a cinco setores da administração educacional da região de Cacheu:

Setor de Bula: ex-missão católica

Setor de Có: Escola de Formação de Professores [para o ensino primário]

Setor de Canchungo: reunião com professores e visita ao Internato de Bachile

Setor de Cacheu: Escola Primária ex-Honorato Barreto

Setor de São Domingos: reunião com professores e visita ao Semi-Internato

A região do Cacheu estava no norte do país, onde teve início a ocupação portuguesa no século XVI, às margens de rio de mesmo nome, onde se instalou a primeira feitoria e primeira vila, capital por dois séculos. Em Cacheu, vizinho ao Senegal, a luta pela libertação foi menos intensa, pois as FARP não tinham uma retaguarda aliada como a da Guiné-Conakry – a negritude literária do presidente senegalês, Léopold Senghor, não combinava com o socialismo insurgente, situada que estava mais perto da Académie Française do que das tabancas africanas. Daí a prioridade da presença do Comissariado na região norte do país.

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: [https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14\\_1a8](https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8)

Nessas viagens cresceu a percepção do conflito que passava da latência para a evidência, entre o populismo e o dirigismo, de consequências profundas para a educação. Percebemos a tentativa de reproduzir, em outros termos, a Campanha de Alfabetização promovida em Cuba nos primeiros anos após a vitória da Revolução<sup>5</sup>. O sucesso da Campanha foi mundialmente reconhecido, a ponto de se declarar a ilha caribenha, em 1961, como o primeiro território da América Latina livre do analfabetismo. Contudo, havia importantes diferenças. Os guineenses escolheram os combatentes das FARP para serem, primeiramente, alfabetizados em português (língua que não dominavam ou falavam precariamente) para, em seguida, atuarem como replicadores do processo para a população adulta de todo o país, também em português. O método escolhido foi o das palavras geradoras, que os cooperantes do Institut d’Action Culturelle (IDAC), enviados de Genebra pelo Conselho Mundial de Igrejas conheciam bem, e que mostrara sua validade em vários países no ensino da leitura e da escrita da língua que os educandos adultos falavam na vida quotidiana. Foi no Brasil onde o método nasceu e foi comprovado eficaz. Infelizmente, a ditadura militar banuiu o método e seu criador, Paulo Freire, obrigado ao exílio, onde desenvolveu grande parte de sua obra. Atualmente ele é o patrono da educação brasileira por lei aprovada pelo Congresso Nacional em 2012 e sancionada pelo Presidente Lula. Nem mesmo o retrocesso político ocorrido no período 2016-2022 conseguiu retirar-lhe (retirar-nos) esse galardão.

A realidade cultural da Guiné-Bissau mostrou-se um desafio muitíssimo maior do que imaginávamos em Ipanema. A língua portuguesa foi decretada como a dos documentos oficiais e do ensino escolar, mas ela não era falada pela imensa maioria da população, que se comunicava nas respectivas línguas étnicas e em crioulo, este com diferentes dosagens na mistura do português arcaico com línguas locais. Houve quem criticasse a escolha do português como língua oficial, por ser uma concessão colonialista, e preferisse o francês, língua oficial dos vizinhos do norte e do sul, o Senegal e a Guiné-Conakri – a geografia predominaria sobre a história. A contra argumentação vitoriosa baseou-se numa frase de Amílcar, que declarou ser a língua portuguesa “uma das melhores coisas que os *tugas* nos deixaram” (Cabral, 1974: 214). Essa foi a posição

---

<sup>5</sup> Lourenço Ocuni Cá (2005) dedicou uma seção de sua tese de doutoramento à comparação entre as campanhas de alfabetização de Cuba e da Guiné-Bissau, a partir de outro ponto de vista.

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: [https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14\\_1a8](https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8)

dominante das lideranças do PAIGC, que tinham vivido em Portugal e passado pelo Brasil, e dominavam a língua portuguesa.

Era em crioulo que se faziam os discursos políticos nos comícios populares. Não chegava a ser uma espécie de denominador comum da comunicação interpessoal, pois não era usado por toda a população, como viemos a constatar diretamente. O crioulo era empregado no dia-a-dia, sobretudo em Bissau, menos frequentemente à medida que se afastava da capital. Em Cabo Verde, todavia, o crioulo era mais amplamente utilizado na comunicação quotidiana, assim como na literatura e na música popular. Mas, a realidade daquele arquipélago esteve sempre entre parênteses. Logo percebemos existir um elemento étnico e político disruptivo, que não demorou muito a produzir efeitos práticos.

As viagens pelo interior do país permitiram perceber a diversidade cultural para além das línguas faladas pela população. As etnias balanta e fula abrangiam praticamente a metade da população do território continental, mas nenhuma delas era dominante. Isso eliminava a opção semelhante à proposta lida em artigo no Senegal, de fazer de uma língua originária a dos primeiros anos escolares. Os balantas eram animistas, com uma estrutura social mais igualitária do que as demais etnias, razão pela qual reagiram mais fortemente à dominação colonial e forneceram parte importante dos combatentes das FARP. Mantinham costumes tradicionais, como a valorização do roubo de gado, visto como demonstração de talento e fonte de prestígio. Contrariamente, a estrutura social dos fulas era bastante hierarquizada, com os dirigentes por cima e os grupos profissionais (agricultores, artesãos e pescadores) por baixo. Os fulas eram muçulmanos, educavam as crianças na leitura do Corão, na língua árabe, e praticavam a mutilação genital feminina. Diferentemente dos balantas, os fulas puseram-se ao lado dos portugueses, mais do que outras etnias, talvez pelas vantagens que seus grupos dominantes usufruíam da colaboração. Balantas e fulas eram poligâmicos, prática cultural ausente do ideário do PAIGC.

Durante a luta contra o colonialismo, a diversidade cultural foi contornada pela valorização das etnias contra a *assimilação* que os colonialistas pretendiam impor. Conquistada a independência, novos desafios impuseram-se, inclusive a demolição (termo ouvido algumas vezes nas viagens) dessa herança tradicional. Os *homens grandes*, anciãos portadores da cultura local, educadores principais das crianças e dos jovens,

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: [https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14\\_1a8](https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8)

deveriam ter seu poder superado pela estrutura do partido e do Estado em construção, inclusive pela escola, que disputaria com eles o controle do processo de socialização.

Se Amílcar dizia caber à educação a superação dos “aspectos negativos das crenças e tradições do nosso povo” (Cabral, s.n.l.: 28), a realidade mostrou que elas eram trincheiras mais difíceis de transpor do que as das tropas colonialistas. De aliadas, passariam logo a adversárias. Tudo isso impactava na formação de professores, certamente mais nos do ensino primário do que nos do secundário, que deveria estar nas cogitações do *trio* brasileiro.

### **PROPOSTA**

Depois de muito ver, perguntar, ouvir e discutir, esboçamos um projeto visando à transformação de egressos do ensino secundário em professores desse nível escolar. Imaginamos dois caminhos, traçados a partir das soluções existentes ou em projeto em nosso próprio país. O primeiro seria a criação de uma faculdade de formação de professores no estilo brasileiro tradicional, funcionando no período noturno, que habilitasse os estudantes em sete disciplinas do liceu – uma habilitação para cada, em cursos compactos de três anos de duração, a saber: língua portuguesa, história, geografia, matemática, física, química e biologia. Em todas elas, uma dose de didática geral e especial. Para a docência, prevíamos o engajamento compartilhado de guineenses e cooperantes estrangeiros, fluentes na língua portuguesa, atuantes em atividades diversas no âmbito do Estado, que dedicassem parte de seu tempo para o magistério na faculdade.

O segundo caminho consistiria em adaptar os escassos recursos locais ao inédito e polêmico projeto brasileiro das licenciaturas curtas para formar professores polivalentes. Visaria à qualificação de egressos do liceu em cursos diurnos de dois anos, com quatro habilitações: língua portuguesa; ciências sociais; matemática; e ciências naturais. A habilitação em ciências sociais abrangeria a história e a geografia, não dissociadas, enquanto que as ciências naturais compreenderiam os conhecimentos igualmente indissociados de biologia, física e química. Resistimos a incluir a matemática na habilitação de ciências naturais por não ser uma ciência empírica como as outras três. Para cada habilitação, prevíamos inicialmente dois professores, além de um quarto para a didática geral e especial. Se esse caminho fosse escolhido, o currículo do liceu deveria ser alterado, de modo a superar a feição disciplinar em proveito do currículo integrado. O

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 n° 1. 2024. 160-181. DOI: [https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14\\_1a8](https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8)

primeiro caminho, conservador, teria a vantagem de não implicar alteração imediata do currículo do liceu, mantido que estava o do tempo colonial, além de uma significativa economia de recursos humanos e financeiros. A desvantagem maior estaria na inevitável tendência dos professores em reproduzir os conteúdos aprendidos e a didática implícita dos cursos que frequentaram em diferentes países. Ademais, a articulação do trabalho pedagógico de docentes com formações presumivelmente diversas obrigaria a um esforço de coordenação nada trivial. Um problema que temíamos fosse repetido na Guiné-Bissau era a tendência, comum no Brasil, onde as soluções emergenciais tornavam-se permanentes.

O segundo caminho exigiria articular a solução emergencial com mudanças no liceu. Aí residia seu mérito, mostrar a necessária articulação entre a formação de professores e o currículo sobre o qual atuariam. Poderia ser uma vantagem a médio e longo prazo, mas acarretaria dificuldades imediatas. A maior desvantagem consistia na necessidade de importar toda uma equipe docente para uma reforma que continha alta dose de incerteza, pois diferia de tudo o que os dirigentes do setor educacional haviam experimentado. Para viabilizar esse tipo de formação de professores polivalentes, estava implícita a montagem de uma unidade acadêmica das Faculdades Cândido Mendes em Bissau e maior participação de cooperantes brasileiros.

Escolhido um caminho, passaríamos ao desenho curricular com o detalhamento das disciplinas, mediante a ajuda de especialistas brasileiros, notadamente na matemática e nas ciências; e de guineenses, principalmente nas ciências sociais. A língua portuguesa exigiria esforço compartilhado. Em um ponto afastamo-nos da realidade brasileira: qualquer que fosse o caminho escolhido, *o foco deveria recair sobre o que seria ensinado no ensino secundário*. Essa seria uma abordagem completamente nova para nós, pois, no Brasil, os cursos de licenciatura eram uma espécie de primos pobres de cursos de bacharelado que buscavam a formação de literatos e pesquisadores, o magistério sendo dividido, majoritariamente, como alternativa profissional complementar ou passageira.

Apresentado o projeto ao Comissariado, não me contive, e sem levar em conta as advertências de José Maria (cooperantes cooperam naquilo para o que foram chamados!) tomei a iniciativa de comentar alguns aspectos além da formação emergencial de professores para o ensino secundário. Discuti cada ponto com Arapiraca, mas assumi a responsabilidade pela proposta extemporânea.

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: [https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14\\_1a8](https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8)

O que mais me preocupava era o uso do português como a língua da escola primária. Se ela tinha a vantagem de facilitar, a curto prazo, a comunicação com os antigos e novos países lusófonos, por outro lado, implicava o ensino de uma língua de fato estrangeira. Segue um resumo do texto que apresentei na ocasião.

A língua da escola, a língua portuguesa, não é a língua que o povo da Guiné-Bissau fala. Esse fato não impede que o desempenho escolar possa ser alto, mantendo-se o ensino todo em português, desde o início, mas exige não só meios complexos e caros como, também, constante reciclagem para os que deixaram a escola (qualquer que tenha sido a razão) e tendem a perder a prática da fala e da escrita do português, por falta de uso. Ora, a abundância de recursos educacionais, materiais e humanos não é o caso da Guiné-Bissau. Sem dispor desses meios, o uso do português como língua oficial da escola pode se transformar num instrumento poderoso de discriminação social, em proveito da pequena burguesia urbana – mecanismo não aparente (por isso mesmo poderoso), contrário às diretrizes do PAIGC e do Estado.

No tocante à educação de adultos, apontei problema igualmente grave. Mostrei existir uma contradição flagrante entre a língua portuguesa a ser ensinada e o axioma principal da pedagogia adotada na Guiné-Bissau, que prescrevia dever ser o conteúdo do ensino, tanto quanto o seu suporte linguístico, extraídos do próprio ambiente cultural dos adultos/educandos. A pedagogia adotada era um excelente instrumento para fazer os adultos se apropriarem, pela escrita e pela leitura, da língua que falavam. Contrariamente, não parecia ser um meio adequado para o ensino de uma língua nova.<sup>6</sup> Em suma, a adoção do português como língua da escola não me pareceu uma boa escolha, em termos técnico-pedagógicos no ensino primário nem na alfabetização de adultos.

Depois desse nada diplomático diagnóstico e prognóstico, apresentei sugestões. No caso da língua escolar, sugeri a adoção do crioulo nos dois primeiros anos da escola primária, vindo a ser o português ensinado, posteriormente, como segunda língua. Depois de serem alfabetizadas em crioulo, as crianças começariam a aprender o português, suporte para conteúdos novos, como as ciências, a história e a geografia. Os adultos

---

<sup>6</sup> Essa pedagogia foi explicitada por Paulo Freire em suas *Cartas à Guiné-Bissau* (1978), livro no qual as mensagens enviadas pelo autor ao comissário Mário Cabral foram antecedidas por texto descritivo e justificativo de suas atividades naquele país. Cumpre esclarecer que minha crítica dirigiu-se ao modo pelo qual a pedagogia foi posta em prática e a partir do reconhecimento de sua pertinência teórica.

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: [https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14\\_1a8](https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8)

seriam alfabetizados em crioulo, não em português. O jornal *Nô Pintcha* passaria a ser editado todo em crioulo, não só o título, servindo de veículo para a padronização da ortografia da língua.

Nenhuma reação do comissário Cabral nem do secretário Brito, a não ser caras fechadas. Não suspeitei que eu jogara lenha na fogueira do conflito latente entre dirigentes guineenses e cabo-verdianos, que incluía o crioulo como língua franca: receptivo para os ilhéus, reativo para os continentais.

### **DESFECHO**

Arapiraca e eu retornamos ao Rio de Janeiro pelo trajeto inverso, via Dakar. José Maria permaneceu mais algum tempo em Bissau e seguiu para Lisboa, de onde me escreveu dando conta de conversas com o presidente Luís Cabral. Ele teria acolhido a ideia de valorização do crioulo na imprensa e na escola, assim como a instalação de uma unidade das Faculdades Cândido Mendes, a semente da futura universidade guineense, mas nada disso aconteceu. O afrouxamento da pressão de Lisboa adiou a solução emergencial, de modo que prosseguiu o financiamento português de professores para o ensino secundário. Logo depois começaram a retornar a Bissau os guineenses que estudaram nos países do leste europeu. Alguns deles lecionaram nos liceus, inclusive os novos que se abriram. De minha proposta extemporânea, nada soube. Alguma correspondência com integrantes do Comissariado prometia discussão dos pontos mais polêmicos da proposta, mas ela nunca se efetivou. Possivelmente, o processo político descartou a proposta do *trio* para alguma pasta de arquivo.

Dois meses depois de nosso retorno, Brasília recebeu uma delegação de Bissau composta pelos Comissários da Educação, da Agricultura e da Justiça interessados em estabelecer relações diretas de cooperação bilateral nessas áreas. Desde então, o Brasil passou a receber estudantes guineenses e cabo-verdianos para cursos em nível superior, inclusive licenciaturas, e de formação técnico-profissional, para os quais foram ofertadas bolsas de estudos. As Faculdades Cândido Mendes não tiveram serventia para intermediar as relações entre os dois governos. José Maria, ele sim, foi útil para a facilitação de contatos nos dois sentidos, devido aos seus conhecimentos pessoais.

Notícias de fontes diversas permitiram a formação de um quadro do sucedido na área educacional da Guiné-Bissau. Algumas experiências de ensino bilíngue português-

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: [https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14\\_1a8](https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8)

crioulo foram desenvolvidas, com vistas a futura extensão a toda a rede escolar, com apoio financeiro e pedagógico europeu, mas não prosperaram. Ao contrário do sucesso obtido em Cabo Verde, em programas de alfabetização de adultos em crioulo, o IDAC não sobreviveu ao diretivismo de inspiração cubana na condução da política educacional no continente – inspiração de curta duração, devido à mudança de rumo na política do novo país.

Em 1979, foram criadas duas instituições de nível superior para a formação de professores, uma em Bissau, a Escola Normal Superior “Tchico Té”, outra em Praia, embrião da futura Universidade de Cabo Verde. No mesmo ano, o governo guineense criou em Bissau a Faculdade de Direito para formar quadros para o Estado, mas a iniciativa não vingou. Em 1990, ela foi retomada com a assinatura de convênio com a Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, que forneceu os docentes, paulatinamente substituídos por pessoal local (Sani, 2013).

O ano de 1980 foi de inflexão radical do processo político. Um golpe de Estado perpetrado por militares do continente separou a Guiné-Bissau de Cabo Verde, dando origem a duas repúblicas distintas. A veneração a Amílcar Cabral manteve-se em ambas, mas o marxismo-leninismo foi descartado. Culminando mudanças iniciadas antes, com o fim do regime de partido único, a política estatista foi abandonada em proveito do neoliberalismo, para o que concorreu missão do Banco Mundial desembarcada em Bissau com as conhecidas exigências privatizantes e oferecimento de empréstimo financeiro condicionado. Também no setor educacional o mercado foi erigido em princípio organizador, com a facilitação de empreendimentos privados em todos os níveis, inclusive o pleno retorno da Igreja Católica à educação escolar. Convergentemente, verificou-se a ampliação do mercado religioso para as Igrejas Evangélicas, inicialmente europeias, logo superadas pelas pentecostais provenientes do Brasil (Djaló, 2009).

Na República da Guiné-Bissau, o crioulo continuou nas ruas e nos discursos oficiais, mas permaneceu fora da escola. Na República de Cabo Verde, essa língua reforçou a posição antes ocupada e foi ouvida fora do país pelo canto de Cesária Évora, mas a escola resistiu a sua entrada no currículo.

Brasília veio a ser um importante aliado de Luanda, sem a necessidade das bênçãos de Bissau. Atrás da diplomacia, cruzaram o Atlântico Sul, na direção Leste, empresas construtoras, armas e munições para o Forças Armadas Populares de Libertação de

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: [https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14\\_1a8](https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8)

Angola, braço armado do MPLA. E o petróleo de Cabinda fez o percurso inverso. Até a música popular celebrou essa aliança pela afinidade cultural e política. No mesmo ano do golpe de Estado que separou Guiné-Bissau e Cabo Verde, Chico Buarque Holanda obteve grande sucesso com uma música na qual celebrou os encantos da morena de Angola, sua camarada do MPLA.

Feitas as contas, estou certo de que a proposta do *trio* foi de pouca ou nenhuma utilidade para a Guiné-Bissau. Se não serviu ao seu povo nem ao seu Estado, a breve experiência de cooperante em Bissau acarretou um forte efeito sobre o modo como eu passei a perceber a educação e seus problemas no Brasil.

A concepção do currículo integrado e as correspondentes licenciaturas curtas passaram ao primeiro plano da pauta de discussão das políticas educacionais brasileiras. Os licenciados em física lideraram os debates, secundados pelos licenciados em história. Partindo de argumentação de caráter corporativista, eles defenderam a autonomia de suas disciplinas nos cursos de formação de professores e, por consequência, a organização disciplinar no currículo do ensino de 1º e de 2º graus (depois renomeados fundamental e médio). Essa reação particularista induziu reflexões de caráter prático e teórico sobre o que se entendia por conhecimento integrado e seus pressupostos epistemológicos e pedagógicos. Premida, então, por críticas práticas e teóricas, com as quais contribuí, a concepção do currículo integrado e respectivas licenciaturas perderam sustentação e acabaram banidas da legislação educacional em 1996.

Em meu pensamento e em muitos de minha geração, o Estado passou para o primeiro plano como agente de políticas públicas, antes eclipsado pelo viés anarquista na política, combinado com o populista na educação. Anarquistas e populistas, explícitos ou implícitos, ingênuos ou eruditos, demonizávamos o Estado, entendido como tendo natureza necessariamente ditatorial e discriminadora, como se a conjuntura se sobrepusesse à estrutura. Passei a criticar a fórmula *público não estatal* em sua dimensão privatista dissimulada. E a diretividade passou a ter um valor pedagógico positivo, sem dissimulação nem autocomiseração.

Depois da estada na Guiné-Bissau, novos temas ocuparam minha atenção na discussão política e na pesquisa, em especial os conflitos público-privado e laico-confessional, os primeiros na configuração dos sistemas educacionais e os segundos na

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: [https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14\\_1a8](https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8)

dos currículos escolares (Cunha, 1991). Não me resta dúvida alguma sobre o que eu chamei, em princípio, de aventura na África foi, sobretudo, um aprendizado venturoso.

## Referências

CÁ, Lourenço Ocuni (2005), *Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau*, Tese de Doutorado em Educação, Campinas, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

CÁ, Lourenço Ocuni; CÁ, Cristina Mandu Ocuni (2015), “Políticas públicas em educação na Guiné-Bissau: um apanhado histórico”, *Educação temática digital* (Campinas), 17 (1), jan/abr, pp. 88-106.

CABRAL, Amílcar (s.n.l.), *A cultura nacional*, Comitê Central do PAIGC.

CABRAL, Amílcar (1974), *P.A.I.G.C - Unidade e Luta*. Lisboa, Nova Aurora.

CUNHA, Luiz Antônio (1975), *Educação e desenvolvimento social no Brasil*, Rio de Janeiro, Francisco Alves.

CUNHA, Luiz Antônio (1991), *Educação, Estado e Democracia no Brasil*, São Paulo, Cortez.

DJALÓ, Mamadú (2009), *A interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau: a dimensão da educação básica – 1980-2005*, Dissertação de Mestrado em Educação, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

FREIRE, Paulo (1978), *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

LESSA, Antônio Carlos Moraes (1997), “Instabilidade e mudanças: os condicionantes históricos da política externa brasileira sob Geisel (1974-1979)”, *Revista de Informação Legislativa* (Brasília), n. 133, jan/mar, pp. 73-81.

LIBERTAÇÃO NACIONAL (s.n.l.), *Manual Político do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC)*.

PEREIRA, José Maria Nunes (2007), “Entrevista”, *Estudos Históricos* (Rio de Janeiro), 39, jan/jun, pp. 121-156.

PEREIRA, José Maria Nunes (2008), “Os estudos africanos na América Latina: um estudo de caso. O Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA)”, in *Los estudios*

Luiz Antônio Cunha – *De Ipanema a Cacheu: alguma memória de um cooperante brasileiro na Guiné-Bissau recém-independente*. História. Revista da FLUP. Porto. IV Série. Vol. 14 nº 1. 2024. 160-181. DOI: [https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14\\_1a8](https://doi.org/10.21747/0871164X/hist14_1a8)

*afroamericanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro*, Córdoba/Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales/Universidad Nacional de Córdoba, pp. 277-298.

SANI, Quecoi (2013), *A educação superior no desenvolvimento da Guiné-Bissau: contribuições, limites e desafios*, Dissertação de Mestrado em Educação, Pato Branco, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional.

PROJETO MEMÓRIA CEEA – 50 ANOS, Universidade Cândido Mendes, [consulta em 28/10/2023]. Disponível em: <https://projetoceaa.com.br/>