



Universidade de Brasília

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – ICH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGHIS

LINHA DE HISTÓRIA CULTURAL, MEMÓRIAS E IDENTIDADES

**DESCOLONIZANDO A EDUCAÇÃO GUINEENSE
DO QUANTO DE AMÍLCAR CABRAL E DE PAULO FREIRE É FEITO
O SISTEMA EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU HOJE?**

TATIANA QUECUTA

BRASÍLIA/DF

2024

TATIANA QUECUTA

**DESCOLONIZANDO A EDUCAÇÃO GUINEENSE
DO QUANTO DE AMÍLCAR CABRAL E DE PAULO FREIRE É FEITO
O SISTEMA EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU HOJE?**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História. Linha de Pesquisa de História Cultural, Memórias e Identidades.

Orientador: Professor Doutor Anderson Ribeiro Oliva.

**BRASÍLIA/DF
2024**

CATALOGAÇÃO

TATIANA QUECUTA

**DESCOLONIZANDO A EDUCAÇÃO GUINEENSE
DO QUANTO DE AMÍLCAR CABRAL E DE PAULO FREIRE É FEITO
O SISTEMA EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU HOJE?**

Banca Examinadora formada por:

Professor Doutor Anderson Ribeiro Oliva
Universidade de Brasília – UnB (Presidente/Orientador)

Professora Doutora Mariléa de Almeida
Universidade de Brasília – UnB (Examinadora interna)

Professor Doutor Leandro Santos Bulhões de Jesus
Universidade Federal do Ceará – UFC (Examinador externo à instituição)

Professora Doutora Susane Rodrigues de Oliveira
Universidade de Brasília – UnB (Suplente)

**BRASÍLIA/DF
2024**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Fodebonge Quecuta e Sabado Siga, pela educação de base que me deram e que me permitiu continuar os estudos universitários.

Ao meu filho primogênito, Neemias Laurindo Leite, pela paciência em aceitar ficar com o pai permitindo-me estudar e escrever esta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Anderson Ribeiro Oliva, por aceitar me orientar mesmo sabendo das minhas dificuldades iniciais; pelo conhecimento proporcionado no que concerne à cultura e à identidade; pela atenção e prontidão em me responder desde início.

À Professora Doutora Susane Rodrigues de Oliveira, pelas recomendações e contribuições valiosas ao meu projeto de pesquisa apresentado na qualificação.

Ao Professor Doutor Leandro Santos Bulhões de Jesus, igualmente pelas recomendações e contribuições valiosas ao meu projeto de pesquisa apresentado na qualificação.

Ao Professor Doutor Daniel Barbosa Andrade de Faria, pelo conhecimento proporcionado sobre teoria, historiografia, metodologia e elaboração de projeto de pesquisa.

Ao Professor Doutor Bruno Leal Pastor de Carvalho, pelo que aprendi com ele sobre teorias da História e sobre apresentação de trabalhos acadêmicos.

À Professora Doutora Maria Filomena da Costa Coelho, pelos conhecimentos compartilhados sobre política, instituições e relações de poder.

Ao companheiro, Laurindo Leite Infau, pelas orientações e pelo apoio desde a minha chegada ao Brasil até hoje.

Ao amigo Isnaba M'back, pela disponibilidade de me acompanhar a tratar documentações referente à minha viagem ao Brasil para realizar este sonho de cursar mestrado.

Ao irmão Figo Quecuta, pela disponibilidade em me ajudar a coletar dados na Guiné-Bissau, mesmo não conseguindo todas as informações necessárias.

A todos os irmãos, amigos e conhecidos que torcem pela realização deste meu sonho de cursar mestrado em uma universidade pública brasileira de referência.

Devemos trabalhar muito para liquidar na nossa cabeça a cultura colonial, camaradas. E queiramos ou não, na cidade ou no mato, o colonialismo meteu-nos muitas coisas na cabeça. E o nosso trabalho deve ser tirar aquilo que não presta e deixar aquilo que é bom. Porque o colonialismo não tem só coisas que não prestam. Devemos ser capazes, portanto, de combater a cultura colonial e deixar na nossa cabeça aquele aspecto da cultura humana, científica, que porventura os tugas trouxeram para a nossa terra e entrou na nossa cabeça.

(AMILCAR CABRAL, 1979, p. 79)

RESUMO

A Guiné-Bissau sofreu um violento e excludente processo de ocupação colonial por Portugal, acentuado nas décadas finais do século XIX e por grande parte do século XX. Nesse período o país chegou a experimentar um ensino de perspectiva eurocêntrica e colonial, que por muitos anos teve o propósito de desfrancizar os guineenses, até que Amílcar Cabral e Paulo Freire resolveram fazer mudanças significativas contrariando esse modelo de Educação do colonizador na Guiné-Bissau. Amílcar Cabral e seus companheiros, durante a luta de libertação, iniciaram essas mudanças, primeiro nas zonas libertadas, a partir de 1964, e depois da independência, já sem Cabral, com um projeto organizado por Paulo Freire para descolonizar a educação guineense. De certa forma, a partir de 1976, Paulo Freire e a sua equipe deram continuidade ao projeto de educação que Amílcar Cabral pensara para o país. Diante dessa situação, o objetivo central deste trabalho foi investigar as contribuições de Amílcar Cabral e de Paulo Freire no atual sistema educativo da Guiné-Bissau, identificando e analisando as grandes convergências de suas ideias e algumas poucas divergências. Como questão de fundo, nossa pesquisa observou ainda o quanto desse projeto de descolonização da educação guineense se mantém no presente. Metodologicamente, é uma pesquisa bibliográfica e documental de cunho qualitativo. Para análise de dados, baseia-se em análise de conteúdo. No final, observa-se que hoje o sistema educativo da Guiné-Bissau está se voltando sistematicamente para o modelo de ensino do colonizador português ou com marcantes influentes eurocênticas. Esta volta ao sistema de ensino do colonizador é detectada na maior escola de formação de professores, a Escola Superior de Educação, Unidade Tchico Té, assim como nas escolas do ensino básico e secundário do país. Perante este cenário, chega-se à conclusão de que é necessário reestruturar o sistema educativo do país, libertando-se da perspectiva eurocêntrica que não considera o contexto particular da Guiné-Bissau e a cultura guineense. Para isso, é necessário que as mudanças comecem nas escolas de formação de professores e depois nas escolas do ensino básico e secundário do país.

Palavras-chave: Amílcar Cabral. Paulo Freire. Educação Descolonizada. Guiné-Bissau. História.

ABSTRACT

Guinea-Bissau suffered a violent and exclusionary process of colonial occupation by Portugal, accentuated in the final decades of the 19th century and for much of the 20th century. During this period, the country experimented with Eurocentric and colonial education, which for many years had the purpose of de-Africanizing the Guineans, until Amílcar Cabral and Paulo Freire decided to make significant changes, opposing this model of education of the colonizer in Guinea-Bissau. Amílcar Cabral and his comrades, during the liberation struggle, initiated these changes, first in the liberated areas, from 1964, and after independence, without Cabral, with a project organized by Paulo Freire to decolonize Guinean education. In a way, from 1976 onwards, Paulo Freire and his team continued the education project that Amílcar Cabral had envisioned for the country. Given this situation, the central objective of this work was to investigate the contributions of Amílcar Cabral and Paulo Freire to the current education system in Guinea-Bissau, identifying and analyzing the major convergences of their ideas and a few divergences. As a basic question, our research also looked at how much of this project to decolonize Guinea-Bissau's education is maintained today. Methodologically, this is a qualitative bibliographical and documentary study. Data analysis is based on content analysis. In the end, it was observed that today Guinea-Bissau's education system is systematically turning towards the teaching model of the Portuguese colonizer or with marked Eurocentric influences. This return to the colonizer's teaching system can be detected in the largest teacher training school, the Escola Superior de Educação, Unidade Tchico Té, as well as in the country's primary and secondary schools. Against this backdrop, we come to the conclusion that it is necessary to restructure the country's education system, freeing it from the Eurocentric perspective that does not take into account the particular context of Guinea-Bissau and Guinean culture. To do this, changes need to start in teacher training colleges and then in the country's primary and secondary schools.

Keywords: Amílcar Cabral. Paulo Freire. Decolonized education. Guinea-Bissau. History.

RUSUMU (Crioulo guineense)

Guiné-Bissau sofri violentu ku escludenti processu di ocupason colonial pa Portugal, precisamenti na kabantada di décadas di séculu XIX i pa grandi parti di séculu XX. Ne períodu país tchiga di experimenta ensinu kuta djubi Europa suma centru di tudu kusas ku sedu kil ensinu di no coloniazador, ku pa manga di anus i tene intenson di desafricaniza guineensis, até ki Amílcar Cabral ku Paulo Freire resolvi fasi garandi mudanças kuta bai acontrariu di ki manera di Educason di colonizadur na Guiné-Bissau. Amílcar Cabral ku si companheiros, duranti luta di libertason, e kunsu es mudanças, purmeru na zonas libertadus, disna di 1964, i dipus diindependência, otcha Cabral muri, ku um projetu organizadu pa Paulo Freire pa descoloniza educason di guineensis. De manera, disna di 1976, Paulo Freire ku si djintis, e continua projetudi educason ku Amílcar Cabral pensaba pa país. Dianti dê situason, intenson mas garandi dê tarbadju i sedu investiga contribuisons di Amílcar Cabral ku di Paulo Freire ne atual sistema educativo di Guiné-Bissau, pa djubi i analisa grandis kusas ku no seta ku bim di se ideias ku pucu kusas ku no ka seta. Kusa ku sta traz dê piskisa i pa djubi inda kuma ku descolonizason dieducason guineensi sta presenti. Kaminhu ku no kudji pa fasi é piskisa, i bibliográfico ku djubidocumentus ku tene é kaminhu di buska bardadi. Pa analisa es no tarbaju ku no fasi, no na baseana análise di conteúdu. Na final, no odja kuma aos sistema educativo di Guiné-Bissau sta na volta na ki sistema di modelu di ensinu di colonizadur português ku tene influencia di pui Europasuma centru di tudu kusas. É volta pa sistema di ensinu di colonizadur i odjadu na maior escolade formason di pursoris, ku sedu Escola Superior de Educação, Unidade Tchico Té, assim suma na escolas di ensinu basicu e secundariu di país. Pa tudu e kusas, no tchiga concluson di kumai pirsis reestrutura sistema educativo di país, pa dissa di djubi Europa suma centru di tudu kusasku kata considera contextu propi di Guiné-Bissau ku cultura guineensi. Pa kila, i pirsis pa mudanças kunsu na escolas de formason di pursoris i depus na escolas di ensinu básico e secundáriu di país.

Palavras-chave: Amílcar Cabral. Paulo Freire. Educason Descolonizadu. Guiné-Bissau.História.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Escola Superior da Educação: Unidade Tchio Té e Unidade 17 de Fevereiro.

Figura 2: Nino Vieira, no ato da Proclamação da Independência da Guiné-Bissau em setembro de 1973 (foto de arquivo).

Figura 3: Mapa político-administrativo da Guiné-Bissau.

Figura 4: Amílcar Cabral no Congresso de Cassacá, 13-17 de fevereiro de 1964.

Figura 5: Foto de Paulo Freire.

Figura 6: Árvore genealógica da sociedade Balanta.

Figura 7: Professores estagiários da Escola de Có. Campo de Produção.

Figura 8: Foto do Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau.

Figura 9: Chegada de Paulo Freire na Guiné Bissau.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: 1º Esboço do Anteprojeto, da Proposta e do Texto Final da Lei de Bases do Sistema Educativo guineense.

Quadro 2: População por grupos étnicos principais, 1991.

Quadro 3: Etapas das mulheres e dos homens da sociedade Balanta.

Quadro 4: Disciplinas do 1º ciclo do ensino básico.

Quadro 5: Disciplinas do 2º ciclo do ensino básico.

Quadro 6: Disciplinas do 3º ciclo do ensino básico.

Quadro 7: Disciplinas do ensino secundário (10º, 11º e 12º ano).

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1. Motivação	20
1.2. Perguntas e Objetivos da pesquisa	23
1.3. Caminhos teóricos	24
1.4. Procedimento metodológico	27
1.5. Organização da dissertação	29
2. CAPÍTULO I – OS EFEITOS DA COLONIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DURANTE OS PERÍODOS COLONIAL E PÓS-COLONIAL	32
2.1. O contexto histórico da Guiné-Bissau entre os séculos XIX e XXI	32
2.2. Da Educação Colonial para uma educação Pós-colonial	40
2.3. A organização sociocultural do povo Balanta	52
2.4. A importância da tradição e memória na educação da sociedade Balanta	58
3. CAPÍTULO II – O ENCONTRO DE PENSAMENTOS ENTRE AMÍLCAR CABRAL E PAULO FREIRE PELA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU	67
3.1. A luta contra o opressor e a descolonização das mentes	75
3.2. Papel da educação para os guineenses na concepção de Amílcar Cabral e Paulo Freire	78
3.3. A divergência de opinião entre Amílcar Cabral e Paulo Freire sobre o ensino na Guiné-Bissau	83
4. CAPÍTULO III – DO QUANTO DE CABRAL E DE FREIRE É FEITO O SISTEMA EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU HOJE?	89
4.1. Educação não formal	90
4.2. Educação formal	96
4.3. Ensino de Língua Portuguesa	101

4.4. Ensino de História e de Geografia -----	104
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	110
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	113

1. INTRODUÇÃO

Em um momento em que se fala muito de uma nova forma da colonização em África, especialmente na Guiné-Bissau, percebemos o quanto o apoio ao sistema educativo do país por parte de organismos internacionais de viés neoliberal não alinham com os ideais e projetos de libertação e descolonização de Amílcar Cabral e de Paulo Freire. No que concerne ao ensino e a estruturação do sistema educativo no seu todo, e considerando que a Guiné-Bissau tem um Estado frágil, o país parece cada vez mais dependente desses organismos internacionais, como exorta a pesquisadora guineense Vieira (2008), até mesmo para executar o Orçamento Geral do Estado (OGE). Diante dessa situação, o objetivo principal deste trabalho visa investigar as contribuições de Amílcar Cabral e de Paulo Freire no atual sistema educativo da Guiné-Bissau, considerando a nova forma de colonização do antigo colonizador que está se instalando em África, especialmente na Guiné-Bissau, através de apoios ao sistema de educação nacional.

Não podemos esquecer que a Guiné-Bissau sofreu um violento e excludente processo de ocupação colonial por Portugal, acentuado nas décadas finais do século XIX e por grande parte do século XX (até 1973). Nesse período o país chegou a experimentar um ensino de perspectiva eurocêntrica e colonial, que por muitos anos teve o propósito de desafricanizar os guineenses, até que Amílcar Cabral (durante a Guerra de Libertação) e Paulo Freire (no Pós-colonial) resolveram fazer mudanças significativas, contrariando esse modelo de Educação do colonizador na Guiné-Bissau. Amílcar Cabral e seus companheiros fizeram isso desde a luta de libertação, iniciando mudanças nas zonas libertadas, a partir de 1964, e depois da independência, já sem Cabral, com um projeto organizado por Paulo Freire para descolonizar a educação guineense. De certa forma, a partir de 1976, Paulo Freire e a sua equipe deram continuidade ao projeto de educação que Amílcar Cabral pensara para o país. Diante dessa situação, o objetivo central deste trabalho foi investigar as contribuições de Amílcar Cabral e de Paulo Freire no atual sistema educativo da Guiné-Bissau, identificando e analisando as grandes convergências de suas ideias e algumas poucas divergências. Como questão de fundo, nossa pesquisa observou ainda o quanto desse projeto de descolonização da educação guineense se mantém no presente. Metodologicamente, é uma pesquisa bibliográfica e documental de cunho qualitativo. Para análise de dados, baseia-se em análise de conteúdo. No final, observa-se que hoje o sistema educativo da Guiné-Bissau está se voltando sistematicamente para o modelo de ensino do colonizador português ou com marcantes influentes eurocêntricas. Esta

volta ao sistema de ensino do colonizador é detectada na maior escola de formação de professores, a Escola Superior de Educação, Unidade Tchico Té, assim como nas escolas do ensino básico e secundário do país. Perante este cenário, chega-se à conclusão de que é necessário reestruturar o sistema educativo do país, libertando-se da perspectiva eurocêntrica que não considera o contexto particular da Guiné-Bissau e a cultura guineense. Para isso, é necessário que as mudanças comecem nas escolas de formação de professores e depois nas escolas do ensino básico e secundário do país.

Contextualizando



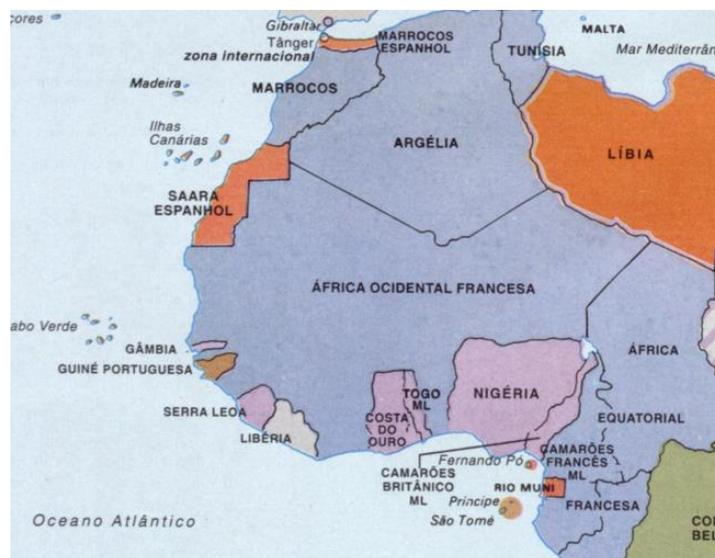
Mapa 1 - Mapa da Guiné-Bissau. Acesso no dia 17 de janeiro de 2024. Disponível em: << https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mapa_da_Guin%C3%A9-Bissau_%28OCHA%29.svg>>

A República da Guiné-Bissau é um país da costa ocidental da África, com uma extensão territorial de 36.125 Km². É limitada, ao norte, pela fronteira com o Senegal, e a leste e ao sul com a Guiné-Conacri, sendo banhada pelo oceano Atlântico ao ocidente. É um país da comunidade dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) e integrante da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa). Sua população atual é de aproximadamente 1,7 milhões de habitantes (INFAU, 2022; INE, 2022). O país é constituído por uma parte continental (com cerca de 35 mil Km²) e outra insular, com o arquipélago dos Bijagós, composto por mais de 80 ilhas, das quais apenas 17 possuem população.

O país que hoje se chama Guiné-Bissau foi num período de séculos pertencente ao Império do Mali, depois ao Império de Kaabu (Gabú), até o século XVIII. A fase do Império de Kaabu foi interrompida pela ocupação europeia na região (MACEDO, 2014). Assim, "os portugueses, através do navegador e explorador Nuno Tristão, foram os primeiros europeus a pisar o solo guineense, precisamente em 1446, atribuindo posteriormente a este território o estatuto de província ultramarina" (MBUNDÉ, 2015, p. 24). Apesar dessa presença portuguesa na costa guineense se estender até o século XX, e a região ser chamada de Guiné Portuguesa ou Alta Guiné, entendemos que o período colonial, propriamente dito, onde hoje é a Guiné-Bissau apenas se construiu a partir do século XIX.



Mapa 2. Império do Mali. Acesso às 22:00 do 17 de março de 2024 no seguinte endereço <<<https://www.portalafro.com.br/as-magnificas-bibliotecas-do-imperio-do-mali/>>>.



Mapa 3. A ocupação colonial. “Guiné Portuguesa”. (In TIME ATLAS OF THE WORLD HISTORY. In *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 1995).

A Guiné-Bissau só tomou a independência após um longo período de luta armada contra o colonizador, iniciado em janeiro de 1963 e finalizado em 24 de setembro de 1973, com a declaração de independência unilateral do país. Embora essa independência só seja reconhecida por Portugal um ano depois, em 1974, consideramos 1973 o ano da independência. Para muitos, o início da guerra de libertação do país, designado de Luta Armada pela Independência da Guiné-Bissau, se iniciou após o Massacre de Pindjiguiti, que aconteceu no dia 3 de agosto de 1959, em uma altura em que os trabalhadores guineenses estavam reivindicando melhores condições de trabalho. Desta forma, entende-se que "na Guiné-Bissau, o massacre de marinheiros e estivadores no porto do Pindjiguiti nunca foi esquecido, funcionando mesmo como um elemento fundador da nacionalidade guineense, e sua evocação sempre foi recorrente" (AUGEL, 2012, p. 100).

Uma das marcas do projeto anticolonial idealizado por Amílcar Cabral (que foi assassinado meses antes da declaração de independência) e seus companheiros, era a da libertação dos territórios e das mentes dos guineenses. Cabral entendia muito bem os efeitos da colonização mental e defendia uma forma de educação que reconhecesse e valorizasse as culturas locais da Guiné-Bissau.

Várias são as contribuições de Amílcar Cabral para a reflexão e a práxis revolucionária, em seu país e fora dele. Não são poucos os políticos e os teóricos que reconhecem sua lendária contribuição, por exemplo, para o movimento do pan-africanismo. (...) A análise desta contribuição não pode ser descolada da intervenção na prática, uma vez que Cabral estava convencido de que “o valor da cultura como um elemento de resistência à dominação estrangeira se baseia no fato de que a cultura é a vigorosa manifestação no plano ideológico ou idealista da realidade física e histórica de uma sociedade dominada”. (...) Além de a cultura – entendida em seu sentido restrito de superestrutura ideológica e idealista – ser um importante instrumento de intervenção na realidade (no caso, uma realidade colonizada em processo de libertação), ela só ganha legitimidade no interior de uma prática concreta, como também dirá Paulo Freire. (...) Cabral considerava que, ao mesmo tempo em que é produto da realidade, a cultura só se legitima ao retornar à realidade, garantindo intervenções mais qualificadas de seus sujeitos (...). Mesmo sob o domínio colonial, em que as elaborações da visão colonizadora se tornam hegemônicas, as culturas oprimidas são indestrutíveis, segundo Amílcar Cabral (1973, p. 61): “reprimidos, perseguidos, humilhados, traídos por determinados grupos que assumem compromisso com o poder estrangeiro, sua cultura refugia-se nos vilarejos, nas florestas e nos espíritos das vítimas da dominação”. (...) Como educador, Cabral foi “supremo”, nas palavras de Basil Davidson (2008, p. 14), que prefaciou a primeira edição de *Unity and struggle: speeches and writings*, completando que “não precisamos esperar o julgamento da história para nos contar isso”, uma vez que “a evidência está disponível” nos textos que compõem essa obra. Nos seminários que desenvolvia para os militantes do PAIGC, dava destaque especial aos estudos da realidade, alertando os companheiros de luta para o fato de que as ideias,

por melhores que sejam, são inúteis, se não emergem da realidade em que se vive. (ROMÃO; GADOTTI, 2012, p. 29-31)

Apesar do enorme esforço empreendido por Amílcar Cabral e seus companheiros durante o período em que o colonizador dominava o país e mais tarde, depois da independência, por Paulo Freire para fortalecer o sistema educativo da Guiné-Bissau, hoje vê-se que:

Com um profundo handicap devido aos 40 anos de instabilidade institucional, o sistema educativo da Guiné-Bissau encontra-se numa situação crítica. [...] enquanto 70 % da população vive abaixo do limiar da pobreza. Infelizmente, sem surpresa, a qualidade da educação é igualmente deficiente [...]. E algo inquietante para o futuro, os docentes não dominam o que ensinam (UNESCO, 2016, p.1).

Ainda segundo a Unesco (2016, p. 2) “à falta de estabelecimentos vem se juntar lacunas de estabelecimentos em termos de padrões e textos de referência [...]. Não existem, por exemplo, normas [...] de referência para criar um grupo pedagógico ou de quadro de certificação para a formação profissional". Na mesma direção, entende-se que para além da falta de normas e diretrizes, que podem prejudicar uma boa gestão do sistema educativo do país, levantam-se também as seguintes questões:

Quais padrões de formação adotar no secundário tendo em conta que não existe programa escolar oficial para este ciclo? Como validar a qualidade de um programa de formação profissional se o ministério não dispõe de nenhuma estrutura de segurança de qualidade? A ausência generalizada de normas é um freio ao desenvolvimento do sistema. (UNESCO, 2016, p. 2)

Estes fatos justificam este nosso trabalho. Enquanto guineenses, preocupados com a situação da educação na Guiné-Bissau, nos sentimos quase obrigados a pesquisar sobre esse assunto com o intuito de constatar a real situação e sugerir, caso seja necessário, por meio deste texto, o que entendemos deve ser feito.

1.1. Motivação

Durante todo o texto decidi escrever em primeira pessoa do plural, não por uma mera escolha, mas uma forma de reconhecer que o texto foi escrito sob orientação do meu orientador e com o apoio de vários(as) autores(as). Também, por entender, que minha história e visão da sociedade guineense é uma construção coletiva, que não pertence apenas a minha pessoa. Contudo, peço licença para escrever esta seção de motivação em primeira pessoa do singular.

Nasci no interior da Guiné-Bissau, precisamente no Sector de Canchungo, em 24 de outubro de 1994. Mais tarde, o meu pai se mudou para Bissau (capital da Guiné-Bissau). Em Bissau, concluí o Ensino Básico e o Ensino Secundário (equivalente aos Ensino Fundamental e Ensino Médio do Brasil). Depois da conclusão do ensino médio, como era o meu sonho, ingressei em uma escola de formação de professores. Procurei, inicialmente ingressar nas duas principais escolas de formação de professores da Guiné-Bissau, nomeadamente a Escola Superior de Educação Unidade Tchico Té e a Escola Superior de Educação Unidade 17 de Fevereiro.



Figura 1: Escola Superior da Educação: Unidade Tchico Té e Unidade 17 de Fevereiro. Acesso às 10:15 do dia 06 de julho de 2024 no seguinte endereço << <https://proculturamais-aulp.org/instituicao/escola-superior-normal-tchico-te/>>>.

A Unidade Tchico Té forma os professores que lecionam no Ensino Secundário, e é a maior escola de formação de professores no país. Ela possui cursos de licenciatura em História, Língua Portuguesa, Geografia, Língua Inglesa, Língua Francesa, Biologia e Química. Já a Unidade 17 de Fevereiro forma professores que lecionam no Ensino Básico do país, sendo a segunda maior escola de formação de professores da Guiné-Bissau, ficando atrás apenas da Unidade Tchico Té. Seus alunos irão atuar como professores/as que lecionam no primeiro e segundo ciclos do Ensino Básico do país (o primeiro ciclo é composto do 1º ao 4º ano de escolaridade e o segundo ciclo é composto do 5º ao 6º ano de escolaridade).

No entanto, como as duas escolas de formação de professores passaram a ser muito mais procuradas nos últimos tempos, com muita concorrência, não consegui vaga nessas duas escolas que pretendia ingressar de início. Para não ficar muito tempo sem estudar, decidi viajar para o sector de Bissorã, que nessa altura passava a receber uma escola privada de formação de professores – o Instituto Superior de Formação dos Professores, Bloco II – Bissorã. Esta escola de formação é Bloco II porque o Bloco I fica em Mansoa, setor vizinho ao setor de Bissorã. A escola pertence à Igreja Católica local. É uma escola de formação similar à Escola de Formação de Professores 17 de Fevereiro, pois também forma alunos bacharéis para atuar no ensino básico. No ano de 2017 participei do processo seletivo e passei. Nesse mesmo ano, iniciei o ano propedêutico¹. Mais tarde, no ano letivo de 2021/2022 conclui o Bacharelato nessa instituição de Ensino. O nome do curso é Formação de Professores (equivalente ao curso de Pedagogia no Brasil). Na Guiné-Bissau, diferentemente do Brasil, não se diz curso de Pedagogia, mas curso de Formação de Professores.

Quando já estava concluindo o meu curso, conversava com o meu conterrâneo que já estava no Brasil desde 2016, cursando o Mestrado na Universidade de Brasília (UnB). Em uma das nossas conversas, perguntei-lhe quando pensava retornar para o país e ele me falou que não pretendia voltar ainda para a Guiné-Bissau, pois cursaria o Doutorado assim que terminasse o mestrado naquele ano de 2022. Eu pensava que não era possível cursar pós-graduação por ser de uma família pobre. Nas conversas com esse meu conterrâneo ele me encorajou a cursar mestrado aqui no Brasil, informando-me que na Universidade de Brasília (UnB) há editais em que estrangeiros podem se candidatar mesmo estando em seus países de origem. Prometeu estar atento com os editais publicados. Logo que me perguntou da área de interesse falei para ele que

¹ Na Guiné-Bissau, o ano propedêutico é o ano de preparação geral básica ou de nivelamento de alunos em uma determinada área de conhecimento. Geralmente, acontece no primeiro ano, após ingressar no curso. Este ano propedêutico não consta no histórico escolar do aluno.

queria cursar mestrado em uma área de educação por ser a minha área de formação, mas se encontrasse um edital na área de História adoraria cursar mestrado nessa área já que não é muito distante da Educação.

Como já falei, sou graduada no curso de Formação de Professores (Pedagogia). No decorrer do curso de graduação, fiz estágio de observação em uma escola do Ensino Básico de Bissorã. Assim também fui professora de Jardim (equivalente à creche ou à Educação Infantil no Brasil). Minha intenção inicial de pesquisa até a qualificação era investigar o percurso formativo de formação de Licenciatura em História na Escola Superior de Educação: Unidade Tchico Té, partindo do processo de recrutamento dos professores formadores ao ato de docência de graduados em escolas públicas na última década (2014-2024). Nisso, eu pretendia mapear o histórico de qualificação acadêmica dos professores formadores do Curso de Graduação em História da Escola Superior de Educação: Unidade Tchico Té, considerando que professores com pós-graduação seriam os mais habilitados a lecionar em escolas de formação superior. Outro objetivo era identificar como acontecia o estágio de graduandos do Curso de Licenciatura em História da Escola Superior Unidade Tchico Té, e refletir sobre a forma como professores/as egressos/as têm trabalhado com sua formação inicial em História nas escolas de Ensino Básico e Ensino Secundário da Guiné-Bissau, considerando o currículo e os materiais didáticos de História destes níveis escolares.

Entretanto, após a qualificação recebi algumas sugestões por parte da banca avaliadora e posteriormente por meu orientador de que seria interessante inserir o trabalho na área de História e Educação Cultural, falando assim do papel de Amílcar Cabral e Paulo Freire na construção do sistema educativo da Guiné-Bissau. Tendo aceitado as sugestões resolvi mudar o objetivo principal da pesquisa, passando agora a investigar as contribuições de Amílcar Cabral e de Paulo Freire no atual sistema educativo da Guiné-Bissau, considerando a nova forma de colonização do antigo colonizador que está se instalando em África, especialmente na Guiné-Bissau, através de apoio ao sistema de educação. Antes disso nunca tinha parado para refletir essa situação de ensino. Depois dessas sugestões achei interessante a ideia, pois ela me ajudou inclusive a refletir melhor sobre as minhas próprias experiências formativas, inclusive aquelas que tive ao longo dos últimos anos. Questionar e pesquisar sobre essas experiências com a finalidade de melhorar o que não foi bom no seu decorrer, passa a ser uma questão pessoal e de contribuição coletiva. A este respeito, entende-se que:

Os saberes da experiência são também aqueles que devem ser produzidos através de um processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem, e aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa e da prática. (PIMENTA,1999, p. 20-21)

E a nossa força de vontade pode nos ajudar a atingir esse objetivo ainda que exista muitas dificuldades, como relata Moura (2012):

A força impulsionadora deve ser a interna. Apesar de alguns fatores como promoções, visibilidade para estudo científico, o impulso que leva adiante uma pesquisa e o interesse por questionamento é o nível motivacional do pesquisador, a persistência e o anseio de ser produtivo e criativo. A motivação é considerada de âmbito interno e individual, inerente a cada ser humano e tem relação com sua história de vida, sua vivência social, seus princípios e desejos, ao sentido que dá para vida e ao mundo. O ânimo de estudar determinado fato ou situação requer força motivadora inabalável, pois na pesquisa os erros podem incorrer diversas vezes até que se encontre o resultado possível, sendo que muitas vezes, não é desejado ou esperado. (MOURA, 2012, p. 30)

Em seguida, passaremos a falar das perguntas e dos objetivos deste trabalho, para depois falarmos da sua estrutura organizacional.

1.2.Perguntas e Objetivos da pesquisa

As perguntas que passaram a conduzir o trabalho após a banca de defesa de projeto estão intimamente conectadas com os nossos objetivos. Ambos, perguntas e objetivos, procuram entender o que foi feito com o projeto de descolonização das mentes por meio da educação, que tanto Amílcar Cabral, como Paulo Freire, defendiam. Mesmo que esses dois intelectuais revolucionários nunca tenham se conhecido, suas ideias e seus ideais eram convergentes, libertadores e transformadores. Cabral e Freire deixaram caminhos bem delineados para que a independência da Guiné-Bissau e a libertação das mentes dos guineenses fossem alcançadas, inclusive nas escolas. No entanto, seus projetos, pensados nos anos 1960 e 1970, nunca foram plenamente implementados. Por isso, a pergunta central do trabalho é: “Do quanto de Amílcar Cabral e de Paulo Freire é feito o sistema educativo da Guiné-Bissau hoje?”.

Para responder a essa questão, temos antes que entender outros aspectos: “Até que ponto os projetos e ideias de Amílcar Cabral e Paulo Freire eram convergentes e divergentes na construção de uma educação descolonizada na Guiné-Bissau?” Ou seja, por mais que Freire tenha, em suas falas e textos, demonstrado ser um leitor e admirador do pensamento cabralista, eles também divergiam em algumas propostas. Entender seus encontros e desencontros é também necessário. Por fim, precisamos também reconhecer que, passados 50 anos da independência, muitos dos seus projetos ficaram no passado. A educação libertadora, talvez, nunca tenha sido implementada. Por isso, nossa última pergunta norteadora será: “Considerando a perspectiva de ensino de traçada por Amílcar Cabral e Paulo Freire, como é hoje o ensino de História na Guiné-Bissau?”

É dessa pergunta que emerge nosso objetivo geral: investigar as contribuições de Amílcar Cabral e de Paulo Freire no atual sistema educativo da Guiné-Bissau, considerando a nova forma de colonização do antigo colonizador que está sendo implementada em África, especialmente na Guiné-Bissau, através de apoio ao sistema de educação. Para que isso ocorra tivemos que identificar os pontos de convergência e de divergência entre os projetos e ideias de Amílcar Cabral e de Paulo Freire sobre o processo de ensino na Guiné-Bissau. Por fim, buscamos compreender como o ensino, particularmente o ensino de História na Guiné-Bissau hoje, segue o modelo de ensino traçado por Amílcar Cabral e Paulo Freire.

1.3. Caminhos teóricos

Forquin aborda a cultura escolar tomando de empréstimo o conceito sociológico e etnológico de cultura. Segundo ele, o conceito de cultura contribui para o entendimento do que se passa dentro da escola e, também, no seu entorno. Nesse sentido, considerar que os alunos de diferentes meios sociais chegam à escola portando certas características culturais que influenciam diretamente a maneira pela qual eles respondem às solicitações e às exigências inerentes à situação de escolarização e, também, que os professores apresentam-se à escola com as características próprias, com os seus saberes, os seus referenciais, pressupostos, valores subjacentes à sua realidade concreta, dotados de maneiras por vezes contraditórias, não indicam, propriamente, uma cultura escolar. Devem, também, ser consideradas as práticas e as situações escolares, que, segundo ele, têm suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolo. (FILHO, 2010, p. 2)

Iniciamos com esta citação porque resume um pouco sobre o tema que nos debruçaremos ao longo deste texto. Lembramos que o principal objetivo do nosso trabalho consiste em investigar as contribuições de Amílcar Cabral e de Paulo Freire no atual sistema educativo da Guiné-Bissau, levando em considerando a nova forma de colonização do antigo colonizador através de investimentos na educação do país. Importa dizer, como veremos adiante de forma mais detalhada, que Amílcar Cabral e Paulo Freire entendiam que não se podia falar da educação na Guiné-Bissau sem considerar a cultura local ou as culturas locais. Ao contrário disso, durante o período da dominação colonial (séculos XIX e XX) havia uma educação do colonizador que buscava apagar a cultura das sociedades da Guiné-Bissau. E, hoje, ao falarmos de uma nova forma de colonização em África a partir de intervenção na área de educação é necessário abordar a questão de história cultural, educação cultural e principalmente cultura escolar, e compreender, o quanto dos valores e princípios eurocêntricos cercam essa iniciativa.

Corroboramos a citação inicial de que quando se fala de educação escolar é necessário considerar a cultura local, considerando que os alunos que se encontram em diferentes salas de aula estão carregados de culturas diferentes que precisam ser respeitadas para que possa haver um processo educativo integrador e inclusivo, não um processo educativo excludente. Pai da nação guineense, Amílcar Lopes Cabral, exorta o seguinte: "fruto da história, a cultura determina simultaneamente a história pela influência positiva ou negativa que exerce sobre a evolução das relações entre o homem e o seu meio e entre os homens ou grupos humanos no seio da sociedade, assim como entre sociedades diferentes" (CABRAL, 1995, p. 359). A partir desse cuidado com a influência da cultura que pode ser positiva ou negativa que entendemos que é interessante tratar da cultura escolar em escolas hoje na Guiné-Bissau, pois ao abraçarmos a "cultura" que querem nos impor nas escolas e em cursos de formação, isso pode acabar influenciando a nossa cultura negativamente, passando a desvalorizar o que é nosso.

Ou seja, não podemos aceitar a história de uma única cultura ou marcada por um viés eurocêntrico ou colonial, pois ao aceitarmos essa visão podemos cair na história de um único conhecimento ou de um conhecimento mais importante em detrimento de outros menos importantes, como tem sido com a África desde o período colonial. Na Guiné-Bissau, ao longo de muitos anos o colonizador buscou passar essa ideia de valores culturais europeus mais importantes que os dos guineenses. No entanto, Cabral e Freire defendiam que um dos focos da educação libertadores era ter conhecimento da própria cultura no processo de ensino.

O período no qual Paulo Freire trabalhou na África era um tempo em que havia um grande esforço de “reafricanização”, associado à luta pela descolonização. O debate em torno de uma outra educação, que superasse a educação do colonizador, tornava ainda mais importante a presença dele nos debates sobre os novos sistemas de ensino das ex-colônias portuguesas. Essa questão foi analisada por Vanilda Paiva, afirmando que o tema da educação do colonizador e do colonizado começou a se impor, na época, a partir das obras de Albert Memmi (1967) e de Frantz Fanon (1968), publicados na mesma época em que Paulo Freire terminava a sua obra principal *Pedagogia do oprimido*. Nesse contexto, parece clara a tarefa da **educação libertadora**, tanto no processo revolucionário quanto após a derrubada do regime colonial. Paulo Freire soube, como poucos, ler esse contexto e sistematizar uma concepção de educação que respondia a uma necessidade sentida por militantes e educadores revolucionários. Ele escreveu sua *Pedagogia do oprimido* no contexto das lutas revolucionárias e dos fortes movimentos emancipatórios daquela época, movimentos de camponeses, negros, mulheres, estudantes, trabalhadores, movimentos sociais e populares, entre outros. (...) Amílcar Cabral e o PAIGC conheciam bem os desafios que tinham pela frente: de um lado, lutar contra o colonizador e, de outro, reconstruir o país e criar uma nova nação no contexto maior da unidade africana. Esses desafios seriam ainda maiores por conta de uma conjuntura particular do continente africano, perdido em suas divisões internas e sem uma ideologia que os “cimentasse” (GRAMSCI, 1968), o que é reconhecido também por Frantz Fanon, quando afirma: “pelo meu lado, quanto mais fundo penetro nas culturas e nos círculos políticos de África, maior é a minha certeza de que o grande perigo que ameaça a África é a ausência de ideologia”. (ROMÃO; GADOTTI, 2012, p. 92-94)

Essa foi sempre a maneira que o sistema educativo guineense foi idealizado por dois grandes emblemáticos pedagogos, pai da nação guineense Amílcar Cabral e Paulo Freire, maior pedagogo internacional que já pisou o solo guineense. Esta é a posição também que procuramos defender neste trabalho e em diante. Isto não quer dizer que não queremos reconhecer outra cultura, no âmbito da escola e da formação, para além da nossa. Pelo contrário, acreditamos que uma instrução, educação ou formação deve acontecer observando diferentes culturas (nacionais e internacionais), mas que não devemos aceitar o apagamento da nossa cultura no processo de ensino-aprendizagem. Para Silva (2019, p. 1) "educação deve fundamentar a base da sua discussão em sua responsabilidade social que está centrada em formar um cidadão com competência para desenvolver-se em suas atividades cotidianas prezando os valores essenciais de sociabilidade entre indivíduos". Isso que entendemos da valorização da cultura no processo de ensino. É necessário que todo o processo leve aos alunos a identificarem com os valores culturais essenciais para sua formação.

Entretanto, para ter conhecimento de que cultura estamos falando é necessário conhecer o processo histórico, aí que entra em cena a História Cultural. Para nós a História cultural e a Educação Cultural andam de mãos dadas. Ou seja, quase são inseparáveis. Barros (2003) explica que a História Cultural é um campo da historiografia que se tornou mais conhecido no XX, mas que não signifique que não existia antes. Ele explica que "a História Cultural é aquele campo do saber historiográfico atravessado pela noção de 'cultura' (da mesma maneira que a História Política é o campo atravessado pela noção de 'poder', ou que a História Demográfica se funda essencialmente sobre o conceito de 'população', e assim por diante" (BARROS, 2003, p. 145). Vale dizer que ao falarmos da história cultural neste caso, não estamos falando da história cultural na perspectiva elitista conhecida nos séculos passados, mas de uma História Cultural reconhecidos por todos, desde tempos dos nossos ancestrais aos dias de hoje, e que precisa ser transmitida de geração em geração no âmbito de ensino sobretudo.

Passemos a falar agora da proposta metodológica deste trabalho.

1.4.Procedimento metodológico

O presente trabalho é um trabalho bibliográfico e documental de cunho qualitativo. Sendo um trabalho de natureza qualitativa não nos preocupamos com a quantidade de informações, mas sim com os detalhes encontrados nos materiais dos quais nos apropriamos para fazer este trabalho. Segundo Paiva (2019) a pesquisa de carácter qualitativa é geralmente realizada num contexto em que o propósito é procurar compreender um fenómeno social ou fenómenos sociais, descrevê-lo de forma que realmente é ou acontece buscando no máximo a interação no campo da pesquisa com os participantes para melhor obter os resultados junto dos participantes.

Quando logo de início dissemos que a natureza da nossa pesquisa é de abordagem qualitativa, estamos querendo dizer que todas as etapas da pesquisa serão de natureza qualitativa no sentido de que não nos preocuparemos com quantidade numérica das informações ou dos dados, pois conforme Gerhardt e Silveira (2009) a pesquisa do tipo qualitativa não se preocupa com questão de números apenas, mas da compreensão e explicação aprofundada do fenómeno pesquisado dentro de um grupo social, podendo ser flexível em determinado momento caso seja

necessário, o que implica que nesse tipo de pesquisa mesmo estabelecendo critérios a priori eles são capazes de alterar a qualquer momento, opondo, assim, a perspectiva quantitativa que busca defender um modelo único da pesquisa previamente estabelecido. No entanto, tanto a pesquisa qualitativa e quantitativa todas elas têm os seus problemas o que quer dizer que nenhuma das pesquisas é perfeita.

Desta forma, entende-se que a pesquisa qualitativa é uma pesquisa flexível que produz e analisa os dados a partir das percepções dos envolvidos (pesquisador e participantes). Assim, é de perceber que a pesquisa qualitativa, por conta da sua natureza flexível, é difícil de estabelecer critérios a *priori*, pois é preciso levar em consideração que é possível haver alteração ao longo de pesquisa. Contudo, há sempre um roteiro base traçado pelo pesquisador. O uso, portanto, de critérios para análise qualitativa, embora não se estabeleçam critérios inflexíveis previamente na pesquisa qualitativa, é preciso pensar na clareza do problema de pesquisa; adequação de questionamentos; clareza de coleta de dados conforme o problema de pesquisa; afirmações feitas apoiadas nas evidências (coletadas pelo pesquisador ou por outras pesquisas); interpretação de dados coletados e conclusões claras. Para isso, é preciso usar da flexibilidade e autorreflexão. Ou seja, estar atento aos vieses que podem interferir no entendimento e interpretação dos dados ou resultados da pesquisa (PATIAS; HOHENDORFF, 2019).

No que diz respeito à pesquisa bibliográfica e documental que adotamos neste trabalho, Gil (2002, p. 44) explica que "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos". Segundo o autor, "a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (GIL, 2002, p. 45). Já no que diz respeito à pesquisa documental, o autor esclarece que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. (GIL, 2002, p. 45)

Por conta desse benefício de obter muitas informações a partir de artigos científicos, livros, capítulos, teses, dissertações, leis e documentos e, também devido à proximidade e semelhança da pesquisa bibliográfica e documental que entendemos necessário adotar ambas as pesquisas para este trabalho, pois assim conseguimos reunir muitas informações em um curto período e com mais facilidade possível. Informações essas que consideramos suficientes para responder as nossas indagações iniciais deste trabalho.

Para análise de dados de pesquisa, adotamos a forma de análise de conteúdo entendida como aquela que "[...] diz respeito a técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos" (MINAYO, 2007, p. 303). A autora exorta ainda que:

As atuais tendências históricas do uso e do desenvolvimento de técnicas de Análise de Conteúdo conduzem a uma certeza. Todo o esforço teórico, seja baseado na lógica quantitativista ou qualitativista, visa ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica ante a comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou resultados de observação. (MINAYO, 2007, p. 308)

Neste sentido, a mesma autora afirma que a análise de conteúdo é uma das formas de análise mais apropriada em tratamento de dados de uma pesquisa qualitativa, por isso entendemos que é necessário adotá-la nessa fase, já que o nosso trabalho é de natureza qualitativa.

1.5. Organização da dissertação

A presente dissertação está organizada em cinco (5) partes a saber: 1) Introdução; 2) Capítulo I – Os efeitos da colonização na educação durante os períodos colonial e pós-colonial; 3) Capítulo II – O encontro de pensamentos entre Amílcar Cabral e Paulo Freire pela Educação na Guiné-Bissau; 4) Capítulo III – Do quanto de Cabral e de Freire é feito o sistema educativo da Guiné-Bissau hoje? E por fim, 5) Conclusão.

Introdução – nesta parte introduzimos o texto falando da nossa motivação para este trabalho. Apresentamos as indagações para sua realização e os objetivos (objetivo geral e

objetivos específicos) da pesquisa. Ainda nesta parte da introdução trazemos as considerações pessoais e apresentamos a metodologia que escolhemos para conseguirmos obter os dados deste nosso trabalho.

No primeiro capítulo desta dissertação, “Os efeitos da colonização na educação durante os períodos colonial e pós-colonial” – abordamos o contexto histórico da Guiné-Bissau do período Colonial (séculos XIX-XX) e do contexto Pós-Colonial (séculos XX-XXI). O foco do debate concentrou-se na educação colonial e na educação anticolonial iniciada pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) nas zonas libertadas, ainda no período da luta arma para a independência do país. Discutimos ainda as ideias mais tarde reformuladas por Paulo Freire e a sua equipe a pedido do então governo guineense em 1976. Assim sendo, demonstramos os reflexos desses dois períodos no atual sistema educativo da Guiné-Bissau e no processo de ensino e aprendizagem no país. Por fim, ainda neste primeiro capítulo, já que o trabalho está inserido no contexto da história e da educação cultural, tecemos alguns comentários sobre a organização social da sociedade Balanta (maior sociedade guineense entre os mais de 30 povos do país) e da importância da tradição e da memória na educação dessa sociedade Balanta.

No segundo capítulo, "O encontro de pensamentos entre Amílcar Cabral e Paulo Freire pela educação na Guiné-Bissau", nos debruçamos sobre os encontros entre as propostas e ideias de Amílcar Cabral e Paulo Freire sobre a educação, o processo de ensino e o ensino de História sobretudo, na Guiné-Bissau. Assim, explanamos sobre seus encontros no que diz respeito à luta contra o opressor e a descolonização das mentes; sobre suas concepções no que concerne ao papel de educação para os guineenses e falamos também sobre uma pequena divergência de ambos sobre o ensino na Guiné-Bissau, especificamente sobre a língua que deveria ser utilizada como modelo para o ensino.

No terceiro capítulo, "Do quanto de Cabral e de Freire é feito o sistema educativo da Guiné-Bissau hoje?", discorremos sobre o atual sistema educativo da Guiné-Bissau e como está sendo o processo de ensino no país nos últimos anos, particularmente o ensino de História, considerando a proposta de Amílcar Cabral e de Paulo Freire. Desta forma, iniciamos apresentando o modelo de educação não formal e educação formal que hoje constituem o sistema educação da Guiné-Bissau. Ainda neste terceiro capítulo, como uma das maiores preocupações de Amílcar Cabral e Paulo Freire referente ao ensino na Guiné-Bissau consistia em como as disciplinas de Língua Portuguesa, de História e de Geografia devem ser ensinadas,

analisamos como as três disciplinas (Língua Portuguesa, História e Geografia) estão sendo ministradas no país, com especial atenção à disciplina de História, comparado ao método de Paulo Freire e Amílcar Cabral.

Por fim, concluímos o texto com nossas considerações finais sobre o que constatamos ao longo do trabalho, tendo apresentado a nossa proposta do que entendemos deveria ser feito para melhoria do sistema educativo e do processo de ensino no país.

CAPÍTULO I

2. OS EFEITOS DA COLONIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DURANTE OS PERÍODOS COLONIAL E PÓS-COLONIAL

Neste primeiro capítulo nos debruçaremos sobre o panorama sócio-histórico da Guiné-Bissau depois da independência, apresentado brevemente o contexto histórico da Guiné-Bissau durante o período Colonial (séculos XIX-XX) e no contexto pós-Colonial (séculos XX-XXI). Nossa intenção é demonstrar os desafios da educação guineense durante estes dois períodos. Assim, abordaremos a educação colonial e seus efeitos na educação pós-colonial. Ainda neste primeiro capítulo, mesmo com o reconhecimento e respeito as mais de 30 sociedades/povos guineenses, discutiremos a organização sociocultural da sociedade Balanta (minha origem) e sobre a importância da tradição e da memória na educação do meu povo. Vale dizer que ao longo do texto citaremos documentos das entidades internacionais porque neles encontramos as informações mais precisas em relação aos documentos relativos ao sistema educativo produzido no país. Também utilizamos dados do Instituto Nacional de Estatística da República da Guiné-Bissau (<http://www.stat-guinebissau.com>).

2.1. O contexto histórico da Guiné-Bissau entre os séculos XIX e XXI

A Guiné-Bissau foi um país ocupado colonialmente por Portugal por muitas décadas, em um período que se estende do final do século XIX à década de 1970. Apesar do colonizador português ter chegado ao atual território da Guiné-Bissau no século XV, de imediato ele não conseguia ter o domínio de todo o território. Cada uma das 30 sociedades que compõem a população atual da Guiné-Bissau vivia em determinadas zonas bem localizadas, evitando, muitas vezes, o contato com o colonizador. Os portugueses se instalaram, inicialmente, no norte do país, precisamente na região de Cacheu. Os europeus controlavam essa região onde se

desenvolvia o comércio de pessoas escravizadas, pois Cacheu detinha um dos maiores portos da Costa Ocidental da África onde embarcavam escravizados para o continente americano. Contudo, no início do século XX o colonizador português passou a controlar a maior parte do território da Guiné-Bissau. Mesmo que a resistência à ocupação colonial tenha sido uma constante, apenas no início da segunda metade daquele século, como uma reação mais sistemática à opressão e à exploração colonial, os povos da Guiné-Bissau, se insurgiram contra o colonizador e alguns movimentos de luta pela libertação foram criados, com destaque ao Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), criado em 1956. Um dos estopins para a revolta dos guineenses ocorreu em 3 de agosto de 1959, quando dezenas de trabalhadores guineenses foram assassinados por colonizadores portugueses em um ato público quando reivindicando melhorias de condições de trabalho. Assim, entende-se que:

A revolta e conseqüente massacre no porto de Pindjiguiti marcaram o início das preparações concretas para a guerrilha que desembocou na independência da Guiné-Bissau, unanimemente considerado símbolo da heroicidade do povo oprimido lutando por sua emancipação. Nenhuma dúvida existe quanto ao fato histórico e o seu significado político, social e emocional para o país, sendo o 3 de agosto, dia do ocorrido, um festejado feriado nacional. (AUGEL, 2012, p. 100-101)

Vale salientar que essas reivindicações por parte dos trabalhadores guineenses não foi a primeira greve no porto de Bissau. Antes disso, já tinham ocorrido outras manifestações de insatisfação que foram duramente reprimidas. A insatisfação e resistência de guineenses e caboverdianos levou à criação do PAIGC, fundado por nacionalistas guineenses e caboverdianos, entre eles Amílcar Lopes Cabral, Aristides Pereira, Luís Cabral, Júlio de Almeida, Fernando Fortes e Elisée Turpin, para iniciar as negociações, junto do colonizador, para a independência do país. Como as negociações não fluíram, desencadeou-se uma luta armada que durou 11 anos (1963–1974), até a independência do país, declarada de forma unilateral em setembro de 1973 e reconhecida por Portugal um ano depois, tornando-se assim o primeiro país entre os PALOPs a tomar a independência (ver AUGEL, 2012; MBUNDÉ, 2015).



Figura 2: Nino Vieira, no ato da Proclamação da Independência da Guiné-Bissau em setembro de 1973 (foto de arquivo). Acesso às 7:00 do dia 4 de agosto de 2024 no seguinte endereço: << <https://www.vaticannews.va/pt/africa/news/2023-09/guine-bissau-celebra-50-anos-de-independia-sem-grandes-motivos-p.html>>>

Depois da independência, que foi uma declaração unilateral, em 24 de setembro de 1973, “o país foi governado por um partido único sob as rédeas do PAIGC. Um golpe de Estado militar organizado por Nino Vieira culminou com o derrube do regime de Luís Cabral, primeiro Presidente da Guiné independente”, em 1980 (PANIR, 2000, p. 4). Diante dessa situação, houve a separação entre a Guiné-Bissau e Cabo Verde. As motivações para ruptura dos guineenses com os caboverdianos iniciaram-se desde quando Amílcar Lopes Cabral, líder e fundador do PAIGC, guineense de pais caboverdianos, dirigia o PAIGC. Durante a luta da independência nacional, Empalá e Candé Monteiro (2020, p. 209) explicam que “se Amílcar Cabral e alguns combatentes procuravam unir todas as forças nacionalistas para combater o colonialismo português na Guiné e em Cabo-Verde, alguns grupos caboverdianos, guineenses e acima de tudo os portugueses queriam o contrário”. Entendemos que os portugueses não teriam interesse de ver a união entre os guineenses e os caboverdianos, pois a união fortalecia os dois povos

para enfrentar o regime colonial-ditatorial implantado pelo imperialismo colonial. Entende-se que a rivalidade entre os guineenses e os caboverdianos tinha a ver com a forma como os colonizadores empregaram caboverdianos na administração colonial na Guiné, criando uma certa hierarquia entre os dois povos. Em parte, no pós-independência alguns caboverdianos preservaram parte dessa lógica colonial na relação com os guineenses dentro do território guineense. Assim, é explicado que:

Neste caso, [...] a espinha dorsal do partido [partido único] foi, grosso modo, formada por três grupos sociais: na cúpula dirigentes estavam os caboverdianos, entre os funcionários coloniais recrutados por Amílcar Cabral e os jovens quadros vindos de Lisboa e outras pontas da Europa, na base encontravam-se guineenses. (EMPALÁ; CANDÉ MONTEIRO 2020, p. 210)

Para além deste problema - de os cidadãos guineenses não conseguirem ocupar os lugares-chave no governo, estando na hierarquia administrativa abaixo sempre dos caboverdianos -, surgiu um outro problema.

[...] é o caso da tentativa de aprovação da Constituição de 10 de Novembro de 1980 na Guiné-Bissau, pela Assembleia Nacional Popular (ANP), na qual há ausência de referência da obrigatoriedade do Presidente da República ser cidadão guineense, e oficialização da pena de morte na Guiné-Bissau e não em Cabo Verde. (EMPALÁ; CANDÉ MONTEIRO 2020, p. 210)

Diante dessa situação, em 14 de novembro de 1980, aconteceu o golpe de Estado contra Luís Cabral, ocorrendo a separação entre os caboverdianos e os guineenses. Na constituição da República da Guiné-Bissau passou a ser obrigatório que, para ser presidente do país, era necessário ser guineense de origem. Mas isso não diminuiu a instabilidade política. Até o começo da década de 2010 nenhum presidente havia terminado o mandato. Além disso as imposições de ajustes econômicos neoliberais por parte das agências internacionais agravaram o quadro de investimentos e do orçamento público guineense.

Como vimos, Guiné-Bissau passa por momentos de instabilidade política desde a sua independência. Tal situação era interpretada como ausência da democracia na sociedade guineense. Porém, com o advento da democracia, proliferou-se imensamente as instabilidades políticas nas quais se evidenciam acontecimentos que caminham na contramão das aspirações democráticas, como o assassinato de três Chefes de Estado Maior General das Forças Armadas (CEMGFA): Ansumane Mané, em 2000, Veríssimo Correia Seabra, em 2004, Tagme na Waie, em 2009, que também foi assassinado no mesmo

dia do presidente de República João Bernardo Vieira (CARVALHO, 2014). Em meio a esse cenário, alguns políticos são exilados e outros impedidos de saírem do país após a destituição inconstitucional (golpe de Estado) ou foram espancados brutalmente pelos militares. Por sua vez, a imprensa e a população permaneciam sufocadas pelo medo de se expressarem perante as intervenções militares que estavam acontecendo no poder político. Em meio à crônica crise institucional, sucedida por sequenciais golpes de Estado, José Mário Vaz foi o único presidente a chegar ao final do seu mandato. Todavia, durante seu mandato, verificou-se uma séria crise institucional, em que a Assembleia Nacional ficou fechada por muito tempo. (...) O mandato de Vaz [2014-2020)], único presidente que chegou ao final do seu exercício, foi marcado por cíclicas crises institucionais que provocaram inúmeras manifestações e, conseqüentemente, instabilidade institucional, econômica e política, situação que não lhe difere dos seus antecessores. Logo, ele foi o presidente que não sofreu golpe de Estado ou foi assassinado durante o exercício da sua função, com exceção de Malam Bacai Sanha, que morreu vítima de doença prolongada durante o exercício da sua função como presidente da república. (...) A maioria dos países africanos que adotaram a democracia durante a terceira onda foram coagidos pelos agentes econômicos internacionais do Banco Mundial e do FMI, ou pela pressão dos exércitos dos EUA. Por conseguinte, tal orientação política era condicionada a esses países adotarem os critérios econômicos e políticos condizentes com a racionalidade neoliberal. É nessa perspectiva que Brown (2019) argumenta que a ascensão da racionalidade neoliberal é o avanço das políticas antidemocráticas. (GOMES; SILVA, 2022, p. 23-24)

A República da Guiné-Bissau, como dito anteriormente, é um país que fica na costa da África Ocidental, com um território de 36.125 Km² e uma população de aproximadamente 1,7 milhões de habitantes, com uma taxa média de crescimento demográfico de 2.2% por ano (INE, 2022). O país possui uma grande diversidade, sendo formado por mais de 30 sociedades/povos, que se localizam em regiões e setores específicos. Apesar dessa diversidade étnica, predominam 5 sociedades maiores, “tais como os Fula, Balanta, Mandinga, Manjaco e Papel. O país está atualmente na 177^a posição, entre 188 países, no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), com um IDH de 0.483 (...), abaixo das médias de 0.574 dos países da África subsaariana” (INE, 2022). Sua população é marcadamente jovem. Cerca de 900 mil pessoas abaixo dos 18 anos, sendo a população em idade escolar algo próximo dos 600 mil. Grande parte da população se diz praticante das religiões tradicionais africanas ou é composta por muçulmanos sunitas, existindo ainda uma minoria de cristãos (INFAU, 2022; INE, 2022). Com relação à divisão administrativa, o país está organizado em 8 regiões e 1 setor autónomo (Bissau). As regiões estão divididas em 38 setores, incluindo Bissau, e estes, por suas vezes, em secções compostas por tabancas (aldeias). A forma de governo no país é uma República semipresidencialista. As eleições legislativas acontecem de 4 em 4 anos para eleger os

deputados da nação. No total, são eleitos 102 deputados, sendo 100 eleitos no país e 1 no círculo eleitoral da África e outro no círculo eleitoral da Europa. O partido que possuir a maioria absoluta, 52 deputados, governa o país por um mandato de 4 anos. A eleição presidencial acontece de 5 em 5 anos.



Figura 3: Mapa político-administrativo da Guiné-Bissau. Fonte: Disponível em : <http://www.ezilon.com/maps/images/africa/Political-map-of-Guinea-Bis.gif>, acesso em 12 de junho de 2024.

No que diz respeito ao sistema educativo da Guiné-Bissau, desde a independência do país, ele é gerido pelo governo através do Ministério da Educação Nacional. Abrange a educação formal e a educação não formal. A Lei de Base do Sistema Educativo Guineense (LBSE), no seu artigo 8º afirma que:

- 1- A educação formal integra, sequencialmente, os ensinamentos pré-escolar, básico, secundário, técnico-profissional, superior, outrossim, modalidades especiais e atividades para a ocupação de tempos livres.
- 2- A transição do aluno para qualquer ano de escolaridade na educação escolar está sempre dependente da avaliação positiva das suas capacidades e do seu desempenho. (LBSE, 2010, p.4).

Ainda de acordo com a mesma lei, "a educação não formal [...] abrange todas as dimensões da ação educativa e tem por escopo expandir os conhecimentos ou potencialidades dos seus destinatários, em complemento da formação formal ou em suprimento da que não poderem obter" (LBSE, 2010, p. 3).

Apesar da língua portuguesa ser considerada o idioma oficial da Guiné-Bissau, o país tem várias línguas dentro do território nacional, que se referem às línguas de diferentes povos que constituem a população da Guiné-Bissau: as línguas balanta, fula, mandinga, manjaco, papel, bijagó, entre outras. No entanto, a língua mais falada no país é o Crioulo. Mesmo sendo o crioulo a língua mais falada no país, a única língua do ensino é o português. Assim, entende-se que "apesar da importância do Crioulo Guineense como língua de comunicação, o ensino oficial continua a manter a língua portuguesa como única língua de ensino-aprendizagem" (SCATAMBURLO, 2013, p.1).

Segundo Filomena Embalo (2008) o português como a língua oficial é falada por um número bastante reduzido dos guineenses, e as pessoas que falam português ou as que a têm como primeira língua se encontram na capital, mas para a maioria da população o português é tido como a segunda, terceira e até quarta língua apesar de ser a língua de ensino e de comunicação nos fóruns internacionais. Por outro lado, como aponta e mesma autora, "a língua franca é o crioulo guineense". É através dele que os diferentes grupos étnicos se comunicam, e isso é o que lhe conferiu o estatuto de língua da unidade nacional, ou simplesmente de língua nacional. Acrescenta ainda que, o crioulo é a língua mais falada pelos guineenses constituindo, deste modo, 15% de população que o têm como primeira língua e 44,3% como segunda língua. Apesar de não ser conferido o estatuto da língua oficial do país, o crioulo da Guiné-Bissau, como língua do cotidiano dos guineenses, é utilizado nas instituições públicas, nos discursos oficiais e também nos debates da Assembleia Nacional. Já na escola o crioulo é usado como um recurso para auxiliar o professor ou a professora a fim fazer com que os alunos e alunas compreendam melhor o que está sendo dito. (LOPES, 2014)

Nossa intenção era realizar uma abordagem histórica do sistema educativo guineense nas últimas 5 décadas, depois da independência, de forma separada, falando especificamente de cada uma dessas décadas. No entanto, não encontramos informações sistematizadas a respeito e não conseguimos realizar essa divisão de forma sistemática. Até onde as nossas leituras chegaram e pelas conversas que temos com alguns conterrâneos que passaram por essa experiência de pesquisa, os currículos e as leis na Guiné-Bissau não se alteram em poucos anos, levam décadas e décadas para alterar uma pequena coisa. Exemplo disso é a Lei de Base do Sistema Educativo da Guiné-Bissau em vigor. Ela é a primeira lei de bases do sistema educativo do país. Não encontramos uma outra lei ou diretriz antes dessa. Lopes (2014) conta que o

primeiro esboço do anteprojeto da Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau é de outubro de 2009. Em 2010, aconteceu a aprovação da proposta desse esboço pela Assembleia Nacional do país com mais de 75% de deputados sendo favoráveis. Contudo, a execução da referida lei só iniciou em 2011.

Quadro 01

Unidades de análise	Número de capítulos	Número de artigos	Número de secções	Número de subsecções	Identificação de secções por capítulos	Identificação de subsecções por capítulos
1.º Esboço do Anteprojeto de LBSE de outubro de 2009	8	68	5	5	Capítulo II – 3 Capítulo V – 2	Capítulo II – 5
Proposta de LBSE de maio de 2010	8	66	4	6	Capítulo II – 2 Capítulo IV – 2	Capítulo II – 6
Texto final LBSE de 29 de março de 2011	8	66	4	6	Capítulo II – 2 Capítulo IV – 2	Capítulo II – 6

Quadro 1: 1º Esboço do Anteprojeto, da Proposta e do Texto Final da Lei de Bases do Sistema Educativo guineense. Fonte: Lopes (2014), p. 106.

Diante dessa situação, o leitor poderá estar se perguntando: se a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau é fruto de um esboço de 2009, aprovado em 2010 com o início da execução em 2011, como então funcionava o sistema educativo do país antes dessa lei de bases? Para responder esta pergunta retórica, alguns especialistas, e nossa própria vivência e observação, permitem afirmar que para o funcionamento do sistema educativo na Guiné-Bissau nem sempre foi constatado a existência de leis ou documentos regulatórios. A este respeito, constata-se que:

À falta de estabelecimentos vem se juntar lacunas em termos de padrões e textos de referência que são moeda corrente em Guiné-Bissau. Não existe, por exemplo, [...], referência para criar um grupo pedagógico ou de quadro de certificação para a formação profissional. Estas carências prejudicam quotidianamente a gestão do sistema educativo. Quais padrões de formação adotar no secundário tendo em conta que não existe programa escolar oficial para este ciclo? Como validar a qualidade de um programa de formação profissional se o ministério não dispõe de nenhuma estrutura de segurança

qualidade? A ausência generalizada de normas é um freio ao desenvolvimento do sistema. (UNESCO, 2016, p. 2)

Entendemos que, em falta de textos ou de uma legislação de referência para cada situação específica, quando o Ministério de Educação elabora determinações novas, convoca os inspectores regionais e setoriais informando a situação e esses por sua vez convocam os diretores das escolas e pais e encarregados de educação informando a mudança. Por sua vez, os pais informam os educandos.

Com relação ao sistema educativo do país, ao longo do texto falaremos da transição da educação colonial para uma educação pós-colonial ainda neste primeiro capítulo. E no último capítulo falaremos do atual sistema educativo do país. Entendemos que o sistema da educação formulado no período próximo à independência era mais próximo do projetado por Amílcar Cabral com o iniciado no período da Luta Armada nas zonas libertadas, assim como o que foi projetado com a reestruturação proposta por Paulo Freire, no final da década de 1970. No entanto, muito se perdeu desses projetos com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo que normatiza o atual sistema educativo do país. Contudo, vale dizer que a Lei de Bases do Sistema Educativo em vigor fala do sistema educativo de forma genérica, não detalha os assuntos.

A questão da configuração do atual sistema educativo do país, do ensino não formal, do ensino formal, do ensino de Língua Portuguesa e de História serão desenvolvidas melhor no terceiro capítulo que é "Do quanto de Cabral e de Freire é feito sistema educativo da Guiné-Bissau hoje?". Agora, passaremos a falar da transição da educação colonial para uma educação pós-colonial.

2.2. Da Educação Colonial para uma Educação Pós-colonial

Nesta seção, tratamos do sistema educativo do colonizador português na Guiné-Bissau e o sistema anticolonial ou pós-colonial implementado na Guiné-Bissau depois da independência do país. Vale destacar de antemão que reconhecemos a chegada dos primeiros portugueses na Guiné-Bissau desde 1446, conforme está registrado na história. Contudo,

quando falamos do período específico do sistema educativo do colonizador estamos tratando de um período que se inicia no final do século XIX e, principalmente, é articulado ao longo do século XX. Isso não quer dizer que instituições de ordens religiosas, por exemplo, não tenham atuado na região com a criação de escolas e missões, mas porque entendemos que inicialmente a sua intenção era outra: captura de pessoas para serem enviados aos continentes americano e europeu como escravizados. E porque o colonizador português só conseguiu ter o domínio da maior parte do território da Guiné-Bissau no século XX.

Nesse período do século XX, a Guiné-Bissau não era considerada um país autônomo. Durante as primeiras décadas do século era uma colônia e no pós-Segunda Guerra passou a ser classificada com uma província ultramarina do Estado português. Isso não mudava em nada sua condição colonial. Conforme o Artigo 1º da Lei Orgânica do Ultramar (Lei nº 2066, de 27 de julho de 1953) “gozam de estatuto especial, de harmonia com a constituição política, a Lei Orgânica do Ultramar e o presente diploma, os indígenas das províncias da Guiné, Angola e Moçambique”.

De acordo com o pesquisador guineense Lourenço Cá (2000), na Guiné-Bissau, igual a muitos outros países africanos que outrora foram ocupados colonialmente pelos portugueses, no período da colonização havia uma grande restrição para a frequência dos africanos nas escolas. Em grande parte dos espaços coloniais portugueses a taxa de analfabetos chegava à 97% da população (TCHUDA, 2017). Não apenas a frequência na escola era restrita, como somente um número de 10 a 15% de estudantes que começavam e terminavam o ensino primário. E esse número de estudantes que frequentavam as escolas era menor, bem menor do que os que deveriam ter acesso à escola. No período colonial havia um número pequeno de pessoas que tinham acesso à escola devido ao racismo e ao colonialismo que limitavam o acesso à escola implementada pelo colonizador. Por exemplo, era necessário a pessoa despir-se de certos usos e costumes, buscar aproximar-se da cultura portuguesa, para depois ser admitida estudar em uma escola. No artigo 6º da Lei Orgânica do Ultramar (Lei nº 2066, de 27 de julho de 1953) consta o seguinte:

O Ensino que for especialmente destinado aos indígenas deve visar aos fins gerais de educação moral, cívica, intelectual e física, estabelecidas nas leis e também à aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de harmonia com os sexos, as condições sociais e as convivências das economias regionais. (Lei nº 2066, de 27 de julho de 1953)

Vale dizer que o termo "indígenas" cunhado no documento pelo colonizador não está ali por acaso. Conforme Oliva (2009, pp. 35-36) nesse período de colonização, "outro fenômeno deve ser destacado no entendimento da elaboração das representações sobre as populações em África: a transição da imagem associando o africano à escravidão para aquela que o relacionava à condição de 'indígena'". Assim, entende-se que "a presença vitoriosa no imaginário português, mesmo que não exclusiva, das representações e argumentos que reforçavam a crença de que os africanos ou os 'indígenas' seriam comprovadamente 'selvagens' e atrasados" (OLIVA, 2009, 37). Desta forma, entendemos que o termo indígena foi aplicado aos africanos pelo colonizador português com o intuito de continuar a tratar os africanos como povos que possuiriam uma cultura inferior e atrasada, portanto, precisando ser explorados e civilizados.

Assim sendo, como se pode ver na citação anterior, a educação formal do colonizador servia como uma violenta estratégia que visava europeizar as populações africanas e guineenses, no sentido de os tornar "familiarizados" com os costumes portugueses e católicos, uma maneira de os desafricanizar passando a viver à maneira portuguesa. Faces inaceitáveis do racismo colonial. A alínea 1º do mesmo artigo 6º da Lei Orgânica do Ultramar esclarece que: "o ensino a que este artigo se refere procurará sempre difundir a Língua Portuguesa [...]". Ainda na alínea 2º do mesmo artigo 6º conclui-se dizendo que: "aos indígenas habilitados com o ensino de adaptação ou que mostrem pela forma que a lei prever, [...], é garantida a admissão ao ensino público, nos termos aplicáveis aos outros portugueses" (Lei nº 2066, de 27 de julho de 1953). Todas essas exigências deixavam bem evidente que para ter acesso à educação colonial era necessário negar-se a si mesmo (deixar de ser guineense-africano e passar a viver à maneira portuguesa-europeia). A este respeito, vimos que:

O sistema português de educação na Guiné-Portuguesa limitou-se, durante muito tempo, ao que os administradores coloniais enunciavam em dezembro de 1941: "ensinar o indígena a falar português e a rezar como os portugueses". Esse sistema de ensino colonial era caracterizado pelo contraste entre os conhecimentos, as normas e os valores da sociedade africana, é uma instituição autoritária baseada em valores europeus e católicos, uma necessidade imperiosa do serviço de expansão e consolidação da dominação, com a função de transformar as pessoas para garantir esses objetivos. (SANÉ, 2018, p. 57)

Partindo desta citação, entendemos que estas condições eram insuportáveis aos guineenses. Dentro da lógica racista-colonial poucos guineenses conseguiam cumprir com todas essas condições. Aqueles que não conseguiam passar para fase seguinte da estrutura

classificatória colonial ficavam sem coragem de exigir a escola para todos, pois, até certo ponto, ficam convencidos de que eles não estariam qualificados. Eram formas de exercitar as hierarquias coloniais, o racismo e a opressão impostas pelo colonizador. Assim, compreendemos que a colonização foi uma experiência violenta e racista na Guiné-Bissau. Entende-se que:

Na Guiné-Bissau, como em quase todos os países africanos que seguiram este modelo educativo introduzido pelo colonialismo, somente uma pequena percentagem, em torno de 10% a 15% dos alunos que começavam a escola primária, conseguiam chegar ao secundário. A despeito da evasão da grande maioria, o ensino primário não constituía em si um verdadeiro processo de aprendizagem, na medida em que não era mais que uma etapa preparatória para algo que viria depois. Isto implicava uma dupla consequência negativa: a) a grande maioria que não chegava ao secundário voltava ao meio rural com um sentimento de inferioridade devido ao fracasso escolar e, sobretudo, não tendo aprendido nada de realmente útil à sua integração na produção e na vida comunitária; b) a pequena minoria que chegava ao secundário graças a um melhor resultado intelectual medido por critérios individuais duvidosos constituía já um grupo de privilegiados. Considerando-se diferentes e superiores à massa da população, colhiam os louros de um processo escolar ascendendo aos melhores empregos, na capital. (CÁ, 2000, p. 9-10)

Partindo desta situação, compreendemos aqui que o verdadeiro motivo para este tipo de sistema de educação do colonizador não era de instruir os cidadãos do local, mas de humilhar e alienar os guineenses e os fazer acreditar que não eram capazes de exigir escola para todo o povo, pois a maioria deles não estariam aptos para frequentar um determinado nível escolar. Assim, pode-se perceber que o colonialismo era, por si, um projeto de exclusão, subalternização e dominação. Não passava pela cabeça e pelos planos do colonizador qualquer tipo de oferta educacional de alcance universal.

Nossa intenção inicial era de trazer os dados completos referentes ao número total de alunos que conseguiam terminar o ensino primário e os que acabavam desistindo pelo caminho, mas não encontramos essas informações. Em todos materiais e trabalhos anteriores que tivemos acesso até o momento, mesmo na maior obra que trata dos diferentes sistemas educativos da Guiné-Bissau - as "Cartas à Guiné-Bissau" de Paulo Freire -, apenas encontramos dados parciais. Conforme afirma Freire (1978, p.15), o sistema educativo do colonizador "selecionava até mesmo a pequena minoria dos que a ela tinham acesso, expulsando grande parte deles [...] e, continuando a sua filtragem seletiva, ia aumentando o número dos renegados. Renegados nos quais enfatizava o sentimento de inferioridade, de incapacidade, em face de seu fracasso". Tudo

isso tencionava sempre expulsar os que não estavam alinhados ao colonialismo português, sem contar que procuravam humilhar alguns que buscavam resistir dentro da escola. Neste sentido, Sané (2018, p. 58) entende que "[...] foram essas as circunstâncias que deram origem às escolas onde eram utilizados os métodos mais desumanos, como a violência, os castigos corporais, a intimidação, as injúrias e o total desrespeito pela personalidade africana". Esse era o sistema do ensino que vigorava nessa época, em um período de quase 5 décadas, formou apenas 14 cidadãos guineenses com o curso superior, conforme explica Freire (1978, p. 18): "desde 1471 até 1961, apenas se formaram 14 guineenses com curso superior e 11 ao nível do ensino técnico".

Namone (2014) conta que o PAIGC, sob comando de Amílcar Cabral, em reação ao modelo do colonizador criou escolas nas zonas libertadas pela necessidade de ter mais homens e mulheres guineenses preparados/as para a luta contra o colonizador. Dessa forma, Cabral decidiu elaborar e definir um projeto de educação que seria capaz de formar os guineenses em um curto prazo de tempo para poder cumprir com o objetivo mínimo que era de expulsar os portugueses no território guineense. Cabral, enquanto um intelectual da sua época, sabia muito bem que não podia recrutar os homens e mulheres guineenses sem antes prepará-los para luta. E essa preparação passava necessariamente por uma formação pedagógica. A este respeito, sabe-se que:

O Congresso de Cassacá, de 1964, foi o ato inaugural do que era o principal instrumento do PAIGC para a luta de libertação: a implantação e a expansão da educação nas zonas libertadas. Nos objetivos desse congresso, a educação era prioritária, visto que o partido se deparava com a falta de quadros, tanto para o desenvolvimento da luta, como para gerir o território sob seu controle, e pretendia fundamentalmente realizar uma transformação radical da "miserável" realidade social gerada pelo sistema colonial na Guiné-Bissau, sobretudo no que diz respeito ao aspecto cultural. (NAMONE, 2014, p. 58)

Este Congresso de Cassacá foi o primeiro congresso realizado pelo PAIGC depois da criação do partido. Cassacá é uma seção da Guiné-Bissau que fica na divisa com a Guiné Conacry, país vizinho que sempre ajudou a Guiné-Bissau durante a luta armada contra o colonizador. Esta região sul do país, onde se situa Cassacá, era considerada uma zona libertada, porque os colonizadores nunca chegaram de fato a ocupar ou controlar toda a região. Por isso a área foi escolhida para a realização do congresso e podendo assim também contar com ajuda do país vizinho. Vale salientar que um dos principais objetivos para oferecer a escola visava

fazer com que os guineenses tivessem uma formação mínima, no tempo mais rápido possível, que os possibilitassem usar as armas para combater o inimigo (o colonizador português), inclusive, como defendia Amílcar Cabral, as armas da teoria.



Figura 4: Amílcar Cabral no Congresso de Cassacá, 13-17 de fevereiro de 1964. Acesso às 13:00 do dia 12 de junho de 2024 no seguinte endereço <<<https://memorial2019.org/dossier/amilcar-cabral/congresso-de-cassaca>>>.

Amílcar Cabral, nessa época, entendia que era necessário formar os guineenses para que houvesse um quadro técnico mínimo de pessoas que operasse a estrutura administrativa no país durante a luta armada. Assim, ele afirma que:

Para continuar a desenvolver vitoriosamente a nossa luta devemos: criar escolas e desenvolver a instrução em todas as regiões libertadas. Selecionar jovens (rapazes e raparigas) entre 14 e 20 anos, com pelo menos frequência da 4ª classe [série], para serem aproveitados na preparação dos quadros. Combater sem violência as práticas prejudiciais, os aspectos negativos das crenças e tradições do nosso povo. Obrigar os responsáveis do partido e todos os militantes dedicados, a melhorarem cada vez mais a sua formação cultural. (CABRAL, 1977, p. 157, Apud NAMONE, 2014, p. 58)

A menção de jovens entre 14 e 20 anos com nível de 4ª classe é porque nessa época os guineenses entravam tarde na escola, sendo a idade mínima para ingresso de 10 anos. Mas, a

maioria entrava depois dessa idade por vários motivos, como a falta de escolas, de professores e os entraves do colonialismo português.

Durante esse congresso de Cassacá foi aprovado um projeto para área de educação que espelhava parte das intenções cabralistas, mas também atentava para efeitos nocivos da educação colonial. Formar quadros técnicos, formar ideologicamente seus professores, enfatizar a importância da educação escolar para as famílias. Um dos aspectos mais relevantes era também valorizar as “manifestações da cultura do nosso povo, respeitar e fazer respeitar os usos, costumes e tradições da nossa terra, desde que não sejam contra a dignidade humana”. Entendemos esse ponto como uma proposta de descolonização das mentes dos guineenses, no esforço de combater o colonialismo e o eurocentrismo. O documento aprovado durante o congresso era maior e fazia os seguintes destaques:

1. Melhorar o trabalho nas escolas já existentes, evitar um número muito elevado de alunos que podem prejudicar o aproveitamento de todos. Criar escolas, mas ter em conta as possibilidades reais de que dispomos, para evitar que depois tenhamos que fechar algumas escolas por falta de meios. Controlar freqüentemente os trabalhos dos professores e os métodos que empregam. Evitar os castigos corporais contra os alunos e cumprir rigorosamente os programas feitos pelo partido para o ensino elementar e primário. Criar os cursos especiais para a formação e aperfeiçoamento de professores;
2. Reforçar cada dia mais a formação política dos professores, e a sua dedicação sem limites ao partido e ao povo. Destituir e castigar todos os professores que não cumprem os seus deveres. Convencer os pais da necessidade absoluta de os seus filhos e filhas frequentarem as escolas, mas organizar a atividade dos alunos de maneira a também serem úteis nas suas casas e a ajudarem a família;
3. Criar cursos para ensinar a ler e escrever aos adultos, sejam eles combatentes ou elementos da população. Fazer respeitar em todos os lados a palavra de ordem do nosso partido: “todos os que sabem ensinam aos que não sabem”;
4. Dar melhor atenção a recrutamento de jovens para a preparação dos quadros. Lembra-se sempre de que a nossa vitória política ou militar não terá futuro se não dispomos dos quadros nacionais para a reconstrução e desenvolvimento científico e técnico da nossa terra. [...] Na seleção de candidatos para a formação dos quadros, dar preferência aos mais jovens, aos melhores militantes do partido, a indivíduos (rapazes ou raparigas) que tenham dado provas de inteligência e de vontade de aprender;
5. Combater entre os jovens, nomeadamente entre os mais idosos (mais de 20 anos) a mania de deixar o país para ir estudar fora, a ambição cega de ser doutor, o complexo de inferioridade e a idéia errada de que os que estudam e tiram cursos terão privilégio amanhã na nossa terra. Não aceitar os candidatos para bolsa de estudos qualquer responsável do partido com função da direcção, seja qual for o seu grau de instrução. Mas combater, sobretudo entre os responsáveis que se têm dedicado à luta, a má vontade contra os que estudam ou desejam estudar, o complexo que os leva a julgar que todos os estudantes são rigorosos e futuros sabedores do partido. [...] Vencer a batalha da formação de quadros, garantir os quadros necessários para o desenvolvimento da nossa terra é uma das coisas mais importantes da acção do programa do nosso partido;
6. Defender e desenvolver as manifestações da cultura do nosso povo, respeitar

e fazer respeitar os usos, costumes e tradições da nossa terra, desde que não sejam contra a dignidade humana, contra o respeito que devemos ter para cada homem, mulher e criança. Apoiar as manifestações de arte (música, dança, pintura e escultura), [...] fazer coleção de obras de arte e recolher textos de lendas e de histórias contadas pelo povo. Combater todos os particularismos (manias de separação) prejudiciais à unidade do povo. Combater as manifestações do tribalismo, de discriminação racial ou religiosa. Respeitar e fazer respeitar a religião de cada um e o direito de não ter religião; 7. Dar atenção especial à vida das crianças, desenvolver a sua personalidade e protegê-las contra os abusos, mesmo das partes dos pais ou parentes. Defender os direitos da mulher, respeitar e fazer respeitar as mulheres (crianças, “bajudas” ou adultas), mas convencer as mulheres da nossa terra de que a sua libertação deve ser obra delas mesmas, pelo seu trabalho, dedicação ao partido, respeito próprio, personalidade e firmeza diante de tudo quanto possa ser contra a sua dignidade; 8. Educar-nos a nós próprios, educar os outros, a população em geral para combater o medo e a ignorância, para eliminar pouco a pouco a submissão diante da natureza e das forças naturais que a nossa economia ainda não dominou. Lutar, sem violências desnecessárias, contra todos os aspectos negativos, prejudiciais ao homem, que ainda fazem parte das nossas crenças e tradições; 9. Exigir aos responsáveis do partido que se dediquem seriamente ao estudo [...]. Convencer cada um de que ninguém pode saber sem aprender e que a pessoa mais ignorante é aquela que sabe sem ter aprendido. Aprender na vida, aprender junto do nosso povo, aprender nos livros e na experiência com os outros. Aprender sempre; 10. Criar, a pouco e pouco, bibliotecas simples, nas zonas e regiões libertadas, emprestar aos outros os livros de que dispomos, ajudar os outros a aprender a ler um livro, o jornal, e a compreender aquilo que se lê. Distribuir ao máximo o jornal do partido, fazer sessões de leitura colectiva (em grupo) e levar os que lêem a discutir e a dar opinião sobre o que leram; 11. Lembrar-se sempre de que um bom militante (como um bom cidadão) é aquele que faz bem o seu dever. É aquele que, além de fazer o seu dever, consegue melhorar-se a cada dia para ser capaz de fazer mais e melhor. (NAMONE, 2014).

Como se pode ver, o primeiro ponto deste documento nos dá uma ideia de que o sistema de ensino a ser implementado pelo PAIGC deveria ser o oposto do sistema do colonizador. Quando o documento pontua, logo no primeiro tópico, que é necessário "controlar frequentemente os trabalhos dos professores e os métodos que empregam" entendemos com isso que a preocupação é de fazer com que os professores não deixem ser influenciados a reproduzir o método e o conteúdo do ensino do colonizador, que eram diametralmente opostos às intenções do PAIGC. O que se tentava combater era, principalmente, a ideologia colonial. Entendemos também que a ideia de destacar que era necessário "evitar os castigos corporais contra os alunos", ainda no primeiro ponto, demonstra que essa era uma das principais preocupações do partido com relação ao método empregado pelo colonizador no país. Lembramos que os pesquisadores guineenses, Cá (2000) e Sané (2018), explicam que os guineenses iniciavam escola tarde, com a idade entre 10 e 12 anos, e um dos métodos de ensino

do colonizador era aplicar castigos aos que não conseguiam fazer tarefas de forma certa e esse método desencorajava os alunos a continuar os estudos. De alguma forma reproduzia-se no modelo da educação colonial as estratégias e as violências da colonização, que autorizava a aplicação de castigos corporais aos trabalhadores guineenses por parte dos administradores coloniais.

No segundo ponto do documento, destaca o quanto o colonizador desencorajava os alunos guineenses de frequentar a escola com o método de castigo corporal e de selecionar apenas os alunos que aceitavam se “desafricanizar”, como lembrou Paulo Freire (1978). Dessa forma o partido tentava realizar o inverso a esse método. Entendeu que era necessário "convencer os pais da necessidade absoluta de os seus filhos e filhas frequentarem as escolas" e de lutar contra uma educação eurocêntrica.

O terceiro ponto do documento, que estimulava "criar cursos para ensinar a ler e escrever aos adultos, sejam eles combatentes ou elementos da população", reforçava o nosso entendimento de que Paulo Freire buscou continuar o projeto de educação projetado por Amílcar Cabral, pois esta ideia de Cabral foi implementada, mais tarde, em 1976, por Freire no seu chamado “Projeto de Educação de Jovens e Adultos na Guiné-Bissau”. É curioso notar que o próprio nome do projeto de Paulo Freire é semelhante ao que foi escrito por Cabral no segundo ponto desse documento.

Por fim, chama a nossa atenção também o sexto ponto do documento, quando é pontuado que era necessário "defender e desenvolver as manifestações da cultura do nosso povo, respeitar e fazer respeitar os usos, costumes e tradições da nossa terra". Essa ideia de respeito a cultura do povo local defendida por Cabral é também o que Paulo Freire fez na Guiné-Bissau, ao implementar seu projeto de educação de jovens e adultos. Este é um projeto de uma educação anti-colonial, afrocentrada e descolonizadora. Vale dizer que este é o ponto central para este nosso trabalho, pois todo o trabalho faz alusão a este ponto. Nos capítulos que se seguem falaremos melhor dessa convergência em defesa da cultura local entre Amílcar Cabral e Paulo Freire.

Foi este projeto de educação que vigorou nas zonas libertadas na Guiné-Bissau até depois da independência. Como se pode ver, é um projeto criado em um contexto de guerra de libertação e estava mais preocupado em formar cidadãos em um curto prazo de tempo para que fosse possível dar suas contribuições na luta armada contra o colonizador. Além do mais, o

ensino colonial terminava na 4ª Classe (4ª série). Desta forma, depois da independência, havia necessidade de implementar um novo sistema de ensino que iria até a 12ª classe para que o país pudesse estar a par dos outros países vizinhos e acompanhar a evolução do sistema educativo que acontecia naquela sub-região africana. Assim sendo, depois da independência, havendo essa necessidade de reestruturar o sistema educativo da Guiné-Bissau, o então governo da Guiné-Bissau convidou o renomado educador brasileiro, Paulo Freire, para ajudar na reconstrução do sistema da educação do país, isto porque o tempo agora era outro e o momento em que esse projeto foi definido também. Sem perder de vista, Namone (2014) explica que o projeto de educação apresentado anteriormente foi produzido por Amílcar Cabral e aprovado pelo partido.

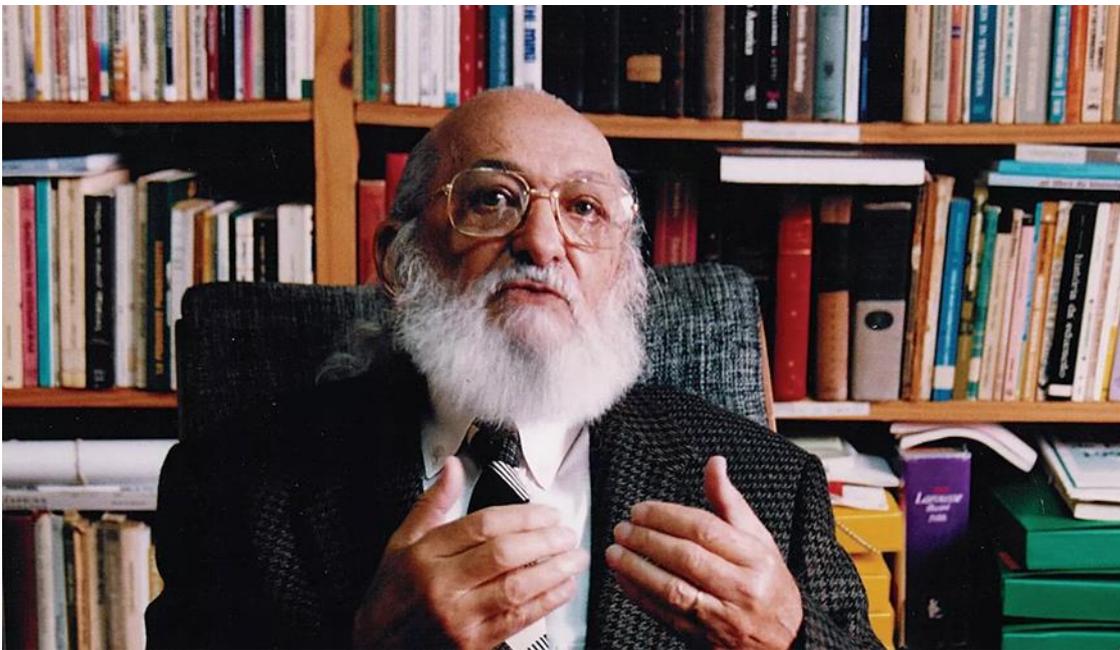


Figura 5: Foto de Paulo Freire.

Fonte: Disponível em: https://www.google.com/search?q=Paulo+Freire+imagem&rlz=1C1JJTC_pt-PTBR1074BR1074&oq=Paulo+Freire+imagem&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyCQgAEEUYORiABDIICAEQABgWGB4yCggCEAAYgAQYogQyCggDEAAYgAQYogSoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8#vhid=iVtpOiwXgcPstM&vssid=l_ acesso em 12 de junho de 2024.

Uma interessante referência para pensarmos os efeitos da condição colonial e os exercícios de descolonização das mentes pode ser observado no livro "Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo" escrito por Paulo Freire (1978). O livro contém relatos da experiência educativa de Paulo Freire e de sua equipe sobre a Guiné-Bissau. O autor aborda a questão do desenvolvimento do projeto de alfabetização de adultos na Guiné-Bissau

no período um pouco posterior ao fim da guerra de Libertação Nacional do país. Paulo Freire, nesse período, se encontrava exilado do Brasil (desde 1964 por causa das perseguições e ameaças do regime ditatorial militar brasileiro) e, após viver na Bolívia, no Chile e nos Estados Unidos, em 1970, fixou residência em Genebra, Suíça. Nesse país passou a trabalhar como consultor no Conselho Mundial das Igrejas e fundou, em 1971, o Instituto de Ação Cultural – IDAC (junto a outros exilados), "cujo objetivo era prestar serviços educativos, especialmente aos países do Terceiro Mundo que lutavam por sua independência" (BARBOSA; SALES, 2021, p. 2). Conforme Freire (1978) explica, ele e sua equipe estiveram na Guiné-Bissau em duas ocasiões para tratar do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos. A primeira visita de Paulo Freire e da sua equipe à Guiné-Bissau aconteceu em setembro de 1975 e a segunda em fevereiro de 1976.

Conforme seu relato, durante o período em que estiveram na Guiné-Bissau eles fizeram importantes modificações nos currículos escolares guineenses. Nesse novo projeto de educação apresentado por Paulo Freire, diferentemente do sistema educativo do colonizador, em que o professor era visto como um sábio e único detentor de conhecimento, o professor já não mais configuraria como o único detentor de conhecimento. O professor deveria considerar os conhecimentos culturais dos alunos. A proposta de ensino e aprendizagem do novo modelo de ensino também não se resumia ao ato de ler e escrever apenas – já que o sistema de ensino do colonizador se resumia muito no ato de ler e escrever. No novo modelo de ensino implementado por Paulo Freire e a sua equipe, a alfabetização passava a ser um processo que fazia com que o estudante passasse a ter habilidades e domínios da linguagem em todas as suas dimensões, podendo utilizar os conhecimentos adquiridos nas relações sociais, na comunicação e nas ações praticadas socialmente na sua comunidade e em sua extensão (FREIRE, 1978).

Além disso, ocorreu uma descentralização e desconcentração das escolas. Enquanto no modelo educacional do colonizador a educação formal estava concentrada apenas na capital Bissau e em algumas outras cidades, o novo projeto de Paulo Freire fazia o inverso, criando um projeto denominado "Escola ao campo". Neste modelo os alunos de Bissau faziam intercâmbios com os alunos do interior do país e nos campos de cultivo. Outra transformação interessante que também aconteceu foi a extinção da incorporação de valores portugueses que havia no modelo do sistema educativo do colonizador. No modelo de ensino guineense, implementado por Paulo Freire e sua equipe, não se via mais a tentativa de levar os guineenses a se identificarem com os valores da cultura portuguesa produzindo assim uma ruptura na relação com a cultura local. Este novo modelo, que refutava a educação colonial eurocêntrica, logo

desde o início, buscou fazer alterações importantes no currículo escolar guineense, principalmente nas disciplinas de Geografia, de História e de Língua Portuguesa. Com relação às disciplinas de Geografia e História, foram introduzidos os conteúdos que estudassem a geografia e história local e sub-regional, não ficando presos apenas nos conteúdos que estudassem a realidade portuguesa e enaltecessem o poderio e as conquistas portuguesas como nos currículos anteriores implementados pelo colonizador. No que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, a abordagem de ensino passou do modelo de decoração/memorização para uma forma crítica de leitura e interpretação de texto. "Neste sentido, a reformulação dos programas de Geografia, de História e de Língua Portuguesa, ao lado da substituição dos textos de leitura, carregados de ideologia colonialista, era um imperativo" (FREIRE, 1978, p. 20). Desta forma, "fazia-se necessário que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, a sua geografia e não a de Portugal [...]. Era preciso que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, a sua história, a história da resistência de seu povo ao invasor [...] e não a história dos reis de Portugal e das intrigas da Corte" (FREIRE, 1978, p. 20).

Por fim, o intelectual brasileiro conclui dizendo que "era preciso que os estudantes guineenses fossem chamados não a 'exercícios de modelagem em barro, do poeta cego de um olho e coroados de louros', mas a participar do esforço de reconstrução nacional" (FREIRE, 1978, p. 20). Acreditamos que qualquer cidadão guineense que estivesse disposto a participar da construção do novo modelo de ensino que atendesse aos anseios dos guineenses não negaria colaborar com o educador brasileiro para resgatar o país do ensino prejudicial que herdou do colonizador. É interessante reiterar que a nossa intenção inicial era de falar do contexto educativo da Guiné-Bissau depois do projeto de Paulo Freire e de sua equipe, com recortes de década em década subsequentemente, mas não conseguimos o fazer por não encontrarmos uma divisão clara desses períodos nas fontes disponíveis. Sendo assim, no terceiro capítulo desta dissertação, onde falaremos do quanto de Cabral e de Freire é feito o sistema educativo guineense hoje, abordaremos de forma geral a configuração do sistema educativo da Guiné-Bissau depois do projeto de educação de Freire até o presente momento.

Na seção seguinte, passaremos a falar da organização sociocultural da sociedade Balanta. Lembramos que a população da Guiné-Bissau é composta por cerca de trinta povos. Sendo assim, entendemos que ao falarmos do contexto histórico geral da Guiné-Bissau é interessante falarmos de, pelo menos, uma das maiores sociedades do país. Desta forma, por sermos da sociedade Balanta, compreendemos ser necessário falar dessa sociedade pois me sinto motivada a falar sobre ela.

2.3. A organização sociocultural do povo Balanta

Antes de mais nada, vale dizer ao/à leitor/a que ao longo do texto será possível encontrar algumas categorias europeias, precisamente do colonizador, para se referir ao povo guineense. Mas isso só estará no texto em caso de uma citação direta, pois não temos como alterar uma citação direta. Destacamos que não concordamos com o emprego dessas categorias, que consideramos colonialistas e racistas.

A população da República da Guiné-Bissau é formada por mais 20 povos. Entre esses povos, destaca-se o povo Balanta por ser a maior sociedade da Guiné-Bissau em termos numéricos, com cerca de 30% da população total do país. O debate sobre a identidade nacional guineense e as identidades “étnicas” recua ao período da guerra de independência e foi tema de debates e polêmicas entre os líderes da libertação. Até hoje é um tema sensível. Por isso, transcrevo a seguir o posicionamento dos pesquisadores guineenses sobre o assunto.

Buscar o meandro dessa multiplicidade dos grupos étnicos na composição do caldeamento da Guiné-Bissau ou ser guineense seria mais que reconhecimento das diferenças étnicas, seria uma compreensão do tecido social que cada grupo cede na construção do ideário da identidade nacional guineense africana. Esse tipo de atitude poderia contribuir para entender como esses territórios moldaram as suas identidades ao longo dos tempos. O resultado de todo esse processo seria um trabalho exaustivo para o nosso objetivo de fins de cálculos, mas, como o foco deste trabalho é buscar discutir a importância das identidades étnicas da Guiné-Bissau, nos atemos a focalizar a respeito do tema. Guiné-Bissau é delimitada por uma extensão territorial de 36.125 Km² com uma população de 1.792.338 habitantes, com mais de 20 grupos étnicos do tronco nacional chamado identidade nacional guineense, em suas oito regiões. Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2014), a população se encontra distribuída em diferentes partes do país em suas oito regiões e do setor autónomo de Bissau a partir da distribuição de seus grupos étnicos da seguinte forma: Crioulo 44,31%, Balanta 24,54%, Fula 20,23%, Português 11,08% Mandinga 10,11%, Manjaco 8,13% Papel 7,24%, Biafada 1,24%, Bijagós 1,96%, Mancanha 1,86%, Felupe 1,48% Nalu 0,31, inválidos 0,05%. Por ser eu um cidadão romantizado pela construção da guinendade e essa travessia que a diáspora facultou, cria, por vezes em mim, o conflito identitário. As nuances das identidades étnicas não tiveram tanto impacto em mim, mas me deixaram aqui na diáspora [residindo no Brasil] em crise. Nessa perspectiva, pessoas, como minha mãe e que residem no interior, de certa forma vivem as identidades étnicas em profundidade. Em outros termos, as identidades étnicas e culturais são valorizadas. (GOMES; SILVA, 2022, p. 102-103)

No quadro abaixo apresentamos os povos que formam a população total da Guiné-Bissau com suas respectivas percentagens, excluindo o grupo chamada de “Crioulo”, na citação acima.

Sociedades/Povos	Porcentagem da População
Balantas	26%
Fulas	25,4%
Mandingas	13,7%
Manjacos	9,2%
Papeis/Pepeis	9,2%
Mancanhas/Brames	3,54%
Beafadas	3,2%
Bijagós	2,1%
Felupes	1,43%
Nalús e Sossus	1,2%
Outros	5,3%

Quadro 2: População por sociedades principais, em 1991. Fonte: Namone (2014, p. 16).

O quadro acima apresenta dados estatísticos de 1991. A decisão de reproduzi-lo é por ser um quadro com um perceptual ainda próximo da atual distribuição dessas sociedades. Em termos de percentagem da sociedade Balanta não houve muita alteração, pois os dados recentemente mapeados e citados na transcrição anterior referenciavam a seguinte distribuição: “Balanta 24,54%, Fula 20,23%, Português 11,08% Mandinga 10,11%, Manjaco 8,13% Papel 7,24%, Biafada 1,24%, Bijagós 1,96%, Mancanha 1,86%, Felupe 1,48%” (GOMES; SILVA, 2022, p. 103).

Segundo a história que tem circulado dentro da sociedade Balanta, transmitida oralmente de geração em geração, esse povo, como qualquer outro povo que compõe a população guineense, seria oriundo do norte do continente. Mais tarde, os pesquisadores chegaram à conclusão de que o povo Balanta teria migrado da região entre o Sudão e a Etiópia, nos meados do século X, tendo se fixado inicialmente na região norte da Guiné-Bissau e posteriormente se espalhado por diversas regiões da Guiné-Bissau (ver SIGA, 2015; e NAMONE, 2020). Até hoje, constata-se a maior concentração do povo Balanta no norte e no sul do país. Essa concentração do povo Balanta acabou por ter um impacto na divisão desse povo, dividido hoje em 5 subgrupos. Cada vez que um grupo se distancia cria-se costumes e uma pequena variação linguística, mesmo não sendo muito significativa para se tornar uma nova sociedade diferente dos Balanta. Assim, vemos que:

Os BALANTA/BRASSA - representam aproximadamente 30% da população e é o maior grupo étnico da Guiné-Bissau. Estão divididos em 6 gerações: Balanta de Quintoé, Balanta N'hacra (BU-UNGE, DE AVE MIGRATÓRIA, UNGE), Balanta Patche, Balanta Naga, balanta mané e Balanta Damé. Vou aqui focar duas grandes gerações, as dos QUINTOÉS E BALANTA NHACRA. (SIGA, 2015, p. 22)

Pela nossa compreensão vale dizer que, a constatação do autor citado acima sobre a existência de seis subgrupos da sociedade Balanta é discutível, pois entendemos que Balanta Damé (que se diz na verdade Balanta de Dame) categorizado aqui como um subgrupo não se configura como tal. Nós somos Balanta de Dame e sempre nos identificamos como Balanta Kuntoé que deu origem aos outros subgrupos do povo Balanta. Em outros autores, é possível encontrar nomes diferentes para esses subgrupos e até um número menor ou maior desses subgrupos, isto porque cada um deles tem dois ou mais nomes e o Estado fez pouco para registrar esses subgrupos. Sendo assim, as informações que existem sobre essa divisão da sociedade Balanta é mais por parte dos teóricos, e cada um tem a sua percepção. Para nós Balanta, entendemos que a sociedade está subdividida em 5 subgrupos que se localizam em regiões específicas do país. Abaixo apresentaremos uma espécie da árvore genealógica do povo Balanta.

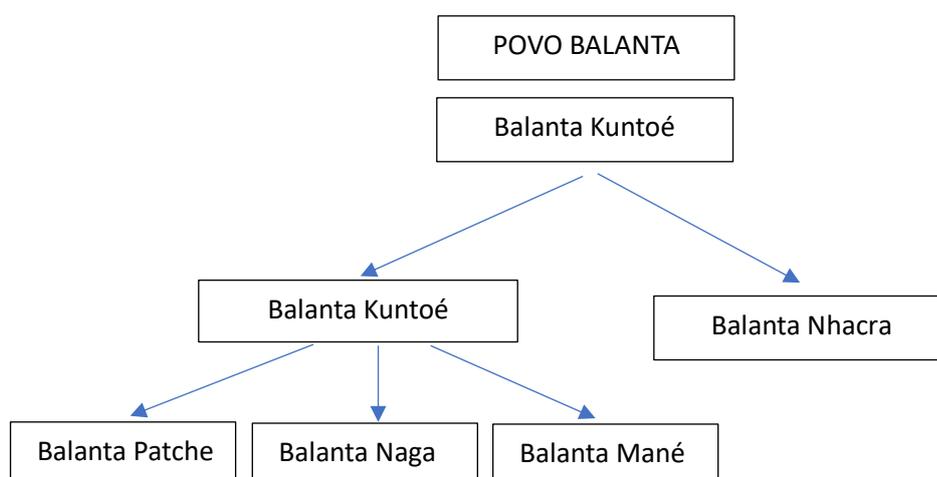


Figura 6: Árvore genealógica da sociedade Balanta. Fonte: Criação da autora.

Os Balanta Kuntoé, com os outros subgrupos mais ligados a ele, permanecem majoritariamente no norte do país. Ao passo que os Balanta Nhacra, majoritariamente, concentram-se na região sul. Apesar dessa subdivisão por conta de algumas maneiras ligeiras

de fazer as coisas, esse povo tem o mesmo macro costume e língua. A retirada do subgrupo Balanta de Dame é porque esse grupo não chegou a se constituir um grupo diferente de Kuntoé. A associação de nome Dame que se faz ao grupo é porque esse grupo está assentado nas terras de Dame, e hoje Dame é um dos povoados dos Balanta mais populoso da região norte da Guiné-Bissau, o que acaba fazendo com que as pessoas pensem que é um novo subgrupo. Nós somos de Dame e sabemos que não é bem assim.

A estrutura organizacional dos povos guineenses no seu todo permite que sejam estabelecidos dois modelos de ordenamento político: o grupo horizontal e o grupo vertical. Diferentemente do povo Balanta que é horizontal, todos os outros povos que compõem a população guineense pertencem ao modelo vertical. A categorização de grupo horizontal e vertical para categorizar as sociedades guineenses foi proferida pela primeira vez por Amílcar Lopes Cabral em um discurso em Havana. O entendimento de que o povo Balanta pertence ao grupo horizontal é porque é o único povo guineense em que todas as decisões importantes da sociedade são decididas no conselho dos sábios que é formado por *B'lane B'bidan* (homens grandes – tradução da autora). Ao passo que os outros povos têm sempre um régulo que toma decisão para sua comunidade, povoado, aldeia. A este respeito, sabe-se que:

A organização social do povo BALANTA/BRASSA é horizontal, diferencial de todos os outros grupos restantes do País. Todas as decisões saem dum conselho dos anciões, não existindo um chefe, ou seja, um régulo que vai comandar a aldeia. Essa forma de organização dificultou muitos os colonizadores em suas estratégias para os dominar. Para um homem BALANTA se tornar membro de conselho dos anciões ele tem que passar por diferentes etapas da vida para lá chegar. (SIGA, 2015, p. 22)

É interessante dizer que a questão da horizontalidade mencionada pelo autor se aplica ao povo Balanta em geral, mas com algumas distinções de sexo/gênero. Sobre as etapas de vida que constituem a organização sociocultural da sociedade Balanta, existem 6 etapas para um homem se tornar Alante N'dan (homem grande) e para que possa participar das tomadas de decisões importantes da sua comunidade. A mesma situação acontece no caso das meninas. São 6 etapas para uma mulher se tornar Anin Andan (mulher grande), que tem o direito de participar nas tomadas de decisões reservadas às mulheres. Vale dizer que apesar da maioria das decisões serem tomadas em um conselho de anciões que é formado por homens, há decisões importantes que são tomadas pelas mulheres grandes. Abaixo apresentaremos um quadro das etapas de vida dos homens e das mulheres.

Quadro 3

N ^o	Etapa das mulheres	Etapa dos homens
1 ^a	Afule sonh	Adogny Nhare
2 ^a	Afule n´dan	N´gwac
3 ^a	Thasthe	Nkuuman
4 ^a	Yécle	Ng´ hae
5 ^a	Sade	Alufu n´dan
6 ^a	Anyn andan	Alante n´dan

Quadro 3: Etapas das mulheres e dos homens da sociedade Balanta. Fonte: Autora.

Cada uma dessas etapas tem um determinado período de vida. Não queremos colocar idades para cada etapa, pois há casos em que um homem pode se tornar Alante N´dan (homem grande) jovem (com idade entre 20 e 40 anos) e há casos em que um homem pode se tornar Alante N´dan com mais idade (de 40 a 60 anos). Contudo, o importante neste caso é saber que a 1^a etapa de mulher (Afule sonh) compreende a idade de 8 a 12 anos de idade. A sua tarefa é ajudar em pequenos trabalhos domésticos como de lavar a louça ou de pegar uma criança recém-nascida. A segunda etapa (Afule n´dan), entre 12 e 15 anos, a menina ajuda nas tarefas de casa, assim pode levar comida e água para os trabalhadores no mato, juntamente com as outras meninas mais velhas. Geralmente, nesta segunda etapa a menina não pode iniciar a namorar, se o fizer tem que ser à escondida. Contudo, nesta etapa, algum pretendente dela pode já falar com os seus pais para falar com a menina do seu interesse. Durante muito tempo, os casamentos eram arranjados ou combinados pelos pais na sociedade Balanta, o que não significasse que a menina fosse obrigada a se casar com uma determinada pessoa. Esta prática de arranjar ou “dar” o casamento está ficando inexistente cada vez mais. A 3^a etapa (Thasthe) não se pode precisar a idade, pois é uma etapa em que as meninas já estão preparadas para namorar e para se casar. Nesta fase, as meninas costumam ter com quem se casar, faltando apenas para concluir as tratativas do casamento para assim seguirem para casa dos seus noivos. É por isso que sempre que uma menina é tratada de thasthe é acrescentado o nome do futuro marido. Por exemplo: thasthe na M´bana (futura esposa de M´bana). Já a 4^a etapa da mulher Balanta (Yécle) é quando geralmente a mulher já está na casa do marido, o que não pode ser confundido com sade (dona da casa). Geralmente, Yécle é a mulher recém-casada. A 5^a etapa (Sade) trata-se da primeira mulher de um determinado homem, por isso é chamada de dona de casa.

Pela cultura Balanta é normal um homem se casar com várias mulheres desde que tenha condições suficientes de sustentá-las. Neste caso, a sua primeira mulher é sempre considerada de sade e a mulher recém casa de yécle. A 6ª etapa (Anyn andan), que é última etapa da mulher Balanta, diz respeito à primeira mulher de um determinado homem Balanta que já está velha. Geralmente, nos rituais encarregues às mulheres na comunidade só podem participar as mulheres casadas. A última etapa da mulher é quando o marido da mulher tiver uma nova mulher. Quando um homem tiver a segunda mulher a primeira mulher passa a ser chamada de anin andan n'pan e a nova mulher é chamada de Yécle. Mas essa categoria de anin andan n'pan não é permanente para uma mulher jovem, pois se ela se separar do marido e passar a se casar com outro homem, dependendo da situação, se ela for a segunda mulher será tratada de Yécle e a primeira mulher do marido que será considerada de anin andan n'pan. Essa última etapa se consolida e fica permanente na mulher quando ela se tornar velha.

Normalmente, a primeira etapa de um homem "Adogny Nhare", que significa literalmente em português pastor de gados, compreende entre os 8 e 12 anos de idade. As etapas 2, 3 e 4 são etapas difíceis de estabelecer uma fronteira rígida de idade e de ingresso, pois isso vai depender muito de cada aldeia. Por exemplo: se uma aldeia tiver muitos homens vai fazer uma seleção para entrar nessas etapas de acordo com a quantidade de homens que existem na tabanca. Nessas etapas é comum que os homens comecem a participar de desafios com outros homens das tabancas vizinhas e até mais distantes. Os desafios aos quais nos referimos são desafios referentes à dança e à luta livre. A luta livre é uma tradição da sociedade Balanta. Geralmente, todos os homens Balanta que vivem no interior do país tendem a saber praticar luta livre. Os rapazes pertencentes às etapas 2, 3 e 4 são também os que costumam praticar lavoura na comunidade, construir casas na comunidade, fazer coberturas de casas em cada início da época da chuva e muito mais.

Os trabalhos nas comunidades não são pagos, eles ajudam uns aos outros. A 5ª etapa do homem balanta (alufu n'dan – rapaz grande) é uma etapa em que o jovem fica livre de participar dos trabalhos que os rapazes das etapas 2, 3 e 4 fazem. Nessa etapa, o homem Balanta fica livre para fazer algum trabalho voluntário na comunidade preparando para o fanado (circuncisão). O fanado é uma das grandes cerimônias da sociedade Balanta, não é uma mera circuncisão. É a partir da participação nessa cerimônia que o jovem passa a fazer parte de conselho dos sábios, tornando assim alante n'dan. A última etapa do homem da sociedade Balanta é alante n'dan. É quando homem, passa por todas as etapas de vidas e ter participado do fanado. Sendo que alante

n'dan, compõe conselho de sábios e pode tomar decisão importantes para comunidade. No conselho dos sábios sempre têm opiniões divergentes, por isso existem votações e reuniões que podem acontecer mais de uma vez até que se cheguem a um consenso.

Em suma, vale dizer que a vida do povo Balanta não se resume nesta pequena explicação. O povo Balanta reconhece as leis do país. Não existe conflito entre as leis do país com relação aos costumes do povo Balanta. As meninas como os meninos são livres para estudar e viajar assim que tiveram idade para tal. No que diz respeito aos estudos do ensino formal, os meninos e as meninas pertencentes ao povo Balanta estudam em escolas da educação formal, embora dificilmente abandonem a educação que foi dada pelos pais em casa.

Dito isto, é importante frisar que entendemos que as divisões de trabalhos no seio da família guineense, sobretudo no seio da sociedade Balanta, contribui muito para perpetuar o patriarcado e o machismo, o que, segundo Infau (2024), as famílias guineenses não entendem de machismo. A este respeito, entende-se que na Guiné-Bissau "a questão de acesso ao trabalho está intrinsecamente ligada ao grau de escolaridade ou à qualificação acadêmica do indivíduo. Indivíduos com maior grau de escolaridade tendem a ter mais oportunidade de trabalho, como esse acesso à escola é, desde cedo, negado às meninas, no país, essas ficam com a funções de menor prestígio" (INFAU, 2024, p. 5).

No tópico seguinte, passaremos a falar da importância da tradição e memória na educação da sociedade Balanta.

2.4. A importância da tradição e da memória na educação da sociedade Balanta

Para Menezes e Castro (2007, p. 3) "a cultura africana é pautada pela oralidade, pelo poder que é outorgado à palavra falada. A palavra possui poder de ação e aquele que não a usa equivale a um ser incompleto, privado de uma parte essencial de seu corpo". Ainda segundo o autor, "a narrativa africana é forma de registro tão complexa quanto a escrita, e incorpora música, dança, interpretação, entonação, o que talvez expresse melhor essa energia vital. Existe nela uma integração completa entre o verbal e o não verbal" (MENEZES; CASTRO, 2007, p. 3). Para isso, entende-se que na sociedade africana "o poder da palavra falada possui uma

energia vital, com capacidade criadora e transformadora do mundo, garante e preserva ensinamentos - "a tradição oral é a grande escola da vida" (MENEZES; CASTRO, 2007, p. 3).

Campos (2020), por sua vez, pontua que o sistema de ensino africano via tradição oral envolve vários estilos de narrativas e possui caráter cultural e social. Geralmente, as sociedades africanas, adotavam a oralidade como principal instrumento articulador entre as histórias, a memória e os meios sociais que os envolvem. As transmissões de conhecimentos via oralidade são feitas a partir de mestres indicados pela sociedade a cumprir com essa tarefa. Estes memorialistas desfrutavam de grande prestígio nas sociedades africanas e eram conhecidos como tradicionalistas, tendo como a finalidade transmitir e transferir os conhecimentos sobre diferentes áreas do conhecimento e da vida. Assim, o autor exorta que "[...] estes são os(as) tradicionalistas, que devem transferir a história com veracidade, sempre reverenciando os que lhe antecederam nos ensinamentos" (CAMPOS, 2020, p. 93). E essa transmissão de conhecimentos por via oral envolvia várias áreas de saber.

Como exemplo destas formas de oralidade temos: - Os conteúdos definidos como fórmula que estão ligados a oralistas responsáveis em transmitir ensinamentos sobre as ervas medicinais, tecelagem, metalurgia, entre outros conhecimentos fixos. Estes possuem variações na forma de transmissão, mas não alteram seu conteúdo para manutenção da aprendizagem a qual se destina; - As epopeias, que por sua vez, são estabelecidas com base em uma história vivida e observada pelo(a) oralista. Este(a) possui liberdade para criar o enredo, sem perder de vista o propósito de enaltecer determinada figura na história da família ou do povo, como as epopeias de Sundiata Keita, grande líder do povo Manden (Império Mali), estabelecidas e contadas por seu oralista. (CAMPOS, 2020, p. 93)

Partindo deste pressuposto, entendemos que em diversas sociedades ou comunidades africanas havia sempre um tradicionalista, um memorialista, ou melhor dizendo um contador de histórias. Em uma família ou até mesmo em cada casa familiar sempre havia uma pessoa que se destacava mais como tradicionalista, transmitindo os conhecimentos aos mais novos. E isso também se aplica a Guiné-Bissau até os dias de hoje. Nós somos testemunhas disso. Aliás, Sané (2018) explica que na Guiné-Bissau, antes da ocupação do colonizador, a forma de transmissão de conhecimentos visava normalizar os modos de convivência e de comportamento para que os mais novos adquirissem condutas aceitas em suas comunidades e em suas famílias. Assim sendo:

[...] escutando histórias dos velhos e assistindo às cerimônias e aos cultos, as crianças e os jovens adquiriam, gradualmente, os conhecimentos necessários à sua integração e habilidades para produzir e sobreviver, de acordo com as normas de comportamento e os valores imprescindíveis à vida consagrados, valorizando os hábitos e os costumes característicos da cultura local. (SANÉ, 2018, pp. 57-58)

Desta forma, compreendemos que a educação por meio da tradição oral, procedida por meio de vários gêneros orais, não se tratava apenas de histórias, mas de uma forma real e segura de ensino/aprendizagem. Entendemos que até nos dias de hoje, é uma das formas que muitas famílias guineenses transmitem os conhecimentos para os seus educandos (na zona rural sobretudo). É um fato incontestável, não há como negá-lo.

Apesar de o colonizador português, a partir de suas lógicas de mundo racistas/colonialistas, tentar, a todo custo, colocar na mente dos guineenses de que suas culturas seriam “atrasadas”, na sociedade Balanta, até nos dias de hoje, há essa forma de educação por via oral, principalmente no interior do país. A educação via oral acontece por meio de conversas entre os pais e os filhos, por meio de diferentes gêneros, entre eles as canções. Exemplo disso, reproduzimos a seguir uma canção popular do povo Balanta que desencoraja os meninos a andar somente com as meninas, sem vontade de procurar aprender os trabalhos destinados aos meninos juntamente com os outros meninos. Questões de gênero atravessam a canção, mas mesmo assim, optamos por reproduzi-la.

Nin npan yufanke
Mulher de casa e urubu

Nin npan yufanke	Mulher de casa e urubu
nin npan yufanke	mulher de casa e urubu
ndongni binin ôôô	menino que só anda com mulheres ôôô
ndongni binin ôôô	menino que só anda com mulheres ôôô
binin tomma kitodé	mulheres dão-lhe de comer a calcinha
kere, kere nhek bam	com frango
nhek ku faé, coroch!	frango com ovo, coroch!
...	
Nin npan yufanke	Mulher de casa e urubu
nin npan yufanke	mulher de casa e urubu
ndongni binin ooo	menino que só anda com mulheres ôôô

ndongni binin ooo	menino que só anda com mulheres ôôô
binin tomma kitodé	mulheres dão-lhe de comer a calcinha
kere, kere nhek bam	com frango
nhek ku faé, coroch!	frango com ovo, coroch!

Vale dizer que tudo dito nesta canção está relacionado ao menino que gosta de andar com meninas, não à mulher em si. A expressão "coroch é uma expressão em língua Balanta que faz alusão ao ato de engolir uma coisa. Esta canção é popularmente conhecida no seio do povo Balanta, Balanta kuntoé sobretudo. Como dissemos, é uma canção que se canta aos meninos que gostam de andar somente com as meninas ou mulheres em geral. A canção inicia tratando os meninos que gostam de andar com mulheres de urubu. Geralmente, no seio do povo Balanta uma pessoa que é considerada de urubu é uma pessoa infrutífera, que não produz nada e não pode produzir. Esta situação de menino não saber produzir algo não é bem-vista no seio do povo Balanta, pois acredita-se que os meninos devem dominar diferentes trabalhos fora de casa porque no futuro serão provedores de suas famílias, por isso desde muito cedo um menino é ensinado a dominar diferentes trabalhos de campo. Como já dissemos em outro momento, mesmo que canção seja uma forma de desencorajar o menino que não quer ir trabalhar fora de casa com os outros, ela revela algumas questões sensíveis sobre as questões de gênero na sociedade balanta e guineense.

A forma como os meninos que preferem andar com meninas é descrita pode ser entendida como depreciativa para eles, e conseqüentemente, para as meninas e mulheres. Mesmo que possamos defender que o debate sobre os feminismos africanos possua suas especificidades e modulações históricas, não podemos deixar de observação que os marcadores de gênero estão presentes, e impactam na classificação e na relação entre as pessoas. Mesmo assim, ou em paralelo a isso, acreditamos que existem limitações nas interpretações de parte dos estudos de gênero sobre algumas realidades e experiências africanas. Neste caso, destacamos a posição da historiadora Dayane da Silva, quando afirma que

Os feminismos africanos são construídos em África e na Diáspora e embora remetam para a ideia de uma voz única, coletiva, dizem respeito a realidades específicas informadoras da diversidade do continente, composto por 54 países. As teorias das/sobre as feministas africanas nos convidam a questionar os lugares de produção de conhecimento e conceitos feministas hegemônicos, centrados nas mulheres ocidentais, de classe média, ou elite, brancas, educadas e urbanas. (...) Embora conceitualmente o “feminismo” construa-se “a partir das resistências, derrotas e conquistas que compõem a História da mulher, cujas lutas e estratégias estão em permanente processo de re-criação”

(...), a categoria social “mulher” não é universal, formas de opressão e igualdade estão presentes na sociedade de formas diferenciadas (...). O que assevera o valor da diferença e compreende os feminismos em sua pluralidade. (SILVA, 2021)

Silva (2021), nos lembra ainda que a teórica e socióloga nigeriana Oyèronkê Oyewùmí “questiona conceitos usuais nas teorias de gênero por serem baseados no modelo de família nuclear patriarcal “euroamericana”, praticamente “alienígena” para algumas regiões da África centro-ocidental”. Ela explica que para a pesquisadora nigeriana “o problema não é que a conceituação feminista comece com a família, mas que ela nunca transcenda os estreitos limites da família nuclear’ quando na perspectiva africana existem diferentes organizações familiares” e de que “a lógica da família nuclear patriarcal, a qual muitas vezes o feminismo tradicional se ancora, é uma forma de família inapropriadamente universalizada, o qual não se ajusta a realidades diversas e distintas como as africanas”. Por fim, ela também explica que “a interpretação do gênero operando como inerente à natureza dos corpos, de maneira binária, masculino/feminino, homem/mulher, objetivo/subjetivo, racional/irracional, razão/emoção e o consequente privilégio masculino, que hierarquicamente ocupa posição superior, como categoria definidora, é externo a muitas culturas africanas” (SILVA, 2021).

Dentro da comunidade Balanta há, sim, divisão de trabalhos por gênero até hoje. O homem é educado a fazer trabalhos fora de casa, como de dominar os trabalhos de campo, de pastorear e de fazer outros trabalhos fora de casa. Enquanto isso, as mulheres são educadas para saber fazer diferentes trabalhos domésticos, por isso não é bem-visto o menino a andar somente com mulheres. Geralmente, a educação dada para que os meninos dominem o trabalho fora de casa e as meninas o trabalho doméstico, teoricamente, não interfere no caso de orientação para educação formal, pois ambos são mandados para escola. A ideia é para que os meninos dominem mais o trabalho fora de casa, enquanto os futuros provedores de suas famílias, e as meninas o doméstico sem restrições de ambas as partes em saber outros trabalhos. No entanto, é preciso esclarecer que nós não endossamos essa prática apesar de a respeitarmos, isto porque temos a consciência que essa prática de divisão de trabalho no seio da sociedade tem influência negativa para meninas. Como já vimos, Infau (2024) explica que a divisão de trabalho do seio da sociedade guineense tenciona colocar a mulher como inferior ao homem e que não é capaz de fazer certos trabalhos que os homens fazem, o que passa a fazer com que poucas mulheres

frequentem a escola e poucas delas consigam um trabalho formal, mesmo sendo elas majoritárias no país em relação aos homens. A este respeito, ele anuncia o seguinte:

[...] é uma desvantagem total para as mulheres, desigualdade de acesso à escola entre homens e mulheres na Guiné-Bissau, divisão de trabalho entre os sexos, desigualdade de oportunidade de trabalho, desigualdade de permanência no trabalho e desigualdade salarial, tudo a favor do homem. Como se percebe, tudo isso é uma construção social e cultural do país apoiada pelas distintas famílias guineenses e sancionada pelo Estado. Não se pode deixar de acentuar que a família guineense é plural, constituída de costumes e tradições bem diferentes uma da outra. Muitas vezes, a maioria da família guineense, em busca de preservar os costumes, tradições e cumprimentos de preceitos de suas religiões, não enxerga da mesma maneira a igualdade de gênero consagrada na Constituição da República do país. (INFAU, 2024, p. 18).

Dois pontos chamam a nossa atenção nessa citação: primeiro, as distintas famílias guineenses não entendem da mesma maneira a igualdade de gênero consagrada na Constituição da República do país. Por isso, talvez, em alguns casos, seja possível ver um menino na escola e a irmã não, mesmo estando em idade escolar. Segundo, o próprio Estado também endossa essa divisão de gênero, o que implica que o Estado é o fruto dessas distintas sociedades. Logo, mesmo tendo as leis para se orientar, é possível que acabe endossando essas práticas de divisões de trabalho que não beneficiam as meninas.

Entretanto, diante de algumas práticas controversas, de alguns usos e costumes que não endossamos, como já dissemos anteriormente, a sociedade Balanta tem uma maneira particular que continua a merecer a nossa atenção. Muitos cidadãos do país de outros povos ou grupos, se envergonham de falar de suas culturas em Bissau (capital da Guiné-Bissau), com o receio de serem vistos como atrasados. Contudo, na sociedade Balanta é perceptível uma resistência em preservar a sua cultura. Até neste século XXI, a sociedade Balanta respeita a sua cultura (oralidade sobretudo), não só transmite conhecimentos por via oral, assim como acredita que cura as pessoas por meio da palavra, associada aos medicamentos tradicionais e à farmacêutica científica.

Segundo a cultura “BALANTA” a palavra é como se fosse um palito de fósforo que pode queimar uma mata/floresta. Ela pode construir uma boa família, também pode destruí-la num só segundo. Por isso ela vale mais que tudo nessa vida. Todo o tratamento, ou seja, a cura por parte dos médicos tradicionais (ASSIGUÊ, YANGUIYANGUI etc.), se faz na base das “palavras sagradas”. (SIGA, 2015, p. 49)

Para a sociedade Balanta é importante ter cuidado com a palavra, por isso é comum os membros não responderem de qualquer maneira. Qualquer decisão, eles prometem responder mais tarde. Se for uma decisão relativamente à comunidade, convoca-se o conselho dos sábios. Tudo é calculado com detalhes para não usar a palavra à toa. A sociedade Balanta acredita que nada acontece por acaso. Se qualquer coisa tem curso na sociedade ou na família, como de uma pessoa adoecer ou morrer, antes de tudo eles procuram consultar os deuses e antepassados para saber o que aconteceu e o que fazer, tudo por meio da palavra. E existem pessoas encarregadas para consultar os ancestrais, e assim como existem pessoas encarregues para transmitir os conhecimentos de geração em geração (tradicionalistas). Normalmente, quando acontece alguma epidemia, as mulheres da sociedade Balanta são encarregadas em realizar os rituais de cura e proferir os cânticos com o intuito de expulsar essa epidemia.

A este respeito, uma pesquisadora europeia explica que "outro elemento comum do conteúdo das canções é a preocupação pela proteção contra a esterilidade e a mortalidade infantil" (CALLEWAERT, 1995, p. 55). Se isso funciona apenas com o poder da palavra, não podemos afirmar. Mas existem vários relatos no país de mulheres estéreis que recorrem às pessoas encarregadas para esses rituais e que passaram a ter filhos. E assim como há casos em que se diz que as mulheres conseguiram expulsar uma epidemia, ou pelo menos, evitaram a morte de crianças com os seus rituais. Nos anos de 1990 havia muitos casos de doenças e epidemias, mas se acredita que as mulheres da sociedade Balanta conseguiram evitar mortes prematuras com os seus rituais que culminavam com os cânticos. Assim sendo, a pesquisadora relatou o seguinte:

Em janeiro de 1994 tive a inesperada oportunidade de observar e estudar as actividades de uma comunidade Fyere Yaabte balanta urbana num bairro suburbano de dominância balanta na capital, Bissau. Entre outubro-dezembro de 1994 uma epidemia de cólera assolou o país. Esta mesma comunidade Fyere Yaabte realizou as actividades que eu presenciara em janeiro. Neste caso os seus rituais duraram quatro dias no bairro e, de acordo com o seu próprio testemunho, com grande sucesso – ainda que muitas crianças estivessem infectadas, nem uma só delas morreu. (CALLEWAERT, 1995, p. 35)

É importante dizer que esses rituais para expulsar uma epidemia terminavam com cânticos. A depender da situação e do contexto, as mulheres muitas vezes saíam cantando e andando em toda sua comunidade. O importante no relato da citação acima, neste caso das

mulheres que protegeram as crianças da epidemia de 1994 que aconteceu em Bissau, é a importância que ele passa a revestir essas mulheres na comunidade. Como falamos anteriormente, só podem ser mulheres do povo Balanta. Pois em Bissau (capital do país) muitas pessoas têm dificuldade de manifestar suas culturas porque é uma cidade habitada por todas as outras sociedades e os que se consideram “civilizados” ou “modernos”, lembrando que para os “civilizados” a única cultura que presta é a dos europeus. A seguir, apresentaremos um dos cânticos usados no ritual para expulsar a epidemia de 1994 no bairro de Pluba (que se diz em Balanta bairro de Flufa), em Bissau.

Beniin be fota dukn, be loola.

Ke mniin be kit ni loda.

Bah, zak ntaan ni kmbi,

Be kit ne fota klunta.

Beniin ne flufa daaka kpañ.

Be zak ntaan ne mbole,

Be kit ne fota klunta.

As mulheres caminham pelas ruas, estão cansadas.

(se não) Este ano elas (as crianças) têm que morrer.

Estamos detrás das crianças,

é por isso que caminhamos nuas.

As mulheres de pluba não têm casa. (i.e., tempo para descansar).

Estão comprometidas com mbole,

é por isso que caminham nuas. (CALLEWAERT, 1995, p. 63).

É uma longa canção, só colocamos no texto a metade que é a parte que nos interessa. Nesta parte da canção, dá para perceber que as mulheres saíam cantando e andando nuas pelo bairro. Conforme os relatos da pesquisadora acima não aconteceu nenhuma morte de criança do bairro Pluba durante essa epidemia de 1994. Os rituais que culminaram com uso de palavras ou falas de alguma maneira acontecem em vários momentos na sociedade Balanta. E a sociedade Balanta resiste a tudo e contra tudo, por isso essas mulheres não têm dificuldade de realizar esses rituais em Bissau.

Até aqui, entendemos que a memória e a oralidade continuam tendo muita importância na sociedade Balanta, pois é a partir delas que continuam educando os/as jovens, realizando curas e outros feitos. Ao longo deste tópico percebemos que o povo Balanta aceita a educação formal, frequentado as escolas sem problema, muito embora busque levar em consideração também a educação da cultura Balanta. Ou seja, a educação Balanta não interfere na educação formal guineense, por isso é comum que os meninos e as meninas Balanta frequentem escolas

regularmente, podendo trabalhar em suas áreas de formação depois de uma formação superior sem perder os valores do seu povo.

No capítulo seguinte falaremos do encontro de pensamentos filosóficos entre Amílcar Cabral e Paulo Freire para o bem do sistema educativo da Guiné-Bissau.

CAPÍTULO II

3. O ENCONTRO DE PENSAMENTOS ENTRE AMÍLCAR CABRAL E PAULO FREIRE PELA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

Neste capítulo, nossa intenção é refletir sobre os encontros (e desencontros) entre os pensamentos de Amílcar Cabral e Paulo Freire sobre os projetos de uma educação emancipadora, descolonizada e revolucionária para Guiné-Bissau. Mesmo que suas ideias apresentem pequenas diferenças sobre certos assuntos, elas se encontram na criação de uma visão de um mundo descolonizado e livre. A escolha de escrever um capítulo com a intenção de refletir sobre ambos os teóricos e revolucionários/pensadores se justifica na medida em que o nosso trabalho está inserido em um contexto de uma educação que deveria ser transformadora no contexto guineense. Sem sombra de dúvida não se pode falar de uma educação transformadora do contexto da Guiné-Bissau sem falar de Amílcar Cabral, já que ele é uma das maiores personalidades históricas guineenses e que defendia em seu projeto anticolonial uma educação na Guiné-Bissau que servisse como uma “arma” para conscientização do povo guineense. Por outro lado, não deveria existir dúvida para ninguém de que Paulo Freire é um dos maiores educadores do mundo e o maior educar internacional que já pisou no solo guineense com um belíssimo projeto de educação de jovens e adultos, em uma época em que a Guiné-Bissau apresentava um índice de analfabetismo de cerca de 90% da sua população, um dos legados terríveis da exploração e violência coloniais (FREIRE, 1978).

Amílcar Lopes Cabral, mais conhecido por Amílcar Cabral ou simplesmente por Cabral, nasceu aos 12 de setembro de 1924, no leste da Guiné-Bissau, precisamente em Bafatá. Os pais de Amílcar Cabral eram de Cabo Verde, país vizinho (insular) da Guiné-Bissau com laços históricos em comum e que viria a fazer uma só frente para expulsar o colonizador português dos seus territórios. Pelo fato de seus pais serem caboverdianos, e devido ao modo de operação do colonizador português, no que diz respeito à questão das políticas coloniais no sistema administrativo e educativo que privavam a Guiné-Bissau de Liceus para sua população, Cabral fez todos os seus estudos liceais em Cabo Verde. Naquele período, os administradores coloniais

portugueses, não ofereciam estudos a nível de liceu na Guiné-Bissau (ensino secundário). A escola era ofertada para a frequência de parte dos guineenses apenas até a quarta classe (equivalente hoje ao quarto ano do ensino fundamental). Em Cabo Verde havia o ensino básico e o secundário. Isto porque o país era considerado uma extensão insular portuguesa no solo africano, com uma parte das elites caboverdianas participando da administração colonial portuguesa em diferentes colónias em África, como na Guiné-Bissau. Ao mesmo tempo o debate sobre a identidade caboverdiana, muitas vezes, a partir de uma perspectiva do mito da *morabeza*², permeou a ideia de que os caboverdianos seriam mais europeus do que africanos, ou menos africanos que os guineenses. A este respeito, vê-se que:

No que se refere a Cabo Verde e a Guiné-Bissau, países dos sujeitos pesquisados, essa é uma questão importante, uma vez que tiveram o mesmo colonizador, mas políticas coloniais diversas. O regime de Salazar, ao estabelecer-se, anunciava a necessidade de trazer as populações indígenas para a civilização e para a nação portuguesa (Vale de Almeida, 2004a), proclamando a assimilação. No entanto, nem todos foram incorporados e nem da mesma forma. Cabo Verde foi visto como extensão de Portugal. Segundo Vale de Almeida, na África continental houve uma distinção real, embora nem sempre legal, entre os colonos brancos (portugueses), os intermediários assimilados (caboverdianos e são-tomenses) e os indígenas não civilizados (guineenses, angolanos, moçambicanos). Os cabo-verdianos, em especial as elites locais, encontravam-se numa situação *in-between*, entre um e outro: oficialmente não eram considerados indígenas e, sim, cidadãos portugueses, porém não da mesma forma que os portugueses. (MOURÃO, 2009, p. 86)

Na citação, chama a nossa atenção a forma que se distinguia os colonos. Caboverdianos e são-tomenses eram tidos como indígenas intermediários assimilados (e logo civilizados) e os angolanos, guineenses e moçambicanos eram considerados “indígenas não civilizados”. Para chegar a este nível de “indígena civilizado”, conforme Freire (1978), era necessário desafricanizar-se. Ou seja, deveria-se necessariamente passar a viver à maneira portuguesa e abandonar seus usos, costumes, tradições e identidades. Como a Guiné-Bissau resistia a essa

² “A *morabeza* crioula, então, seria a característica do homem cabo-verdiano, entendida como uma categoria cultural e identitária essencial para a manutenção da coletividade cabo-verdiana, o que faz com que o cabo-verdiano seja percebido e apresentado como um ser cordial, hospitaleiro, solidário, urbano, cosmopolita, democrático, etc. (De Pina, 2006). Essa visão essencialista da noção identitária é uma forma que normalmente o cabo-verdiano, particularmente uma boa parte da elite intelectual, tem encontrado como estratégia de demarcação de certas questões que foram e continuam a ser abordadas por vários países, especialmente aqueles que até recentemente estiveram perante o domínio colonial e racista. Trata-se de uma maneira de buscar uma certa “segurança ontológica ou psicossociológica” (Furtado, 2012, p.14), mesmo que para tal seja necessário um apagamento da violência histórica. Nessa base, os mitos da *morabeza* e da singularidade surgem como uma espécie de “válvula de escape”, ou dito por outras palavras, uma estratégia de (des)africanização” (LIMA; ROBALO, 2019, p. 85).

pretensão portuguesa da época colonial não tinha os mesmos privilégios que o Cabo Verde tinha no que diz respeito à escola sobretudo.

Depois de Amílcar Cabral terminar os estudos liceais (equivalentes ao ensino secundário ou médio) em Cabo Verde, em 1945, viajou para Portugal tendo iniciado os estudos universitários naquele mesmo ano, no Instituto Superior de Agronomia em Lisboa. Ao longo de seus estudos em Agronomia naquele instituto, Cabral começou a se interessar e participar dos movimentos sociais progressistas que reivindicavam diferentes pautas políticas e sociais, entre elas a de descolonização em África.

Naquele período ele também frequentava a Casa dos Estudantes do Império (CEI). Segundo Moreno (2016), historiadora brasileira, doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), a Casa dos Estudantes do Império (doravante CEI) foi fundada em 1944 e encerrou suas atividades compulsoriamente em 1965. A CEI foi fundada com o objetivo de reunir os jovens estudantes que supostamente compactuavam com os ideais do Estado Colonial português daquele momento, sobretudo no que diz respeito à expansão e a ocupação portuguesa em novas terras. Mas logo a CEI se tornou um espaço de debate de ideias que iam ao encontro dos ideais do império português. Tornou-se um lugar de profundas articulações entre os intelectuais e revolucionários que iriam se insurgir contra o domínio colonial português nos anos seguintes. Assim, a historiadora afirma que "a associação estudantil foi fundada em Lisboa com o apoio do governo português para formar jovens universitários aliados à política do Estado Novo. Entretanto, já nos seus primeiros anos, a CEI se firmava como um espaço de contatos e trocas marcado por ideias anticoloniais" (MORENO, 2016, p. 188). Ainda segundo Moreno (2016), o então governo Fascista-Colonial português tinha a intenção de unificar todas as novas terras ocupadas fora de Portugal, tornando-as um só Portugal. Essa pretensão tornou-se evidente sobretudo no momento de abertura da CEI, quando a autora afirma que "o ministro das colônias Francisco Vieira Machado também compareceu ao evento e proferiu um discurso, no qual afirmou que 'Portugal é um só e a Casa do Império, fundada por rapazes, alimentada por rapazes e seguida com entusiasmo será o grande prolongamento da nação'" (MORENO, 2016, p. 192).

Nos parece que uma das ideias centrais era de formar esses jovens inculcando-lhes ideias defendidas pelo colonizador e depois mandar-lhes de volta aos seus países de origem a fim de passarem a governar ou passar a participar da administração colonial por lá. Desta forma, com certeza, o controle do colonizador persistiria por longas décadas por todos esses

países/territórios como um só Portugal. Entretanto, como já dissemos anteriormente, essa ideia não chegou a se concretizar, porque os jovens estudantes de países africanos que estavam na CEI suspeitavam das intenções do colonizador e decidiram fazer frente a essas pretensões. Com relação a esse enfrentamento, Moreno (2016) conta que uma das primeiras renúncias que o então Estado português enfrentou foi quando o governo indiano, nos anos 1950, decidiu recuperar parte de seu território que era controlado pelo colonizador português e o Estado português, na figura de Oliveira Salazar, furioso decidiu produzir um abaixo-assinado para os estudantes indianos (futuros governantes portugueses nesses territórios) assinassem para assim ter a suposta legitimidade de continuar com essa parte do território indiano.

Nos primeiros anos da década seguinte, a CEI faria frente ao regime mais uma vez. Em 1950, a União Indiana expressou formalmente a pretensão de anexar o chamado “Estado Português da Índia”, composto pelos territórios de Goa, Damão e Diu, além dos enclaves de Dadrá e Nagar Aveli, contando então com considerável apoio da população local. O governo português reagiu prontamente, deixando clara a sua intransigência em qualquer tipo de negociação. Ceder, ainda que pouco, significava contradizer o discurso do Portugal pluricontinental, uno e indivisível. Entre as ações de contraofensiva levadas a cabo pelo governo, foi endereçada à CEI uma moção de repúdio às declarações do primeiro-ministro indiano Jawaharlal Nehru, que criticavam a presença portuguesa na Índia. Pedia-se que os membros da seção da Índia Portuguesa a assinassem, como forma de manifestação de apoio a Portugal. Todos se negaram. Esta recusa foi o estopim para a instalação de uma comissão administrativa do governo na sede da CEI em Lisboa (1952) e, três anos depois, na delegação de Coimbra (1955). Acusando os dirigentes da associação de irregularidades fiscais, a comissão destituiu os postos de gerência, cortou verbas e suspendeu diversas atividades. (MORENO, 2016, p. 192)

Devido às resistências demonstradas pelos estudantes da CEI contra o colonizador português, Moreno afirma que o governo português decidiu fechar a CEI compulsoriamente. Diante essa situação, ficou mais evidente a pretensão do então Estado Colonial português. E dessa forma, as diferentes comunidades que estavam concentradas na CEI decidiram criar outros movimentos que pensariam o desenvolvimento de movimentos e ações a favor da independência de seus países de origem.

Um outro movimento importante, criado antes dos anos 1960, talvez também tenha servido como inspiração para as futuras ações educativas dos movimentos de independência. Tratava-se do Centro de Estudos Africanos (CEA). Assim, vimos que:

Em meio a uma conjuntura na qual as atividades da CEI foram restritas, outro espaço de reunião e discussão se tornou uma alternativa para os estudantes: o Centro de Estudos Africanos (CEA). Em atividade desde 1950, o CEA era um seminário de estudos sobre a África para aqueles que desejavam debater temas e questões históricas e contemporâneas do continente. Fundado pelos jovens Amílcar Cabral, Agostinho Neto, Alda Espírito Santo, Humberto Machado, Mário Pinto de Andrade, além de Noémia de Sousa e Francisco José Tenreiro, o Centro não possuía uma sede própria. Suas reuniões eram realizadas em uma casa situada na rua Actor Vale, morada da família Espírito Santo, originária de São Tomé. As reuniões tinham lugar na ampla sala da residência, que costumava ficar lotada, com muitos jovens em pé, amontoando-se para assistir as exposições. Os seminários funcionavam nos seguintes moldes: era montado um cronograma de apresentações e destinado um expositor para cada tópico. O expositor estava encarregado de desenvolver um pequeno estudo sobre o tema, copilando o maior número possível de informações e dados, que seria apresentado para o grupo na ocasião agendada. Após a explanação, tinha início os debates. Mário Pinto de Andrade afirma que apesar de se tratar de um centro modesto, o CEA foi um importante espaço de formação e difusão de conhecimento sobre o continente africano para aquela geração de estudantes provenientes das províncias ultramarinas. Em suas palavras, os seminários puderam proporcionar, ‘uma autoconsciencialização da cultura africana na sua globalidade, da civilização africana e das diversas culturas no quadro continental e do mundo negro e para lá do mundo negro’. O CEA encerrou as suas atividades em abril de 1954, entendendo ter finalizado um ciclo importante de formação. (MORENO, 2016, p. 196)

Conforme o próprio Cabral (1980) afirma, nas férias, ele ia para Cabo Verde, e nisso fazia a questão de demonstrar a sua preocupação com os efeitos da colonização em seus dois países, Cabo Verde e Guiné-Bissau. Ele também falava das questões que debatiam com os seus companheiros em Portugal. Desta forma, "no período de férias [...]", ele dirigia “um programa cultural da rádio em Cabo Verde (na Praia) o qual tem considerável repercussão em todos os meios sociais das ilhas, a tal ponto que as autoridades coloniais proibem a sua difusão”(CABRAL, 1980, p. 7).

Como se pode perceber, a ideia de luta pela independência de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, dois países unidos com um único objetivo e uma única frente, apesar de ter-se iniciado com revoltas ainda na Guiné-Bissau, foi desenvolvido inicialmente de forma estratégica em Portugal, por Amílcar Cabral e seus companheiros. Cabo Verde e a Guiné-Bissau sempre estiveram juntos e unidos, tanto é que na Casa de Estudantes do Império os dois países estavam em uma única repartição separados das outras colônias portuguesas. A este respeito, Moreno conta que "é certo que nem todas as colônias tinham seção própria: Timor, pelo diminuto número de estudantes, estava locado junto a seção de Macau, **Cabo Verde e Guiné dividiam**

uma mesma seção e os estudantes de São Tomé dividiam-se entre esta última seção e a de Angola"(MORENO, 2016, p. 193, grifos da autora).

Entendemos que os movimentos sociais progressistas tiveram grande influência para Cabral, tanto quanto a Casa dos Estudantes do Império e o Centro de Estudos Africanos. Essas duas últimas organizações ajudaram-lhe a traçar melhor o plano de luta pela independência com os seus pares, pois nessas duas organizações os integrantes debatiam questões relacionadas à descolonização dos países africanos. Entendemos que objetivo do Centro de Estudos Africanos, que consistia na "Reafricanização dos Espíritos", segundo Cabral (1980), justificava-se na medida em que um dos objetivos do colonizador português em África, principalmente na Guiné-Bissau, era de desafricanizar os povos africanos colonizados. Portanto, na contramão a isso era necessário adotar estratégias que visavam reafricanizar os que foram desafricanizados, (des)alienar os alienados pelos efeitos da colonização mental.

O século XX foi um século em que o colonizador português dominava a maior parte do território da Guiné-Bissau. Como citamos no capítulo anterior, no dia 3 de agosto de 1959 aconteceu massacre de Pinjiguiti, onde mais de 50 cidadãos guineenses foram mortos pelas forças de repressão dos colonizadores portugueses, depois de uma reivindicação de melhoria de condições de trabalho e de salário. Perante esta situação foi criado o “Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde”, em 19 de setembro de 1956, por Amílcar Cabral e mais cinco dos seus companheiros, com o propósito de negociar a independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde. Depois de várias tentativas de negociações sem sucesso, iniciou-se a luta armada para a independência de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, em 23 de janeiro de 1963, sob o apoio, principalmente, da vizinha Guiné Conacry e da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Vale lembrar que os primeiros quadros do PAIGC se formaram na URSS e o PAIGC se instalava sempre que possível na vizinha Guiné Conacry, para melhor definir as estratégias, como se pode constatar em uma carta dirigida aos estudantes do PAIGC em Kiev (URSS) em 1965 – no preciso momento da luta armada.

SECÇÃO DOS ESTUDANTES DO PAIGC NA UNIÃO SOVIÉTICA

1/Interior

Ao Comité dos Estudantes do Partido em Kiev

Caros camaradas

Em nome do Comité da SEP tenho a agradecer o fraternal acolhimento e a boa colaboração que foi dispensada a delegação que nos enviamos a Kiev.

Estamos plenamente satisfeitos com os resultados da viagem e com o ambiente reinante no vosso meio. Foi elaborado um relatório, que brevemente será enviado ao Partido. E da maior importância que redobrem de esforços no sentido de um melhoramento cada vez maior da vossa vida estudantil e da militância partidária. Os exames não permitiram dar realização a muitos projectos. Será de esperar o novo ano lectivo e desde o primeiro momento passar a trabalhar em força.

Esta destina-se a abordar alguns problemas mais urgentes.

1. O Comité recebeu telegrama do Partido com instruções para solicitar 6 passagens aos soviéticos para Conakry. De acordo com o que ficou decidido depois de terem sido ouvidos os camaradas de Kiev, cada camarada beneficiário de uma passagem para Conakry deve participar com 150 rublos (se estuda em Moscovo) e 120 (se estuda em Kiev). Isto vai permitir que em vez de 6 camaradas sigam 9. De número dos camaradas inscritos o Comité reteve aqueles que poderão ser de maior utilidade ao Partido. Teve ainda em conta o tempo de estadia na União Soviética. A lista é a seguinte:

Silvano Lopes Rodrigues
Domingos Silva
Venancio
- Iris Madeira
Victor Vamain
- Pierrét Turpin -
Idalina Rosa
Jeronimo
Raul Nunes

Agradecemos que os camaradas Pierrét, Jeronimo e Raul Nunes se pronunciem o mais depressa possível, pois queremos que não haja atraso na partida. Não esquecer que é indispensável o pagamento de 120 rublos.

2. De acordo com o que vai ser feito relativamente ^{aos outros} ~~estes~~ camaradas, o Comité de Kiev deve pedir às autoridades escolares informações, por escrito, de todos os camaradas. Essas informações deve constar o seguinte: classificações, frequência as aulas, comportamento. Essas informações devem ser enviadas o mais depressa possível.

3. Chamamos a atenção para o problema de cotas. O montante que nos fixámos é absolutamente razoável, se tivermos em conta os muitos encargos a que temos que fazer face. Continua em vigor o que já tinha sido estipulado: 3 rublos para todos os camaradas; os camaradas de Kiev reservam um rublo para as suas despesas internas. De modo que o Comité de Kiev está perante a responsabilidade de, todos os meses, nos remeter cotas no montante correspondente ao número de membros do Partido a multiplicar por dois. Devemos ser informados dos camaradas que tenham fugido a esse dever, afim de tomarmos as medidas necessárias. Lembremos que as cotas de Maio ainda não foram pagas. Isto além de reflectir um mau trabalho, uma quebra de disciplina, tem ainda o inconveniente de nos privar de meios de acção. Os camaradas devem tomar em consideração que não é possível o bom funcionamento de uma organização sem dinheiro.

4. Não é de interesse imediato o preenchimento das fichas de identificação deixadas pela delegação. Melhor será serem preenchidas no início do ano lectivo, o que nos permitira dispor de elementos com os quais trabalharemos durante um ano.

5. O Comité deve fornecer-nos a direcção do local de férias de todos

Pasta: 07058.018.009.

Assunto: Secção dos Estudantes do PAIGC na União Soviética. relatório sobre os estudantes em Kiev. Passagens para Conakry. Pagamento de cotas. Bolsas. Irregularidades. **Remetente:** Departamento Interno [Osvaldo Lopes da Silva].

Destinatário: Comité dos Estudantes do Partido em Kiev. **Data:** Quinta, 10 de Junho de 1965.

Observações: Doc. Incluído no dossier intitulado UGEAN. Estudantes PAIGC na URSS (SEP). Arquivado dentro da capa do 2.º Congresso da UGEAN. **Fundo:** DAC - Documentos Amílcar Cabral.

Tipo Documental: Correspondência. Acesso às 07:00 do dia 16 de setembro de 2024 no seguinte endereço: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=07058.018.009>.

Na carta, podemos perceber que alguns estudantes do partido (PAIGC) em Kiev e Moscovo foram selecionados para viajar à Guiné Konacry. Como o único aeroporto da Guiné-Bissau ficava no norte do país, região controlada pelo colonizador, tudo indicava que os estudantes guineenses embarcariam do aeroporto da Guiné Konacry para uma viagem de estudos na antiga URSS. No retorno desembarcariam na Guiné Konacry para adentrar à Guiné-Bissau, lembrando que a Guiné-Bissau tem divisa com Guiné Konacry ao sul, podendo caminhar a pé para entrar na Guiné-Bissau e vice-versa. Era no sul da Guiné-Bissau que estava instalado o quartel general do PAIGC para fazer frente ao colonizador português no país.

A Guerra de Libertação durou mais de 10 anos (23/01/1963–24/09/1973) e a independência da Guiné-Bissau foi conquistada em 24 de setembro de 1973, sendo reconhecida por Portugal apenas em 1974. Infelizmente, Cabral foi assassinado no dia 20 de janeiro de 1973, 8 meses antes da independência. Até hoje, Cabral é visto como o maior líder que a Guiné-Bissau já teve. Aliás, até hoje o povo da Guiné-Bissau é chamado de nação de Cabral e o próprio país é designado por terra de Cabral. Isso é muito comum sobretudo no período das eleições. Atualmente, os políticos de todo o país fazem menção à Cabral, sobretudo nos períodos das eleições, para poder conseguir votos junto aos eleitores, pois a maioria da população guineense ainda admira os ideais de Cabral em todas as vertentes. Desta forma, mencionar Cabral pode significar que determinado político se alinha com os princípios de Amílcar Cabral e isso é bem-visto pela população guineense. Em poucas palavras, até hoje, muitos acreditam que Amílcar Cabral é o melhor filho que a Guiné-Bissau já teve.

Já desse outro lado do Atlântico temos um dos maiores pedagogos e intelectuais do século XX. Até hoje, a influência dele no campo da educação é inquestionável em muitos países do globo. Paulo Freire³ nasceu no Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921. Filho de Joaquim Temístocles Freire, capitão da Polícia Militar, e de Edeltrudes Neves Freire, morou na cidade do Recife até 1931. Ele foi um dos mais importantes educadores brasileiros, criador de um método inovador para alfabetização de adultos. Ao mesmo tempo em que alfabetizava em tempo recorde trazia um exercício de cidadania por meio de debates. Tão celebrado mundo afora, Paulo Freire foi contestado em seu próprio país, principalmente por grupos conservadores, elitistas, autoritários e, mais recentemente, pela extrema direita. O problema apontado por esses grupos reacionários foi a associação do seu trabalho à ideologia

³ As informações sobre a biografia de Paulo Freire estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <https://www.ebiografia.com/paulo_freire/> acesso às 7:02 do dia 19 de setembro de 2023.

comunista/socialista do século XX. Com o golpe militar de 1964, a Ditadura, imediatamente, extinguiu o Plano Nacional de Alfabetização e Paulo Freire foi acusado de ser um agitador e traidor da pátria. Foi levado para a prisão, onde passou 70 dias. Em seguida, após ser libertado foi viver na Bolívia e depois se exilou no Chile durante cinco anos. No Chile, Paulo Freire atuou na Organização das Nações Unidas, junto à FAO (Organização para a Agricultura e a Alimentação) e desenvolveu trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária. Após a temporada no Chile, Paulo Freire passou um ano em Cambridge, na Inglaterra, antes de se mudar para Genebra, Suíça, onde foi consultor especial do Departamento de Educação do Conselho Municipal das Igrejas. Só voltou ao Brasil em 1979, com a Lei de anistia aprovada durante o governo do presidente Geisel, o penúltimo do período ditatorial. Por seu trabalho na área educacional, Paulo Freire foi reconhecido mundialmente. Ele é o brasileiro com mais títulos de Doutor *Honoris Causa*, sendo lido e homenageado em diversas universidades pelo mundo. Ao todo foram 41 instituições que estenderam esse reconhecimento ao intelectual, entre elas, Harvard, Cambridge e Oxford. Em 1986 recebeu o Prêmio da Unesco de "Educação para a Paz". Paulo Freire faleceu em São Paulo, no dia 2 de maio de 1997, vítima de insuficiência cardíaca.

Uma pergunta que muitos fazem é: se Amílcar Cabral e Paulo Freire não se conheceram pessoalmente, como então se deu o encontro de Freire e Cabral pela Guiné-Bissau? Nos tópicos que se seguem, a) "A luta contra o opressor e a descolonização das mentes", b) "A educação para Amílcar Cabral e Paulo Freire", demonstraremos como se deu o encontro de suas ideias por uma Guiné-Bissau liberta e autônoma. Por fim, no último tópico desse capítulo, "A divergência de opinião entre Cabral e Freire", apontaremos para algumas diferenças de suas visões sobre o ensino na Guiné-Bissau.

3.1. A luta contra o opressor e a descolonização das mentes

Em diálogo com um manual didático publicado pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) em 1974, a autora e os autores dialogam com Cabral, Fanon e Freire, entendendo que converge entre esses pensadores a concepção de que, para além das dimensões políticas e econômicas, a colonização mental é um complexo dispositivo cultural que impõe limites à ideia de autonomia e liberdade aos sujeitos que viveram a experiência da colonização. É por isso que problematizam a trajetória das implementações de sistemas educativos nas ilhas sob agenciamento dos

portugueses, ao mesmo tempo que também identificam e apresentam algumas estratégias de resistência do povo cabo-verdiano na defesa dos seus sistemas próprios de educação – que, no texto, são entendidos para além da lógica da escolarização formal. (FELICI et al., 2022, p.21-22)

Iniciamos o tópico, justamente com esta epígrafe, para demonstrar o encontro de pensamentos filosóficos entre Amílcar Cabral e Paulo Freire, no que diz respeito à descolonização das mentes dos povos oprimidos e atingidos pela experiência colonial em diferentes épocas até os dias de hoje, mesmo que teoricamente não exista mais a colonização. Amílcar Cabral e Paulo Freire não se conheceram pessoalmente, por nunca terem se encontrado em algum lugar. Como já explicamos acima, a escolha de falar dessas duas figuras importantes justifica-se na medida em que ambos tiveram ideias convergentes pela causa da libertação plena da Guiné-Bissau. Quando Paulo Freire foi desenvolver o seu projeto de educação de jovens e adultos naquele país africano, em 1976, faziam três anos da morte de Amílcar. Desta forma, "o encontro de Paulo Freire com Amílcar Cabral se deu pelo estudo de seus textos, por entrevistas que realizou para um livro que nunca se concretizou e pelas aprendizagens com um povo que tentava assumir seu papel como sujeito de sua história" (MISOCZKY, 2022, p. 648). Amílcar Cabral não conhecia Paulo Freire (talvez tenha ouvido falar dele), mas Paulo Freire já conhecia Cabral através dos seus escritos. Apesar do processo da colonização do Brasil não ser idêntico com o processo da colonização da Guiné-Bissau e dos demais países africanos, havia uma elite política que buscava dominar o Brasil da mesma forma que o colonizador dominou a Guiné-Bissau. A luta para descolonizar a mente das classes trabalhadoras no Brasil fez com que as ideias de Paulo Freire convergissem com as de Amílcar Cabral, que também fez de tudo para descolonizar a mente do seu povo e lutar contra o opressor.

Durante o período colonial, como reflexo das estratégias de controle por parte dos colonizadores, ocorreu não apenas a ocupação de territórios, a exploração do trabalho e a violência física. Também ocorreu um processo de colonização das mentes. Muitos guineenses e caboverdianos foram influenciados a acreditar no projeto dos colonizadores, vendo-os como salvadores das duas nações e que a cultura europeia seria “melhor” e que deveria ser seguida – uma alienação total desses indivíduos. O processo era tão intenso que os portugueses criaram a categoria das pessoas consideradas “assimiladas”. Apenas quando os guineenses fossem considerados assimilados à cultura portuguesa eles poderiam ser considerados cidadãos de segunda ordem. Pouquíssimos guineenses conseguiram desfrutar dessa condição, já que o

racismo e o colonialismo combinados excluíaam a maioria da população dessa condição. Era difícil fazer uma luta de libertação tendo alguns dos seus concidadãos “assimilados”, muitos deles em posições de chefia e liderança, que não queriam perder o lugar de privilégio que tinham. Era preciso iniciar a luta pela descolonização das mentes desses assimilados. O próprio Amílcar Cabral tendo esse conhecimento chegou a contar o seguinte:

A experiência do domínio colonial demonstra que, na tentativa de perpetuar a exploração, o colonizador não só cria um perfeito sistema de repressão da vida cultural do povo colonizado, como ainda provoca e desenvolve alienação cultural de parte da população, quer por meio da pretensa assimilação dos indígenas, quer pela criação de um abismo social entre as elites autóctones e as massas populares. Como resultado desse processo de divisão ou de aprofundamento das divisões no seio da sociedade, sucede que parte considerável da população, especialmente a “pequena burguesia” urbana ou campesina, assimila a mentalidade do colonizador e considera-se como culturalmente superior ao povo a que pertence e cujos valores culturais ignora ou despreza. (CABRAL, 1995, p. 363)

É importante notar que Cabral, em muitos de seus textos e discursos, repisa na questão da cultura, pois uma das estratégias da colonização consistia em fazer com que o povo local acreditasse que a sua cultura era inferior e que precisava reconhecer a supremacia da cultura do colonizador. Reconhecendo a cultura do colonizador como superior seria fácil ser dominado como acontecia com os assimilados e a pequena burguesia, referidos por autor. Reconhecemos que, talvez, também existissem outros fatores e interesses. Mas entendemos que, sem dúvidas, a colonização das mentes era determinante como efeito coletivo que possibilitava o controle da população por parte do colonizador. Para Cabral era necessário descolonizar a mente desses assimilados e dessa pequena burguesia para depois seguir com o plano da luta contra o colonizador, pois se não o fizesse primeiro correria o risco de fracassar no plano da luta armada. Esses eram cidadãos nacionais que tinham poder de convencer outros e seus parentes para se posicionar ao lado do colonizador. Esse grupo de privilegiados ou assimilados guineenses buscou seguir com as suas ideias até depois da independência, e Paulo Freire teve que lidar com eles quando foi implementar o projeto de educação de jovens e adultos na Guiné-Bissau, que era um projeto do sistema educativo guineense anticolonial. Assim Paulo Freire relata que:

Neste campo ainda, o da transformação do sistema educacional herdado do colonizador, uma das tarefas a ser levada a cabo será a da capacitação dos novos quadros do ensino e a da re-capacitação dos velhos. Entre eles, sobretudo entre os segundos, haverá aqueles e aquelas que, percebendo-se “possuídos” pela velha ideologia, a assumem conscientemente, passando a solapar, manhosa ou ostensivamente, a nova prática a esses e dessas nada se

pode esperar de positivo para o esforço de reconstrução nacional. Mas haverá também aqueles e aquelas que, percebendo-se “assumidos” pela velha ideologia, vão dela desfazendo-se na nova prática à qual aderem. Com esses se pode trabalhar. (FREIRE, 1978, p. 16)

Freire acrescenta dizendo que, "o novo sistema a surgir não poderá ser uma síntese feliz das duas heranças, mas o aprofundamento em todos os aspectos melhorado do que se fez nas zonas libertadas, em que uma educação eminentemente popular e não elitista se desenvolveu" (FREIRE, 1978, p. 17). É interessante notar aqui que Paulo Freire já sabia desses “assimilados” que foram colonizados mentalmente pelo colonizador português, por isso afirma que não se pode esperar nada de positivo por parte desses, quando eles se negam a abandonar suas velhas ideologias eurocêntricas e coloniais. O medo desse grupo é ver cair por terra todos os planos e projetos implementados pelo colonizador na Guiné-Bissau, visto que depois do colonizador deixar o país eles ficaram no país como grandes guardiões dos projetos iniciados por ele, querendo levá-los à frente a todo custo, se beneficiando das desigualdades, do sistema de exploração e das hierarquias criadas pelo colonizador. Diante dessa situação, nesse novo projeto de educação, Freire entendia que era necessário inserir esses assimilados "no processo de ‘descolonização das mentes’, a que fez referência Aristides Pereira; processo que se alonga no que Amílcar Cabral chamava de ‘reafricanização das mentalidades’" (FREIRE, 1978, p. 16). Vale dizer que Paulo Freire e a equipe que ele comandava buscaram implementar o novo projeto de educação e ajudar na reconstrução do sistema educativo da Guiné-Bissau partindo dessa preocupação de Cabral de reafricanizar as mentes dos cidadãos. Ou seja, no plano da educação, vimos Paulo Freire como aquele que deu a continuidade da obra de Amílcar Cabral na Guiné-Bissau.

3.2. Papel da educação para os guineenses nas concepções de Amílcar Cabral e Paulo Freire

Para além da luta armada para independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde, que era a preocupação central e imediata de Amílcar Cabral e seus pares que se chamavam de camaradas, Cabral acreditava que a educação seria fundamental para o seu povo (povo da Guiné-Bissau e de Cabo Verde). Em seu projeto anticolonial, apenas com uma educação libertadora o povo

seria capaz de travar uma luta eficiente contra o colonizador libertando-se deste e, posteriormente, desenvolvendo o país. Foi exatamente a partir desse pensar que Amílcar Cabral entendeu que era necessário criar escolas nas zonas libertadas do país, já que muitos guineenses não tinham acesso à escola ofertada pelo colonizador. Ele próprio, formado em agronomia em Portugal sob o modelo educacional do colonizador, sabia qual era a importância da educação formal e assim como sabia que era necessário criar uma escola paralela ao do colonizador que visava andar em contramão aos ensinamentos e estratégias do colonizador que buscavam desafrikanizar o seu povo. Se não tivesse criado escolas nas zonas libertadas ele sabia que, para além de não ter homens e mulheres preparados/as para confrontar o colonizador, em pouco tempo não estaria em condições de convencer cidadãos guineenses e caboverdianos para travar essa luta.

Os cidadãos nativos dos dois países que estudavam nas escolas do colonizador estavam (ou poderiam ser) influenciados pela ideologia colonial e racista à maneira europeia (portuguesa sobretudo) e seriam capazes de convencer os seus familiares nas tabancas de que não valia a pena aderir à luta armada. A respeito da importância da educação como arma ou estratégia de libertação do povo guineense para Amílcar Cabral, Silva e Cassiani (2022, p. 3) explicam que "para além da luta armada, Cabral concebia a educação como um relevante instrumento de resistência e de reafrikanização dos povos colonizados". Ademais, para ver como Amílcar Cabral não deixava a instrução formal ou técnica de lado, em um dos momentos em que tratava da preservação da cultura local, que era uma das suas preocupações, os autores afirmam ainda que:

Quando defendia a cultura africana, Amílcar Cabral jamais desejou rivalizar com a europeia, muito menos ir contra os conhecimentos científicos. Assim, defendia uma educação para o futuro, conectada com a ciência, pois "a nossa cultura deve desenvolver-se numa base de ciência, deve ser científica, quer dizer, não acreditar em coisas imaginárias". (SILVA; CASSIANI, 2022, p. 6)

Essa preocupação com a educação formal/técnica fez com que Amílcar Cabral projetasse a criação de escolas nas zonas libertadas que visavam formar a maior quantidade possível de cidadãos guineenses. Assim, sabemos que:

A educação das zonas libertadas seria para o PAIGC uma educação de massa, sobretudo a camponesa, baseada no modelo socialista, porém adaptado à realidade local. Essa perspectiva socialista da educação que visa formar um Homem Novo era encarada pelo PAIGC como requisito imprescindível à

construção da nova sociedade guineense, tendo como denominador comum à unidade nacional, o fator dinamizador do processo de construção do Estado-nação na Guiné-Bissau e Cabo Verde - estado binacional. (NAMONE, 2014, p. 64)

Quando o PAIGC defendia uma formação socialista é importante lembrar que essa defesa não ocorreu por acaso. Como vimos no tópico anterior, os primeiros quadros do PAIGC se formaram essencialmente na União Soviética. Além disso, a Guiné-Bissau contou com o apoio dos países socialistas, como foi o caso da URSS, Cuba e China, durante a luta de libertação e nos primeiros anos do pós-colonial. Por isso, o PAIGC se alinhava muito com esses países socialistas, que nesse então momento representavam forças progressistas ou anticoloniais. Em uma das explanações de Amílcar Cabral consta o seguinte: "[...] e no nosso partido, uma das melhores vitórias da nossa resistência política, foi, através dum trabalho intenso de vários anos, mostrar o valor da nossa luta às forças progressistas do mundo inteiro, principalmente à comunidade socialista" (CABRAL, 1979, p. 28). Vai se tornar mais evidente a relação do PAIGC com os países socialistas e do apoio desses países socialistas ao partido, quando temos o seguinte discurso de Amílcar Cabral:

A União Soviética ajudou-nos, mas Portugal não ficou tão furioso, protestou, mas não muito, porque ele sabia que não podia ser doutra maneira. Com China, com Cuba, aconteceu o mesmo. Portugal tem relações diplomáticas com Cuba, mas não cortou relações com Cuba. Sabe que recebemos armas de Cuba, e outras coisas. Sabe que há médicos cubanos que nos ajudam, sabe tudo isso muito bem. Não é agora, que eles apanharam um cubano, que sabem disso. Não ficaram tão furiosos como ficam com a Suécia. (CABRAL, 1979, p. 30)

A partir deste discurso, fica evidente o apoio recebido pelo partido por parte desses países socialistas, demonstrando a relação de proximidade com esses países. O contexto do referido discurso trata-se do problema diplomático entre Portugal e Suécia, que culminou com a expulsão do embaixador sueco em Portugal e a proibição de trancamento de navios suecos em portos de Portugal. A crise diplomática ocorreu quando Portugal ficou sabendo que a Suécia ajudava a Guiné-Bissau nesse momento de luta armada de libertação do jugo colonial (CABRAL, 1979). Como já dissemos em outro momento neste texto, os primeiros quadros e intelectuais guineenses do período pós-colonial e durante a luta de libertação formaram-se essencialmente nos dois países, Cuba e União Soviética. Até hoje, a única faculdade pública de

Medicina da Guiné-Bissau foi construída com o apoio de Cuba, tendo até professores cubanos em ação neste momento. Com isso, podemos dizer que essa posição socialista de Amílcar Cabral fosse um dos motivos de aproximação com Paulo Freire, já que o pedagogo defendia também os ideais socialistas.

Paulo Freire, em uma das entrevistas que deu sobre sua experiência na África, principalmente na Guiné-Bissau, exortou que "em certos casos a educação anuncia o mundo a transformar-se, mas é preciso que esse mundo se transforme realmente para que o anúncio que a educação faz não caia no vazio. Isso tudo exige rigor de estudo, capacitação de quadros, o desenvolvimento econômico e social do país, tudo a um só tempo! Não é fácil" (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 30). Ou seja, o sistema educativo ao qual o povo necessitava era difícil de ser construído durante o período colonial e no decorrer da guerra de libertação, e era necessário o povo aceitar ir em frente com essa renovação antes que todo esse esforço empreendido fosse em vão. Na mesma entrevista, o pedagogo explicava que, no que diz respeito à Guiné-Bissau, "as experiências revelaram também que nem sempre o fundamental, num trabalho de educação popular, é ensinar a ler e a escrever palavras, mas o fundamental é "ler", "reler" e "reescrever", com aspas, a realidade. Isto é, desenvolver uma compreensão crítica do próprio processo histórico, político, cultural, econômico e social em que as massas estão inseridas" (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 35). Isto demonstra que Paulo Freire entendia que a educação não era apenas o ato de ensinar a ler e escrever, mas de desenvolver o pensamento crítico nos educandos. Esse foi o modelo de educação que Paulo Freire buscou desenvolver na Guiné-Bissau, por entender que os guineenses nessa altura não precisavam só de saber ler e escrever, mas de ter um pensamento crítico projetado para o desenvolvimento do seu próprio país. Paulo Freire acreditava que se os guineenses conhecessem a realidade do próprio país poderiam construir um pensamento crítico capaz de construir uma sociedade que saísse da dominação colonial e buscasse desenvolver o país na prática.

Eu diria então que, em qualquer hipótese em que haja um processo de alfabetização, a leitura da realidade se impõe, se a opção política é libertadora. Em certos casos, a leitura da realidade se impõe, e é possível, mas não a leitura da palavra. Pelo menos em um período, não? Eu acho que essa constatação, que poderia ter sido afirmada antes em nível teórico, no caso da Guiné e de outras áreas africanas, pode-se afirmar hoje a partir da própria prática. (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 35)

Vale lembrar que quando o governo da Guiné-Bissau entrou em contato com Freire para solicitar seu apoio na reformulação do sistema do ensino e implementar um projeto que pudesse alfabetizar uma quantidade suficiente de cidadãos guineenses de todas as classes, Paulo Freire, se encontrava exilado do Brasil. Lembramos que desde o golpe de 1964 ele viveu entre a Bolívia, o Chile e os Estados Unidos, em 1970 fixou residência em Genebra, Suíça, onde passou a trabalhar como consultor no Conselho Mundial das Igrejas. Em 1971 fundou o Instituto de Ação Cultural – IDAC (junto a outros exilados), cujo objetivo era prestar serviços educativos, especialmente aos países que estavam reconquistando suas independências em relação aos colonizadores europeus (FREIRE, 1978; BARBOSA; SALES, 2021).

Conforme argumenta o próprio Freire (1978), os contatos, entre ele e o Governo da Guiné-Bissau, se iniciaram em 1975. Porém, Paulo Freire e a sua equipe só estiveram na Guiné-Bissau entre 1976 e 1977, ano de sua última visita no país. Na obra "Cartas à Guiné-Bissau", por meio da qual tivemos a oportunidade de saber desse percurso de Paulo Freire e da sua equipe em relação a implementação do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos na Guiné-Bissau, não ficou claro para nós onde Paulo Freire e a equipe se hospedaram. Mas através das cartas trocadas entre Paulo Freire e o então Ministro de Educação da Guiné-Bissau, sabe-se que Paulo Freire e a equipe desenvolveram o Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Bissau, nos liceus de Bissau e nos quartéis (educação de militares), assim como o projeto foi desenvolvido no interior do país. Ainda na mesma obra, percebe-se que Paulo Freire e sua equipe foram três vezes à Guiné-Bissau, sendo duas vezes no ano de 1976 e uma vez em 1977, quando ocorreu a última visita ao país.

Em suma, vimos que Paulo Freire, quando estava desenvolvendo o seu projeto de educação na Guiné-Bissau a convite do então governo guineense, já tinha conhecimentos prévios sobre o país e sobre Amílcar Cabral. Talvez, por isso, buscou projetar um modelo de educação que respeitasse a cultura local e os ideais de Cabral, referentes à educação. Como já vimos na citação anterior, Paulo Freire acreditava que o povo da Guiné-Bissau precisava de uma educação libertadora que o levasse a ter consciência da realidade local para projetar o desenvolvimento do país, não só um simples ato de ensinar a ler e escrever. E como vimos, também Amílcar Cabral entendia que o povo precisava de uma educação formal para poder fazer frente à situação de luta em que estava e futuramente, após a independência, ser capaz de dirigir o país rumo ao desenvolvimento. Assim, chega-se à conclusão de que, para ambos os pensadores, a educação sempre teve um papel importante para o povo da Guiné-Bissau, que esteve por décadas sob domínio do colonizador português. E acreditamos que há ainda hoje

essa necessidade de o povo guineense obter uma educação libertadora, a qual se referia Paulo Freire e Amílcar Cabral.

Em seguida, veremos que, por outro lado e apesar da convergência de ideias sobre a Guiné-Bissau entre Amílcar Cabral e Paulo Freire, há um ponto em que os dois grandes idealizadores do sistema educativo da Guiné-Bissau não concordavam um com o outro.

3.3. A divergência de opinião entre Amílcar Cabral e Paulo Freire sobre o ensino na Guiné-Bissau

Como já discutimos no tópico anterior, Amílcar Cabral e Paulo Freire convergiam em muitos pontos no que diz respeito sobretudo à maneira como o sistema educativo da Guiné-Bissau deveria ser libertador e formador de uma consciência crítica sobre a realidade. Contudo, apesar dessa convergência, ambos discordavam em um pouco no que refere à língua que deveria ser utilizada no ensino na Guiné-Bissau. Antes de discorrermos sobre as posições de ambos os intelectuais sobre a língua que deveria ser utilizada no ensino formal na Guiné-Bissau (crioulo ou português), entendemos necessário trazer um pouco do debate sobre o entendimento que se tem sobre a origem do Crioulo ou Kriol, como se diz na Guiné-Bissau.

No período da colonização e na tentativa de comunicação com os nativos que pertenciam a várias etnias surgiu o crioulo que permitia a comunicação entre colonizador e o colonizado. [...] não há consenso entre os autores no que diz respeito ao lugar onde surgiu o crioulo. Alguns afirmam que o crioulo teve sua origem em Portugal com os escravizados que foram levados para lá, por outro lado, há aqueles que advogam que ele surgiu em Cabo Verde; e por último, autores guineenses apontam para sua origem na Guiné-Bissau quando da chegada dos portugueses na tentativa de estabelecer comunicação com os nativos. (LOPES, 2019, p. 7)

Iniciamos com esta citação porque é o que resume o debate à volta do surgimento da língua dos guineenses (Kriol). Como se pode ver, há opiniões diversas e divergentes sobre o surgimento da Língua Kriol. Há um grupo de pesquisadores que acredita que o Kriol surgiu em Cabo Verde, outro grupo entende que o Kriol surgiu na Guiné-Bissau e há outro grupo que entende que na verdade o Kriol teve sua origem na Língua Portuguesa. Interessante, neste caso, é que ficou evidente nesta citação que não há consenso a este respeito. Sem entrar no mérito da

questão, pois este não é o cerne deste texto, da nossa parte, entendemos que o Kriol deve ter sua origem na Guiné-Bissau, tendo sua base lexical nas línguas de diferentes sociedades que compõem o povo da Guiné-Bissau e, posteriormente, passou adquirir mais vocábulos de língua portuguesa pelo fato do país ser colonizado e dominado por Portugal por muito tempo. Como se sabe, a guerra da independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde teve curso na Guiné-Bissau, e havia muitos povos, cada um falando a sua língua. É mais fácil acreditar que o Kriol tenha surgido na Guiné-Bissau há muito tempo, e foi utilizado para que o povo guineense, oriundo de diferentes sociedades, pudesse se entender e fazer uma só frente contra o colonizador. Entendemos que a explicação que leva a crer que o Kriol é uma língua que deriva apenas do português, sendo um “português mal falado”, é uma explicação que busca desvalorizar a língua dos guineenses, como podemos ver na citação abaixo:

As sociedades em que emergiram crioulos, caso de Guiné-Bissau, foram classificadas pelos imperialistas portugueses como povos inferiores e sem cultura, uma opinião racista usada para dominar o povo guineense e sua língua. Esta política de inferiorização do guineense está enraizada no país até o presente, é possível escutar os próprios guineenses a afirmar que kriol e português mal falado, “o crioulo é o português mal falado”. (SILOM, 2022, p. 50)

Partindo deste pressuposto, faz sentido a nossa hipótese defendida - de que a afirmação de que o Kriol é “português mal falado” - é uma tentativa de diminuir a língua e a cultura guineense. E quando essa afirmação vem, sobretudo, de um guineense, dá para perceber que a tentativa do colonizador português em “desafricanizar” os guineenses teve um impacto negativo até nos dias de hoje.

Os debates sobre o idioma Kriol não se limitam à questão de sua origem. Outro problema que se intensificou depois da independência tem relação com a questão de qual língua deveria ser utilizada no ensino na Guiné-Bissau, Kriol ou Português? Diante dessa problemática, para defender o uso do Kriol no sistema de ensino guineense, o linguista japonês, Atsushe Ichino, citado por Namone e Timbane fez alguns interessantes questionamentos reflexivos sobre este assunto.

Ao problematizar a escolha do português como a língua oficial e do ensino pelo governo da Guiné-Bissau, o linguista japonês Atsushe Ichino se propõe oportunamente os seguintes questionamentos: a LP difundiu-se suficientemente no país para ser a língua do povo? Os guineenses podem-se orgulhar do sucesso na educação escolar através desse idioma? Os guineenses

conseguiriam obter, com o auxílio do português, o conhecimento científico e tecnológico da modernidade para desenvolvimento do seu país? Não se notam hoje, na sociedade guineense, os efeitos negativos que resultaram da escolha do português como a língua oficial e de ensino no país? (NAMONE; TIMBANE, 2017, p. 49)

Ainda segundo Namone e Timbane (2017), o linguista japonês, defende que a Guiné-Bissau deveria adotar o Kriol como língua do ensino, como acontece no Japão, justificando que "a diferença entre o Japão e os países africanos é que aquele país oriental não adotou uma língua europeia como a língua de ensino na escola, utilizando japonês desde a educação primária até a superior" (NAMONE; TIMBANE, 2017, p. 50). Essa posição é compartilhada pelo renomado linguista guineense da atualidade, Dabana Namone. No mesmo texto citado, ele e o parceiro afirmam o seguinte:

(...) o modelo japonês pode servir de exemplo para a Guiné-Bissau pensar e repensar a sua política educacional, fato que passa necessariamente pela valorização da língua crioula na educação. Nesse sentido, é preciso considerar que não é de hoje que se observa a potencialidade do crioulo como a língua de integração nacional. (NAMONE; TIMBANE, 2017, p. 50)

Para os autores, o Kriol já tem uma potencialidade para ser utilizado como o idioma do ensino na Guiné-Bissau. Para outros teóricos, o português pode ser a língua do ensino na Guiné-Bissau, mas é preciso que o sistema de ensino seja ressignificado, dando mais espaço ao ensino de gêneros textuais e oralidade do que ficar somente com o ensino da base gramatical. É o que defende o linguista aplicado guineense – Laurindo Infau – ao afirmar o seguinte:

Como já dissemos em outra ocasião neste trabalho, não estamos contra o ensino da gramática na escola, nem estamos aqui para apelar a sua abolição. Mas entendemos que é preciso que o ensino de LP [Língua Portuguesa] na Guiné-Bissau seja ressignificado/reorientado para que passemos a ter uma gramática contextualizada que reflita as características distintivas do contexto local e mais espaço para o ensino de gêneros textuais, quer no âmbito da escrita assim como na leitura, onde o ensino deve passar a considerar não somente a forma, mas o significado e o uso real [...]. (INFAU, 2022, p. 76)

Como se pode ver, o debate à volta de língua do ensino na Guiné-Bissau continua a ser um debate atual, com opiniões diferentes. Mas o que dizem os nossos dois intelectuais

referenciais – Amílcar Cabral e Paulo Freire – sobre este assunto? Qual língua deveria ser adotada no ensino na Guiné-Bissau para Cabral e para Freire?

Bem, é importante frisar aqui que os dois intelectuais não chegaram a falar sobre a origem do Kriol. Tudo nos parece que, para eles, não valia a pena se debruçar sobre o assunto. No entanto, a divergência entre eles tem a ver com a questão de qual língua deveria ser utilizada nas escolas guineenses. Para Amílcar Cabral a Língua Portuguesa deveria ser a língua de ensino na Guiné-Bissau, pois o Kriol não estava pronto ainda para ser a língua do ensino. Assim ele afirma que

Devemos combater tudo quanto seja oportunismo, mesmo na nossa cultura. Por exemplo, há camaradas que pensam que, para ensinar na nossa terra, é fundamental ensinar no crioulo já. [...]. Não se pode ensinar assim. Para ensinar uma língua escrita, é preciso ter uma maneira certa de a escrever, para que todos a escrevam da mesma maneira, senão é uma confusão do diabo. Mas muitos camaradas, com sentido oportunista, querem ir para a frente com o crioulo. Nós vamos fazer isso, mais depois de estudarmos bem. Agora a nossa língua para escrever é o português. [...]. Não somos mais filhos da nossa terra se falarmos crioulo, isso não é verdade. O português (língua) é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram, porque a língua, não é prova de mais nada, senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros, é um instrumento, um meio para falar, para exprimir as realidades da vida e do mundo. (CABRAL, 1979, p. 102–103)

Partindo desta citação, pode-se perceber que a discussão sobre a língua de ensino, entre o crioulo e português, já era objeto de debate nos tempos de Amílcar Cabral. Tudo indicava que os guineenses, diante de uma luta contra o colonizador português, e em reação ao que este fazia com eles, não se contentavam em ter o português como a língua de ensino. Mas Cabral foi categórico em apontar a língua portuguesa como a língua de ensino na Guiné-Bissau, pelo menos naquele momento e nos anos iniciais da Guiné independente. E, essa posição de Cabral foi a que prevaleceu depois da independência. Pelo que se pode perceber, Amílcar Cabral não estava contra a implementação do Kriol como língua de ensino, mas para ele era necessário reunir ainda todas as condições que pudessem fazer com que o Kriol fosse a língua do ensino formal. Só que ele não chegou a apresentar uma proposta que pudesse fazer com o Kriol passasse a ser a língua do ensino. Namone e Timbane (2017, p. 47) afirmam que "Amílcar Cabral, que dirigiu a luta e conquistou a independência da Guiné-Bissau, manifestava-se abertamente a favor do uso de português na escola."

Quando Paulo Freire foi desenvolver o projeto de educação de jovens e adultos na Guiné-Bissau deparou-se com essa situação, ou seja, um ensino formal que utilizava somente a língua portuguesa e resolveu falar com o então ministro da educação nacional do país, que o convidou para reestruturar o sistema educativo da Guiné-Bissau e implementar o projeto de alfabetização de jovens e adultos. Desta forma, na sua terceira carta ao então ministro da educação guineense ele disse o seguinte: "finalmente, entre outros tantos aspectos que vêm sendo discutidos por nós e a que não fiz referência na carta de hoje, há um outro que nos preocupa: o linguístico. Preferimos, contudo, discuti-lo pessoalmente, tal a sua complexidade" (FREIRE, 1978, p. 94). Sabe-se que, pessoalmente, Paulo Freire buscou convencer as autoridades da Guiné-Bissau em implementar o crioulo como a língua de ensino, mas a sua intenção não teve sucesso porque o governo que estava dirigindo o país naquele momento era muito leal aos ideais de Cabral, e não queria fazer o contrário das recomendações de Amílcar Cabral. Conforme Freire e Guimarães, um outro problema que impossibilitava a implementação do Kriol como língua de ensino era o financeiro. Teria um custo elevado formar um número significativo de professores e produzir materiais didáticos suficientes em língua crioula da Guiné-Bissau. Posteriormente, em umas das suas entrevistas no Brasil, Paulo Freire afirmou o seguinte:

Tenho a impressão de que, às vezes, eu sou até uma espécie assim de campeão do anticolonialismo. Se eu fosse guineense e pudesse amanhã ter resposta a todos esses problemas, para que as crianças da Guiné e os jovens da Guiné aprendessem geografia, história, matemática, biologia, ciências naturais etc., com seus necessários textos em língua crioula, eu faria isso. Mas acontece que isso toma um pouco de tempo. Isso implica na formação de quadros, implica em ter dinheiro também para a impressão de todos os textos em língua crioula. E isso não se faz da noite para o dia. Agora, o que eu acho importante é a decisão política de fazer isso o mais rapidamente possível. (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 25)

De acordo com esta citação, entendemos que apesar da defesa explícita do uso do Kriol, Freire entendia (assim como Cabral) que era preciso criar as condições para que isso ocorresse. Partindo deste pressuposto, podemos entender a demonstração da vontade de Paulo Freire em implementar o crioulo como a língua de ensino por tudo que ele constatou no país, mas do outro lado ele admitia que não era (não é) uma tarefa fácil, que possa ser realizada sem planejamento e investimento. Contudo, dá para entender também que ele percebe nitidamente que talvez as autoridades guineenses não estivessem interessadas nesse assunto, e isso é constatável até nos

dias de hoje. Não há nenhum esforço dos sucessivos governos da Guiné-Bissau em estruturar a parte escrita do crioulo para possivelmente ser a língua de ensino um dia.

Por isso, até os dias de hoje, o crioulo guineense é considerado como uma língua oral apenas, mesmo tendo a iniciativa de cada um escrever da sua maneira. Ou seja, escreve-se em Kriol, mas não há um padrão e regras. Nós, enquanto guineenses leais a Cabral entendemos que a ideia dele de prosseguir com a língua portuguesa como a língua oficial e de ensino deve prevalecer. Mas, enquanto admiradores de Paulo Freire, por tudo que fez pela educação guineense sobretudo, entendemos que o Estado da Guiné-Bissau deve reestruturar a parte escrita do Kriol para que passe a ser também a língua de ensino nas escolas e nas universidades. Acreditamos que se o Estado guineense reestruturar a parte escrita do Kriol ele pode passar a ser uma das línguas de ensino e uma das línguas oficiais do país, em conjunto com o português. É possível termos duas línguas oficiais e duas línguas de ensino.

No capítulo seguinte buscaremos responder a nossa indagação inicial deste trabalho: "do quanto de Cabral e de Freire é feito o sistema educativo da Guiné-Bissau hoje?" Ao longo do próximo capítulo, veremos como está organizado hoje o sistema educativo da Guiné-Bissau.

CAPÍTULO III

4. DO QUANTO DE CABRAL E DE FREIRE É FEITO O SISTEMA EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU HOJE?

Neste capítulo, nosso propósito é discutir o quanto a estrutura do atual sistema educativo da Guiné-Bissau – pensando a partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) da Guiné-Bissau⁴, de 2010 - se identifica com os projetos de emancipação, libertação e transformação na educação, defendidos por Amílcar Cabral e por Paulo Freire. Considerando que Cabral e Freire foram dois dos grandes idealizadores do sistema educativo guineense, tentaremos perceber se suas propostas, que visavam reconhecer a cultura do próprio povo guineense e produzir uma educação descolonizadora, foram atingidas ou mantidas nas últimas décadas. Esse modelo era uma evidente tentativa de desalienação das mentes, causada pela educação imposta pelo colonizador com o intuito de “extinguir” a cultura dos povos da Guiné-Bissau.

O discurso do colonizador apresenta a cultura do colonizado como inferior, inculcando a ideia de que o colonizado precisa da proteção política e da cultura “superior” do colonizador. O colonizador traz a ideia da superioridade racial e cultural e coisifica o colonizado. Frantz Fanon chama a prática da colonização de “psicopatia”, uma prática na qual ambos – colonizador e colonizado – são vitimizados. Por isso, é preciso libertar a ambos e não apenas ao colonizado. O colonizado, na sua luta pela libertação, liberta também o colonizador, fazendo com que este recupere a sua “humanidade”. Esse sentido “humanizador” da luta de libertação está presente na obra de Amílcar Cabral. (ROMÃO, GADOTTI, 2012, p. 98)

Infelizmente, com o avançar do século XXI, podemos afirmar que a dominação europeia/capitalista/neocolonial assumiu novas estratégias de exploração e influência em África, especialmente na Guiné-Bissau, tendo agora assumido o nome de globalização ou cooperação, fomentada por organismos internacionais radicados no país ou mesmo da União

⁴ Disponível em:

<https://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/66ed11bae55d3ab337a6c6d2f0b8a69be4fe5638.pdf>, acesso em 24/09/2024.

Europeia e de Portugal. Mesmo que a Guiné-Bissau seja um país muito dependente desses organismos internacionais seria preciso sempre reconhecer e respeitar a autonomia e a participação ativa de guineenses nesses projetos internacionais.

Conforme a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) da Guiné-Bissau, o atual sistema educativo da Guiné-Bissau está basicamente estruturado em duas modalidades, a saber: 1) Educação não formal e, 2) Educação formal. Ao longo deste capítulo nos debruçaremos de forma inicial e contextualizada sobre essas duas grandes modalidades de Educação para depois respondermos a nossa indagação principal que é: "do quanto de Cabral e de Freire é feito sistema educativo da Guiné-Bissau hoje"? Abordaremos no tópico seguinte a estruturação da chamada "educação não formal", estabelecida na LBSE do país, buscando reconhecer, o quanto da tradição oral e dos diferentes modelos educativos das sociedades guineenses estão em uso em nosso país nos nossos dias.

4.1. Educação não formal

Segundo o artigo 16º da Constituição da República da Guiné-Bissau (doravante CRGB), de 1996, a educação diz respeito à formação do ser humano, mas com um aspecto ligado ao trabalho e ao desenvolvimento, o que pode ser um problema. "Ela [a educação] deverá manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso" (GUINÉ-BISSAU, 1996, Art. 16º). Ainda conforme a mesma Lei Magna, o objetivo do Estado guineense consiste na liquidação do analfabetismo no território nacional. Este objetivo entra em consonância com o que Amílcar Cabral sempre dizia, quando, por exemplo, afirmava que "a nossa cultura nova na escola ou fora da escola temos que pô-la ao serviço de cumprimento do programa do Partido. (...) A nossa cultura deve desenvolver-se ao nível nacional, da nossa terra. A nossa cultura deve desenvolver-se numa base de ciência, deve ser científica, não acreditar em coisas imaginárias" (CABRAL, 1979, p. 85). Até os nossos dias sua preocupação com uma "Educação para Todos" é reconhecida, mas será que é respeitada? E na LBSE de 2010, consta no seu artigo 2º, dos "princípios gerais", na alínea 1 que: "é reconhecido a todos os guineenses o direito à educação e cultura, nos termos da

constituição da república e das leis". Para assegurar esse direito, a alínea 5 exorta que "cabe ao Estado, em especial, assegurar a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares".

Na busca de concretizar esse objetivo de uma educação para todos os guineenses, o Estado da Guiné-Bissau elaborou a sua última LBSE do país de 2010, assente em duas modalidades de educação: educação não formal e a educação formal. Nos artigos 5º, 6º e 7º da LBSE constam as informações da modalidade educativa intitulada de “Educação não formal”.

DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Artigo 5º

Conceito

1. A educação não formal enforma por uma filosofia de educação permanente, abrangendo todas as dimensões da ação educativa e tem por escopo expandir os conhecimentos ou potencialidades dos seus destinatários, em complemento da formação formal ou em suprimento da que puderam obter.

Artigo 6º

Áreas da educação não formal

1. A educação não formal desenvolve-se, nomeadamente, nas seguintes áreas:

- a) Alfabetização e educação de base de jovens e adultos;
- b) Ações de reconversão e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista o acompanhamento da evolução tecnológica;
- c) Educação dirigida para a ocupação criativa dos tempos livres;
- d) Educação cívica.

Artigo 7º

Estruturas e animadores da educação não formal

1. Pode realizar-se a educação não formal em estruturas de extensão cultural do sistema escolar, bem como em sistemas abertos, lançando mãos de meios de comunicação social e tecnologias apropriadas, nomeadamente a rádio e a televisão educativas, bem como a internet.

2. A promoção, realização e apoio à educação não formal cabem ao Estado e às instituições da sociedade civil.

Conforme estes artigos, entendemos que a educação não formal, a que Estado guineense se refere, refere-se as ações vinculadas ao sistema educativo da Guiné-Bissau, mas que não fornecem certificados ou diplomas comuns ou que são complementares ao modelo da Educação formal. Esta modalidade de educação, para além de ser aquela desenvolvida pelo Estado ou pela sociedade civil, com a finalidade de educar civicamente, permiti a atualização profissional,

a realização de atividades complementares ou a alfabetização de jovens e adultos, que é uma modalidade educativa que se desenvolve em diferentes setores do país, nos quais a educação formal não se faz presente. A este respeito, o pesquisador guineense Laurindo Infau entende que "a educação não formal na Guiné-Bissau é toda e qualquer outra forma de educação que não seja a educação formal descrita na lei, podendo esta substituir a educação formal onde ela não consegue fazer presente" (INFAU, 2022, p. 30). Como o Estado guineense não consegue oferecer a educação formal em todas as seções do país, a educação não formal acaba preenchendo o lugar da educação formal nesses lugares.

Para preencher a falta de educação formal em várias tabancas (aldeias) da Guiné-Bissau, diferentes grupos que compõem a população da Guiné-Bissau continuam com suas formas tradicionais de educação que é por via oral ou pela chamada tradição oral. Uma outra forma dessa educação é a educação religiosa, não reconhecida no país, como é o caso da educação corânica – modelo de educação desenvolvida pela religião muçulmana no país. A religião muçulmana é reconhecida no país, mas o seu sistema de ensino não é reconhecido como educação formal. Entende-se que:

O ensino corânico constitui um sistema alternativo ou paralelo ao sistema da Educação Oficial na Guiné. Esse sistema de ensino assenta-se na aprendizagem do Alcorão. Em busca de compreensão sobre a educação em Gabú, foram destacados os aspectos da diversidade linguística, cultural e étnicas que compõem a população de Gabú. O aspecto cultural, religioso e diversidade étnica configura-se de maior importância para a compreensão de todo o processo educativo em Gabú. A busca pela valorização da educação corânica tradicional configura-se como um bem cultural numa reflexão que consubstancia algo que compõem a vida secular transmitida de geração em geração pelas escolas corânicas tradicionais. (ALVES; RÊSESES, 2021, p. 90)

Geralmente, este modelo de ensino é desenvolvido mais na zona leste do país, precisamente nas regiões de Bafatá e Gabú, onde prevalecem os cidadãos guineenses da religião muçulmana. Os alunos são formados sob preceitos religiosos, tendo o Alcorão (o livro sagrado da religião muçulmana) como o livro didático base para tudo que se pretende ensinar. Além dos alunos aprenderem a ler e escrever em árabe aprendem, também, sobre a sagrada escritura dos muçulmanos e a cultura árabe em geral. A educação corânica tem fases, podendo o integrante da escola estudar até um determinado nível que quiser. Os que estudam até a última fase, geralmente, são os que sempre pretendem ser *almami* (equivalente ao pastor protestante, padre católico ou babalorixá no candomblé).

Em outras regiões do país, onde prevalece a maior parte da população do país sobretudo, existem modelos de educação que levam os rapazes e as meninas a aprenderem diferentes técnicas de agricultura e de conservação de produtos cultivados. Lembramos que no interior do país (nas tabancas sobretudo) não existe trabalho remunerado. A população vive praticamente de agricultura e da pecuária. Considerando esta situação era necessário saber e conhecer as técnicas de conservação de produtos que serão consumidos de ano a ano. Por exemplo, o que foi colhido em uma determinada época de colheita é necessário que seja consumido, sob uma boa conservação, até a próxima época de colheita. Desta forma:

Antes do armazenamento, os cereais e outros produtos agrícolas são secos ao Sol. Antes de receber os produtos, o tanque é cuidadosamente limpo. Depois de cheio, este bidão leva uma cobertura superior e uma espécie de placa feita de lama e palha de arroz, para impedir a entrada de insectos e outros depredadores. A fiscalização quanto à utilização dos cereais é feita pelo dono da família ou na sua ausência pela sua primeira mulher (dona da casa). (OLIVEIRA et al., 1993, p. 424)

Todos estes conhecimentos adquiridos sem a intervenção direta do Estado são vinculados à educação não formal, como se fosse um modelo de educação "menos importante" na visão do Estado – visão essa que não compartilhamos. O atual Estado da Guiné-Bissau não demonstra interesse em desenvolver a educação formal considerando a cultura local, o que torna o processo educativo superficial. E isso entra em contradição com o projeto de educação de Paulo Freire e de Amílcar Cabral para Guiné-Bissau, já que estes entendiam que era necessário desenvolver um modelo de educação que levasse em consideração a escola na cidade e a escola no campo, já que cerca de 90% da população guineense depende da agricultura. Em uma carta datada de 28 de julho de 1975, dirigida ao Engenheiro Mário Cabral, o então Comissário do Estado para a Educação e Cultura da Guiné-Bissau (cargo esse equivalente ao ministro da educação do país), Paulo Freire disse o seguinte:

Este modelo, que é eminentemente político, deve envolver, necessariamente, um projeto cultural global em que a educação, nela incluída a alfabetização de adultos, se insere. Projeto cultural que, sendo fiel, de um lado, às matrizes populares, sem contudo idealizá-las, seja fiel, de outro, ao esforço de produção do país. Neste sentido, nos parece que uma ação cultural, desde o nível mesmo da alfabetização de adultos, tem muito o que fazer. Referido à luta pela produção, comprometido com o aumento desta produção, o trabalho da ação cultural deve ir mais além, de um lado, da alfabetização meramente mecânica; de outro, da capacitação puramente técnica dos camponeses e dos trabalhadores urbanos. Deve ser uma contribuição fundamental ao esclarecimento dos níveis da consciência política do povo. Enquanto numa

sociedade capitalista o treinamento técnico da chamada mão-de-obra qualificada implica necessariamente em abafar a consciência política dos trabalhadores, na Guiné-Bissau a produtividade econômica poderá ser tão maior quanto mais clara seja a consciência política das massas populares. (FREIRE, 1978, p. 89)

Este era o modelo de educação defendido por Amílcar Cabral, Paulo Freire e, parcialmente, adotado pelo primeiro governo do Estado da Guiné-Bissau. Havia sempre uma preocupação em inserir atividades no processo de educação formal, tendo em consideração o contexto social e cultural do país. Mais do que isso, o que Cabral defendia era uma crítica aos efeitos da colonização nas culturas africanas, defendia ainda o que ela entendia ser um projeto de libertação política, mas também cultural.

Quando a dominação colonial se impõe dentro duma terra a primeira preocupação dessa dominação é barrar o caminho à cultura desse povo. Por isso mesmo consideramos (e isso verificou-se, por exemplo, no processo de desenvolvimento de nacionalismo em África, quando se começaram a cultivar poemas e danças africanas para contestar a cultura do país dominador) que o nosso povo, ao pegar em armas para se bater pela sua libertação, estava em primeiro lugar manifestando a sua recusa em aceitar uma cultura estrangeira. Por tanto, essa luta é necessariamente um ato cultural, ato cultural que implica essa conclusão, demonstração clara de que temos uma história nossa na qual fomos retirados pelo colonialismo, e estamos decididos a continuar essa história. (CABRAL, apud PEREIRA, 2012, p. 295)

Durante o período em que Paulo Freire e sua equipe desenvolveram o projeto de educação de jovens e adultos na Guiné-Bissau havia uma ligação clara da escola com o campo ou as chamadas áreas rurais. Ou seja, os alunos não só aprendiam a ler e escrever, mas aprendiam também técnicas de agricultura e pecuária. Dentro da capital do país (Bissau) havia um enorme espaço com extensão de um bairro pertencente ao Estado e que Paulo Freire e a equipe desenvolviam as atividades de agricultura e pecuária com os alunos. O espaço passou a ser local de produção de legumes até hoje em dia. A grande parte de legumes consumidos dentro de Bissau são colhidos desses espaços. Considerando que a maioria da população da Guiné-Bissau vive da agricultura, o Estado poderia desenvolver um projeto que encoraje a prática de agricultura tentando engajar os alunos no projeto. Do outro lado, uma vez que na escola corânica os alunos aprendem a ler e a escrever, o Estado também poderia passar apoiar esse modelo de ensino presente na zona leste do país sobretudo.

A "Escola ao campo", projeto que consistia em deslocar, temporariamente, as escolas urbanas, com seus professores e seus estudantes, a áreas rurais, em que, vivendo em acampamentos, participariam da atividade produtiva, aprendendo com os camponeses e a eles algo ensinando, sem que se suprimissem as demais atividades escolares, era um desses caminhos de que nos falava o Comissário Mário Cabral. Assim é que, já no ano letivo de 1975 tinham sido iniciadas experiências a prolongar-se, como de fato se deu, no de 1976, de integração do trabalho produtivo às atividades escolares normais, no intuito de combinar trabalho e estudo, de tal maneira que aquele fosse, tanto quanto possível, constituindo-se como fonte do último, em unidade com ele. (...) Trabalho aos domingos, pela manhã, com 120 alunos concluintes do liceu de Bissau, nas granjas do Estado. Participação de alunos do 2° e 3° anos do liceu de Bissau em atividades produtivas, em hortas do Instituto da Amizade. Dois meses de trabalho no setor da pecuária pelos alunos do 2° ano da Escola Salvador Allende. Jardins feitos pelos alunos de um grande número de escolas primárias da capital. É interessante salientar que, antes e depois das idas ao campo para a participação na atividade produtiva, os alunos do liceu discutiam com os técnicos agrícolas, que os acompanham sempre nas visitas, uma série de aspectos ligados àquela prática. (Freire, 1978)



Figura 7: Professores estagiários da Escola de Cò. Campo de Produção. (Fotos do Cento de Áudio-Visual, Guiné-Bissau). Fonte: Freire (1978, p. 78).

4.2. Educação formal

DA EDUCAÇÃO FORMAL

Subsecção I

Disposições gerais

Artigo 8º

1. A educação formal integra, sequencialmente, os ensinamentos pré-escolar, básico, secundário, técnico-profissional, superior e, outrossim, modalidades especiais e atividades para a ocupação de tempos livres.
2. A transição do aluno para qualquer ano de escolaridade na educação escolar está sempre dependente da avaliação positiva das suas capacidades e do seu desempenho.
3. Os alunos do ensino básico, no fim de cada ciclo, estão sujeitos ao exame nacional.
4. Os alunos do ensino secundário estão igualmente sujeitos ao exame nacional no último ano.
5. Os alunos dos restantes anos de escolaridade estão sujeitos ao exame nacional.
6. A obtenção de um resultado positivo nos exames referidos nos números 3 e 4 deste artigo dá direito a um diploma e respectivos certificados, emitidos pelo ministério encarregue da área da educação.

(GUINÉ-BISSAU – Lei de Bases do Sistema Educativo, 2010, Art. 8º)

Iniciamos justamente com esta epígrafe porque ela resume a estrutura atual da educação formal na Guiné-Bissau. É importante dizer que esta estrutura da educação formal é muito semelhante daquela construída logo depois da independência, apesar de uma leve modificação em 2010. É a mesma estrutura da educação formal que Paulo Freire e a sua equipe ajudaram a construir depois da independência, em 1976, a convite do então governo da Guiné-Bissau. O velho modelo de educação formal para a população guineense, implementado pelo colonizador português, terminava no ensino básico, que tinha o 4º ano de escolaridade como o grau mais alto. A partir de 1976, o modelo da educação formal passou a contar com um ensino básico dividido em três ciclos. Essa estrutura se preserva até os dias de hoje. O primeiro ciclo do ensino básico começa no 1º ano e vai até 4º ano de escolaridade. O segundo ciclo compreende os 5º e 6º anos de escolaridade. E, por fim, o terceiro ciclo do ensino básico inicia no 7º ano e termina no 9º ano de escolaridade. O ensino básico da Guiné-Bissau é equivalente ao ensino fundamental do Brasil. Abaixo, apresentamos os anos escolares do ensino básico com as respectivas disciplinas que compõem cada um dos seus três ciclos.

Quadro 4

DISCIPLINAS DO 1º AO 4º ANO (1º CICLO DO ENSINO BÁSICO)	
01	Português
02	Expressão
03	Ciências Integradas
04	Matemática
05	Educação física

Quadro 4: Disciplinas do 1º ciclo do ensino básico.
Fonte: Autora e Monteiro (2005).

Quadro 5

DISCIPLINAS DO 5º AO 6º ANO (2º CICLO DO ENSINO BÁSICO)	
01	Português
02	Francês
03	Inglês
04	Ciências Sociais
05	Ciências Naturais
06	Matemática
07	Expressão
08	Educação física

Quadro 5: Disciplinas do 2º ciclo do ensino básico.
Fonte: Autora e Monteiro (2005).

Quadro 6

DISCIPLINAS DO 7º AO 9º ANO (3º CICLO DO ENSINO BÁSICO)	
01	Português
02	Francês
03	Inglês
04	Educação social
05	Biologia
06	Química
07	História
08	Geografia
09	Matemática
10	Física
11	Educação visual
12	Informática
13	Educação física

Quadro 6: Disciplinas do 3º ciclo do ensino básico.
Fonte: autora e Monteiro (2005).

Vale dizer que na época colonial o ensino básico não tinha disciplinas de Química, Física e Biologia. Foram disciplinas introduzidas no currículo por Paulo Freire e a sua equipe, em comum acordo com o então governo da Guiné-Bissau. Além disso, as disciplinas de Português, História, Geografia, e todas as demais disciplinas foram rigorosamente modificadas sob a proposta de Paulo Freire.

Desde logo, podemos dizer que vamos introduzir neste ciclo noções básicas de Física e de Química para a compreensão dos processos da natureza e a Biologia no lugar das chamadas ciências naturais. Refere-se ainda ao estudo da História, indispensável à formação militante e que será “englobado no que chamamos de ciências sociais”. Com as cadeiras que vamos introduzir neste nível, incluída a Geografia – e com a orientação a ser dada no estudo das mesmas, acrescentaria eu – qualquer aluno que saia do curso poderá ter os conhecimentos que lhe servirão para ser um agricultor, um mecânico ou um enfermeiro progressista. (FREIRE, 1978, p. 40)

É importante dizer que sempre que falamos da proposta de Paulo Freire é bom que se entenda que é uma proposta que refletia grande parte das intenções de Amílcar Cabral, pois parte significativa do que Paulo Freire buscou implementar, com a exceção da proposta de língua crioulo guineense como a língua de ensino, parece ter sido pensado em conexão com o que Freire conhecia do projeto de Amílcar Cabral. Paulo Freire para nós é a extensão de Amílcar Cabral no que diz respeito ao processo educativo na Guiné-Bissau.

Eu conhecia Amílcar Cabral, não pessoalmente, mas através das referências que se faziam à Amílcar Cabral, à luta Africana. Parece-me que era impossível, inclusive, comentar, falar dos movimentos de libertação em África, sobretudo, da chamada África de expressão Portuguesa, que para mim é muito mais a expressão de uma postura colonialista portuguesa do que verdadeira essa afirmação, sem falar de Cabral. (...) E é difícil, pensar sobre os movimentos de libertação dessa chamada falsamente África de expressão Portuguesa, sem se fazer referência a Amílcar Cabral. Pessoalmente, lamentavelmente, eu nunca pude encontrar Amílcar, é uma das minhas frustrações, eu gostaria de tê-lo conhecido pessoalmente. Mas conhecia seus trabalhos e fiz a leitura de alguns de seus textos. Dediquei-me muito à leitura de seus textos quando, após a libertação da Guiné Bissau, Cabo Verde e demais países, recebi um convite do Governo da Guiné Bissau para, com uma equipe com a qual eu trabalhava, na época em Genebra, dar uma contribuição ao povo Guineense e também Cabo Verdiano. Então naquela época uma das exigências que nós nos fizemos foi exatamente fazer um estudo sério do que a gente encontrou da obra de Amílcar. (FREIRE, 1985)

Já o ensino secundário (equivalente ao ensino médio do Brasil) é constituído de três anos escolares, indo do 10º ao 12º ano. E este ensino secundário, diferentemente do ensino básico que não tem grupos, possui três grupos. Cabe ao aluno escolher qual um dos três grupos prefere cursar. Também abaixo apresentamos os anos escolares com as respectivas disciplinas de cada ano escolar, considerando cada grupo.

Quadro 7

DISCIPLINAS DO 10º, 11º E 12º ANO			
	PRIMEIRO GRUPO	SEGUNDO GRUPO	TERCEIRO GRUPO
01	Português	Português	Português
02	Psicologia	Psicologia	Psicologia
03	Ciências naturais	Filosofia	Francês
04	Química	Francês	História
05	Física	História	Inglês
06	Matemática	Geografia	Ciências naturais
07	Filosofia	Inglês	Matemática aplicada às Ciências Sociais
08	Informática	Matemática	Introdução à Sociologia
09	Desenho	Informática	Informática
10		Introdução à economia	Filosofia

Quadro 7: Disciplinas do ensino secundário (10º, 11º e 12º ano). Fonte: Autora.



Figura 8: Foto do Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau.

Fonte: RFI. Acesso aos 30 de junho de 2024, às 08:00, no seguinte endereço

<<<https://www.rfi.fr/br/africa/20150112-ministerio-da-educacao-da-guine-bissau-ameaca-fechar-escolas>>>.

Como citado anteriormente, a transição de um determinado ano escolar para o outro seguinte é feito com base nas avaliações positivas realizadas durante o ano letivo. As avaliações são sempre provas escritas em sala de aula, provas orais, seminários e trabalhos dados para realizar em casa, conhecidos de TPC (Trabalho para Casa). Como já falamos, esta nova estruturação do sistema educativo guineense iniciou com o primeiro governo depois da independência e que Paulo Freire e a sua equipe tiveram a oportunidade de ajudar na construção deste novo currículo. Contudo, este novo modelo sofreu uma leve mudança em que se retirou o trabalho de campo que estava do currículo proposto por Paulo Freire. Agora, este novo currículo não tem trabalho de campo na Educação Formal, passando a considerar este como educação informal ou não formal, como já dissemos na seção anterior.

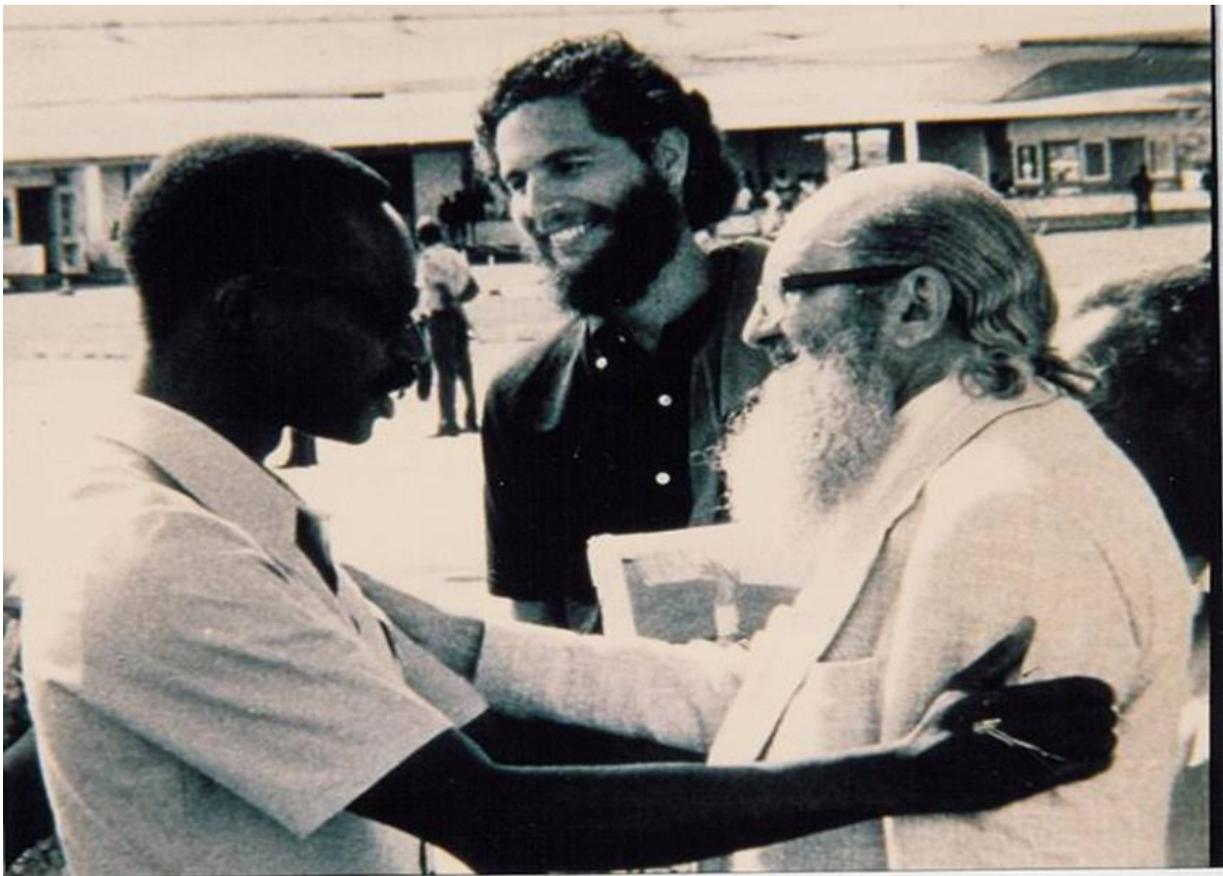


Figura 9: Chegada de Paulo Freire na Guiné Bissau, em 1976.

Foto: Acervo Paulo Freire – acesso no dia 5 de julho de 2024 às 14:00 no seguinte endereço <<<https://mst.org.br/2021/05/05/o-mst-e-o-legado-de-paulo-freire-na-africa/>>>.

Em seguida, analisaremos como o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP), o ensino de Geografia e de História estão acontecendo atualmente no país comparada à perspectiva de ensino destas três disciplinas proposta por Paulo Freire juntamente com o primeiro governo da Guiné-Bissau depois da independência. A escolha em analisar estas três disciplinas se justifica pelo fato de que são as disciplinas que mais sofreram modificações no contexto pós-colonial e constituíram disciplinas de especial atenção para Paulo Freire e a sua equipe, como se pode ver no seguinte trecho: "neste sentido, a reformulação dos programas de Geografia, de História e de língua portuguesa, ao lado da substituição dos textos de leitura, carregados de ideologia colonialista, era um imperativo" (FREIRE, 1978, p. 20). Nossa intenção inicial foi analisar como todas as disciplinas do atual currículo estão sendo ministradas no país. Porém, não foi possível devido à falta de informações precisas e do acesso limitado as fontes.

4.3. Ensino de língua portuguesa

O debate sobre o uso da língua portuguesa como língua de ensino na Guiné-Bissau é, talvez, o único que trouxe opiniões divergentes entre Amílcar Cabral e Paulo Freire. Cabral defendia que a língua portuguesa devesse ser a nossa língua de ensino e de uso nacional, pois é uma das coisas mais importantes que o colonizador teria nos deixado. Assim, ele afirmava que:

Nós, Partido, se queremos levar para a frente o nosso povo durante muito tempo ainda, para escrevermos, para avançarmos na ciência, a nossa língua tem que ser o português. E isso é uma honra. É a única coisa que podemos agradecer ao *tuga*, ao fato de ele nos ter deixado a sua língua depois de ter roubado tanto a nossa terra. Até um dia em que de fato, tendo estudado profundamente o crioulo, encontrando todas as fonéticas boas para o crioulo, possamos passar a escrever o crioulo. (CABRAL, 1979, p. 105)

Entendemos que Amílcar Cabral falava do ensino de língua portuguesa como a língua de ensino, mas não pretendia que o seu ensino fosse como o que colonizador desenvolvia, baseado em lógicas eurocêntricas e coloniais ou marcado pela memorização excessiva e por exercícios mecânicos que não tinham nada da realidade guineense. Ele sempre enalteceu a questão da cultura no processo de ensino. Ou seja, para Amílcar Cabral, o ensino na Guiné-

Bissau, mesmo sendo em língua portuguesa, deveria levar em consideração a cultura local, o que entendemos que deveria ser impresso nos livros didáticos de diferentes anos escolares.

Já Paulo Freire discordava que a língua portuguesa devesse ser a única língua de ensino na Guiné-Bissau, uma vez que poucas pessoas falavam o português e a maioria, cerca de 45%, se expressava em crioulo. Logo, para ele, fazia mais sentido que o crioulo guineense fosse a língua do ensino no país, mesmo que ele reconhecesse as dificuldades de implementação do seu ensino e do seu uso formal. Esse debate sobre a centralidade da língua portuguesa ou do crioulo como língua de ensino na Guiné-Bissau ocorre, portanto, desde a época de Amílcar Cabral, e está inconcluso e vivo até os nossos dias, como vimos no capítulo anterior. Há uma grande maioria dos guineenses que querem que o crioulo seja a língua de ensino e uma outra parte entende que somente a língua portuguesa deve ser a língua utilizada nas escolas.

Apesar de ser a língua mais falada em nível de todo o território e ser a língua franca ou de unidade nacional, o crioulo tem enfrentado, ao longo dos anos, sérias dificuldades no que diz respeito a sua aceitação como a língua de ensino, mas, de certa forma, ele é usado nos lugares onde é permitida apenas a língua oficial – o português. Essas dificuldades que não se restringem apenas a falta de gramática como já foi apontado acima, mas, principalmente, no que diz respeito à tomada de decisão sobre as políticas educacionais, ou em outras palavras, há certa ideologia por detrás dos discursos que defendem a permanência de português como uma única língua oficial e de ensino. [...]. Faz-se necessário o ensino bilíngue na Guiné-Bissau a fim de contribuir na melhoria da condição de formação da pessoa humana. Embalo (2008), Cá (2015), Augel (2006), entre outros, apontam que o português como a única língua de ensino, é visto como um dos principais fatores que levaram o processo de alfabetização/ensino aprendizagem ao fracasso. (LOPES, 2019, p. 3)

Entendemos que o acontece é que a minoria da população que ainda quer ver a língua portuguesa como a única língua de ensino é a que, por coincidência, continua a governar o país. Quando temos governantes que querem ver o português como a única língua de ensino no país é bem provável que essa pretensão prevaleça. Não foi diferente com Paulo Freire e sua equipe. Quando Paulo Freire e a sua equipe foram ajudar a reestruturar o sistema educativo da Guiné-Bissau e implementar o projeto de educação de jovens e adultos depois da independência, em 1976, eles sugeriram ao governo da Guiné-Bissau passar a usar o crioulo como língua do ensino no país. Mas o então governo não aceitou a proposta porque entendeu que isso era um assunto para o futuro. Até certo ponto, esse argumento convencia Paulo Freire de que não era oportuno

usar o crioulo como a língua de ensino naquele momento, mas ele estava esperançoso de que isso aconteceria com o tempo.

A língua portuguesa com suas regras, condutas e normas a seguir não foi, inicialmente, inteiramente assimilada pelos originais [guineenses]. Eles e elas, em quase sua totalidade, não a falavam. Contraditoriamente, foi a língua escolhida por seus dirigentes diante de sua praticidade — é conhecida e falada em outros continentes —, pois outras dezenas delas faladas a poucos quilômetros umas das outras não eram entendidas entre si. A língua crioula, a mais difundida delas, não era hegemônica em nenhuma dessas nações nos anos 1970 e também por não ser uma língua que contasse com código gráfico, ofereceu dificuldades para o trabalho consistente e eficaz de alfabetização que Paulo empreendeu com as elites dirigentes em alguns dos países recém-libertados. (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 16)

É interessante frisar que a justificativa de que a língua portuguesa deveria ser a língua de ensino, era que o crioulo, falado por guineenses, não seria uma língua hegemônica em nenhuma das nações sub-regionais ou internacionais. Esta foi a justificativa dos sucessivos governos da Guiné-Bissau para poder perpetrar o português como a única língua de ensino. Outra justificativa era, o que vimos na citação anterior, o fato do crioulo ser uma língua que não dispunha de código gráfico (hoje não é mais assim). Mesmo Paulo Freire aceitando essa justificativa, buscou modificar o ensino de língua portuguesa sob uma perspectiva crítica (diferente da perspectiva de ensino do colonizador), pois assim ele estaria entrando em sintonia com Amílcar Cabral. Assim, vimos que com Paulo Freire na Guiné-Bissau:

[...] a alfabetização era tomada como um ato político, em cujo processo os alfabetizados se engajam com a ajuda dos animadores – alfabetizadores – enquanto militantes uns e outros, no aprendizado crítico da leitura e da escrita e não na memorização mecânica e alienante de sílabas, palavras e frases que lhes fossem doadas. (FREIRE, 1978, p. 22)

Vale dizer que esse ato de memorização e de realização de exercícios com frases descontextualizadas, retirados literalmente do livro escolar, era o modelo utilizado pelo colonizador. Não permitia o aluno refletir por si mesmo, porque se preocupava muito em memorizar o que constava no livro. Infelizmente, essa prática persistiu até os dias de hoje – retorno ou manutenção ao modelo de ensino de língua portuguesa à maneira do colonizador. A este respeito, vimos que "os professores guineenses continuam a fazer da frase a unidade a analisar, por excelência, na aula de LP, isto é, a única parte da gramática a levar em consideração

no que concerne ao ensino do Português" (BALDÉ, 2013, p. 76). Na mesma linha de pensamento, é constatado que:

[...] essa situação pode ser justificada em função dos métodos que são usados no processo de ensino e aprendizagem nesses países – lembrando que a Guiné-Bissau herdou o sistema educacional colonial em que o português é ensinado só levando em conta a sua base gramatical." (SILVA; SAMPA, 2017, p. 235)

Partindo deste pressuposto, percebe-se que, no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau, até nos dias de hoje a preocupação é mais em memorizar a gramática normativa do que adotar um método de ensino que leva aos alunos a falar a língua portuguesa. Infau (2022) conta que atualmente o ensino de língua portuguesa na Guiné-Bissau é de base gramatical, e que leva aos alunos a memorizar a gramática, pensando que com isso os alunos saberão falar a língua portuguesa, mas isso não está tendo sucesso até agora. Entendemos que esse modelo de ensino não está dando certo, sendo o melhor a se fazer é voltar ao modelo proposto por Paulo Freire, dando mais espaço aos exercícios de prática de oralidade em um modelo de aprendizagem crítico da leitura e da escrita. Os livros didáticos devem ser produzidos refletindo a realidade do país, e não com o que não tenha a ver com a realidade da Guiné-Bissau. Acreditamos que só assim poderemos ter um ensino de língua portuguesa que leve aos guineenses a falar o português.

Passemos a falar do ensino de História e de Geografia na Guiné-Bissau, uma das preocupações de Paulo Freire e a sua equipe. Será que a proposta de ensino de História e de Geografia proposto por Paulo Freire e a equipe continua a ser seguida no país? Responderemos esta pergunta ao longo do tópico a seguir.

4.4. Ensino de História e de Geografia

Neste tópico nossa intenção inicial era também de analisar alguns dos livros didáticos/manuais escolares de História e de Geografia utilizados no ensino 3º Ciclo do ensino básico na Guiné-Bissau, mas não conseguimos ter acesso a estes livros no seu formato integral, acessando apenas fragmentos e trechos. Como se pode ver no tópico da "Educação formal", as disciplinas de História e Geografia são ofertadas a partir do 7º ano e o atual sistema educativo

da Guiné-Bissau só tem livros didáticos distribuídos pelo governo do 1º ao 6º ano (1º e 2º Ciclos), e mesmo assim, de forma parcial. Segundo a Agência de Notícias da Guiné:

O Governo, através do Ministério da Educação Nacional, Ensino Superior e Investigação Científica iniciou hoje a distribuição de 395 mil manuais escolares e de mais de 13 mil guias de professor produzidos no âmbito do projeto “Educação de Qualidade para Todos”. Os referidos manuais escolares e guias de professor para o ensino básico, do 1º ao 4º ano, foram produzidos por meio de um trabalho conjunto do Ministério da Educação Nacional, Ensino Superior e Investigação Científica, através do Instituto Nacional para o Desenvolvimento do Ensino (INDE), a Fundação Calouste Gulbenkian e a Universidade de Minho (Portugal).⁵

A partir do 7º ano, em algumas escolas públicas e privadas, são utilizados textos de apoio, fascículos, como se diz na Guiné-Bissau. Esse procedimento ocorre na maioria das escolas, já que apenas em poucas delas há a adoção de livros didáticos, muitas vezes de difícil acesso. A partir desses níveis de ensino - no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário - os professores trabalham muitas vezes com listas de conteúdos fornecidos pelo Ministério da Educação Nacional – isso se aplicava às escolas públicas e privadas. Sendo assim, cada coletivo de professores de uma determinada escola fica responsável por produzir textos referentes a lista de conteúdo. Segundo Mané, a este respeito, "é fundamental enfatizar que *não há material didático específico disponível* nas escolas públicas sobre ensino de História. Isso fica a cargo de professores. Portanto, a nível do ensino secundário, não há textos didáticos específicos, nem livros, nem manuais de História" (MANÉ, 2021, p. 78-79, grifos da autora). Ademais, a autora afirma que "para atenuar a demanda dos materiais didáticos nas escolas públicas os professores são obrigados a buscar seus próprios manuais, mesmo que sejam diferentes do que o Programa do ensino de História previa" (MANÉ, 2021, p. 80). De acordo com o pesquisador Sabino Intanquê:

A Guiné-Bissau ainda se encontra com dificuldade de produção e distribuição dos livros didáticos para estudantes, ou seja, mesmo com ajuda da UNICEF no que refere a produção e doação de livros didáticos, muitas vezes essa distribuição não consegue alcançar todas as regiões do país, como mostra Maimuna Sambu (2017). Esses fatores obrigam a produção de fotocópias dos manuais pelos pais e encarregados da educação e pelas livrarias. E, pior ainda,

⁵ Disponível em: [https://ang.gw/ensino-governo-inicia-distribuicao-de-manuais-escolares-e-guias-de-professor-para-cinco-regioes-do-pais/#:~:text=\(ANG\)%20%E2%80%93%20O%20Governo%2C,Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Qualidade%20para%20Todos%E2%80%9D.](https://ang.gw/ensino-governo-inicia-distribuicao-de-manuais-escolares-e-guias-de-professor-para-cinco-regioes-do-pais/#:~:text=(ANG)%20%E2%80%93%20O%20Governo%2C,Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Qualidade%20para%20Todos%E2%80%9D.,), acesso em 07.11.2024.

a cópia dos manuais são vendidos a um preço mais barato. (INTANQUÊ, 2022, p. 74)

Muitos dos textos destes dois níveis, produzidos por professores e pela diretoria das escolas, a que tivemos a oportunidade de consultar são recortes de textos de diferentes autores, sem citação clara desses autores. Fica difícil analisar esses textos, por estarem misturados. Diante dessa situação, optamos por nos debruçar sobre o ensino de História e de Geografia a partir dos trabalhos recentes publicados a respeito, comparando-os com as perspectivas do ensino de História e de Geografia defendidas por Amílcar Cabral e Paulo Freire. Lembramos que, quando falamos da perspectiva de ensino de Paulo Freire, queremos que o caro/a leitor/a entenda que isso o vincula indiretamente a Amílcar Cabral, e vice-versa.

Neste sentido, a reformulação dos programas de Geografia, de História e de língua portuguesa, ao lado da substituição dos textos de leitura, carregados de ideologia colonialista, era um imperativo. Fazia-se necessário que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua geografia e não a de Portugal, que estudassem seus braços de mar, seu clima e não o Rio Tejo. Era preciso que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua história, a história da resistência de seu povo ao invasor, a da luta por sua libertação que lhe devolveu o direito de fazer sua história, e não a história dos reis de Portugal e das intrigas da Corte. Era preciso que os estudantes guineenses fossem chamados não a “exercícios de moldagem em barro, do poeta cego de um olho e coroados de louros” mas a participar do esforço de reconstrução nacional. Era preciso, por isso mesmo, começar a pensar em caminhos através dos quais fosse possível provocar, mesmo timidamente, no início, as primeiras intimidades entre os estudantes liceanos de Bissau e a atividade produtiva. (FREIRE, 1978, p. 20)

Esta citação resume a preocupação de Paulo Freire com relação ao ensino de História e de Geografia na Guiné-Bissau depois da independência. Todos os conteúdos de materiais utilizados nas aulas de História e Geografia até aquele momento, quando Paulo Freire estava chegando na Guiné-Bissau, continham influência do ensino do colonizador que abordava mais os conteúdos de geografia e de história ligados à Europa, particularmente a Portugal, silenciando ou invisibilizando o estudo do meio geográfico e da história guineenses. Por isso Freire entendia que era preciso rever esses materiais e os currículos dessas disciplinas sobretudo. Paulo Freire e a sua equipe, em conjunto com o então governo da Guiné-Bissau, conseguiram fazer algumas transformações necessárias. Para isso, vê-se que "neste sentido, a reformulação dos programas de Geografia, de História e de língua portuguesa, ao lado da

substituição dos textos de leitura, carregados de ideologia colonialista, era um imperativo" (FREIRE, 1978, p. 20).

Mas a grande questão que se coloca é: por quanto tempo durou esse projeto de Paulo Freire na Guiné-Bissau ou será que ele foi realmente implementado? Bem, é preciso dizer que Paulo Freire só esteve na Guiné-Bissau em 1976, por duas ou três ocasiões, apesar de iniciar seus contatos com as autoridades do país em 1975. Depois de Paulo Freire sair do país, com o passar do tempo, como a Guiné-Bissau era (é) um Estado frágil, que depende muito dos organismos internacionais (justamente um modelo e um projeto contrários aos defendidos por Amílcar Cabral e Paulo Freire), o modelo que Freire ajudou a construir na Guiné-Bissau não se faz mais presente no país. Estudos recentes, de 2021 e 2022, realizados por pesquisadores guineenses demonstram que o ensino de História e de Geografia se aproxima ao modelo de ensino do colonizador ou preserva vieses eurocêntricos marcantes.

Intanquê (2022), ao analisar os textos de apoio das disciplinas de História e Geografia utilizados em escolas particulares de Bissau (uma delas católica) constatou que os materiais de apoio da disciplina de Geografia incentivam o controle de natalidade na Guiné-Bissau, sob pretexto de que quanto mais uma família tiver filhos, tem mais possibilidades de se tornar pobre sem condições de cuidar da família. Esses materiais apresentam escassos conteúdos referentes ou com conexões às realidades guineenses e africanas. De acordo com o autor isso impossibilitaria a participação dos alunos guineenses no debate sobre a realidade do país, pois é comum encontrar alunos que sabem muito da história e da realidade europeias, mas que não sabem nada sobre a História e a Geografia da Guiné-Bissau. Já os poucos conteúdos que abordam a realidade guineense são marcados por uma perspectiva eurocêntrica, que busca apagar a nossa história, a história africana e guineense. Segundo o referido autor:

(...) mesmo com o fim da colonização, esses conteúdos ainda se fazem presentes no nosso sistema de ensino remetendo a colonialidade, ou seja, os conteúdos apresentados nesse LD, são fundamentais na manutenção da colonialidade, quer dizer, em vez de ensinar principalmente os conteúdos referentes as nossas realidades, as escolas ainda empenham em preservar as concepções ocidentais. (INTANQUÊ, 2022, p. 81)

É claro que os professores de História e Geografia das escolas dificilmente ensinarão o que eles não sabem, visto que a própria formação desses professores é, muitas vezes, de uma perspectiva eurocêntrica. Vale salientar que apesar do autor do trabalho citado utilizar o termo

livro didático (LD) nós não entendemos que se trata de um livro didático, o que ele confirma na descrição do material de História.

Vale salientar de que, é um livro sem ficha técnica, ou seja, é um livro o qual conteúdos foram compilados sob responsabilidade da direção da escola, um fato que se verifica no país em relação a produção de livros didáticos. Portanto, em outra linguagem um livro como esse é chamado de texto de apoio ou “fascículo”, no dicionário de português, essa última palavra refere folhetos separados de uma obra publicada. (INTANQUÊ, 2022, p. 89)

O que sabemos até então, nas escolas da Guiné-Bissau, quer nas escolas públicas quer nas escolas privadas, no 3º ciclo da educação básica e no ensino secundário, é que não há livros didáticos sendo utilizados em larga escala para o ensino de História e Geografia. O que existe são fascículos, cortes de textos misturados de diferentes autores organizados por cada professor da disciplina do ensino básico ou secundário. A este respeito, entende-se que "é fundamental enfatizar que não há material didático específico disponível nas escolas públicas sobre ensino de História. Isso fica a cargo de professores" (MANÉ, 2021, pp. 78). A mesma autora afirma que "para atenuar a demanda dos materiais didáticos nas escolas públicas os professores são obrigados a buscar seus próprios manuais, mesmo que sejam diferentes do que o Programa do ensino de História previa" (MANÉ, 2021, p. 80).

Ou seja, cada professor de uma determinada disciplina e de uma determinada escola fica responsável em produzir o seu próprio texto de apoio para a disciplina. Nós entendemos que esse não é o caminho. São textos difíceis de serem escritos e limitados para uma análise sistemática, pois cada docente produz o seu próprio texto à sua maneira. Além disso, como são fascículos impressos em folhas de papel A4, tendo apenas a identificação do coletivo dos professores ou do professor responsável pelo texto na primeira folha (capa), é possível que um determinado professor ou coletivo se aproprie do texto, trocando só a capa. Para não correr o risco de analisar um texto relacionando-o com uma determinada escola ou um determinado professor ou coletivo de professores, que na verdade não são os autores do texto, e pelo fato de não termos conseguido realizar um trabalho de campo nas escolas, preferimos realizar a pesquisa bibliográfica e documental, analisando os documentos oficiais e materiais científicos já publicados.

Segundo Mané (2021), a maior escola de formação de professores da Guiné-Bissau – Escola Superior de Educação: Unidade Tchico Té, que também é a única escola pública de

formação de professores em História e Geografia, adota uma perspectiva de ensino eurocêntrica. A própria escola de formação de professores não foi capaz de produzir um currículo que dê mais espaço a uma perspectiva de ensino de abordagem crítica, africana e guineense, a que Amílcar Cabral e Paulo Freire sempre desejaram. A este respeito, a autora afirma que:

(...) a escola de referência na formação dos professores do país continua a formar os professores a partir da lógica eurocêntrica, pois nessa escola há pouco conteúdo específico da história nacional. Durante todo o curso, há uma única disciplina anual denominada de História da Guiné, a qual fui estudante. Nessa disciplina, havia um único manual, cujos conteúdos eram controversos e as disparidades eram confirmadas pelos próprios professores que a lecionam. (MANÉ, 2021, p. 85)

A autora foi aluna do curso de História da referida escola de formação durante 2 anos e meio. O que ela relatou em sua pesquisa foi o que ela vivenciou durante a sua formação. Infelizmente, não há como negar a permanência desse fato ainda hoje no ensino guineense. De acordo com a pesquisadora "para que haja um professor preparado para ensinar de forma crítica, é preciso que existam instrutores com essa mesma postura. Entretanto, os professores que lecionam História da Guiné-Bissau, na Escola Normal Superior "Tchico Té", têm dificuldades com esse conteúdo" (MANÉ, 2021, p. 84). Ou seja, pelo que a autora constatou os próprios professores, mesmo sabendo da perspectiva de ensino que adotam, têm dificuldades de abandonar por não terem condições de prosseguir com o curso sem esses materiais, pois "não foram criadas as mínimas condições para que possam pesquisar e organizar os materiais, principalmente os conteúdos que envolvem a História da Guiné-Bissau. [...] e, por isso, muitos optam por conteúdos mais acessíveis, os quais quase sempre são eurocêntricos" (MANÉ, 2021, p. 84).

Em suma, hoje, apesar de todo o esforço empreendido pelo Estado guineense na reorganização do sistema educativo da Guiné-Bissau, a perspectiva de ensino desejada por Amílcar Cabral e planejada por Paulo Freire e a sua equipe durante o primeiro governo do país após a independência, parece ter se perdido. Hoje, o que se constata, no que diz respeito ao ensino de História e Geografia no país, quer nas escolas públicas, quer na única escola pública de formação de professores de História e de Geografia, é uma perspectiva eurocêntrica de ensino que busca apagar a nossa história e enaltecer a do ocidente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo o texto vimos que antes da invasão do colonizador português à Guiné-Bissau o país já tinha um sistema educativo organizado e funcional por cada uma das mais de 20 sociedades que compõem a população total da Guiné-Bissau: a tradição oral. A este respeito, apresentamos a organização sociocultural da sociedade Balanta (a maior sociedade da Guiné-Bissau e a qual eu pertencço), e destacamos a importância da tradição e da memória na educação da sociedade Balanta. Falamos dos Balanta mais para representar como as outras sociedades estavam organizadas em termos culturais e educacionais. Fica claro, ao longo do texto, que as sociedades tinham um sistema educativo organizado à sua maneira e a educação acontecia de forma oral. Essa forma de educação acontece até nos dias de hoje em diferentes sociedades, embora hoje o país tenha adotado o sistema educativo de molde ocidental.

No período colonial (séculos XIX e XX), o colonizador português oferta para uma parcela ínfima da população guineense escolas que iam do primeiro ao quarto ano. Os poucos guineenses que tinha a oportunidade de acessar a escola eram obrigados a abandonar os seus usos e costumes em detrimento da dita civilização portuguesa. Ou seja, para o aluno da Guiné-Bissau continuar na escola significa deixar de viver como guineense ou africano e passar a viver à maneira europeia, particularmente à maneira do colonizador português. O que Paulo Freire chamava de desfrancização. O colonizador português não tinha interesse em oferecer uma educação de qualidade no país, pois entendia que se os guineenses avançassem nos estudos seriam capazes de se unir um dia e lutar para a independência do país. A Educação Colonial era a reprodução do modelo de subalternização, inferiorização, exploração e controle que estruturam a lógica do colonialismo e do racismo.

Isto não quer dizer que as formas e hierarquias coloniais aconteciam de mesma maneira em todos os países colonizados. Por exemplo, ao mesmo tempo em que o colonizador oferecia escola aos guineenses (destacamos, novamente, que era para uma parcela ínfima da população) apenas até o quarto ano, em Cabo Verde os alunos podiam estudar até o ensino secundário.

Após o início da Guerra de Libertação, em 1963, Amílcar Cabral e seus camaradas tentaram construir as melhores estratégias para enfrentar o colonizador. O PAIGC se instalou

na zona libertada ao sul do país, tendo o apoio de alguns países, especialmente da Guiné Conakry que tinha divisa com a Guiné-Bissau ao sul. Durante essa época o PAIGC criou escolas nessas zonas libertadas, pois Amílcar Cabral acreditava que só com conhecimento acadêmico que se poderia travar uma luta contra o colonizador. Embora sem muitos recursos na época, o PAIGC conseguiu criar escolas com uma perspectiva diferente da do colonizador e que tinha uma perspectiva inclusiva. Todos que estavam nas zonas libertadas podiam frequentar escola sem restrições, diferentemente do que acontecia nas zonas controladas por colonizador.

Depois da independência, proclamada em 1973, o primeiro governo da Guiné-Bissau, liderado por Luís Severino de Almeida Cabral, começou a pensar na reestruturação do sistema educativo da Guiné-Bissau que era muito deficiente na época. Assim, o governo da Guiné-Bissau conseguiu entrar em contato com o pedagogo brasileiro, Paulo Freire, que estava exilado na Suíça e que liderava um projeto de educação internacional vinculado à Igreja Católica. Em 1975 se iniciaram os contatos entre o então ministro da educação da Guiné-Bissau, Mário Cabral, e Paulo Freire. Em 1976, finalmente, Paulo Freire e a sua equipe chegaram à Guiné-Bissau com o projeto de educação de jovens e adultos. Paulo Freire e a equipe implementaram o projeto, assim como ajudaram a reestruturar o sistema educativo com base nos ideais de Amílcar Cabral, pois Paulo Freire conhecia os ideais de Amílcar Cabral, por meio da leitura de seus textos.

Vimos que Amílcar Cabral e Paulo Freire contribuíram muito na tentativa de construção de um sistema educativo da Guiné-Bissau, marcado por uma perspectiva crítica e pela descolonização das mentes. Porém, hoje, o sistema educativo da Guiné-Bissau se assemelha muito como o sistema educativo do colonizador, que tanto Amílcar Cabral e Paulo Freire criticavam. Vimos isto na maneira como as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia são ensinadas no país, a partir de uma perspectiva eurocêntrica que não leva em consideração o contexto e a cultura locais, nacionais (Guiné-Bissau), regionais (África Ocidental) e continentais (africanas). Lembramos que Amílcar defendia o respeito à cultura dos povos nativos, como ele próprio defendeu no seu projeto de educação apresentado no primeiro congresso do PAIGC, realizado em 1964: "defender e desenvolver as manifestações da cultura do nosso povo, respeitar e fazer respeitar os usos, costumes e tradições da nossa terra, desde que não sejam contra a dignidade humana, contra o respeito que devemos ter para cada homem, mulher e criança" (CABRAL, apud NAMONE, 2014). Já Paulo Freire defendia um projeto educacional para a Guiné-Bissau muito próximo ao que tinha sido idealizado por Amílcar Cabral.

Diante dessa situação, nesse momento inicial, gostaríamos que o governo da Guiné-Bissau, através do Ministério da Educação Nacional do país, adotasse estratégias que levem em consideração o seguinte: a) adotar o crioulo juntamente com a língua portuguesa como línguas de ensino na Guiné-Bissau, não somente a língua portuguesa; b) reestruturar as escolas públicas de formação de professores sob uma perspectiva crítica que Amílcar Cabral e Paulo Freire defendiam, principalmente a Escolas Superiores de Educação, Unidade Tchico Té e a Unidade 17 de Fevereiro, que formam mais professores que atuam nas escolas do ensino básico e secundário do país; c) passar a ter livros didáticos no ensino básico e secundário com o viés crítico e de conteúdos africanos, e não mais eurocêntricos, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia, que foram preocupações de Amílcar Cabral e Paulo Freire no concernente às disciplinas escolares na Guiné-Bissau.

Mas para que isso ocorra, o governo guineense precisa adotar algumas medidas. Inicialmente, convocar os linguistas nacionais ou internacionais para ajudar na elaboração de uma gramática, dicionários e livros didáticos em crioulo. É necessário investimento nesse sentido para o bem do sistema educativo da Guiné-Bissau, isto porque já lá vão mais de 50 anos da independência e o país continua a ter um número de cerca de 30% de cidadãos falando a língua portuguesa, enquanto mais de 90% da população se expressa em Kriol/crioulo. Além disso ainda existe um alto índice de analfabetismo. Talvez, se o Estado guineense introduzisse o crioulo como a língua de ensino, esse quadro poderia ser invertido. Também seria necessário que todos os cursos das escolas de formação superior na Guiné-Bissau passassem a ter projetos políticos pedagógicos que apresentassem referências bibliográficas obrigatórias de perspectivas críticas, africanas e guineenses, sem desconsiderar as outras perspectivas. Equipar as escolas de formação de professores com bibliotecas com livros das referências bibliográficas obrigatórias dos cursos também é uma medida urgente. Também seria necessário que essas escolas de formação de professores passassem a ter projetos políticos pedagógicos. Lembramos que a nossa primeira intenção de pesquisa era nesse sentido, ou seja, de pesquisar como acontece formação de professores, mas infelizmente ficamos a saber que os cursos não tinham projetos pedagógicos nesse sentido.

Acreditamos que se o Estado da Guiné-Bissau cumprir com estes três pontos básicos que apresentamos o sistema educativo do país dará um passo significativo para sua melhoria e para a direção sonhada por Amílcar Cabral e Paulo Freire, permitindo o desenvolvimento do país e a libertação das mentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Antónia Cadijatú. RÊSESES, Erlando Silva. Educação corânica no contexto da diversidade étnica em Gabú. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 06, Vol. 05, pp. 89-104. Junho de 2021. ISSN: 2448- 0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/etnicaem-gabu>

ANEME. **Estudo Guiné-Bissau: enquadramento, perspectiva de desenvolvimento, levantamento e caracterização das empresas comerciais e industriais**. Pólo tecnológico de Lisboa, 2018.

AUGEL, M. P. Espaços de pertencimento: Palmares e Pindjiguiti na poesia afrobrasileira e guineense. **Via Atlântica (USP)**, v. 22, p. 99-114, 2012.

BALDÉ, Baró. **Formação de Professores de Língua Portuguesa na Escola Normal Superior "Tchico Té"-Guiné-Bissau. Dissertação de mestrado**. Lisboa –Portugal. 2013.

BARBOSA, A. O.; SALES, D. A. S. *Cartas à Guiné-Bissau: Uma experiência de educação revolucionária. In: V Seminário Formação Docente - Paulo Freire: contribuições para a escola pública, 2021, Dourados. V Seminário Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola. Paulo Freire: contribuições para a educação pública, 2021.*

BARROS, José D'assunção. História Cultural: um panorama teórico e historiográfico. **TEXTOS DE HISTÓRIA**, vol. 11, nº 1/2, 2003.

CABRAL, Amílcar. **Análise de alguns tipos de resistências**. Edição do PAIGC. Bolama, Guiné-Bissau – Imprensa Nacional, 1979.

_____. **A arma da teoria**. Editora Codecri – Rio de Janeiro/Brasil, 1980.

_____. **Obras Escolhidas de Amílcar Cabral: A Arma da teoria. Unidade e Luta**. [Textos coordenados por Mário de Andrade, Lisboa, Comité Executivo da Luta do PAIGC e Seara Nova]. Vol. 1, 1995.

CALLEWAERT, Inger. Fyere Yaabte: **um movimento terapêutico na sociedade Balanta**. Soronda: revista de estudos guineenses, Bissau, n. 20, jul. 1995. Disponível em <<http://www.biblio.bolama.net/BookLibrary/Fyere-Yaabte-um-movimento-terapeutico-de-mulheres-na-sociedade-balanta.html>>. Acesso no dia 8 de junho de 2024.

CÁ, L. O. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **Educação Temática Digital**. Campinas-SP, v.2, n.1. p.1-19, 2000.

CAMPOS, Luanda Martins. **Seguindo os Passos do Griôs: a oralidade como instrumento metodológico para o ensino da história e cultura Afro-Brasileira e Africana para crianças na Unidade da Educação Básica (UEB) Tancredo Neves – ISEMA**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Maranhão – São Luís, 2020. ?

EMPALÁ, Jean da Silva; CANDÉ MONTEIRO, Artemisa Odila. Guiné-Bissau e Cabo Verde: perspectiva da unidade e ruptura binacional (1956-1980). **Abe África: Revista da Associação Brasileira de Estudos Africanos**, v.04, n.04, Abril de 2020.

FILHO, L.M.F.; GONÇALVES, I.A. **Cultura escolar** In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

FILICI, Renísia Cristina Garcia [et al.]. **Tecendo redes antirracistas III: entre resistências e emancipações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

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

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente :Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. – 2. ed.- São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, António Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Bruno; SILVA, Natalino Neves da. **Guiné-Bissau: Revolução Anti-Imperialista Inacabada**. Alfenas-MG: Editora Universidade Federal de Alfenas, 2022.

GUINÉ-BISSAU. **Constituição da República da Guiné-Bissau**. Bissau: Governo da Guiné-Bissau, 1996.

INE; AFRISTAT – Instituto Nacional de Estatística e AFRISTAT. 2019. **Inquérito Regional Integrado sobre Emprego e Setor Informal, 2017/ 2018: Relatório final**. Bissau, Guiné-Bissau e Bamako, Mali: INE e AFRISTAT.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, República da Guiné-Bissau. **Anuário Estatísticas Vitais da Guiné-Bissau 2018-2022**. INE, 2022. Disponível em : <http://www.stat-guinebissau.com>, acesso em: 10/09/2024.

INFAU, Laurindo Leite. **Participação dos estudantes guineenses no processo seletivo da Unilab: a importância do domínio de redação de artigo de opinião**. 2022. 101 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

_____. *Estado e desigualdade sexual no acesso à escola e ao trabalho na Guiné-Bissau*. REVASF, Petrolina-Pernambuco -Brasil, vol. 14, n.34, p. A601-22, Agosto, 2024.

INTANQUÊ, Sabino Tobana. **Desafios da Educação em Guiné-Bissau: Análise de Livros Didáticos de História e Geografia do Nono Ano da Educação Básica, Sob Perspectiva da Descolonização**. Porto Alegre, Brasil, 2022. (Dissertação de Mestrado apresentado para apreciação em banca no Programa de Pós-Graduação em Educação– Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul).

KANT, Immanuel. **Sobre pedagogia**. 2ª Edição, Piracicaba. Editora Unimep, 1999. [Tradução de Francisco Cock Fontanella].

LBSE – **Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau**. Guiné-Bissau, (2010).

LIMA, Rafael. **A relação educação, cultura, currículo e a formação de professores numa perspectiva multicultural**. GOIÂNIA/GO, Brasil, 2023. (Monografia elaborada para fins de avaliação parcial de Trabalho de Conclusão de Curso, do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás).

LIMA, Redy Wilson; ROBALO, Alexssandro. Entre o mito da *morabeza* e a (negada) questão racial em Cabo Verde: um olhar contracolonial. In OLIVA, Anderson Ribeiro [et al.] (orgs.) **Tecendo redes antirracistas: África(s), Brasil e Portugal**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LOPES, Luísa da Silva Lopes. **A Lei de Bases do sistema educativo da Guiné-Bissau: uma análise do processo de construção política**. (Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro/Portugal), 2014.

LOPES, Ulilbaté Rui. **Crioulo versus português no ensino Da Guiné-Bissau: o olhar do(a)s estudantes guineenses**. (Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Ceará/Brasil), 2019.

LOU (Lei Orgânica de Ultramar). **Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique**. Decreto-Lei Nº 39.666, de 20 de Maio de 1953. Agência Geral do Ultramar Lisboa. Acesso às 11: 54 do dia 10/12/2023 no seguinte endereço: <<https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/7523.pdf>>.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

MANÉ, Nembali. **Ensino de História em Guiné-Bissau: colisões entre eurocentrismo e realidades históricas do país**. (Monografia de graduação). UNILAB/São Francisco do Conde – Bahia, 2021. 104f.

M'BUNDE, Timóteo Saba. **As políticas externas de cooperação para o desenvolvimento de Brasil e China na Guiné-Bissau: uma análise em perspectiva comparada**. (Dissertação de Mestrado). UERJ/REDE SIRIUS. Rio de Janeiro, 2015. 170 f.

MENEZES, Marizilda dos Santos; CASTRO, Jacqueline Aparecida Gonçalves Fernandes de. **Culturas orais e linguagem gráfica**. GRAPHICA – Cultura, Paraná – Brasil, 2007.

MINAYO, Maria Célia de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. – 10. ed. – São Paulo: Hucitec, 2007.

MISOCZKY, Maria Ceci. *Paulo Freire e Amílcar Cabral: pedagogos do anticolonialismo*. REAd| Porto Alegre – Vol. 28 – N.º 3, 2022 – p. 646-661.

MORENO, Helena Wakim. A casa dos estudantes do império: histórias e embates (1944-1965). **Revista Poder & Cultura**, Rio de Janeiro, 2016.

MOURA, Ana Maria Mielniczuk de. *Motivação para a pesquisa, determinação de parcerias e divisão da coautoria e coinvenção: principais critérios utilizados pelos pesquisadores da área da Biotecnologia*. Em *Questão*, Porto Alegre, v. 18, Edição Especial, p. 29 - 45, dez. 2012.

MOURÃO, Daniele Ellery. *Guiné-Bissau e Cabo Verde: identidades e nacionalidades em construção*. Pro-Posições, Campinas, 2009.

NAMONE, Namone. **A Luta pela Independência na Guiné-Bissau e os Caminhos do Projeto Educativo do PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional**. ARARAQUARA/SÃO PAULO, BRASIL, 2014. (Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre, em Ciências Sociais).

_____. **Educação Tradicional e Moderna na Guiné-Bissau e o Impacto da Língua Portuguesa no Ensino: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, 2020.

NAMONE, Dabana; TIMBANE, Alexandre António. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. **Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos**, Redenção-CE, v. 01, n. 01, p. 39-57, jan./jun. 2017.

OLIVA, Anderson Ribeiro. De Indígena a Imigrante: O Lugar da África e dos Africanos no Universo Imaginário Português dos Séculos XIX ao XXI. **Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. Nº 3, 2009.

OLIVEIRA, Olavo Borges; HAVIK, Philip J.; SCHIEFER, Ulrich. **Armazenamento tradicional da Guiné-Bissau-produtos, sementes e celeiros-Bissau**. Lisboa: Munster, 1993. [P. 367 SOBRE BALANTAS].

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PANIR. Plano de Acção Nacional para a Implementação da Resolução - 1325, 2000.

PATIAS, Naiana Dapieve; HOHENDORFF, Jean Von. **Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa**. *Psicol. estud.*, v. 24, 2019.

PEREIRA, Amílcar Araujo; VITÓRIA, Paolo. *A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire*. Est. Hist., Rio de Janeiro, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

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

SANÉ, Samba. **Os desafios da educação na Guiné-Bissau**. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, Brasil, v.1, p. 55-77, jan/jun 2018.

SCANTAMBURLO, Luigi. **O léxico do crioulo guineense e as suas relações com o português: o ensino bilíngue português-crioulo guineense**. 2013.371 f. Tese (Tese de Doutorado em Linguística) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade nova de Lisboa.

SIGA, Fernando. **A organização social, política e religiosa dos Balanta: usos, costumes e rituais.** (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Bacharelado em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira). Redenção, 2015.

SILOM, Alfa dos Santos. **A heterogeneidade da língua crioula guineense contemporânea: fonologia e variação num contexto de contato etnolinguístico.** Salvador/BA, 2022. (Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura).

SILVA, Ciro Lopes da; SAMPA, Pascoal Jorge. Língua Portuguesa na Guiné-Bissau e a influência. **RILP – Revista Internacional em Língua Portuguesa** – n.31 – 2017.

SILVA, Dayane Augusta Santos da. Gênero e Feminismo(s) Africano(s). In **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 22, ago. 2021.

SILVA, Marcelo da; CASSIANI, Suzani. Amílcar Cabral, o pedagogo da revolução. **Revista Sergipana de Educação Ambiental | REVISEA**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, 2022.

SILVA, Marcos Antônio da Conceição. *Influência da cultura na educação. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.* Ano 04, Ed. 10, Vol. 11, pp. 114- 128. Outubro de 2019. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/cultura-na-educacao>.

UNESCO. **Relatório de estado do sistema educativo nacional de Guiné Bissau.** Polo de Dakar do IPEE-UNESCO, 2016.

VIEIRA, Henriqueta M. J. P. Lopes. **Política Social de Combate à Pobreza e Desigualdade Social na Guiné-Bissau no séc. XXI.** Trabalho de Conclusão de Curso. UFSC/Florianópolis, 2008.