



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
BACHARELADO EM HUMANIDADES**

CIDÁLIA MENDES CORREIA TAVARES

**EDUCAÇÃO DO PAIGC: EXPERIÊNCIA DE ENSINO
NAS ZONAS LIBERTADAS DA ATUAL GUINÉ-BISSAU (1963-1973)**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2019

CIDÁLIA MENDES CORREIA TAVARES

**EDUCAÇÃO DO PAIGC: EXPERIÊNCIA DE ENSINO
NAS ZONAS LIBERTADAS DA ATUAL GUINÉ-BISSAU (1963-1973)**

Projeto de Pesquisa apresentado ao curso de Bacharelado em Humanidades sediado no Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lia Dias Laranjeira.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2019

CIDÁLIA MENDES CORREIA TAVARES

**EDUCAÇÃO DO PAIGC: EXPERIÊNCIA DE ENSINO
NAS ZONAS LIBERTADAS DA ATUAL GUINÉ-BISSAU (1963-1973)**

Projeto de Pesquisa apresentado ao curso de Bacharelado em Humanidades sediado no Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

Data de aprovação: 02/09/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lia Dias Laranjeira (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof. Dr. Ricardo Matheus Benedicto

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof. Dr. Daniel de Lucca Reis Costa

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	5
2	JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DE PESQUISA	8
3	OBJETIVOS	10
3.1	GERAL	10
3.2	ESPECÍFICOS	11
4	REFERENCIAIS TEÓRICOS	11
5	METODOLOGIA	20
6	CRONOGRAMA	23
	REFERÊNCIAS	24

“(...) *Aprendamos da vida, aprendamos dos outros, aprendamos dos livros, aprendamos da experiência dos outros. Nunca paremos de aprender*”.

Amílcar Cabral¹

1 INTRODUÇÃO

A Guiné-Bissau é um país localizado na costa atlântica do continente africano, que faz fronteira ao norte com o Senegal e ao leste e ao sul com a Guiné-Conacri. O país possui uma área de 36.125 km² e tem uma população aproximada de 1.584.791². O país é composto por oito regiões, nomeadamente: Bafatá, Biombo, Bolama, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara, Tombali e o sector autónomo de Bissau. Cada região está subdividida em setores, totalizando 37 setores em todo o país. 30% da população está concentrada na cidade de Bissau, capital do país, localizada na costa oeste da Guiné-Bissau.

Figura 1 - Mapa da Guiné Bissau com a delimitação das regiões



Fonte: <https://ivairs.wordpress.com/2015/11/11/djumbai-em-guine-bissau/>
Acesso em: 25/08/2019

¹ DAVIDSON, Basil. *A libertação da Guiné: aspectos de uma Revolução Africana*. Lisboa : Sá da Costa, 1975.

² Instituto Nacional de Estatística, 2018. <http://www.stat-guinebissau.com/> Acesso em: 02/08/2019.

Embora o português seja a língua oficial do país, segundo Sampa (2015), apenas 14% são falantes desta língua, enquanto 44% da população são falantes do crioulo. Além do crioulo e do português, existem também outras línguas locais. O crioulo é uma língua nacional que permite a comunicação somente entre algumas pessoas de diferentes grupos sociais. A maior parte da população que vive no interior do país não sabe falar o crioulo e tampouco o português, e se comunica utilizando as línguas dos diferentes povos da Guiné-Bissau, como os balantas, fulas, manjacos, mandingas, papéis, dentre outros. Assim, o português, como já mencionado, é considerada língua oficial, mas é utilizada, principalmente, nas escolas e por um número reduzido de falantes escolarizados que vive, principalmente, na capital Bissau.

O país conquistou a independência unilateral em 24 de setembro de 1973 por via de uma luta armada, comandada pelo Partido Africano Para a Independência de Guiné e Cabo-Verde (PAIGC). O PAIGC, inicialmente denominado Partido Africano/União dos Povos da Guiné e Cabo Verde, foi fundado em 19 de setembro de 1956, por Amílcar Cabral³ e os seus cinco companheiros Luís Cabral, Aristides Pereira, Fernando Fortes, Júlio D’Almeida e Elizee Turpin. Entre 1960 e 1962 o partido se estabilizou na Guiné-Bissau e deu início à formação de militantes e de quadros para a expansão deste grupo político ao interior do país. Neste processo, o PAIGC recebeu apoio de países amigos, como a República Popular da China e o Reino de Marrocos. No ano de 1961, o PAIGC juntamente com a UDENAMO⁴ (Moçambique), o MPLA⁵ (Angola), o PCG⁶ (Goa), o CLSTP⁷ (São Tomé e Príncipe), dentre outros grupos políticos, organizaram a Conferência das Organizações Nacionalistas das Colônias Portuguesas (CONCP), “uma organização nacionalista comum para coordenar as lutas pela independência” frente ao colonialismo português (ESTATUTOS DA CONCP, 1961).

³ Amílcar Cabral foi um engenheiro agrônomo, intelectual e líder político nascido em 1924, na região de Bafatá, em Guiné-Bissau. Sendo um dos principais fundadores e pensadores do PAIGC, elaborou diversos discursos e textos sobre a importância da educação e da cultura no âmbito da descolonização do pensamento, da libertação colonial e da união dos povos de Guiné e Cabo Verde. Em 1972 fundou Assembleia Nacional do Povo da Guiné, a qual representou um passo importante para independência do referido país. Em janeiro de 1973 Cabral foi assassinado na Guiné-Conacri por motivos desconhecidos. Diversas publicações assinadas pelo PAIGC são frutos de seus escritos (NAMONE, 2014; NEVES, 2017).

⁴ União Democrática Nacional de Moçambique.

⁵ Movimento Popular de Libertação de Angola.

⁶ Partido Popular de Goa.

⁷ Comité de Libertação de São Tomé e Príncipe.

Figura 2 - Bandeira do PAIGC



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Partido_Africano_para_a_Independencia_de_Guin%C3%A9_e_Cabo_Verde. Acesso em: 22/08/2019

Partindo da proposta de reunir as populações com o objetivo de combater o colonialismo em Guiné e Cabo Verde, o PAIGC deu início à luta armada em março de 1963, após tentativas de negociação pacífica com Portugal. Em janeiro de 1963, a fortaleza de Tite, localizada ao sul da Guiné-Portuguesa, atual Guiné-Bissau, foi atacada pelos guerrilheiros do PAIGC, marcando o início da luta armada contra o colonialismo português. Após o reconhecimento da independência por parte de Portugal, em setembro de 1974, o país passou a ser governado por um regime de partido único, em que o PAIGC foi a única força política dirigente da sociedade e do Estado, tendo liderado o país até meados de 1991. Neste mesmo ano foi feita uma revisão da Constituição da República, sendo introduzido o multipartidarismo (SEMEDO, 2006).

Sou de naturalidade guineense, filha de um combatente da ‘liberdade da pátria’⁸, militante do PAIGC, e um dos professores das escolas localizadas nas matas das zonas libertadas, durante a luta de libertação nacional. O orgulho de ter um pai que ajudou na formação de pessoas durante a guerra, lutando com frio, debaixo de sol e chuva para que a nossa Guiné se tornasse independente e seu povo livre da exploração e abuso colonial inspira a escrita deste projeto de pesquisa.

O meu interesse em pesquisar sobre a história da educação no contexto da luta de libertação da Guiné-Bissau foi despertado por uma conversa com meu pai, numa manhã do ano de 2012. Lembro que na altura tinha dezesseis anos de idade e estava a estudar a oitava classe (série). Desde aquele dia, a mensagem ficou gravada na minha memória. Estava em casa estressada, conversando com meu pai sobre o meu estudo, apontando algumas dificuldades que estava a passar no momento. Depois de terminar a minha fala, ele me disse: “Vocês atualmente estudam com mais facilidade, sabe por que? Imagine pessoas aprendendo em lugares com

⁸ Expressão comumente utilizada pelos integrantes do PAIGC e seus apoiadores.

condições precárias, estudando ao ar livre, com sol, chuva e frio...” e dessa forma começou a explicar sobre a educação realizada nas matas por ele e alguns militantes do PAIGC durante a colonização portuguesa.

Depois de terminar a minha fala, ele me disse: “Vocês atualmente estudam com mais facilidade, sabe por que? Imagine pessoas aprendendo em lugares com condições precárias, estudando ao ar livre, com sol, chuva e frio...” e dessa forma começou a explicar sobre a educação realizada nas matas por ele e alguns militantes do PAIGC durante a colonização portuguesa.

Ao longo da colonização portuguesa e da guerra de libertação nacional, o país contava com uma dicotomia e diferença de sistemas de ensino: uma que era desenvolvida pelos colonizadores, seguindo os métodos e currículos de Portugal, e outro que estava sob controle do PAIGC, pautado na valorização das culturas africanas e na formação de uma consciência política e patriótica, aliada à alfabetização em língua portuguesa (BARROCO, 2015; PEREIRA, VITTORIA, 2015). A partir de uma abordagem qualitativa, a presente pesquisa pretende compreender as minúcias do ensino neste segundo contexto, isto é, no âmbito das escolas instaladas nas zonas libertadas, sob a organização do PAIGC, e tendo como foco a formação e a atuação dos(as) professores(as). Nesta perspectiva, a pesquisa deverá trazer à tona a dupla função exercida pelo PAIGC de manter a guerra pela libertação nacional em territórios ainda sob domínio colonial e de assegurar a educação nas matas das zonas libertadas.

2 JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DE PESQUISA

Sendo uma pessoa muito curiosa, tinha vontade de conhecer e saber de tudo, porque quando alguém falava sobre algo relacionado à história do país, prestava muita atenção, já que as informações eram sempre novidades para mim. A partir de uma conversa com meu pai, como já tinha explicado anteriormente, surgiu a vontade de explorar com profundidade a história de Guiné-Bissau, especificamente em compreender as práticas educativas desenvolvidas pelo PAIGC nas escolas das zonas libertadas que tinham como meta a escolarização das massas a partir de uma ideologia anticolonial. Naquela altura, compreender melhor essa realidade era apenas um sonho que está sendo concretizado anos depois com a minha entrada na UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira).

É evidente que a minha vontade de pesquisar sobre a experiência de ensino nas zonas libertadas da atual Guiné-Bissau entre 1963 à 1973 não teve sua origem na diáspora (Brasil).

No entanto, é relevante destacar também que meus estudos na UNILAB ampliaram o meu horizonte, pois, esta universidade tem um currículo diferenciado que promove debates sobre descolonização, epistemologias africanas e afro-brasileiras numa perspectiva emancipatória. A minha experiência compartilhada em sala de aula e em outros espaços educativos, com estudantes guineenses, brasileiros e outros estudantes dos PALOP's⁹, juntamente com os(as) professores(as), enriqueceu e ao mesmo tempo motivou a reflexão sobre a minha realidade e me levou a seguir em frente com a minha ideia de pesquisa. O recorte temporal escolhido para esta investigação justifica-se pelo fato do ano de 1963 marcar o início da luta armada na atual Guiné-Bissau e o ano de 1973 marcar a independência do referido país, reconhecida no ano seguinte por Portugal.

É de suma importância aprofundar e apresentar novas nuances sobre a educação no contexto da guerra pela independência de Guiné-Bissau, tendo em conta a sua urgência no atual debate acadêmico que tem focado mais nos aspectos ideológicos da educação no PAIGC do que na experiência dos(das) educadores(as). A presente pesquisa além de contribuir para tornar mais conhecida a história da educação durante a luta pela independência em Guiné, pode servir também como ponto de partida para futuros trabalhos, inclusive voltados para o tema do currículo das escolas do país na atualidade. Isso considerando a mudança significativa em relação aos conteúdos ensinados, pautados, atualmente, em uma perspectiva eurocêntrica.

O presente trabalho é importante também na medida em que vai se debruçar sobre uma temática a partir das narrativas de pessoas que vivenciaram o contexto da guerra e participaram como agentes fundamentais no processo de ensino. É nesse sentido, que a pesquisa tem como participantes centrais os(as) professores(as). A partir das narrativas orais desses participantes buscarei compreender as práticas de ensino desenvolvidas nas escolas das zonas libertadas da Guiné, com foco: (1) na formação e atuação dos professores; (2) na construção dos currículos; (3) na elaboração e uso de materiais didáticos; (4) no perfil e participação dos estudantes; e (5) nos ambientes de ensino no contexto da guerra pela independência.

Os relatos de professores das escolas das zonas libertadas, como já mencionado, constituem uma fonte de pesquisa pouco comum nos trabalhos científicos sobre essa temática. É importante mencionar que autores como, Djaló (2009), Fati (2018), dentre outros, abordam sobre a educação do PAIGC nas zonas libertadas durante o período colonial na Guiné-

⁹ Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

Portuguesa, mas não trazem como metodologia de pesquisa os relatos dos(as) professores(as) que atuaram durante a guerra de libertação.

A pesquisa tem como pressuposto que a partir do prisma da prática do ensino será possível compreender de maneira mais ampla e aprofundada o papel do PAIGC e dos(as) professores(as) nas escolas das zonas libertadas. Apesar das dificuldades que os(as) professores(as) passavam em termos de recursos humanos e materiais, este grupo buscou formar quadros com o objetivo de ajudar na luta pela independência e, posteriormente, no desenvolvimento da Guiné-Bissau, conforme almejado por Amílcar Cabral, uma das principais lideranças do PAIGC.

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 pesquisa, assim, ambiciona compreender de maneira mais profunda, a partir das experiências de professores(as), como se deram as práticas e vivências de ensino nas escolas das zonas libertadas. Naquela época, as pessoas estudavam com mínimas condições e durante um curto período de tempo (1ª à 4ª classe), mas ao terminarem a última classe tornavam-se aptos a compor quadros para atuar junto ao PAIGC na luta pela independência, mais especificamente, como novos(as) professores(as), e no futuro Estado independente. Diante do que foi pretendido e realizado pelo referido grupo político, a pesquisa pretende se debruçar sobre a seguinte questão: Qual a preparação/formação recebida pelos(as) professores(as) e quais as condições envolvidas neste processo de ensino?

3 OBJETIVOS

3.1 GERAL

Compreender as experiências de ensino desenvolvidas nas escolas das zonas libertadas da atual Guiné-Bissau, organizadas pelo PAIGC, a partir dos relatos dos(as) professores(as) em atuação entre 1963 e 1973.

3.2 ESPECÍFICOS

1. Compreender o processo de formação do(a) professor(a) para atuar nas escolas das zonas libertadas;
2. Identificar e analisar os materiais didáticos e os recursos metodológicos usados pelos(as) professores(as) nas escolas das zonas libertadas;
3. Compreender as condições de funcionamento das escolas nas zonas libertadas;
4. Reunir e analisar os diferentes registros fotográficos das escolas nas zonas libertadas presentes em arquivos pessoais e em bases de dados digitais;
5. Conhecer e esmiuçar os sentidos das experiências dos(as) professores(as) nas escolas nas zonas libertadas do país;
6. Apresentar as convergências e divergências no pensamento de Amílcar Cabral e Paulo Freire sobre as estratégias de combate ao colonialismo, assim como os usos dos seus respectivos pensamentos no contexto da educação nas zonas libertadas.

4 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Sempre existiu entre os seus diferentes povos da Guiné-Bissau práticas de educação não formal. Diferente da educação ocidental, ela era transmitida através da oralidade dos mais velhos para os mais novos. Os conteúdos ensinados estavam relacionados com a realidade das populações, portanto, com as atividades desenvolvidas por cada pessoa que recebia o ensinamento. A transmissão de conhecimentos e o processo de educação eram desenvolvidos em lugares diversos e não tinha um tempo determinado de finalizar, pois as pessoas aprendiam até o fim das suas vidas. Segundo Lourenço Cá (1999, p. 89),

Pela participação na vida do grupo familiar, escutando histórias dos mais velhos e assistindo as cerimônias conjuntas, as crianças e jovens adquiriam paulatinamente, ao longo dos anos, os conhecimentos necessários à sua integração na comunidade. Aprendiam as habilidades de produção e adotavam as regras de comportamento e os valores imprescindíveis à vida em como e como sobreviver. (...) Cada adulto era em certa forma, um professor. A educação não se separava em campo e especialização de

atividades humanas. (...) Esta educação espontânea e diária possibilitava, assim, uma aprendizagem direta da realidade.

A implementação de escolas coloniais foi um dos métodos utilizados pelos portugueses para garantir a fixação do regime colonial. Um dos objetivos do ensino nessas escolas, era desafrikanizar as populações nativas através das orientações mínimas, transformando estas pessoas em cidadãos “portugueses” que tinham o dever de ajudar a afirmar a reprodução do colonialismo. De acordo com Daniel Cassama (2014, p. 26),

A escola, sem dúvida foi um dos principais, senão, o principal veículo do Governo português, para a consolidação do seu poder nas colônias, preparando os indivíduos com a formação religiosa, política, moral e social, baseada nos padrões nacionais, com o intuito de reforçar o poder da metrópole nos territórios colonizados. Nos territórios colonizados por Portugal, a escola e a educação escolar se tornam em importantes modelos de manipulação, opressão e de transmissão de uma ideologia e cultura do colonizador. A política educacional do regime, no essencial, visava promover uma identificação dos africanos com os valores da cultura portuguesa e assim manter e desenvolver o sistema colonial.

Como parte da luta pela independência da Guiné, o PAIGC construiu escolas nas zonas libertadas, portanto, nas regiões e aldeias que passaram a ser controladas politicamente e administrativamente pelo PAIGC (FATI, 2018). As escolas tinham como proposta uma educação popular, voltada para as massas. Conforme o entendimento do educador brasileiro Paulo Freire (1993, p. 19), a educação popular é um “esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação técnica e científica”. Em contraposição à educação colonial, a educação implementada pelo partido não excluía as pessoas, e ela não tinha a finalidade apenas de fomentar a luta contra o colonialismo, mas também de capacitar as pessoas para que futuramente pudessem ajudar no desenvolvimento do país. O sistema de ensino elaborado pelo PAIGC procurava resgatar o que havia de relevante no sistema de ensino que era desenvolvido pelos povos que vivem no território da Guiné-Bissau em períodos anteriores à colonização. A partir dos estudos de Lourenço Cá, Fati (2018) aponta que:

O sistema educativo implementado pelo PAIGC nas zonas libertadas procurava retomar o que havia de relevante na experiência da sociedade tradicional guineense. A informalidade educativa e sua espontaneidade tradicional eram revalorizadas, assim como o recurso à experiência dos anciãos. Considerando a grande dificuldade com que se deparava face aos recursos materiais, tentava-se, à medida do possível, associar a aprendizagem à produção ligada às tarefas das comunidades. [...] o estudo estava ligado ao trabalho produtivo e os alunos participavam na gestão da escola e de sua preservação material. A educação contribuía grandemente para a emergência de uma cultura verdadeiramente nacional que extraía as suas raízes dos aspectos positivos das diferentes culturas tradicionais, mas que era possível incorporar, adaptando-as dentro das necessidades do país, às aquisições da cultura científica-universal (CÁ, 2008, p. 93-94 apud FATI 2018, p. 66).

O projeto educativo do PAIGC em pouco tempo trouxe resultados significativos, superando a educação formal portuguesa no que tange à população contemplada com o processo de formação. Em um curto espaço de tempo foram criadas mais de 100 escolas comandadas pelo PAIGC, onde se formaram um número considerável de guineenses. Com o passar do tempo, o partido teve a ajuda de outros países que facilitaram a viagem de alunos para se formar a nível médio e superior no exterior do país. Segundo Lourenço Cá (2005),

A educação nas zonas libertadas, o PAIGC obteve resultados importantes. Escolarizou grande número de crianças a partir dos 10 anos (dadas as condições de guerra, era estas as idades com que as crianças iniciavam a instrução primária). Segundo Pereira no ano letivo 1971/1972, o PAIGC tinha nas zonas libertadas um total de 164 escolas, onde 258 professores ensinavam a 14.531 alunos. Posteriormente, os melhores alunos eram selecionados para frequentarem os internatos do Partido, instalados nos países limítrofes, no âmbito do Instituto Amizade. Além disso, o PAIGC, tendo em conta exigência da reconstrução nacional e não obstante as condições da luta armada que obrigava a dedicar muitos jovens a preparação militar, cuidou, particularmente, da formação de quadros em nível médio e superior. Para isso, contou com o apoio de países amigos de tal maneira que, durante os anos de luta, um número muito maior de guineenses atingiu os cursos superiores em comparação com o período da ocupação portuguesa (PEREIRA, 1977:1 07 apud CÁ, 2005, p. 57).

Figura 3 - Escola em uma zona libertada no período da luta de libertação



Fonte: FREIRE, Paulo. Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo.

4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Diferentemente das premissas da educação pensada pelo PAIGC no âmbito da luta de libertação, estudar em Guiné-Bissau hoje é estar a aprender mais sobre outros contextos, sobretudo europeu, do que sobre a sua própria história e realidade. Digo isso porque durante toda a minha trajetória escolar a maior parte dos textos que eram debatidos em sala de aula tratavam principalmente da Europa e isso me incomodava muito. Às vezes questionava a mim mesma por que é que aprendemos menos sobre o nosso país e mais sobre outros lugares. Hoje entendo que a base eurocêntrica do currículo é uma herança colonial. Nesse sentido, compreender as epistemologias, a formação do(a) professor(a) e do currículo envolvidos no projeto de educação comandado pelo PAIGC ainda no período colonial é uma forma de trazer à tona outras perspectivas que não se encontram mais em prática no país.

O modelo educacional no regime colonial português na Guiné não dialogava com a realidade da população local. Ou seja, nas escolas ensinavam apenas sobre a cultura europeia, deixando de lado a cultura da população local, entendida como algo sem importância na perspectiva do colonizador. A imposição de hábitos do colonizador, como o ato de se alimentar à mesa utilizando talheres, falar português, seguir a religião católica, etc., era reforçada no ambiente escolar. Segundo Moreira (2006), as escolas coloniais primárias e liceais rejeitavam todas as representações relacionadas à história, à cultura e às línguas dos povos africanos que viviam no território da atual Guiné-Bissau. Conforme explicação do mesmo autor, a ideologia transmitida pela escola colonial incutia nas crianças e nos jovens que eles são seres inferiores e incapazes, cuja salvação seria se tornar brancos ou negros de alma branca.

As escolas coloniais eram usadas como uma das estratégias que contribuíram para a segregação e divisão das classes sociais, ou seja, pessoas letradas pelas escolas coloniais eram denominadas de “assimilados” “civilizadas” e as outras que não faziam parte desse grupo eram denominados de “não civilizados”. Essa divisão social provocou uma exclusão da maioria das crianças e jovens, uma vez que, nem todos tinham a oportunidade de frequentar essas escolas, porque era permitido apenas aos filhos(as) dos(as) portugueses, e dos guineenses assimilados(as) que aproximavam da cultura europeia.

As escolas que funcionavam na Guiné-portuguesa como era chamado pelo Estado colonial português não continham o modelo europeu de ensino, eram instituições fechadas em si. [...]a estrutura educacional montada pelos portugueses em Portugal não foi mesmo criada para os guineenses terem acesso. Quando muito, 1% de toda a população podia ter acesso ao sistema escolar, ainda que só 0,3% tenham chegado à condição de assimilação (DJALÓ, 2009, p. 69).

Segundo o mesmo autor, esta forma de funcionamento das escolas dos portugueses originou o enfraquecimento da mesma e contribuiu também a um número elevado do analfabetismo. Autores como Moreira (2006), Cá (2000), Sané (2018) ressaltam a imposição autoritária dos colonizadores assegurada pelas escolas coloniais portuguesas, no que diz respeito à desestruturação das culturas africanas, impondo novos valores civilizatórios como mecanismos que visavam facilitar os processos da dominação em todos sentidos. A educação nas zonas libertadas tinha a finalidade de promover a formação e a transformação das mentes das pessoas, tornando-as pessoas que racionalmente possam perceber a condição que estão a viver e buscar as possíveis soluções para ultrapassarem os seus problemas.

Essas medidas eram no sentido de expandir a educação nas zonas libertadas, cujo objetivo era essencialmente político: formar um homem novo com espírito crítico e consciente da sua realidade social. Trata-se dessa realidade que este homem novo deve lutar para transformar (NAMONE, 2014, p.62).

Além das escolas dos colonizadores serem ofertadas apenas para naturais da Guiné assimilados, havia um outro problema que impedia as crianças guineenses de ter acesso a essas escolas. É que a centralização das mesmas na capital do país promovia a exclusão dos habitantes de outras regiões do país às escolas coloniais. Como aponta Cristina Mandau (2009),

(...) a maioria das crianças que nasceram no interior da Guiné durante a colonização portuguesa, só teve acesso à escola quando o PAIGC teve domínio dessas áreas, ou seja, no período pós 1963. Como mostram alguns depoentes, essas crianças do interior da Guiné Portuguesa, tidos como “filhos de indígenas”, em sua grande maioria foram educadas nas escolas das zonas libertadas junto com os filhos de combatentes pela liberdade da pátria. Nesses lugares não havia escolas durante a colonização portuguesa, as escolas coloniais só existiam nos centros das cidades, mas, também tinha escolas isoladas que ficavam em alguns lugares de acesso ao colonizador (MANDAU, 2009, p. 61).

No decorrer da luta pela libertação nacional de Guiné, o PAIGC estava mais preocupado com a união de guineenses assim como cabo-verdianos(as), “unidade e luta” com vista a lutar contra o colonialismo português, alcançar a tão sonhada independência e promover a criação de duas nações: Cabo Verde e Guiné-Bissau. Amílcar Cabral incentivava as pessoas a preservarem a cultura com o objetivo de lutar contra o colonialismo no país. Para isso, o partido optou-se pela educação como meio primordial para ajudar naquele processo.

Só um povo que preserva a sua cultura é capaz de se mobilizar para a luta e esta, por sua vez, torna-se um fator de cultura à medida em que o dinamismo social se desencadeia. É neste contexto que se deve situar o fato de o PAIGC ter dado a melhor atenção às tarefas educacionais logo que começaram a ser libertadas as primeiras

regiões da Guiné-Bissau. Nesta altura, a educação estava estreitamente integrada em todas as demais atividades e era sentida como um aspecto da luta global (CÁ, 2000, p. 11).

Possibilitar o acesso à educação fora do padrão colonial era uma das preocupações do PAIGC. Isso é observado no esforço em enviar estudantes para fora do país, num momento em que não havia sido implementada a educação nas zonas libertadas. Como explica Furtado (2005), antes de começarem o ensino nas zonas libertadas do país, o grupo dirigido pelo PAIGC enviava os seus estudantes para estudarem no país vizinho, concretamente no território de Guiné-Conacri. Com o passar do tempo, foram criadas as escolas nas zonas libertadas e implementados projetos que dariam passos positivos, conforme o avanço da luta pela independência e enquanto estavam a conseguir manter-se tanto em termos financeiros quanto materiais. Logo no ano 1965, os filhos de guerrilheiros foram presenteados com uma escola-internato na República de Guiné-Conacri.

O Congresso de Cassacá¹⁰ realizado pelo PAIGC, foi o momento de descrever como seriam desenvolvidas a escolarização nas zonas libertadas, quais eram os caminhos que deviam ser percorridos para formar pessoas capazes de ter o espírito de luta contra a colonização entre outras demandas. Seguem alguns pontos importantes descritos durante o referido congresso, como pontua Sané (2018, p. 60):

- Reforma do ensino, desenvolvimento do ensino secundário e técnico, criação do ensino universitário e de institutos científicos e técnicos;
- Erradicação rápida do analfabetismo;
- Instrução primária obrigatória e gratuita;
- Formação e aperfeiçoamento urgente de quadros técnicos e profissionais.

O ensino pensado pelo PAIGC tinha as suas especificidades. Além das escolas do partido permitirem o acesso a todos os indivíduos sem distinção de classe, como se fazia nas escolas dos colonizadores, elas também se apresentavam como revolucionárias¹¹. Conforme explica Djalo (2009),

Foi durante este período que surgiu uma nova forma de conceber a educação escolar na Guiné-Bissau. Os dirigentes do PAIGC bradavam a palavra de ordem “quem sabe deve ensinar aquele que não sabe”. Assim, a educação passou a ser encarada como instrumento fundamental no processo de transformação de consciência. Pensando

¹⁰ O Congresso de Cassacá foi o primeiro congresso organizado pelo PAIGC nos dias 14 a 17 de fevereiro de 1964, numa região denominada de Cassacá que fica situada no sul do país, no fim do congresso importantes medidas foram recomendadas, uma delas é criação de escolas e centros de saúde em todas as zonas libertadas sob o controle dos guerrilheiros do partido.

¹¹ Eram consideradas escolas revolucionárias porque tinham como proposta ajudar as pessoas a terem a consciência da colonização e lutar contra ela.

nisso que o PAIGC institucionalizou o que vinha sendo praticado nas áreas libertadas em matéria de educação durante a luta armada de libertação. (DJALO, 2009, p. 74)

Antigamente as crianças de primeira e segunda classe eram juntadas num único espaço para aprenderem. Ao longo do tempo, foram criadas outras escolas e as crianças se dispersaram.

As medidas de generalização das duas primeiras classes do ensino básico levaram, em 1965, a criação de internatos destinados aos órfãos de guerra, e de semi-internatos que eram centros escolares que permitiam a permanência dos alunos durante a semana, regressando a casa aos fins de semana para poderem trabalhar com os pais nos campos. (FURTADO, 2005, p.317)

O PAIGC reunia pessoas de diferentes etnias no mesmo lugar, cada um(a) com a sua cultura e tradição. Não era uma tarefa fácil esse relacionamento entre os grupos sociais porque a assimilação implantada pelos colonizadores provocou também rivalidades entre os diferentes povos da Guiné. Esta foi uma das estratégias utilizadas pelos portugueses para facilitar a dominação colonial. O partido continuou a promover a união dos diferentes grupos sociais até a independência.

A população da Guiné-Bissau divide-se em dez grupos étnicos principais e uma série de outros menores, havendo que contar basicamente com Balantas, Fulas, Mandingas, Manjacos, Papéis, Beafadas, Bijagós, Mancanhas, Felupes e Nalus. Presidir um país com todos esses cidadãos, com práticas culturais diferentes e com os laivos culturais que o colonialismo português implantou (as rivalidades entre as tribos como forma de dividi-las para melhor dominar) é tarefa para séculos e não apenas meras quatro décadas, decorridas desde que o PAIGC de um grupo de meia dúzia de amigos nacionalistas em um partido administrador de um Estado-membro das Nações Unidas. (CÁ, 2005, p. 1)

No intuito de formar quadros tanto a nível intelectual quanto a nível pessoal para auxiliar posteriormente no desenvolvimento do país, Cabral escreveu algumas regras explicando a partir de quais pontos a educação implantada nas zonas libertadas devia se apoiar. As regras deveriam ser cumpridas por todos (as), visto que tinham o mesmo objetivo. Ele instruiu os membros do partido comprometidos com a luta pela independência, a seguir algumas normas educativas, tais como:

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 frequentemente 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. (CABRAL, 1977, p. 157-158, apud NAMONE, 2014, p. 58)

De salientar que a educação do PAIGC mesmo não querendo adotar os modelos do colonizador como foi explicado anteriormente, acabou adotando alguns modelos dos mesmos, por exemplo, a maneira de sentar dos estudantes um atrás do outro como pode-se observar na fig. 3. Apesar da maioria dos(as) estudantes não dominarem muito bem o português, que é a língua do colonizador, ela era utilizada como a língua de ensino e aprendizagem. Segundo o meu pai os alunos(as) aprendiam tudo (ler, escrever e contar) em português, quando não entendiam os professores explicavam-lhes em crioulo ou em outra língua local.

Nos anos 70, períodos da guerra contra o colonialismo em alguns países africanos, de modo particular a guerra pela independência de Guiné e Cabo-Verde, os intelectuais Paulo Freire e Amílcar Cabral começaram os seus trabalhos, cada um usando os seus métodos com vista a ajudar os colonizados(oprimidos).

Coincidentemente, suas propostas encontraram-se no solo da África, na década de 1970, durante o processo de independência dos dois mencionados países africanos, um usando os instrumentos da guerra anticolonial e morrendo pela causa e o outro usando a força da educação básica como instrumento de autoconscientização dos(as) ex-colonizados(as) (ROMÃO, GADOTTI, 2012, p. 13).

Freire em algumas de suas ideias tiveram o mesmo ponto de vista com Cabral, no que tange a teoria e prática, para eles a pessoa que está sendo colonizada mesmo depois de estar livre da colonização só consegue ser livre quando tomar a consciência da forma opressiva que está ou estava sendo tratada, por exemplo um guineense que foi ensinada na escola dos portugueses, que os negros são menos inteligente em relação aos brancos, mesmo que ele se tornar um indivíduo livre e continuar com este pensamento, os dois intelectuais consideram que

não está livre, uma vez que continua tendo o pensamento incutido pelo colonizador na sua mente.

Uma das convergências entre o legado do líder da independência dos dois países africanos e a obra do educador pernambucano: a que diz respeito a seus conceitos de revolução, não apenas no sentido da luta armada contra o colonizador para a afirmação de uma nacionalidade autônoma e soberana, mas também pela ideia de que nenhum povo, mesmo no período pós-colonial, consegue se livrar de seu colonizador, enquanto não se liberta também de seus referenciais teóricos, de suas premissas, de seus fundamentos e de seus paradigmas, enfim, de sua “Razão” (ROMÃO, GADOTTI, 2012, p. 15).

É importante pontuar que apesar das convergências nas opiniões de Freire e Cabral também existia divergências entre esses pensadores, e uma das divergências tem a ver com a língua que devia ser utilizada no processo de ensino.

Amílcar Cabral defendia a manutenção e a difusão do português como língua nacional. No entanto, o crioulo era falado por 45% da população (CABRAL, 1974). Paulo Freire, num livro em parceria com Antonio Faundez (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 126) transcreve uma declaração de Cabral sobre o uso da língua oral e escrita: “A língua não é prova de mais nada, senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros”. E Freire comenta: “Amílcar Cabral deixava de perceber lamentavelmente a natureza ideológica da linguagem, que não é algo neutro, como lhe pareceu no texto citado. Esta é uma das raras afirmações da obra de Cabral que jamais pude aceitar” (MESQUIDA et al., 2014, p. 105).

Segundo Mesquida et. al. (2014), Paulo Freire diz ter escutado a viúva do líder do partido, Ana Maria de Sá, explicar o motivo pelo qual o seu marido preferiu utilizar a língua portuguesa durante o processo de escolarização dos guineenses.

Na época em que Cabral fez essa afirmação cabia essa análise, e estava havendo um risco, na luta, de uma certa sectarização, que colocava os cabo-verdianos e os guineenses a serem contra qualquer português, contra a cultura portuguesa, contra a linguagem portuguesa, contra tudo que fosse português. E Cabral achava isso um risco de engrossamento dessa perspectiva que, pare ele, e eu concordo, enfraqueceria a própria luta (MESQUIDA et al., 2014, p. 105).

Com o passar do tempo Freire recebeu a informação de que a escolha e uso do português como língua de ensino não trouxe resultados positivos.

Em uma carta de 10 de junho de 1985, enviada a Paulo Freire por Mario Cabral, ministro do Comércio, Pesca e Artesanato da Guiné-Bissau, ao explicar as razões do “fracasso” da campanha de alfabetização no seu país, Cabral colocou a escolha da língua portuguesa como o fator fundamental do insucesso da campanha levada a efeito por Freire e sua equipe na Guiné-Bissau (MESQUIDA et al., 2014, p. 105).

Uma parte dos artigos e livros citados aqui são de um período que não coadunam com o nosso recorte temporal de 1963 à 1973. No entanto, selecionamos bibliografias que dizem respeito a um período anterior ou posterior ao recorte temporal do estudo, levando em consideração o conteúdo enriquecedor das suas abordagens e a ligação com o tema a ser estudado. Assim, nesta pesquisa, levarei em consideração uma bibliografia relevante para discutir o tema central que não necessariamente incida sobre o recorte temporal escolhido, a exemplo do diálogo travado entre Amílcar Cabral e Paulo Freire discutido por Gadotti e Romão (2012) e pelo próprio Paulo Freire na obra *Cartas à Guiné Bissau*. Nesta obra, Freire registra a sua trajetória no que tange à construção de um modelo de alfabetização dos adultos no território guineense nos anos pós-independência.

5 METODOLOGIA

Esta pesquisa qualitativa terá como base a produção de entrevistas semi-estruturadas com professores(as) que atuaram nas escolas das zonas libertadas durante o período da luta pela independência do país.

Entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas (MANZINI 1990/1991, p. 154).

Debruçarei também na pesquisa bibliográfica e na pesquisa das fotografias do meu pai e dos(as) seus(suas) colegas professores(as) durante o processo de ensino nas zonas libertadas, e das imagens disponíveis em acervos digitais, como o do projeto *Casa Comum*¹². A intenção de se trabalhar com as entrevistas é justamente possibilitar a compreensão das questões levantadas neste projeto com maior densidade e riqueza de detalhes a partir das experiências pessoais. Tendo como apoio um roteiro semi-estruturado, deixarei o(a) entrevistado(a) à vontade para aprofundar nas questões levantadas, trazer elaborações mais subjetivas e conectar com outros assuntos. Isto com vista a explorar com mais abrangência as questões que

¹² “O portal Casa Comum disponibiliza documentação oriunda de diferentes países e organizações da CPLP, representando um espaço de diálogo e de memória das culturas e história de cada um dos parceiros, que dá continuidade ao projeto de cooperação iniciado pela Fundação Mário Soares (...)”. <http://casacomum.org/cc/projeto>. Acesso em 28 de agosto de 2019.

geralmente são mais abertas e não necessariamente seguem um padrão. Nesse contexto, as entrevistas podem acontecer a partir de uma conversa informal entre o(a) entrevistador(a) e o/a entrevistado(a).

Um dos informantes-chave desta pesquisa será o meu pai que é um antigo combatente, militante do PAIGC e foi um dos professores que lecionava nas matas durante a luta pela independência do país. Além da entrevista com meu pai, pretendo entrevistar também os(as) seus(suas) colegas professores(as) que participaram do referido processo, buscando pela diversidade de gênero no grupo de entrevistados/as, no intuito de dar atingir as diferenças e especificidades das experiências. Como estou no Brasil e os(as) meus(minhas) entrevistados(as) estão em Guiné-Bissau, utilizarei como meio de comunicação a vídeo chamada ou mensagem de voz.

O tipo de amostragem nomeado como bola de neve é uma forma de amostragem não probabilística, que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse tipo específico de amostragem não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos difíceis de serem acessados (VINUTO, 2014, p. 203).

Para compreender como pretendo trabalhar com a metodologia de amostragem conhecida como bola de neve, precisamos de um grupo de pessoas para entrevistar, que são pessoas que ensinavam as crianças e jovens nas zonas libertadas durante a luta de libertação nacional, mas como manter contato com essas pessoas? Tentarei ter uma conversa e entrevista com um entrevistado que é o meu pai, através da nossa conversa e entrevista ele poderá conversar com os(as) seus(suas) colegas professores(as) que lecionaram também nas zonas libertadas no período da colonização. Meu pai, assim, será um mediador para me aproximar deste grupo e para e produzir outras entrevistas com os(as) mesmos(as). Ao entrevistar esses participantes, eles(as) também poderão convidar outras pessoas para serem entrevistadas e assim sucessivamente. Com base nisso, pode-se considerar que este tipo de amostragem de pesquisa tem uma vantagem uma vez que ajuda o entrevistador a encontrar facilmente os entrevistados.

Há momentos em que a amostragem em bola de neve pode ser a melhor – e, em muitos casos, a única - forma disponível para se estudar determinado grupo. Dessa forma, a grande vantagem dessa forma de amostragem é o fato de os entrevistados serem recrutados a partir da relação pessoal das pessoas dispostas a indicar contatos, o que pode emprestar confiabilidade ao entrevistador, como alega Becker (BECKER, 1993, p. 155, apud VINUTO, 2014, p. 208).

No decorrer desta pesquisa vamos ao encontro do passado com o objetivo de trazer para ao presente aquilo que ao nosso entendimento é relevante, trazendo a história da educação do PAIGC durante a luta armada nas zonas libertadas. Este trabalho visa através de entrevistas também trazer à tona a história de vida dos professores que lecionavam nas matas das zonas libertadas e posteriormente contar as histórias dessas pessoas.

A pesquisa com histórias de vida é, assim, um processo de construção de conhecimento a partir da relação específica entre dois atores: pesquisador e sujeito pesquisador – pelo pesquisador, como método que pressupõe a existência de vínculo; pelo sujeito, participante da pesquisa que narra sua história, num dado momento de sua vida (NOGUEIRA et al., 2017, p. 468).

Pretende-se também utilizar como fonte de investigação as fotografias das escolas nas zonas libertadas. Algumas das imagens a serem analisadas foram publicadas no livro *Cartas para Guiné-Bissau* (1978, ver Fig. 11 na página). Outras, no entanto, serão acessadas nos arquivos pessoais de professores(as) e de antigos combatentes do PAIGC. Esta proposta de fonte de pesquisa tem como ponto de partida as fotografias do meu pai guardadas ainda hoje e que serão digitalizadas e analisadas na realização da pesquisa. O mesmo será feito com possíveis imagens localizadas em arquivos de colegas professores(as), com vista a aprofundar e produzir novas leituras sobre como era realizado o ensino nas zonas libertadas na Guiné-Bissau entre 1963 e 1973. Como afirma Márcio Sônego (2010, p. 114), “a fotografia deixou de ser mero instrumento ilustrativo da pesquisa para assumir o status de documento, matéria-prima fundamental na produção do conhecimento sobre determinados períodos da História, acontecimentos e grupos sociais”.

Objetivamos também, como já mencionado, usar a bibliografia diversa como fonte de pesquisa (GIL, 2008). Assim, farei consultas em trabalhos já realizados sobre o tema a ser estudado, incluindo livros, artigos, dissertações, monografias etc. A pesquisa bibliográfica irá nos possibilitar dialogar com vários autores que já estudaram sobre o tema, como Lourenço Cá (2000), Furtado (2005), Romão e Gadotti (2012), Sané (2018), Cristina Cá (2009), Namone (2014), dentre outros(as).

6 CRONOGRAMA

Atividades a serem desenvolvidas por ano/ semestre	2020-2021		2021-2022		2022-2023	
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
Aulas presenciais	X	X	X	X	X	X
Seleção de materiais de leitura bibliográfica	X	X	X	X		
Confecções de fichamento da bibliografia, elaboração das entrevistas e digitalização de material fotográfico	X	X	X	X		
Análise dos dados		X	X	X	X	
Reelaboração do Projeto			X			
Construção do texto da Monografia			X	X	X	X
Defesa						X

REFERÊNCIAS

CÁ, Lourenço. Ocuni. “A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973)”. *Revista Online Professor Joel Martins*, Campinas, SP, V. 2, n. 1, out, 2000.

_____. *Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau*. 2005. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. *Políticas Educacionais da Guiné-Bissau de 1975 a 1997*. 1999. 197 f., Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas, 1999.

CÁ, Cristina M.Ocuni. *A Trajetória dos Quadros Guineenses Formados e em Formação no Brasil na Visão de Estudantes e Profissionais de 3º Grau*. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Campinas, 2009.

CASSAMA, Daniel Júlio Lopes. *Amílcar Cabral e a independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde*. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2014.

NAMONE, Dabana. *A Luta pela Independência na Guiné-Bissau e os Caminhos do Projeto Educativo do PAIGC: Etnicidade como Problema na Construção de uma Identidade Nacional*. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2014.

DJALÓ, Mamadú. *A Interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau: A Dimensão da Educação Básica – 1980-2005*. Florianópolis, 2009.

DAVIDSON, Basil. *A libertação da Guiné: aspectos de uma Revolução Africana*. Lisboa : Sá da Costa, 1975.

ESTATUTOS DA CONCP. Fundo: DAC - Documentos Amílcar Cabral, 1961. Pasta: 04604.023.015. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/pesqArquivo.php?termo=concp>. Acesso em 28 de agosto de 2019.

FATI, Calilo. Guiné-Bissau: “Guiné-Bissau: A educação para a liberdade (1963-1973)”. *Revista Café com Sociologia*, v. 7, n. 1, abr., 2018.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. *Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: incoerências e discontinuidades*. 2005. 719 f. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de Aveiro, 2005.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GERHADT, Tatiana ; SILVEIRA, Denise. *Métodos de Pesquisa*. 2013 Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, 2018. Disponível: <http://www.stat-guinebissau.com/> Acesso em: 02/08/2019.

Lakatos, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*/ Maria de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. -7. ed.-São Paulo: Atlas, 2016.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

MESQUIDA, Peri *et al.* “A contribuição de Paulo Freire à Educação na África: Uma Proposta de Descolonização da Escola” Educ. Soc. [online]. 2014, vol. 35, n. 126, p.95-110.

MOREIRA, Domingos. *Políticas públicas de alfabetização de massa na Guiné-Bissau*. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

NEVES, José. “Ideologia, ciência e povo em Amílcar Cabral”. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.24, n.2, abr.-jun. 2017, p.333-347.

NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães *et. al.* “O método de história de vida: a exigência de um encontro em tempos de aceleração”. *Pesqui. prá. psicossociais* [online]. 2017, vol.12, n.2, p. 466-485.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que Fazer: Teoria e Prática em educação popular*. 41 Edição. VOZES. Petrópolis, 1993.

ROMÃO, José Estácio & GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

SANÉ, Samba. “Os desafios da educação na guiné-bissau”. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, Brasil, v. 27, n.1, p. 55-77, jan/jun 2018.

SAMPA, Pascoal. “Situação do Ensino Pública em Guiné-Bissau: Desafios e Possibilidades para uma Educação de Qualidade”. *Anais do VII FIPED*, 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV050_MD1_SA2_ID72_07102015104055.pdf> Acesso em: 08 de agosto 2019.

SEMEDO, Costa Odete Maria. “Educação como Direito”. *DHnet*, Glocalhoy n. 21. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo_educacao_como_direito.pdf> Acesso em: 08 de agosto 2019.

BARROCO Sonia. “Fracasso Escolar na Guiné-Bissau: Contribuições da Educação e da Psicologia Brasileiras”. 37ª Reunião Nacional da ANPed – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

VINUTO, Juliana . “A Amostragem em Bola de Neve na Pesquisa Qualitativa: um debate em aberto”. *Temáticas*, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014.

SÔNEGO, Márcio. “A Fotografia como Fonte Histórica”. *Revista Historiæ*, Universidade Federal do Rio Grande, 1 (2): 113-120, 2010.