



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

NEMBALI MANÉ

**ENSINO DE HISTÓRIA EM GUINÉ-BISSAU:
COLISÕES ENTRE EUROCENTRISMO E REALIDADES HISTÓRICAS DO PAÍS**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2021

NEMBALI MANE

**ENSINO DE HISTÓRIA EM GUINÉ-BISSAU:
COLISÕES ENTRE EUROCENTRISMO E REALIDADES HISTÓRICAS DO PAÍS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação – Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades – do Instituto de Humanidades e Letras, Campus dos Malês, da Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2021

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da Unilab
Catalogação de Publicação na Fonte

M24e

Mané, Nembali.

Ensino de História em Guiné-Bissau : colisões entre eurocentrismo e realidades históricas do país / Nembali Mané. - 2021.

104 f. : il., mapas, color.

Monografia (graduação) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2021.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre.

1. Eurocentrismo - Guiné-Bissau. 2. Guiné-Bissau - História - Estudo e ensino. I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 966.5

NEMBALI MANE

**ENSINO DE HISTÓRIA EM GUINÉ-BISSAU:
COLISÕES ENTRE EUROCENTRISMO E REALIDADES HISTÓRICAS DO PAÍS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Graduação – Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades – do Instituto de Humanidades e Letras, Campus dos Malês, da Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

Aprovado em 20 de agosto de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – UNESP
UNILAB/Malês

Prof. Dra. Érica Aparecida Kawakami
Doutora em Psicologia – UFSCAR
UNILAB/Malês

Prof. Dr. Dabana Namone
Doutor em Ciências Sociais – UNESP

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Halla (Deus) por ter me dado a vida, saúde e disposição diária na concretização deste sonho. Realmente, é um enorme desafio escrever este agradecimento sem poder mencionar todos/as que lutaram comigo e torceram pela minha vitória, mas igualmente seria injusto deixar de mencionar alguns nomes aqui. Portanto, solicitarei *duaw* (Benção) *dos* mais velhos para todos nós, a qual, segundo os grandes mandigas, *Duaw* não acaba de onde sai e nem enche para onde vai.

Para isso, agradeço a meus pais em primeiro lugar: a minha querida mãe Sene Sadjo e a sua irmã gêmea Nhima Sadjo, que sempre batalham para o bem-estar dos seus filhos/as. Ao meu pai Lassana Mané, que recebeu várias opiniões indicando que não seria bom se ele deixasse seus filhos estudarem na cidade, porque ficaria sozinho nos trabalhos do campo, mas continuou acreditando em nós. Ao irmão gêmeo do meu pai Alfucene Mané que não está entre nós, mas seus conselhos ficarão enormemente na minha memória, pela educação da excelência que me deixou, com base na solidariedade comunal – os dois sempre inseparáveis até a morte lhes separar. Dessa forma, criaram seu filho através de amor ao próximo. Às minhas madrastas Fatumata Turé, que não está no mundo dos vivos, uma mulher descente que sempre esteve ao meu lado, e Binta Djassi uma mulher admirável e batalhadora. Aos meus irmãos e irmãs, de modo geral. A toda família de *Manecunda* pelo apoio e confiança depositado na minha pessoa.

À minha orientadora Profa. Dra. Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre que me orientou com toda paciência e carinho e que sempre esteve ao meu lado. Ela proporcionou grandes momentos de aprendizado durante a construção deste trabalho. Realmente, faltaram as palavras para agradecer, mas professora: “vou fazer, aliás faço, *Duaw* todos os dias para você. Professora, se eu crescer, queria ser como você”.

À professora Prof. Érica Aparecida Kawakami pela disponibilidade de fazer parte da banca examinadora. A professora é uma pessoa que eu admiro tanto no campo da pedagogia. Gostaria de ter um dia a sua metodologia de ensino.

Ao Dr. Dabana Namone pela disposição e prontidão ao responder o nosso convite de estar na minha banca. Dabana é um grande referência para mim na educação guineense. Admiro ele por ser um grande tradicionalista e um profundo conhecedor da realidade da educação Guineense.

A todos os meus entrevistados e entrevistadas que realmente são maravilhosas e que contribuíram muito com a minha pesquisa. Aos que me ajudaram a conseguir os documentos oficiais da educação guineense. Em especial, agradeço ao meu irmão mais novo Sidi Mané que fez um esforço enorme para conseguir este documento.

A todos/as amigos/as e irmão/ãs que a UNILAB me deu aqui em São Francisco do Conde! Sem vocês não chegaria até aqui! Realmente, a nossa Universidade é uma verdadeira Integração! Agradeço por isso.

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar o ensino de História em Guiné-Bissau, com foco na colisão que há entre o eurocentrismo e as realidades históricas do país. Eurocentrismo é uma teoria que coloca a Europa no centro do universo, subalternizando as outras realidades epistêmicas, culturais, históricas e ideológicas. Dessa forma, discutimos sobre ensino de história neste país e suas relações com as realidades históricas, fazendo uma análise sobre as influências do eurocentrismo nos conteúdos estudados, as quais estimulam a colisão entre as duas realidades históricas. Para isso, fizemos consultas bibliográficas em diversos autores, tais como Alexandre Furtado, Dabana Namone, Leonel Vicente Mendes, Loureço Ocuni Cá, Paulo Freire, Sobonfu Somé, entre outros. Ademais, realizamos uma pesquisa documental que envolve a análise do Programa Harmonizado de Ensino de História, elaborado pelo INDE. Depois, entrevistamos estudantes guineenses da UNILAB (Campus dos Malês), para compreendermos as suas trajetórias e experiência no ensino de História nos diferentes liceus, a fim de que pudéssemos comparar os dados entre a teoria e a prática de ensino de História. Para compreender de modo amplo, fizemos uma breve análise da educação em Guiné-Bissau, começando pelo período anterior à chegada dos invasores. Nesse caso, discorremos sobre a sociedade africana como uma sociedade de tradição oral, em que a educação era transmitida da boca dos mais velhos ao ouvido dos mais novos, por meio das cerimônias de iniciação, da contação de histórias, dos provérbios e dos trabalhos de campo. Entendemos que essa educação visa promover a solidariedade comunal, já que é responsabilidade de toda a comunidade. Essa rica tradição foi comprometida com a chegada dos colonizadores que implementaram a educação escolar com vistas a “civilizar” e a cristianizar e a estabelecer a dominação política, econômica e ideológica aos povos guineenses. Esse processo culminou com a luta da libertação nacional, a qual durou 10 anos, entre 1963 a 24 de setembro 1973 – data da independência unilateral, pois um ano depois Portugal reconheceu a independência oficialmente. Ao longo da luta armada, o PAICG foi implementando a educação nas zonas libertadas para alfabetização da massa popular, cuja maioria estava fora do sistema de ensino. Essa educação visava contrariar a educação colonial e combater a discriminação e a colonização das mentes. A partir desses caminhos, é possível perceber que os conteúdos de História no país estão inclinados à Europa devido a vários fatores, entre os quais a falta de comprometimento do Estado atual com o setor do ensino, a falta de materiais que relatam os conteúdos nacionais (razão pela qual os professores recorrem aos conteúdos europeus que são mais acessíveis em Guiné-Bissau), a metodologia inadequada, a dificuldade da língua que impossibilita a compreensão dos conteúdos e a dificuldade dos próprios futuros docentes na Escola Normal Superior Tchico Té, etc.

Palavras-chave: Ensino de História; Eurocentrismo; Colisões; Guiné-Bissau.

RESUMU

E tarbadju tene suma panu di fundu analiza ensinu di Historia na Guiné-Bissau, sobretudu na kilkuta fala di xoki entri eurocentrismo ku realidadi di tera. Eurocentrismo i um mintida kuta pui europa suma lugar mais importante na mundu, na sintidu di rebaxa utrus realidadi di djiresa, di kultura, di historia kudi utrus maneras di pensa. Enton, no papia di ensinu di historia na Guiné-Bissau tambu kusi ligason ku realidadi ku pasa, odja nona papia de kusas, no analiza influensia di eurocentrismo na livros kuno lei, nunde ku es livros mostranu un xoki entri es dus realidadi historikas. Pa no pudi fasi kila, no lei livros di diferentis otoris, suma esis: Alexandre Furtado, Dabana Namone, Leonel Vicente Mendes, Loureço Oconi Cá, Paulo Freire, Sobonfu Somé ku utrus ku noka tchoma li. Alem di es, no rabista tambu utrus dukumentus ku sta ligado ku programa di organizason di historia ku INDE elabora. Dipus di kila, no entrevista studentis guinensis di UNILAB (Campus dos malês) pa pudi ntindi se kaminhu tambu sobre historia di Guiné-Bissau na liceus ku e studa nel, kila ta djudanu ba na ntindi mindjor teoria ku pratika di ensinu di historia. Pa no fasi ba es tudu diritu, no fasi tambu analisi di edukason na Guiné-Bissau, nunde ku no kunsu inda analisa tempos antis ku Guiné-Bissau na nvadidu. Na es sintidu, no analisa sosedadi afrikana suma un sosedadi di tradison oral, nunde ku djintis ta sinadu ba atraves di boka di garandis pa oredja di kil mas nobus, es ta passa ba atraves di sirmonias, konta historia, bota ditu ou na tarbadjus di matu. Anos no pensa kuma es tipu di edukason misti yalsa sintidu di union entri djintis ku sinta, pabia di kuma edukason i responsabilidadi di tudu kumunidadi. Ma, e bon manera di edukason ntorumpi odja ku kolon tchiga, ku bin ku edukason di skola na sintidu di “siviliza” pa “konverti pa Cristo” suma tambu pa pudi domina guinensis na politika, na ekonomia ku pensamento. E tal proseso kaba na luta di libertason nasional ku dura 10 anu di 1963 ate dia 24 di setembro di 1973- ku sedu data ku guinensis toma se independensia, pabia di kuma, un anu dipus ku purtuguisis seta independensia ofisialmenti. Odja luta na kuri ba inda, PAIGC fika ba ina pui edukason na zonas ku libertadu badja pa pudi sina pupulason lei ku skirbi pabia di kuma manga delis ka tene ba skola. E edukason di PAIGC i pa pudi ba kontraria edukason di kolon, pa kombati ba diferensa i suma tambu manera di pensa di pupulason. Na es prosesu di leituras kuno fasi, no diskubri di kuma, na Guiné-Bissau djintis mas ta sinadu historia di europa, pabia di manga di kusa, suma falta di kumprimisu di Stadu ku setor di ensinu aos um dia, falta di matrial kuta fala di Historia di Guiné-Bissau (ku pui pursoris ta rekori pa kontiudus di europa pabia e mas fasil odja), manera di da aula kasta diritu, difikuldadi di língua ku kata pirmiti alunos ntindi materia, difikuldadis di futurus pursoris na se skola di formason Tchico Té, ku manga di utrus kusas.

Palabras-tchabi: Ensino di Historia. Eurocentrismo. Guiné-Bissau. Xoki.

ABSTRACT

This work aims to analyze the teaching of History in Guinea-Bissau, focusing on the collision that exists between Eurocentrism and the country's historical reality. Eurocentrism is a theory that places Europe at the center of the universe, subordinating other epistemic, cultural, historical and ideological realities. Thus, we discuss the teaching of History in Guinea-Bissau and its relations with historical realities, analyzing the influences of Eurocentrism in the revised contents, which stimulate the clash between the two historical realities. For this, we made bibliographical consultations in several authors, such as Alexandre Furtado, Dabana Namone, Leonel Vicente Mendes, Loureço Oconi Cá, Paulo Freire, Sobonfu Somé, among others. Furthermore, we carried out a documentary research that involves the analysis of the Harmonized Program for Teaching History, prepared by INDE. Afterwards, we interviewed Guinean students from UNILAB (Campus dos Malês), to understand their trajectories and experience in the History of the country in different high schools, so that we could compare the data between theory and practice in teaching of History. To understand it broadly, we made a brief analysis of education in Guinea-Bissau, starting with the period before the arrival of the invaders. In this case, we discuss African society as a society of oral tradition, in which education was occurred from the mouth of the elders to the ear of the younger, through initiation ceremonies, storytelling, proverbs and the works in the field. We understand that this education aims to promote communal solidarity, as it is the responsibility of the entire community. This rich tradition was committed to the arrival of colonizers who implemented school education with a view to "civilizing" and Christianizing and establishing political, economic and ideological domination of the Guinean peoples. That process ended with the struggle for national independence, which lasted for 11 years, between 1963 and 24th of September 1973 – the date of unilateral independence, pointing out that, Portugal officially recognized the Independence one year later. Throughout the armed struggle, the APIGC (PAICG in Portuguese) was implementing education in the liberated areas for the literacy of the popular mass, most of whom were outside the education system. This education aimed to frustrate colonial education and fight Against discrimination and colonization of minds. From these paths, it is possible to see that the contents of History in the country are recliné to Europe due to several factors, including the lack of commitment of the current State with the education sector, the lack of materials that report the national contents (the reason why teachers resort to European content that is more accessible in Guinea-Bissau), the inadequate methodology, the difficulty of the language that makes it impossible to understand the content and the difficulty of the future teachers at Tchico Té Superior Normal School called, among other difficulties.

Key-words: Eurocentrism - Guinea-Bissau. Guinea-Bissau - History - Study and teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1.	Mapa da República da Guiné-Bissau e suas oito regiões administrativas	18
2.	Regiões de Guiné-Bissau	19
3.	Orgulho de ser português	47
4.	Manual da 3ª classe	59
5.	Programa de História do 10º ano do ensino secundário	66
6.	Índice de conteúdos das unidades	75
7.	Organização das unidades do PHEH	75
8.	Escola Normal superior Tchico Té	81
9.	Anúncio das inscrições para a Escola Normal Superior Tchico Té	83
10.	Sol maior para comandante	96

SUMÁRIO

1.	Introdução	12
2.	Contextualização Sociohistórica da Guiné-Bissau	15
2.1	Contextualização sócio-geográfica	18
3.	Breve história da Educação em Guiné-Bissau	20
3.1	Por um conceito mais amplo de educação	20
3.2	Educação pré-colonial em Guiné-Bissau	26
3.2.1	Provérbios	28
3.2.2	Contos guineenses	32
3.2.3	Cerimônias de iniciação na Guiné-Bissau	37
3.3	Educação colonizadora: exploração e alienação em Guiné-Bissau	40
3.4	A Resistir e a reinventar: uma educação oposta à ideologia colonial nas zonas libertadas da Guiné	51
3.5	Ideologias distintas em um mesmo espaço: colisão entre dois modelos de educação pós-independência em Guiné-Bissau	57
4.	Percurso metodológico	63
5.	Análise das entrevistas e dos documentos	70
5.1	Educação pública e privada	70
5.2	Materiais didáticos e metodologia de ensino	74
5.3	Escola Normal superior na formação dos/as professores/as de História	81
5.4	Conteúdos de História	86
6.	Considerações finais	99
	Referências	102

1. INTRODUÇÃO

A educação está e sempre esteve presente em todas as sociedades humanas, independentemente da raça, da cultura, da religião e da localidade. Cada povo cria, recria, inventa e reinventa o modelo da educação de acordo com a sua realidade e com vistas a atender as expectativas de um padrão comportamental de convivência dessa sociedade. Por isso, Brandão (1995) considera que todos os humanos, de uma forma ou de outra, passam pela educação. A partir desse viés, restringir a lógica da educação apenas a “educação escolar” seria um grande contrassenso.

Em África, ter acesso à educação também significa adquirir os valores culturais de cada um dos grupos étnicos por meio da oralidade, a qual constitui-se como um elemento fundamental para a transmissão dos valores aos mais novos. Os ensinamentos são transmitidos pela oralidade através dos provérbios, dos contos e das cerimônias de iniciações. A partir desse panorama, os mais jovens podem identificar como fazer bem é socialmente recomendado e como fazer o que se julga mal será punido. Nesse sentido, trata-se de ensinamentos dotados de valores pedagógicos, pois a aprendizagem, a partir dessa perspectiva, estimula as crianças a procurarem mais conhecimentos junto aos mais velhos. Por exemplo, os contos na varanda em noites de luar estimulam as crianças a vontade de participar e a prestar atenção para poder colocar os ensinamentos ali contados em prática. Portanto, ela permanece atenta sem a necessidade de ser chamada a sua atenção e consegue reportar as histórias contadas com facilidade, sem nenhum problema – diferentemente da educação escolar que, por vezes, exige algum esforço dos pais e educadores para chamar-lhes atenção.

De acordo com a grande africanista Sobonfu Somé (2007), a educação africana visa ensinar as crianças a solidariedade e o espírito comunal. A autora afirma que a criança, a partir do nascimento em diante, pertence a toda comunidade, independentemente dos pais, portanto, a sua educação pertence a toda comunidade. Dessa forma, ela pode ser dada de mamar pelas outras mães sem nenhum problema. Isso demonstra que ela é preparada desde a infância para se tornar solidária, na base de coletividade. Para Somé (2007), a pessoa precisa do abraço da comunidade, pois sem a comunidade a pessoa fica sem espaço para exercer o seu dom.

Dessa forma, essa rica forma de transmissão dos conhecimentos em África foi comprometida com a chegada dos colonizadores, os quais implementaram a educação escolar elitizante, para “civilizar”, cristianizar e estabelecer a dominação política, econômica e

ideóloga aos povos guineenses. À resposta disso, o PAIGC estabeleceu a educação nas zonas libertadas que visava a reafricanização das mentes. Essa educação tinha uma ligação estreita com as realidades sociais e culturais, de modo a haver a sincronização entre a educação e as atividades agrícolas (Freire, 1978).

Nesse contexto, entendemos a história como uma identidade coletiva, isto é, ela nos liga com a nossa ancestralidade. Assim sendo, ter a consciência histórica nos leva a pensar criticamente acerca de nossa realidade. Ao contrário, a falta de consciência histórica leva a uma autodesvalorização – fato que facilita a dominação alheia. Dessa forma, de acordo com Munanga (2012), a consciência histórica do povo negro foi atacada desde períodos da escravidão e colonização por meio das narrações distorcidas, com o intuito de afastar os povos de suas raízes, assim facilitando o seu processo de dominação.

Por isso, constitui nosso foco de atenção, neste trabalho científico, analisar o ensino de História da Guiné-Bissau e entender qual é a sua ligação com as realidades históricas do país. A Guiné-Bissau foi colonizada por Portugal e, mesmo depois da independência, o país não conseguiu se livrar das ideologias coloniais. Isso é perceptível através da herança dos materiais escolares que ainda reproduzem a lógica colonial. Há, portanto, uma supervalorização da história e dos valores culturais ocidentais, em especial os de Portugal.

A partir desse panorama, como guineense e estudante da rede básica do país, o tema do ensino de história tem me despertado interesse e preocupação. Ao longo da minha trajetória educativa nos liceus e, posteriormente, da minha passagem na Escola Normal Superior Tchico Té, tive pouco contato com a história nacional do meu país. Por acreditar na urgência de realizar um estudo para entender o ensino de história e apontar possíveis caminhos que possam melhorá-lo, inicialmente dialogamos com grandes estudiosos e conhecedores da realidade educativa guineense, tais como Alexandre Furtado, Dabana Namone, Leonel Vicente Mendes, Lourenço Ocuni Cá, Sumaila Djalo entre outros. Além disso, analisamos os documentos oficiais de Ministério da Educação Nacional, como o caso do Programa Harmonizado de Ensino de História, elaborado pelo INDE. Em jeito de comparação entre os documentos com a realidade concreta do país, realizamos entrevistas com estudantes guineenses da UNILAB (Campus dos Malês), para verificar se o que está no documento combina com a realidade de ensino de história.

O nosso trabalho está constituído por seis capítulos, incluindo a introdução, as considerações finais e as referências. O segundo capítulo é composto de uma rápida contextualização Sócio-Histórica e geográfica do país em questão. Por sua vez, o terceiro

capítulo é intitulado *Um conceito mais amplo da educação*. Nele, ainda discutimos a educação no período da colonização em Guiné-Bissau, que está dividida em *educação nas zonas não libertadas* e *educação nas zonas libertadas* da Guiné. A abordagem desse último período histórico vai envolver a educação nos primeiros anos da independência (no período e transição). Já no quarto capítulo, dedicamo-nos a estabelecer um *Percurso Metodológico* e, no quinto, fazemos a *Análise das Entrevistas e dos Documentos*. Dessa forma, analisamos o ensino de história nas instituições públicas e privadas, a atuação dos docentes em cada uma dessas instituições, os materiais didáticos e as metodologias de ensino de História nas escolas públicas e particulares, em comparação com o que o documento oficial orienta.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOHISTÓRICA DA GUINÉ-BISSAU

De acordo com Santos e Silva (2014), no terceiro milênio antes de cristo, aconteceu uma mudança climática gradual que transformou a região do Saara a qual, anteriormente, era uma zona muito produtiva num deserto árido. Essa era a origem da locomoção das populações que ali viviam para a costa ocidental da África, principalmente para o território que anteriormente era denominado de Senegâmbia.

Em conformidade com os mesmos autores, o território hoje chamado Guiné-Bissau pertencia a grandes reinos sudaneses, nomeadamente o Império de Gana. Era um dos territórios subordinados a esse grande império africano, tendo em conta a sua vastidão. Na parte leste desse território, figurava-se o Mali e a Mauritània. Ele tinha como capital Kumbi-Salé, na beira de deserto do Saara. Destarte, a situação geográfica desse grande império é muito diferente do atual país com a mesma denominação. O Império de Gana perdurou entre 830 a 1235, data que marcou a sua decadência, dando lugar a outro grande império da África Ocidental (Império de Mali), que anteriormente fazia parte desse império decadente.

Na visão de Santos e Silva (2014), o Império de Mali pertencia a outro Estados sudaneses e foi herdeiro do decadente Império do Gana. O rei e fundador do Império do Mali foi Sundiata Keita, o qual se converteu ao islamismo. Esse império era considerado um império mandinga, fundado em 1235 depois de uma batalha denominada Batalha de Kirina, cujo rei dos sossos Soumaro Kante era conhecido como “o Rei feiticeiro”, o qual foi derrotado por Sindiata Keita a partir dessa data (1235 d.C.). Ele passou a ser chamado por “*mansa*”, uma expressão mandinga que quer dizer “rei”. Com a fundação desse grande império, os mandigas espalharam-se para a zona ocidental da África, até chegar ao território denominado Guiné.

Nessa visão, grande parte da região da Guiné passou a pertencer ao Império de Mali sob a orientação e vigilância do Reino de kaabú, o qual, na altura, era uma das províncias do Império de Mali. Além da Guiné, o Império de Mali abrangia os seguintes territórios atuais: Mali, Senegal e Sul da Saara Ocidental. Com a sua decadência, em 1670, o Império deu autonomia a outro reino Mandinga: o Reino de kaabú, localizado no território que é conhecido hoje como a Guiné-Bissau.

De acordo com Mamadú Jao (2002), kaabú era uma das províncias do Império de Mali, que declinou por volta de XIV, fato que deu autonomia para que kaabú se tornasse um reino independente do Mali. kaabú foi limitado a norte pelo Rio Gambia; a Oeste pelo Rio Cassamança e abrangia todo território do mesmo nome do Rio Geba e Rio Grande; na parte

Sudoeste, era limitado pelo Rio Xiangá até Farim; a Leste pelo Futa Djalon; e a Sul pelo Rio Cangon na zona de Candjafara, na antiga Guiné Francesa, atual Guiné-Conacri. Portanto, algumas províncias que faziam parte do reino hoje se encontram em outros países vizinhos da Guiné-Bissau.

A Guiné-Bissau, como os demais países africanos, sofreu uma exploração abusiva das potências europeias anos após a abolição oficial da escravatura. Essa exploração deve-se à procura de matérias primas para o abastecimento das suas indústrias, de novos mercados para escoar seus produtos e de bens preciosos que pudessem aquecer a economia europeia e colocá-la no topo mundial.

Devido à concorrência entre as potências europeias para a ocupação de lugares estratégicos no continente africano, com intuito de tirar proveito econômico, houve impasse entre essas potências imperialistas, culminando na convocação da famosa Conferência de Berlim, em 1884 (SANTOS E SILVA 2014). Tratou-se de uma divisão que foi feita sem a presença de nenhum representante de África, partilhando o continente sem levar em consideração as realidades dos povos que ali viviam. Contrariamente do que havia antes da chegada dos europeus, os povos em África estavam agrupados de acordo com o pertencimento familiar, linguístico, cultural e religioso. Em suma, essa divisão afastou as pessoas da mesma família em diferentes territórios sem respeitar as realidades locais.

Essa divisão foi um dos elementos que incentivou grandes conflitos entre os próprios africanos (inclusive bélicos), pois não respeitou as realidades étnicas e sociais do continente. Esse é o caso da Guiné-Bissau, na medida em que a parte sul de Senegal, nomeadamente região de Cassamansa, fazia parte da Guiné – nessa zona, é possível encontrar pessoas da mesma família localizadas em diferentes países/territórios, entre a Guiné-Bissau e o Senegal. Mesmo dilema acontece na região sul da Guiné-Bissau, concretamente na região de Cacine, a qual pertencia à vizinha República da Guiné Conacri, que também observa separação dos familiares (BIDETA, 2013).

Depois da Conferência de Berlim (1884 -1885), a Convenção Luso-francesa de 1886 encerrou definitivamente a configuração territorial da Guiné-Bissau. Em 1905, houve a retirada de Ziguinchor, que fazia parte do território que é hoje Guiné-Bissau, antiga Guiné Portuguesa. Ele passou a pertencer aos franceses e foi anexado a Senegal e, em troca, anexaram uma região que pertencia à antiga Guiné Francesa, atual Guiné-Conacri, hoje correspondendo ao sul da Guiné-Bissau, concretamente o setor de Cacine (SANTOS; SILVA 2014).

A presença dos portugueses na Guiné-Bissau provocou grandes revoltas dos nativos. De acordo com Bideta (2013), a ocupação definitiva e a subordinação dos guineenses aos colonizadores portugueses foram muito difíceis, pois aconteceram inúmeras resistências dos “donos da terra”, principalmente dos povos que habitavam na zona litoral (Balantas, Papeis e Bijagós). Em contrapartida às insurreições, os portugueses aplicaram a força para controlá-los, tal como ocorreu com a “campanha de pacificação”, em todo território continental, além das partes insulares, que ocorreu de 1913 a 1915, e no Arquipélago dos Bijagós entre 1917 e 1936. Segundo Bideta (2013), na contramão dos povos costeiros, os fulas rapidamente aliaram-se aos colonizadores portugueses.

Em síntese, o país passou por dominação colonial portuguesa durante cinco séculos, mas recuperou a sua independência de Portugal depois de uma guerra de libertação nacional, que aconteceu entre 1963 a 1973. Esse movimento libertador foi liderado pelo Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC), o qual foi fundado no dia 19 de setembro 1956, por Amílcar Lopes Cabral¹ e seus camaradas. Assim, essa luta culminou com a Proclamação da Independência unilateral em 1973, em Madina de Boe, Região de Gabú, Leste do país, mas só foi reconhecido por Portugal a 10 de setembro de 1974 (NAMONE 2014; MENDES, 2019b).

Depois da independência, concretamente a partir de 1974, o partido libertador foi a única formação política responsável por dirigir a sociedade e o Estado. Esse monopólio do PAIGC durou até meados de 1990: essa data assinala a abertura democrática do país, que acedeu a porta às primeiras eleições multipartidárias em 1994. Nessas eleições, o PAIGC foi o grande vencedor na segunda volta desse escrutínio, conduzindo o general João Bernardo Vieira (Nino) à Presidência da República (SANI, 2013; MENDES 2019b).

¹ **Amílcar Lopes Cabral** foi um político, agrônomo e teórico marxista da Guiné-Bissau e de Cabo Verde. Nascido 24 de setembro de 1924, em Bafatá, Guiné-Bissau. Foi membro fundador do Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo-verde (PAIGC), liderou a guerra da libertação desses países de 1963 a 1973 que culminou com a emancipação dos mesmos. Foi morto antes da concretização do seu sonho que era um dia ver o seu país liberto do jugo colonial português. Dessa forma, ele é considerado pai das nacionalidades guineense e cabo-verdiana.

2.1 Contextualização sócio geográfica

A Guiné-Bissau situa-se na costa Ocidental da África com uma superfície total de 36.125km². Nesse território, habita uma população de 2.020.208² habitantes (2021), etnicamente diversificada, com peculiaridades linguísticas, sociais e culturais. O país faz fronteira a Norte com a República do Senegal, a Sul e Leste com a República da Guiné Conacri e Oeste com o Oceano Atlântico. O território nacional está dividido em uma zona continental e uma zona insular, esse último é composto por mais de 40 ilhas e ilhéus que abrange o Arquipélago dos Bijagós. (SEMEDO, 2011, apud SANI 2013)

Figura 01: Mapa da República da Guiné-Bissau e suas oito regiões administrativas



Fonte: www.africa-turismo.com (2013)

O território guineense é administrativamente composto por 8 (oito) regiões, mais o setor autônomo de Bissau (capital) que desempenha função de região. Eis as regiões que compõem o território nacional: Bafatá, Gabú, Oio, Cacheu, Biombo, Quinara, Tombali e Bolama Bijagós. Assim, cada uma dessas regiões está fragmentada em sectores administrativos, que

² Informação disponível em <https://countrymeters.info/pt/Guinea-Bissau>. Acesso em 15 de maio de 2021.

no total contabilizam 37 setores, excluindo o setor autônomo de Bissau. Como também esses setores estão divididos em secções e tabancas (aldeias) (ibidem, 2013):

Quadro 01: Regiões de Guiné-Bissau

Regiões de Guiné-Bissau									
	Bafatá	Gabú	Oio	Quinara	Tombali	Bolama	Cacheu	Biombo	
Setores da Guiné-Bissau	Fafatá	Boe	Bissorã	Buba	Bedanda	Bolama	Bigene	Prabis	Setor autônomo de Bissau
	Bambadinca	Gabu	Farim	Empada	Cacine	Bubaque	Bula	Quinhamel	
	Cuntubuel	Pirada	Mansabá	Fulacumda	Catió	Caravela	Cacheu	Safim	
	Galomaro	Pitchi	Mansoa	Titi	Quebo	Uno	Caió		
	Ganadú	sinago	Nhacra				São Domingos		
	Xitole						Canchungo		

Fonte: própria

O quadro 01 mostra a distribuição de setores por regiões, de modo que a região de Bafatá e Cacheu dispõe de um total de seis setores; depois vem as regiões de Gabú e Oio com cinco setores respectivamente; Bolama, Quinara e Tombali com quatro setores; região de Biombo com três setores; e, por último, o setor autônomo de Bissau.

De acordo com Sani (2013), 31% da população guineense vivem na capital Bissau. Há centralidade de todos os serviços de Estado na capital, que tem proporcionado a emigração em massa da população, principalmente jovens de zonas rurais, para o centro urbano à procura de melhores condições de vida.

Guiné-Bissau é um país situado em uma zona tropical, apresentando um clima tropical úmido, com duas estações do ano, a seca e a chuvosa, cada uma dessas estações correspondendo a seis meses. A estação da seca inicia-se em 15 de novembro e termina em 15 de maio e a época chuvosa principia em 15 de maio e finaliza-se em 15 de novembro. A zona sul de país recebe uma maior quantidade de chuva em relação à região Leste do país.

3. BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM GUINÉ-BISSAU

Neste capítulo, pretende-se abordar um conceito mais amplo de educação, que vai além da educação escolar, isto é, considera-se a educação em sociedades tradicionais africanas, particularmente a guineense. Como funciona? Quais eram/são os objetivos dessa educação? Posteriormente, discutiremos educação no período da colonização em Guiné-Bissau, que está dividida em *educação nas zonas não libertadas* e *educação nas zonas libertadas* da Guiné. A abordagem desse último período histórico vai envolver a educação nos primeiros anos da independência (no período e transição).

Quanto ao uso de dois tempos verbais (passado e presente), referimo-nos ao fato de que os dois modelos de educação acima mencionados eram/são praticados do passado até os dias atuais. Quando referimos à educação tradicional africana, a palavra tradicional não quer dizer que não existe mais este modelo de educação, muito embora ela tenha sofrido um declínio em algumas localidades, principalmente nas zonas urbanas que tiveram grande influência dos colonizadores. Por outro lado, nas zonas rurais (nas tabancas), continuam prevalecendo os ensinamentos dos saberes tradicionais africanos que se expressam na oralidade, através das cerimônias de iniciações, das histórias contadas de boca aos ouvidos e nos provérbios ensinados pelos anciãos/ãs.

3.1. Por um conceito mais amplo de educação

A educação sempre esteve presente em todas as sociedades humanas desde tempos remotos, mas muitas pessoas confundem o termo educação com “educação escolar”, ou seja, restringe-se àquela que ocorre nas instituições formais. Nesse sentido, entende-se que, quando se fala em educação, ela só pode acontecer no espaço escolar ou em espaços formais, com um professor formado academicamente com o intuito de passar o conhecimento aos alunos. No entanto, falar em educação é algo complexo, pois é muito amplo, de modo que abrange toda sociedade humana, independentemente da época, da localidade, da geração, da cor da pele, da classe social e do gênero de estudantes e mestres. Enfim, ela acontece em diversos espaços e tempos. Portanto, é nesse sentido que Brandão (1995, p.7) afirma que “ninguém escapa da educação”.

Assim sendo, existem diferentes concepções sobre a educação, que vai variando em diferentes contextos, uma vez que nós nos encontramos num mundo diversificado. É

impossível pensar em um único estilo da educação, aliás, o mundo é formado por sociedades, e as sociedades são formadas por diferentes povos distintos em cultura, línguas e crenças. Diante disso, a educação é um processo de inserção e de ensino acerca da concepção de mundo às gerações vindouras. Logo, ela ocorre no modelo que cada povo acredita ser melhor. Por isso, a complexidade de se universalizar um modelo educativo é enorme, pois cada sociedade vai procurar o modelo ideal que vai corresponder às realidades desse povo e que coaduna com o modo de vida dessa comunidade:

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos. (BRANDÃO, 1995, p. 9-10).

Quando se fala da educação de modo geral, isso nos leva a perceber que a “[...] escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (ibidem 1995, p.9). Assim, podemos afirmar que a educação está espalhada em todo mundo e ela funciona em diversas formas conforme a especificidade social e cultural de cada povo. Esse antropólogo ainda nos revela que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-se e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação (BRANDÃO 1995, p.7).

Portanto, independentemente do tipo da educação, pode ser escolar ou não escolar, de certa forma, todos nós passamos pela educação, pois ela acontece em diversos lugares e é aplicada por pessoas diferentes em concepções distintas. Pensando nessa lógica, realmente é possível testemunhar que cada um/a passou por um mestre/a de instrução que ensina as regras de vida a partir da concepção da educação no espaço em que vive.

Nessa era contemporânea, a educação se associa mais com o espaço escolar, contudo, nem todas as sociedades dispõem desse modelo. Um exemplo concreto eram algumas sociedades tradicionais africanas, nas quais ter acesso à educação significava adquirir

conhecimentos e normas comportamentais e de convivência social, que são obtidos através da sua integração na comunidade, grupo familiar, grupos de trabalho, nas cerimônias da iniciação, escutar história, provérbios e contos dos mais velhos. Portanto, a partir da interação comunal entre os anciãos e os mais novos se dá a educação tradicional africana. Para Sané (2018, p. 57-58):

Antes da colonização, ter acesso à educação significava adquirir conhecimentos e normas de comportamento, como acontecia em qualquer sociedade humana. Assim, através de sua participação na vida do grupo familiar e da comunidade, participando dos trabalhos de campo, 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.

Com a chegada dos primeiros antropólogos nas sociedades não ocidentais, foram constatadas as práticas culturais, cerimônias rituais e outras formas de convivências humanas desses povos, porém nenhum deles associava essas práticas com a educação, tendo em conta que a noção que eles tinham da educação era muito diferente do que se vive nessas sociedades:

Quando os antropólogos do começo do século saíram pelo mundo pesquisando "culturas primitivas" de sociedades tribais das Américas, da Ásia, da África e da Oceania, eles aprenderam a descrever com rigor praticamente todos os recantos da vida destas sociedades e culturas. No entanto, quase nenhum deles usa a palavra *educação*, embora quase todos, de uma forma ou de outra, descrevam relações cotidianas ou cerimônias rituais em que crianças aprendem e jovens são solenemente admitidos no mundo dos adultos (BRANDÃO, 1995, p. 16-17).

Esse mesmo entendimento continua a ser visto na sociedade contemporânea, na qual se conecta a ideia ou a palavra educação diretamente com a presença da instituição escolar, bem estruturada e bem formalizada, que tem o professor como orientador. Desse modo, as outras formas de ensino e de aprendizagem não são consideradas como espaços promotores de educação, devido à diferença na forma de sistematização³, essa diferença traduz em

³ Quando referimos a sistematização não quer dizer que a educação tradicional africana, não era/é sistematizada, aqui usamos esta palavra para ilustrar a diferença entre os dois modelos. A educação escolar tem alguns limites estabelecidos para atingir, como por exemplo, graduação até pós-graduação, com os professores especializados em diferentes áreas, no qual cada um atua em uma área específica. Quanto à educação tradicional, de acordo com cá (2000), é uma aprendizagem constante e os mais velhos são generalistas quer dizer que um velho podia ensinar em diversas áreas de saberes. No que diz respeito à sistematização, existem etapas e regras da educação para cumprir de acordo com as faixas etárias, isso revela uma sistematização (NAMONE, 2020).

desqualificação da educação tradicional em relação à educação escolar. Assim, para trazer um conceito de educação, que procura romper com as barreiras conceituais que a academia lhe conferiu, Brandão (1995, p. 10-11) destaca:

A educação é, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem.

Portanto, a educação é uma ferramenta da inserção social, a partir da qual cada indivíduo vai ser educado e moldado para a convivência na sociedade em que vive. É, nesse panorama, que se defende a sua abrangência e peculiaridade, para ilustrar que sempre haverá diferença na compreensão de educação entre uma pessoa que nasce nas zonas urbanas, numa classe média e uma que nasce nas zonas rurais, numa família camponesa. No entanto, nenhuma forma de se educar é mais importante ou superior a outra, pois, ao seu modo, contribui para a inserção social dos mais novos. Em função dos elementos citados, comprova-se a existência da educação em toda sociedade humana.

Nesse contexto, a educação tradicional africana baseia-se em fortalecer laços de harmonia, amizade e de solidariedade entre os povos manter vínculo com os ancestrais. De acordo com Sobonfu Somé (2007, p. 68), a comunhão e solidariedade entre os povos africanos começa desde a infância, em que se considera que "as crianças não pertencem completamente aos pais que lhes dão luz; mas aquelas usaram o corpo de seus pais para chegar, mas pertencem à comunidade". Dessa forma, depois da sua chegada, elas passam a pertencer a toda comunidade. Assim sendo, a sua educação também é de responsabilidade de todos, como forma de inserir a criança num ambiente solidário, no qual os anciões já viviam – essa visão se opõe cabalmente à visão Ocidental. Na obra desta africanista intitulada *O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre a maneira de se relacionar* (2007), a criação das crianças é destacada:

Quando você tem um filho, por exemplo, não é só seu, é filho da comunidade. Do nascimento em diante, a mãe não é a única responsável pela criança. Qualquer outra pessoa pode alimentar e cuidar da criança. Se a outra mulher tiver um bebê, ela pode dar de mamar a qualquer criança. Não há o menor problema (SOMÉ, 2007, p.42).

Para estabelecer as possíveis diferenças entre o modo de vida ocidental e o contexto africano, Somé (2007) partiu de relatos de sua própria experiência por ter vivenciado em ambas as sociedades. Segundo ela, na sociedade africana, a convivência é comunal e há total colaboração em vários domínios, como nos trabalhos do campo e entre outras atividades. Nessa sociedade, viver sozinho é associado a algo esquisito ou a uma patologia, como defende a filosofia ubuntu “eu sou porque nós somos”. Desse modo, as decisões são tomadas em conjunto, principalmente no que se refere a casamento. A título de exemplo, ela ilustrou que grande parte da decisão tomada na cerimônia de casamento, assim como possível divórcio, não depende exclusivamente do casal, no entanto, diz respeito à comunidade. Assim, esse fato demonstra uma grande ligação e dependência comunitária.

Os mais novos ainda partilham as experiências de chamar qualquer *velho* da sua aldeia de “papai” e de se sentir à vontade em qualquer casa. Assim, aprende-se a viver em coletividade e em solidariedade com as outras pessoas na comunidade. Com isso, a autora destaca que “o objetivo da comunidade é assegurar que cada membro seja ouvido e consiga contribuir com os dons que trouxe ao mundo, da forma apropriada. Sem essa doação, a comunidade morre. E sem a comunidade, o indivíduo fica sem espaço para contribuir” (SOMÉ, 2007, p.35). Nesse sentido, vale a pena ressaltar que a comunidade tradicional africana se assenta na troca/compartilhamento de conhecimento, de modo que cada um contribui com aquilo que sabe mais e apreende o que conhece menos.

Nessa perspectiva, a autora destacou que, quando vivia nos Estados Unidos da América, morava com uma amiga num apartamento. Ao explicar à sua mãe que moravam duas pessoas num grande apartamento, a mãe considerou ser uma coisa ridícula e ficou muito preocupada com a filha, pois ela achou que a filha estava vivendo numa localidade onde não receberia o abraço da comunidade, fundamental ao contexto africano. Portanto, ao contexto ocidental, a vivência seria “**cada qual por si Deus por todos**” (SOMÉ, 2007, grifos nossos).

Tendo em vista os aspectos acima referidos, é possível frisar que a inexistência da instituição escolar formal na sociedade pré-colonial africana não significava a ausência de processos de ensino e de aprendizagem, pois essa prática acontecia por meio da transmissão oral, que é subalternizada pela cultura escrita europeia (CÁ, 2000; SANE, 2018).

Segundo Cá (2011), a oralidade constitui um fator muito importante no que cerne à preservação das tradições dos ancestrais. Na sociedade tradicional africana, a educação decorre em torno da oralidade. É por meio dela que os mais velhos contavam as histórias, contos, provérbios, cerimônias de iniciações e alguns ensinamentos das práticas ancestrais às gerações mais novas. Assim, em conformidade com Amadou Hampâté Bâ (2013, p.175-176):

O fato de nunca ter tido uma escrita jamais privou a África de ter um passado, uma história e uma cultura. Como diria muito mais tarde meu mestre Tierno Bokar: ‘A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. É a herança de tudo aquilo que nossos ancestrais puderam conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente.

Similarmente, a oralidade vai para além desses ensinamentos acima mencionados. Em muitas sociedades africanas, até no período contemporâneo, é possível encontrar as pessoas a acordar os pactos formais através da oralidade. Como no caso da sociedade guineense, é frequente ver os mais velhos dizerem “*ndau nha palavra*” (dei a minha fala), que já simboliza um acordo formal entre as partes. Portanto, nessa perspectiva, a fala representa elemento de honra que deve ser respeitado – e geralmente é efetivamente respeitado. Conforme Bâ (2010, p.168)

[...] nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também, a ligação entre homem e a palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele e a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito da palavra.

No que diz respeito à educação da criança, a oralidade desempenha um papel preponderante nesse domínio. A partir desse panorama, os contos, provérbios e histórias contadas pelos mais velhos estão carregados de valores morais e educativos, principalmente as lições morais que ajudam as gerações mais novas a ter uma convivência saudável com os mais velhos. Ademais, os pactos de casamentos tradicional são acordados por vias orais, sem nenhum documento assinado. Como defende Amadou Hampâté Bâ (2010, p.172) que: “A tradição africana, portanto, concebe a fala como um dom de deus. Ela é ao mesmo tempo divina no sentido descendente e sagrada no sentido ascendente”.

Adicionalmente, esse fato acontece nos convênios comerciais, como o caso de dívida. No entanto, isso não significa que essas sociedades não haviam desenvolvido algumas formas de escrita. Contrariamente, vários povos africanos possuíam diferentes formas de grafia, conforme Asúa Altuna (1993 apud CÁ, 2008, p.22-23) assevera:

A África negra conheceu alguns sistemas de escrita, e certas etnias usaram expressões gráficas. Os Mandingas, Dagão, Bambara e Bozo, entre outras, empregaram uma gama muito variada de sinais. Aos bambara iniciados ensinaram 264 sinais-figuras básicos. Os homens do Dagão lançaram mão de um sistema semelhante de sinais, formando 22 grupos, cada qual contendo 12 expressões [...].

Localizavam-se na África ocidental os grupos ayami e haussa, havendo muitas obras escritas em swahili, haus, peul kanuri, núbio e haussa. A literatura swahili continha crônicas, obras históricas, poesias e conhecimentos da teologia muçulmana.

Os Vai da Libéria inventaram um tipo de escrita com desenhos-figuras, aos quais logo depois imprimiram um valor fonético, e a escrita passou a ser silábica. Os Bassas da Serra Leoa tiveram seu sistema de escrita inventado por um negro repatriado da América, e o dos Mandes também se deveu a um negro, Kisuna Kamala, que convencionou um sistema silábico no qual as vogais eram representadas por pontos colocados debaixo das consoantes. Uma sociedade secreta localizada ao sul da Nigéria inventou uma escrita simbólica, chamada Nsibidi e Njoya. O chefe *bamun* dos Camarões criou outra, que permaneceu desconhecida e por meio da qual redigiram as histórias do povo e dos seus chefes.

Diante disso, o fenômeno da escrita se mostra relevante à África, no que diz respeito à civilização mundial, pois antes da chegada dos invasores ao continente já havia alguns sinais de escrita. Esse foi o caso do antigo Egito (kemet), onde foi desenvolvida uma escrita denominada hieroglífica, cujo destaque é reconhecido pela civilização egípcia e pelo mundo (DIOP, 1974).

Em suma, a educação no contexto africano, de modo geral (conforme descrito anteriormente), apresenta características comuns a todo o processo educativo da Guiné-Portuguesa (assim chamada durante o período de dominação colonial). Todavia, devido à diversidade cultural que o berço da humanidade (África) apresenta, nessa lógica, esse país apresenta algumas particularidades culturais que também são notórias no processo educativo, devido a sua diversidade étnica e cultural. É imprescindível recordar que, apesar das diferentes fases de dominação colonial, a educação africana objetiva manter as tradições e honra aos ancestrais. Este fato tem sido marcante na Guiné-Bissau desde momentos antes da colonização portuguesa, conhecida em outras palavras por pré-colonial.

3.2 Educação pré-colonial em Guiné-Bissau

Em Guiné-Bissau, como nas demais sociedades africanas, havia processos educacionais antes da chegada dos europeus no século XV. A educação da sociedade pré-colonial, nesse país, baseava-se na oralidade, através da transmissão de conhecimento dos

mais velhos aos mais novos. Além disso, os processos de socialização também se constituíam como fontes de transmissão de saberes essenciais através da fala. Entre esses ensinamentos, destacavam-se contos, histórias, provérbios, cerimônias de iniciações etc. Essas práticas educativas eram indissociáveis dos aspectos culturais do povo (NAMONE, 2014; MENDES, 2019a).

A forma de organização do povo guineense, no período anterior à chegada dos colonizadores, era baseada em trabalhos coletivos. Em outras palavras, podemos dizer que essas sociedades se baseavam em coletividades e em aglomeração de populações, com o objetivo de se conviver e de produzir de forma harmoniosa (CÁ, 2000)

Nessa lógica, a terra era um patrimônio comunal e família era um conceito extenso, abrangendo, inclusive, parentes mais distantes. O trabalho era dividido de acordo com o sexo, ou seja, às mulheres, por um lado, cabiam determinadas funções e, por outro lado, os homens ocupavam-se de tarefas específicas. Entretanto, é importante destacar que, mesmo com a distinção de tarefas entre ambos os sexos, não se observavam desigualdades nem estigmatização do sexo feminino, tal qual se verifica nas sociedades ocidentais. Inversamente, em algumas sociedades tradicionais africanas, as mulheres desempenhavam a função de chefe de comunidades, (IBIDEM, 2000). Portanto, esse é o caso de algumas rainhas, como *Okinka pamapa*, do arquipélago dos Bijagós, em Guiné-Bissau.

É nessa perspectiva que Cá (2005) nos apresenta a forma de sobrevivência coletiva do povo Balanta da Guiné-Bissau. Segundo esse professor-pesquisador guineense, para a sociedade *Balanta*, a terra é a base da sobrevivência, assim ela pertence a toda comunidade. Desse modo, a família Balanta cultivava a terra para sua subsistência, mas não podia vendê-la, porque além de pertencer a toda a comunidade, também envolve aos povos de outras aldeias (uma solidariedade comunal).

De igual forma, a produção agrícola também era feita coletivamente, desde a primeira fase – que é a preparação do terreno – até a colheita, a partir de orientações dos mais velhos. Havia grande solidariedade entre os anciãos nos momentos difíceis. Por exemplo, quando ocorria a invasão de água salgada em lavoura de um indivíduo da comunidade, ele recebia a solidariedade da outra família, que lhe emprestava uma parte boa da terra (CÁ, 2005).

No que diz respeito à educação no período pré-colonial, não havia uma instituição formal, nem pessoas que ensinavam formalmente, como na sociedade ocidental. No entanto, na sociedade guineense, cada velho, de certa forma, é um professor. Ninguém ensinava para

um determinado fim. A aprendizagem era algo contínuo durante toda a vida e todo o tempo. Essa educação tinha ligação com a realidade social dos povos (IBIDEM, 2005).

Como já destacamos, a educação ocorria de diferentes formas e através de várias metodologias, amplamente alicerçadas na tradição oral. Dentre esses métodos, destacamos os provérbios, os contos, as histórias e as cerimônias de iniciação.

3.2.1 Provérbios

Particularmente, no que se refere aos provérbios, nota-se que eles estão carregados de valores de conduta e caracteres que são almejados para se educar as crianças. Eles são usados para ajudar nas reflexões em processos educativos, principalmente para conferir conselhos em diversas áreas, tais como: relações humanas, relações com o meio ambiente, com os animais, valor de trabalho, desvantagem de menosprezar os outros, vantagem de se respeitar os mais velhos, importância da união na comunidade, importância de paciência, valor do tempo, amizade, honestidade etc. Acerca dos provérbios, Mendes (2019a) destaca que:

Eles carregam valores comportamentais e atitudinais que são desejáveis para transmitir às crianças. Os provérbios são usados com mais frequências quando se trata de aconselhar uma criança. O seu teor abrange campos muitas variados da vida social do grupo: amizade, aparência honestidade, polidez, solidariedade, ajuda mútua casamento, trabalho etc. (MUNGALA, 1982 apud MENDES, 2019a, p.37)

De acordo com o mesmo autor, os provérbios dispõem de grande valor didático, pois eles proporcionam conhecimentos e valores que preparam os homens conforme os padrões educacionais que a sociedade almeja e que possam integrar melhor na comunidade (IBIDEM, 2019a). Com um propósito ilustrativo, seguem alguns provérbios guineenses principalmente da língua Mandinga⁴:

1) Keba manké halla ti bari anim halla meta nhocan.

Garandi i ka Deus, mas i tarda ku Deus.

Grande não é Deus, mas demorou com Deus.

⁴ É importante destacar que os provérbios aqui veiculados são provenientes da minha memória, já que pertencem ao grupo étnico mandinga. Ademais, ressalta-se o fato de que se optou por primeiro mencionar o provérbio em sua língua de origem (língua mandinga), a fim de que se preservem suas características sonoras originais, para posteriormente seguir as traduções em língua guineense e, por fim, em língua portuguesa.

A partir desse provérbio, os mais velhos explicam aos mais jovens que os anciãos da comunidade não são Deuses, porém, pelos anos de vida, passaram mais tempo com Ele e se tornaram como Ele. Este provérbio ressalta a importância e os valores que os mais velhos possuem à sociedade guineense e exalta as suas habilidades em resoluções de problemas. Na tradição mandinga, um ancião em casa representa uma benção à família, pois se considera que todos os problemas e as dificuldades que viriam para a *corda*⁵ encontrarão solução.

2) **Keba mu bóró leti.**

Garandi i mesinho.

Grande é remédio.

Seguindo a mesma lógica do provérbio anterior, em “*Keba mu bóró leti*”, os mais velhos são entendidos socialmente como se fossem um remédio. Isso se dá em função de que eles sempre têm facilidade em resolver problemas de diversas ordens na comunidade, como por exemplo: eles são considerados responsáveis pela cura, pela fertilização da terra, pela resolução dos conflitos e, por tudo isso, merecem respeito da comunidade. Portanto, o provérbio em questão demonstra que os mais velhos, independentemente do gênero, são realmente remédios, porque resolvem dilemas de várias ordens.

3) **Keba sitô aka damindjé dindin lotô abuka djédjé.**

Garandi sintado nunde kita odja, minino di pé kata consigo odja lá.

Grande sentado onde consegue enxergar, o menino de pé não consegue enxergar lá.

A distância que um velho/a pode enxergar sentado, os/as mais novo/as, mesmo estando em pé, não a atinge. Este provérbio reporta a uma ampla experiência de vida que os mais velhos possuem. Ademais, enfatiza que, por mais que os adolescentes e jovens tenham experiência de vida, não é possível comparar com a dos anciãos, dada sua ampla visão de

⁵ É uma denominação mandinga referente ao conjunto de casas que se encontram próximas e que pertencem a uma família (no caso, a uma família alargada). Cada *corda* é coordenado por um velho, de modo que todas as atividades são feitas em coletividade, tanto nas lavouras como nos momentos das refeições. Destaca-se o fato de que, em algumas *corda*, pode habitar mais de cinquenta pessoas. A convivência nestas localidades é baseada em união, em solidariedade e em coletividade. Entretanto, é preciso salientar que esse modo de organização social coletiva e solidária tem sofrido o impacto da ocidentalização e do capitalismo, de modo a perder paulatinamente espaço no seio da sociedade mandinga.

mundo e poder de fazer análises profundas, tanto da natureza, como da sociedade de forma geral.

4) Dokuó lom mooti.

Trabadju ki pecadur.

Trabalho é que o homem.

Este provérbio enfatiza a importância do trabalho. Para os mais velhos do grupo mandinga, o homem se torna completo quando ele trabalha para sua sobrevivência. Ademais, o trabalho o afasta dos atos ilícitos que possam levá-lo a machucar as outras pessoas da comunidade. Portanto, um homem trabalhando consegue integrar-se sem problemas na sociedade.

5) Nim kurtu funtun ié ló tuié i fanan ié sió tú aié.

Si calça bedju dissau firma abo tambim dissal sinta.

Se a calça velha deixou-lhe ficar de pé, você também a deixa sentar.

Este provérbio tradicional do grupo étnico mandinga enfatiza a tolerância e assevera sobre não abusar da boa vontade alheia. Nesse sentido, quando alguém lhe respeita, é importante retribuir, não importando a classe social das pessoas. Desse modo, esse provérbio transmite um ensinamento sobre o respeito mútuo como forma de garantir uma boa convivência social.

6) Konkotó djani ibafolaié i bulo kú afaie i bulo bula.

Kinki sta ku fome antis di bu falal laba mon falal pui mon.

Quem está com fome, ao invés de dizer lhe lave a mão, diga lhe ponha a mão.

Este provérbio representa a solidariedade com uma pessoa necessitada, pois ele defende que, quando uma pessoa apresenta uma necessidade urgente, ela merece ser atendida e a sua preocupação ser resolvida com agilidade, sem demora, sem que se criem entraves. Na comunidade, a preocupação de uma pessoa é de toda a comunidade. Em outras palavras, o ideal de solidariedade é o que define a convivência. Portanto, em uma vida comunitária, não deveria haver burocracias que criam impedimentos em se prestar socorro aos necessitados.

Educar: essa palavra tem grande peso para os pais e a forma de se comportar das crianças é monitorado por toda a comunidade. Uma criança que não respeita os mais velhos é denominada como *kulubaló*, que, em mandinga, que dizer “mal educada”. Essa palavra transcende a qualificação só das crianças e alcança os pais, pois quando seu filho é chamado a este nome significa que herdou dos próprios pais, fato que nenhum pai gostaria de ouvir.

7) Bantau niya tudjé fó aia sulou bula autou ka koleialé.

Polom si bu dissal toki i larga raiz ita cansado rinca.

Se deixar poilão⁶ até baixar as suas raízes, torna difícil de arrancá-lo do chão.

O provérbio acima destaca a importância da educação das crianças. Por meio dele, defende-se a lógica de que as crianças devem ser educadas e orientadas muito cedo, antes de se tornarem adultos – quando, dificilmente, conseguiríamos adequá-los à realidade social. Isso poderá trazer consequências para a família e para a sociedade em geral, porque as crianças pertencem a toda comunidade e, posteriormente, elas serão um adulto e finalmente um ancião. Caso não tenham sido educadas, na base do princípio da comunidade, as suas influências recairão às futuras gerações, independentemente da família.

8) Sabarla ka aforou ulule.

Sufridur ta padi fidalgo.

O sofredor sempre dá à luz um filho fidalgo.

Este provérbio é muito comum entre os guineenses. Por meio dele, os jovens da comunidade são incentivados à prática da tolerância, do perdão. De acordo com esse ensinamento, quem sofre sai vitorioso no final da cena.

Eis alguns provérbios guineenses que são frequentemente usados no ato de educar. Eles são transmitidos da boca do mais velhos aos ouvidos dos mais jovens da comunidade mandinga. Naturalmente, cada grupo étnico possui seus próprios provérbios, que amparam a transmissão de saberes, amplamente adquiridos por meio da convivência com os mais velhos. Cada um desses provérbios não têm uma única interpretação e podem ser explicados de diferentes formas, conforme o entendimento de cada um, ou seja, em conformidade com o fim que se pretende usar em dado contexto.

⁶ Grande árvore muito comum em Guiné-Bissau.

3.2.2 Contos guineenses

Os contos têm grande valor educacional na sociedade guineense. Em uma concepção mais ampla, eles servem de diversão, ao mesmo tempo em que transmitem um conjunto de valores educativos que abrangem questões comportamentais, éticas e morais que regulam as convivências na sociedade. Assim, por meio dos contos, expressam-se diferentes formas de ensinamentos. “Os contos são ensinados às crianças à noite, em volta do fogo e isto porque o dia é reservado para várias obras. Seu teor muito rico e variado afeta ao mesmo tempo várias áreas de conhecimentos: linguagem, zoologia, psicologia, moralidade” (MUNGALA,1982 apud MENDES, 2019a, p.37).

Através dos contos, as crianças conseguem entender e respeitar os diferentes relacionamentos na comunidade e dar o devido valor ao meio ambiente que as rodeia. Isso ocorre em função de que o principal objetivo dos contos é o de deixar uma reflexão acerca da vida e do ambiente familiar aos mais novos. “Os contos desempenham, assim, um papel tanto formador (dão à criança uma certa quantidade de conhecimento sobre o seu ambiente físico e social) como moralizante, geralmente mostra à criança como o mal é punido e aquilo que é bom é recompensado” (MUNGALA,1982 apud MENDES, 2019a, p.37).

Geralmente, os contos são proferidos pelos mais velhos na maioria das vezes, por uma mulher velha, em encontros que albergam todas as crianças que moram ao redor da casa daquela avó. Esses encontros acontecem em noites de luar ou a volta da fogueira, com frequência no período das colheitas. Como anteriormente não havia televisões, essa sessão de conto tornou-se uma das formas de fazer as crianças se divertirem à noite depois de uma longa jornada de trabalhos. Assim sendo, esse momento de aprendizagem acontecia por volta de 19 ou 20 horas – ou melhor dizer, depois de jantar. Nessa ocasião, todas as crianças juntavam/juntam-se imediatamente na varanda da avó para mais uma oportunidade de aprendizado. De tal modo, nesses encontros, dificilmente constatava-se ausência ou atraso das crianças, pois ninguém queria perder os conteúdos da história.

As histórias contadas durante *djumbai*⁷ são de extrema importância às crianças e estão dotadas de valores morais e pedagógicos. Nesse contexto, elas estimulam as crianças a

⁷ “*Djumbai* é uma palavra do crioulo da Guiné-Bissau utilizada para descrever *convívio, encontro de pessoas, troca de ideias e pensamentos, conversas*. É um “estar” inteiro, estar com, estar ali, estar com as pessoas, nelas, e deixar que elas estejam em nós. Ouvir e falar. Estar em silêncio também. É **estar**. Esse estar onde somos nos outros e os outros são em nós. Sem a poesia da expressão; apenas a naturalidade da companhia dos que comungam num mesmo espaço do mundo. (...) Nenhum guineense te explicará este termo com tantas palavras. Porque foi assim que cresceram: em djumbais de alpendres onde todas as casas são tuas, em sombras

ficarem muito atentas, sem para isso chamar a sua atenção. Ao amanhecer, todas as crianças conseguem reportar facilmente os conteúdos da história abordada na noite anterior, uma vez que elas prestam muita atenção para não perder um só detalhe da história. Esse espaço de aprendizagem não precisava de apoio dos pais para levar ou incentivar/forçar as crianças a irem adquirir conhecimento. Ao contrário, o espaço e o ambiente em si conseguiam incentivá-las sem nenhuma pressão. Portanto, elas iam livremente e ficavam muito concentradas sem nenhum esforço da contadora da história.

Com a globalização ou, melhor dizendo, com a ocidentalização, esses riquíssimos valores educacionais começam a ser abandonados em algumas partes da Guiné-Bissau, como nos centros urbanos, em detrimento dos conhecimentos hegemônicos que passam a dominar os currículos escolares.

A fim de exemplificar uma dessas histórias, que tradicionalmente eram contadas sob a luz do luar, segue o conto *O rei e o jovem viajante*. Convém destacar que a sua transcrição é proveniente da minha memória. Em minha infância, eu era um dos garotos que, de forma entusiasmada, reunia-se aos meus companheiros em idade para ouvirem histórias de uma avó. Como uma tela de cinema em minha memória, posso reportar ao dia em que ouvi este conto e apreendi os ensinamentos a partir dele esses ensinamentos me acompanham ao longo de toda a vida e de minha constituição identitária.

O rei e o jovem viajante

Era uma vez um rapaz que vivia com os pais desde a infância, sem nunca ter saído de sua terra e nem ter frequentado a escola. Um dia, o seu pai decidiu que ia mandá-lo para ler/aprender, mas este processo de aprendizagem, segundo o pai, deveria durar três dias. O filho ficou estranhando... Então, perguntou ao pai: “como é possível aprender numa duração de apenas três dias?”

Em resposta, o pai ordenou: “filho, é o que eu disse! Antes de dormir, arruma a sua mala. Amanhã pela manhã cedo vais”. O filho obedeceu. Ao primeiro canto do galo, o pai já estava esperando para se despedir e disse: “siga a direção da saída do sol e encontre a cidade onde mora o sábio. Ao chegar, diga que eu lhe mandei para estudar”.

O filho fez conforme a recomendação do pai. Ao chegar na casa do sábio, contou a razão da sua chegada. O mestre disse: “não tem problema. vai dormir até o amanhecer”. No

de cajueiros que amenizam o calor tórrido. É onde a vida acontece e se aprende, sem saberes que a vida está a acontecer, sem consciência dos ensinamentos. É permanecer nos momentos e partilhá-los”. Disponível em <http://utopianapalmadamao.blogspot.com/2013/08/djumbai.html>. Acesso em 07/09/2020.

dia seguinte, o sábio disse ao jovem: “Eu sei por que o seu pai lhe mandou e tenho certeza de que vamos terminar na data prevista. Vais aprender aquilo que precisa para sobreviver”.

No primeiro dia de aula, o sábio disse ao jovem: "Quando for atribuída responsabilidade a você, não a recuse". E terminou: “para hoje, é tudo. Daremos seguimento amanhã”.

No segundo dia da aula, o mestre lhe disse: “Se não fizeres nada, nada vai acontecer contigo, ou seja, quem não deve não teme”.

No terceiro e último dia, o mestre disse: “por mais que estejas com pressa, quando alguém lhe chamar, pare e ouça o que essa pessoa lhe tem a dizer”. Desta forma, termina o seu ciclo de aprendizados. Agora, podes voltar para casa do seu pai, uma vez que já tens conhecimentos suficientes para viver em qualquer lugar.

O jovem voltou e contou ao seu pai sobre o que foi ensinado. O pai ficou muito contente e disse ao filho: “agora estás pronto para conhecer o mundo”. O filho ficou alguns dias com o pai, mas depois decidiu se despedir e ir conhecer outros lugares. O pai respondeu: “Para mim, não tem problema. Eu já fiz a minha parte: mandei-lhe estudar”.

O jovem se levantou cedo e disse: “Estou pronto”. O pai derramou água na porta e asseverou: “Não se esquece do que aprendeu”. O filho respondeu: “Não vou esquecer”. E foi embora, até que chegou na fronteira entre o seu e o reino vizinho. Neste reino, os hóspedes sempre não são bem-vindos. Quando chegou, foi levado para o Palácio do rei. O rei olhou e gostou do jovem, disse-lhe: “Vais ficar na minha casa”. O jovem aceitou o convite.

Este rei tinha três mulheres e nenhum filho/a. Cada dia que passava, o rei ficava mais impressionado com o jovem, foi gostando dele cada vez mais. Entretanto, esta atitude do rei não contentou o seu povo. Convocaram uma reunião para chamar a atenção ao rei: “Este jovem pode ser um perigo ao reino”. Ao que o rei respondeu: “Vou assumir qualquer consequência”. Um dia, o rei decidiu viajar e chamou o jovem: “Quero que se responsabilizasse pelo meu reino em minha ausência”. O jovem ficou sem palavras. O rei disse: “Vais dormir. Amanhã, terminaremos a nossa conversa”.

O jovem ficou preocupado, foi se deitar, mas, em verdade, não conseguiu dormir durante toda noite, pensado na proposta do rei. Ainda na madrugada, o jovem se lembrou da lição do seu mestre: "Quando lhe for atribuída uma responsabilidade, não a recuse". Depois de amanhecer, foi até o rei e disse-lhe: “Aceito a sua proposta. Pode me deixar com o seu reino. Vou cuidar dele”. O rei ficou muito satisfeito. Então, convocou uma reunião para informar ao povo de que o jovem seria seu representante em sua ausência.

O povo nunca tinha gostado do jovem, principalmente agora como seu representante. No entanto, não podiam reclamar a decisão do rei. Foi aí que decidiram convocar uma reunião, na qual criariam estratégias para trair o jovem e o rei seria obrigado a matá-lo. Concordaram, então, que a única forma de fazer o rei desacreditar do jovem seria envolvê-lo com uma das esposas do rei. O povo falou com as esposas do rei e elas concordaram com o plano!

No primeiro dia da tentativa, a dona da casa foi até o rapaz e lhe disse: “Venho dormir contigo. Como és o nosso responsável, então podes tomar o lugar do rei”. O jovem respondeu: “Não posso. Este não foi o meu combinado com o rei”. A mulher insistiu até amanhecer, mas não convenceu o jovem.

A dona da casa foi ter com os mentores. Explicou-lhes tudo. Então, pensaram que talvez a razão da recusa do jovem seria pela idade elevada da mulher. Assim, decidiram enviar a segunda esposa do rei.

Depois de anoitecer, a segunda esposa do rei foi com o mesmo propósito. O jovem igualmente recusou. Ela ficou até o amanhecer e nada aconteceu. Ela voltou e explicou o sucedido. Na última tentativa, decidiram enviar a noiva do rei. Como ela era a mais jovem, talvez conseguisse convencer o jovem. Desta vez, ele não lhes poderia escapar dizem os mentores. A noiva do rei preparou-se bem. Depois de anoitecer, foi ter com o jovem com o mesmo intuito, mas nada funcionou.

O povo decidiu mudar de plano. Foi assim que, desta vez, envolveram a noiva do rei com o jovem mais famoso do reino. Assim, quando ele engravidasse a noiva do rei, iriam atribuir culpa ao jovem braço direito do rei. Depois da reunião, a mulher e o famoso jovem concordaram. Satisfeitos, acreditaram que finalmente tudo daria certo.

Conforme o combinado, o jovem famoso começou a se relacionar com a esposa do rei. A mulher ficou grávida. Em alguns dias, o rei mandou recado de que voltaria nos próximos cinco meses. Antes da chegada do rei, a mulher teria seis meses de gravidez.

Justamente depois de cinco meses, o rei voltou, foi recebido e cumprimentado por todos/as, menos por sua noiva. Todo o reino foi lá para ver qual seria a reação do rei face a situação ou como o rei iria matar o jovem. O rei disse: “Vi todos, menos uma pessoa, a minha noiva. O que está acontecendo? Estão escondendo algo de mim? Sabem que, de qualquer jeito, sou o vosso rei. Não podem esconder nada de mim. Sou o responsável.” O povo começou a murmurar. O rei mandou chamar a noiva. Ela veio com uma barriga de seis meses de gestação. O rei não acreditou e mandou todo mundo ir embora. Chamou a sua mulher mais

velha e perguntou-lhe sobre o ocorrido. Ela respondeu: “Você nos entregou nas mãos daquele jovem. Por que confiou nele mais do que em qualquer um deste reino? Foi ele quem fez este trabalho”. O rei não acreditou. Chamou a segunda esposa. Ela falou a mesma coisa. Por último, chamou a própria noiva. Ela também afirmou a mesma coisa.

Assim, o rei convocou uma reunião dos mais velhos, os quais também confirmaram a mesma versão da história. Disseram ao rei: “Nós avisamos ao senhor de que não devia confiar neste jovem. Ele poderia trazer perigo ao rei. Agora já viu”. O rei chamou o rapaz e pediu-lhe explicações. Mas o rei não acreditou nele. Mandou todos embora. O rapaz ficou abalado com a situação. Foi dormir e se lembrou da segunda lição do seu mestre: "Se não fizeres nada, não deve temer" ou melhor "quem não deve não teme". O jovem ficou um pouco mais tranquilo.

No reino, havia um local de punição, no qual as pessoas eram decapitadas. Primeiro, o rei mandava a pessoa que seria punida a cavalo. Depois, mandava uma segunda pessoa, a qual trazia a cabeça ao rei. Todos que trabalham ali, portanto, sabiam que a primeira pessoa que chegasse ao local seria decapitada.

Depois de amanhecer, o rei mandou o jovem montar no cavalo. Indicou-lhe essa localidade. O jovem foi correndo, com pressa, pois o rei lhe disse que era urgente. O jovem estava correndo em grande velocidade, mas de repente uma mulher velha saiu e começou a chamar o jovem: “Meu filho, meu filho. Espera!” O jovem não queria esperar, mas lembrou a última lição do seu mestre: "Por mais que estiver com pressa, quando alguém lhe chamar, pare e escute o que essa pessoa tem a dizer". O jovem parou. A velha convidou-lhe para o almoço, dizendo-lhe: “Meu filho, podes estar com fome”. Durante aquele diálogo, o outro jovem famoso do reino passou em grande velocidade para pegar a cabeça do jovem, mas ambos não sabiam de nada. O jovem terminou a conversa com a velha e seguiu a sua via. Finalmente, havia chegado ao destino para o qual foi mandado. Lá, então, foi entregue a cabeça do jovem famoso.

Quando o cavalo se aproximou da cidade, os que suspeitavam o que ia acontecer pensaram que iriam se livrar do jovem. Mas, felizmente, o jovem apareceu com a cabeça do outro traidor. Todo mundo ficou pasmado. O rei disse ao seu povo: “Este jovem é inocente. Tentaram humilhá-lo, mas Deus fez a justiça”. Os mais velhos admitiram que foi traição. Então, o rei, como não tinha herdeiros, decidiu nomear o jovem como o novo rei.

3.2.3 Cerimônias de iniciação na Guiné-Bissau

As cerimônias de iniciação “[...] marcam a transição da adolescência para idade adulta e sua principal tarefa é preencher as lacunas na educação recebida anteriormente, para tornar adolescente capaz de suportar o peso simbólico das dificuldades que penetram na vida adulta” (MUNGALA,1982 apud MENDES, 2019a, p.38). Desse modo, a fim de melhor explicar a importância dos ritos de iniciação à cultura guineense, Mungala (1982) acrescenta:

As dificuldades inerentes a essas práticas rituais visam desenvolver a resistência física do sujeito, combatendo nele todas as formas de violência e impondo-lhe respeito total de hierarquia, a solidariedade, disciplina individual. A criança aprende linguagem codificada e discrição (segredo étnico) para garantir a unidade e sobrevivência do grupo que o pertença (MUNGALA,1982 apud MENDES, 2019a, p.38).

Entre as cerimônias tradicionais guineenses, destacaremos nessa seção a cerimônia de circuncisão masculina na Guiné-Bissau, com mais inclinação à etnia mandinga do mesmo país a qual pertence o autor. Segundo Munanga (2012), este ritual é milenar, cuja origem é desconhecida, e caracteriza-se como uma “prática social que consiste em ablação do prepúcio” (MUNANGA, 2012, p 82).

Em Guiné-Bissau, popularmente é conhecido como “cerimônia de *fanadu*”, em língua guineense (crioulo da Guiné-Bissau), porém, em cada grupo étnico, há uma forma específica de denominar essa cerimônia. Entre o povo mandiga da Guiné-Bissau, esse ritual é chamado de *kuian* – essa forma de chamar dos mandigas assemelha-se um pouco a dos fulas (kóian). O *kuian*⁸ ou *falano* é um ritual praticado por todos os povos guineenses para marcar a fase de transição da adolescência para a vida adulta. No entanto, há diferença em sua aplicabilidade, variando de grupo para grupo. Em suma, a Guiné-Bissau sendo um país multiétnico e culturalmente diversificado, cada grupo realiza sua cerimônia de acordo com o seu uso e costume.

Gostaríamos de falar das diferenças na prática desse ritual entre os diferentes grupos étnicos em Guiné-Bissau, mas não será possível, devido à falta de conhecimento de procedimentos dos outros grupos, uma vez que o *fanadu* é uma cerimônia discreta e reservada especificamente ao grupo étnico, principalmente aos anciões e às pessoas submetidas a essa prática. É uma cerimônia que dispõe de muitos segredos irreveláveis às pessoas exteriores ou

⁸ É um termo mandinga que quer dizer circuncisão.

às que ainda não estão na altura do *fanadu* e às mulheres⁹. Portanto, os segredos estão reservados exclusivamente aos mais velhos do grupo e as pessoas circuncisadas como testemunha:

A educação tradicional, sobretudo quando diz respeito aos conhecimentos relativos a uma iniciação, liga-se à experiência e se integra à vida. Por esse motivo, o pesquisador europeu ou africano que deseja aproximar-se dos fatos religiosos africanos está fadado a de ter-se os limites do assunto, a menos que aceite viver a iniciação correspondente e suas regras, o que pressupõe, no mínimo, um conhecimento da língua. Pois existem coisas que não "se explicam", mas que se experimentam (BÂ, 2010, p.182).

Por essa razão, não será possível detalhar os procedimentos de cada etnia nem as diferenças, porque tenho conhecimento do procedimento somente do meu grupo. Ainda assim, não posso revelar certos segredos que acontecem na mata, mesmo do meu grupo. Caso contrário, pode acontecer algo de mal, segundo os mais velhos. No entanto, destacaremos o objetivo comum dessa cerimônia e os principais valores educativos que estão inseridos nessa prática.

De modo geral, para o povo guineense, há grande diferença entre pessoas circuncisadas e não circuncisadas. Nessa perspectiva, uma pessoa circuncisada muda automaticamente o seu *status* social, passando a adquirir certas responsabilidades na sociedade, as quais advêm de testes e de aprendizados pelos quais passou ao longo dessa cerimônia. Em suma, essa pessoa passa a ser respeitada na comunidade por ter adquirido novos ensinamentos que são determinantes para as mudanças do seu comportamento e aquisição de uma nova experiência. Nesse sentido, há uma hierarquia entre as pessoas circuncisadas e não circuncisadas (INTIPE; TIMBANE, 2019, p.40):

A experiência é o segundo nível de hierarquia porque quem participou dos ritos de iniciação, por exemplo, torna-se adulto mesmo que tenha 12 anos. Isso quer dizer que, um membro da comunidade mesmo que tenha 60 anos, se não participou dos ritos de iniciação é considerado criança. A noção de adulto se liga ao domínio das normas de ser e de estar na sociedade.

⁹ Existia/existe a circuncisão feminina no país que, por vezes, era chamado de mutilação genital feminina. Ela era/é praticada por alguns grupos étnicos, principalmente os islamizados. Depois foi aprovado na Assembleia Nacional popular (ANP), em 2011, a lei 14 que proíbe e puni a prática deste ritual. Segundo a mesma lei, estabelece-se as seguintes penas: se a vítima for maior de idade, a pena é de 2 a 6 anos (art. 4º), e se a vítima for menor de idade a prisão é de 3 a 9 anos (art.5º/1) . De acordo com a Organização Mundial de Saúde, essa prática [...] abrange todos os procedimentos, incluindo a remoção parcial ou total da genitália externa de uma mulher ou qualquer outra lesão da genitália feminina realizada por motivos não médicos. Disponível em <<https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/female-genital-mutilation>> Acesso em 02/10/2020.

Assim sendo, pessoas não circuncisadas, ou seja, as que já estão na altura de ir ao *fanadu*, mas não foram e as que ainda não atingiram idade considerada a esta cerimônia têm grandes limitações na comunidade. Geralmente, elas são vistas como “não tão responsáveis” e, por vezes, são chamadas de *bulufu*, isto é, “pessoa não circuncisada”. Nesse caso, sua participação em certas atividades da comunidade é limitada, em função do não cumprimento do ritual de transição de uma fase a outra.

O *fanadu* não se resume somente à remoção da pele do prepúcio – essa é apenas uma das etapas da cerimônia. No entanto, neste ritual, os ensinamentos transmitidos aos jovens consistem em sua na parte fundamental. Com a modernidade, há pessoas circuncisadas em hospitais, contudo, de acordo com os usos e costumes, essas pessoas ainda são consideradas como estando na fase de *bulufu*. Dessa forma, para que essa pessoa circuncisada em hospital se integre, ou seja, possa ser considerada *lambé*¹⁰, nesta visão, precisará finalizar a cerimônia, indo à mata para complementar outros rituais, tais como *kunsi udju* (“conhecer olho”). Esse termo se refere ao respeito aos mais velhos e à natureza, a saber guardar os segredos da comunidade, a aprender a respeitar alimentos, isto é, a evitar desperdícios.

Essa cerimônia, geralmente, acontece nas matas, com pessoas cuja idade é considerada pelos mais velhos como adequada para ir à mata. Essa questão da idade varia de povo para povo, pois há grupos em que apenas pessoas acima de 18 anos são submetidas a essa prática, enquanto para outros grupos não há critério de idade. Todavia, para grupos que não têm o critério da idade, a criança circuncida, posteriormente, precisa terminar a cerimônia, isto é, ir à mata para o processo de *nha lon* (“conhecer olho”). Isto significa que essa pessoa mesmo tendo removido seu prepúcio não lhe garante a condição de *lambe*. A não ser se cumprir o resto do ritual do *fanadu*. O tradicionalista africano Amadou Hampâté Bâ explana a respeito da confidencialidade dessa cerimônia pelas pessoas externas principalmente aos pesquisadores europeus que pesquisam a respeito:

De modo geral, os tradicionalistas foram postos de parte, senão perseguidos, pelo poder colonial que naturalmente, procurava extirpar as tradições locais a fim de implementar suas próprias ideias, pois como diz, "Não se semeia nem em campo plantado nem em terra alqueivada". Por essa razão, a iniciação geralmente buscava refúgio na mata e deixa as grandes cidades, chamadas de Tubabudugu "cidade dos Brancos" (ou seja, dos colonizadores)" (BÂ, 2010, p.176).

Portanto, mesmo afastando das possíveis revelações dos rituais que acontecem nas matas, muitas vezes, ocorrem tentativas de alguns públicos externos de acessarem

¹⁰ *Lambé* é a pessoa que cumpriu todos os requisitos da cerimônia da circuncisão.

informações a respeito. Assim, os mais velhos também sempre estão prontos para dar respostas a essas tentativas, como nos conta Amadou Hampâté Bâ (2010). Ele narra que, sob a indicação do comandante, pesquisadores franceses obrigavam os anciões a relatar sobre os rituais secretos de alguns povos. Como não havia como recusar, eles adotaram a estratégia de “metê-lo na palha”, uma expressão usada pelo responsável da cerimônia que significa “despistar e esconder” do pesquisador as reais informações. Por isso, quem não pertence ao grupo, raramente consegue acessar os dados a respeito deste ritual.

O outro fator muito importante para realização da *kuian* tem a ver com a colheita, pois o ano em que não houve uma boa colheita dificilmente acontece essa cerimônia, principalmente na etnia mandinga. Segundo os mais velhos, um circuncisado precisa se nutrir muito bem na mata, assim como depois da sua saída, para poder aprender sem dificuldade e pôr em prática o aprendizado. Por isso, é dada muita consideração a uma boa colheita caso ela não aconteça, a cerimônia é adiada para os próximos anos.

Enfim, o *fanadu* consiste em um conjunto de aprendizados que dispõem de grande valor pedagógico. Todas essas formas da educação acima mencionadas estão ligadas, direta ou indiretamente, à família da pessoa que está a aprender, à história do seu povo, à sua cultura e aos saberes do seu povo. Esses conhecimentos ajudam os mais novos a se situarem a respeito da sua terra, do seu meio ambiente, da sua cultura, da sua religião, da sua história, da sua ancestralidade, do seu país, do seu continente e, finalmente, tem a oportunidade de conhecer o mundo pelo ponto de vista do seu povo, através dos ensinamentos transmitidos pelos mais velhos/as.

Nesse sentido, esses valores ajudam a fortalecer laços saudáveis entre as pessoas da comunidade, reforçam solidariedade (não apenas entre os homens) e ajudam a preservar a natureza. Entretanto, esses ensinamentos foram ameaçados com a chegada dos colonizadores, que pretendiam implementar uma “cultura superior e universal”, supostamente capaz de aniquilar com as culturas dos povos africanos.

3.3 Educação colonizadora: exploração e alienação em Guiné-Bissau

Na busca por expansão, por capital e por poder, a Europa em geral, e em particular Portugal, lançou-se à África, à América do Sul e Central e a alguns países asiáticos, com o intuito de tirar benefícios econômicos e garantir mercados do escoamento de seus produtos e

de matérias-primas de suas indústrias. A partir dessa perspectiva, objetivou-se atenuar a condição de vida das populações europeias e promover uma dominação econômica, política, social e cultural dos povos conquistados. Assim, Guiné-Bissau foi um dos países africanos vitimados por essa perversidade que, em outras palavras, pode ser chamada de “escravidão” e “colonialismo”.

Com o sistema de dominação colonial na Guiné-Bissau, ensinamentos fundamentais veiculados em função da lógica de organização das sociedades tradicionais começaram a declinar devido a muitos fatores, entre os quais destaca-se a intervenção abusiva do homem na natureza. Esse tipo de intervenção descaracterizou e desestruturou o modo de vida de algumas sociedades que anteriormente habitavam e conviviam de acordo os princípios tradicionais. Assim, provocou a interferência nessas sociedades, inclusive, devido à grande intervenção na floresta, que deixou de ter condições confortáveis para convivência e trouxe sérios problemas que culminaram em conflitos. Acerca desse ponto de vista, coadunamos com CÁ (2000, p.3):

Já quase no final do século XIX, em muitas regiões, esse sistema tradicional estava chegando ao seu término devido à degradação e à ocupação das florestas, que não podiam mais abrigar com as mesmas condições o crescimento populacional. Assim sendo, a necessidade de nova tecnologia para aumentar a produção fez com que a sociedade tradicional entrasse em crise, provocando um controle mais rigoroso das terras e inúmeras lutas étnicas na busca de um novo arranjo técnico, político e social.

Nesse contexto, os invasores encontraram os povos nativos em suas terras, convivendo a partir de seus modos de vida e de culturas particulares. Por essa razão, é difícil ou impossível considerar uma unidade cultural ou uma cultura universal dada a diversidade humana. Nesse sentido, pelo fato de possuir contundentes diferenças culturais entre os forasteiros e os nativos, os primeiros se consideravam superiores aos outros e consideravam-nos como não civilizados e, por isso, a tal civilização precisava ser mostrada por eles (TAVARES, 2012).

É importante se destacar outra estratégia de dominação dos portugueses no território da Guiné-Bissau, que era incentivar os conflitos étnicos entre os povos locais, privilegiando e fazendo falsos elogios a determinados povos para que se sentissem superiores e, por conseguinte, vissem os outros grupos como diferentes, inferiores ou como se algo estivesse faltando neles para atingir o “estágio de humanidade”.

Assim, se o propósito dos colonialistas era estimular a instabilidade entre os povos locais, com o intuito de tirar vantagens econômicas, políticas e culturais, no caso da Guiné-Bissau, essa tentativa transformou-se um verdadeiro símbolo de união e fortalecimento entre

os nativos. Conforme explicação do pesquisador guineense Alexandre Furtado (1986), “a situação criada, iria pois muito rapidamente transformar-se no principal obstáculo para a proliferação da política colonial, na medida em que as tribos lançadas umas contra outras, sentirem a necessidade de se unirem, em luta contra a presença colonial” (FURTADO, 1986, p. 128-129).

A desigualdade, violência e luta contra saberes e culturas locais eram as principais características do sistema colonial português que se vigorava nos documentos oficiais, como no caso do Estatuto de Indígenas. Tratava-se de uma lei que separava os africanos e os colonizadores em “não civilizados” e “civilizados”, através de um conjunto de regras que esta lei previa. Portanto, esta lei impedia os nativos de alguns exercícios legais, como a educação e as fileiras das tomadas das decisões.

Leonel Vicente Mendes, no seu livro intitulado *(Des)caminhos do sistema de ensino guineense: avanços, recuos e perspectivas* (2019a), discorre a respeito do estatuto dos indígenas portugueses nas províncias de Guiné, Angola e Moçambique. Para tratar do tema, o autor recorre a um documento oficial a que teve acesso e afirma: “o Estatuto dos Indígenas Portugueses nas províncias da Guiné, Angola e Moçambique foi decretado pela lei n° 39: 666, de 20 de maio de 1954, na Separata do n° 347 do ‘Boletim Geral de Ultramar’. Esse novo estatuto substituiu o então vigente, de 1929” (MENDES 2019a, p.46). Na mesma obra, o autor adverte que a “definição do indígena encontrava no art. 2º, do capítulo 1 do Estatuto”. Desse modo, ele reproduz o documento:

Consideram-se indígenas das referidas províncias aos indivíduos de raça negra ou seus descendentes que, tendo nascido ou vivendo habitualmente nelas [províncias de Guiné, Angola e Moçambique], e não possuem ainda a ilustrações e os hábitos individuais e sociais pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portuguesa (MENDES, 2019a, p.46).

Portanto, por esse artigo do Estatuto de Indigenato, entende-se que os colonialistas deram mais ênfase às questões raciais, local de nascimento e à forma de se comportar. Assim, os valores identitários, culturais e civilizatórios dos africanos foram transformados em obstáculos para se atingir à cultura e à “civilização” europeias, consideradas únicas e superiores às demais. Nesse panorama, Furtado (1986) explica como eram considerados os “não civilizados” nas províncias ultramarinas portuguesas:

[...] são considerados "indígenas" os indivíduos da raça negra ou seus descendentes os quais, pelo seu aspecto e costumes, não se diferenciam da

média dessa raça e "civilizados" os indivíduos provenientes de qualquer tribo e que não se encontram naquelas condições. Pelo diploma mencionado, criou-se assim a chamada "camada dos assimilados" que se distinguia pela sua desintegração, pela sua emancipação face aos costumes e tradições. (FURTADO, 1986, p.129).

Nesse contexto de diferenciações entre indígenas e assimilados, Mendes (2019a) mostra alguns capítulos, artigos e parágrafos dentro do Estatuto de Indígena que abordam as questões de educação dos nativos. Por exemplo, o artigo 6º, capítulo 1º e os parágrafos 1º e 2º do mesmo documento afirmam:

Artigo 6º. O ensino que for especialmente destinado aos indígenas deve visar aos fins gerais de educação moral, cívica, intelectual e física, estabelecidos nas leis e também à aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de harmonia com os sexos, as condições sociais e as conveniências das economias regionais.

§1º O ensino a que este artigo refere procura sempre difundir a língua portuguesa, mas como instrumento dele, poderá ser autorizado o emprego dos idiomas nativos

§2º Aos indígenas habilitados com o ensino de adaptação ou que mostrem, pela forma que a lei prevenir, desnecessidade dele, é garantida a admissão ao ensino público, nos termos aplicáveis aos outros portugueses. (MENDES 2019a, p.47).

Os requisitos para extrapolar a condição de indígena e mudar de estatuto, ou seja, para sair da condição de indigenato para de civilizado, exigiam o cumprimento de algumas etapas que foram abordadas no capítulo III, artigo 56º nas seguintes alíneas:

Art, 56º Pode perder a condição de indígena e adquirir a cidadania o indivíduo que prova satisfazer cumulativamente aos requisitos seguintes:

- a) Ter mais de 18 anos;
- b) Falar corretamente a língua portuguesa;
- c) Exercer profissão, arte ou ofício de que aufera rendimento necessário para o sustento própria e das pessoas de família a seu cargo, ou possuir bens suficiente o mesmo fim;
- d) Ter bom comportamento e ter adquirido a ilustração e os hábitos pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses;
- e) Não ter sido notado como refratário ao serviço militar nem dado como desertor; (MENDES 2019a, p.47).

Esses requisitos eram conferidos como condição para se tornar civilizado e assimilado. Eles tinham como intuito afastar os africanos de suas culturas, tradições, espiritualidades etc. para melhor dominá-los. Essa ideia foi defendida por Cá (2011, p. 215):

Os não civilizados também tinham de ter bom comportamento e não ter recusa no serviço militar ou deserção. Apesar de ser omitido o requisito de que não deveriam praticar usos e costumes comuns da sua raça, evidentemente essa continuava a ser uma condição fundamental, tendo em vista a essência da política de assimilação que era a *aculturação* do africano, cuja cultura era tida como inferior. De modo geral, para o africano ser considerado civilizado, precisava rejeitar totalmente a sua herança cultural e aceitar a cultura lusitana. Essas condições tinham em vista garantir que apenas um número pequeníssimo de angolanos, guineenses e moçambicanos tivesse acesso às limitadas e bem controladas instituições civilizadoras.

Durante o período colonial, o maior percentual da população não teve acesso ao ensino formal, como afirma ironicamente Paulo Freire (1978, p. 72): “Um dos legados do colonialismo, depois de cinco séculos de “trabalhos profícuos” na Guiné, foi deixar 90 a 95% de sua população iletrada”. Ainda assim, os guineenses que tinham acesso eram ensinados a desprezar as culturas locais chamadas de “indígenas”.

Essas pessoas que frequentaram a escola formal eram consideradas como “civilizadas” por abdicarem de suas práticas tradicionais. Esse fato lhes atribuía o “privilégio” de integrar a sociedade portuguesa. Mas é importante frisar que, na verdade, não havia uma integração efetiva entre os guineenses e os colonizadores, ou seja, por mais que a pessoa fosse considerada “civilizada” não partilhava o mesmo espaço com os colonizadores (HENRIQUES, 2017).

Nesse sentido, os ditos civilizados, que aderiam ao estatuto de assimilado, precisavam se comportar como portugueses, rejeitando suas culturas como a adoção da prática de se comer à mesa e as suas atividades eram controladas pelo sistema colonial. Assim, quem cumpria as regras estipuladas teria acesso aos serviços de administração colonial e seus filhos teriam acesso ao ensino. Portanto, era apenas por esse meio que os nativos conseguiam formalmente estudar (IBIDEM, 2017).

Essa afirmação foi enfatizada por Mutaro Cassamá, ex-aluno da escola dos colonizadores, entrevistado por Sumaila Jaló (2020), o qual relatou como acessou a educação colonial e como passou pelo processo de mudança de nome com o acréscimo de nome português:

Meu nome é Mutaro Cassamá, mas tenho nome de batismo, que é António Mutaro Cassamá, porque na época colonial, para ter acesso à escola, sobretudo escolas missionárias, não se podia ter nome africano. Foi assim que acrescentei “António” ao meu nome e ficou “António Mutaro Cassamá”, porque sem isso seria difícil ingressar na escola. Para eles o meu nome não era de um civilizado. (JALÓ, 2020, p.34).

O relato do Mutaro Cassamá era comum na Guiné-Bissau, pois pessoas pertencentes às religiões de matrizes africanas e islâmicas foram mais vitimadas a esse processo de mudança de nome. Por exemplo, meu é Nembali Mané. Se fosse no período da colonização, obrigariam-me a acrescentar em meu nome algo como “João Nembali Mané”, para me considerarem “civilizado” e ter acesso à educação colonial. Na realidade africana, os nomes sempre têm um vínculo forte com a identidade e a origem da pessoa, assim sendo, qualquer mudança significa, de certa forma, abdição da sua identidade e da sua origem, como almejavam os invasores por meio de Estatuto de Assimilado.

Essa política do Estatuto de Assimilado foi implementada com o intuito de separar os povos locais (“dividir para melhor reinar”). Assim, dar “privilégio” a certos grupos, principalmente a oportunidade de ter acesso à educação escolar, tornou-se uma ferramenta de extrema importância para o sistema colonial português. Em conformidade com Sané (2018, p. 59, grifos nossos): “[...] sistema de ensino colonial conduzia à formação de uma pequena elite, com uma *mentalidade predominantemente individualista*, distante da realidade do país onde a maioria da população era camponesa”.

Essa educação preconizada pela lógica colonial é inversamente proporcional aos valores civilizatórios africanos. Como anteriormente debatido, pela lógica tradicional dos povos africanos, de modo geral, e guineenses, de modo particular, a coletividade e a solidariedade na comunidade, as quais começam desde a educação dos mais novos por meio de cerimônias de iniciações, até as atividades agrícolas, envolvem o esforço de todos. Desse modo, não havia espaço para individualismos, nem para a formação de uma pequena elite. Destarte, com a chegada dos colonizadores e com a implementação da educação escolar formal, esses princípios foram sendo minados.

A implementação da educação escolar pelos colonizadores portugueses na Guiné Portuguesa começou em 1652. Esse processo não se deu por questão de desenvolvimento local, nem por assuntos de administração, porém se deu com intuito de expandir a fé cristã, a fim de aumentar o escopo de atuação da igreja e contribuir com o processo de dominação colonial. A referida iniciativa surgiu do padre jesuíta Antônio Vieira durante a sua trajetória pelo Brasil. Ele fez uma escala em Cabo Verde e ali percebeu que não havia nenhum sinal da cristandade, tampouco na Guiné e em outros territórios (CÁ, 2005).

Essa ideia levou à implementação da educação escolar como propósito de “civilizar” e de cristianizar o povo guineense. A referida educação tinha intenção de contrariar e desestruturar todos os princípios da realidade local, partindo das realidades culturais,

linguísticas e religiosas. Ela incentivava a formação de personalidades individualistas capazes de abdicar de suas tradições, de tal sorte que essa educação se tornou uma ferramenta da exclusão e de alienação aos povos locais (IBIDEM, 2005).

Para analisar os objetivos subjacentes à educação colonial, é necessário levar em consideração os desígnios dos colonizadores portugueses nos países africanos. Nessa ótica, o império português usou a educação como forma de “adormecer” os nativos para melhor tirar benefícios econômicos, culturais, religiosos e políticos nas colônias, sem nunca deixar os nativos estudarem para além da quarta classe considerado o nível máximo de aprendizado para indígenas. Acerca disso, Cá (2009, p. 50) assevera:

O objetivo do colonizador era formar certo número de africanos que pudesse auxiliar na administração colonial portuguesa. Caso a maioria dos africanos tivesse formação e assimilasse a cultura e as técnicas europeias com demasiado sucesso, isto poderia constituir-se como uma ameaça à dominação colonialista. Com essa preocupação, o colonizador não poderia deixar a maioria dos africanos dominarem as técnicas e a cultura europeias. Amílcar Cabral era exemplo dessa minoria de assimilados que conseguiu ter acesso à educação colonial.

Cá (2011) nos testemunha que, no período colonial, as crianças eram ensinadas nas escolas a sentirem-se inferiores, tanto do ponto de vista cultural, como do intelectual. A mesma ideia foi defendida por Paulo Freire, em *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (1978). Segundo o educador brasileiro, a educação no período colonial, “procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquelas ideologias. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se “brancos” ou “pretos de alma branca” (FREIRE, 1978, p.15).

Assim, com essa finalidade, os materiais didáticos utilizados pela escola colonial reportavam à realidade portuguesa, principalmente os conteúdos de história e de geografia. Desse modo, esses manuais silenciavam por completo a realidade dos estudantes guineenses. Acerca disso, um dos entrevistados de Cá (2009, p.49-50) relatou sua experiência enquanto estudante no período colonial:

[...] o conteúdo ensinado na época [colonial] era voltado à realidade portuguesa. Eu digo escola portuguesa porque a educação de todas as escolas era portuguesa. O regime era português, então você estudava lá a história de Portugal: de Dom Afonso Henriques aos rios de Portugal, até agora eu recordo assim de algumas coisas [...]. Tejo, Rio Minho. Minho nasce nos Montes Cantábricos da Espanha, passa por Melgaço, Montanha Valença, e deságua no mar junto a Caminha. As províncias de Portugal: Minho Trás-os-Montes, Alto D’Ouro, D’Ouro Litoral, Beira Alta, Beira Baixa, Ribeira

Litorais, Tejo, Algarve. Os poemas de Camões: orgulho-me de ser português, tenho a honra de pertencer a essa exitosa pátria que dominou os condáculos, transformando-os numa terra imensa, espalhada pelo mundo inteiro, talhado a golpe de lanças, com os olhos fixos na cruz cresceu e fez-se gigante, grande, etc. Então essa era a minha escola, uma escola portuguesa com esse conteúdo.

Dessa forma, os manuais escolares objetivam engrandecer o império português como podemos observar por meio da figura 02, a qual pertence ao manual da 4ª classe da educação colonial, denominado “Orgulho de ser Português”:

Figura 02: “Orgulho de ser Português”



Fonte: JALÓ, 2020, p.41.

Entre os africanos que tiveram “oportunidades” de estudar nas escolas coloniais, eram ensinados os valores culturais europeus, em particular português, a fim de se orgulharem de ser portugueses e para desenvolverem respeito e admiração a essa “nação potente e imensa”, como demonstra o manual (cf. figura 02).

Entre os estudantes do período colonial havia grande desigualdade, uma vez que as escolas denominadas oficiais, que estavam sob a responsabilidade do governo colonial português, eram grátis e obrigatórias às crianças entre 7 e 11 anos, isto é, da 1ª a 4ª classe, que fossem filhas/os dos administradores e dos demais funcionários portugueses. Ademais, também estavam disponíveis a algumas crianças africanas, cujos pais adquiriram o estatuto de assimilados e frequentavam as escolas primárias. Geralmente, elas localizavam-se nas zonas urbanas, onde a maior parte desses estudantes residiam, sobretudo na capital Bissau (MENDES, 2019a).

Diferentemente dos filhos dos “civilizados”, as crianças nativas, cujos pais não se enquadravam como assimilados, entre 7 e 15 anos, que não possuíam possibilidades de frequentar escolas “oficiais” nesse caso, os ditos “incivilizados”, frequentavam as escolas católicas chamadas “rudimentares”. Elas eram de responsabilidade da missão católica, fruto de um acordo entre o Vaticano e o governo colonial português, firmado a 07 maio de 1940. Essas escolas localizavam-se comumente nas zonas rurais, eram gratuitas e não obrigatórias. De modo geral, elas apresentavam condições físicas muito precárias e os alunos eram sujeitos a castigos corporais que, muitas vezes, levavam-nos a desistir dos estudos (MENDES, 2019a).

Segundo as cláusulas do acordo, esse ensino deveria estar em conformidade com as regras estabelecidas na Constituição Portuguesa, contando com adaptação dos planos de autoridades locais. Depois de algumas mudanças, em 1951, passaram a considerar que esse ensino aos nativos não podia ser desvinculado do trabalho forçado. Mendes (2019a, p.52) argumenta que esse ensino tinha como objetivo “a racionalização, moralização, aquisição de hábitos de trabalho, abandono da ociosidade e preparação de futuros trabalhadores rurais”.

O mesmo assunto foi debatido por Abdulai Sila¹¹, um dos entrevistados da Joana Gorjão Henriques, que resultou no seu livro intitulado *Racismo em português: o lado*

11 Abdulai Silá nasceu em Catió, pequena cidade do sul da Guiné Bissau e viveu parte da sua vida sob o regime colonial. Presenciou os momentos difíceis da luta armada de libertação nacional e participou nas brigadas de alfabetização do país. De 1979 a 85 frequentou a Universidade Técnica de Dresden, na Alemanha de Leste e formou-se em Engenharia Eletrotécnica. Seguiu depois para os Estados Unidos da América onde obteve pós-graduações ao nível das Telecomunicações e da Informática. Foi o fundador da SITEC e da EGUITEL, empresas guineenses de Telecomunicações que desempenham um papel pioneiro no desenvolvimento tecnológico do país. Ao mesmo tempo que exerce funções de engenheiro, Abdulai integra várias organizações filantrópicas, em particular no que diz respeito à alfabetização da população. O seu reconhecimento sobressai na escrita e Silá é

esquecido do colonialismo (2017). Nessa entrevista, Sila – que teve a “oportunidade” de estudar no período colonial – relata o fato de que uma de suas professoras afirmava que os pretos não poderiam ter a mesma nota do que os brancos. Quando isso acontecia, ela considerava como vergonha aos brancos, pois “naturalmente” os brancos deveriam ser “superiores” aos pretos.

Assim, na Guiné-Bissau, os portugueses, para além de estabelecerem práticas de colonização econômica e política, aplicaram, sobretudo, a política de aprisionar as mentes da população guineense, com intuito de tirar benefícios econômicos. Esse tipo de plano funcionou estrategicamente no setor de educação escolar. Para Tavares (2012, p.1):

A ação educativa do regime colonial tinha como dogma a “des-africanização das mentes” dos colonizados e a sua integração na cultura e civilização europeias, com o intuito de transformá-los em trabalhadores obedientes e conformados com o *status quo* colonial. Nessa ótica, as escolas foram espaços de excelência na reprodução da cultura europeia dominante, fazendo-se tábua rasa da história e da cultura nativa dos africanos. As escolas eram, na sua essência, “fontes purificadoras” em que os africanos podiam ser salvos de sua “ignorância” profundamente arraigada de sua cultura “selvagem” e de sua língua “abastarda” que, “segundo alguns estudiosos portugueses, era uma forma corrompida do português sem regras gramaticais” (...) esse sistema não podia fazer outra coisa senão reproduzir, nas crianças e nos jovens, a imagem que deles havia criado a ideologia colonial, a saber, a de seres inferiores, sem capacidade para nada

Nessa ordem de ideias, para os colonizadores, o ato de ensinar indígenas era um desperdício. Nesse sentido, o pouco que era ensinado, por não coadunar com as realidades locais, simplesmente visava à sua des-africanização e a torná-los trabalhadores obedientes. Portanto, esses eram efetivamente os fatores que justificavam a educação colonial, do ponto de vista do império português.

Através desse modelo que proporciona alienação aos povos africanos, a intenção era a de esconder os verdadeiros rostos da colonização. Entretanto, de acordo com Freire (1978), essas estratégias dos colonizadores não tiveram sucesso absoluto na maior parte dos países colonizados, principalmente em Guiné-Bissau, com destaque às zonas rurais. Assim, a

tido como uma das mais importantes vozes da literatura lusófona contemporânea, com uma obra ficcional original e pioneira. Abdulai Silá foi o autor do primeiro romance guineense publicado – ‘Eterna Paixão’, editado em 1994. O último livro, escrito em 2013, tem como título ‘Dois tiros e uma gargalhada’. Foi também em 2013 que foi nomeado Cavaleiro da Ordem das Artes e das Letras pelo Estado francês. Disponível em: <https://ensina.rtp.pt/artigo/abdu-lai-sila/> > Acesso: 15 de jul. 2021.

população local, mesmo sofrendo grandes pressões, continuava fiel e preservava as suas culturas, literaturas e línguas, por meio da oralidade.

É válido destacar que esse modelo de educação colonial teve maior sucesso nas zonas urbanas, por ser fundamentalmente os sítios onde se instalavam os invasores. Nessas regiões, fomentaram a formação de uma sociedade elitista, desafricanizada, que seguia os valores culturais europeus. Amílcar Cabral, considerado o pai da nacionalidade guineense e caboverdiana, chamava esse pequeno grupo de “pequeno burguês” e dizia que ele deveria suicidar-se para reencarnar a classe (CABRAL, 1977).

Portanto, os estudos de Cá (2011), Freire (1978), Mendes (2019a), Namone (2014) e Sané (2018) demonstram claramente que os objetivos do ensino colonial eram “dividir para melhor reinar”. Em outras palavras, ali figurava-se uma estratégia de separar as pessoas da mesma raiz, a fim de dominá-las mais facilmente. Nessa visão, uns eram chamados de “não civilizadas” e outros de “civilizados”, conferindo-lhes certo “privilégios”, mas não a ponto de lhes possibilitar uma integração total, nem com os colonizadores, nem com os nativos. Logo, desempenhavam uma posição intermediária (HENRIQUE, 2017).

Assim sendo, a educação escolar passou a ser uma ferramenta importante para alienação e desinformação dos nativos, fazê-los se distanciar das suas raízes culturais, histórias, tradições, religiosidades e demais atividades que podiam lhes unir com as suas ancestralidades. Em suma, o acesso à educação pode trazer o espírito de autodeterminação e de consciência crítica face às situações anormais. Assim, os colonialistas cientes destas grandes potencialidades da educação resolveram impedir a maior parte dos nativos a este bem precioso, como afirma Furtado (1986, p. 141):

Os conhecimentos que o ensino, a educação, oferece acerca do meio em que actua ajuda a sociedade a tornar-se consciente dos seus próprios problemas, contribuindo para a transformação da sociedade. Este destacado papel da educação não era desconhecido pelos colonialistas e por isso limitaram o acesso ao ensino. É claro que falta de nacionais capacitados, significa a procura de quadros estrangeiros para suprir a necessidade do país, porém esses quadros que vieram de fora devem ser aproveitados para preparação dos quadros nacionais que deverão dar seguimento ao rumo que país almejava.

Diante disso, é preciso que olhemos a educação escolar guineense com os olhares de hoje, pois o tempo da gestão educativa estrangeira já se foi, os objetivos do milênio são outros, e os caminhos para sua aplicação devem abarcar a realidade do povo que forma a nação. Assim, se a população guineense estiver acordada, o primeiro combate, na nossa visão, deve ser um sistema educativo oposto ao dos colonizadores relatados até aqui. Portanto, é

importante destacar outra luta feita para estancar e para contrariar o modelo da educação dos colonizadores. Ela se deu em função de um grande esforço dos nossos saudosos combatentes da liberdade da pátria, que implementaram a educação nas zonas conquistadas durante a guerra da libertação nacional. Assim, essa problemática será discutida na seção que segue.

3.4 A Resistir e a reinventar: uma educação oposta à ideologia colonial nas zonas libertadas da Guiné

Ao longo do período colonial, os povos africanos desenvolveram várias formas de reivindicações, resistências e reinvenções com o intuito de se livrar da dominação econômica, política, cultural e ideológica dos colonialistas. Dessa forma, os diferentes povos da Guiné-Bissau igualmente desenvolveram estratégias de luta de emancipação contra a colonização portuguesa. Justamente com esse objetivo de resistir e de reinventar, foram criadas as escolas nas zonas libertadas na Guiné-Bissau, então Guiné Portuguesa. Por *zonas libertadas*, entendem-se algumas partes do território guineense que se encontravam totalmente fora da dominação colonial portuguesa no decorrer da guerra – essas eram áreas controladas inteiramente pelo partido libertador (PAIGC) (MENDES, 2019a).

Em oposição ao modelo de educação dos invasores, com finalidade de combater o analfabetismo, a desaffricanização, a aniquilação de culturas, de histórias e de tradições do povo guineense, Amílcar Cabral e os demais camaradas do PAIGC implementaram a educação nas zonas libertadas da Guiné. Esse modelo educacional visava restaurar os valores civilizatórios africanos. Conforme Namone (2020, p.109), “A educação nas zonas libertadas tinha como objetivo contrapor-se à educação lusa, ou seja, era uma resistência e um meio de transformação administrativa das áreas rurais controladas pelo partido, gerando um isolamento do sistema dos invasores portugueses”. Segundo Furtado (1986), os primeiros passos à concretização desse projeto se deram no Congresso de Cassacá, no qual a educação era um dos pontos abordados e era tida como uma das áreas mais importantes para a libertação do país e para a conseqüente descolonização das mentes:

A preocupação com o combate ao analfabetismo, ao obscurantismo estava bem patente já nos primeiros momentos da luta de libertação nacional e a necessidade da sua concretização fazia-se sentir também. O primeiro congresso do PAIGC, realizado em Cassacá, em 1964, definiu, em linhas

bem claras, as características da educação dirigida para a formação do homem novo capaz de manter uma luta conseguinte para a descolonização total do país (FURTADO, 1986, p.137).

Segundo Koudawo (1996), citado por Jaló (2020, p.4), eis algumas resoluções propostas a respeito dos objetivos que a educação nas zonas libertadas almejava atingir:

- Criar uma alternativa face à educação colonial;
- Descolonizar os espíritos submetidos à propaganda colonial e à conseqüente alienação;
- Promover a mobilização contra a opressão colonial;
- Emancipar os espíritos face às forças obscurantistas locais;
- Criar as condições para o afastamento da Guiné-Bissau dos modelos estrangeiros de um desenvolvimento alienador.

Aos líderes da insurreição, para lutar contra o sistema colonial português, era necessário lutar contra o universalismo cultural, ou seja, lutar contra a supremacia cultural portuguesa que almejava afastar, dizimar as culturas locais em nome da cultura portuguesa. Inversamente à educação colonial portuguesa, nas zonas libertadas, as escolas objetivavam uma sincronização da educação com a realidade do povo guineense. Durante o período de luta pela independência, havia escolas nas zonas libertadas que ensinavam o contrário do que acontecia nas zonas não-libertadas. Destarte, Sané (2018, p. 61) caracteriza a educação nas zonas libertadas dessa forma:

Esse período, que vai até a atualidade, caracterizou-se pela busca de uma autonomia do país, no sentido de criar um sistema educacional que tivesse como base as raízes culturais e sociais do povo guineense. Visava, sobretudo, aliar o trabalho manual ao intelectual, para evitar que a escola e a comunidade se divorciassem e conciliassem os valores culturais africanos com os conhecimentos, a ciência e a técnica das sociedades modernas.

Nesse caso, essas escolas, que tinham estreita ligação com as realidades sociais dos guineenses, vinculavam os saberes formais aos trabalhos de campo. Esse projeto de Amílcar Cabral, líder do PAIGC (Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde), e dos companheiros, visava “reafricanizar” as mentes das pessoas, em contramão dos projetos dos colonizadores (FREIRE, 1978).

“Desafricanização das mentes” foi um termo utilizado por Aristides Pereira para ilustrar como o colonialismo tentou estabelecer o distanciamento entre os africanos e os seus valores civilizatórios. Ou seja, fazê-los não se sentir como africanos, de forma que suas manifestações religiosas e culturais passassem a ser ridicularizadas, desumanizadas e, muitas

vezes, consideradas pejorativas. Por isso, para o colonizador, deveria ser banida a prática das culturas africanas e a seguir as culturas ditas “universais” e “civilizadas”. (IBDEM).

Nesse panorama, esse tipo de educação implementada nas zonas libertadas representou uma resistência imperiosa durante a luta de libertação nacional. Assim sendo, resultou em obtenção de números significativos de alfabetizados, desde o nível primário e ao superior. Esse resultado foi alcançado subitamente, em poucos anos de esforço de Cabral e de seus camaradas. Desse modo, ao longo dos anos de luta armada, as iniciativas educacionais dos independentistas superaram os cinco séculos da dominação, como considera Furtado (1986, p. 137):

Durante 11 anos de luta armada, o número de escolas e de quadros formados foi incomparavelmente superior aos formados pelos colonialistas durante cinco séculos de dominação. É de sublinhar que de 1471 a 1961 os colonialistas formaram apenas 14 guineenses a nível universitário e 11 níveis médio.

Sob o mesmo prisma, Cá (2008, p.98) afirma que “em 10 anos, o PAIGC formou muito mais quadros que o colonialismo em 5 séculos”. Esse fato desumano praticado pelos colonizadores, ao longo de séculos, foi atenuado pelo esforço de combatentes da liberdade da pátria, que traduziu em uma luta árdua para criação das escolas à massa popular.

O letramento da população guineenses, durante o período colonial em Guiné-Bissau, tornou-se um fator muito preocupante para os líderes da revolução contra o sistema colonial português. O número de pessoas não alfabetizadas, de acordo com Cá (2011), compreendia 99% da população nativa guineense, sendo que 0,33% eram alfabetizados na perspectiva colonial. Esse fato constituiu grande dilema para os líderes, os quais propunham uma solução que passava pela abertura de escolas nas zonas rurais (*escolas de baraca e escolas debaixo de mangueiras*).

O conceito de analfabetismo e seus mentores na Guiné-Bissau foram contestados por alguns estudiosos, entre os quais Dabana Namone (2020). Esse intelectual guineense acredita que “analfabetismo” era um conceito importado do Ocidente e, por isso, não faz nenhum sentido afirmar que 99% da população era analfabeta se a sociedade não era previamente organizada pelo sistema de escrita. Segundo esse pesquisador, foi uma contradição à realidade guineense que a elite política revolucionária, cuja maioria era assimilada, adotasse esse conceito. A luta incessante de acabar com analfabetismo, na altura, seria uma contradição,

uma vez era a mesma via usada pelos colonizadores para justificar dominação. Namone (2020, p.109) nos ajuda a refletir quando atesta:

Gostaria [...] de chamar a atenção para o fato de que o conceito de analfabetismo só faz sentido em sociedades pautadas pela cultura escrita. Portanto, é uma grande contradição usar esse conceito no projeto de educação pensado para Guiné-Bissau nessa época de luta. Também, não devemos perder de vista que o conceito de analfabetismo foi um dos pilares utilizados pelos colonialistas para justificar a dominação dos outros povos, ditos analfabetos, incivilizados ou selvagens e que precisavam ser basicamente instruídos, ou seja, alfabetizados para assimilarem às culturas do conquistador dita civilizada.

Corroboramos com Namone (2020) a esse respeito. Ressaltamos, então, que naquele momento havia alguns pais que se recusavam a mandar seus filhos às escolas, alegando várias razões, entre as quais a aculturação dos valores ocidentais, em especial de Portugal, e algumas incompatibilidade que existiam entre as atividades de lavoura e a educação escolar. Dessa forma, muitos velhos percebiam que havia uma incoerência na persistência de tal alfabetismo defendida pela elite revolucionária. Por essa razão, entendiam que, ao deixar seus filhos irem à escola, não serviriam mais a comunidade e tornariam-se civilizados e cristãos. Este fator impossibilitaria práticas das outras religiões, como os muçulmanos e as religiões de matrizes africanas, razão pela qual recusaram-se a deixar seus filhos frequentar a escola para não abandonar sua religião e obrigatoriamente tornar-se católico, como era o ideal da educação colonial.

Além da incompatibilidade que esse modelo de alfabetização tinha com a nossa sociedade, por ser uma sociedade na qual a transmissão dos valores decorria/decorre por meio da oralidade, existem outros fatores que não foram levados em consideração. Por exemplo: existiam/existem as pessoas letradas que eram consideradas analfabetas, como no caso de alguns grupos islamizados que sabiam ler e escrever em Árabe, pois é por meio dessa língua que praticavam suas rezas. Essas pessoas conseguiam escrever cartas nessa língua para se comunicarem. Esse era o caso do meu avô e, posteriormente, do meu pai – mesmo que eles soubessem escrever e ler, eram considerados analfabetos. Portanto, percebe-se que a alfabetização, na altura, tratava de adquirir os valores culturais europeus.

Em contrapartida, de acordo com Jaló (2020), a realidade concreta dos guineenses foi levada em consideração nas zonas libertadas. Assim sendo, o calendário escolar não afetava a atividade de cultivo, ou seja, havia uma sincronização entre as atividades escolares e as atividades de campo. Além disso, o PAIGC engajou-se fortemente nas campanhas de sensibilização na comunidade, com o intuito de informar os pais sobre a importância de deixar

seus filhos irem à escola, sobre o valor da escolarização de jovens, para libertação completa do país e ao seu desenvolvimento. Isso incentivou a participação da comunidade na construção de escolas.

Ciente das barreiras que impediriam muitos pais a deixarem seus filhos frequentar as escolas, principalmente a questão religiosa que era um dos pilares mais fortes da educação colonial, o PAIGC, opostamente da educação do colonizador, conferiu um caráter laico à educação para evitar choque religioso:

No que toca à omissão da temática religiosa nos manuais, compreende-se que o partido tenha decidido por aplicar aos textos um caráter laico, desprovido de qualquer interesse de promoção de credos religiosos, o que, a acontecer, podia dificultar na mobilização das famílias a permitirem que as crianças frequentassem as escolas, dadas as diferenças religiosas existentes nas comunidades, e ainda seria uma equação difícil de resolver, já que os responsáveis educativos do partido teriam que escolher entre ensinar sobre todas as religiões professadas no país, ou eleger uma entre elas (JALÓ, 2020, p.75).

Isso demonstrava comprometimento do partido a respeito da escolarização do povo, eliminando todos os entraves que possam afetar a adesão do povo ao projeto que visava à formação de um homem novo¹², livre de alienação e capaz de ter consciência crítica acerca da sua realidade. Portanto, tendo em conta as dificuldades que o partido enfrentava para desenvolver a educação, o líder do PAIGC dizia ao povo da Guiné: “quem sabe deve ensinar os que não sabem” (JALO, 2020). Esse argumento nos lembra da solidariedade comunal, abordada na seção anterior sobre a educação tradicional africana.

Devido a alguns obstáculos postos pela luta, os professores que atuavam nessas escolas eram os próprios estudantes que residiam na zona libertada. Depois de terminarem a 4ª classe, eles participavam de encontros de formação contínua e de seminários que aconteciam anualmente para capacitá-los a tornarem-se professores – esse processo de capacitação acontecia na vizinha República da Guiné Conacri (IBDEM). Assim, ex-alunos da escola do PAIGC, igualmente uma ex-professora de nome Segunda, que passou por esse processo de formação contínua foram entrevistados por Jaló (2020, p.50-51). É Segunda quem narra como isso acontecia:

¹² Homem livre da colonização mental.

Após termos feito a 4ª classe, eu e Malam Bacai Sanhá fomos seleccionados para leccionar nas escolas do partido e fomos assistir ao seminário dos professores em Conacri, porque Cabral dizia: “Os que sabem devem ensinar aos que não sabem”. Depois do seminário, voltámos à Guiné e fomos distribuídos pelas zonas sob comando do partido para trabalhar nas suas escolas e a fim de cada um ensinar o que sabia, porque era este o princípio. Foi assim que entrei na educação. Fui trabalhar na altura para Can, aldeia onde nasceu o Malam Bacai. Ele foi para outra tabanca. Eu sou de Cubusseque de Baixo, nos arredores de Empada. O nosso responsável pelos serviços de educação do partido era Serifo Fall Camará. Em 1968, voltamos a Conacri para seminário de professores, que se fazia depois de cada ano lectivo e era dependente daqueles seminários que os professores eram promovidos para leccionar em níveis mais avançados, ou, no caso de fraco desempenho, a pessoa mantinha-se a trabalhar no mesmo nível em que vinha leccionando. 4ª classe era o nível mais elevado nas escolas onde trabalhávamos. Os seminários na escola Piloto em Conacri eram para capacitar os professores a fim de responder às necessidades educativas na altura. Em 1969, fomos receber instrução militar no centro para o efeito em Boé, porque lidávamos com crianças e era preciso aprender formas de agir em situações de ataques militares. Depois da instrução, procedemos o juramento à bandeira nacional, um acto testemunhado por Amílcar Cabral.

Essa estratégia do partido, não só ajudou a desenvolver a educação nas zonas rurais, mas também contribuiu como estratégia para combater o elitismo, o individualismo e a superioridade congênita dos portugueses sobre os povos locais. Era impressionante o camponês ensinando o camponês, não só as atividades do campo, mas envolver as atividades académicas, culturais, ideológicas e possibilitar a democratização de saberes. Simplesmente, o povo ensinando o povo, com a ausência de discriminação e racismo na unidade nacional, que não elimina as diferenças (CABRAL, 1977).

Nestas escolas não havia a separação entre a escola e as atividades económicas, pois ambas andavam de mãos dadas. Dessa forma, existia um calendário que atendia a essa perspectiva, na medida em que existiam dias em que os estudantes iam para o campo e dias para as atividades escolares. Portanto, havia uma sincronização das atividades, como podemos acompanhar na fala de Paulo Freire. “Trabalho aos domingos, pela manhã, com 120 alunos concluintes do liceu de Bissau, nas granjas do Estado. Participação de alunos do 2º e 3º anos do liceu de Bissau em atividades produtivas, em hortas do Instituto da Amizade”. Acerca dessas atividades, o autor acrescenta:

Em certo momento já não se estuda para trabalhar nem se trabalha para estudar; estuda-se ao trabalhar. Instala-se aí, verdadeiramente, a unidade entre a prática e teoria. Mas, insista-se, o que a unidade entre prática e teoria elimina não é o estudo enquanto reflexão crítica (teórica) sobre a prática

realizada ou realizando-se, mas a separação entre ambas (FREIRE, 1978, p.21).

Segundo o educador brasileiro, antes da ida ao campo para trabalho produtivo, acontecia uma interação entre os alunos e os técnicos que os orientavam sobre diversas atividades que os alunos deveriam colocar em prática. Aconteciam também seminários de avaliação a respeito de cada dia de aprendizagem no campo, os quais eram momentos de reflexões e de avaliações a respeito das atividades realizadas, com orientações diárias. Como resultado disso, algumas escolas passaram a autossustentar-se a partir do que produziam, tal como ocorreu com o liceu de Bafatá, que tinha dois campos agrícolas. Além disso, as escolas antigas, que se localizavam nas zonas fora de controle dos colonizadores, continuavam se autossustentando com o esforço da comunidade escolar, professores, alunos e técnicos, sempre com ajuda da comunidade (FREIRE, 1978).

3.5 Ideologias distintas em um mesmo espaço: colisão entre dois modelos de educação pós-independência em Guiné-Bissau

A colisão entre dois modelos, no sistema educativo na Guiné-Bissau, era inevitável depois da independência. Há intelectuais que preferem denominar esse período de 1973 a 1976 como “de transição”, uma vez que era caracterizado como período de choque entre duas realidades educacionais. Por um lado, havia a educação conduzida pelo PAIGC nas zonas libertadas da Guiné, que se centrava nas zonas rurais. Por outro lado, havia o modelo educacional implementado pelo colonizador, que se centrava nas zonas urbanas. Destarte, ambos os modelos tinham objetivos distintos, os quais entraram em choque nesse período da transição:

Depois da independência total, era inevitável o choque entre dois sistemas educacionais diametralmente opostos. Não era possível a coexistência de dois sistemas antagônicos: o sistema introduzido pelos portugueses centrado nos meios urbanos, baseado num ensino estranho, alienante, autoritário e discriminatório confrontava-se com um processo de formação que se estruturava em bases criadas durante a luta, onde a escola era combinada com o trabalho produtivo e com as condições de vida. (FURTADO, 1986, p.139).

Com a emancipação política unilateral da Guiné-Bissau, em setembro de 1973, o objetivo dos líderes passava a ser a procura pela independência das demais vertentes, em destaque para o setor da educação. Nessa altura, a maior parte das instituições escolares,

principalmente em zonas urbanas, reproduziam a ideologia e os valores civilizatórios portugueses, contrários às culturas locais (NAMONE, 2014). Portanto, para superar tais dilemas, o partido libertador buscava independência ao setor da educação.

Com o intuito de mudar o ritmo da educação e de impedir a propagação das ideologias alienantes que nela existiam ao longo todo período da colonização, o PAIGC propôs grandes mudanças ao setor da educação. É importante observar que essas mudanças passam pelo combate à ideologia dos colonizadores, assentada na discriminação, no racismo e na subestimação do povo guineense:

Depois de conquistar a independência, o governo guineense iniciou uma série de medidas tendentes a reformar o sistema de ensino, para, em primeiro plano, erradicar o sistema colonial de ensino centrado nos meios urbanos, que era estranho, alienante, autoritário, discriminatório e elitista, para dar lugar a um novo sistema de ensino, agora nacional, estruturado nas experiências vividas durante a luta de libertação nacional, em que a escola era combinada com o trabalho produtivo e com as condições de vida. (SANE, 2018, p. 56).

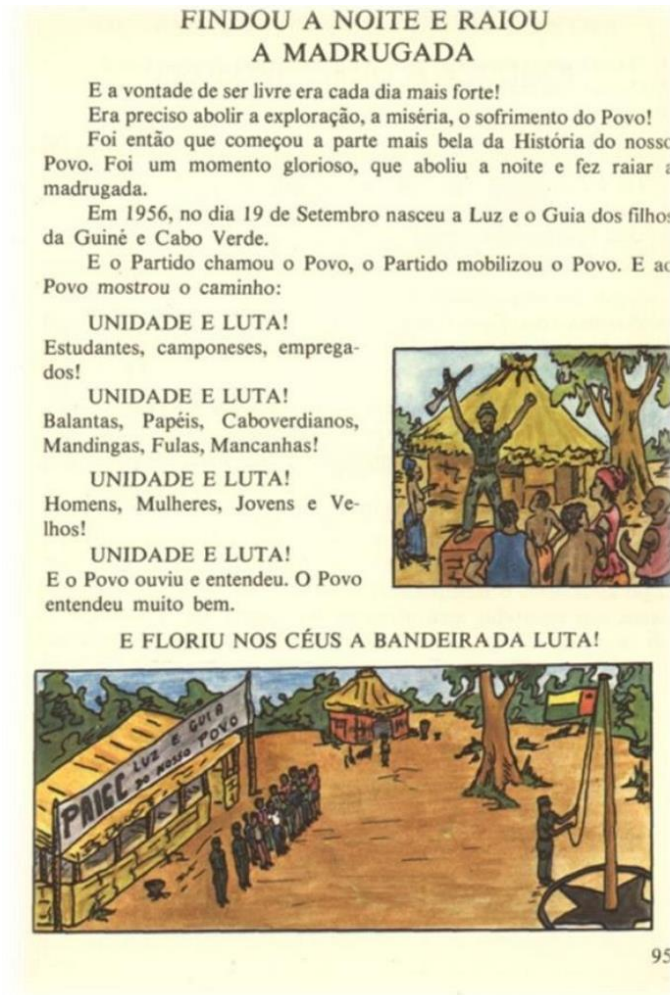
Assim, o objetivo da erradicação do modelo colonizador é “[...] continuar as experiências pedagógicas do PAIGC das zonas libertadas e, portanto, combinar a teoria com a prática para conservar o saber e os conhecimentos locais e impedir o êxodo rural dos jovens” (SANÉ, 2018, p. 62). Desse modo, essa mudança visava conciliar a educação com o trabalho de campo e ampliar os conhecimentos sobre a Guiné-Bissau.

Entretanto, essa mudança custaria muito caro ao jovem país que, na altura, enfrentava muitos desafios, entre os quais se destacava a dificuldade econômica. É certo que essa questão interferia na proposta de mudança radical no sistema de ensino guineense, haja vista que exigiria transformação nos manuais escolares, principalmente de história e de geografia:

Das diversas medidas tomadas no quadro da reforma do ensino, destacam-se a manutenção do português como língua oficial de ensino, a substituição dos livros coloniais pelos livros produzidos para o ensino nas zonas libertadas para todas as escolas do país; a modificação dos conteúdos dos programas de ensino em algumas disciplinas “sensíveis”, como, por exemplo, História e Geografia, a fim de eliminar a retórica colonial, fortalecer o espírito nacional e, gradualmente, adaptar o conteúdo à realidade guineense. (SANÉ, 2018, p. 61).

A respeito das mudanças nos manuais, segue uma ilustração do manual da 3ª classe, a partir da qual observa-se que os livros se propunham a espelhar a realidade do PAICG (cf. figura 03):

Figura 03: Manual da 3ª classe



Fonte: JALÓ, 2020, p71.

A respeito disso, a pequena quantidade de manuais que existia referia-se à realidade do país, dando mais ênfase às ações do partido na luta contra o colonialismo e destacando os heróis e heroínas que deram suas vidas para libertar a Guiné e Cabo Verde. Outro fator que era ensinado com frequência é a ideia de unidade nacional, ou seja, de unidade entre os grupos étnicos que possibilitou a vitória contra os colonialistas, a partir da presença da massa popular através das mobilizações do Partido.

Além das dificuldades econômicas que o país estava enfrentando, havia outros problemas. Acerca disso, destaca-se a falta de recursos humanos preparados para lutar contra

o velho sistema de ensino, pois esse problema só poderia ser resolvido internamente, com engajamento dos quadros nacionais, sem a importação de ideologias exógenas. Segundo Furtado (1985, p.140):

Os problemas da educação africana deviam ser postos e resolvidos pelos próprios africanos e não por estrangeiros como infelizmente acontece. A necessidades de transformações, de mudanças não pode ser sugerida de fora, mas sim deve nascer do próprio país como a tomada de consciência das próprias realidades. (FURTADO, 1985, p.140).

O reconhecimento do conjunto de dificuldades pelas quais o país passava na altura levou o comissário da educação Mário Cabral e outros dirigentes do país a uma encruzilhada ao precisarem decidir por um ou outro modelo de educação. A permanência da educação colonial poria em causa os valores conquistados ao longo de vários anos de luta, sacrifício e derramamento de sangue em prol de uma liberdade total. Nessa ordem de ideias, a continuação deste modelo estaria a contradizer tudo que o partido libertador almejava para o futuro da pátria. Portanto, a conservação deste modelo alienante estava fora de hipótese (FURTADO, 1985).

De acordo com Freire (1978), entre as propostas de se fechar definitivamente as instituições escolares herdadas do colonizador ou de se buscar alternativas para reformar o velho sistema, o comissário da educação Mario Cabral preferiu escolher a segunda opção. Dessa forma, haveria uma rigorosa fiscalização do que seria ensinado, a fim de se livrar da proliferação da ideologia do colonizador. A respeito disso, Mutaro Cassamá relata:

Como o partido veio com a sua ideologia, nós tínhamos de aceitá-la. Um caso curioso foi quando, numa aula minha, apareceu um comissário político a perguntar-me do manual de leitura com que trabalhávamos na nossa aula. Mostrei-lhe o livro, que foi o herdado do ensino colonial. O comissário ordenou então que a partir daquele dia fosse o livro do partido a ser usado, mas o problema era que o livro que queriam impor não era suficiente para todos os alunos. Levei a questão depois para uma reunião em Bissorã, que era a partir de onde se coordenavam as escolas de Binar, e onde se decidiu que, por não serem suficientes os livros fornecidos pelo partido, transitoriamente podíamos trabalhar com livros coloniais. A única coisa que se fez, pela minha sugestão, era que se deixasse de trabalhar com os textos do livro que denotavam princípios contrários àqueles defendidos pelo partido (MUTARO CASSAMA apud JALÓ, 2020, p.58-59).

Por outra vertente, a erradicação total do modelo colonial precisaria de grande ajuda financeira, a fim de reformar o sistema de ensino, incluindo os materiais didáticos dos colonizadores. Com isso, o país precisou de ajuda estrangeira, porém essa ajuda não deveria

ter sido vista como algo permanente, mas sim temporário, com o intuito de se formar quadros nacionais para impedir a influência ideológica advinda de fora, como testemunha esse grande intelectual guineense:

É claro que a falta de nacionais capacitados significa a procura de quadros estrangeiros para suprir a necessidade do país, porém esses quadros que vieram de fora devem ser aproveitados para preparação dos quadros nacionais que deverão dar seguimento ao rumo que o país almejava. Portanto, contratação dos quadros estrangeiros não deve ser algo contínua, de um caminho para a própria independência ideológica que passa pela preparação dos quadros localmente com a consciência da realidade do país (FURTADO, 1986, p.140).

Assim sendo, a independência ideológica passaria por uma preparação dos quadros nacionais para refundar o sistema de ensino. Nessa lógica, o comissário da educação teve contato com a equipe do grande pedagogo brasileiro Paulo Freire e com a sua famosa metodologia de alfabetização dos adultos. Esse método, como sabido, funcionou em várias regiões do mundo. A partir dessas mudanças, não havia uma separação entre a educação escolar e as atividades do campo, de tal sorte que o acesso à educação foi democratizado.

Com o golpe de Estado de 14 de novembro 1980, liderado por general e ex-primeiro ministro João Bernardo Vieira (Nino), que derrubou Luis Cabral, irmão de Amílcar Cabral, colocou fim ao projeto da unidade entre Guiné-Bissau e Cabo-Verde (NAMONE, 2020). Segundo o mesmo autor, a partir dessa data, o país enfrentou sucessivas crises, uma das mais conhecidas foi o caso de 17 de outubro de 1985, em que alguns membros do partido foram acusados de golpe de Estado, entre os quais figuram Paulo Correia, na altura Vice-Presidente da República e Ministro da Justiça, Dr. Viriato Pã que desempenhava a função de Procurador Geral da República, e mais pessoas que foram condenadas à morte. Esse fato realmente culminou na morte de seis pessoas, além de mais de 50 pessoas presas, o que levou o país a uma crise profunda.

Nesse cenário, a comunidade internacional proferia duras críticas e ameaças de corte de relações com o regime de partido único. Essa advertência levou o partido a mudar a sua tática, adotando uma política inclinada aos países capitalistas, que envolveu assinaturas de vários tratados com estes países e com entidades financeiras internacionais que operam na lógica do liberalismo econômico (NAMONE, 2020). Dessa forma, para atenuar a crise que arrasava o país, o governo decidiu assinar o Acordo sobre o Programa de Ajuste Estrutural (PAE) e Programa de Estabilização Econômica (PEE) com as instituições financeiras

internacionais, nomeadamente Banco Mundial (BM) e Fundo Monetária Internacional (FMI), com a finalidade e negociar as dívidas externas no sentido de conseguir a reformulação econômica e investir na economia do país e nos setores essenciais (IBDEM).

Em contrapartida ao recebimento dos recursos solicitados pelo país, as entidades financeiras internacionais solicitaram algumas mudanças, como a reforma administrativa em todos os setores estatais e privados, especificamente no setor da educação. Segundo Namone (2020, p.215), essa reforma previa “[...] tornar o ensino básico gratuito com o intuito de aumentar o acesso das crianças à educação básica”;

ii) “ampliar a infraestrutura escolar, a produção e a distribuição de materiais didáticos”;

iii) “reduzir o índice de analfabetismo dos adultos”. Portanto, essas condições impostas apresentavam uma maior preocupação com a quantidade de crianças que acessariam a educação do que com a sua qualidade.

Dessa forma, segundo Martins e Monteiro (1996, apud JALÓ, 2020, p.83-84), essa liberalização econômica causou algumas mudanças no setor da educação, tais como:

a liberalização económica teve consequências na organização do sistema educativo, originando alterações, por exemplo, nos programas da disciplina de Filosofia, que a par de História asseguravam a reprodução da visão política do partido no ensino secundário; e, no lugar de democratização/massificação dos serviços da educação, surgiu a primazia por “eficiência, qualidade e racionalização de meios”, sendo, por exemplo, proibido a um aluno reprovar duas vezes consecutivas num nível escolar e tendo a idade do aluno importância capital para a sua admissão ao curso complementar do ensino secundário, “manejando a idade como se ela fosse um fenómeno bio-escolar e não uma construção histórico-social.

Algumas medidas tomadas em decorrência do acordo internacional vão na contramão da ideologia do partido. Muito embora a escolarização da massa popular tenha sido um dos objetivos do PAIGC, a escolarização em massa defendida pelas entidades financeiras contradiz a realidade do país, tal como proibir o aluno a reprovar (JALÓ, 2020). Assim sendo, ao se considerar a situação que o país estava atravessando, com grande crise econômica e de recursos para instituições de ensino e a dificuldade da massa popular em acesso à escola, era inevitável as reprovações, principalmente da população camponesa se comparada aos filhos das elites. A idade tornou-se também um fator da exclusão que recai mais na massa popular, pois nas tabancas aconteciam entrada tardia nas escolas. Em suma, as mudanças realizadas no país não só aumentaram a desigualdade que o PAIGC combatia, mas também provocaram um afastamento paulatino da ideologia do partido (IBDEM).

A partir desse panorama, é possível ver a interferência das entidades financeiras no setor da educação. Em troca dos apoios financeiros prestados, deram algumas orientações sobre como a educação deveria seguir. Esse fato retrocedeu a educação do país aos modelos que os combatentes combatiam ao longo dos séculos. A partir deste acordo, a organização da educação passou a envolver entidades internacionais e técnicos da área da educação indicados por eles. Por conseguinte, houve novamente a introdução de elementos eurocêntricos na educação guineense.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

A ideia de pesquisar sobre o ensino de História da Guiné-Bissau surgiu a partir de dúvidas que tinha acerca da forma como ela era ministrada no ensino secundário e sobre os conteúdos que compunham o componente curricular *História de Guiné*, na Escola Normal Superior “Tchico Té”¹³, onde estava cursando Bacharelado¹⁴ em História e em Geografia – curso interrompido depois que fui selecionado no processo seletivo de estudantes estrangeiros da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB – Campus dos Malês).

Em minha concepção, os conteúdos do componente curricular de História eram muito superficiais e pouco esclarecedores. Desse modo, havia muitas dúvidas – até mesmo os próprios professores ficavam inseguros sobre as informações contidas no manual de ensino de História que, por vezes, apresentava informações contraditórias. Entretanto, neste ponto, é fundamental salientar que este manual foi preparado inicialmente com grande esforço e dedicação pelo professor mestre Sulaimane Só. Assim, mesmo com grande dificuldade, ele conseguiu reunir as informações para a elaboração do manual na medida de suas possibilidades e, posteriormente, o manual foi melhorado pelo professor mestre Duarte Quadé. Gostaria também de destacar que, para mim, naquela altura, tudo parecia tranquilo,

¹³ **Escola Normal Superior “Tchico Té”** é a maior instituição pública de formação de professores na Guiné-Bissau. Ela foi fundada em 28 de novembro 1979 e possui três departamentos: Departamento de Ciências Sociais (composto por cursos de História e de Geografia), Departamento de Ciências Exatas (o qual contempla as seguintes disciplinas: Biologia, Química, Matemática e Física) e Departamento de Línguas (composto por Língua Portuguesa, Língua Francesa e Língua Inglesa).

¹⁴ Diferentemente do que seria *bacharelado* aqui no Brasil, cujo termo é atribuído aos cursos que não são direcionados para docência, independentemente de sua duração, na Guiné-Bissau este grau é associado aos cursos com menos tempo de formação – neste caso, os cursos com duração de dois anos são cursos médios. Por sua vez, o termo licenciatura é atribuído aos cursos com quatro anos de formação, independentemente de ser destinado à docência ou não.

pois não tinha este senso crítico que a UNILAB me proporcionou para questionar, pesquisar e debater sobre o tal assunto.

Ao ingressar na UNILAB, no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BIH), as leituras obrigatórias e complementares dos componentes curriculares do primeiro e do segundo semestres me impulsionaram a intensificar a pesquisa sobre a temática do ensino em Guiné-Bissau. A partir desse panorama, senti-me ainda mais motivado a partir de uma das aulas de Leitura e Produção de Texto II (LPT 2) com a professora Sabrina Balsalobre, na qual a discussão foi centrada sobre a questão da educação na perspectiva da oralidade, a partir da visão de Amadou Hampâté Bâ. Igualmente, senti-me assim no componente Educação, Sociedade e Cultura, na perspectiva da Descolonização do Saber, ministrado pelo professor Bruno Amaral Andrade. Em uma das aulas, discutimos o texto de Maria Paula Meneses, intitulado ***Diálogos de saberes, debates de poderes: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global***.

Depois desses debates, fui pesquisando, lendo e formulando o meu tema de pré-projeto do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado “Currículo de ensino de História na Guiné-Bissau: interrelação com as realidades históricas do país”. O tema ainda não estava bem estruturado, no entanto, já era o suficiente para apresentá-lo a uma pessoa que pretendia que me orientasse. Nessa ótica, mandei e-mail à professora acima referida, solicitando que me orientasse sobre o tema (no momento, ainda não como orientadora do meu TCC). Ela prontamente aceitou, no sentido de contribuir com sua opinião sobre o tema.

O nosso primeiro encontro foi marcado para uma sexta-feira, às 16 horas, ao redor do primeiro andar do Campus dos Malês, algumas horas antes da nossa aula do componente de LPT2. Ao longo do encontro, apresentei o tema do meu pré-projeto, os objetivos e as justificativas. Até aquele momento, a minha posição não havia sido clara se lhe pediria para me orientar, pois solicitei simplesmente a sua opinião sobre o meu tema. Depois de apresentar tudo que tinha sobre o pré-projeto, ela deu as sugestões, recomendações e os possíveis caminhos que poderiam ser percorridos.

Com essa excelente contribuição da professora logo no primeiro encontro, eu entendi que seria uma grande honra ser orientado por ela. Não hesitei em apresentar-lhe a proposta de me orientar. Prontamente, ela aceitou e apresentou interesse no meu tema, porém alegando não pesquisar sobre a Guiné-Bissau, mas afirmando que iríamos crescer juntos. De fato, ao longo do tempo, percebi que essa ressalva nem parece ser relevante, porque ela consegue orientar-me com enorme satisfação.

A partir do estabelecimento formal de nossa orientação de TCC, definimos os próximos passos da pesquisa. Assim, fomos procurar e organizar as referências para embasar a temática em questão. Principalmente, nos detivemos sobre os autores que se debruçaram acerca do ensino guineense, desde o período pré-colonial até a atualidade, dentre os quais merecem destaque Lourenço Ocuni Cá, Alexandre Furtado, Paulo Freire, Dabana Namone, Samba Sane, Leonel Vicente Mendes, entre outros. Esses estudos nos permitiram uma compreensão das várias etapas do ensino do país. A partir dessa visão, estabelecemos um cronograma logo no mesmo semestre, que visava à leitura e a fichamentos dos materiais selecionados.

Posteriormente, tendo em conta as dificuldades de encontrar as referências que pudessem permitir o alcance pleno de nossos objetivos, entendemos que seria melhor não nos limitarmos apenas ao estudo bibliográfico. Dessa forma, iniciamos a procura de documentos que pudessem explicar melhor como funciona o ensino da história nos liceus¹⁵ da Guiné-Bissau. Como nestes níveis não existe um livro didático, nem um manual específico para o ensino de História, cada professor prepara a aula da sua forma. Em geral, esse preparo é baseado na Guia intitulada *Programa Harmonizado de História do Ensino Secundário* – que foi concebida pelo Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE), do Ministério da Educação Nacional, em parceria com algumas entidades internacionais, como o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o *Global Partnership For Education*.

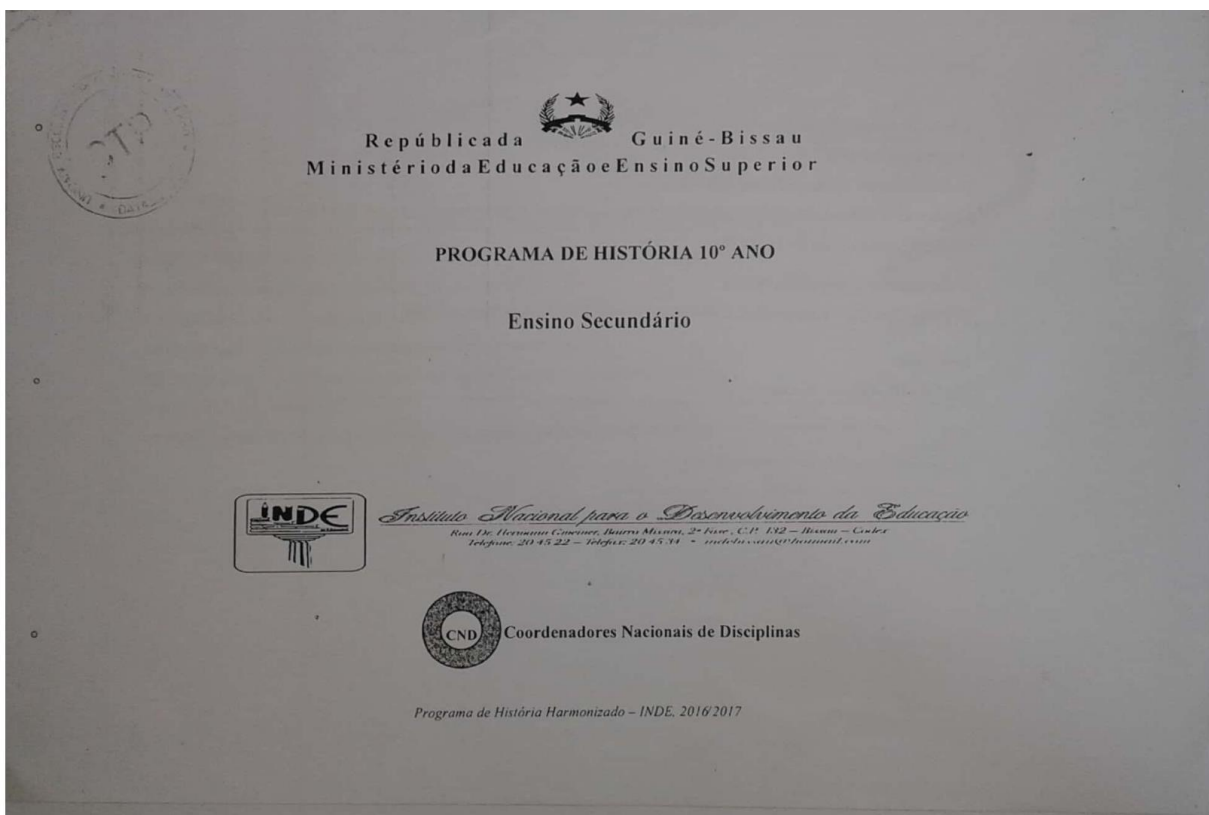
Realmente, quem pesquisa sobre a Guiné-Bissau sente dificuldades de conseguir/acessar os documentos públicos. Muitas vezes, mesmo que esses documentos estejam disponíveis e sejam de fácil acesso, os próprios funcionários responsáveis pelo setor a ser pesquisado tornam a busca difícil, ou por vezes impossível, por razões desconhecidas. Assim sendo, para conseguir as Guias com o Programa de História não foi fácil. Para isso, entrei em contato com várias escolas e com professores sem obter nenhum sucesso. No entanto, com esforço do meu irmão mais novo – o qual dedicou seu tempo em se comunicar com os professores – felizmente, foi possível conseguir os documentos. Foi necessário que meu irmão conversasse com um professor da escola em que ele estudou – onde eu também estudei –, o qual nos disponibilizou este material para cópia. Então, meu irmão escaneou e enviou-me por meio do aplicativo WhatsApp.

As Guias de História que conseguimos correspondem do 7º até o 12º ano de escolaridade (cf. figura 01). Estes materiais estão organizados de seguintes maneiras: índice;

¹⁵ O Liceu, em Guiné-Bissau, corresponde aos níveis do ensino secundário, isto é, Ensino Médio no Brasil.

objetivos de cada classe; conteúdos que deveriam ser abordados em cada classe; procedimentos metodológicos que deveriam ser seguidas nas aulas em cada classe; suportes didáticos, ou seja, os materiais didáticos que os professores deveriam usar para garantir a aprendizagem dos estudantes guineenses; estratégias de avaliação, neste caso, os elementos que devem ser levados em consideração na avaliação dos estudantes. Assim, mais detalhes sobre os documentos serão oferecidos na seção de análise de dados.

Figura 04: Programa de História do 10º ano do ensino secundário



Fonte: INDE

Para além de realizarmos a análise dos Programas de Ensino, as guias, optamos também por fazer entrevistas com estudantes guineenses da UNILAB, Campus dos Malês, situado no município de São Francisco do Conde (BA) Brasil. A intenção dessas entrevistas é a de compreendermos as experiências que estudantes guineenses tiveram, em seu ensino secundário, com os conteúdos de história. Com essa finalidade, elaboramos 15 (quinze) perguntas, divididas em dois blocos principais, o primeiro com questões de ordem pessoal, tais como:

- 1) Qual é o seu nome?
- 2) Qual curso você faz na UNILAB? Em qual semestre está?
- 3) Quantos anos você tem?
- 4) Qual é o seu local de nascimento?
- 5) Você pertence a qual grupo étnico da Guiné Bissau?
- 6) Em qual cidade você estudou o seu ensino médio?
- 7) Em qual liceu você estudou?
- 8) Você estudou em uma escola pública ou privada?

O segundo bloco das perguntas era mais diretamente relacionado à experiência com o ensino de história dos/as estudantes entrevistados/as. Desse modo, elaboramos as seguintes questões:

- 1) Quais materiais e recursos didáticos você se lembra que os professores utilizavam em suas aulas de história de Guiné Bissau? Como eram essas aulas?
- 2) Durante o ensino médio, quais conteúdos eram abordados nas aulas de História?
- 3) Você estudou sobre a história de Guiné Bissau? Faça um relato.
- 4) Você gostava de como as aulas de história nacional eram dadas? Por quê?
- 5) Você avalia que essas aulas de história nacional contribuíram para o conhecimento da realidade histórica do país e para a sua identidade enquanto guineense?
- 6) Se você tivesse que classificar, quantos por cento estudou de história nacional? Quantos por cento de história internacional?
- 7) Faça suas considerações finais sobre o tema que estamos conversando. Se quiser, faça sugestão para o ensino de história em Guiné Bissau.

Depois de elaboramos as perguntas, submetemos o questionário a uma entrevista piloto. A proposta era a de compreendermos se as perguntas estavam bem explícitas e se o entrevistado conseguiria entendê-las e respondê-las com facilidade. Depois desse teste, fizemos alguns retoques no questionário para garantirmos o êxito em nossos propósitos de pesquisa.

Tendo em conta o currículo diferenciado da UNILAB, em busca da valorização de novas epistemologias, e em função de ser uma universidade que estimula o senso crítico nos estudantes, sobretudo na direção de questionar o ensino eurocêntrico, nós estabelecemos alguns critérios para a seleção de nossos entrevistados. Assim sendo, temendo que este

cenário da UNILAB pudesse interferir nas respostas (na medida em que estávamos interessados nas experiências de estudantes de liceus, ou seja, estávamos requerendo que resgatassem suas memórias com o ensino secundário de história), preferimos submeter o nosso questionário a dois grupos de estudantes.

Primeiramente, entrevistamos os estudantes veteranos da UNILAB, que já apresentam um senso crítico mais apurado por conta do currículo dessa universidade. Logo após, o segundo grupo de entrevistados consistia em estudantes ingressantes, nos primeiros dias de aula na UNILAB, sem que ainda tivessem contato com componentes dessa instituição de ensino superior que questionassem mais diretamente os conteúdos e os conhecimentos eurocentrados em geral e, em específico, do ensino guineense. Desse modo, estabelecemos a hipótese de que haveria diferença substancial entre as respostas do primeiro e do segundo grupo de estudantes.

No total, entrevistamos cinco pessoas, entre elas dois veteranos que estão na fase final dos seus cursos, uma cursando Bacharelado Interdisciplinar em humanidades (BIH) e a outra pedagogia e os restantes interlocutores são estudantes de primeiro semestre de BIH. Quanto ao gênero, é importante enfatizarmos o nosso comprometimento com a questão de paridade, muito embora, devido a alguns fatores¹⁶, não conseguimos estabelecer a igualdade de gênero tal como desejávamos entre os entrevistados. De tal modo, entrevistamos três homens e duas mulheres.

Outro critério levado em consideração para entendermos a diferença que poderia existir no ensino de História refere-se a diferentes tipos de instituição escolar onde os entrevistados/as frequentaram o ensino secundário. Assim, escolhemos duas pessoas que estudaram em escolas particulares e três nas escolas públicas. Por último, foi levado em consideração as localidades onde os entrevistados estudaram para compararmos o ensino de História nas zonas urbanas e rurais. Entre os entrevistados, portanto, encontram-se duas pessoas que estudaram no interior e três na capital Bissau. Ademais, é importante destacar que as entrevistas foram feitas presencialmente, utilizando-se o gravador do telefone celular.

Logo após as entrevistas, minuciosamente, foram feitas as suas transcrições. Essa etapa da pesquisa envolve grande atenção, pois transcrever a fala de entrevistados requer questões éticas para não haver distorção da fala dos interlocutores. Desse modo, para garantir

¹⁶ As entrevistas estavam em curso conforme planejado com a confirmação das pessoas solicitadas, quando fomos surpreendidos pela pandemia COVID-19 e tivemos que modificar as nossas estratégias de pesquisa que resultou nessa quantidade das pessoas entrevistadas.

que as falas estivessem fidedignas, foi feita uma análise em conjunto, envolvendo ajuda da professora, nessa etapa considerada umas das mais delicadas no processo da pesquisa.

Depois das transcrições, seguiu uma etapa de análise. Nesse momento, três procedimentos foram privilegiados, a saber: 1) comparação entre as respostas dos entrevistados e discussão de hipóteses possíveis para as respostas; 2) comparação entre as respostas e as Guias dos Programas Oficiais de História; 3) comparação entre as respostas e o referencial bibliográfico adotado.

Concomitantemente aos procedimentos empíricos desta pesquisa, também houve a elaboração do capítulo teórico, alicerçado fundamentalmente em uma perspectiva interdisciplinar, que contou com: 1) uma visão mais holística de educação; 2) história da GB pré-colonial, colonial e pós-colonial; 3) Práticas orais e tradicionais de educação.

No que se refere à escrita da seção sobre práticas orais de educação, estabeleceu-se como critério a minha própria experiência como estudante guineense da etnia mandinga. Nesse sentido, houve um processo de resgate de provérbios e de contos da tradição mandinga, a partir dos quais foram ilustradas algumas estratégias de educação ou práticas pedagógicas que, no nosso contexto, seriam mais produtivas, coerentes e incentivadoras em relação à educação escolar.

Ao longo do percurso de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), houve grande incentivo da parte da minha orientadora à apresentação desse estudo em Seminários e Congressos, tanto nacional como internacional, além de elaboração de textos e artigos. Em suma, ao longo desta pesquisa ampliei o meu horizonte como um estudante universitário através dos conjuntos de atividades acadêmicas e culturais, com apoio da professora Sabrina.

5. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E DOS DOCUMENTOS

Nesta seção, faremos a análise das entrevistas realizadas com estudantes guineenses da UNILAB (Campus dos Malês), confrontando-as com o Programa Harmonizado de Ensino de História do 3º ciclo do ensino básico – equivalente aos 7º, 8º, e 9º anos – e do ensino secundário – que corresponde aos 10º, 11º e 12º anos. Dessa forma, analisaremos os objetivos, conteúdo e a metodologia deste documento orientador do componente curricular de História, comparando-o com os depoimentos dos entrevistados sobre os mesmos assuntos de acordo com as suas experiências como ex-estudantes dos liceus. Ademais, discutiremos sobre as escolas públicas e privadas, as suas diferenças em conteúdos ensinados e as metodologias aplicadas nas aulas de História, a fim de saber como é o ensino de história nessas instituições e quais as metodologias e os materiais didáticos que costumam ser utilizados.

5.1 Educação pública e privada

A responsabilidade de viabilizar a educação ao povo guineense era exclusivamente do Estado até nos anos 1990 – período em que o país se encontrava no regime de partido único, no qual toda ação educativa formal cabia ao Estado recém-independente. Nesse contexto, uma das prioridades do Estado Novo era justamente a democratização da educação, mas a concretização dessa finalidade era muito difícil em função das contundentes dificuldades econômicas. Assim, no início da década 90, para solucionar problemas do ensino, o governo abriu a possibilidade a iniciativa privada, envolvendo a sociedade civil, participasse do processo de ensino, liberalizando a educação. Conforme Lopes (2014, p.27):

Ação de entidades não governamentais neste caso sociedade civil em promover a educação na Guiné-Bissau apoiada com ideia da liberalização de setores da educação por meio das iniciativas privadas e comutaria, que até nos anos 90 foi assegurada pela iniciativa estatal. portanto essa liberdade de dar a possibilidade de intervenção das entidades não governamentais no setor da educação guineense deu-se a participação privada e comunitária na educação por meio das legislações e documentos aprovados pelo estado. como por exemplo: "Estatuto de Base das escolas particulares (aprovado em conselho de Ministros a 28 de março de 1991 -Decreto nº7/91de 28 de maio, do boletim oficial nº 20 de maio de 1991).

Por escolas privadas, compreendem-se as construídas e gerenciadas pela iniciativa privada. Muito embora sejam de iniciativas não governamental, os cargos de docência nessas instituições estão sob a responsabilidade dos professores da educação pública. A maioria dessas escolas é da iniciativa das igrejas: as mais antigas e conhecidas escolas privadas de

Guiné Bissau são da igreja católica. Posteriormente, começou o envolvimento dos próprios professores na idealização das escolas privadas (NAMONE, 2020).

Nessa perspectiva, a iniciativa estatal – ou seja, a educação assegurada pelo governo da Guiné-Bissau – é muito mais acessível a maior parte da população, tendo em conta as dificuldades econômicas vigentes no país. Assim sendo, devido à situação econômica, muitos pais priorizam matricular seus filhos nas escolas públicas, mesmo sabendo que essas instituições não oferecem uma educação de qualidade a eles. Ainda assim, a iniciativa estatal da educação não é totalmente gratuita, todavia ela é mais acessível em termos econômicos.

De acordo com a Lei de Base de ensino guineense, no seu artigo 12º, é esclarecido sobre a gratuidade de ensino básico até o 6º ano. Dessa forma, a alínea 4 do mesmo artigo explica o que significa gratuidade do ensino da seguinte forma: “Ensino básico gratuito significa isenção de propinas, taxas e emolumentos relativos à matrícula, frequência e certificação, assim como uso gratuito de livros e materiais didáticos” (LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO, 2010, p.6). Portanto, a partir do 7º ano de escolaridade, o ensino básico torna-se parcialmente gratuito, dependendo da situação econômica do Estado guineense, conforme a mesma lei.

Dessa forma, a parcialidade a partir do 7º ano de escolaridade a que se refere a Lei significa que os discentes de 7º a 9º ano têm que pagar propina/taxa de três em três meses, equivalente a 3.000,00 francos CFA¹⁷. Em cada trimestre, os discentes de 10º a 12º anos pagam 5.000,00 francos CFA de 3 em 3 meses. Paga-se ainda a taxa de matrícula e o *selo* (emolumentos). No ato da matrícula, adianta-se o pagamento do primeiro trimestre, neste caso, para alunos que estudam da 7ª a 9ª classe corresponde a 5.250,00 francos CFA (esse valor é composto por 2.000,00 francos CFA referentes aos selos, 3.000,00 francos CFA referentes à propina/ taxa de primeiro trimestre e mais 250,00 francos referente ao formulário da matrícula). Para os estudantes de 10ª, 11ª e 12ª, o valor total no ato da matrícula é de 7.250,00 francos CFA (esse valor é composto por 2000,00 francos CFA referente ao valor dos selos, 5.000,00 francos CFA referente à taxa de primeiro trimestre e 250,00 francos CFA pelo valor de formulário da matrícula). Deste modo, nas escolas de Estado, como são chamadas na Guiné-Bissau, quem não paga a propina/taxa trimestral até a data estipulada pela direção da

¹⁷ O **Franco CFA da África Ocidental** (em francês: franco CFA ou simplesmente franco) é a moeda de oito estados independentes que abrange uma área de 3.500.000 quilômetros quadrados na África Ocidental, a saber: Benim, Burquina Fasso, Costa do Marfim, Guiné Bissau, Mali, Níger, Senegal e Togo. A sigla "CFA" correspondem a *Communauté Financière d'Afrique* (Comunidade Financeira Africana). Informação disponível in: https://pt.wikipedia.org/wiki/Franco_CFA_da_%C3%81frica_Ocidental . Acesso em 08 de junho de 2021.

escola não assiste à aula até o momento em que efetivar o pagamento. Se isso ocorrer em período de provas, muitas vezes, o aluno é impedido de fazê-las.

Diferentemente das escolas públicas, muitas escolas privadas cobram as taxas mensalmente. Essa taxa mensal de muitas instituições particulares é igual ou superior ao pagamento trimestral das escolas públicas que leva a maior aderências as instituições públicas mesmo com constantes paralizações. Porém, é preciso enfatizar que as taxas das escolas particulares variam de escola para escola, isto é, há escolas mais acessíveis em termos de preço do que outras.

Escolas privadas geralmente são frequentadas pelos filhos/as das pessoas com mais condições econômicas. Entre essas escolas, as mais conhecidas da capital Bissau são: *Liceu João XXII*, *São José*, *Adventista Betel* e a *Escola Portuguesa*. Entre outras que também acolhem os filhos das elites, entre essas estudam filhos de ministros (os quais não estejam em outros países) e de algumas personalidades com maiores poderes econômicos. Vale enfatizar o esforço persistente de muitas mães *bideiras*¹⁸ que conseguem manter seus filhos em escolas particulares, mesmo com grandes dificuldades, de tal modo que seus filhos conseguem estudar a par dos filhos das elites.

Nesse cenário, o processo educativo guineense não promove igualdade ao se disputar vagas de concursos e nos processos seletivos. Quando se fala de uma disputa democrática, é preciso levar em consideração a trajetória educativa dos concorrentes. Desse modo, observa-se que os estudantes de escolas públicas precisam se esforçar mais, já que as aulas não começam conforme a data prevista pelo calendário escolar, há constantes greves, não há material didático conforme a programação do ensino etc.

Por outro lado, os professores de escolas públicas passam por grandes dificuldades, tais como: salários em atraso, falta de materiais didáticos, falta de subsídio de isolamento para os que forem colocados nas zonas interiores. Assim, existe uma grande diferença entre quem estuda nas escolas públicas e privadas em termos de aproveitamento – fato que se reflete fortemente na trajetória acadêmica dos estudantes e até em sua vida profissional.

Nesse contexto, um de nossos entrevistados (um estudante da UNILAB em fase avançada no curso de BIH) relata um pouco da diferença entre quem estuda na escola pública e na escola particular:

¹⁸ Por “bideiras”, entende-se uma expressão em crioulo guineense referente às mulheres que trabalham no mercado informal como vendedoras de diversos produtos, em diferentes partes da Guiné-Bissau, com o intuito de sustentar a família.

Dou graças a Deus, a escola que eu estudei – uma escola privada onde a gente estuda mais dias letivos em comparação com escolas públicas. Isso me deu algumas oportunidades de apreender um pouquinho mais, considerando a forma que a história da Guiné Bissau é ensinada nas outras escolas principalmente as públicas. (HF01)¹⁹

No que se refere aos professores recém-admitidos, eles costumam ser mandados às zonas distantes sem nenhum auxílio de instalação, sem nenhum apoio financeiro que possa ajudar durante os primeiros momentos de sua atuação em localidades desconhecidas onde não têm nenhum familiar. Dessa forma, esses docentes sacrificam-se durante meses e meses a espera de seus salários, os quais, muitas vezes, chegam com atraso de três ou mais meses. Portanto, essa situação indigna provoca muitos dilemas a estes profissionais em permanecer nas localidades distantes da capital.

A consequência disso e dos demais problemas que afetam os professores, leva frequentemente, os dois sindicatos de professores da Guiné-Bissau – SINAPROF (Sindicato Nacional dos Professores) e SINDEPROF (Sindicato democrático dos professores) – a usarem constantes greves como forma de melhorar a situação dessa categoria profissional nas escolas públicas. Com efeito, as paralizações constantes no ensino guineense, causadas pela falta de atenção e interesse do Estado em melhorar as condições do ensino e dos docentes, trazem muitas consequências aos estudantes, entre as quais as dificuldades em se completar o ano letivo, que normalmente começa no mês de outubro e deveria ter duração de 9 meses, todavia, diante de constantes paralisações, muitas vezes, estuda-se apenas cinco ou seis meses ao longo do ano. Destarte, esse fato compromete fortemente o cumprimento do programa do ano letivo, em especial o ensino de História.

É importante salientar que não apenas os estudantes sofrem com as constantes paralizações, na medida em que os professores – ao chegarem à decisão de entrarem em greve – já estão sendo, há tempos, acometidos por consequências graves da má gestão pública da educação. Em geral, os salários em atraso dos docentes acarretam vários problemas ao seu meio familiar, tais como: dificuldade de sustentar dignamente a família; os filhos, irmãos e sobrinhos, que estão sob suas responsabilidades e que se encontram matriculados nas escolas públicas, ao longo das paralizações, ficam impossibilitados de estudarem, distintamente dos parentes dos governantes etc.

¹⁹ A fim de se garantir a preservação das identidades dos estudantes da UNILAB que participaram das entrevistas dessa pesquisa científica, eles/elas serão identificados por códigos, cujas significações serão evidenciadas a seguir: “H” ou “M” para “Homem” ou “Mulher”; “F” ou “C” para “Fim” ou “Começo” de curso de graduação; número do entrevistado “01”, “02”, “03”, “04” ou “05”.

A falta de interesse dos governantes com a educação do povo é evidente, pois, em geral, não acontece uma negociação digna entre os sindicatos e o patronato. A falta de vontade do governo em uma negociação benéfica para todos os intervenientes do setor da educação e, mais amplamente do povo guineense, se dá também pelo fato de os responsáveis – neste caso, os governantes – não se sentirem prejudicados diretamente pelas paralizações, haja vista que seus filhos e sobrinhos estudam normalmente nas escolas particulares nos momentos de greves. Realmente, se fossem afetados com as paragens das escolas, a situação seria outra. Em suma, através dessa visão, verifica-se uma falta de compromisso do Estado guineense com o seu povo.

5.2 Materiais didáticos e metodologia de ensino

Com objetivos de entender o papel desempenhado pelas instituições nacionais responsáveis pela educação acerca da melhoria na metodologia, nos materiais didáticos e em outros materiais destinados ao ensino de História, dedicamo-nos a analisar o Programa Harmonizado de Ensino de História (PHEH), o qual os professores recebem como um guia de orientação. Trata-se de um documento fundamental para a compreensão do componente curricular de História ensinado nos liceus, pois, além de conteúdos muito ricos, esse programa é o único material que orienta o ensino da história em todo território nacional. Assim sendo, ele visa atingir os objetivos do ensino de História propostos pelo Ministério responsável pela educação, pelos coordenadores nacionais da disciplina de História e por seus parceiros, tanto nacionais e como internacionais.

A produção desses programas foi feita pelos coordenadores nacionais da disciplina de História, a partir do **INDE** (Instituto Nacional para Desenvolvimento da Educação) e conta com a parceria de entidades internacionais, como UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). Assim, pretendemos saber se os objetivos propostos por esse material dialogam com as realidades históricas do país. Ademais, queremos saber se, na verdade, o que está no documento é aplicado na prática educativa. Com esse propósito, confrontamos algumas informações contidas no documento com o depoimento dos entrevistados dessa pesquisa.

Está em pauta, portanto, o PHEP do 7º ao 12º ano da educação básica guineense. De modo geral, ele está organizado a partir de um “índice”, o qual prevê o conteúdo de cada uma das unidades, como mostra a figura 05:

Figura 05: Índice de conteúdos das unidades

Índice
I-UNIDADE: Pesquisa
II-UNIDADE: Sistema administrativo colonial em África (Português, Francês; Inglês e Belga)
III-UNIDADE: 1ª Guerra mundial
IV-UNIDADE: Revolução socialista de Outubro de 1917
V-UNIDADE: Crise económica de 1929
VI-UNIDADE: Europa industrial do século XIX e protecionismo
VII-UNIDADE: Ascensão do racismo e nazismo na Europa e a 2ª guerra mundial
VIII-UNIDADE: Imperialismo
IX- UNIDADE: O mundo capitalista entre duas guerras mundial (1918 - 1939).

Fonte: (PROGRAMA HARMONIZADO DE HISTÓRIA, 10º ano, 2017, p.3).

Ainda em termos organizacionais, cada uma das unidades do PHEH conta com os seguintes componentes: “objetivos gerais e específicos”, “conteúdos”, “metodologias”, “suportes didáticos”, “avaliação” e “dosificação” (ou seja, uma previsão temporal para o cumprimento da unidade”). Para melhor compreensão dessa proposta de organização, segue a figura 06:

Figura 06: Organização das unidades do PHEH

III-UNIDADE:A 1ª Guerra Mundial.		
	Objetivos específicos	Conteúdos
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreender as causas políticas e o processo da formação das alianças triplíce; aliança e treplica entente ou entendimento; ▪ Identificar os países membros de cada aliança; ▪ Conhecer as causas longínquas do primeiro conflito mundial, imperialista e corrida aos armamentos; ▪ Conhecer os motivos essenciais da entrada na guerra dos Estados Unidos insistindo sobre a importância e a urgência logística da participação destes países; ▪ Compreender a participação da África na guerra imperialista; ▪ Analisar as consequências da 1ª Guerra Mundial para a Alemanha, Europa, África e para o Mundo; 	2. A política da aliança: 2.1.A triplíce Aliança (1882), Triplíce entente 1904; 2.2.O Pan-Germanismo; 2.3 Os fundamentos da defesa Francesa; 3.O antagonismo das alianças e a corrida aos armamentos; 4.As causas indiretas da 1ª Guerra capitalista; 4.1.Assassinato de Francisco Fernando em Sarajevo no dia 28 de Junho 1914; 4.2.As reações da Austro- húngaras; 4.3.A reação da Servia e da Rússia; 5.A expansão da guerra:
	1. Breve panorama sobre a Europa política do fim do século XX;	

<p>▪ Avaliar a necessidade da criação da sociedade das Nações (S.D.N) recordando as consequências da fraqueza desta organização internacional;</p>		<p>5.1. A participação dos E.U.A; 5.1. A participação da África na guerra imperialista; 5.2. A retirada da Rússia da guerra; -Razão política- sociais; -Estratégias da saída da Rússia da guerra; 6. Negociação para paz; 6.1. O tratado de Versalhes (paris). 6.2. O tratado de Sant Germano (1819); 6.3. O tratado de Nivilly (1919); 6.4. O tratado de Servres (1920); 7. A sociedade das nações (S.D.N) ou liga das nações.</p>	
Metodologia	Suportes didáticos	Avaliação	Dosificação
<p>— Exposição do texto, diálogo com os alunos levando-os a descobrir e a explicar as origens; as causas e as consequências da 1ª Guerra Mundial.</p>	<p>-quadro; Giz; Apagador; Mapas; Livros; Projeto; Cartazes; Fotos...</p>	<p>- Diagnóstica; - Formativa; - Assiduidade; interesse; comportamento; participação e assiduidade - Sumativa: (chamada escrita, orais, trabalho e pesquisa.</p>	<p>14 horas</p>

Fonte: (PROGRAMA HARMONIZADO DE HISTÓRIA, 10º ano, 2017, p.06-07).

De acordo com as ideias defendidas pelo PHEH, o professor deve incentivar o debate em torno da temática que está sendo discutida através das aulas expositivas. Isso deveria estimular os alunos a fazerem uma análise crítica sobre o mesmo tema, relacionando-o com as suas realidades. Mais especificamente, no que se refere aos métodos para o ensino de História, o PHEH do 10º ano faz a seguinte proposição:

Método expositivo (Leitura e exposição do texto);
Participativos (permite a participação do aluno na aula);
Escolha do material técnico; T.V. rádio. (...) e a realização de um debate sobre tema;
Demonstrativo (mapas, cartazes, revistas, vídeos...)
Formação de equipe de trabalho: mínimo de 5, máximo de 8 alunos.
(PROGRAMA HARMONIZADO DE HISTÓRIA, 10º ano, 2017, p.4).

As competências propostas pelo programa devem ser concretizadas através de um método adequado. Nesse sentido, muito embora as competências de base delineadas aos estudantes do sétimo ano sejam altamente importantes, tudo indica que a metodologia apenas expositiva não contribui com esse propósito crítico. Portanto, contrariamente dos caminhos que o Programa defende na perspectiva metodológica, um de nossos entrevistados da UNILAB, através da sua vivência e experiência como ex-aluno de escola pública, assim se posiciona em relação à metodologia do ensino de História a qual foi submetido:

[...] Nessas aulas, o aluno parece como um simples receptor, o professor como detentor de todo conhecimento, pois não havia interação na sala de aula. Exceto na decorrência de trabalho oral, ali parece uma interação entre o professor e aluno com base nas perguntas colocadas pelo professor. Não

havia criatividade do professor na sala de aula, nem ilustrava os exemplos que facilitam a compreensão dos estudantes (HC04).

Por outro lado, no entendimento de uma de nossas entrevistadas, a falta de diálogo na sala de aulas é causada por questões linguísticas, pois muitos estudantes não têm domínio da língua portuguesa e são interditados de falar a língua crioula – que é a língua da unidade nacional da Guiné-Bissau na qual os alunos se sentem mais confortáveis em se expressar. Conforme essa entrevistada, este fenômeno cria “obstáculos” aos estudantes na sala de aula:

As aulas da história eram pouca interativas, existe muitos obstáculos. O primeiro destes é a língua portuguesa. Muitos alunos não têm hábitos de falar essa. A língua guineense (crioulo guineense), usada por estudantes devido à falta de domínio da língua oficial (português). E nas salas de aulas é proibido falar a língua nacional o fato que leva a pouca interação nas aulas (MC02).

Muito embora o nosso objetivo não seja fazer uma análise profunda sobre o ensino de língua portuguesa, no entanto, é preciso enfatizar que essa língua, por ser a único oficial da escolarização de Guiné-Bissau, desempenha um grande papel no ensinamento dos componentes de modo geral, e em particular no de História. Desse modo, tudo o que aprendemos de História é escrito, ensinado, explicado e discutido em língua portuguesa. Portanto, qualquer obstáculo na compreensão desse idioma proporciona grande limitação na forma como os conteúdos são ensinados. Particularmente no que se refere ao ensino de História, sendo uma disciplina das humanidades, deveria haver diálogos, interações, discussões em tornos dos fenômenos históricos nacionais e internacionais – que podem ser substancialmente prejudicados em função das limitações de ordem linguística. Como defende Namone (2020, p.31):

Além de ser o principal veículo de comunicação, a língua é uma ferramenta chave no processo de ensino e de aprendizagem, pois é através dela que os conhecimentos são transmitidos. Mas se a língua de ensino não é compreendida e nem dominada pelos estudantes, em vez de ajudar, ela torna-se o próprio obstáculo do processo acima referido. Isso ocorre na medida em que o aluno não apenas tem dificuldades de compreender as matérias dadas pelo professor, como também, tem dificuldades de realizar as provas, uma vez que não consegue expressar a sua opinião livremente no texto, devido à falta de domínio da língua do ensino.

Desse modo, a língua portuguesa constitui-se como um fator dificultador da interação na sala de aula entre os professores e os alunos. Conforme o depoimento de MC02 anteriormente destacado, na sala de aula, o professor é o agente ativo e os alunos passivos linguisticamente. Como relatamos antes, em conformidade com o Programa de História, o seu

ensino exige aulas interativas, a partir de alguns elementos ilustrativos, como mapas e a barra²⁰ cronológica que estimulam os alunos a analisarem vários horizontes por meio das leituras, discussões – proposta que, segundo o depoimento de nosso entrevistado reportado anteriormente, não acontece na realidade. Também não se leva em considerações o conhecimento prévio dos discentes para possíveis comparações e conclusões. Entendemos que é apenas por estes meios que os estudantes podem desenvolver uma visão crítica acerca dos conteúdos ensinados, principalmente da história, que devem ser analisados de forma crítica e profunda.

Diante disso, os alunos costumam decorar os conteúdos, mas sem perceber profundamente o que está sendo dito. Os professores não costumam corroborar as reflexões dos estudantes conforme o programa recomenda, ou seja, eles exigem algo direto. Sendo assim, preferencialmente, estimula-se que os estudantes decorem o conteúdo conforme está sendo veiculado, pois, quando se coloca uma reflexão em português, deixa-se as aulas mais complicadas, uma vez que aluno tem dificuldade de se articular nessa língua. Os professores cobram, portanto, o que está no texto, isso não é um ensino crítico/reflexivo. Sem interpretação, os estudantes não podem refletir sobre identidades.

No que se refere ao uso de materiais didáticos nas aulas de história, o PHEH prevê a diversidade de estratégias como fator preponderante. Com um efeito ilustrativo acerca dos possíveis materiais didáticos previstos pelo PHEH, com relação ao debate sobre o Império de Gana para a 8ª classe, o documento oferece a seguinte orientação:

Através do mapa e da barra cronológica, o professor orienta os alunos a localizarem o império de Gana no espaço e no tempo; com base na exposição e no diálogo, o professor leva os alunos a explicarem as causas da formação, os aspectos essenciais da organização econômica, política e social bem como a decadência do império de Gana (PROGRAMA HARMONIZADO DE HISTÓRIA, 8º ano, 2014, p. 14).

Para averiguar a aplicação prática das orientações do PHEH sobre os materiais didáticos, ouvimos os depoimentos dos nossos entrevistados. De forma geral, os depoimentos que recebemos contradizem a proposta orientadora, tal como este, destacado a seguir: “ao nível dos recursos didáticos utilizados, não era muita coisa. Eram quadro, giz, livros, mas eles não são livros em aspectos físicos, são cópias ou manuais imprimidos (...)” (HF03). Nesta perspectiva, é fundamental enfatizar que não há material didático específico disponível nas

²⁰ Refere-se à barra de medição cronológica que data e localiza os acontecimentos históricos no tempo. No Brasil, costuma-se denominar esse recurso pedagógico como “Linha do tempo”.

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.

Gostaríamos de explicitar que não vemos problemas na proposta de se diversificar o uso de materiais didáticos ao ensino de História estabelecida pelo PHEH – ao contrário, com isso concordamos. Essencialmente, o problema reside na discrepância entre o que está previsto pelo documento e a realidade prática das escolas públicas do país. Entendemos que a ausência de materiais didáticos em diferentes escolas guineenses, principalmente com relação aos conteúdos que tratam da história do país, muitas vezes, reforçam o eurocentrismo nos processos de aprendizagem, especialmente na disciplina de História. Dessa forma, os materiais disponíveis ou mais acessíveis aos professores estão impregnados das ideologias coloniais eurocentradas, porque foram preparados e intencionados para a alienação do povo guineenses, menosprezando a perspectiva dos fatos históricos protagonizados pelos habitantes do país.

Até aqui, debatemos acerca dos materiais e do método de ensino de história nas escolas públicas. Assim sendo, para entender melhor a dinâmica desse processo nas escolas particulares, dialogamos com alguns estudantes dessas escolas. Assim, segundo relatos da nossa entrevistada MC05: “Os professores utilizavam os mapas e os textos relacionados sobre a História. Sim, havia discussão na turma. Caso aluno discordar de um assunto, abrimos debate na sala”. Em suma, de acordo com a nossa entrevistada, verifica-se a aplicabilidade das metodologias do ensino de História recomendadas pelo Programa nas escolas particulares.

Contrariamente aos relatos dos alunos das escolas públicas entrevistados, a fala dessa ex-aluna da escola privada nos mostra que há grande diferença no que diz respeito aos materiais didáticos e às metodologias dessas escolas. Porém, a questão que se coloca é: qual é a diferença entre as duas instituições de ensino no contexto guineense, uma vez que geralmente são os mesmos professores que ensinam tanto nas escolas particulares como nas escolas públicas?

Talvez para quem é guineense ou que viva uma realidade similar seja muito fácil responder a essa questão. Contudo, antes de uma resposta imediata, mais vale algumas reflexões: quais condições que o Estado guineense criou aos professores das escolas públicas? Com certeza muito pouca! Dessa forma, o que se espera dos professores diante dessa situação? Claro que vão recorrer às escolas privadas para suprir suas necessidades e as suas subsistências diárias. Para garantir o emprego, é óbvio que não vão aplicar a mesma metodologia nas escolas particulares. Portanto, nessas escolas, há grande rigor no que se

refere ao cumprimento das metas e existem materiais didáticos bem-organizados, conforme o Programa recomenda. Indubitavelmente, são materiais e procedimentos de ensino mais organizados do que os das instituições públicas.

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. Dessa forma, costuma haver empréstimo de manuais didáticos de escolas privadas, ou seja, como muitos professores da rede pública lecionam em diferentes escolas particulares, aproveitam os mesmos manuais para as escolas públicas. Como consequência disso, acontece grande choque dos conteúdos ensinados na mesma escola e no mesmo nível que, de certa forma, inviabiliza a prova global²¹ que se realiza nos liceus.

Nessa prova, acontecem muitas diferenças, pois as matérias trazidas na prova, por vezes, costumam ser desconhecidas por muitos estudantes da mesma escola no mesmo nível. O outro fator que provoca isso tem a ver com o desnivelamento provocado pelas paralizações, pois os dois sindicatos dos professores, muitas vezes, não aderem greves em simultâneo (um entra na greve outro não). Assim, os alunos cujo sindicato do seu professor não aderiu greve avançam na matéria, ao passo que outros ficam parados. Desse modo, os alunos são orientados a responderem essas questões como “matéria desconhecida” durante a prova. Esse sistema prejudica alguns alunos, haja vista que, em exames nacionais, no geral, os alunos não têm opção de considerar a matéria como desconhecida, pois trata de exame nacional de nivelamento e de harmonia dos conteúdos.

Além de prepararem seus próprios materiais, os professores deparam-se com uma grande lacuna no que diz respeito às fontes pesquisadas, uma vez que eles não dispõem de meios necessários para uma pesquisa aprofundada para que possam preparar adequadamente os materiais didáticos para suas aulas. Mesmo que haja meios para tal, não existem muitas fontes que relatam a história da Guiné-Bissau – algumas que existiam foram escritas a partir do ponto de vista dos colonizadores. Assim sendo, os professores ensinam na mesma perspectiva de como foram formados na Escola Normal Superior Tchico Té, assim, o mesmo viés argumentativo prevalece e perpetua-se.

²¹ Trata-se de um exame feita globalmente a nível nacional, regional, setorial, até mesmo local, quando realizado na mesma escola. Assim, os coordenadores e demais professores de uma disciplina reúnem-se para elaborar uma única prova que será atribuída a todos alunos da mesma classe e da mesma disciplina.

5.3 Escola Normal superior na formação dos/as professores/as de História

A *Escola Normal Superior Tchico Té* é uma instituição do ensino público destinada à formação de professores/as para o ensino secundário em geral. Ela foi criada em 28 de fevereiro de 1978, em Bissau, inicialmente denominada “Destacamento Vanguarda Tchico Té”. Posteriormente, devido a algumas mudanças estruturais que envolvem a dinâmica de ingresso, a duração do curso, a atribuição de diplomas e a sua transformação em ensino superior, em 1985, passou a ser denominada “Escola Normal Superior Tchico Té”²².

Figura 07: Escola Normal superior Tchico Té



Fonte: <https://faladepapagaio.blogspot.com/2019/09/a-adjunto-chefe-de-missao-e-encarregada.html>

²² “Francisco João Mendes (Tchico Té) nasceu no dia 7 de fevereiro de 1939 em Ntchudé, Sector de Tite, região de Quinará. Era filho de João Mendes e de Luísa Cabral. [...] Tchico Té foi um Militante da primeira hora e desenvolveu acção notável de mobilização no leste e no Norte do país. Tchico Té, durante a sua vida de combatente de Liberdade da Pátria e militante de vanguarda, foi um elemento vivo da militância e patriotismo, foi sem dúvida uma das personalidades que deixou uma marca indelével na memória do povo guineense”. Informações disponíveis em <https://escolatchicote.wixsite.com/tchicote/fransisco-mendes-tchico-te>. Acesso em 14 de julho de 2021.

Essa instituição é composta por três departamentos: 1) Ciências Sociais que coordena os cursos de História/Geografia; 2) Ciências Exatas que conta com os cursos de Física/matemática e Biologia/Química; e 3) Departamento das Línguas composto por três cursos, nomeadamente Língua portuguesa, Língua Francesa e Língua Inglesa. Além dos cursos contidos nos departamentos de línguas, nessa instituição, estudam-se dois cursos em simultâneo, ou seja, estuda-se História e Geografia no mesmo curso e, de igual modo, Física/Matemática e Biologia/Química, quer dizer as duas disciplinas estão integradas. Assim, os professores formados nessas áreas saem com o título de Bacharel²³ e os estudantes de História/Geografia, Física/Matemática e Biologia/Química saem preparados para lecionar as duas disciplinas que cursaram conjuntamente.

Recentemente, aconteceram algumas mudanças que envolvem a introdução do curso de Bacharel em Desenho, para o qual anteriormente não havia formação específica. Nos liceus, esse componente era/é ministrado pelos professores das outras áreas que dispõem de habilidade em desenho. A outra inovação que acontece neste ano (2021) tem a ver com a implementação de licenciatura em todos os cursos que anteriormente eram bacharelados, com exceção do curso recém introduzido. Essa mudança também ocasionou a separação de alguns cursos que estavam ligados anteriormente.

O processo seletivo de novos ingressos acontece anualmente no final de cada ano letivo. Habitualmente, paga-se uma taxa de 10.000,00 francos CFA no ato de candidatura para o teste de admissão. Mais tarde, em caso de o candidato ser aprovado, terá que pagar um montante de 25.000,00 para regularizar a matrícula: este valor único corresponde a uma taxa anual. Ou seja, o estudante paga 25.000,00 Francos CFA durante o ano letivo. No entanto, diante de novas mudanças que também envolveram o aumento de preço aos estudantes, o curso de bacharelado passa a custar 40.000,00 por ano letivo e os cursos de licenciaturas 50.000,00 francos CFA.

²³ No contexto guineense, “**bacharel**” caracteriza-se como cursos de nível médio, os quais geralmente têm menos anos de duração (dois ou três anos), ao passo que por “**licenciatura**” entende-se os cursos que têm mais anos de formação, geralmente quatro anos – assim sendo, em Guiné-Bissau, licenciatura não quer dizer formação para docência.

Figura 08: Anúncio das inscrições para a Escola Normal Superior Tchico Té

Escola Superior de Educação - UNIDADE TCHICO TÉ

ANÚNCIO DAS INSCRIÇÕES

PRIMEIRA VAGA – 14 DE JUNHO – 16 DE JULHO DE 2021

CURSOS DISPONÍVEIS:

Licenciatura

- ✓ EM MATEMÁTICA
- ✓ EM FÍSICA
- ✓ EM QUÍMICA
- ✓ EM BIOLOGIA
- ✓ EM GEOGRAFIA
- ✓ EM HISTÓRIA
- ✓ EM LÍNGUA PORTUGUESA
- ✓ EM LÍNGUA INGLESA
- ✓ EM LÍNGUA FRANCESA

Bacharelato

- ✓ EM DESENHO

CONDIÇÕES:

- ❖ Fotocópia autenticada do Bilhete de Identidade.
- ❖ Fotocópia do Certificado do 12º ano ou do 11º ano concluído até 2010.
- ❖ 15 000xof para as Licenciaturas e 10 000xof para o Bacharelato.
- ❖ Formulário da Inscrição.

SEGUNDA VAGA – 16 DE AGOSTO – 03 DE SETEMBRO DE 2021

CONDIÇÕES DE MATRÍCULA PARA O ANO 2021/2022

Conforme a Circular nº 01/DG – ESE/2021, resultante do Conselho Geral da ESE, os admitidos aos cursos da ESE efetuarão matrículas mediante o pagamento de:

- 50 000xof para Licenciatura
- 40 000xof para Bacharelato

Nota: a Unidade Tchico Té, para o ano 2021/2022, terá, em lista, os admitidos e os suplentes para, em caso de o admitido não se habilitar para efetuar sua matrícula até 12h00 do dia 30 de Setembro do ano em curso, o suplente, em respeito à ordem decrescente, é autorizado preencher a vaga e caso este não se disponibilizar o suplente que segue goza do privilégio.

Fonte: redes sociais

Atualmente, já existem outras escolas de formação de professores em Guiné-Bissau, a saber: *Unidade Amílcar Cabral* (situada no arquipélago dos Bijagós, concretamente na cidade de Bolama) e *Unidade 17 de Fevereiro* (na cidade de Bissau) – ambas escolas dedicadas à formação de professores de ensino básico – e *Escola de Formação de Professores de Educação Física e Desporto* (INEFD). Recentemente, foram construídas três escolas de formação dos professores do ensino básico em três zonas de país: na zona Leste (concretamente na região de Bafatá, na cidade de Bafatá), na zona Norte (na região de Cacheu, cidade Cacheu) e na zona Sul (na região de Quinara, cidade Buba). Entre essas escolas de formação, Tchico Té é a única instituição pública de formação dos professores para o ensino secundário em geral.

Fui estudante de História/Geografia da Escola Normal Superior Tchico Té durante dois anos e alguns meses, mais precisamente de outubro de 2016 até junho de 2018. Em 2016, fiz estudos preparatórios para ingressar neste curso, o qual exigia muito esforço. Nessa fase, os estudantes não podem reprovar em nenhuma disciplina sob risco de perder o curso e ir fazer exame de admissão de novo, mas felizmente consegui passar para o primeiro ano do

curso. Assim sendo, 2017 foi um dos anos mais marcantes na minha vida acadêmica, pois foi neste ano que tive contato com o componente da História da Guiné, o qual foi crucial para a escolha do tema desta pesquisa.

Frequentar essa escola foi uma das experiências mais fascinantes da minha trajetória acadêmica. Foi muito aprendizado, muito embora houve muitas dificuldades, principalmente econômicas. Na altura, trabalhava como ajudante serralheiro numa oficina de solda durante o dia para sustentar o meu estudo – principalmente as cópias dos manuais que eram muito caras e o transporte, já que estudava à noite. Comecei a estudar no segundo ano do curso em outubro de 2018. Entretanto, logo no segundo mês de aulas, os resultados da UNILAB foram publicados e eu havia sido selecionado. Mesmo com a seleção, decidi continuar os estudos na Tchico Té, pois não tinha certeza se realmente iria ser possível estudar em outro país por razões econômicas. Finalmente, acabei por decidir vir estudar cá.

Similarmente às situações das outras escolas públicas, ao longo de ano letivo, passávamos longos períodos de paralizações devido às reivindicações dos professores para melhoria de salário. Dessa forma, nunca estudamos um ano completo conforme o calendário escolar, haja vista que sempre aconteciam greves. Essas paralizações eram atenuadas com a prorrogação das aulas no período da chuva, mas além de ser difícil, é um período em que voltamos para a aldeia para ajudar os nossos pais na lavoura. Portanto, essas paralizações nos prejudicavam várias vezes: ficávamos sem estudar como deve ser e sem ter como ajudar na lavoura.

Essa precariedade das instituições públicas, principalmente Tchico Té, levou muitas pessoas a não querer estudar nessa escola, pois era/é considerada como a escola dos “pobres”. Geralmente, ali estudam só filhos da população camponesa. Por sua vez, os filhos dos que têm poder econômico sempre vão estudar em universidades como a *Lusófona da Guiné*, *Jean Piaget*, *Universidade Colinas de Bóe*, *Universidade Católica*, *Institutos*, dentre outras instituições de ensino superior do país.

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 dificuldade com esse conteúdo. Conforme já debatemos anteriormente, não foram criadas mínimas condições para que possam pesquisar e organizar os materiais, principalmente os conteúdos que envolvem a História da Guiné-Bissau. Essa realidade não permite que os professores tenham muitas

opções para organizar os conteúdos que envolvem a história nacional e, por isso, muitos optam por conteúdos mais acessíveis, os quais quase sempre são eurocêntricos.

Assim, 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. Dessa forma, como é possível formar um professor capaz de ensinar a história do país nos liceus, uma vez que, na sua formação como professor de história, aprendeu muito pouco sobre os conteúdos nacionais? Destarte, o conhecimento mais amplo costuma ser de história internacional. Em função do mesmo problema frisado anteriormente (escassez de materiais didáticos e falta de apoio por parte das autoridades), não queremos dizer que os professores sejam incapazes. Ao contrário, são excelentes profissionais, mas que não conseguem superar as lacunas por conta da falta de atenção do Estado nas instituições escolares.

Conforme anteriormente debatemos, a Guiné-Bissau é conhecida como um país de tradição oral e de riquíssima História. Assim sendo, há “bibliotecas vivas” ainda neste país! Neste caso, refiro-me aos anciões e às anciãs, como *Amadou Hampâtê Bá* denomina os mais velhos. Assim sendo, no contexto guineenses, eles e elas podem ser consultados/as sobre a história do país. Nossos/as mais velhos/as podem narrar nosso passado através de um ponto de vista endógeno, não de forma depreciativa da história. A partir desses relatos, nós mesmos da geração atual podemos transformar em materiais didáticos, trazendo à tona tudo que foi adulterado e suprimido sobre a nossa história.

Inversamente, não será possível superar *O perigo de uma história única* – referência à obra da grande escritora nigeriana *Chimamanda Ngozi Adichie* (2019) – conhecendo a História a partir de uma única vertente. Isso pode nos levar a vários equívocos, os quais podem ser cometidos contra nós mesmos, caso continuemos a ensinar com livros didáticos produzidos pelos europeus que não têm ligação real com o contexto guineenses, cujos objetivos é fazer os guineenses pensarem como europeus e desvinculem-se das realidades africanas.

Para superar essa demanda, Bâ (2010, p. 167) afirma que “nenhuma tentativa de penetrar a história dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido de mestre a

discípulo, ao longo dos séculos”. Portanto, estes conhecimentos devem ser valorizados e levados em consideração no nosso currículo escolar, especificamente de História. Assim, precisamos de uma remodelação curricular ao nosso favor. Como afirmou Brandão (1995), a educação é uma invenção humana. Se ela não fala a nossa língua, temos que reinventá-la ao nosso favor.

5.4 Conteúdos de História

Em Guiné-Bissau, as principais fontes históricas disponíveis foram escritas por portugueses ou aliados. Dessa forma, o acesso pedagógico que se tem à história se dá pelo ponto de vista dos colonizadores. Entretanto, o PHEH nos orienta a conhecer algumas formas de resistências africanas, em particular de Guiné-Bissau, contra a dominação colonial. Para exemplificar a forma como o Programa propõe o ensino de história nacional/continental acerca das independências ao jugo colonial, a partir de uma perspectiva crítica, é possível observar os conteúdos previstos pela unidade III do referencial da 12ª classe, intitulada *As resistências africanas e a luta da libertação nacional da Guiné-Bissau*:

- As resistências em África;
- O carácter das resistências Africanas a ocupação colonial do século XIX;
- Resistência na Guiné-Bissau;
- INFALI SONCO e a revolta de 1907-1908;
- Pacificação de JOÃO TEIXEIRA PINTO (1913-1915)
- Resistência no Moçambique
- Resistência no Senegal;
- LAT DIOP, MAMADI LAMINE, ALBURI NDEAY;
- Movimento da libertação da guiné;
- As fases da Guerra de libertação nacional e as principais dificuldades;
- A declaração unilateral da independência da Guiné-Bissau nas colinas de Boé, em 24 de setembro de 1973;
- Analisar o impacto da Guerra colonial na Guiné-Bissau e a revolução Portuguesa de 25 de Abril de 1974;
- Conhecer o acordo de Argel de 1974 e o reconhecimento da independência da Guiné-Bissau por Portugal. (PROGGRAMA HARMONIZADO DE HISTÓRIA, 12º ano, 2014, p.5-6).

Entretanto, uma lógica de conteúdos eurocentrados continua sendo aplicada nos liceus, como nos confirma o entrevistado HC04 acerca das aulas da História de Guiné-Bissau:

“Gostava, pois, as aulas são interessantes. Um cidadão nacional deve saber a história de seu país. Mas, por outro lado, contesto de forma como a nossa história é contada, ou seja, é mal contada, **porque a nossa história foi escrita pelo colonizador e ocultaram as partes mais interessantes da história.**” (HC04) (grifos nossos).

O depoimento do nosso entrevistado contradiz o que o PHEH indica sobre o ensino de História Nacional. É importante enfatizar que esse Programa não se refere apenas ao ensino de História da Guiné-Bissau, mas ao conteúdo de História de uma forma geral. Ainda assim, ele reforça uma presença significativa do conteúdo nacional da História e prevê o acesso primário a estes conteúdos, a fim de que os estudantes possam conhecer a sua realidade Histórica, contribuindo com sua formação identitária. Ademais, cabe a reflexão de que se pedirmos aos estudantes para mencionar um ou dois cientistas guineenses vão ter muita dificuldade, pois para muitos só os brancos é que fazem ciência. Essa concepção vem desde a colonização e permanece na concepção de muitos estudantes guineenses, como mostra a fala de HF03:

Para nós, não se fazia a história na África, se fazia na Europa. Por isso que estudávamos as Revoluções Industrial e Francesa. Tudo que estudava sobre África era algo que não prestava, ruim, era como algo que estava oposto daquilo que era humanidade. Eu sempre gostei do ensino de História, pois o próprio sistema não me permitiu ter uma visão crítica daquilo que era o próprio sistema de ensino e como deveria funcionar, por que ensinar, para que ensinar...”

Tal como debatemos no capítulo 02 deste estudo, Guiné-Bissau é um país que conquistou sua independência há 47 anos do jugo colonial português, por meio de uma luta que ceifou a vida de muitos guineenses. Antes disso, esse país pertencia a dois grandes e dos mais importantes impérios da África ocidental (Gana e Mali). Mais tarde, Guiné-Bissau era constituída pelo Reino de Gabu, situado no próprio território onde atualmente fica o país em debate. Dessa forma, a história do povo guineense envolve a resistência de grandes reis de diferentes povos, como os Papeis e Bijagós, cuja história preserva conteúdos riquíssimos para a sociedade guineense, em particular para a comunidade acadêmica. Essa perspectiva é veiculada pelo PHEH, como pode ser observado por meio dos conteúdos previstos pela unidade didática intitulada *Os reinos tradicionais do litoral, interior e ilhas da Guiné Bissau*, da 8ª classe:

- **As origens da Guiné Bissau:** introdução;
- **Os reinos tradicionais do litoral, interior e ilhas da Guiné-Bissau até ao sec. XVII;**
- **As migrações e a formação de Comunidades e Reinos:** Balantas, Beafadas; Bijagós; Fulas; Mancanhas; Mandingas; Manjacos; Papeis.
- Organização econômica, política social e cultural;
- **O Império do Gabú,** em especial: A sua formação e o fim do domínio do Mali; A organização econômica, política e cultural; A decadência. (PROGRAMA HARMONIZADO DE HISTÓRIA, 8º ano, 2014, p. 19 – grifos dos autores).

Através dos conteúdos históricos acima citados, é possível afirmar que o país dispõe de ricas histórias para atualizar as gerações vindouras sobre o seu contexto histórico e cultural. Porém, esses conteúdos mantêm-se desconhecidos – ou melhor, o pouco que é conhecido/ensinado foi escrito por outros (principalmente europeus, entre os quais os colonizadores portugueses) e não pelos próprios guineenses. Ao acreditarmos na versão da história escrita por “eles”, continuamos desconhecendo a história do povo guineense. A partir desse tipo de inquietação, perguntamos aos entrevistados sobre a contribuição da história nacional para construção de suas identidades. No que se refere às respostas, destacamos o depoimento de uma das entrevistadas:

“Contribuí, sim, de uma forma insignificante, pois conheço muito pouco sobre a minha história. Isso não quer dizer não tinha vontade de aprender, mas é que não fui ensinada a muita coisa sobre a história da Guiné-Bissau. Adquiri um conhecimento da história nacional através do meu esforço pessoal nas pesquisas.” (MC05).

Contudo, como anteriormente evidenciado, o *Programa Harmonizado de Ensino de História* oferece orientações e traça objetivos para essa disciplina. Depois de uma análise cuidadosa, verificamos que este material reserva conteúdos muito importantes que poderiam ajudar no processo de construção das identidades históricas do povo guineenses caso fosse efetivamente colocado em prática. Como prova disso, com relação ao 7º ano, este programa defende que os alunos devem adquirir as seguintes competências de base:

Competência de base 1: Distinguir o discurso historiográfico do discurso ficcional, relacionando a história com outras ciências, reconhecendo a importância dos fatores tempo e espaço na organização do conhecimento

Competência de base 2: Descrever o processo da evolução da vida do homem nas sociedades da pré-História e relacionando com o povoamento da Guiné-Bissau;

Competência de base 3: Descrever os processos da formação das civilizações antigas, sem esquecer que a África é o berço da humanidade;

Competência de base 4: Descrever os fatos fundamentais das civilizações da antiguidade clássica, identificando aqueles que hoje se consideram legados culturais fundamentais;

Competência de base 5: Descrever as migrações Bantu e sua fixação no continente africano;

Competência de base 6: Caracterizar a civilização árabe, suas motivações expansionistas e da sua importância para África a partir do Século VII. (PROGRAMA HARMONIZADO DE HISTÓRIA, 7º ano, 2014, p. 3).

Logo, é possível identificar, de alguma forma, o comprometimento deste Programa com a construção da identidade histórica africana, em geral e, em particular, com a guineense.

Desse modo, essas competências do 7º ano do ensino de História propõem que sejam desenvolvidas no estudante a capacidade de conhecer e de descrever a sua realidade histórica continental, relacionando-as com a realidade do seu país, desde os primeiros povoamentos e os processos de civilizações antigas. Essas proposições pretendem estabelecer uma análise crítica sobre a realidade do país e depois fazer a conexão com as outras realidades. Essa conexão, principalmente com as realidades do Sul global, está prevista pela orientação dada ao 8º ano, como pode ser observado pela descrição das competências de base a seguir:

Competência de base 1: Descrever o processo de formação dos impérios africanos antes de chegada dos europeus até ao Séc. XVII;

Competência de base 2: descrever o processo do desenvolvimento histórico das principais comunidades e Reinos tradicionais da Guiné-Bissau até ao Séc. XVII;

Competência de base 3: Identificar as motivações e causas do expansionismo Europeu relacionando este empreendimento com o tráfico negro;

Competência de base 4: Caracterizar as premissas das revoluções liberais na Europa e América (Séculos XVI-XIX) e as suas consequências para África;

Competência de base 5: Reconhecer as motivações da Guerra de independência da América relacionando-a com as revoluções liberais e a formação do Estado independente do Haiti e destacando a emancipação da América Espanhola e Portuguesa. (PROGRAMA HARMONIZADO DE HISTÓRIA, 8º ano, 2014, p. 13).

Neste nível, pretende-se levar o aluno/a para além do conhecimento do seu país e do seu continente, a fim de conhecer ainda mais as realidades similares as do seu contexto. Ou seja, almeja-se conhecer a história de outras partes do mundo que tiveram o processo de escravidão e o colonialismo desencadeados pelos colonizadores europeus para despertar no estudante a capacidade de fazer uma análise e conexão críticas, a partir da sua realidade, relacionando as outras realidades.

O ensino de História entre 7º e 8º ano da escolaridade visam despertar no aluno a competência de conhecer a sua realidade concreta antes de aprofundar sobre o conhecimento de outras realidades. Com isso, mostra-se a importância de conhecimento endógeno de História capaz de fazer uma análise consciente e crítica a partir da sua realidade, sem deixar de lado as outras realidades. Em sequência, o Programa Harmonizado de Ensino de História reserva ao 9º ano alguns estudos relacionados ao contexto europeu, em uma perspectiva crítica, sem anacronismo nem visão eurocentrada:

Competência de base 1: Relacionar o Apogeu da Europa com a Divisão Geopolítica do Continente Africano;

Competência de base 2: Compreender as causas do fracasso das resistências africanas antes e durante a dominação europeia;

Competência de base 3: Identificar as Crises da 1ª metade do séc. XX, através do estudo dos acontecimentos que culminaram com a 1ª Guerra Mundial;

Competência de base 4: Relacionar as Lutas de libertação Nacional dos Países africanos com afirmação da liberdade e dignidade do homem. (PROGRAMA HARMONIZADO DE HISTÓRIA, 9º ano, 2014, p. 28).

Além das competências de base previstas para serem desenvolvidas ao longo do 7º, 8º e 9º anos, este Programa explicita o seu “objetivo terminal de integração”:

No final do terceiro 3º ciclo, o aluno deve poder interpretar os fatos históricos, motivações condicionalismos e consequências da integração social em vários lugares e ao longo dos tempos, em várias dimensões históricas, aprofundando a sua **consciência identitária**, entendendo-se a si próprio e a sociedade complexa em que vive e relacionando-os com a história nacional, africana e mundial (PROGRAMA HARMONIZADO DE HISTÓRIA, 2014, p.03 – grifos nossos).

Conforme destacado, o Programa enfatiza as questões identitárias. Mas o que seria “identidade”? Segundo Munanga (2012), a identidade é tudo aquilo que nos diferencia dos outros. Ela pode ser individual, ou seja, aquilo que nos identifica/distingue individualmente das outras pessoas, como por exemplo: o nome, pois quando nascemos nos foi atribuído um nome, este tem como objetivo de nos diferenciar dos nossos irmãos. O nome também serve para distinguir entre o gênero masculino e o feminino, assim como usamos o sobrenome dos nossos pais para nos diferenciar das outras famílias.

Dessa forma, a identidade tem essa função de distinguir uma pessoa de outras. Em função disso, ela faz-nos entender que mesmo entre irmãos gêmeos, com uma aparência indistinguível, precisa haver algo que pode lhes diferenciar, por mais que sejam parecidos. Por isso, são atribuídos os nomes para os distinguir. Em outras vertentes, a identidade individual é representada por meio de uma carteira de identidade. No entanto, o mesmo autor reforça que, em sociedades tradicionais onde não existe essa carteira da identidade, as representatividades identitárias são feitas por meio de alguns sinais como: “uma mutilação identitária, um corte facial, uma pintura corporal” etc... Portanto, segundo este antropólogo e africanista, a identidade supramencionada corresponde à identidade individual que contribui para a construção de um ser e confere sentido a sua existência.

Por outro lado, a identidade pode ser coletiva, isto é, aquela que nos identifica coletivamente dos demais grupos: “É uma categoria de definição de um grupo. Esta definição pode ser feita pelo próprio grupo através de alguns atributos selecionados no seu complexo cultural (língua, religião, arte, sistemas políticos, economia, visão do mundo), de sua história, de seus traços psicológicos, letivos etc.” (MUNANGA, 2012, p.9). Nessa visão, o autor admite a existência da outra categoria da identidade, denominada de identidade coletiva, a qual refere-se a algo que identifica um grupo de pessoas. Também pode ser classificada em vários aspectos como por exemplo: a identidade cultural, religiosa.

Esses elementos da identidade coletiva, na perspectiva antropológica, denominam-se “sinais diacríticos”, os quais referem as identidades como auto-atribuição, ou seja, aquela com a qual o próprio grupo se identifica. Entretanto, a identidade coletiva também pode ser atribuição de um grupo ao outro, por meio dos outros critérios, denominado de “hétero-atribuição”. Isso aconteceu quando os europeus entraram em contatos com os outros povos, tais como africanos, asiáticos e americanos. A partir das suas visões, associaram estes povos a identidades coletivas, as quais não tinham nenhuma relação à forma como eles se auto identificavam (MUNANGA, 2012).

Como um exemplo dessa hétero-atribuição, podemos observar a história do povo negro, cuja identidade coletiva une tanto os africanos do continente como os afro-diaspóricos em torno da história de escravidão, envolvendo todos os negros independentemente de lugar de nascimento. Por isso, a história é considerada como uma identidade coletiva, cuja adulteração ou narração de forma inadequada poderá trazer perdas à identidade. Conforme Munanga (2012, p.10):

O primeiro fator constitutivo desta identidade é a história. No entanto, essa história, mal a conhecemos, pois ela foi contada do ponto de vista do “outro”, de maneira depreciativa e negativa. O essencial é reencontrar o fio condutor da verdadeira história do Negro que o liga à África sem distorções e falsificações. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que cria, constitui uma relação de segurança mais sólida para cada povo. É a razão pela qual cada povo faz um esforço para conhecer e viver sua verdadeira história e transmiti-la para as futuras gerações. Razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica era uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização, para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados.

A história é um fator primordial na construção da identidade dos africanos em geral, em particular dos guineenses. Ao longo dos séculos, nossa história tem sido alvo por parte dos colonizadores com intuito de adulterá-la. Essa distorção da história da pátria de Cabral

decorreu em várias vertentes, tais como: no âmbito das fontes historiográficas, na medida em que muitas fontes que relatam a história do país eram narradas pelos colonizadores através das suas concepções, por meio de termos como “escravos”, “descoberta”. Assim sendo, aos serem usados no ensino da história, esses termos contribuem com a reprodução do mesmo entendimento dos colonizadores.

Os termos acima mencionados naturalizam alguns preconceitos e discriminações dirigidos aos povos africanos, afro-diaspóricos, em especial aos guineenses. Eles continuam a vigorar como vocabulário importante no processo de ensino de História. Isso pode ser notado na fala de um dos nossos entrevistados, o qual, na altura da realização da entrevista, era iniciante do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, sem contar, portanto, com um contato mais profundo com o currículo da UNILAB:

Sobre a história nacional, estudamos as duas fontes divergentes sobre o “**descobrimento**” da GB, onde um disse que era Álvaro Fernandes que descobriu e a outra defende que foi Nuno Tristão em 1446. Segundo os relatos, os colonizadores, ao chegarem na GB, tinham intensão de comercializar, mas depois houve algumas mudanças na estratégia e passaram a administrar o país. Depois da fundação da vila de Cacheu de 1588, os portugueses recrutavam os cabo-verdianos como administradores do país, com intuito manter a dominação (HC04 – grifo nosso)

Essa informação se torna relevante para a interpretação das repostas dos entrevistados, na medida em que os componentes curriculares do curso de BIH se propõem a desconstruir termos pejorativos herdados na historiografia colonial que continuam sendo reproduzidos nas escolas. A nossa universidade contesta essa versão da história contada pelos colonizadores e, ao mesmo tempo, substitui termos como “descobridores” por “invasores”, pois antes da chegada dos invasores havias os povos locais bem-organizados culturalmente e administrativamente por isso, consideramos inadequada a perspectiva dos “descobrimientos”. De igual modo, a substituição da expressão “escravos” por “escravizados” justifica-se na medida em que esse processo não era passivo, nem existiam “escravos” por natureza: inversamente, essas pessoas eram submetidas a essa prática forçosamente.

Algumas ações dos “conquistadores” ensinadas nas escolas ajudam a amenizar atuações ou violência dos colonizadores nas colônias, aumentando a admiração da geração atual sobre tudo o que trata do Ocidente. Por vezes, essa geração encara o Ocidente como exclusiva fonte da referência em várias vertentes, descartando ações ou conhecimentos endógenos como legítimos. Entre essas narrativas que abrandam a atuação colonial, destacamos a forma como é explicado o papel da Inglaterra na abolição de tráfico de

escravizados. Este assunto é explicado pelos professores na educação nos liceus como se esse país tivesse “piedade” dos povos escravizados e quisesse, de repente, acabar com este negócio desumano. Dessa forma, não é analisado criticamente como e por que os ingleses se posicionaram contra um negócio que lhes rendia muito. Portanto, omite-se que os Britânicos torciam mais para o desenvolvimento da Revolução Industrial, na qual as máquinas substituiriam os humanos na mão de obra, de tal modo que a única forma de expandir seus negócios era decretar a abolição da escravatura.

Particularmente a respeito destes conteúdos históricos, o PHEH, em sua unidade III, denominada *A Europa e a sua expansão no mundo*, prevista para ser estudada pelo 8º ano, estima que, ao final desse debate, o aluno possa:

- Explicar que as relações que se estabelece entre a Europa com a África, Ásia e América se basearam na desigualdade e na exploração;
- Descrever o comércio triangular;
- Explicar como o Tráfico Negreiro foi uma das atividades mais cruéis de que se valeu a burguesia para acumular capital;
- Explicar o significado para a África dessa sangria em honras e riquezas e seu contributo para a estagnação das forças produtivas africanas entre os séc. XVI e XVIII principalmente;
- Reconhecer o contributo do tráfico de escravos para a decadência de alguns reinos africanos (PROGRAMA HARMONIZADO DE HISTÓRIA, 8º ano, 2014, p.23)

Apesar desse viés argumentativo do PHEH, a celebração de heroísmo dos colonizadores continua sendo ensinada no currículo guineense, dando mais importância às personalidades portuguesas. Isso pode ser acompanhado pelo depoimento do entrevistado HF03, quando fala sobre os conteúdos da história abordados na sua escola:

Ao nível dos conteúdos abordados eram realmente meio aleatórios. Estudei um pouco de cada, como a Conferência de Berlim, expansão portuguesa à África. De igual modo, estudei a Revolução Industrial que decorreu na Inglaterra e algumas personalidades portuguesas. Entre eles, me lembro do Teixeira Pinto, Diogo Cão e de tantas outras personalidades portuguesas que até agora as suas figuras ou estátuas permaneceram no nosso país, sobretudo na Região de Cacheu.

Os temas mais citados pelos entrevistados sobre o que foram ensinados relativamente ao componente curricular de história são: Expansão Europeia, Conferência de Berlim, Primeira e Segunda Guerra Mundial, Tráfico Negreiro, Idade Média Europeia, a Guerra Fria que envolveu os blocos de Leste e Oeste. Além disso, timidamente nas falas dos entrevistados houve referência a alguns impérios da África, tais como: Gana, Mali e kaabu. De uma forma esporádica, houve também referência a conteúdos ensinados sobre a História da Guiné-

Bissau, principalmente os conteúdos como a guerra da libertação nacional e a resistência de diferentes povos guineenses:

Eu tive contacto antes do ensino com alguns conteúdos esporádicos com matéria da historiografia africana. E exatamente no ensino médio vi alguns conteúdos sobre os impérios de Egito, Mali, Songhai e Império de Kaabu. E também estudamos os descobrimentos, como era chamado entre aspas as viagens de navegações, Primeira e Segunda Guerra Mundial, Revolução Industrial, Revolução Francesa, Revolução dos Cravos que teve o impacto nas independências dos países LUSÓFONOS. Mais ou menos são essas temáticas.” (...) Foi uma apanhada bem geral que resume do percurso da história da GB, só que não foi bem detalhado, se não me engano **foram duas ou três aulas no máximo. Foi superficial**, mas deu para ter noção e acho importante, pois dá para entender a constituição do atual território da GB até contemporaneidade. (HF01 – Grifos nossos).

Como é possível um país com 46 anos da emancipação ter a sua história ainda desconhecida à maior parte da sua população, principalmente à comunidade estudantil? Durante um ano letivo, os entrevistados destacaram que costumavam estudar pelo menos 70% ou 80%²⁴ de conteúdos que relatam sobre outras realidades, principalmente sobre a história europeia, ao passo que se dedicava menos de 20% ou 30% à história nacional. Portanto, isso nos leva a uma desconsideração à realidade histórica do país e consequente supervalorização da história ocidental – fato que reforça o eurocentrismo na mentalidade dos estudantes, controlando a identidade dos povos dominados e ocultando elementos da resistência dos povos africanos para atenuar desse dilema. Entretanto, o PHEH do 12º ano, na unidade IV, intitulada *Esperança, sucessos e desilusões de pós-independência: Guiné-Bissau entre 1974 e 1990*, recomenda que o aluno conheça os seguintes conteúdos:

- O primeiro Governo da Guiné-Bissau independente e sua contribuição na organização do Estado; o desenvolvimento da economia;
- Os principais problemas socioculturais da década 70;
- Alterações políticas depois de 14 de novembro de 1980;
- Os entraves de construção do estado de direito e de afirmação da democracia. (PROGRAMA HARMONIZADO DE HISTÓRIA 12º ano, 2017, p.7).

²⁴ Números impressionísticos extraídos a partir da seguinte pergunta feita aos entrevistados: “Se você tivesse que classificar, quantos por cento estudou de história nacional? Quantos por cento de história internacional?”

Logo após, na unidade V, denominada *Guiné-Bissau no contexto das nações*, estão previstos os seguintes conteúdos para o 12º ano:

- A Guiné-Bissau membro da ONU e da UA;
- Guiné-Bissau no quadro da UEMOA, CPLP e as suas implicações. (PROGRAMA HARMONIZADO DE HISTÓRIA 12º ano, 2017, p.07-08).

Nessa perspectiva, o PHEH não se limita somente a conhecimentos nacionais e continentais, no entanto eles devem ser priorizados, como mostramos com relação aos conteúdos de 7º, 8º e 9º anos que estão mais ligados a conhecimentos endógenos. Assim, a partir do 10º ano, os conteúdos começam a abranger a História Ocidental, como podemos constatar por meios das unidades que compõem 10ª classe:

- I UNIDADE: Pesquisa
- II UNIDADE: Sistema de administração colonial em África (Português, Francês, Inglês e Belga.
- III UNIDADE: 1ª Guerra mundial;
- IV UNIDADE: Revolução socialista de outubro de 1917
- V UNIDADE: Crise econômica de 1929;
- VI UNIDADE: Europa industrial do século XIX e protecionismo;
- VII UNIDADE: Ascensão do racismo e nazismo na Europa e a 2ª guerra mundial;
- VIII UNIDADE: Imperialismo
- IX UNIDADE: O mundo capitalista entre duas guerras mundiais (1918-1939). (PROGRAMA HARMONIZADO DE HISTÓRIA, 10º ano, 2017, p.3)

Não estamos, portanto, argumentando que os estudantes guineenses devam conhecer apenas a história do seu país. Ao contrário, é importante reconhecer Guiné-Bissau como um país situado em um contexto global. A crítica é centrada especificamente com relação à sobreposição dos conteúdos europeus em detrimento da história local na realidade das escolas de ensino secundário guineenses. Desse modo, por exemplo, entendemos ser realmente importante que os estudantes conheçam a história da resistência ao colonialismo por meio de debates acerca do importante evento histórico denominado *Massacre de Pinjiquite*, que ocorreu em 1959. Trata-se de uma revolta dos estivadores do Porto que reivindicavam seus direitos trabalhistas e melhoria salarial e da vida, os quais eram negados aos chamados “indígenas”. Nessa ocasião, a PIDE²⁵ disparou contra eles matando dezenas de pessoas e

²⁵ “A Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE) foi criada a 22 de outubro de 1945, no auge do Estado Novo. A função desta polícia era perseguir, prender e interrogar qualquer indivíduo que fosse visto como inimigo à ditadura salazarista. Estes opositores ao regime eram levados para prisões em Portugal como as dos Fortes de Caxias e de Peniche, ou a do Tarrafal, na ilha de Santiago, no arquipélago de Cabo Verde. Nestes locais eram muitas vezes vítimas de tortura, privação de sono, isolamento, más condições alimentares, higiénicas

deixando muitos feridos. Essa revolta era uma das histórias mais mencionadas no século XX, constituindo-se como um dos fatores que marcaram a luta armada na Guiné-Bissau (HENRIQUES, 2017).

Entretanto, pouco se estuda sobre esse assunto na escola. Essa história é mais contada por meio das músicas que se referem ao período da colonização, como no caso da Orquestra *Super Mama Djombo*, que tem divulgado a história do país por meio da música. Portanto, essas histórias que merecem ser contadas não estão incluídas no currículo nacional, ou são contadas como simples passagens. Destacamos que, na luta da libertação nacional, a música teve grande importância para conscientizar a população sobre a real situação do país. Atualmente, por seu turno, ela continua a informar os guineenses sobre a história dos combatentes que deram suas vidas para libertar o país do jugo colonial português. Nesse contexto, uma das músicas de *Super Mama Djombo* que toca e reativa o espírito de guineandade é denominada “Sol Maior para comandante”. Segue, portanto, a letra dessa canção em *kriol* guineense, com nossa tradução ao português:

Quadro 02: Sol Maior para Comandante

Sol Maior Para Comandante <i>Super Mama Djombo</i>	
<i>Kriol</i> de Guiné-Bissau	Língua Portuguesa
<p>Forças Armadas revolucionárias do povo Em frente... marcha!</p> <p>Hum hummm, hummm Amílcar Cabral, oh! Hum hummm, hummm Viva PAIGC!</p> <p>24 festas na boé Mis setembru mis di no pubi son Madina di boé i eroika</p> <p>Mis di janeru, mis di disgustu Guiné dja ranka konsolu, setembru vitoriozu! Mis di janeru, mis di disgustu Guiné dja ranka konsolu, setembru vitoriozu!</p> <p>Bas di bumba kontra kanhon so;</p>	<p>Forças Armadas revolucionários do povo em frente... marche!</p> <p>Hum hummm hummm hummm Amílcar Cabral, oh, Hum Hummm Hummm Viva PAIGC!</p> <p>24 festas na Boé Mês de setembro é o mês do nosso povo Madina de Boé é heroica</p> <p>Mês de janeiro é o mês de desgosto A Guiné já começa o consolo, setembro vitorioso Mês de janeiro é o mês de desgosto A Guiné já começa o consolo, setembro vitorioso! Debaixo de bomba contra canhões;</p>

<p>No pubis na marcha kabesa lantadu Até vitória final!</p> <p>Mortu no ntera, speransa no garbata; Sempri kabesa lantadu; até vitória final!</p> <p>Mortu no ntera, speransa no garbata Sempri kabesa lantadu, até vitória final! Speransa kontra kasabi Na arma no na pega Sedu no na ganha Pabia na flema no pubi son Balentia sempri ku reina Son pa no pintcha</p> <p>Na pindjiquite na utru ladu Pubis no tchom fasidu limaria Na mon di kolonialista</p> <p>Mortu no ntera, speransa no garbata Sempri kabesa lantadu, até vitória final! Mortu no ntera, speransa no garbata Sempri kabesa lantadu, até vitória final!</p> <p>Speransa kontra kasabi Na arma no na pega Sedu no na ganha Pabia na flema no pubi son Balentia sempri ko reina Son pa no pintcha</p> <p>Na madina di boi é omi si djunta Guiné-Bissau sedu rialidadi Si istoria no pubi sibi sel Mortu no ntera, speransa no garbata Sempri kabesa lantadu, Até vitória final! Mortu no ntera, speransa no garbata Sempri kabesa lantadu, até vitória final!</p> <p>Speransa kontra kasabi Na arma no na pega Sedu no na ganha Pabia na flema no pubi son Balentia sempri ko reina Son pa no pintca</p>	<p>O povo está marchando com cabeça erguida Até vitória final! Morto enterramos e esperança buscamos; Sempre cabeça erguida; até vitória final!</p> <p>Morto enterramos, esperança buscamos; Sempre cabeça erguida, até vitória final! Esperança contra tragédia; Na arma, vamos pegar Vamos vencer cedo Porque acreditamos no nosso povo Valentia sempre continuará Só para empurrar</p> <p>Na pindjiquite e nos outros lados No nosso povo feito de animais Na mão de colonialistas</p> <p>Morto enterramos e esperança buscamos; Sempre cabeça com erguida, até vitória final! Morto enterramos e esperança buscamos; Sempre cabeça erguida, até vitória final!</p> <p>Esperança contra desgraça Na arma, vamos pegar Vamos ganhar cedo Pois acreditados no nosso povo Valentia continuará Só para empurrar</p> <p>Na Madina de Boé homens juntaram A Guiné-Bissau tornou-se a realidade A história do nosso povo subiu no céu Morto enterramos e esperança buscamos Sempre cabeça erguida até vitória final! Morto enterramos e esperança buscamos; Sempre cabeça erguida, até vitória final!</p> <p>Esperança contra desgraça; Na arma, vamos pegar Cedo vamos ganhar Pois acreditados no nosso povo Valentia sempre continuará São para empurrar!</p>
---	---

Fonte: Disponível em <https://lyricstranslate.com/pt-br/super-mama-djombo-sol-maior-para-comandante-lyrics.html>. Acesso em 15 de junho de 2021. (Tradução para a língua portuguesa própria)

Em meu caso particular, como estudante guineense da rede básica de ensino, eu entrei em contato com a história e com a trajetória de Amílcar Cabral – pai da nacionalidade Guineense e Caboverdiana – através dos cânticos da Orquestra *Super Mama Djambo*, não por meio do ensino formal de história do país. Portanto, essas músicas contribuem para o conhecimento da identidade histórica coletiva dos guineenses e para a valorização endógena sobre o que é a Guiné-Bissau.

Ainda é oportuno destacar que, anteriormente, havia um componente curricular chamado *Formação Militante*, que ensinava sobre o que era ser guineense, sobre os símbolos nacionais, como a bandeira, o hino, sobre os heróis e heroínas etc (JALÓ,2020). Atualmente, há uma disciplina que ocupa parcialmente essa função, chamada *Educação Social*, ministrada no 7º, 8º e 9º anos. Essa disciplina encarrega-se de abordar somente os conteúdos nacionais, como algumas legislações, os símbolos nacionais, o papel do Estado, tipos de governos e suas funções, tipos de poderes etc. Muitos dos nossos entrevistados conheciam as informações básicas sobre o país através dessa disciplina, como podemos acompanhar no depoimento de HF03, quando foi perguntado se estudou sobre a história de Guiné Bissau:

“Não quero dizer que não estudei a história nacional, para dizer a verdade, mas não do modo suficiente. Aquilo que aprendo, sobre a história nacional, foi através de um livro da Educação Social que traz algumas simbologias daquilo que é a nacionalidade guineense, como um pouco da história e hino nacional, algumas coisas após da independência, (HF03).”

Segundo os depoimentos de todos os entrevistados, através de ensino de História não foi possível conhecer a realidade histórica, muito menos contribuiu para a construção da identidade histórica. Portanto, para permitir que os estudantes guineenses conheçam a sua história é preciso uma luta árdua e investimento por parte do governo para a nossa história deixar de ser narrada de uma forma depreciativa e do ponto de vista dos colonizadores. Assim sendo, muito embora o governo seja formado pelas elites, cujos interesses concentram-se no exterior, o pesquisador guineense Saico Balde, afirma que “temos que encarar para escrever a nossa história como ela foi realmente, não da forma como foi contada pelo colonizador” (apud HENRIQUES, 2017, p.79).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem diversos modos de educação, conforme a especificidade social, as culturas, os padrões éticos, raciais e religiosos. Dessa forma, ela existe em todos os espaços e, independentemente da natureza, todos passamos pela educação (BRANDÃO, 1995). Neste sentido, na perspectiva africana pré-colonial – que ainda sobrevive em diferentes contextos –, a educação visa desenvolver em nós o espírito da solidariedade comunal, através da transmissão oral, seja por meio de contos, de provérbios, de cerimônias das iniciações, seja por meio das atividades diárias.

Com a chegada dos invasores, houve uma inclinação gradual dessa educação em direção à implementação da educação escolar alienante e elitizada, que objetivava afastar do povo as suas raízes. Como resposta a essa educação colonial, o PAIGC implementou, nas zonas libertadas da Guiné, uma educação liberadora, de massa popular, com o intuito de livrar a dominação ideológica no país – ainda que esse projeto do PAIGC possa também ser problematizado, como fizemos em nosso texto, trata-se de um interessante modelo que merece ser mais amplamente estudado e considerado em termos pedagógicos. Depois da Independência, principalmente após o golpe de estado de 14 de novembro de 1980, houve o envolvimento do Estado com as entidades financeiras internacionais, as quais impuseram algumas condições ao país. Esse fato comprometeu a educação, haja vista que a preocupação do BM e do FMI se restringia à quantidade, e não à qualidade da educação que o país precisava.

A história, como identidade coletiva do povo guineense, merece ser estudada profundamente para estabelecer um vínculo ou um fio que liga o povo à sua ancestralidade. Entretanto, há um conjunto de fatores que impedem o ensino de História a decorrer da uma boa forma, a fim de contemplar com satisfação a história nacional. Infelizmente, os/as aluno/as guineenses não estudam com profundidade a história do seu continente e do seu país.

Tal como debatemos, para além da falta de recursos físicos e didáticos, há carência de metodologias adequadas, uma vez que as aulas são centradas nos/as professores/as, fato que impossibilita a interação entre o/a aluno/a e o/a docente na sala de aulas. Essa ausência de debate também se justifica em função de fatores linguísticos, já que as aulas obrigatoriamente são dadas em português. Essa língua não é dominada por muitos estudantes. Em contrapartida, é na língua *kriol* – língua da unidade nacional – que os/as alunos/as se sentem à vontade em se expressar em qualquer lugar, mas isso é deixado de lado no processo de ensino

e de aprendizagem, o que estimula a timidez e a incompreensão da matéria. Como vimos, de acordo com PHEH, as aulas devem ser interativas, envolvendo ativamente os/as alunos/as e estimula-se o emprego de materiais ilustrativos nas aulas – o que na prática não funciona, sobretudo em escolas públicas, de acordo com os dados recolhidos a partir de nossos/as entrevistados/as.

Notamos as dificuldades de professores/as em acessar os conteúdos e, por isso, recorrem aos materiais mais acessíveis, o que geralmente são conteúdos que relatam a história da Europa ou construídos e escritos pelos invasores com uma visão depreciativa de nossa realidade, ou seja, relatam a partir do ponto de vista colonial. Especificamente sobre essa questão das escolas públicas e privadas, é possível notar grande diferenças. Nas escolas públicas, devido às constantes paralizações, os/as estudantes não conseguem atingir a meta estabelecida no calendário. Assim, eles/elas são impossibilitados/as de ter acesso ao conjunto de matérias almejadas. Através dos depoimentos de nossos/as entrevistados/das, foi possível constatar a diferença na atuação de professores/as nas escolas públicas e privadas.

Nas escolas particulares, há a tendência a se ter mais organização em termos de metodologia, pois os/as professores/as conseguem abrir diálogo com os/as alunos/as para se discutir a matéria. Ademais, elas/elas conseguem normalmente cumprir o calendário escolar – fato que estabelece uma grande diferença entre alunos/as das escolas públicas, já que acessam mais oportunidades com relação à História Nacional. Em síntese, entendemos que este menor incentivo aos/as professores/as nas escolas públicas é o resultado de falta de interesse do Estado Guineense com o setor da educação.

Reconhecendo que não tivemos o intuito de esgotar a temática, neste estudo científico, objetivamos apontar um conjunto de problemas que impossibilitam o ensino da história nacional da melhor forma possível. Com essa intenção, procuramos apontar a colisão entre a realidade histórica do país e os conteúdos ocidentais de História, que acentuam o eurocentrismo na sociedade guineense. Dessa forma, entendemos que os/as mais velhos/as, principalmente os das zonas rurais, lutam diariamente para que os mais novos apreendem os saberes ancestrais da comunidade e da etnia específica, para poder estabelecer um vínculo com o passado histórico, também com as culturas, os usos e os costumes. Infelizmente, muito do que acontece na educação escolar cria obstáculos à luta dos/as mais velhos/as, pois o que é ensinado não combina com a realidade e as novas gerações acabam considerando os valores adquiridos no espaço escolar. Em outras palavras, os valores ocidentais ganham mais visibilidade, considerado como mais verídico. A partir dessa visão, de forma direta ou

indireta, os/as alunos começam a questionar a autenticidade dos ensinamentos dos/as mais velhos/as a respeito dos saberes, da história e das culturas locais, com apoio de várias ferramentas, principalmente as mídias que espelham mais valores exógenos e facilitam o eurocentrismo, o que causa uma colisão com a realidade concreta do/a estudante.

Para atenuar isso, é preciso que algumas medidas sejam tomadas, principalmente o que Carlos Rodrigues Brandão (1995) recomenda. Segundo este antropólogo, a educação é uma invenção Humana e, por isso, quando ela contradiz a nossa realidade, é necessário reinventá-la. Muito embora essa reinvenção não seja algo fácil, pois houve várias tentativas de reinvenção desde a educação nas zonas libertadas. Portanto para que isso aconteça é preciso voltar a uma educação endógena que envolve o ensino tradicional africano através da contação de história por mais velhos por meio da oralidade. Segundo Bâ (2010, p. 167) “nenhuma tentativa de penetrar a história dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido de mestre a discípulo, ao longo dos séculos”. Para isso o intelectual guineense Saico Balde (apud HENRIQUES, 2017) nos convida a narrar ou a escrever a nossa História como ela era/ é realmente.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozy. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BÁ, Amadou Hampâtê. *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena, 2013.
- _____. Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph. (Ed.). *História geral da África, I: Metodologia e pré-História da África*. 2.ed. rev.-Brasília: UNESCO, 2010.
- BEDETA, Garcia Biifa. *Políticas Educativas na Guiné-Bissau*. 2013. Dissertação (Mestrado em sociologia) Faculdade de Letras Universidade do Porto, Porto, 2013.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo (SP): Brasiliense, 1995.
- CÁ, Cristina Mandau Ocuni. *Trajectoria dos Quadros Guineenses Formados e em Formação no Brasil, na visão de estudantes e profissionais de 3º grau*. 2009. 177f. Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), S.P. 2009. Disponível em: <
http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251547/1/Ca_CristinaMandauOcuni_M.pdf
 >. Acesso em: 31 de jul. de 2021.
- CÁ, Lourenço. Ocuni. *Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau*. 2005, 280f. Tese (Pós-graduação em Educação). Faculdade de Educação Universidade de Campinas (UNICAMP): Campinas- SP, 2005.
- _____. *A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado*. Cuiabá: EDUUFMT/CAPEES, 2008.
- _____. *Cultura escolar e os povos coloniais: a questão dos assimilados nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP)*. ETD - Educação Temática Digital., Campinas v. 13, n. 1, p. 207, 22jul./dez. 2011.
- _____. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). *Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins*, Campinas, SP, v.2, n.1, out. 2000.
- CABRAL, Amilcar. *A prática revolucionária: unidade e luta II*. 2ª v. Lisboa: Seara Nova, 1977. p. 217.
- DJALÓ, Mamadú. *A Interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau: a dimensão da Educação básica – 1980-2005*. Dissertação (Mestrado). Florianópolis. 2009. Disponível em <http://didinho.org/Arquivo/DISSERTACAODEMESTRADOUFSC.pdf>
 Acesso: 05/06/2019.
- DJOP, Cheikh Anta. *A Origem Africana da Civilização: Mito ou Realidade*. New York: L. Hill, 1974.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 173p.

FURTADO, Alexandre. Teoria de Investigação sobre a história do ensino. *Revista de Estudos Guineenses*. N.1, jan.1986. Casa Comum.org. Disponível em: < http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_11332>. Acesso em: 10 de abr. 2020.

GUINÉ-BISSAU. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lei n.º 4/2011, de 21 de maio de 2010, publicada no Boletim Oficial n.º 13, de 29 de março de 2011. Disponível em <http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/66ed11bae55d3ab337a6c6d2f0b8a69be4fe5638.pdf>. Acesso em 14 de abril de 2020.

HENRIQUES, Joana Gorjão. *Racismo em Português: o Lado Esquecido do Colonialismo*. Rio de Janeiro: Tinta-da-China, 2017.

INTIPE, Bernardo Alexandre; TIMBANE Alexandre António. O papel do crioulo nas narrativas guineenses: aspectos sócio-históricos. *Revista Coralina*, Cidade de Goiás, vol. 1, n. 2, p. 36-46, jul./2019.

JALO, Sumaila. *Ideologias Educativas na Guiné (-Bissau) – 1954-1986*. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em História Contemporânea) Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto 2020. Disponível em: <<https://repositorio.aberto.up.pt/bitstream/10216/129615/2/425646.pdf>>. Acesso em: 28 de julho de 2021.

JAO, Mamadú. *Relação entre Fulas e Mandingas nos espaços de Gabú e Forea*. n.3, jan.2002. Casa Comum.Org. disponível em <<http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=09709.003#16>> acesso em: 30 de jul. 2021.

LOPES, Luísa da Silva Lopes e; *2014 Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau: uma Análise do Processo de Construção Política*. Dissertação (mestrado em educação) departamento da educação Universidade de Aveiro; Aveiro 2014.

MENDES, Leonel Vicente. **As Influências dos Organismos Internacionais na Educação guineense**: uma análise sobre políticas curriculares (1980-2010). 2019 20f. trabalho de conclusão de curso Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, 2019b

_____. (Des)caminhos do sistema de ensino guineense: avanços, recuos e perspectivas. Curitiba: CRV, 2019a.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: Usos e Sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica 3ª edição ed. 2012a.

_____. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? *Revista da ABPN*. v. 4, n. 8, jul.–out. 2012b, p. 06-14.

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; 2014; Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, S. P. 2014.

_____. *Educação Tradicional e Moderna na Guiné-Bissau e o Impacto da Língua Portuguesa no Ensino: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali*. 2020. 264 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais) Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) Araraquara - S.P. 2020.

SANÉ, S. Os desafios da educação na Guiné-Bissau. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, Brasil v.27, n.1, p.55-77, jan./jun. 2018.

SANI, Quecoi. *A Educação Superior no Desenvolvimento da Guiné-Bissau: Contribuições, Limites e Desafios*. 2013. 139f. Dissertação (Programa de pós-graduação em desenvolvimento Regional) Campus de Pato Branco, Universidade Tecnologia Federal do Paraná, Paraná 2013.

SANTOS, Mário Beja; SILVA, Francisco Henriques da. *Da Guiné portuguesa à Guiné-Bissau: um roteiro*. edição Porto: Fronteira dos Caos 2014.

SOMÉ, Sobonfu. *O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre a maneira de se relacionar*. São Paulo: Odisseus, 2007.

TAVARES, F. J. . Os Limiares Críticos da Educação na África Lusófona. In: *II Congresso Internacional de Filosofia da Educação de Língua Portuguesa*. São Paulo. Pessoa, Sociedade e Desenvolvimento. São Paulo: Cortez, 2009.