

EDUCAÇÃO ESCOLAR E O ENSINO DE HISTÓRIA EM GUINÉ-BISSAU: DILEMAS DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL NO PERÍODO PÓS-COLONIAL¹

Sene Carlos Indjai²

RESUMO

Este artigo busca promover um debate sobre a construção da identidade nacional guineense a partir de um olhar sobre o Ensino de História no período pós-independência, problematizando a concepção da implementação da educação escolar no período colonial e nas zonas libertadas durante a luta de libertação para independência de Guiné e Cabo-Verde. Ao mesmo tempo, busca-se refletir a respeito da construção de uma consciência nacional dentro de uma sociedade multiétnica e cultural, considerando-se relações sociais, culturais e políticas distintas. Para realização do presente estudo procedeu-se à análise de dados de natureza qualitativa para a compreensão do processo de tentativas de aculturação dos nativos Bissau-guineense, assim como, de outra parte, para a valorização dos seus valores e crenças culturais. Entretanto, partindo dos referenciais teóricos e documentais ligados a diferentes perspectivas históricas na produção de saber, ao analisar os sistemas educativos na contemporaneidade, percebe-se que eles se configuram como uma das ferramentas mais importantes na difusão e promoção do indivíduo na sociedade, ocupando um papel central no desenvolvimento, tanto no campo político, econômico e social, quanto na dimensão cognitiva.

Palavras-chaves: Características nacionais. Guiné-Bissau - Política e governo - 1974- . História - Estudo e ensino - Guiné-Bissau.

ABSTRACT

This article seeks to promote a debate about the construction of the Guinean national identity from a look at the History Teaching in the post-independence period, problematizing the conception of the implementation of school education in the colonial period and in the liberated areas during the liberation struggle for Guinean and Cape Verdean independence. At the same time, we seek to reflect on the construction of a national consciousness within a multi-ethnic and cultural society, considering distinct social, cultural, and political relations. In order to carry out this study, qualitative data analysis was carried out to understand the process of acculturation attempts of Bissau-Guinean natives, as well as, on the other hand, to value their cultural values and beliefs. However, based on theoretical and documental references linked to different historical perspectives on the production of knowledge, when analyzing contemporary educational systems, one realizes that they are one of the most important tools in the diffusion and promotion of the individual in society, occupying a central role in development, both in the political, economic, and social fields, as well as in the cognitive dimension.

Keywords: Guinea-Bissau - Politics and government - 1974- . History - Study and teaching - Guinea-Bissau. National characteristics.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Licenciatura em História da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Fábria Barbosa Ribeiro.

² Graduando na Licenciatura em História e Bacharel em Humanidades pela UNILAB.

1 INTRODUÇÃO

“po pudi tarda na iagu, i ka ta bida lagartu”
(Um pau pode permanecer muito tempo na água,
mas não se transforma em crocodilo).
Provérbio guineense.

O provérbio acima pode ser mobilizado para, nesse início de reflexão, pensarmos as tentativas de imposição de outra ordem ou identidade, empreendidas pelos colonizadores europeus no continente africano. Não há, Segundo Brian King (2003), a possibilidade de deslocamento total de subjetividades e da imposição permanente de uma cultura exógena, aliás, por mais tempo que um estrangeiro ou membro de um determinado segmento social passe no seio de uma outra sociedade, nunca se tornará verdadeiramente membro deste. Sendo assim, podemos partir do princípio de que essa dicotomia entre processo de tentativas de aculturação e a resistência social, cultural e política contra o sistema colonial português nunca foi abandonada pelos nativos.

O presente trabalho tem como foco analisar e discutir a construção da identidade nacional guineense a partir de um olhar sobre o ensino de História no período pós-independência, problematizando, a princípio, a implementação da educação escolar no período colonial e nas zonas libertadas durante a luta de libertação para independência de Guiné e Cabo-Verde.

No período que antecedeu a formação da consciência nacional na Guiné-Bissau, a educação era vista como elemento essencial ao crescimento da consciência individual, sobretudo para preservar a herança passada de gerações a gerações, para a inserção na vida social dentro da comunidade por meio de saberes que envolviam as famílias. Entretanto, esse processo viu-se ameaçado com a situação criada pela expansão colonial europeia, em que a cultura escrita tem precedência dogmática sobre a cultura oral e a ocupação efetiva do continente.

Entretanto, a implementação da instituição escolar pelo domínio colonial imperialista com objetivo de instruir para dominar ou dividir para reinar, formar a mão de obra para servir aos interesses econômicos da metrópole, se consolidou somente no final do século XIX e o início do século XX. Aparentemente, o processo da assimilação e de aculturação dos nativos guineenses não atingiu o seu apogeu, pois com aceleração da resistência e início da luta armada em 1962, surgiu a necessidade de reunir os diferentes grupos de guerrilha sob um comando estratégico centralizado pelo Partido para a

Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). Além disso, o partido conseguiu criar escolas nas zonas libertadas para a formação política e reafricanização dos nativos unindo-os a partir do ideal da luta anticolonial.

Durante a transição do período colonial e pós-independência, o PAIGC enfrentou a dicotomia nas ideologias do partido na mobilização da massa popular e o modelo educativo a adotar. Além disso, o Estado se deparava com a falta de professores qualificados, técnicos administrativos, a insuficiência orçamentária, falta de equipamentos, falta de infraestruturas escolares, meios de transportes para ligar centros urbanos com interior do país etc. (MENDES, 2019, p.74; LEPRI, 1986, 22). No entanto, na continuação e consolidação da construção de identidade nacional, a língua crioula foi mobilizada “para expressar novas realidades, agindo não apenas como mediadora entre a elite e os sectores marginalizados da sociedade crioula, mas como intermediária entre essa sociedade e a sociedade indígena, assim como entre locutores de línguas indígenas diferentes”, (KING, 2003, p.139).

Nesse sentido, fez-se um recorte limitado em três períodos para instigar uma reflexão crítica a cerca da construção de identidade nacional dos Bissau-guineenses e problematizando a concepção da implementação da educação escolar. Por isto, o presente estudo está dividido em duas seções, a primeira traz uma reflexão sobre a educação antes e pós contato com os imperialistas europeus para entender como se dá esse processo e, por fim, a segunda seção, aborda a educação nas zonas libertadas e nova perspectiva de ensino na construção de uma consciência nacional.

2 A EDUCAÇÃO COLONIAL E O ENSINO DA HISTÓRIA NA GUINÉ PORTUGUESA

A educação numa perspectiva africana requer um olhar e atento para o seu verdadeiro significado cognitivo na construção de saberes identitários em detrimento da convivência e modo de vida daquela sociedade. Aliás, torna-se difícil debruçar sobre a educação no continente no período colonial sem levar em consideração a dimensão regional e local antes do primeiro contato com os europeus. Outrora, o processo de aprendizagem era construído pelos valores que sustentam um quadro da produção de saber que visava a socialização dos africanos, orientando-os para inserção com facilidade no meio social e transformá-lo para o seu bem-estar.

De acordo com Georges Balandier (2011) a expansão da maior parte dos povos europeus pelo mundo mudou, drasticamente, a história da humanidade e culminou no desaparecimento de milhares de povos distribuídos pela Ásia, África e Oceania, ditos primitivos ou não civilizados, cujas formas de organizações culturais, políticas e econômicas não podem ser ignoradas pela literatura. O colonialismo substituiu, em grande parte, os ensinamentos com relação à tradição africana, principalmente no que se refere às “áreas do conhecimento que são interligadas para desfragmentar os saberes possibilitando aos precedentes a terem os domínios de diversos tipos de informações de forma geral que garantem seus sucessos educacionais” (MENDES, 2019, p.38).

Na análise do historiador Amadou Hampâté Bâ (2010), essa antecedência não devia ser por conta da veracidade do testemunho de fatos passados, porque, no final, esse testemunho, seja ele oral ou escrito, representa mais que testemunho humano, ou seja, não podemos entregar a total veracidade a um documento escrito, porque antes de ser escrito, “o escritor ou estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo”. Aliás, o autor problematiza as “Sagradas Escrituras” como controvérsias, porque o fenômeno que as originou passou pelas mãos dos copistas. Sendo assim, referimo-nos à tradição oral como um conhecimento que não se limita somente à transmissão dos saberes cognitivos, ela circunda entre dois polos da licitude de valores a partir do seu âmago: de um lado, perpassa dentro do campo valorativo essencial que ajuda o indivíduo na convivência no seio da sua comunidade; por outro, destina-se à aquisição das habilidades técnicas proporcionando aos indivíduos conhecimentos essenciais que correspondem com as necessidades materiais do meio social.

Ao analisar os sistemas educativos na contemporaneidade, percebe-se que eles se configuram como uma das ferramentas mais importantes na difusão e promoção do indivíduo na sociedade, ocupando um papel central no desenvolvimento, tanto no campo político, econômico e social, quanto na dimensão cognitiva. Isso “levou alguns Estados a despender esforços consideráveis para lhe assegurar as melhores condições de desenvolvimento e funcionamento” (FURTADO, 1986 p.125). Nesse interim, foram destacadas outras formas de educação que não estão atreladas às dependências escolares, estas que se configuram noutras metodologias e práticas educativas, ou seja, pode-se referir a um formato que antecede o prisma atualmente dominante (escolar) ou não formal.

Na concepção teórico de Mungala (1982, *apud* Mendes, 2019, p.39-40); Koudawo (1991), é possível perceber no quadro teórico das características da educação dita tradicional africana, diferentes formas de inserção das pessoas dentro da comunidade, por meio da ação

educacional e coletiva que envolve a comunidade, assim como a família em ajudá-las a respeitar o princípio básico da comunidade por meio das múltiplas influências diversas que não podem ser isoladas da vida. Nota-se na assertiva de Mungala que a educação tradicional no continente africano está intrinsecamente ligada ao bem-estar da pessoa e da comunidade. Estas múltiplas influências, segundo (HAMPÂTE BA, 2010, p.169), referem-se a um conhecimento exotérico que traduz nas aptidões humanas através da religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte etc.

Entretanto, as informações teóricas e concepções sobre padrões sociais, políticos e econômicos se configuram a partir da convivência de cada sociedade, em conformidade com os moldes elaborados para o bem comum da comunidade. Cada sociedade tem as suas peculiaridades na definição e na condução do desenvolvimento e isso determina as produções agrícolas e outras formas de *output* da comunidade. No entanto, a base ideológica do colonialismo introduziu alguns agentes que, prudentemente, conseguiram penetrar no continente desmantelando a estirpe africana para o abastecimento da metrópole.

Os agentes “estruturadores do colonialismo” coadjuvados pelos militares, mercadores e missionários desempenharam um papel primordial na consolidação segregacionista e da aculturação dos povos africanos que através desse último agente conseguiram introduzir a escola, o hospital e a igreja (LEYVA, 2016, p.54). Segundo Cabral (2011, p.358), “o domínio colonial imperialista tentou criar teorias que, de facto, não passam de grosseiras formulações do racismo e se traduzem, na prática, por um permanente estado de sítio para as populações nativas, baseado numa ditadura (ou democracia) racista”.

Valentim Yves Mudimbe (2013) afirma que para examinar o projeto do sistema colonial de conquistar para dominar “é possível usar três chaves principais para explicar as modulações e métodos representativos da organização colonial” nos seguintes moldes:

os procedimentos de aquisição, distribuição e explorações das terras nas colônias; as políticas de domesticação dos nativos; e o modo de administrar organizações antigas e de implementar novos modos de produção. Assim, surgem três hipóteses e ações complementares: a dominação do espaço público, a reforma das mentes dos nativos e a integração de histórias econômicas locais à perspectiva ocidental (p. 13).

Essa articulação social, política e econômica refere-se, claramente, às estruturas colonizadoras da dominação dos povos nativos para consolidação do projeto colonial institucional da ordem civilizatória. Entretanto, a implementação desse projeto não se efetivou de modo complacente, pois houve resistência dos nativos desde o primeiro contato com os portugueses no século XV até a década de 1963 quando começa a luta armada pela libertação

nacional dos povos da Guiné dirigida pelo PAIGC, que culminou na proclamação da independência em 1973.

2.1 EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL: ESTRUTURAS, ATORES E *MODUS OPERANDI* NA GUINÉ PORTUGUESA

No continente africano, a educação colonial tem seu nome e apelido bem delineado para representar seu país. Portanto, não se pode dar a ilusão de que a institucionalização do sistema de ensino venha a ser uma salvaguarda de modo de vida dos povos nativos ou que desempenha a mesma função da metrópole para a criação de identidade e consciência nacional (LEPRI, 1986, p. 27). Em decorrência disso, assistiu-se tentativas de desintegração social a fim de instruir para dominar ou dividir para reinar³. Esta sistematização do ensino se opõe frontalmente à vida corrente, isto é, a uma educação na perspectiva africana tradicional, aquela que se dá a todo tempo envolvendo membros da família, assim como a comunidade para o benefício de todos, no trabalho, em casa ou na área de entretenimento (KOUDAWO, 1991; CÁ, 2000; HABTE & WAGAW, 2010).

Com a realização da conferência de Berlim em 1884/1885 e o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, o colonialismo ganhou o novo protagonismo aniquilando peremptoriamente a dinâmica social, política e econômica na África. O sistema de ensino colonial teria que cumprir com o projeto “de bem formar para servir”, de afastar os “indígenas”⁴ das suas culturas, impor a eles práticas e crenças europeias e monopolizá-los para o trabalho compulsório que beneficia exclusivamente a metrópole. Surgiram, também, outros debates que temiam a consequência que poderia emergir com a implementação da escola para os indígenas-assimilados, pois havia o receio de “fornecer subsídios para revolta”, isto é, dando-lhes elementos fulcrais para o desenvolvimento do chauvinismo (RIBEIRO, 2015). Era necessário a implementação de uma educação que tendesse por definição a suscitar a subserviência (LEIRIS, 2011).

No caso das colônias portuguesas, obviamente, a dominação colonialista penetrou mais profundamente através dos missionários, com divisões das categorias assimilacionistas e, na mesma senda, corroborou na educação e na história ensinada em detrimento das

³ Para uma análise consubstanciada relativa cf. WESSELING (2008).

⁴ De acordo com Meneses (2010, p. 72): “o resultado da apropriação política, econômica e científica do continente pela máquina colonial moderna, de que a história de Moçambique é exemplo, assentou na negação do reconhecimento da diversidade que o conceito ‘África’ esconde e olvida. A ‘nova’ África, em finais do século XIX, inícios do século XX, resultou do imaginário europeu colonial, que construiu o africano enquanto súbdito indígena situado eternamente num plano temporal anterior aos alcances do conhecimento do Ocidente”.

propagandas do sistema negacionista dos processos históricos e valores culturais por meio de violência da liberdade dos nativos (CABRAL, 2011) e, conseqüentemente, fazer deles “portugueses” em consciência, mas não em direitos (MONDLANE, 2011). No entanto, é preciso não perder de vista as formas de resistência que a organização política, econômica, social e cultural engendrada pelos nativos sustentou frente às imposições aculturacionistas e da segregação imposta pelas ações colônias.

O sistema de ensino colonial não representava a solidariedade social ou o bem-estar dos nativos, mas buscava fundamentalmente torná-los em indígenas aptos ao trabalho a partir de uma proposta curricular elaborada para proporcionar aos seus alunos habilidades técnicas e cognitivas necessárias para consolidar o *modus operandis* da metrópole, educar para o trabalho.

Na divisão empreendida pelo ensino colonial eram visíveis os métodos fortemente eurocêntricos que visavam não produzir cidadãos, mas servidores de Portugal (MONDLANE, 1995 *apud* RIBEIRO, 2015, p.39). Com a reforma de 1930⁵, o sistema de ensino colonial passou a dividir-se em dois ciclos: ensino primário e ensino secundário. Cada uma das etapas desses ciclos possui subdivisões, fatos que se evidenciam no depoimento de Estevão António Tavares para a Comissão Especial da Organização das Nações Unidas em 1962⁶. Ele sublinhou que o ensino primário se dividia em oficial e missionário/rudimentar. O ensino oficial tinha um caráter obrigatório e assimilador, sendo direcionado para as/os filhas/os dos europeus, mestiços e negros. Incluía a idade média de 7 a 11 anos que correspondiam de 1ª a 4ª classe.

Sendo assim, com caráter não obrigatório, o ensino rudimentar era destinado aos povos indígenas, sendo frequentado por crianças de 7 a 15 anos. A estratégia colonial portuguesa era de mobilizar a massa popular indígena para aceitar a sua condição social ou viver uma civilização emprestada que não é equivalente⁷, bastava olhar a veemência da realidade de Portugal para com suas colônias em África depois da perda do Brasil após a sua independência em 1822.

Ipsa facto, o primeiro curso de dirigentes do ensino primário realizado em setembro de 1969 na Guiné tinha como o conteúdo programático:

⁵ Ver MARTINS (2009).

⁶ (1962), "O Ensino na Guiné "Portuguesa"", Fundação Mário Soares / DAC - Documentos Amílcar Cabral, Disponível HTTP: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_39894 (2021-5-9)

⁷ A ideia da civilização emprestada contradiz o caso da colonização, porque na visão de Hegel, lógica, parte II- “Quando uma sociedade toma de empréstimo, ela apropria-se. Ela é sujeita e não objeto desse processo. «Ao dominar o objeto, o processo mecânico transforma-se num processo interno, através do qual o indivíduo se apropria de tal modo do objeto que o despoja da sua particularidade, faz dele um meio e dá-lhe como substância a sua própria subjetividade»” (HEGEL s/d, p.480 *apud* CÉSAIRE, 2011, p.266)

1. Conjuntura política atual; 2. Portugal no mundo; 3. geografia de Portugal; 4. Economia e fomento; 5. Organização política e administrativa da nação; 6. arte portuguesa; 7. Defesa da nação; 8. Campismo; 9. Jogos de iniciação desportiva; 10. Organica da mocidade Portuguesa; 11. Doutrina e técnica da mocidade portuguesa; 12. Técnicas de formação e recreio; 13. Ginastica e desportos; 14. Canto coral, (Documentos INEP/A7 - Fundo do Gabinete do Governador)⁸.

A singularidade histórica do desenvolvimento capitalista da Europa na época era de transformar as colônias em periferias em detrimento de acumulação de capital no centro (OLIVEIRA, 2013). Entrementes, os conteúdos programáticos não deixam de cumprir essa tarefa na Guiné, ideologicamente, construir uma narrativa histórica em contramão da formação dos indivíduos autônomos, críticos com capacidades intelectuais e afetivas adequadas, isto é, em que “o resultado de um sistema complexo no qual decisões, pensamentos, relações e condições se entrecruzam para lidar com a gestão do saber” (ACOSTA, 2013, p. 203). Com isso, a década de 60 e os inícios dos anos 70 foram marcados pela expansão global do sistema de ensino e o sistema colonial português precisava colmatar alguns desajustamentos “entre recursos e necessidades; entre oferta e procura; falta de professores profissionalizados; insuficiência da rede escolar; deficiência de instalações e equipamentos; falta de verbas” (ALVES, 2012, p.78).

O ministro da educação Francisco de Paula Leite Pinto (1955-1961), quando da sua visita a Angola e Moçambique, onde inaugurou o ano escolar nos estudos gerais, chama atenção para o problema do ensino e da preparação técnica e admite que:

Das inevitáveis dificuldades que devem surgir começando pela do professorado tão falho em quantidade e em qualidade funcionalmente hierárquica na Metrópole: grande número de mestres universitários portugueses não são catedráticos e passam pelo ensino episodicamente, como ponte para outras atividades mais lucrativas ou compasso de espera, as mais das vezes curto, apressado para empregos melhores, (FUNDAÇÃO MARIO SOARES, s/p, s/d)⁹

O reconhecimento da falta de recursos para educação era evidente na metrópole e essa insuficiência estende-se para as colônias. Mesmo com pouco recurso para o desenvolvimento de uma educação de qualidade nas colônias portuguesas, a iludida equação da fidelidade da obra colonial tinha por objetivo “eliminar o caráter ilimitado e arbitrário da natureza do poder colonial tradicional para transformá-lo, na contemporaneidade, em um poder tutelar, ou seja,

⁸ Cf. (1969), Sem Título, Fundação Mário Soares / DIP - Documentos INEP/A7 - Fundo do Gabinete do Governador, Disponível HTTP: <http://www.casacomum.org/cc/visualizador?pasta=11271.001.001> (2021-6-12).

⁹ (s.d.), Sem Título, s.d., Fundação Mário Soares / Arquivo Mário Pinto de Andrade, Disponível HTTP: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_85477 (2021-7-21)

um “poder-chave”, a partir da analogia jurídica entre poder paterno e poder colonial” (VILLEN, 2013, p.28). Nesse caso,

L’incapacità di agire che rende necessaria la tutela coloniale non riguarda i colonizzati in quanto individui – ai quali può essere singolarmente riconosciuta una maturità superiore – ma l’insieme del popolo colonizzato in quanto gruppo. Pensare il potere coloniale attraverso il modello del potere paterno significa dunque pensare i popoli che colonizzano come dei *popoli adulti*, capaci di agire liberamente e razionalmente e i popoli colonizzati come dei *popoli bambini*, incapaci di agire collettivamente in modo razionale e perciò bisognosi di un potere tutelare capace di indirizzarli verso il próprio bene., (COSTANTINI, 2016, p.96)¹⁰.

Ora, não é por acaso que o ministro Leite Pinto alega que

O ensino que produz cultura- e só esse o é – não traz prejuízo a ninguém; agente da história, conduz o homem por onde o seu destino quer; o que não produz, esse é de temer como estímulo para todas as mistificações, para muitos vícios e para não menos aventuras que podem ser fatais ao homem e aos povos¹¹.

A questão corriqueira da passagem “agente da história, conduz o homem por onde o seu destino quer”, nos remete a uma indagação de certa forma eivada, de perguntar o que esperar quando um indígena resiste ao plano assimilacionista? Será isolado ou punido? Será que o destino esperado é tirá-los da condição da “selvageria e barbárie” e levá-los ao estágio “civilizado”?

Os professores do ensino primário oficial eram recrutados entre as esposas dos militares e chefes de serviços públicos e, para o ensino missionário, eram recrutados entre os alunos saídos do Internato de Bula e Orfanato de Bôr que, na sua maioria, não dominavam as habilidades e métodos necessários para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem e orientavam-se numa lógica das relações verticais¹², a que Libâneo (1989) chama de “pedagogia tradicional”, em que o professor exerce o magistério de forma não dialógica, fazendo dos seus alunos receptores passivos do saber vindo do “dono da verdade”. Não existe, nesse modelo pedagógico, a possibilidade de uma aula ser interativa e é vedado ao aluno o direito de contestar o ponto de vista do professor, sob pena de sua conduta ser considerada um ato de indisciplina e ser punido em razão disso. Outrora, como enfatiza o Estavão que na

¹⁰ “A incapacidade de agir que necessita de proteção colonial não diz respeito aos colonizados como indivíduos - a quem pode ser atribuída individualmente uma maturidade superior - mas sim a todo o povo colonizado como um grupo. Pensar no poder colonial através do modelo de poder paternal significa, portanto, pensar no colonizador como *povos adultos*, capazes de agir livre e racionalmente e o como adultos, capazes de agir livre e racionalmente, e os povos colonizados como *crianças*, incapazes de agir racionalmente coletivamente e, portanto, necessitados de um poder tutelar capaz de os orientar para o seu próprio bem” (tradução do autor).

¹¹ *Ibid*, s/p Acessado em 27.07.2021: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04319.008.005>

¹² (1962), “O Ensino na Guiné “Portuguesa””, Fundação Mário Soares / DAC - Documentos Amílcar Cabral, Disponível HTTP: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_39894 (2021-5-9)

maioria das vezes a evasão acontece por causa da “pancada e outros castigos corporais que são práticas recorrentes”.

O caso da ideologia mística católico-cristã influenciava fortemente a passagem dos alunos nos exames. Sendo assim, os livros e textos didáticos reforçavam o mito de bom colonizador e faziam de heróis os agentes do sistema colonial, apregoavam a superioridade da doutrina cristã enquanto minimizavam as práticas e culturas africanas, além de enfatizar a história e geografia de Portugal. No entanto, no ano de 1962, segundo dados da Fundação Mário Soares, a situação do ensino primário na Guiné Portuguesa era um divisor entre classes ditas civilizadas e indígenas, em que as escolas se concentravam nas circunscrições civis e conselhos.

O quadro a seguir ajuda-nos a ilustrar e analisar o acesso e a estrutura do ensino primário oficial e missionário em 1962.

Quadro 1 - Estrutura do Ensino Primário na Guiné Portuguesa

ENSINO PRIMÁRIO NA GUINÉ PORTUGUESA		
	Ensino primário oficial	Ensino Missionário/Rudimentar
Nº total de escolas	11	43
Nº de alunos	1.000	800
Nº de alunos por escolas	89,9	20
Nº de professores	39	
Percentagem de professores com o curso de magistério primário	30%	0%
Nº de professores guineenses com o curso de magistério	2	-
Nº de internatos	-	2
Nº de orfanatos	-	1 (feminina)
Nº de professores guineenses	-	43

Fonte: Fundação Mário Soares / DAC - Documentos Amílcar Cabral, 1962.

Perante o exposto, lança-se o seguinte questionamento: até que ponto essa estrutura educativa era propícia para o desenvolvimento do processo do ensino-aprendizagem para os povos indígenas, sendo que o regime colonial usava a educação como o eixo estruturante de controle e de exploração?

No que tange ao ensino secundário, Estevão Antônio Tavares, em seu depoimento, sublinha que ele foi criado em 1949 e era dividido em Liceal e técnico-profissional

abrangendo o curso de comércio, indústria e de formação feminina, que eram lecionados em língua portuguesa. Em 1959 deu-se o início ao funcionamento do primeiro ensino liceal com o conteúdo equivalente ao liceu em Portugal. O quesito idade era fundamental para os indígenas ingressarem nesse sistema de ensino, 18 anos era a idade máxima para o 3º ciclo. Para os alunos que não podiam entrar no liceu, foram criados cursos profissionais em 1960 que funcionavam nas horas noturnas na capital Bissau e noutras regiões do país¹³.

Segundo Estevão, o ensino técnico-profissional era o meio de evitar a entrada dos indígenas no ensino liceal, de modo que tinha atraso no enquadramento que envolve vários fatores que os impossibilitem ao acesso muito cedo à educação escolar, isto é, baixo poder aquisitivo, doenças, idade, etc. Não menos relevante, vale lembrar que o propósito de ensino colonial, quer dos civilizados, assim como dos indígenas, tinha como o objetivo “criar e expandir um reservatório de colaboradores voluntários e capazes, com um mínimo de educação e preparação, mas com grande interesse na manutenção da Paz Lusitana (MENDY, 1993, p.6)”. Nas colônias portuguesas, a administração colonial nunca teve a intenção de desenvolver uma educação consistente e que transcendesse o mínimo, visando com isso apenas a aquisição de habilidades básicas da comunicação e redação em língua portuguesa, uma formação para o trabalho.

As instituições de ensino não apresentavam condições adequadas para o processo de ensino-aprendizagem, o número de alunos não era proporcional às salas de aulas tornando-os acanhados e mal apetrechados. No âmbito da 1ª. Secção- a instrução primária e o ensino em África, relatou José da Fonseca Lage sobre a precariedade da educação em Luanda e a incapacidade dos seus superiores que nada compreendiam do que era o ensino, nem qual deveria ser a sua organização. Por outro lado, duvidou se realmente estruturas escolares podiam ser consideradas de escolas, ou seja, “eram escolas, porque estava ali alguém junto de um banco desconjuntado e de uma taboa pintada de negro á espera de rapazes que vagarosamente e a largos espaços iam chegando. Não eram escolas, porque, pelo acanhado do edifício, pela falta de mobiliário, e pela ausência de livros e de outros objetos escolares, nada indicava que ali se instruí a mocidade”¹⁴.

¹³ Para maiores informações sobre o tema ver RIBEIRO, Isabel; QUINHONES, Levy Araújo, (2001)

¹⁴ No âmbito da 1ª. Secção- a instrução primária e o ensino em África, relatou José da Fonseca Lage sobre a precariedade da educação em Luanda e a incapacidade dos seus superiores que nada compreendiam do que era o ensino, nem qual deveria ser a sua organização. Por outro lado, duvidou se realmente estruturas escolares podiam ser consideradas de escolas, ou seja, “eram escolas, porque estava ali alguém junto de um banco desconjuntado e de uma taboa pintada de negro á espera de rapazes que vagarosamente e a largos espaços iam chegando. Não eram escolas, porque, pelo acanhado do edifício, pela falta de mobiliário, e pela ausência de livros e de outros objetos escolares, nada indicava que ali se instruí a mocidade”. Acesso em 23.07.2021 (1909), Disponível HTTP: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04532.019#13>

Segundo Lourenço Ocuni CÁ (2000), a etapa que compreendia a escola secundária oficial que conduzia o aluno para o ensino superior tinha cerca de 60% dos estudantes que a frequentavam eram europeus e em torno de 10% a 15% dos alunos que começavam a frequentar o ensino primário conseguiam alcançar o secundário. Portanto, aqueles que conseguiam chegar ou terminar essa etapa de ensino podiam prosseguir para o ensino superior que, outrora, constituíam o grupo de privilegiado dos assimilados, considerando-se superior aos indígenas ou aos que não podiam atingir essa etapa. Sendo assim, o ensino secundário na Guiné Portuguesa da década de 60 a 70 estava estruturado de seguinte forma:

Quadro 2 - Estrutura do Ensino Secundário na Guiné Portuguesa

Ano Escolar	ESTABELECEMENTOS DE ENSINO			AGENTES DOCENTES			ALUNOS MATRICULADOS		
	Ciclo	Liceus	Ensino técnico	Ciclo	Liceus	Ensino técnico	Ciclo	Liceus	Ensino técnico
1962/63	_	1	1	_	19	32	_	290	320
1963/64	_	1	1	_	22	27	_	365	367
1964/65	_	1	1	_	19	34	_		500
1965/66	_	1	1	_	18	33	_	419	612
1966/67	_	1	1	_	23	35	_	431	603
1967/68	_	1	1	_	19	33	_	495	740
1968/69	1	1	1	35	37	29	610	368	579
1969/70	1	1	1	50	23	35	1247	233	430
1970/71	2	1	1	53	24	40	1637	367	525
1971/72	2	1	1	57	27	40	2318	456	574
1972/73	3	1	1	(*)	39	(*)	3047	514	(*)
1973/74	3	1	1	(*)	55	(*)	3200	1238	(*)

Fonte: Macedo, F. A Educação na República da Guiné-Bissau, 1978 apud Ribeiro (2001).

Ao analisar o panorama da educação no período colonial, constata-se uma tremenda desigualdade no que se refere ao ensino-aprendizagem. A divisão de acesso à educação por categorias (europeus, assimilados e indígenas), serviu como base para separar e inferiorizar os nativos “indígenas” da Guiné que, para terem o acesso à escolarização nesse período de discriminação, eram obrigados a cumprir com os requisitos assimilacionistas, encarando

estratégias para a consolidação do processo “civilizatório”, a título de exemplo, identifica-se o Estatuto de Indigenato dos povos da Guiné, Angola e Moçambique¹⁵.

Cientes do deslocamento das subjetividades de uma grande parcela dos africanos por causa das imposições culturais perpetradas pelo colonialismo, os líderes dos movimentos independentistas, tais como: Kwame Nkrumah, Sekou Touré, Julius Nyerere, Amílcar Cabral e outros, sentiram que era necessário “reafricanizar” o sistema educativo com vistas a possibilitar o resgate das bases referenciais endógenas e, por conseguinte, desenvolver os seus países. Para o efeito, criaram escolas nas zonas libertadas e elaboraram currículos direcionados para obliterar as consciências alienantes da educação eurocêntrica vigente, desse modo, formar mentes atentas e críticas ao *modus operandis* do sistema colonial.

3 A LUTA ARMADA E NOVAS PERSPECTIVAS DO ENSINO NA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE GUINEENSE

Debruçar sobre o sistema de ensino e os acontecimentos que antecederam a luta armada na Guiné é acima de tudo reconhecer diferentes perspectivas das narrativas históricas. A luta armada serviu de ponte para aniquilar elementos considerados negativos pelos portugueses naquela sociedade (Cá, 2000, p.13).

Todavia, a ideologia de defender o princípio da unidade como slogan do regime Salazarista, década de 1960 representa “o momento da crise mais aguda nas relações de metrópole portuguesa com as suas colônias” (VILLEN,2013, p.70). Villen enfatiza a movimentação dos movimentos anticolonialistas contra um sistema teórico que remete exclusivamente como base à cultura, elemento de legitimação da prática colonial portuguesa e da forma benéfica de colonialismo como uma necessidade cultural entre colonizador-colonizado, numa narrativa da nação multirracial essencialmente cristã e igualitária. Portanto, a cultura surge nesse contexto como uma ferramenta fundamental em substituição à teoria da superioridade racial para justificar a diferença entre colonizador e colonizado (p. 90-108).

Ademais, na luta de libertação nacional a cultura constituiu um fator importante de resistência ao domínio colonialista. O líder Amílcar Cabral via na cultura a forma de unir o povo de Guiné e Cabo-Verde contra a aniquilação do domínio econômico e político imposto pelas forças estrangeiras. De acordo com Amílcar Cabral,

¹⁵ Para maiores informações sobre o tema ver CABAÇO (2009).

o valor da cultura como elemento de resistência ao domínio estrangeiro reside no facto de ela ser a manifestação vigorosa, no plano ideológico ou idealista, da realidade material e histórica da sociedade dominada ou a dominar. Fruto da história de um povo, a cultura determina simultaneamente a história pela influência positiva ou negativa que exerce sobre a evolução das relações entre o homem e o seu meio e entre os homens ou grupos humanos no seio de uma sociedade, assim como entre sociedades diferentes, (CABRAL, In: SANCHES, 2011, p.359)

Assim, com base nessa consciência de força da cultura como um elemento essencial da história de um povo, a década de 50 e 60 confirmou o desenvolvimento do movimento para libertação e a formação do Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo-Verde (PAIGC), com fundamento da reconquista dos direitos inalienáveis das forças produtivas nacionais, usurpado pelo domínio imperialista (Idem, p.361).

Cumprе ressaltar que a liderança visionária de Cabral em mobilizar diferentes grupos ultrapassando “as particularidades de cada etnia e os limites de cada região” também teve grandes obstáculos desde a prestação do seu serviço ao Estado colonial no censo agrícola em 1953, assim como, quando em 1954 se viu forçado a deixar a colônia e voltar a Portugal por suspeita da parte de administração colonial de instigar o surgimento da consciência política através de um clube esportivo (MENDY, 2012, p.25)¹⁶. Até então, a razão da unidade era incerta ou as particularidades dos interesses culturais, políticos, econômicos e sociais eram antagônicos na visão da estratégia do movimento. Pois o desencadeamento da luta e de uma consciência unificadora para libertação nacional tornou-se mais evidente depois do massacre promovido pela administração colonial contra os trabalhadores estivadores e marinheiros que exigiam aumento salarial e melhores condições de trabalhos em greve do porto em 1959 (Teixeira, 2015, p.181-182; MENDY, 2012, p.27).

A partir de então, a lição tirada pelas lideranças guineenses e caboverdianas foi de uma emergência de mobilização das massas urbanas e, principalmente rural, numa luta arma para libertação nacional de Guiné e Cabo-Verde. Assim, desencadeou e intensificou os contatos com países aliados e a mobilização contra o sistema colonial português e o imperialismo em África¹⁷.

¹⁶ Autor salienta que os motivos dos obstáculos encontrados por Cabral a serviço da metrópole, foram a desconfiança de parte dos ditos indígenas de não facultar qualquer resposta a respeito ao uso da terra, estilo de vida, modos de subsistência e criação de gado que podiam ser prejudicial e ter grandes implicações para eles [indígenas] e suas comunidades, (*Ibid.* p.24).

¹⁷ Esses contatos se davam durante a formação de Amílcar Cabral em Portugal com os líderes africanos, Agostinho Neto, Mario Pinto de Andrade, Marcelino dos Santos, também com os vetores culturais da reafirmação dos espíritos do movimento da negritude. Em 1956, Amílcar participa da Conferência de Bandung, entra em contato com lideranças anticoloniais e “conhece o quadro afroasiático de discussão e apoio aos movimentos anticoloniais. [...] nos anos 1960. Cabral começa a exercitar seu papel de publicista internacional e uma campanha anticolonial e de denúncia dos crimes cometidos por Portugal” (VILLEN, 2013, p.126-129).

3.1 EDUCAÇÃO POLÍTICA E A REAFRICANIZAÇÃO DOS BISSAU-GUINEENSES NAS ZONAS-LIBERTADAS

Luta, unidade, escola, progresso, combatente, camarada, Guiné, comitê e vitória- são as principais palavras que marcaram o processo de ensino na construção ideológica do PAIGC nas escolas nas zonas libertadas. Nessa perspectiva, o comprometimento com os valores culturais e a necessidade de uma unidade política do movimento da libertação aparece como essencial nos discursos de Cabral.

Para que a cultura possa desempenhar o papel importante que lhe compete no âmbito do desenvolvimento do movimento de libertação, este deve saber preservar os valores culturais positivos de cada grupo social bem definido, de cada categoria, realizando a confluência desses valores no sentido da luta, dando-lhes uma nova dimensão: a dimensão nacional. Perante esta necessidade, a luta de libertação é, acima de tudo, uma luta tanto pela preservação e sobrevivência dos valores culturais do povo como pela harmonização e desenvolvimento desses valores num quadro nacional (CABRAL, apud SANCHES, 2011, p.366).

Ipsa facto, as escolas nas zonas libertadas, semi-internatos e internatos seguiam a mesma ideologia da conscientização através da cultura da “dependência e reciprocidade, com a realidade econômica e social do meio, com o nível de forças produtivas e o modo de produção da sociedade” (Cabral, 2011, p.368). Durante o primeiro congresso de Cassacá, realizado em 1964, engendrou-se radicalmente a nova forma da luta. Foi nesse congresso que se decidiu pela criação das escolas nas zonas libertadas, postos médicos, unidades de um exército regular etc. Às ações do PAIGC contra pontes, armazéns portugueses, corte das linhas de telefone, sabotagens e ataques nas rodovias isoladas entre outras “os portugueses responderam com grande repressão mataram muita gente, afogaram pessoas nos rios, queimaram pessoas com gasolina, destruíram aldeias suspeitas de apoiar o nosso Partido” (FONSECA, 2018, p. 290).

Nas áreas libertadas pelo PAIGC, a organização era bem estabelecida onde “o povo governa o povo” e “os que sabem devem ensinar aos que não sabem” no plano social, cultural, política e principalmente econômico, em que a coletividade preza na melhoria de

produção de alimentos que auxiliara à continuação da luta, por exemplo, a criação de armazém do povo¹⁸. Mesmo assim, Cabral chama atenção,

No âmbito da reconstrução nacional, no que diz respeito a escolas, hospitais, etc., devemos agir de acordo com as realidades da nossa terra, preparando-nos para avançar dia após dia. E devemos ter presente que estamos ainda em guerra. Assim é que muitos professores foram colocados nas Forças Armadas para serem atiradores de morteiro e realizarem outras tarefas. Mas isso era indispensável, (CABRAL, *apud* FONSECA, 2018, p.48).

Essa multiplicidade funcional que um educador tinha nas áreas libertadas reforça o compromisso do partido de garantir a educação no sentido da luta, ensinar com base nos seus valores, ensinando-lhes ler, escrever, contar, etc., e a avançar passo a passo. Por outro lado, o tipo de educação deve, em cada fase da luta, ser condicionado pela vida e a história que a gente da luta estava vivendo e para tanto, nascerá um homem e uma mulher nova com a consciência política, patriótica para lutar pela independência, afim de ter um sentimento de unidade nacional e de unidade no plano africano¹⁹.

Para isso, em 1960 em Guiné-Conacri foi criada a primeira escola política, primeiro, no primeiro momento foram enviados os militantes das cidades e depois os camponeses, jovens alinhados com a ideologia do partido para um período de um há dois meses de formação intensiva sobre a mobilização da população nas tabancas com base na valorização dos valores culturais e da história nacional e da África. Em 1965, foi inaugurada a Escola-Piloto destinada ao internado de filhos dos combatentes e crianças das zonas libertadas. Outrossim, algumas questões foram importantes na formação e mobilização das massas para luta pela independência como,

Quem somos nós? Onde estamos? Que queremos? Como vivemos? O que é o inimigo? Quem é esse inimigo? O que pode ele fazer contra nós? O que é o nosso país? Onde se situa o nosso país? — coisas como estas, explicando pouco a pouco as nossas condições reais e explicando o que queremos, porque queremos isso e porque tivemos de lutar contra os portugueses. Entre todas estas pessoas, pouco a pouco, algumas tiveram acesso ao conhecimento de outras experiências, (CABRAL, *apud* SANCHES, 2018, p.333).

De acordo com Ocuni Cá (200, p.13), o sistema de educativo implementado pelo partido nas áreas libertadas procuravam revalorizar a espontaneidade tradicional na

¹⁸ Armazém de povo representação ponto de troca e venda de produtos fabricados ou cultivados nas aldeias produzidos localmente ou importados. Por outro lado, foram criadas também tribunais para que as populações possam ter um julgamento justo, (Idem, 291)

¹⁹ *Idem*, 51.

valorização da experiência dos anciões e, tentando na medida do possível, associar a aprendizagem à produção na e para comunidade sobretudo nos internatos, assim como nas escolas agrícolas. Por outro lado, durante 11 anos de luta armada, o PAIGC conseguiu formar quadros em diferentes áreas, ou seja, o número de escolas e quadros formados nesse período é superior aos formados durante cinco séculos da presença portuguesa que, de 1471 a 1961 apenas 14 guineenses conseguiam concluir o nível superior, no total de 99% da população que não tinham acesso as escolas oficiais, apenas frequentavam as escolas missionárias (FURTADO, 1986, p. 137). Durante os 11 anos da luta, PAIGC conseguiu formar um total de 436 quadros: 64 quadros médios, 47 quadros superiores, 325 técnico-administrativo, além de 600 jovem bolseiros no exterior, (FURTADO, 2005, p.321).

Os avanços no setor educacional eram proporcionais com objetivo do partido até a conquista da independência em setembro de 1973 e reconhecido pelo Portugal no ano seguinte. No entanto, no período pós-independência a adaptação do ensino à realidade do país tornou-se difícil com a herança de dois sistemas antagônicos de ensino. A incompatibilidade do sistema de ensino introduzido pelos portugueses com viés alienante, autoritário e discriminatório, e o dos das zonas libertadas de cariz libertador e desconstrutivo da ideologia implementada pelo regime colonial, dificultou na consolidação e projeção da construção da identidade nacional (FURTADO, 1986, p.139). O período da transição foi marcado pela série de problemas na construção de novo sistema do ensino a partir de duas estruturas adversas, pois, além da necessidade de produção de materiais didáticos e baixo índice do desenvolvimento humano, o Estado deparava com a falta de quadros administrativos e precária infraestrutura, como mencionado anteriormente (MENDES, 2019, p.74; LEPRI, 1986, 22).

De acordo com Peter Karibe Mendy (1993, p.4), o PAIGC herdou o poder sem definir a si próprio, se é um movimento da libertação no poder, se é um estado ou um partido único como uma entidade marxista-leninista. Outrora via-se simplesmente como um “movimento de libertação no poder num país que caracterizava como um Estado democrático, anti-colonial e anti-imperialista”. As ambições e modo de vida dos privilegiados “assimilados” a presença colonial se via seus privilégios relegados pelo governo de PAIGC e, ao mesmo tempo, integrava-os a administração por causa da escassez de quadro qualificado. Porém o partido passou a guiar-se mais pelo “realismo” e o “pragmatismo” distanciando-se do ideal da reafricanização impregnada durante onze anos de luta. Portanto, o grau da socialização de

diferentes classes sociais construído durante a luta com base na política e cultura, se viu nas pequenas fissuras para a integração nacional no plano de desenvolvimento.

Aparentemente, se a conjugação de elementos históricos de diferentes grupos étnicos que nasce a favor de uma libertação de jugo colonial português, emergiu progressivamente um sentimento nacional na luta e pós-independência, de que forma pensar a integração nacional dos que beneficiam do sistema colonial, principalmente os caboverdianos²⁰? Ou talvez levantar a hipótese que “se é verdade que o movimento de libertação nacional é frequentemente um movimento nacional sem nação, é igualmente verdade que, no quadro dos povos que lutam pela sua emancipação, é dele que nasce a consciência nacional”, (DIALLO, 2004, p.89).

As novas possibilidades criadas através do fator língua guineense “*Kriol*”²¹ como um instrumento da resistência e mobilização massiva e a doutrina política na luta contra o sistema colonial português, pós-independência se tornou como elemento da coesão fundamental na promoção da identidade nacional entre grupos. Quiçá a especificidade cultural principalmente linguística de cada grupo étnico, o kriol como o código cosmopolita de interligação na inclusividade social das diferenças social, política e cultural de cada local, região e cidade.

Segundo Bryan (2003), a língua kriol estendeu-se para expressar novas realidades apenas como mediadora entre a elite e os sectores marginalizados pelo colonialismo, mas como intermediária entre essa sociedade e a sociedade indígena, assim como entre locutores de línguas étnicas diferentes, o que não indicava a falta de conflitos. É nesse sentido que o fenômeno da identidade ou pertencimento a uma nação indexado numa lógica de caráter culturalmente composto do país, segundo Geertz (2000) é visto como um conjunto de relações de caráter variáveis reunidos num arcabouço político e econômico com um par numa história global, de cunho histórico, ideológico, religioso ou o que seja, que fornece a lógica dessa junção que os encerra a todos num só país. Quanto a esse ponto, vale ressaltar a importância dos símbolos nacionais, isto é, a língua, hino nacional, a cultura, a bandeira entre outros; - são elementos que constituem uma identidade nacional de uma nação, distinguindo-as das outras nações com base na soberania, dignidade, valores sociais, etc.

²⁰ A exclusão que se instalou nesse processo, de acordo com Ibrahima Diallo (2004, p.92), se evidenciou quando em 1994 nas vésperas das primeiras eleições pluralistas, o PAIGC no poder na base de um discurso unificador, da luta pela independência - altera a Constituição, fazendo prevalecer nela que só podem ser elegíveis para a magistratura suprema os cidadãos guineenses originários e cujos pais (pai e mãe) fossem igualmente guineenses originários. Além disso, em 1999 também nas vésperas das segundas eleições esta mesma lei estendeu-se ao presidente da Assembleia Nacional Popular, ao presidente do Supremo Tribunal de Justiça, ao primeiro-ministro, ao procurador-geral da República, ao presidente do Tribunal de Contas, ao chefe do estado-maior das Forças Armadas e, por fim, aos chefes dos diferentes ramos das Forças Armadas.

²¹ Para conceitualização do surgimento do *Kriol* Ver: KING (2004, p. 118-122).

O projeto da construção de um Estado-nação guineense a partir dos aparatos de sentimento nacional foi abandonado logo após a independência pelo poder político. A questão do conflito étnico ou afirmação da identidade através da determinada etnia ficou mais visível por causa da maioria *proto-etnia* de certos grupos no aparelho do poder político ou Daniele Ellery Mourão denomina essa problemática como,

etnização da política que foi iniciado no período pós-independência pela formação de solidariedades políticas pautadas na questão racial, biológica, que estabeleceu diferenciações hierárquicas entre as etnias da Guiné-Bissau, (...) consequentemente passaram a fazer uso do argumento da solidariedade racial para marcar diferenças e afirmar identidades, (MOURÃO, 2009, p.95).

De certa forma, ao eclodir na construção de Estado-nação pós-independência pelos estados africanos através de um ideal ocidental, parece que não surgiu efeito no caso da Guiné-Bissau ou talvez pensá-lo numa perspectiva de Stuart Hall. Nesse caso a cultura guineense ou a construção de um estado-nação não pode ser concebida em termos de origem e cópia, de fonte primária e reflexo pálido de uma globalização específica com a formação dos mercados capitalistas mundiais baseada na exploração e conquista europeias. No entanto foi exatamente que os estados-nação fizeram impondo fronteiras rígidas entre comunidades políticas nacionais e soberanos e suas “comunidades imaginárias” após as independências (HALL, 2003, p.35). Destarte, vale apenas instigar uma reflexão a respeito: em que medida pode-se esperar o florescimento de uma cultura identitária nacional através das fronteiras rígidas de um imaginário espelhado no modelo europeu em contextos interculturais, multiculturais e transculturais?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino ou a educação antes do contato com as metrópoles imperialistas revelou a verdadeira essência da valorização dos valores e práticas cosmológicas dos nativos na integração dos indivíduos na sociedade. Com a chegada dos imperialistas e a implementação da instituição escolar com objetivo de instruir para dominar ou dividir para reinar, formar a mão de obra para servir os interesses econômicos da metrópole, o território que hoje se ocupa da república de Guiné-Bissau mudou-se drasticamente a partir da exploração dos recursos humanos, tentativa da aniquilação dos seus valores culturais e

políticos, mas não sem as resistências por parte dos nativos mesmo com as repressões colonial.

Sucessivas repressões e, principalmente com a massacre de pindjiguiti em 1959, a luta por meio pacífico não tinha mais sentido. O movimento pela libertação decidiu mobilizar camponeses e operários através da consciencialização dos problemas políticos ligados às suas necessidades políticas e interesses sociais, sobretudo a esperança de criar um Homem novo através da luta armada e implementação das escolas nas zonas libertadas. Todo esse processo corroborou, na nossa análise, em identificar as contradições de modelo de currículo herdada no período após a independência marcada por falta de uma identidade baseada na história da África e, principalmente recuperar a história dos Bissau-guineenses.

Nesse sentido, o resultado da pesquisa aponta para necessidade de urgência de criar políticas educacionais para colmatar a falta de professores, materiais didáticos, infraestrutura escolar, a insuficiência orçamentaria, meios de transporte dentre outros fatores que poderia ajudar no desenvolvimento dessas políticas. Dessa perspectiva, importa refletir qual história trabalhar nos currículos escolares que não está centrada na luta de libertação ou história do PAIGC, considerando a diversidade cultural e étnico dos guineenses.

Por fim, criar mecanismos para implementação da língua kriol como nacional e de ensino, a fim de promover a cultura do povo que é o conjunto das características de cada etnia formando uma pluralidade sociocultural susceptível de desenvolver a consciência nacional (LOPES, 1982).

Referências

ACOSTA-LEYVA, Pedro. **África entre africanistas e africanólogos no Brasil**. 1. Ed. Pará de Minas, MG: virtual books, 2016.

ALVES, L.A.M. **História da Educação uma introdução**. Porto/Portugal: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Biblioteca digital, 2012.

BALANDIER, Georges. A situação colonial: uma abordagem teórica. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (Org). **Malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**. Lisboa/Portugal. Edições 70, LDA, 2011.

CABAÇO, José Luís de Oliveira. **Moçambique: identidade, colonialismo e libertação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CABRAL, AMÍLCAR. Nas regiões libertadas o povo governa o povo. In: FONSECA, Luís; PIRES, Olívio. **A luta criou raízes: intervenções, entrevistas, reflexões, artigos 1964-1973**. Edição Fundação Amílcar Cabral, Praia, 2018.

CABRAL, Amílcar Lopes. Libertação nacional e cultura. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (Org). **Malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**. Lisboa/Portugal. Edições 70, LDA, 2011.

COSTANTINI, Dino. **Una malattia europea: il'nuovo discorso coloniale'francese ei suoi critici**. PLUS-Pisa University Press, 2006.

DIALLO, Ibrahima. **Contribuição para o Debate sobre Identidades e Cidadania na Guiné-Bissau**. In: Revista Soronda, nº 8. Bissau: INEP, 2004.

DE OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. Boitempo editorial, 2013.

CÁ, Lourenço Ocuni. **A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973)**. Revista [online] Biblioteca Prof. Joel Martins, Campinas, v. 2, n. 4, p. 1-19, Out. 2000.

CABAÇO, José Luís de Oliveira. **Moçambique: identidade, colonialismo e libertação**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FUNDAÇÃO MÁRIO SOARES / **Arquivo Mário Pinto de Andrade, pasta:** 04319.008.005, Disponível HTTP: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_85477, Acessado em: 28 de maio de 2020.

_____. **O Ensino na Guiné Portuguesa**. Documentos Amílcar Cabral-DAC, 1962. Disponível HTTP: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_39894. Acesso em: 09.05. 2020.

FURTADO, Alexandre. **Projeto de investigação sobre a história do ensino na Guine**. Soronda – INEP, Revista de Estudos Guineenses, n.1, janeiro. 1986.

_____. **Administração e Gestão da educação na Guiné-Bissau**. Tese (Doutoramento)- Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação. Policopiad, Aveiro, 2005.

GEERTZ, Clifford. O mundo em pedaços: cultura e política no fim do século. In:

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização e apresentação de Liv Sovik. Tradução de Adelaine La Guardia et alii. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HAMPÁTÊ BÁ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História Geral da África (Vol. 1)**. São Paulo: Ática. 1982.

KOUDAWO, Fafali. **Educação e sociedade na África pré-colonial**. Soronda – INEP, Revista de Estudos Guineenses, n.12, julho. 1991.

LEPRI, Jean Pierre. **Sobre as causas do insucesso escolar**. Soronda – INEP, Revista de Estudos Guineenses, n.2, junho. 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LOPES, Carlos. **Etnia, estado e relações de poder na Guiné-Bissau**. Edições 70, 1982.

MARTINS, Ernesto Candeias. **A política portuguesa de educação e de assistência social no período do Estado Novo (1930-1974)**. Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2009.

MARX, Karl. O método da economia política. In: MARX, Karl. **Contribuição para a Crítica da Economia Política**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008, p. 257-272.

MENDES, Leonel Vicente. **(DES)caminhos do sistema de ensino guineense: avanços, recuos e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2019.

MENESES, Maria Paula G. O „indígena“ africano e o colono „europeu“: a construção da diferença por processos legais. e-cadernos CES 07 | 2010 Identidades, cidadanias e Estado.

MONDLANE, Eduardo. A estrutura social- mitos e factos. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (Org). **Malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**. Lisboa/Portugal. Edições 70, LDA, 2011.

MOURÃO, Daniele Ellery. **Guiné-Bissau e Cabo Verde: identidades e nacionalidades em construção**. Pro-Posições, v. 20, p. 83-101, 2009.

MUDIMBE, V. Y. **A invenção de África**. Gnose, Filosofia e a Ordem do conhecimento. Portugal: edições Pedagogo, 2013.

MENDY, Peter Karibe. Amílcar Cabral e a libertação da Guiné-Bissau: contexto, desafios e lições para uma liderança africana efetiva. In: LOPES, Carlos (Org). **Desafios contemporâneos da África: o legado de Amílcar Cabral**. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

MENDY, Peter Karibe. **A herança colonial e o desafio da integração**. Soronda – INEP, Revista de Estudos Guineenses, n.16, julho. 1993.

TEIXEIRA, Ricardino Jacinto Dumas. **Cabo Verde e Guiné-Bissau: as relações entre a sociedade civil e o Estado**. Recife: Ed. UFPE, 2015.

RIBEIRO, Fábila Barbosa. **Educação e ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais**. Mneme-Revista de Humanidades, v. 16, n. 36, p. 27-53, 2015.

RIBEIRO, Isabel; QUINHONES, Levy Araújo. **Dinâmica do Ensino Popular na Guiné-Bissau. O Caso das Escolas Populares do Bairro de Quelele. Uma Alternativa para o Futuro do Sistema Educativo**. Mestrado, Universidade Aberta, 2001.

WESSELING, H. L. **Dividir para dominar: a partilha da África (1880-1914)**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Editora Revan, 1998, 2 edição, abril de 2008.

VILLEN, Patrícia. **Amílcar Cabral e a crítica ao colonialismo**. 1-Ed. São Paulo: Expressão Popular. 2013, p.90-108.

(1969), Sem Título, Fundação Mário Soares / DIP - Documentos INEP/A7 - Fundo do Gabinete do Governador, Disponível HTTP:
<http://www.casacomum.org/cc/visualizador?pasta=11271.001.001> (2021-6-12)

(1909), "1.^a Secção - **A instrução primária e o ensino em África**, por José da Fonseca Lage", Fundação Mário Soares / DCD - Documentos Carvalhão Duarte/Simões Raposo, Disponível HTTP: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_147725 (2021-7-24)