

# MULHERES GUINEENSES E A ESCOLARIZAÇÃO NO LIVRO *A ESCOLA*, DE DOMINGAS SAMY<sup>1</sup>

Claudilene Maria da Silva<sup>2</sup>

## RESUMO

Tradicionalmente, a escola foi identificada como um espaço para homens no contexto guineense, que destinou às mulheres o espaço da casa e o trabalho doméstico. O artigo aborda questões referentes a dinâmica de escolarização de mulheres guineenses no livro *A Escola*, de Domingas Samy. Nosso desejo é discutir esta contra-narrativa e construir leituras sobre ela, esmiuçando significados possíveis para a realidade sócio-histórico e cultural guineense. Considerando o contexto histórico no qual o livro se insere, buscamos responder a seguinte questão: como a escolarização para mulheres guineenses, enquanto lugar de resistência, aparece nas narrativas do conjunto de contos de Domingas Samy? A principal fonte de pesquisa é a própria coletânea de contos *A escola*, de Domingas Barbosa Mendes Samy em diálogo com textos de Moema Augel; Majda Bojic; Patrícia Godinho Gomes entre outras/os. A obra analisada trata-se do primeiro livro de ficção da Guiné-Bissau, publicada em 1993. O texto alinha-se aos estudos literários caracterizados como literatura pós-colonial, uma vez que tais estudos subentendem e buscam afirmar um discurso de resistência às ideologias que inferiorizam pessoas e grupos subalternizados. Refletimos sobre a representação da escola como veículo de mobilidade social para os grupos desfavorecidos, como fio condutor que atravessa os contos. Discutimos a escolarização para as mulheres guineenses e as experiências de resistência presentes nos contos; evidenciamos que a problematização apresentada nas narrativas, realizada numa perspectiva feminina, acontece considerando especificidades como as de gênero, classe, etnicidade, religião e tradição no contexto bissau-guineense. Consideramos que a narrativa de Domingas Samy subverte a lógica binária, no que se refere aos papéis sociais estabelecidos para mulheres e homens pelo ocidente, apontando elementos para uma emancipação feminina, que não exclui os homens dos processos educativos que a possibilita.

**Palavras-chave:** A escola - Crítica e interpretação. Literatura guineense - Escritoras. Mulheres - Educação - Guiné-Bissau.

## ABSTRACT

Traditionally, the school was identified as a man's space in the Guinean context, which destined to women the house space and the domestic work. The article addresses issues about the dynamics of schooling of black Guinean women in the book *The School*, by Domingas Samy. Our wish is discussing this counter narrative and to construct readings about that, sifting through possible meanings for Guinean social-historical and cultural reality. Considering the historical context which the book is part, we search answering the following question: how the schooling for Guinean women, as a place of resistance, present oneself in the narratives of Domingas Samy's set of tales? The main research source is the collection of short stories "The School", by Domingas Barbosa Mendes Samy, in dialogue with texts of Moema Augel, Majda Bojic, Patrícia Godinho Gomes, and others... That book was the first one of fiction in the Guiné Bissau published in 1993. Its text is connected to literary studies characterized as post-colonial literature, since that studies implies and seek to assert a discourse of resistance against ideologies that degrade individuals and groups subordinated. We are reflecting on the representations of school as a social mobility way for deprived groups as a guideline which cross the tales. We discuss the schooling for Guinean women and their experience of resistance in the tales; we show that the problematization in the narratives through female perspective happens considering specific elements as gender, class, ethnicity, religions and tradition in the Guinean context. We consider that Domingas Samy's narrative changes the binary logic when it is related to social roles for women and men by the West, showing elements for a female emancipation, which doesn't exclude men from educative process.

**Keywords:** Guinean literature - Female writers. The school - Criticism and interpretation. Women - Education - Guinea-Bissau.

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Especialização Interdisciplinar em Literatura Africana de Língua Portuguesa, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Auríneva Sousa de Assis.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB, Campus dos Malês – BA. Discente da Especialização Interdisciplinar em Literatura Africana de Língua Portuguesa pela UNILAB.

## 1 INTRODUÇÃO

O artigo aborda questões referentes a dinâmica de escolarização de mulheres guineenses no livro *A Escola*, de Domingas Samy. Tradicionalmente, a escola foi identificada como um espaço para homens no contexto guineense, que destinou às mulheres o espaço da casa e o trabalho doméstico. Entretanto, o acesso das mulheres a educação escolarizada, ainda que em menor número, é fato importante tanto no período colonial, quanto nas lutas de libertação nacional da Guiné-Bissau. Conforme aponta Patrícia Godinho Gomes (2010), as mulheres possuíram uma participação relevante em todas as etapas da luta.

Domingas Barbosa Mendes Samy nasceu em Bula, na Região de Cacheu, em 1955. Fez os seus estudos primários em Gabú e pode frequentar o Liceu Nacional, hoje denominado Kwame N’Krumah. Após concluir o Liceu foi beneficiada com uma bolsa para os estudos universitários na URSS, onde cursou a licenciatura em Filologia Românica. De volta a Guiné-Bissau, em 1981, tornou-se professora de francês, passou a atuar como funcionária do PAIGC e integrante de organizações de escritoras e escritores da Guiné-Bissau (SAMY, 1993). Domingas escreve em quatro línguas diferentes (português, francês, russo e crioulo) e é autora de prosa e poesia.

Por sua vez, seu livro *A Escola é*, nas palavras de Moema Augel (2001), a primeira obra de ficção propriamente dita da Guiné-Bissau. Trata-se de uma coletânea, composta por três contos – *A Escola*, *Maiuma* e *O Destino* – nos quais a escola, mas que cenário é tomada como imaginário que ambienta as narrativas. O espaço escolar, os processos de escolarização e a presença/ ausência das mulheres na escola, são fios utilizados para tecer e problematizar situações, relações e questões sócio-históricas e culturas de seu tempo. Para Augel (2001, p. 51): “como a maior parte da literatura africana, os contos de Domingas Samy estão enraizados nas culturas que florescem no solo do Continente, falam de costumes e do povo do seu país”. Conclui a autora, que em seu conjunto, os contos estão impregnados da preocupação pela condição feminina e pela posição da mulher na sociedade guineense (AUGEL, 2001).

De acordo com Patrícia Godinho Gomes (2010, p.84), “as sociedades africanas, antes da chegada dos colonizadores europeus, viviam, na sua maioria, sem instituições escolares na acepção ocidental do termo”. Desse modo, a escolarização

ofertada pelos colonizadores possuía como finalidade a consolidação dos processos de dominação territorial e inferiorização e aniquilação da cultura local. Todavia, esse projeto não logrou sucesso por completo, uma vez que a educação é produção de conhecimento humano, político, relacional, contextual e que possui historicidade (FREIRE, 2005). É o acesso a escolarização do colonizador que possibilita que os colonizados percebam o lugar de subalternidade que ocupam e passem a lutar para subverter esta lógica.

Desse modo, Amílcar Cabral considerou a educação escolarizada como parte da luta revolucionária. A experiência da Escola Piloto, instalada na República da Guiné-Conacri e as Escolas das Tabancas nas Zonas Libertadas é testemunho do lugar que a educação escolarizada assumiu na luta de libertação nacional, ao lado de outras estruturas de organização, conforme aponta Furtado (2005):

A Escola Piloto, instalada na República da Guiné-Conacri, com apoio da Iugoslávia, inaugurada em março de 1965, que se destinava aos filhos dos guerrilheiros. Em 1967 a escola já contava com 87 alunos. Funcionava fundamentalmente como escola de ensino básico, mas com a evolução da luta armada, passou a englobar a formação dos quadros políticos, organizando cursos para formação de professores, elaborando manuais e suportes didáticos em geral, coordenando as escolas e os internatos, que estavam nas zonas libertadas de todo país (FURTADO, 2005, p.319).

Furtado (2005) afirma ainda que a Escola-Piloto acolhia tanto os rapazes como as meninas e que o acesso e a permanência eram reservados para os e as melhores estudantes.

Diante do exposto e considerando o contexto histórico no qual a obra *A Escola* se insere, buscamos responder a seguinte questão: como a escolarização para mulheres guineenses, enquanto lugar de resistência, aparece nas narrativas do conjunto de contos de Domingas Samy?

O pressuposto de leitura da obra é que: em que pese a utilização dos processos de escolarização para a dominação colonial, a narrativa de Domingas Samy afirma que a escolarização também atua como uma forma de resistência a hegemonia cultural colonizadora, que colabora para a emancipação das mulheres guineenses. Buscando respostas para nossa pergunta, elegemos como objetivo: analisar as representações sobre a escolarização de mulheres guineenses presentes no conjunto de contos do livro *A Escola*, de Domingas Samy.

Assumimos a opção epistemológica de trazer a perspectiva africana para o centro do debate. Logo, nosso esforço intelectual é discutir e interpretar as categorias analíticas, a partir de uma perspectiva africana, como propõe Amadu Hampaté Bâ (2010), observando e considerando o contexto sócio, histórico e cultural da Guiné-Bissau, ainda que no diálogo com autoras e autores de outras partes do continente africano ou de outros continentes.

A principal fonte de pesquisa é a própria coletânea de contos *A Escola*, de Domingas Barbosa Mendes Samy. Trata-se do primeiro livro de ficção da Guiné-Bissau, obra publicada em 1993. Por sua vez, as análises serão realizadas em diálogo com os estudos de Oyèrónké Oyewùmí (2021) que, olhando para a experiência nigeriana afirma que “a introdução do cristianismo e da educação ocidental foi fundamental para a estratificação da sociedade colonial, tanto na posição de classe, quanto na posição de gênero” (p. 195). O aprofundamento das relações de gênero no contexto guineense, bem como nos processos histórico e educacional, será apoiado pelos estudos de Patrícia Godinho Gomes (2010; 2015) e de Noemia Monteiro (2020). A análise literária fundamenta-se, também, em textos de Moema Augel (2007; 2010) e Majda Bojic (2015).

Para a análise da noção de resistência, partiremos das contribuições dos estudos historiográficos sobre a dominação colonial no continente africano, especialmente: Terence Ranger (2010), M’Baye Gueye e Albert Adu Boahen (2010). E o conceito de educação como prática social que possui historicidade e politicidade fundamenta-se na obra de Paulo Freire (2005).

O artigo alinha-se aos estudos literários caracterizados como literatura pós-colonial. Conforme aponta Augel (2007), tomado como lente orientadora dos estudos no campo da literatura, o pós-colonial subentende e busca afirmar um discurso de resistência às ideologias colonialistas. A autora considera que as narrativas do colonizador partiam “de suas verdades absolutas e da negação absoluta do nativo enquanto sujeito. A estratégia era ignorar ou silenciar as culturas dos colonizados” (AUGEL, 2007 p. 126), silenciando-os. Assim, a literatura pós-colonial caminhará no sentido oposto, mas ainda entranhada pela ambiguidade da relação com a metrópole, própria do processo dos primeiros tempos pós-independência. Isso porque, como nos lembra Augel (2007, p. 142): “a descolonização é sempre um longo processo e não apenas um ato político e pontual”.

O texto está organizado em três sessões, antecedidas por essa introdução e precedidas das considerações finais: na primeira, refletimos sobre a representação da escola como veículo de mobilidade social para os grupos desfavorecidos, como fio condutor que atravessa os contos. Na segunda, discutimos a escolarização para as mulheres guineenses e as estratégias de resistência presentes nos contos. Na terceira, evidenciamos que a problematização apresentada nas narrativas, realizada numa perspectiva feminina, acontece considerando especificidades como as de gênero, classe, raça, etnicidade, religião e tradição no contexto bissau-guineense.

Nosso desejo é que, ao discutir a contra-narrativa sobre os processos de escolarização de mulheres guineenses, possamos construir leituras sobre ela, esmiunçando significados possíveis para a realidade sócio-histórico e cultural da Guiné-Bissau.

## **2 ESCOLA, INSTRUÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO PARA A MELHORIA DA VIDA**

A disposição dos três contos na obra sugere uma leitura espaço-temporal que retornando ao passado, contextualiza o entendimento da condição feminina e das situações das mulheres guineenses em relação à escolarização, na multiplicidade de seus espaços e tempos.

O lugar de enunciação da autora – uma mulher fula, escolarizada, que se tornou professora – está também recriado ao longo da obra, inclusive por sua preocupação central com a escola. O narrador onipresente, embora não seja identificado na escrita, possui uma abordagem feminina que é muito marcante.

Na primeira narrativa, “A Escola”, título que nomeia também o livro, a história se passa em Bissau, a capital do país, num tempo que parece ser contemporâneo ao lançamento do livro (início da década de 1990) e as questões urbanas orientam os acontecimentos, que “envolvem a sorte de várias mulheres, de idades, temperamentos e situações de vida muito diversos” (AUGEL, 2001, p. 51).

No segundo conto, “Maimuna”, olhando mais atentamente para uma mulher, Domingas Samy nos apresenta a história de uma jovem de etnia fula, que mora em Gabú, no interior do país, região da qual a autora é oriunda. Aqui a narrativa sugere desenrolar-se no período após a independência do país. Questões muito presentes naquele momento histórico, como a relação tradição versus modernidade é ponto

central na trama, que aponta como “antigos e arraigados costumes entram em choque com uma mentalidade mais moderna e mais adaptada aos tempos atuais” (AUGEL, 2001, p. 51).

Por fim, em o “Destino” a história se passa no período colonial e a autora ficcionaliza as vivências da sociedade colonial guineense: costumes, comportamentos, relações de poder e a discriminação sofrida por pessoas negras (homens e mulheres) são reveladas em sua complexidade, ainda que focalize a situação das mulheres negras.

Olhando com prioridade para a condição feminina, as narrativas de Domingas Samy no conjunto de contos, nos apresenta a escola – colonial “escola dos brancos”, ou pós-colonial – como um espaço de relações. Relações sociais, relações de gênero, relações de aprendizagem, e relações de macro e micropoderes, por meio das quais podemos perceber a hierarquização de saberes, o acesso ou a falta de oportunidades ao espaço escolar e a expectativa de mobilidade social por meio da escolarização.

De acordo com Patrícia Godinho Gomes (2015), a política assimilacionista concebida para os sujeitos coloniais, que terminou por segregar legalmente a população guineense, “constituiu o primeiro grande passo no sentido da exclusão da maioria dos africanos da possibilidade de exercer a cidadania no contexto do Estado colonial” (p. 173). Assim, o processo seletivo do sistema colonial impedia o acesso à escolarização de qualidade à maior parte dos africanos. Entretanto, com a luta de libertação nacional, essa situação começa se modificar. No que se refere ao processo educativo, “centenas de crianças, independentemente do sexo, foram escolarizadas, tendo em conta as realidades locais” (GOMES, 2015 p. 174).

A escola propriamente dita, em algumas passagens dos contos, aparece mais como cenário para a trama de relações do que como espaço no qual a história acontece. Em “A Escola”, por exemplo, o espaço físico da instituição aparece de forma marcante no meio do conto, contudo, toda a trama é permeada pelo imaginário e pela relação que se estabelece com e neste espaço. A narrativa apresenta o cotidiano de mulheres de três diferentes famílias, com diferentes arranjos familiares. Os homens, embora sempre presentes, aparecem de forma secundária na história. Mesmo apontando o protagonismo das mulheres nas dificuldades para estarem no espaço da escola, a trama aborda a representação que a escolarização possui tanto para as mulheres quanto para os homens.

Em “Maimuna”, o que de fato está em cena é o debate sobre o direito das mulheres guineenses frequentarem a escola, quando tradicionalmente este espaço foi lido como um lugar de exclusividade masculina. A jovem protagonista apresenta seu sonho de ir à escola no início da narrativa. Ela deseja ser enfermeira, cuidar dos doentes e ser útil à sociedade, mas o pai e as irmãs discordam: “aquele cabeça-dura do velho e as minhas irmãs não me compreendem, elas acham que a escola é para os homens, e que o lugar da mulher é em casa” (SAM Y, 1993, p.25-26).

Por sua vez, em “O Destino”, revela-se por completo o que podemos compreender como a representação da escola como veículo de mobilidade social para os grupos desfavorecidos, fio condutor que atravessa todos os contos, mas que se evidencia de forma ainda mais contundente na terceira história. Anazinha e seu irmão Albertinho, são impedidos de estudar após a morte do pai, morto pela PIDE. Anos mais tarde Albertinho tem a oportunidade de ir estudar na metrópole. Anazinha apaixona-se pelo filho do casal que a acolhe, na condição de criada da casa. Engravidada e dá à luz a João de Esperança. Dedicada sua vida para que o filho tenha um destino melhor que o seu. Conforme a narrativa, João de Esperança, ajudado pelo tio, vai estudar na Metrópole: “na Faculdade de Direito foi um dos melhores estudantes. Depois de terminar os seus estudos em Coimbra, decidiu regressar ao seu país, para junto da sua mãe. Era o melhor advogado. (...) Ele agora morava numa grande casa com jardim à volta” (SAM Y, 1993, p. 70).

Como lembra Augel (2010), o destaque à instrução, ao valor intrínseco da escola e de uma boa formação profissional, pode parecer às vezes, “por demais enfático e repetitivo” (p.53). Para nós, entretanto, trata-se de uma insistência necessária contextualmente, considerando a representação da escola e a falta de acesso a escolarização, especialmente para as mulheres na cultura guineense.

Godinho Gomes (2010) afirma que a política educacional do regime colonial objetivava a integração do africano na sociedade portuguesa. Ou seja, a assimilação à cultura e aos valores portugueses, que em larga medida se dava com o acesso à escola, eram sinônimos de cidadania e civilidade. Por outro lado, durante as lutas de libertação nacional, o poder da escolarização foi entendido como processo social, político e econômico capaz de garantir sucesso na conquista da soberania do país. E a despeito das dificuldades enfrentadas, a educação escolar tornou-se um dos

pilares do programa de reconstrução nacional, haja vista os esforços empreendidos para a formação de quadros dentro e fora da Guiné-Bissau (GOMES, 2010).

Entretanto, como aponta Noemia Monteiro (2020), em que pese os esforços empreendidos para mudar essa situação durante o movimento de libertação, as mulheres ainda são minoria no acesso à escolarização, mesmo constituindo a maioria da população guineense. Desse modo, o discurso em defesa da escolarização e formação profissional, certamente revela as preocupações de Domingas Samy, uma professora de profissão, que teve a oportunidade de formar-se no exterior, com a precária situação do sistema educacional do país na altura da publicação do livro: “Eu é que nunca serei professora, tanto trabalho sem condições, sem respeito e consideração” (SAMY, 1993, p. 06), afirma Maria Sábado em “A Escola”.

A tríade escola-ensino-escolarização atravessa o conjunto de contos. A escola, como espaço físico, o ensino como processo de transmissão de conhecimento e a escolarização como instrução, acesso a certificação do conhecimento legitimado socialmente, são a um só tempo reverenciados e questionados.

Ir à escola é importante, mas não necessariamente para aprender, como é evidenciado no diálogo de Nena e Cristina em *A Escola*:

- Tu ainda estás a dormir na forma. Matas-te a estudar, mas nunca passas dos setenta pontos. Hoje em dia, dificilmente passam os que não utilizam cábulas. Por que dar-me então ao trabalho de estudar?
- E amanhã, também vais utilizar cábulas para trabalhar?
- Não me preocupa o futuro. O que me interessa é passar no fim do ano. (SAMY, 1993 p. 16).

Patrícia Godinho Gomes (2010), destaca ainda que: “o sistema educativo colonial não só era inadaptado às realidades concretas do país, como o contrariava e destruía, não respondendo às necessidades do desenvolvimento sócio-econômico porque estava totalmente divorciado das comunidades locais” (p. 85). A centralidade da narrativa reconhece o poder social da escola, mas denuncia a distância entre o conhecimento escolar e a vida das estudantes locais, apontando um conhecimento curricular herdeiro do colonialismo, ainda muito presente nos tempos de reconstrução nacional.

O conto aponta, portanto, para a marginalidade da aprendizagem no espaço da escola. O final do conto é emblemático a esse respeito. Com a perda de sua amiga Nena, contaminada pela AIDS, Maria Sábado aprendeu uma lição importante, mas



não foi à escola “de brancos” que lhe proporcionou o aprendizado. Foi a escola da vida, sua relação afetuosa com sua amiga que a ensinou: “Ela jurou para si mesma nunca mais voltar a levar a boa vida de outrora” (SAMY, 1993, p. 24).

É sempre importante lembrar que a educação é uma prática social, possui historicidade (FREIRE, 2005). Ela nunca é algo fixo no tempo, ela está sendo, o que uma determinada sociedade deseja que ela seja, em determinado contexto histórico, político, social. Se a escola colonial foi utilizada como instrumento de dominação social, também é sabido que “a educação como elemento fundamental do combate ao analfabetismo e à ignorância constituiu uma das principais armas utilizadas para combater o sistema colonial” (GODINHO GOMES, p. 91).

Desse modo, fica também evidenciado que a educação não é uma prática neutra, e por isso, para Freire (2005), ela é um ato político. Os contos de Samy nos apresentam então, uma escola e uma educação escolar, compreendidas na sua complexidade como estratégias de resistência, como uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2005), sendo, portanto, uma contra-narrativa à lógica sócio-histórica construída.

### **3 MÚLTIPLAS VOZES FEMININAS: FAMÍLIA, TRABALHO E A ESCOLA COMO LUGAR DE RESISTÊNCIA**

Os estudos historiográficos sobre a dominação colonial no continente africano afirmam que “praticamente todos os tipos de sociedades africanas resistiram, e a resistência manifestou-se em quase todas as regiões de penetração europeia” (RANGER, 2010 p. 54). Todavia, “a resistência apresenta gritantes diferenças de intensidade de uma região para outra” (p. 54). Conforme apontam Gueye e Boahen (2010), as iniciativas e reações à ocupação e dominação europeia ocorreram de diferentes formas, em diferentes contextos, e de acordo com as etapas da colonização. Na primeira fase, por exemplo, “praticamente todos os africanos visavam o mesmo objetivo: salvaguardar a independência e seu estilo tradicional de vida” (GUEYE E BOAHEN, p.130).

Os contos de Domingas Samy constroem as suas tramas acerca dos destinos femininos na sociedade guineense, apontando estratégias de resistência utilizadas pelas mulheres para vivenciar às situações postas (BOJIC, 2015). O acesso a

escolarização é uma dessas estratégias que gostaríamos de destacar na narrativa. Noemia Monteiro (2020) afirma que a maioria da população analfabeta do país ainda hoje é constituída por mulheres, o que nos ajuda a estimar como seria no período da publicação do livro de Samy.

Na narrativa, ressaltamos que a escritora não generaliza ou repete estereótipos, nem para as mulheres guineenses e nem em relação a seus destinos. O perfil das personagens do conto “A Escola” é representativo nesse aspecto. A narrativa apresenta as vivências cotidianas de mulheres de diferentes gerações, em distintos contextos e com diversas percepções sobre a vida. Em comum possuem quase sempre (quase, pois não há generalizações): a precária situação de vida, o trabalho duro para prover o sustento da família e a percepção da escolarização como possibilidade de mudança.

Nha Aurélia e Nha Santa, mulheres da primeira geração, são mães, abandonadas pelos maridos, que trabalham muito para sustentar suas filhas e filhos. Além do trabalho doméstico, ambas são *bideiras*, vendem seus produtos na feira e contam com a ajuda dos filhos mais novos para dar conta das vendas. Família, trabalho e educação são temas que entrelaçam suas histórias.

Nha Aurélia é uma mulher que além do trabalho como vendedora, cuida da casa, cria sua neta Lili e se percebe “feita burra” após o marido ir morar e passar a sustentar outra mulher, como afirma no trecho a seguir: “Nós mulheres somos mesmo fáceis de enganar quando amamos uma pessoa. O que me dói mais é ser tratada todo esse tempo feita escrava, só sirvo para trabalhar, enquanto que a outra é senhora de um palácio” (SAMY, 1993, p.08).

Por sua vez, Nha Santa, uma *bideira* de mais recursos em relação à primeira, conseguidos também a custo de muito trabalho, é alguém que batalhou muito para financiar os estudos do marido, que a abandonou depois de formado. Ela vive e trabalha, para sustentar e educar os filhos, pois acredita no poder da educação e batalha para prover não apenas o sustento, mas um futuro melhor, para que o destino de suas filhas e filhos seja diferente do que teve, como se pode notar nesse diálogo com o filho:

É por isso que eu não me canso de falar convosco, de vos pedir que se agarrem com unhas e dentes aos livros, para que possam amanhã comprar pão com o vosso próprio suor, para que vocês e os vossos filhos venham a ter no futuro boa comida, boa casa (SAMY, 1993, p.15).

Todavia, evitando generalizar, Samy também nos apresenta uma mulher dessa mesma geração que possui perfil diferenciado ao nos falar sobre a família de Nena: “O pai era servente no hospital e a mãe era doente de preguiça, não fazia nada como as suas amigas para ajudar o marido” (SAMY, 1993, p.16). Embora, exista uma aparente crítica a seu comportamento, por ser uma exceção à regra, a autora não deixa de registrar a existência de mulheres que não são trabalhadoras e que não estão muito preocupadas com o que as filhas fazem, ou como conseguem dinheiro, desde que nunca mais falte comida em casa. Ou seja, não há espaço para falso moralismo na narrativa.

Esta geração é composta por mulheres que não tiveram acesso à escolarização, para uma parte delas, como as *bideiras*, vender seus produtos na frente da escola, na tentativa de sobrevivência (SAMY, 1993), é o mais perto que conseguiram chegar da instituição escolar. Contudo, suas filhas e filhos, ainda que com dificuldades, agora têm o direito de ir à escola. Maria Sábado e Quinta, ambas filhas de Nha Aurélia, Cristina e Florinda, filhas de Nha Santa, bem como suas colegas de escola Nena e Filipa, são meninas-mulheres que experienciam uma relação diferenciada em seus relacionamentos, com o trabalho e com a escola.

Maria Sábado é uma jovem mãe irresponsável, que se prostitui desde os 16 anos. Nem sabe quem é o pai de sua filha. Desejou abortar a criança, mas não o fez, por medo da precariedade em que ocorrem os procedimentos clandestinos. Sua irresponsabilidade, entretanto, é ponderada. Ela não cuida de sua filha, mas também não teria coragem de abandoná-la. Passa, então, a se cuidar mais, inclusive por conta da epidemia de AIDS, chegando a afirmar “o homem que não quiser utilizar camisinha não terá o meu corpo” (SAMY, 1993, p.07).

Nena é a melhor amiga de Maria Sábado, começou a se prostituir como a amiga também aos 16 anos “cansada de viver na miséria” (p. 16). Seus pais silenciavam sobre a situação, porque a jovem passou a prover as necessidades da família. As duas jovens não levam a escola tão sério, negociam com a cultura e os procedimentos escolares: cabulam aulas com frequência, sabem que alguns professores não lhe marcarão faltas, tentam seduzir os professores homens para colar nas provas.

Quinta, irmã mais nova de Maria Sábado, é uma menina que embora não tivesse tempo o suficiente “decidiu ir à escola”. Tomou a decisão de frequentar a escola e o fez desde o início de forma séria. Como ajuda a mãe em casa e com seu trabalho, “mal tinha tempo para estudar” (SAMY, 1993, p.13).

Cristina e Florinda são meninas estudiosas que se dedicam aos estudos como podem. Não tem um espaço no qual possam estudar, quando precisam, vão para o quarto de seus irmãos. E, apesar das dificuldades, conseguem bons resultados, talvez para mostrar ao pai que podem prosperar na vida, apesar de não ter a ajuda dele (SAMY, 1993). Cristina, a irmã mais velha, observando o relacionamento dos pais como exemplo, é uma jovem que odeia todos os homens e “só se dedica aos livros, parece que nunca teve nenhum namorado” (p. 20), afirma que seu marido será o seu trabalho.

Filipa é colega de Cristina, uma estudante que representa na trama de Domingas Samy, as muitas jovens que utilizaram ou utilizam a escola como fuga para o difícil trabalho doméstico que recai sob sua responsabilidade, optando por permanecer no espaço escolar, mesmo quando está sem aula, porque o professor estava doente: “para casa não vou agora, senão a minha mãe vai obrigar-me logo a ir buscar água, lavar os meus irmãozinhos e fazer o jantar...” (SAMY, 1993 p. 19).

Como se ver, por meio das histórias dessas várias mulheres, Domingas Samy aborda em “A Escola” temas relevantes sobre a situação das mulheres guineenses como: o aborto, a prostituição, a gravidez precoce, o abandono por parte dos maridos, a epidemia de AIDS que as vitimiza, entre outros aspectos. Conforme nos lembra Majda Bojic (2015 p. 296), “o tratamento destas questões a partir de uma perspectiva feminina já pode ser visto como uma forma de resistência textual”. Entretanto, Samy complexifica ainda mais estes aspectos, ao olhar para uma sociedade guineense afetada pelas transformações da modernidade, apontando a escola e a escolarização como fio que entrelaça, tece e costura o discurso das possibilidades de mudança presentes na narrativa.

Noemia Monteiro (2020), apresenta dados atuais que nos informam como o texto de Samy desejava estimular as mulheres a ocuparem o espaço escolar, como esse lugar que poderia lhes garantir alguma emancipação. A autora discute a influência que os ensinamentos familiares tradicionais têm na falta de acesso e/ou permanência das meninas e mulheres na escola, olhando para a própria experiência:

Na minha turma da décima primeira classe (2012/2013), no Liceu Regional Hô Chi Minh, em Canchungo (Norte do país), tinham apenas onze meninas, de um total de quarenta estudantes. Ao final do ano, apenas nove permaneciam. Tal desistência pelos estudos decorria basicamente, da gravidez precoce, da obrigatoriedade do casamento, uma vez que para a cultura guineense, as mulheres não precisam estudar muito, ou seja, ter um

nível elevado de escolaridade, porque tendo uma certa idade, devem se casar (MONTEIRO, 2020 p. 03).

A autora conclui que tanto a educação tradicional dos diversos grupos étnicos, quanto os currículos escolares, mesmo na contemporaneidade, atuam para a manutenção da ausência das mulheres nos espaços escolares. Uma vez que, mesmo no ambiente escolar, às meninas, é cobrado um desempenho maior na aquisição de habilidades para o cuidado e a atenção, a higiene e atividades domésticas. Por sua vez, “os meninos, são motivados a despertar curiosidade intelectual, atividades ligadas a esportes e jogos, bem como as ligadas ao mundo do trabalho (MONTEIRO, 2020, p. 15). Aspectos que são destacados por Noemia Monteiro e que, obviamente, apresentam-se como dificuldades para emancipação, crescimento financeiro, social e acadêmico das meninas.

#### **4 MULHERES ENTRELAÇANDO CAMINHOS: GÊNERO, CLASSE, ETNICIDADE, RAÇA E TRADIÇÃO NO CONTEXTO BISSAU-GUINEENSE**

Ao olhar para as diversas situações nas quais as mulheres se encontram, em diferentes temporalidades, Domingas Samy nos apresenta um universo guineense permeado pelo princípio da integralidade. Questões que fazem referência a gênero, classe, raça, etnicidade, religião e tradição permeiam a narrativa de forma bastante integrada, uma vez que aparecem no cotidiano da vida das personagens. São formas de vivenciar o contexto e interpretar o cotidiano vivido.

Numa cultura onde a integralidade entre as muitas dimensões, pode ser percebida como um dos pontos de referência, a unidade entre o espiritual e o material, o corpo e mente, o visível e o invisível, não fica fora da leitura do mundo realizada pela escritora em sua ficcionalização da realidade. Entendemos que tal processo não é somente uma opção de Samy, reflete a forma de vida daquele contexto, bem como um modo de entendimento do mundo que é compartilhado pela escritora por meio das personagens presentes na narrativa. A tradição oral tão importante para os contextos bissau-guineense, compreendida como um modo de ver, pensar, sentir e viver o mundo, tudo ao mesmo tempo, pressupõe a compreensão de que o conhecimento não é compartimentado (BÂ, 2010).

O entrelaçamento entre gênero, tradição e educação aparece de forma marcante em “Maimuna”. Questões culturais e tradicionais importantes para a etnia *fula* como:

A poligamia, o direito de o pai decidir sobre o casamento das filhas, escolha muitas vezes motivada por questões de interesse económico, (...) a obrigação de obediência absoluta por parte das esposas e dos filhos ao patriarca da família e aos *homens grandes* do clã, são postos em contraste com o desejo de Maimuna de aprender a ler e a escrever” (AUGEL, 2010, p. 52).

As questões são apresentadas e discutidas, por meio dos desafios impostos pelas transformações da modernidade. A escolarização para as mulheres é o fio que entrelaça e orienta a narrativa, que ao mesmo tempo evidencia as relações de poder e dominação entre homens e mulheres, interligadas por meio das tradições do lugar. Questões tradicionais são também questões de gênero e subverter essa lógica seria, portanto, uma revolução (p. 26), que precisa ser entendida de forma mais integrada e complexificada.

Ressaltamos que também nesse conto a autora evita trabalhar com os estereótipos, tanto para as mulheres quanto para os homens. As personagens masculinas são de gerações diferentes e pensam de formas diferentes. Assim, os papéis atribuídos aos homens são bastante diversificados, embora possuam um traço direcionado a relação tradição-modernidade. O pai e o tio de Maimuna são homens da primeira geração, mais agarrados as tradições. O irmão e o namorado da menina representam a geração mais nova, mais próxima e mais envolvida com as transformações às quais a sociedade guineense está atravessando. É o seu irmão que convence a mãe a deixá-la ir à escola (p. 25) e, por sua vez, Jorge, seu namorado é quem lhe ensina, as escondidas, as primeiras letras e a estimula a persistir no desejo de estudar.

Todavia, são as personagens femininas que nos informam como Samy evita estereótipos e binarismos. Embora a mãe de Maimuna, uma mulher da primeira geração, tenha sido convencida da importância da sua filha ir à escola, as irmãs da menina, mulheres da segunda geração, também acreditam que a escola é um espaço para os homens. O que causa espanto à Maimuna, levando-a a afirmar: “O que eu acho incrível é que, segundo elas, eu estou no caminho errado; as mulheres devem ser obedientes, submissas para com os seus maridos, respeitá-los e adorá-los como a um Deus” (SAMY, 1993, p. 26). Por sua vez, é Jorge que sai em defesa das irmãs:

“Tu tens que entender as tuas irmãs, elas aceitaram essa educação e têm medo de enfrentar as tradições para não serem vítimas da força do mal” (p. 23).

A revolução inclui a luta pela educação, porque ela pode mudar suas vidas e proporcionar felicidade. A narrativa finaliza reforçando que é porque estudaram, *ambos*, que marido e mulher, *juntos*, “Agora vivem felizes numa espaçosa casa que lhes foi posta à disposição pelo Ministério da Saúde Pública” (p. 36). A escritora nos informa, portanto, que a mudança revolucionária não pode ser feita sem a participação das mulheres, em que pese as dificuldades que precisam enfrentar.

Patrícia Gomes (2015) destaca como já mencionado, que as mulheres tiveram participação ativa durante a luta de libertação nacional em algumas localidades, inclusive, contra a vontade de alguns camaradas homens. Elas participaram de vários programas educativos, como professoras e formadoras nas zonas libertadas. Afirma Gomes (2015) que, para o movimento de libertação, a educação ofertada nas zonas libertadas, fundamentada na ideia de que as escolas não deviam ser instituições isoladas das comunidades locais, teria colaborado “para a libertação das mulheres das formas de discriminação a que eram submetidas pelos sistemas patriarcais” (175).

Contudo, apesar dos avanços, as conquistas femininas foram desiguais, para as mulheres dos diferentes contextos guineenses. Muitas delas vindas das zonas rurais do país, acabaram à margem do processo de reconstrução “seja em razão da sua baixa escolaridade, seja ainda porque as escolhas políticas e as ações concretas do novo poder estabelecido tenderam a favorecer o desenvolvimento urbano” (GOMES, 2015 p. 177). As desigualdades contextuais entre as mulheres e os homens são aprofundadas por Samy, no último conto do livro.

As situações que envolvem trabalho e educação dão a tônica da trama de entrelaçamentos apresentados em “O Destino”. Pelo contexto, a escritora informa aos leitores como as questões de gênero, classe e raça vão definindo os destinos de mulheres e homens, no que se refere ao acesso à escola e ao trabalho que realizam. Em face às muitas possibilidades de leitura da obra, destacamos duas temáticas que para nós tornou-se interessante para a análise proposta: a composição dos relacionamentos apresentados na trama e a exploração do trabalho doméstico exaustivo.

Como já mencionado, o conto se passa em Bissau no período colonial. Para costurar estes fios, Samy aborda o tema dos relacionamentos interraciais, interétnicos

e internacionais que ocorrem nas diversas classes e sua presença na composição da sociedade colonial guineense. É relevante observar que apenas os homens portugueses são apresentados com nome e sobrenome.

Anazinha, a personagem principal do conto, é uma menina órfã de pai, que tem um relacionamento e um filho bastardo com João, filho da família com a qual viveu na condição de criada. Sr. Luís Ferreira Silva, o patriarca da família que acolhe Anazinha, é um homem branco, português radicado, que mesmo possuindo apenas o curso médio se tornou “um dos homens ricos da Guiné-Portuguesa” (p.38). Ele é casado com D. Antonieta, uma mulher que “nasceu e viveu até os vinte anos em Angola” (p. 37). Sr. José Antônio Souza Monteiro é um português, casado com D. Isabel, uma mulher guineense, cuja mãe era uma guineense e o pai caboverdiano, motivo pelo qual a mulher acreditava distinguir-se dos demais negros guineenses: “dizia ser superior a todos” (p. 38). Fernanda, filha de D. Isabel e Sr. José Antônio, se casa com Albertinho, o irmão de Anazinha, um rapaz negro, que foi criado doméstico em sua casa. Lurdes, que se casa com João, é filha de um sírio e de uma guineense *fula* de Boé, mas é considerada “uma miúda de boa família” (p. 40), visto que seu pai é um comerciante bastante rico.

As relações de classe, raça e gênero também estão presentes no que se refere a temática da exploração do trabalho doméstico exaustivo, destinado as classes desfavorecidas. Enquanto D. Antonieta e D. Isabel são apresentadas como senhora da alta classe, que só se preocupavam com sua aparência, que possuíam uma vida monótona e que preenchiam o tempo, conversando ou lendo livros (p. 38), a rotina árdua da personagem principal é assim descrita na narrativa:

Anazinha levantava-se todos os dias ao raiar do dia, pois era ela quem tomava conta daquela casa enorme; ela começava por varrer o quintal, terraço, cozinha, depois esfregava o chão, regava as plantas e só depois, às seis e meia, começava a preparar o pequeno almoço porque a essa hora quase toda a casa se acordava preparando-se para o novo dia: Sr. Luis ia para a empresa, João e Fátima para o Liceu (SAMY, 1993, p. 38).

Como se percebe no trecho citado, os filhos da alta classe frequentavam o Liceu, independente se eram homens ou mulheres. E, em seguida, iam para Portugal para prosseguir em seus estudos. As mulheres dessa classe possuem acesso à educação. Na trama, tanto para Fátima, quanto para Fernanda ou mesmo para Catarina, a filha de João, estudar nunca foi um problema. Por sua vez, as mulheres



negras, não conseguem ir à escola, não possuem recursos para pagar por sua educação, são criadas domésticas a disposição de seus senhores. Contudo, não é somente sua condição de gênero que as tornam vulneráveis a essa exploração. Albertinho, irmão de Anazinha vivencia a mesma situação de ser explorado como criado de uma mulher, que se diz ser sua prima: “o casal ao qual ele foi confiado, era como víboras. Quase todos os dias o rapaz levava surra e era ele quem limpava a casa, lavava fraldas do bebê do casal. Ai dele se deixasse o bebê chorar, era logo uma chuva de bofetadas” (SAMMY, 1993, p. 38).

Igualmente importante é destacar como a escritora complexifica essas relações não as apresentando de forma binária, no que se refere aos papéis sociais estabelecidos para mulheres e homens pelo ocidente. Ao narrar como Albertinho se compromete com a dedicação à menina que foi relegada a sua responsabilidade, Samy atribui os cuidados com as crianças a homens e mulheres: “o Albertinho perdia noites como se fosse o próprio pai ou mãe da menina” (p. 39). Oyèrónké Oyewùmí (2021), chama a atenção para as dificuldades de utilização de conceitos feministas ocidentais, a exemplo da categoria gênero para expressar e analisar as realidades africanas exatamente em função dessas muitas e complexas posições que se entrelaçam, de acordo com as situações concretas de cada lugar.

Ambos, Anazinha e Albertinho, frequentavam a escola antes da morte do pai e desejam continuar seus estudos. Entretanto, se as relações de classe e raça os levam a ser criados domésticos, as relações de gênero atuam na diferenciação dos destinos dos irmãos. Enquanto Anazinha é descrita como uma menina que cai no gosto da família que a “acolheu” como criada por ser “mansa, trabalhadeira, menina de poucas palavras” (p. 37). Albertinho é requisitado, pelo sócio do Sr. José Antônio, para ir trabalhar em Portugal e ter a chance de estudar, porque como diz o Sr. Manuel Coelho, “ele parece-me um bom rapaz, inteligente, sério, dedicado e estou precisando de uma pessoa assim para minha loja de moveis” (SAMMY, 1993, p. 51).

Por fim, é também o trabalho doméstico extenuante que Anazinha segue realizando, lavando e passando roupa para fora, desde o nascimento de seu filho, para quem ela vive devotada, que garante que João de Esperança possa ir para escola, se dedicar ao estudo e aos livros para lhe oferecer uma vida melhor no futuro. Trabalho e educação são, então, articulados como possibilidades de resistência e mudança. Ao retornar para Guiné-Bissau, João de Esperança prospera e se torna o melhor advogado do país, conseguindo o respeito inclusive do pai que o abandonou.

Sua postura afirmativa e segura de si, de homem estudado, que respeita as mulheres, que ama os livros, mas não nega suas raízes, nos mostra como Domingas Samy acena para uma leitura da importância da escolarização para a reconstrução dos rumos da identidade nacional da Guiné-Bissau.

João de Esperança é o personagem que, inclusive pelo nome, representa as esperanças no novo tempo que se inicia, alinhando questões de gênero, raça, classe e identidade nacional. Assim, o discurso final da personagem, abdicando de receber o nome do pai português após ter sido renegado por ele durante tantos anos, é indicativo dessa costura em processo:

Meus senhores e minhas senhoras, devo dizer sinceramente que agradeço muito as palavras e a gratidão do senhor João em querer reconhecer-me como seu filho. Filho esse, que outrora andara nas ruas em trapos, que ia esfomeado para a escola de manhã, filho que cuja mãe sustentou, vestiu, fez dele homem à custa de sacrifício. É tarde demais, senhor João, para que eu o aceite como pai e devo dizer-lhe que sinto orgulho do nome que a mãe me deu (SAMY, 1993, p. 78).

Como se pode notar, o posicionamento de João de Esperança, ao final do conto, em ter orgulho do nome recebido de sua mãe, também pode ser entendido como uma representação da voz da população guineense, de afirmação da soberania do país e de sua identidade nacional.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Olhar para os contextos da Guiné-Bissau, pela via da literatura produzida por Domingas Samy, nos ajudou a melhor compreender a multiplicidade de configurações espaço-temporais que contextualiza os debates a respeito da escolarização para as mulheres guineenses, nas três temporalidades que conseguimos identificar nas histórias contadas pela escritora: o período colonial, o pós-independência e os tempos atuais. Neste artigo, nos dispomos a analisar como a escolarização para mulheres guineenses, enquanto lugar de resistência, aparece nas narrativas do conjunto de contos de Domingas Samy.

Descobrimos que as relações com a escola e os processos de escolarização é o fio condutor que atravessa as narrativas, evidenciando situações e vivências numa perspectiva feminina. Desse modo, enxergamos a escolarização a partir de diversas

ordens: na produção do próprio livro, que resulta dos processos e vivências de escolarização de uma mulher, que publica o primeiro livro de ficção numa sociedade centrada na oralidade, sem perder a conexão com suas raízes; no desejo de meninas-mulheres, personagens de Samy que acreditam que a escola pode mudar suas vidas ou ao menos ajudá-las a fugir temporariamente dos trabalhos domésticos; nos sacrifícios das mães que trabalham o quanto podem para que suas filhas e filhos possam ter um destino diferenciado do delas; ou mesmo como possibilidade concreta de transformação e mudança da realidade vivida pelas personagens. Assim, a escolarização apresenta-se também como possibilidade de reinvenção humana, que operará na revolução política e nos novos arranjos econômicos e socioculturais, para isso necessita ser reinventada aos moldes e necessidades locais.

Desse modo, consideramos que a proposta de leitura do mundo guineense a partir dos contos de Samy nos ajudou a ampliar o conhecimento sobre os sentidos da interdisciplinariedade no contexto bissau-guineense. Entendemos que a literatura da Guiné-Bissau não pode ser analisada apartada dos contextos sócio-culturais do país, uma vez que na cultura do país o conhecimento não é compartimentado. Compreendemos que a escolarização de mulheres guineenses pode colaborar não apenas com seu processo de emancipação, aqui entendido como o momento em que sujeitas e sujeitos dão-se conta de seus percursos de existência, mas com a emancipação do país.

Percebemos que a escritora, imbuída pela ação pedagógica de apresentar a escolarização como possibilidade de mudança e crescimento pessoal e coletivo, para mulheres e homens guineenses, indica que sua apropriação da língua portuguesa se pauta pelos interesses do seu país: utiliza estratégias da oralidade, insere diálogos e expressões escritas em crioulo guineense, descreve valores e costumes tradicionais dos diversos contextos e grupos étnicos. A narrativa de resistência atravessa toda a sua escrita, focaliza e visibiliza as mulheres, sem, contudo, apagar ou silenciar os homens.

Em sociedades racializadas, que desumanizam e subalternizam populações não brancas, estruturando desigualdades de gênero, de classe, de raça ou etnia, encontrar estratégias para continuar existindo é em si uma prática subversiva. Por isso, temos afirmado, referindo-nos a contextos brasileiros, que para as populações submetidas a essa lógica desumanizadora, resistir não é somente uma opção, pode

significar uma questão de sobrevivência. A luta que populações subalternizadas em contextos afrodiáspóricos travam cotidianamente ao longo da história, tem sido uma luta por sua sobrevivência, seja física ou simbólica. Portanto, é um combate em legítima defesa de suas vidas, de suas existências e de suas re-existências.

Paulo Freire (2005) afirma que “a desumanização que resulta da “ordem” injusta não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas, ao contrário, uma razão de desejar ainda mais, e de procurar sem descanso, restaurar a humanidade esmagada pela injustiça” (p. 95). Para Freire, a esperança é uma necessidade ontológica e como tal, ela precisa da prática para tornar-se concretude histórica (FREIRE, 2015). Portanto, esperança do verbo esperar, como ele destaca, não é o ato de esperar. Trata-se da ação de levantar-se, ir atrás, construir. E de preferência construir coletivamente.

Em sua escola, por meio de suas histórias, Domingas Samy nos mostra como as mulheres guineenses esperanças em seus diferentes contextos e nos ajudam a esperar. A escritora nos ensina que a escolarização, mesmo enredada nos fios da contradição, pode ser uma estratégia de resistência coletiva importante para organizar a esperança.

### Referências

AUGEL, Moema Parente. Ficção ou profecia? Aspectos da prosa contemporânea na Guiné Bissau. In: *Revista de Filologia Românica – Anejo II* - p. 49-83, 2001. Faltam elementos da referência?

AUGEL, Moema Parente. *O Desafio do Escombro: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BÂ, Amadu Hampaté. A Tradição Viva. In: *História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África* / editado por Joseph Ki-Zerbo – 2.ed. rev. Cap. 8, Brasília: UNESCO, 2010.

BOJIC, Majda. *Insubmissão Criativa – Uma Leitura do Livro A Escola de Domingas Samy*. In: *Revista de Estudos Literários* - Vol. 5 - Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. *Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades*. (Tese). Universidade de Aveiro – Doutorado em Ciências da Educação 2005.

GOMES, Patrícia Godinho. O Estado da Arte dos Estudos de Gênero na Guiné-Bissau: uma abordagem preliminar. *Outros Tempos*, vol. 12, n.19, 2015 p. 168-189.

GOMES, Patrícia Godinho. *Os Fundamentos de uma Nova Sociedade: O P.A.I.G.C. e a Luta Armada na Guiné-Bissau (1963-1973)*. L'Harmattan Italia srl, 2010.

GUEYE, M'Baye e BOAHEN, Albert Adu. Iniciativas e resistência africanas na África ocidental, 1880-1914 *In: BOAHEN, Albert Adu (Editor). História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935*. 2.ed. rev. Cap. 6, pp. 128 – 166. Brasília: UNESCO, 2010.

MONTEIRO, Noêmia Armando. *Educação Familiar: influência na escolarização e nas escolhas sociais das mulheres guineenses*. Trabalho de conclusão de curso – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Curso de Pedagogia/Campus dos Malês, 2020.

RANGER, Terence O. Iniciativas e resistência africanas em face da partilha e da conquista. *In: BOAHEN, Albert Adu (Editor). História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935*. 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. Cap. 3. p. 51 – 72.

SAMY, Domingas Barbosa Mendes. *A Escola*. Bissau: Edição da autora, 1993.

## RUSUMU

Tradicionalmenti skola ta djubidu suma um lugar pa homis na sociedadadi guieense, i mindjeris ten ku fika na kasa pa tarbadju doméstico. E artigo sta na tisi kistons ku ta fala di escolarizason di mindjeris guineenses na livru di A Escola, di Domingas Samy. Nô diseju i diskuti es contra-narrativa i konstrui utrus leitura a si rispitu, aprofunda significadus possíveis pa realidadi sócio-histórico i cultural guineense. Pa leba em konsiderason contexto histórico ku livru na fala del, nô buska ruspundi siguinti kiston: Kuma ki escolarizason pa mindjeris guineense, suma lugar di resistência, será ki parci ku ke ku Domingas Samy konta? Principal fonti di pesquisa i própi conjuntu di tarbadjus ku skribidu na A Escola, di Domingas Barbosa Mendes Samy ku dialoga ku textos di Moema Augel; Majda Bojic; Patrícia Godinho Gomes i entri utrus. E tarbadju ku analizadu ta trata di primeru livru di fikson di Guiné-Bissau, publicadu na anu di 1993. E textu ta trata di studus literário ku ta djubidu suma literatura di pós-colonial, um bias ki e studus da danu di ntindi i buska konfirma um diskursu di resistência ma pensamentus ku ta inferioriza djintis i grupus subalternizadus. Nô refleti sobri representason di skola suma mutur ku ta movimenta sociedadadi pa grupus disfavorecidus, suma fiu di condutor ku ka fika son na ke ku kontadu. Nô diskuti scolarizason di mindjeris i experiências ku sta na stórias; nô mostra di kuma problematizazson ku tisidu, i tarbadjadu na ntendimentu feminina, i ta akontisi kuas tan suma gênero, classe, etnicidade, religião i tradição na contexto bissau-guineense. Nô konsidera di kuma pensamentu di Domigas Samy modifika sintidu binária, na ke ku ta refiri sobri papel sociais ku pudu pa mindjeris i homis pa ocidenti, mostra kusas suma emancipação feminina, ku ka tira homis di fora na prcessus educativus ku pussibilitadu.

**Palabras-chavi:** A escola. Domingas Samy. Escolarizason Feminina. Resistência.