



UNILAB

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

CIDÁLIA MENDES CORREIA TAVARES

**AS MINORIAS SEXUAIS E DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO DE GUINÉ-BISSAU**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2023

CIDÁLIA MENDES CORREIA TAVARES

**AS MINORIAS SEXUAIS E DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO DE GUINÉ-BISSAU**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, como parte dos requisitos para a obtenção de título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Caterina Alessandra Rea

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Teodoro.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2023

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

T229m

Tavares, Cidália Mendes Correia.

As minorias sexuais e de gênero nos livros didáticos do Ensino Fundamental : uma análise do contexto de Guiné-Bissau / Cidália Mendes Correia Tavares. - 2023.

55 f. : il., mapas, color.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2023.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Caterina Alessandra Rea.

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Teodoro.

1. Ensino fundamental - Guiné-Bissau. 2. Livros didáticos - Guiné-Bissau. 3. Minorias sexuais - Guiné-Bissau. I. Título.

BA/UF/BSCM

CDD 375.009665

AGRADECIMENTOS

A priori, gostaria de agradecer à Deus e ancestrais por ter me concedido vida, saúde e força para a realização deste trabalho.

Agradeço aos meus pais Victor Mendes Correia Tavares e Carolina Fernando Monteiro pelo amor e carinho com a vossa filha caçula, e por todo o apoio e incentivo desde criança a estudar e ter uma formação acadêmica.

Obrigada as minhas orientadoras, Profa. Dra. Caterina Alessandra Rea e Profa. Dra. Cristina Teodoro pela orientação, motivação e por todos os conhecimentos adquiridos no desenvolvimento dessa monografia.

Gratidão a Banca Examinadora, Prof. Dr. Marlon Marcos Vieira Passos e Profa. Dra. Zelinda Dos Santos Barros por aceitarem o convite para avaliar este trabalho e trazer as contribuições a fim de enriquecê-lo.

Muito obrigada, minha querida avó Ocília Guilherme Coelho, a pessoa que mais acredita no meu potencial, sempre fala e me faz sentir a pessoa mais inteligente do mundo, sou grata por todo o seu amor.

Agradeço ao meu irmão Ivailton Bartolomeu Gomes e minhas irmãs Italma Mendes Correia Tavares e Vânia Virgínia Mendes Correia Tavares pela irmandade, amor, carinho e motivação no estudo.

Ainda, estendo os meus agradecimentos ao meu cunhado Alfa Dos Santos Silom por me facultar os livros didáticos utilizados neste trabalho, pelo estímulo e aprendizados oferecido no decorrer da minha trajetória acadêmica.

Obrigada as minhas manas Binto Traule, Teresa Mandabu e Sara Fabrícia Texeira pela amizade, motivação e por me passarem a energia positiva para realizar o meu sonho.

Agradeço à Unilab pela oportunidade de estudo no Brasil, acolhimento e todo o apoio no decorrer do meu estudo.

Aos professores/as e estudantes da Unilab pelo conhecimento e trocas de experiência durante o meu percurso acadêmico.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal identificar as questões das minorias sexuais e de gênero no sistema educacional guineense, a partir dos livros didáticos do ensino fundamental. Salienta-se a relevância do trabalho devido à falta de escritos que abordam sobre o referido assunto na Guiné-Bissau. Metodologicamente foi realizada a pesquisa bibliográfica dos textos teóricos que tratam sobre a educação em Guiné-Bissau com autores como Lourenço Ocuni Cá, Leonel Vicente Mendes, Alexandre Brito Ribeiro Furtado. Por outro lado, para compreendermos de forma clara a temática sobre as minorias sexuais africanas, trabalhou-se com as coletâneas Traduzindo África Queer-I e II, textos de autores como Ercílio Neves Brandão Langa, Caroline Tushabe entre outros. Também foi feita pesquisa documental com a Lei de Bases do Sistema de Ensino (LBSE) e os livros didáticos do 3º e 4º anos do Ensino Fundamental. Conclui-se que existe ausência das questões das minorias sexuais e de gênero no sistema educacional guineense, principalmente, devido ao preconceito que se tem em relação a esse grupo.

Palavras-chaves: ensino fundamental - Guiné-Bissau; livros didáticos - Guiné-Bissau; minorias sexuais - Guiné-Bissau.

ABSTRACT

The main objective of this work is to identify the issues of sexual and gender minorities in the Guinean educational system, based on elementary school textbooks. The relevance of the work is highlighted due to the lack of writings that address the aforementioned subject in Guinea-Bissau. Methodologically, bibliographic research was carried out on theoretical texts that deal with education in Guinea-Bissau with authors such as Lourenço Ocuni Cá, Leonel Vicente Mendes, Alexandre Brito Ribeiro Furtado, etc. On the other hand, in order to clearly understand the theme of African sexual minorities, we worked with the collections Translating Africa Queer-I and II, texts by authors such as Ercílio Neves Brandão Langa, Caroline Tushabe, among others. Documentary research was also carried out with the Basic Law of the Education System (LBSE) and textbooks for the 3rd and 4th years of Elementary School. It is concluded that there is an absence of issues regarding sexual and gender minorities in the Guinean educational system, mainly due to the prejudice towards this group.

Keywords: elementary education - Guinea-Bissau; sexual minorities - Guinea-Bissau; textbooks - Guinea-Bissau.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa geográfica da Guiné-Bissau	14
Figura 2	Escola nas zonas libertadas	22
Figura 3	Chegada de Paulo Freire na Guiné-Bissau	24
Figura 4	Uma parte de capa do livro de leitura do 3º ano	46
Figura 5	Nélio e amigos a fazer bola de meia	47
Figura 6	Nélio e amigos a jogar bola	47
Figura 7	As meninas a brincar cabra-cega	48
Figura 8	Uma parte de capa do livro de leitura do 4º ano	49
Figura 9	Nélio e amigos	52
Figura 10	Benê a viajar para Binar	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM - Banco Mundial

FMI - Fundo Monetário Internacional

IDAC - Instituto de Desenvolvimento e Apoio a Cidadania

LBSE - Lei de Base do Sistema de Ensino

LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e outras orientações sexuais e identidades de gênero

ONG - Organização Não Governamental

PAE - Programa de Ajustamento Estrutural

PAIGC - Partido Africano Para a Independência de Guiné e Cabo Verde

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	CAPÍTULO I: HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM GUINÉ-BISSAU AO LONGO DO TEMPO	17
2.1	EDUCAÇÃO NO PERÍODO PRÉ-COLONIAL	17
2.2	EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL: EDUCAÇÃO DOS COLONIZADORES E EDUCAÇÃO DO PAIGC	18
2.3	EDUCAÇÃO NO PERÍODO PÓS-COLONIAL E PRINCIPAIS DESAFIOS	23
3	CAPÍTULO II: ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO GUINEENSE	27
3.1	O SISTEMA EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU	27
4	CAPÍTULO III: ANÁLISE DA SITUAÇÃO DAS MINORIAS SEXUAIS NO CONTINENTE AFRICANO	32
4.1	A HOMOSSEXUALIDADE É UMA IMPORTAÇÃO DO OCIDENTE PARA A ÁFRICA?	32
4.2	LEIS, PUNIÇÕES E SILENCIAMENTO DE LGBT NO CONTINENTE AFRICANO	35
4.3	ANÁLISE DAS MINORIAS SEXUAIS NA GUINÉ-BISSAU	39
5	CAPÍTULO IV: METODOLOGIA	44
5.1	ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO 3º E 4º ANO DA ESCOLARIDADE E DA LEI DE BASE DO SISTEMA DE ENSINO (LBSE) E RESULTADOS DA PESQUISA	45
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
	REFERÊNCIAS	53

1 INTRODUÇÃO

Em Guiné-Bissau, assim como em outros países do mundo, infelizmente ainda existe muito preconceito, não aceitação e violência contra as minorias sexuais, isso acontece porque a maior parte da população considera que todas as pessoas deveriam ser heterossexuais, ou seja, ter uma orientação sexual que é considerada “normal”. Por isso, na sociedade guineense, desde infância, as crianças são condicionadas a ter uma postura heterossexual e quando recusam, são sujeitas as agressões verbal ou física. Para entender quais fatores influenciaram essas ideias, é preciso conhecer o contexto histórico, político e sociocultural do país.

O presente trabalho visava identificar as questões das minorias sexuais e de gênero no sistema educacional guineense, foi realizada leitura dos livros didáticos do ensino fundamental do 3º e 4º ano e a Lei de Base de Sistema de Ensino (LBSE) guineense; também foi analisada a inclusão das questões das minorias sexuais e de gênero nos referidos materiais. Além disso, foi feito o levantamento das literaturas que tratam das minorias sexuais e de gênero na África, pois, não existem livros que abordam sobre esse grupo na Guiné-Bissau pensando o contexto educativo.

Tendo em conta o preconceito que estão sujeitas as pessoas que se relacionam com indivíduos do mesmo sexo em Guiné-Bissau, desde minha estada no país discordava com a forma como geralmente são tratadas as minorias sexuais na Guiné-Bissau. Em 2020, fui bolsista do projeto de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da Unilab/Malês, intitulado *Fundamentalismo Cristão E Conservadorismo Social: A Expansão Das Guerras Culturais Estadunidenses E As Minorias Sexuais Em Contextos Africanos*, coordenado pela professora Caterina Alessandra Rea. No decorrer da pesquisa, surgiu o interesse em fazer este trabalho de conclusão do curso de Pedagogia cujo o tema é “As Minorias Sexuais e de Gênero nos Livros Didáticos do Ensino Fundamental: Uma Análise do Contexto da Guiné-Bissau”; posteriormente, no mesmo ano, soube que uma pessoa homossexual teve o rosto cortado na Guiné Bissau. O nome que ela gosta de ser chamada é Marçalina, mas, o jornalista a nomeia de Marçalino, isso demonstra a violência simbólica que ela sofre por parte do jornalista pelo apagamento da sua identidade. Destaca-se que neste trabalho ela será chamada de Marçalina. De acordo com *DW África*, um jovem de nome Marçalina Gomes publicou no facebook o seu rosto cortado para protestar contra as violências e discriminações que os

homossexuais sofriam na Guiné-Bissau. Gomes conta que a agressão aconteceu num domingo, ela foi urinar e um rapaz foi ao seu encontro, quebrou uma garrafa e cortou o seu rosto, Marçalina ainda contou que não conhecia o rapaz, e que já foi agredida várias vezes pelo mesmo e o seu grupo, porém, sentiu medo de denunciar. Durante a entrevista, Maçalina informou que falou em crioulo porque não estudou muito, pois, desde criança sofria violências na escola, tanto verbal quanto física e psicológica e professores não faziam nada para impedir aquelas agressões, Marçalina acabou desistindo de estudar. A partir disso, surgiu a inquietação: Em que medida são incluídas as questões das minorias sexuais e de gênero no sistema educacional guineense?

A notícia da Marçalina repercutiu nas redes sociais, principalmente no facebook, muitas pessoas que estavam no exterior da Guiné-Bissau começaram a fazer lives para repudiar a violência que foi praticada contra ela e, em decorrência dessa notícia, comecei a refletir de novo na forma sobre como são tratadas as minorias sexuais em Guiné-Bissau. Assim decidi desenvolver a presente pesquisa que considero uma grande contribuição para todas as pessoas, independentemente de orientação sexual, porque pouco ainda se discute sobre assuntos associados às minorias sexuais na sociedade guineense. Ou seja, pode se dizer que discutir sobre as questões Lgbt é um tabu em Guiné-Bissau. É um assunto que não agrada as pessoas que têm o preconceito em relação às minorias sexuais por acreditarem que seja algo irrelevante, “anormal”. Outras pessoas acreditam que não é preciso abordar publicamente a questão do referido grupo social porque é algo íntimo que não deve ser regulamentado pelo Estado. O que também faz com que a relação de pessoas do mesmo sexo seja tabu é o medo que essas pessoas têm de se autodeclarar como gay ou lésbica perante o público, para não sofrerem violências, assim, para se protegerem, geralmente a maior parte dessas pessoas ficam em silêncio¹.

O trabalho debruçou-se na pesquisa bibliográfica e documental com autores que tratam da educação na Guiné-Bissau e aqueles que escreveram sobre as minorias sexuais e de gênero no continente africano, em seguida, foi feita análise dos livros didáticos e da LBSE no que toca a inclusão das questões das minorias sexuais e de gênero, a partir dos resultados, foram escritas as considerações finais do trabalho.

¹ O silêncio, porém, como veremos logo, pode ter significados mais complexos.

Assim sendo, este trabalho vai permitir que se comece a discutir sobre a situação das minorias sexuais na Guiné-Bissau, pensando na escola como primeiro lugar de elaboração de uma educação inclusiva. Apostar no caminho do conhecimento, da diversidade sexual e no entendimento de que ser gay, lésbica, etc não é ter uma doença como alguns pensam, mas é algo natural e que requer respeito as minorias sexuais. Desse modo, é possível desconstruir estereótipos criados em relação à essas pessoas na Guiné-Bissau.

A análise dos livros didáticos do Ensino Fundamental e a presença ou não de temáticas ligadas à dissidência sexual e de gênero, assim como, a preocupação com uma educação inclusiva da diferença, será um importante indicador da situação social que minorias sexuais encontram, em nível mais amplo, na sociedade guineense. Além disso, devido a pouca produção acadêmica que trata sobre os assuntos em relação às minorias sexuais em países lusófonos africanos, principalmente na Guiné-Bissau, este trabalho poderá servir como material que vai despertar interesse de outros pesquisadores a desenvolver pesquisa sobre as minorias sexuais nos referidos contextos, também, poderão utilizar este trabalho para fazer embasamento teórico.

A monografia está estruturada por quatro (4) capítulos e uma parte das considerações finais. No primeiro capítulo, trouxemos a história da Educação na Guiné-Bissau desde o período pré-colonial e apresentamos os principais desafios. No segundo capítulo, buscou-se compreender a organização atual do Sistema da Educação na Guiné-Bissau. Já, no terceiro capítulo, foi apresentada e analisada a situação das minorias sexuais em África, com ênfase na Guiné-Bissau que é o país pesquisado. No último capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos, análise da lei de base de sistema de ensino guineense e os livros didáticos de leitura e exercício do Ensino Fundamental (3º e 4º ano de escolaridade), identificando a existência das questões das minorias e de gênero nos referidos materiais, depois foi feita análise em relação aos resultados encontrados.

Salienta-se que, pensando a inclusão das minorias sexuais e de gênero, foi utilizada a linguagem inclusiva na parte que trata de análises e resultados do trabalho, a ideia era utilizar essa linguagem em toda a parte da monografia, mas, como essa linguagem é pouco conhecida e pode gerar incompreensão por parte de leitores, foi limitada à parte final deste trabalho.

A Guiné-Bissau é um país que fica localizado na costa ocidental do território africano: faz fronteira, ao norte, com o Senegal e, ao leste e ao sul, com a Guiné-Conacri. O referido território é constituído por uma parte continental e a outra insular, o Arquipélago de Bolama Bijagós formado por 88 ilhas, mas com apenas 20 delas habitadas. O país é composto por oito regiões nomeadamente: Cacheu, Bafatá, Gabú, Oio, Tombali, Quinará, Biombo e o Setor Autónomo de Bissau que é a capital da Guiné-Bissau.

Figura 1 - Mapa geográfica da Guiné-Bissau



Download from
Dreamstime.com

This watermarked comp image is for previewing purposes only.

ID 103661003

Peter Hermes Furian | Dreamstime.com

Fonte: <https://thumbs.dreamstime.com/z/mapa-pol%C3%ADtico-de-guin%C3%A9-bissau-103661003.jpg> Acesso em: 20/09/2023

Cada região do país está subdividida em setores, totalizando 37 setores. A Guiné-Bissau possui um clima tropical quente e duas estações ao longo do ano denominadas de estação de chuva e seca. Para Costa e Resende (1994), a Guiné-Bissau, além de ser um pequeno país com a superfície de 36.125 km², tem alguns aspectos únicos, sendo composta, na sua maioria, pela parte ocidental da África, e caracterizada pela relação com o mar. Desta forma, sua economia tem na pesca um importante fator sendo um lugar muito piscícola, a sua costa foi cortada, permitindo o

deslocamento dos meios de transportes marítimos, por isso, os navegadores portugueses tiveram o interesse de navegar primeiro no referido lugar no século XV.

O atual território guineense durante o ano 830 a 1235 não tinha a nomenclatura “Guiné-Bissau” mas pertencia ao Império de Gana ou as regiões que faziam parte do mencionado reino, como esclarecem Silva e Santos (2014):

O que é hoje Guiné-Bissau terá presumivelmente integrado um dos grandes reinos sudaneses, designadamente o Império de Gana, ou de um dos seus muitos Estados vassallos, cujo núcleo central se situava numa vasta região, mais a Leste, entre o Mali e a Mauritânia, com a capital em Kumbi-Salé, na orla do deserto de Sará. O império de Gana, cuja a localização geográfica não tem nada que ver com a da atual República do mesmo nome, terá durado do ano 830 a 1235. Presume-se que o império ganês terá sido parcialmente destruído pelos Almorávidas, em 1076-1077.

Em concordância com os autores Silva e Santos (2014), o que era designado de Império do Mali era também uma outra região Sudanês que forma um dos estados que veio depois do Império de Gana. O rei desse império tinha se convertido ao Islã no século XII. A população mandinga pertencentes ao Império do Mali se espalharam para a zona Oeste da região e, conseqüentemente, chegaram na Guiné, naquela época toda a região passou a ser chamada Kaabu ou Gabu e era um reino que as pessoas pagavam imposto.

A Guiné-Bissau durante vários anos foi colonizada por Portugal e passou a ser chamada de Guiné-Portuguesa. Ao longo daquele período de colonização portuguesa, os colonizadores exploraram os recursos do território guineense e, também, exploravam a mão de obra da população local, além disso, aculturaram os nativos. Nesse contexto, os membros do Partido Africano Para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) compreendendo a situação, começaram a criar estratégias de luta contra o colonialismo português, não conseguiram a independência do país por via pacífica, ou seja, através do diálogo com os colonizadores portugueses, mas sim, por via da guerra, a luta sangrenta para a independência se iniciou em 23 de janeiro de 1963, na fortaleza de Tite que fica situado no sul da Guiné-Bissau. No dia 24 de setembro de 1973, o país conseguiu a sua independência considerada unilateral pelos portugueses, pois confirmaram a independência do país em 1974.

De acordo com a informação do Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações Unidas de 2023, o país contém uma população de 2. 135. 633, compostas por diversos grupos sociais, nomeadamente: *Balanta, Fula, Pepel,*

Mandjaco, Nalu, Fulup, Mandinga, Mansonca, Mancanhi, Beafadas, etc. Segundo Costa e Resende (1994), no território guineense existem, pelo menos, 30 grupos sociais diferentes, cada um deles tem os seus hábitos e costumes, ou seja, a sua língua própria, dança, vestuário, etc. Essas peculiaridades dos diferentes grupos sociais repercutem culturalmente em cada grupo social, originando uma forma de produção também diferente.

Destaca-se que além das diversas línguas que cada grupo social tem, existe também o crioulo guineense que é a língua de unidade nacional, geralmente por meio do crioulo os diversos grupos sociais se comunicam. O crioulo guineense, além de ser a língua de unidade nacional, é a primeira língua para alguns guineenses e a segunda para outras pessoas, ou seja, aquelas que têm a primeira língua do grupo social, o crioulo passa a ser a sua segunda língua. A língua oficial da Guiné-Bissau é o português, a língua do colonizador, que para alguns guineenses é a segunda língua e para outros a terceira. A partir deste pressuposto pode se dizer que a Guiné-Bissau é um país multicultural e multilíngue. Para melhor esclarecimento sobre isso, de acordo com Sampa:

Embora o português seja a língua oficial da Guiné-Bissau e conseqüentemente a língua oficial do ensino no país, continua até os dias de hoje como a terceira língua falada no país, com cerca de 14% dos falantes, enquanto a língua crioula conta com cerca de 44% de falantes, dependendo dos casos. Ou seja, das famílias, a primeira língua pode ser o crioulo, depois a língua étnica a que a família pertence, e por último o português. Essa ordem pode mudar no topo, principalmente nos interiores do país, onde na maioria dos casos a primeira língua é a do grupo étnico a que a família pertence, seguida pelo crioulo como a segunda língua da família. O português, na maior parte das famílias é considerado uma língua estranha; nem se quer é falada no seio dessas famílias, salvo pelas crianças que frequentam as escolas; mas mesmo nesse caso elas só falam o português nas escolas, pois em casa é a língua étnica ou o crioulo. (Sampa, 2015: p. 7)

Desse modo, compreendemos que o uso da língua portuguesa na Guiné-Bissau, como língua de ensino, acaba trazendo dificuldades para estudantes guineenses que têm essa língua como segunda ou terceira. Baseando nesse fato, pode se entender que a Guiné-Bissau, além de ser um país independente como já havia informado, tem uma ligação forte com o seu colonizador que, muitas vezes, pode fazer com que não tenha resultados positivos. Saliento que não apoio a eliminação do português como língua de ensino, mas sugiro que seja pensada a possibilidade, também, da inclusão pelo menos da língua da unidade nacional o

crioulo guineense como mais uma das línguas de ensino, acredito que isso facilitaria a aprendizagem de estudantes no país, seria um dos passos para contribuir para que a Guiné-Bissau tenha avanço no que diz respeito à Educação.

2 CAPÍTULO I: HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO EM GUINÉ-BISSAU AO LONGO DO TEMPO

Em primeiro lugar, antes de conhecer um pouco do processo de educação na Guiné-Bissau em diferentes períodos, é relevante buscar compreender o que é educação. De acordo com Brandão (1995) todas as pessoas passam pelo processo da Educação de uma forma ou outra, pois, a educação acontece em diferentes lugares: na igreja, em casa, escola ou na rua, ou seja, em diversas circunstâncias para adquirir conhecimentos, saber fazer alguma coisa, a vida está misturada com a educação.

2.1 EDUCAÇÃO NO PERÍODO PRÉ-COLONIAL

Antes da invasão dos colonizadores, a atual Guiné-Bissau tinha a sua educação diferente dos ocidentais, a referida educação era baseada na oralidade, ou seja, as pessoas mais velhas transmitiam os seus saberes às novas gerações, saberes esses que poderiam ser em relação à convivência na sociedade, o trabalho no cultivo, a cultura do país, a contação de histórias, às músicas tradicionais etc. Como explica com detalhes Cá (2000), no período pré-colonial na Guiné-Bissau não existia escolas, universidades ou outros lugares específicos para as pessoas aprenderem como no ocidente, também, não tinham pessoas incumbidas para dar aulas de maneira formalizada, sendo assim, a educação se fundamentava através do exemplo do comportamento e do trabalho de cada pessoa que aprendia. Naquela época, cada pessoa adulta era considerada um professor, ou melhor, uma biblioteca, por ter muitos anos de experiência em relação a determinados assuntos, isso, fazia com que, de certa forma, muitos adquiriam seus conhecimentos na estrada da vida. A educação não era desassociada com o trabalho produtivo. O autor ainda conta que, naquele período, não existia uma sistematização em relação ao início e término ao que se aprendia, ou seja, os indivíduos aprendiam durante toda a vida. A educação acontecia de forma espontânea e automaticamente e fazia com que a população local aprendesse assuntos que faziam parte da sua própria realidade. Com base nisso, pode se compreender que, apesar da ausência das instituições escolares, dos livros didáticos, do currículo escolar, da tecnologia etc., antes da invasão dos colonizadores na Guiné-Bissau, também existiam pessoas capazes de desenvolver uma educação

que permitia os indivíduos saber o que era necessário para viver, por exemplo, como conviver na sociedade, ensinavam sobre a cultura e os trabalhos que faziam.

2.2 EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL: EDUCAÇÃO DOS COLONIZADORES E EDUCAÇÃO DO PAIGC

O período colonial foi marcado pela invasão dos colonizadores portugueses no território guineense, eles tinham como objetivo dominar o país, explorar as suas riquezas e enriquecer a sua potência. Mas, para atingir os seus objetivos, que é a dominação e a exploração colonial, mentiram que foram salvar e civilizar a população nativa, dessa forma, não contaram as suas reais intenções para com eles e o país. Segundo Mendy (1993, p.5 *apud* Mendes, 2019, p. 41),

A presença colonial na Guiné se deu provavelmente em 1446. Portugal declarou a sua missão como sendo a de levar a “civilização” e a “salvação” aos “primitivos” e “gentios”. A missão civilizadora/evangelizadora foi sempre apresentada como eixo principal da filosofia da colonização portuguesa.

A missão católica facilitou o colonialismo português a entrar e fixar no território guineense, com a ideia acima descrita. Para contribuir com o processo de colonização, os invasores criaram escolas com um modelo colonial, as referidas escolas não tinham o objetivo de oferecer uma educação de qualidade aos nativos, mas ensinar ou educar um número reduzido da população local, com vasto conhecimento para colaborar significativamente com o processo de colonização. De acordo com Cá (2000, p.5)

Manter, reforçar e dar continuidade à dominação são apenas alguns dos verbos que rimam com os principais objetivos do regime colonial em matéria da escolarização. Não havia, portanto, a intenção de instruir ou educar as populações subjugadas, mas pelo contrário, extrair do seu seio uma minoria de homens letrados, indispensáveis para o funcionamento de sistema colonial de espoliação e reduzi-los a uma assimilação que devia retirar-lhes quaisquer possibilidades de desvendar o processo de docilização, despersonalização a que estavam submetidas.

Os portugueses buscaram estratégias para que os nativos fossem apenas aqueles que estariam para obedecer às suas ordens. Diferente do período pré-colonial na Guiné-Bissau, que não existia instituições escolares, no período colonial foram criadas instituições coloniais no país, mas as referidas instituições não eram abertas

para todas as pessoas, apenas para elite e aqueles considerados “civilizados”, excluindo boa parte dos nativos. Furtado (2005) explica que, o regime colonial se preocupava em oferecer a educação formal para os filhos e parentes dos colonizadores, portanto, para evitar o acesso das pessoas consideradas “não civilizadas”, as escolas foram fixadas apenas nas zonas urbanas onde se concentrava a maior parte da elite europeia e pessoas “civilizadas”. Ao longo dos anos, o fator da distância contribui significativamente para que os colonizadores pudessem atingir os seus objetivos. Os nativos “civilizados” passaram a frequentar as escolas coloniais e foi por meio dessa estratégia, que foram “assimilados”, ou seja, forçosamente, passaram a aceitar aculturação europeia, tinham algumas regras: seguir o catolicismo, falar a língua portuguesa, excluir o crioulo guineense, tomar as refeições à mesa, utilizando talheres e abandonar toda a cultura local consideradas, pelos colonizadores, como anormal.

Com a dominação colonialista na Guiné, a cultura europeia cristã-ocidental tentava penetrar nas populações por meio dos missionários, conforme os princípios de assimilação. A condição necessária para ter um cartão de identidade era saber ler em português e comportar-se como um civilizado. O crioulo, a língua veicular do povo guineense, era proibida nas escolas e desprezada pelos portugueses. As tradições eram como manifestações selvagens. (Cá, 2000.p.7)

Nas instituições coloniais, os assimilados eram educados e ensinados a contribuir com o regime colonial, ao mesmo tempo em que eram desafricanizados, particularmente por terem que se comunicar somente em português, por ser a língua utilizada para ensinar os conteúdos abordados pelos professores. Segundo Oliveira (1977) *apud* Cá (2000), o conteúdo ensinado nas escolas coloniais era voltado para Portugal, os livros didáticos constavam apenas conteúdos sobre o contexto português, da mesma forma escondiam outras informações, como, por exemplo, a história da Guiné-Bissau antes da invasão dos colonizadores, como se o continente africano não existisse antes da invasão colonial.

Sendo assim, é possível compreender que os portugueses utilizaram a educação como uma ferramenta para apoiar e assegurar a colonização na Guiné-Bissau. Com a independência, ocorrida em 1974, o Partido Africano para a independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), passou a se utilizar da educação, nas zonas libertadas, com a finalidade de mobilizar os nativos a expulsar os invasores do seu território. Nos dias 14 a 17 de fevereiro de 1964, foi realizado o primeiro

congresso do PAIGC, chamado Congresso de Cassacá, por ter ocorrido numa região denominada Cassacá, localizada no sul da Guiné-Bissau. No mencionado congresso, foram tomadas decisões importantes, como a construção de escolas e centros de saúde em todas as zonas libertadas. Como pauta do congresso, constava o desenvolvimento de um programa para a educação e a organização do sistema educativo, direcionados para a formação escolar dos nativos, pertencentes, em sua maioria, à classe de agricultores, pessoas menos favorecidas. Após o congresso, foram criadas várias escolas nas regiões que estavam sob o domínio do PAIGC. Para Mendes (2019, 2022), o congresso de Cassacá foi o primeiro passo para começar os trabalhos e aumentar a criação das escolas que eram organizadas e fixadas nas aldeias, nessas escolas, eram convidados todos aqueles que tinham domínio em alguma área, para ensinar aos outros, como argumenta Amílcar Cabral (Cabral, 1974b, p. 50) “os que sabem (ler) devem ensinar aos que não sabem”, para desenvolver o processo de ensino aos nativos nas aldeias. A escolarização das pessoas nas aldeias aconteceu durante a luta pela independência da Guiné-Bissau, os estudantes não aprendiam apenas a ler, escrever, contar, mas, também, aprendiam como segurar uma arma para lutar contra o regime colonial português.

Desde o início da luta, as crianças reuniam-se em torno de um representante do Partido para aprenderem como fugir dos aviões dos portugueses. Nas zonas libertadas do país, uma “escola” nova florescia, onde as primeiras lições eram aprender a reconhecer o barulho dos aviões e fugir a tempo dos bombardeios mortíferos do inimigo. As primeiras lições consistiam no reconhecimento da presença do agressor e demonstravam que a maioria dos integrantes do movimento era iletrado. (Cá, 2000, p. 11 e 12)

Em virtude do que foi dito, percebe-se que a forma de ensinar os estudantes era diferente da educação das escolas coloniais, é possível se verificar certa semelhança em relação à espontaneidade da educação desenvolvida pelo PAIGC, aquela realizada com os nativos no período pré-colonial, ou seja, um diálogo com a realidade da população local e, o aspecto cultural também estava presente e valorizado, ainda, a educação era associada ao trabalho produtivo. Como explica com detalhes Mendes (2019) *apud* Mendes (2022: p.46)

além desse conteúdo relacionado à situação do mato e da ação dos guerrilheiros do PAIGC, o livro também abordava a questão da natureza, da agricultura e meio ambiente, dos alimentos, do mar, dos instrumentos musicais, da vida comunitária, convivências na tabanca, da tarefa da casa, das profissões, da família, dos animais selvagens e ferozes, do corpo humano

etc. Todos os conteúdos e imagens que o livro trazia dialogavam com a realidade local, fato que contribuiu para a elevação da autoestima dos alunos que frequentavam as escolas, mantendo-os ativos e críticos do meio em que estavam inseridos.

Com a implementação dos conteúdos relacionados à vida e a cultura dos nativos, nota-se, conforme comenta o referido autor, um resultado positivo, já que, aumentou a autoestima dos estudantes que passaram a se sentir parte daquele processo de escolarização. As escolas nas zonas libertadas enfrentaram muitas dificuldades ao desenvolver o trabalho no período de luta, e estarem expostas a bombardeamento, a falta de infraestrutura nas escolas, ou seja, as escolas estavam fixadas no meio das matas, sem cobertura como pode ser verificado na figura abaixo.

Figura 2 - Escola nas zonas libertadas



Fonte: CasaComum.org. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=11025.008.017>

Acesso em: 27/09/2023

Mesmo diante de situações precárias, o PAIGC continuou a oferecer a formação para os nativos, com o objetivo de promover uma educação revolucionária aos estudantes para que pudessem ter uma consciência crítica sobre a sua realidade, com vista a lutar contra o regime português e, na reconstrução do país independente.

A educação nas zonas libertadas, o PAIGC obteve resultados importantes, escolarizou grande número de crianças a partir dos 10 anos (dadas as condições de guerra, eram essas as idades com que as crianças iniciavam a instrução primária). Segundo Pereira, no ano letivo 1971/1972, o PAIGC tinha, nas zonas libertadas, um total de 164 escolas, onde 258 professores ensinavam a 14.531 alunos. Posteriormente, os melhores alunos eram selecionados para frequentar os internatos do Partido, instalados nos países limítrofes, no âmbito do Instituto Amizade. Além disso, o PAIGC, tendo em conta a exigência da reconstrução nacional e não obstante as condições da luta armada que obrigava a dedicar muitos jovens à preparação militar, cuidou, particularmente, da formação de quadros em nível médio e superior. Para isso, contou com o apoio de países amigos de tal maneira que, durante os anos de luta, um número muito maior de guineenses atingiu os cursos superiores em comparação com o período da ocupação portuguesa (Pereira, 1977:107 *apud* Cá, 2005, p. 57)

A educação nas zonas libertadas teve um impacto positivo, graças ao partido muitos nativos tiveram acesso a formação e se formaram com uma educação baseada no respeito, na harmonia e na solidariedade daqueles que tinham conhecimentos escolares para com aqueles que ainda estavam aprendendo. Entre 1973 e 1974, foi criado um processo de alfabetização, com uma metodologia baseada e desenvolvida pelo pedagogo brasileiro Paulo Freire e uma equipe. De acordo com Ribeiro:

Em 1973/1974, cerca de 15.000 estudantes frequentavam as escolas do PAIGC nas zonas libertadas. Após a independência, é criado o Comissariado da Educação, que nos primeiros anos, a que poderemos chamar de transição, se limitou a introduzir algumas modificações no sistema educativo colonial (conteúdo dos programas de ensino, a criação e implementação do projeto de alfabetização seguindo a metodologia de Paulo Freire, e que contou com uma equipa no terreno e criação de algumas situações experimentais. Ao ensino de base, designado por ensino primário, da 1^a à 4^a classe, seguia-se o ciclo preparatório de dois anos. (Ribeiro, 2001, p. 20)

2.3 EDUCAÇÃO NO PERÍODO PÓS-COLONIAL E PRINCIPAIS DESAFIOS

O período de transição foi difícil para o sistema educativo do país, buscava implementar novas formas de educar, um dos maiores desafios foi a permanência, por um período, de dois sistemas educativos opostos em vigor no país. Para Furtado (1986) *apud* Mendes (2019), depois da independência não podia evitar a colisão entre o sistema educativo dos colonizadores e aquele desenvolvido pelo PAIGC, eram sistemas com direcionamento totalmente opostos. O primeiro estava fixado nos centros urbanos, e era pautado num ensino distante, de desfrancização e opressão. O segundo, criado nas zonas libertadas durante a luta pela independência da Guiné-Bissau, associava a educação com o trabalho produtivo e a realidade da população

local. Além da dificuldade, no que tange aos referidos sistemas educativos, o país também passava por outras dificuldades, de acordo com Mendes (2019), as escolas tinham falta de quase tudo, os quadros qualificados para dar a formação aos estudantes, recursos humanos para trabalhar na área administrativa, os livros didáticos, a falta de transportes para irem ao interior do país. Em 1977, foi realizado o 3º Congresso de PAIGC, o que inquietava os dirigentes era a situação da herança do sistema educativo dos colonizadores que não era conhecido e que requeria políticas e estratégias adequadas. Devido a essa situação, foi pensada e tomada a decisão de melhorar o sistema educativo guineense, essas questões serão explicadas no tópico a seguir.

Figura 3 - Chegada de Paulo Freire na Guiné-Bissau



Fonte: Acervo Paulo Freire. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/91980bf1-77d5-4cc0-a98e-d27d42c25745> Acesso em: 1/11/2023

Na figura acima, de direita para esquerda, está Mário Cabral (ministro da Educação da Guiné-Bissau depois da independência) Miguel Darcy de Oliveira (do Instituto de Desenvolvimento e Apoio a Cidadania-IDAC) e Paulo Freire. Em 1977 o intelectual pernambucano Paulo Freire foi a Guiné-Bissau a fim de ajudar no processo de alfabetização de jovens para que se tenha pessoas formadas para ajudar no

desenvolvimento do país, e oferecer uma educação que dialogasse com a realidade dos nativos e rompesse com a herança colonial no sistema educativo.

Para que o processo de alfabetização de adultos acompanhasse as transformações socioeconômicas que ocorriam no país, era necessário adotar um método de alfabetização que ajudaria o alfabetizando a reconhecer e a valorizar a sua própria história, cultura e assumindo sua identidade. (Mendes, 2022, p.74)

Seguindo essa lógica, Freire não concordou com a utilização do português como a língua de ensino, mas, além disso, por ela ser entrave no processo de alfabetização. De acordo com Mendes (2022), Paulo Freire mostrou várias vezes a sua preocupação da escolha da língua portuguesa para o processo de alfabetização e pós-alfabetização, demonstrou que o problema não estava apenas porque é a língua dos colonizadores, mas porque os estudantes enfrentavam dificuldades em usá-la, o que impactava no seu aprendizado.

O comissariado da educação também estava preocupado com um número reduzido de professores diplomados, que trabalhavam com um número maior de professores que concluíram apenas o liceu. Para Furtado (2005), em geral, a maioria dos professores passaram a não ter uma formação acadêmica ou pedagógica adequada, embora tivessem alguma experiência. Superar essas deficiências e criar um corpo docente que se ajustasse às novas diretrizes, sem interromper o funcionamento do sistema escolar, foi um desafio significativo para as autoridades e instituições educacionais. Isso ocorreu quando o sistema escolar estava sob pressão, devido ao aumento do número de estudantes e estavam passando por tentativas de mudança, ao mesmo tempo em que o país estava passando por um processo de reorganização em escala global.

As escolas precisavam de mais quadros qualificados para atender a muitos estudantes que estavam matriculados. Passou-se alguns anos, segundo Cardoso (1995), na década 80 o continente africano estava a sofrer uma desastrosa crise econômica, Guiné-Bissau, Ghana, Costa de Marfim, Senegal estavam tentando procurar soluções face à profunda crise, pedindo ajuda de organizações financeiros internacionais, como Fundo Monetário internacional (FMI) e Banco Mundial (BM). O autor acrescenta que, naquela época, foram criadas estratégias para que o continente africano tivesse a oportunidade de participar das mudanças, e uma delas foi a entrada

do liberalismo econômico, da democracia multipartidária e a defesa dos direitos humanos.

Durante muitos anos Guiné-Bissau passou por sucessivos golpes de Estados, o primeiro golpe aconteceu nos anos oitenta, depois teve a imposição dos organismos internacionais FMI e BM para a implementação do Programa de Ajustamento Estrutural (PAE), marcado pela entrada do liberalismo como foi dito anteriormente.

Em dezembro de 1986 o presidente da República Nino Vieira anunciou o Liberalismo Econômico no norte do País, por ocasião da comemoração do quarto centenário da cidade de Cacheu. Essa abertura econômica encetada na sociedade guineense teve como resposta às condenações internacionais do fuzilamento ocorrido em 1986; assim, o PAIGC recorreu à abertura econômica para atenuar a culpa do isolamento e confundir o Ocidente de que já não era partido de cariz comunista. De fato, por ocasião do golpe de Estado liderado por Vieira, em 14 de novembro de 1980, já se havia desestruturado o projeto do Estado da Guiné-Bissau, em razão de uma nova formação política saída de golpe. (Cá, 2008, p. 152 *apud* Mendes, 2022, p. 80)

As mudanças no país, de maneira particular, a aplicação do PAE teve um impacto no sistema educativo guineense que provocou algumas mudanças no referido sistema. Conforme Cá (2008) *apud* Mendes (2022), “as políticas educacionais no plano nacional passaram por mudanças visando ajustá-las à conjuntura atual do capitalismo. A ordem era sintonizar os sistemas educativos ao modelo neoliberal.” O autor ainda informa que, com a entrada do liberalismo, o sistema educativo perdeu muitos professores que deixaram de exercer as suas profissões e foram fazer outros trabalhos, onde poderiam receber melhor salário.

Com o passar do tempo, para melhorar a situação em que a Guiné-Bissau estava a atravessar, em 1991 o país mudou do regime do partido único para o multipartidarismo, começaram os trabalhos e mudanças referente a políticas educativas.

Nos anos de 2012 a 2014, conforme conta Mendes (2022) a maior parte das escolas do país estavam em degradação avançada, a falta de professores, também não pagavam os seus salários, assim sendo, eles recorriam às greves e paralisações, a situação piorava, pois, os estudantes não podiam ir para as escolas quando chovia muito forte, tendo em conta a degradação das escolas com edificação provisória, os estudantes não tinham transporte para se deslocar de suas casas para a escola, quando chovia percebia-se como a escola funciona de modo regular.

Portanto, ao longo deste capítulo percebe-se que a educação na Guiné-Bissau passou por muitos desafios, de acordo com as pesquisas realizadas, desde a independência até os dias de hoje houve avanços e retrocessos no sistema educativo guineense, foram feitas muitas reformas e outras ações como a revisão do currículo escolar, capacitação dos professores, ainda, foram desenvolvidas ações para incentivar as meninas a estudar, mas mesmo assim, o sistema educativo continua a se deparar com as dificuldades em relação à falta de infraestrutura adequada, falta de recursos financeiros para esse setor, atraso e não pagamento de salários dos professores que acaba impactando na formação dos estudantes, e, também, uma outra questão que impacta a vida dos estudantes é a utilização do português como a língua do ensino, sabendo que Guiné-Bissau é composta por uma diversidade linguística, além disso, a permanência dos conteúdos que não dialogam com a realidade guineense, a centralização das instituições escolares.

3 CAPÍTULO II: ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO GUINEENSE

3.1 O SISTEMA EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU

Como dito anteriormente, o sistema educativo guineense passou por muitas turbulências, mas os dirigentes tentaram encontrar soluções para superá-las. De acordo com Furtado (2005), durante duas décadas, apesar das tentativas, não foi possível realizar reformas educacionais. Após muitas tentativas, somente em 2010/2011, Guiné-Bissau conseguiu reformar o seu sistema educativo.

Ao longo de décadas o sistema educativo carece de clareza ao nível de organização e funcionamento em termos da legislação, a sua formalização aconteceu no governo de Carlos Gomes Júnior (2009-2012) cujo ministro da educação era o Eng. Artur Silva que de fato criou condições e foram implementadas as legislações destinadas a regulamentar o sistema educativo entre quais destacamos: a Lei de Bases do Sistema Educativo, 2010/2011; Lei de Carreira Docente ; Regulamentação Nacional do Sistema de Avaliação para o ensino básico e secundário; lei do ensino superior e da investigação científicas e outros documentos normativos (Mendes, 2019, p.133).

De acordo com a reforma, o sistema educativo guineense é composto pelos seguintes níveis de ensino: ensino pré-escolar, básico, secundário, técnico-profissional e superior. A educação pré-escolar não é obrigatória, ou seja, é opcional e destinada para as crianças com idades a partir de três anos. Essa educação é oferecida em jardins ou creches. Segundo o artigo 10º da Lei de Bases de Sistema de Ensino (LBSE) da Guiné-Bissau, a educação pré-escolar tem os seguintes objetivos. Mendes (2019, p. 133).

- . Fazer despistagem de precocidade, inadaptação e deficiência na criança, encaminhando-a convenientemente;
- a. Estimular e aumentar as capacidades da criança numa perspectiva de desenvolvimento equilibrado;
- b. Promover a integração da criança em diferentes grupos sociais, em ordem ao desenvolvimento da sociedade;
- c. Incrementar a formação moral e cívica e o sentido da liberdade e responsabilidade;
- d. Favorecer hábito de higiene e saúde;
- e. Amplificar as probabilidades de sucesso da criança no sistema de ensino, através, designadamente, transposição da barreira linguística.

Segundo o autor, a maior parte das instituições que oferecem o ensino pré-escolar são de iniciativas comunitárias, privadas ou religiosas. É de responsabilidade

do ministério da educação fixar as regras gerais sobre a educação pré-escolar. Ainda, existe uma centralização de jardins de infância em Bissau, de acordo com Coelho (2022), a maior parte das instituições do ensino pré-escolar ficam na cidade de Bissau e um número reduzido ficam nas regiões rurais do país, assim sendo, como não é de caráter obrigatório, a maioria dos pais não matriculam os seus filhos na educação pré-escolar, apenas quando completam a idade compreendida para ingressarem no ensino básico.

O ensino básico é destinado às crianças entre seis e quatorze anos de idade, e ocorre durante 9 anos, organizado em três ciclos diferentes: O primeiro ciclo corresponde: 1º a 4º de ano de escolaridade, sendo subdivididos pela 1ª e 2ª fase: a primeira fase engloba: 1º e 2º ano de escolaridade, a segunda fase inclui: o 3º e 4º ano de escolaridade. O segundo ciclo corresponde à terceira fase do ensino básico engloba: 5º e 6º ano de escolaridade. O terceiro e último ciclo do ensino básico corresponde ao 7º, 8º e 9º. Em conformidade com artigo 12º da LBSE, diferentemente do ensino pré-escolar, o ensino básico contém três características: universal, gratuito e obrigatório, de 1º a 6º ano, a partir do 7º ano de escolaridade, o ensino é tendencialmente gratuito, ou seja, vai depender das condições econômicas do Estado. Segundo a LBSE, no artigo 13º, o ensino básico gratuito tem isenção de propinas, taxas em relação à matrícula, frequência, certificação e uso de livros didáticos. De acordo com a LBSE (2010), o ensino básico tem os seguintes objetivos:

- . Proceder à despistagem de precocidades, inaptações e deficiências na criança, encaminhando-a adequadamente;
- a. Ministrando uma formação geral aos destinatários, de molde a poderem descobrir e expandir as suas vocações, atitude crítica, capacidade de memorização e raciocínio, criatividade e sensibilidade ética e estética, numa dimensão em que o saber fazer se encontram amalgamados;
- b. Inspirar nos educandos a valorização e salvaguarda da identidade cultural guineense;
- c. Formar, em liberdade de consciência, cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes, na vida comunitária, proporcionando aos alunos experiência favoráveis à sua maturidade cívica e sócio-afetiva e a aquisição de atitudes autónomas;
- d. Contribuir para a preservação do ambiente, com vista a melhoria de qualidade de vida;
- e. Promover a aquisição dos conhecimentos para o prosseguimento dos estudos, a formação profissional para inserção na vida ativa. [...]

A estruturação do ensino básico, segundo a LBSE (2010) no artigo 16º, a 1ª e 2ª fases contam com um professor para cada turma, que ministra a aula com conteúdos gerais e terá o suporte de um outro professor para auxiliar nas áreas como

educação física e artística, sendo que o professor principal tem a obrigação de acompanhar os seus alunos até a terceira fase (2º ciclo). Em relação à 3ª fase (2º ciclo), também conta com um professor para cada turma, que ministra a aula com conteúdo de ensino básico e interdisciplinar, o professor é responsável por lecionar todas as matérias, exceto educação física e artística. O 3º ciclo os alunos têm mais de um professor que trabalha com base num plano curricular unificado, englobando várias áreas desenvolvidas por vários professores, sendo um por cada disciplina em que se especializou.

Conforme LBSE (2010), no artigo 17º, o aluno conclui o ensino básico desde que seja feito o pedido, ele tem o direito de receber o seu diploma e os seus respectivos certificados, além disso, o estudante tem a oportunidade de ingressar na via geral do ensino secundário, ingressar na via técnica-profissional do ensino secundário ou ingressar em modalidades especiais de educação. Apesar do ensino básico ser universal, obrigatório e ser considerado gratuito, nos primeiros anos da escolaridade muitos fatores contribuem para que as crianças não ingressem na escola.

Assim, foram identificadas as quatro principais razões: o abandono escolar no decorrer dos estudos; a entrada tardia na escola (as crianças em Guiné-Bissau iniciam a escolaridade, em média, com 4 anos de atraso em relação à idade oficial prevista), a elevada taxa de repetência (mais de 20 % na primária) e a raridade de escolas que propõem um ciclo completo de 6 anos de estudos primários, ou seja, somente 25% das escolas oferecem o ciclo primário completo. Outrossim, a falta de infraestrutura escolar no país é preocupante, praticamente metade das crianças que estudam em escolas que não oferece até os 6 anos de primária, são obrigadas a mudar para um outro estabelecimento escolar, sem terminar o primeiro ciclo. Por outras palavras, essas mudanças têm um impacto negativo no processo de ensino e aprendizagem dessas crianças. (Unesco, Jonathan Jourde 2016 *apud* Pereira 2022, p. 30).

O ensino secundário, posterior ao ensino básico, LBSE (2010) artigo 18º e 20º, é um subsistema do sistema de ensino que ocorre depois do básico que tem o objetivo de capacitar o aluno para que adquira vários conhecimentos no âmbito científico, técnico e culturais, para continuar o estudo no nível superior ou inserção da vida ativa. O ensino secundário é composto por três (3) anos de escolaridade: 10º, 11º e 12º, é organizado da seguinte forma: Na via geral são incluídos os cursos dirigidos principalmente para continuar os estudos, e na via técnico profissional, são incluídos os cursos dirigidos principalmente para inserção na vida ativa. O ensino secundário

pode ser ministrado em todas as escolas secundárias, nesse ensino é visível a variedade de cursos oferecidos. Quando os alunos concluírem, podem receber diploma, ou o certificado de aproveitamento de qualquer ano ou ciclo. Esse ensino tem os seguintes objetivos, segundo Mendes (2019) a) Promover o desenvolvimento de um conhecimento sólido baseado na observação, estudo, análise crítica e experimentação; b) Oferecer uma educação que, fundamentada em nossas em nossas próprias características, tenha a capacidade de conscientizar os alunos sobre a resolução das questões tanto nacionais quanto internacionais.

De acordo com LBSE (2010) o ensino técnico e profissional é destinado aos estudantes que finalizaram o ensino secundário, porém, não pretendem continuar os estudos superiores e preferem seguir a vida ativa, recebendo uma formação técnica profissional. Com esta formação, esses estudantes podem ingressar no mercado de trabalho. De acordo com Mendes (2019, p.138)

O setor da formação técnica e profissional assume duas formas distintas na Guiné-Bissau:

. A formação de inserção profissional, que está aberta (através de concurso) aos alunos que concluíram o Ensino Básico 2 (ou seja, que terminaram o 6º ano). Tem uma duração de seis meses a um ano e tem como objetivo facilitar a integração rápida dos aprendizes no mundo do trabalho. Esta formação é dada no CIFAP (Centro Industrial de Formação e de Aprendizagem Profissional, estrutura semiprivada, CEFC, que é um centro de formação comunitário ligado a agricultura e pecuária, e o centro vocacional criado pela ONG dinamarquesa ADPP

a. O ensino técnico profissional, que se destina aos jovens que concluíram pelo menos o ensino básico 3 (ou seja, pelo menos o 9º ano). Com uma duração de três (3) anos, confere um grau acadêmico. Este tipo de ensino é fornecido em estabelecimentos como o CENFI (Centro de Formação Industrial), o CENFA (que se tornou na ENA desde 2010/2011), o INAFOR.

O ensino técnico profissional por ser um ensino preparatório para o mercado de trabalho, de acordo com Furtado (2005), tem sido desenvolvido em esquemas paralelos ao sistema educativo formal, sem uma orientação coerente face às prioridades nacionais, no que se refere à mão-de-obra qualificada e sem uma definição clara da recorrência e da progressão no sistema escolar. Este fato faz com que, tal como acontecia com o sistema colonial, o ensino liceal continue a ser o mais procurado, privilégio dos centros urbanos.

O ensino superior conhecido em alguns casos como ensino universitário, é destinado a estudantes que terminaram o ensino secundário e possuem diploma, para aqueles/as jovens e adultos/as que têm mais de 25 anos de idade, que não possuem

diploma de conclusão de ensino secundário e conseguem ingressar no ensino superior, se forem aprovados/as nas provas de admissão, realizada para avaliar os seus conhecimentos, ou seja, para saber se estão aptos/as a ingressarem em um determinado curso no ensino superior. O referido ensino tem como objetivos, de acordo com a LBSE (2010), formar adequadamente jovens e adultos para trabalhar e, conseqüentemente, contribuir com o progresso da Guiné-Bissau; Estimular os estudantes na realização da pesquisa e investigação científica; Impulsionar a criação referente a cultura e o progresso científico, permitindo uma análise crítica; fomentar e difundir dos saberes técnicos-científicos e culturais, associados ao património comum da humanidade.

Conforme o artigo 18º da LBSE, no ensino superior os estudantes podem obter os seguintes graus acadêmicos: licenciado/a, mestre/a e doutor/a. Os estudos acontecem nas universidades, escolas de formações e institutos de formação de ensino técnico e superior. De acordo com Coelho (2022),

Quanto ao ensino universitário, o Estado guineense possui a Faculdade de Direito (FDB), Faculdade de Medicina, ambas fundadas nos anos 1990. A Universidade Amílcar Cabral que era uma instituição pública, porém autônoma e funcionou em parceria com a Universidade Lusófona de Lisboa. A universidade Privada Colinas de Boé (UCB), a Escola Nacional de Saúde que forma enfermeiros, o ENEFD para apoiar a juventude e desporto, a Escola Normal Superior que assegura a formação dos professores do ensino secundário e CENFA (Centro de Formação Administrativa), que mais tarde se tornou em ENA (Escola Nacional de Administração) a partir do 2010/2011 (Ministério da Educação Nacional, da Cultura, da Juventude e dos Desportos, 2013).

Cabe salientar que apesar do aumento das referidas instituições de ensino superior na Guiné-Bissau, existe um número significativo de estudantes guineenses que depois do ensino secundário ou técnico profissional, preferem fazer licenciatura, mestrado, doutorado ou pós-doutorado no exterior, tendo em conta as questões financeiras ou as dificuldades que o ensino guineense atravessa.

4 CAPÍTULO III: ANÁLISE DA SITUAÇÃO DAS MINORIAS SEXUAIS NO CONTINENTE AFRICANO

4.1 A HOMOSSEXUALIDADE É UMA IMPORTAÇÃO DO OCIDENTE PARA A ÁFRICA?

Iniciamos esta parte com uma questão terminológica relativa ao uso de categorias tais como “homossexualidade”, “homossexual”, “gay” ou “lésbica”, em se tratando da análise de contextos históricos e sociais que transcendem o mundo ocidental, como no caso dos contextos africanos. De acordo com pesquisador sul-africano, Thabo Msibi, (2020), as expressões gay, lésbica e homossexual, geralmente são usados de uma forma explícita, no mundo ocidental, para se referir a pessoas que têm relacionamentos com indivíduos do mesmo sexo, devem ser questionadas quando referidas a outros contextos culturais e sociais. As referidas expressões se desenvolvem particularmente a partir do aspecto histórico e cultural, pois não se pode compreender que essas expressões têm o mesmo significado para todas as pessoas, da mesma maneira. Assim como pensada, a partir de Michel Foucault, como uma categoria forjada no discurso dominante da medicina e da psiquiatria europeia do século XIX, para patologizar e controlar determinadas identidades sexuais subjetivas, a categoria de homossexualidade não tem a sua origem no continente africano (Msibi, 2020). Da mesma forma, as identidades gays e lésbicas provêm da formação dos movimentos de libertação sexual, a partir da década de 1970, nos Estados Unidos e na Europa Ocidental. Para Msibi, estas observações não implicam, porém, a não existência de formas especificamente africanas de dissidência sexual, de desejos e relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo, presentes no continente africano desde antes da colonização europeia.

As sociedades africanas afirma Msibi-nunca tiveram, historicamente, uma identidade gay ou uma categoria patologizada de homossexual; porém, a atração e a expressão entre pessoas do mesmo sexo eram conhecidas por ocorrer, de maneira geralmente escondidas, embora em alguns casos, de forma culturalmente aceitas (Msibi, 2020:p. 197)

Na maior parte dos países africanos, a homossexualidade é uma das questões menos discutidas, sendo assim é preciso que se entenda por que essa temática é pouco discutida em África. A partir desse questionamento nos propõe refletir sobre

como a homossexualidade é vista e pensada dentro do território africano, levando em consideração os aspectos histórico e socio-cultural desses contextos. Segundo Msibi (2020), o assunto mais comentado em relação às minorias sexuais em África, é que essa relação não é proveniente daquele território. Os líderes africanos de Namíbia, Zâmbia, Quênia, Zimbábue, Malawi e Uganda sustentam essa ideia e parecem estar engajados para salvar o referido continente da doença ocidental. Além dos líderes africanos, outras entidades importantes como líderes tradicionais e religiosos também não aceitam as relações diferentes da heterossexualidade em África. Langa (2018) pontua que, geralmente os diversos governantes, líderes religiosos, tradicionais e políticos do continente africano e outras pessoas dispersos fora da África ligados a Afrocentricidade não aceitam relações afetivas que não seja a heterossexualidade, deixando claramente que a relação afetiva das minorias sexuais não é pertencente às tradições dos africanos e que é proveniente do colonialismo ocidental. Desta forma, não somente tais líderes desacreditam a pertinência da categoria de homossexualidade, mas, com diferentes argumentos, chegam a reivindicar que “o desejo entre pessoas do mesmo sexo, não é africano, é contra as religiões africanas e as leis africanas” (Msibi, 2020, p. 208), assim chegando a veicular “o mito de uma África sem sodomitas” (Msibi, 2020, p. 209).

Os argumentos dos governantes e líderes religiosos para apoiar a heterossexualidade e fazer com que as pessoas não tenham relações homoafetivas ou outra relação que não seja heterossexual, nos seus discursos falavam sobre ter uma família, ou seja, casar e ter filhos, respeitar valores locais, para terem mais credibilidade e ganhar a confiança dos crentes referenciavam algumas partes dos textos religiosos.

Não está na Bíblia ou no Corão. É uma abominação. Estou dizendo isso para vocês porque a nova onda de mal que eles querem impor sobre nós não vai ser aceita no país [...]. Até quando eu for presidente, não irei aceitar isso no meu governo e neste país. Sabemos o que os direitos humanos são. Os seres humanos do mesmo sexo não podem se casar ou namorar - nós não derivamos da evolução, mas da criação e sabemos que o início da criação foi Adão e Eva (Jollof News, 2012 *apud* Ekine, 2020, p. 15 e 16)

Constata-se que o presidente da Gâmbia, Yahya Jammeh, não aceita a relação homoafetiva com base na Bíblia. Autores como Langa, Msibi, Pritchard entre outros, mostram que a homossexualidade não foi levada para o continente africano e apresentam informações que mostram que ela já existia há muito tempo no referido

continente. No texto “Inversão sexual entre os azandes” o autor Evans Pritchard (2012) começa por deixar claro que a homossexualidade e o lesbianismo já existiam antes da chegada dos europeus na África. Ele contou a história do povo Azande que viviam no atual Sudão do Sul, em que os rapazes solteiros mantinham relacionamento afetivo com homens guerreiros casados, mas isso acontecia porque não tinham mulheres suficientes para eles casarem, pois, os homens ricos conseguiam casar com muitas mulheres por terem condições financeiras e materiais, além disso, os rapazes não conseguem casar cedo porque geralmente as meninas eram escolhidas para o casamento muitas vezes quando nasciam. Em decorrência disso, percebe-se que os rapazes demoravam para casar, eles casavam com 30 anos de idade, e a única maneira de se envolverem com uma mulher era através do adultério. Neste caso, porém, o rapaz poderia sofrer duras consequências, que variavam desde a multa a ser paga pelo pai do rapaz e vinte lanças e uma mulher. Contudo, se o homem traído ficasse muito furioso, não aceitava os referidos pagamentos e preferia que fossem cortados as orelhas, o lábio superior, a genitália e as mãos do rapaz que cometeu o adultério.

Além do referido acontecimento, na coletânea *Traduzindo África Queer II*, Msibi, no seu texto que compõe a referida coletânea, intitulado “As mentiras que nos contaram: sobre a homossexualidade na África” (2020), mostra evidências sobre a existência de relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo no continente africano nos períodos remotos, nos territórios correspondentes a Nigéria, Benin, Uganda, Malawi, Quênia, Zimbábue, Senegal e na África de Sul. Neste último país, os homens velhos pediam aos jovens para se relacionar sexualmente com eles e em troca ofereciam presentes.

Existe uma grande evidência de que os homens africanos, nos complexos das minas da África do Sul, tinham sexo um com o outro e que outros mineiros estavam cientes disso, (Achmat 1993; Epprecht 1998a, 1998b, 1999, 2001, 2004; Moodie 1998). Os homens jovens eram persuadidos a terem relações sexuais com homens mais velhos nas minas, por meio de presentes lucrativos. Muitos homens idosos teriam dado todos seus salários para os jovens em troca de relacionamentos com eles, (Epprecht 2001; Moodie 1988 *apud* Msibi, 2020, 165 e 166)

Em relação às mulheres assim como o povo Azande, na Nigéria o povo Igbo e Yorubaland, as mulheres podiam e casavam com outras mulheres nos períodos pré-colonial, naquela época as pessoas não seguiam as normas padrão do ocidente no

que toca a imposição social para ser ou se comportar de acordo com os papéis de cada gênero, naquela sociedade as mulheres eram reconhecidas como autônomas.

Isso conferia grande autoridade para as mulheres de três formas: primeira, todas as filhas Igbo eram consideradas homens (*male*) em relação às esposas Igbo; segunda, uma filha sem irmãos podia também se tornar homem (*male*), através de um processo conhecido como *nyayakwa* (substituição) para herdar o complexo paterno; e terceira, mulheres que detinham algum controle econômico podiam ter múltiplas esposas para manterem a casa, (Rubenstein 2004 *apud* Msibi, 2020, p. 167)

Baseado nos fatos apresentados anteriormente, compreende-se que, as práticas homoeróticas não foram levadas para África através do colonialismo como algumas pessoas pensam e afirmam, principalmente os líderes políticos, o desejo e a relação entre pessoas de mesmo sexo era e ainda é presente nas sociedades africanas. Há de salientar que, nos períodos remotos, esses relacionamentos eram aceitos e entendidos de acordo com as perspectivas dos africanos. Mas, com o passar do tempo, os países passaram pelo processo de colonização e foram implementadas algumas leis anti-homossexualidade e todo tipo de relacionamento contrário à heterossexualidade, foi considerado como ato contra natureza e como algo supostamente incompatível com as culturas africanas.

4.2 LEIS, PUNIÇÕES E SILENCIAMENTO DE LGBT NO CONTINENTE AFRICANO

Em conformidade com o que foi relatado anteriormente, antes da colonização no continente africano o desejo por pessoas do mesmo sexo era aceite, já no período da colonização os colonizadores impuseram leis que criminalizavam as minorias sexuais e formas de relacionamento stritamente heterossexuais, baseados na rígida divisão sexual e de gênero. Com a implementação das leis, os colonizadores tiveram o apoio dos líderes religiosos para influenciar as pessoas a manter apenas a relação heterossexual, pois, eles consideravam as relações contrárias à heterossexualidade como pecado na perspectiva da religião católica, protestantes, posteriormente, das igrejas pentecostais e neopentecostais, além disso, também diziam que era uma ofensa à moral.

Após a independência, os líderes africanos mantiveram estas leis do período colonial e não desmantelaram de forma plena o aparato penal do Estado colonial. Como explica Douglas Ribeiro Weber (2019, p. 54) “A existência das leis que

condenam e criminalizam as práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo são resultado da herança colonial deixada em África pelos europeus.” Alguns líderes africanos além de manterem em vigor as leis contra as minorias sexuais fizeram alterações e deixaram-as mais severas.

Reportamos um trecho de Langa sobre este aspecto:

As relações homossexuais são punidas com pena de morte em países, majoritariamente islamizados como a Mauritânia, Nigéria, Somália e Sudão. Tais relações também são criminalizadas com penas ‘duras’ de prisão, que variam entre sete a dezessete anos de cadeia, em países com percentual relevante de católicos, como Uganda, Zâmbia, Zimbábwe, assim como no Egito, Marrocos e Tunísia, estados com maioria de população muçulmana e dirigidos por governos teocráticos, em que a religião e o estado se confundem. Nesses países, tem-se verificado prisões arbitrárias, desaparecimentos em circunstâncias estranhas, bem como assassinatos de LGBTI’s assumidos e de ativistas a favor dos direitos das minorias sexuais. (Langa, 2021, p. 265)

A partir disso, pode se perceber que os países africanos que têm influência significava do Cristianismo e Islamismo possuem leis e punições mais duras em comparação com outros países, assim sendo as minorias sexuais acabam sendo violentadas e privadas de terem relacionamentos com pessoas do mesmo sexo. Nigéria, ex-colônia britânica, foi um dos palcos de implementação das leis e punições severas contra as minorias sexuais. Como afirma Weber (2019): O código penal vigente na Nigéria, no capítulo XXI, secção 214, trata da criminalização das práticas sexuais entre indivíduos do mesmo sexo, que o texto da lei chama de “unnatural offences” (Weber, 2019: p. 68) e prevê, punições que valem para todos os gêneros, pelas quais a pessoa pode ser condenada com pena máxima de 14 anos ou até à morte. A seção 217 do referido código prevê a condenação de todas as práticas homossexuais com uma pena de anos de prisão que são aceitáveis só para homens. Além da lei que criminaliza os homossexuais na Nigéria, o país tem uma lei em particular, desde 2013, que não aceita casamento e união estável entre as minorias sexuais e ainda, baseado no comunicado da referida lei, castiga quem realizar o casamento e as testemunhas. O artigo 4º da mencionada lei impede que sejam oficialmente reconhecidos e registrados clubes, sociedades, associações gays, reuniões e procissões, sendo que, quem não cumprir essas regras, vai ser preso durante 10 anos (Weber, 2019).

Tendo em conta essas violências, algumas minorias sexuais acabam por ficar em silêncio, não informando as suas orientações sexuais, ou seja, “não saindo do armário”. Segundo Caroline Tushabe, 2022: p. 38)

O paradigma do armário fomentou a noção de que toda experiência sexual non-sex-crossing (não heterossexual) que não tenha visibilidade constitucional ou cuja leitura não signifique visibilidade pública é marcada pelo armário, teorizado como um ato de relações de poder-saber e que investiga os privilégios públicos usufruídos pelas heterossexualidades e a natureza confinante inerente ao espaço invisível relegado às sexualidades non-sex-crossing.

Tushabe apresenta o paradigma do armário como um elemento crucial da definição da homossexualidade no mundo ocidental, como supostamente “moderna e progressista” (Tushabe, 2022: p. 40). Neste contexto, marcado pelos movimentos euro-americanos de libertação sexual, a figura do armário permitiria, segundo a autora, a produção de uma distinção entre uma sexualidade moderna, progressista e descomplexificada, na qual entraria o modelo assertivo da homossexualidade ocidental, e formas pré-modernas, “primitivas” e não sofisticadas de sexualidade, demarcadas pelas paredes do armário. Como pontua ainda Tushabe, a “prática de sair do armário é, portanto, central para a política sexual do estilo de vida homossexual e das identidades homossexuais gay e lésbica. Em outras palavras, o armário é uma articulação definitiva da homossexualidade moderna e progressista” (Tushabe, 2022, p. 40). O paradigma do armário funciona, porém, ao mesmo tempo, como um elemento da lógica colonial e da estigmatização dos povos colonizados e das suas formas de sexualidade. Ao se tratar dessa questão da “saída do armário”, que o próprio nome pode ter significado diferente em outros lugares do mundo como explica Tushabe (2022), não são todos os pesquisadores da homossexualidade, de forma específica da Uganda e África em geral, que utilizaram a nomenclatura “armário”. O referido termo é reconhecido nas teorias da LGBTQIA+ e no ativismo político. A feminista ugandense, Sylvia Tamale, utilizou o conceito de “armário”, Wairinga e Saskia e outros autores utilizaram os conceitos “sair do armário” e de “silêncio” conforme relatado por Tushabe. Tushabe ainda conta que, na perspectiva dos intelectuais africanos em relação à homossexualidade no continente africano, africanos não aceitam a homossexualidade e ficam em silêncio sobre ela. Assim sendo, o “armário” em Uganda, segundo esta autora, não deve ser entendido como uma maneira de esconder a homossexualidade, mas, de forma mais radical, como um

questionamento, da existência da homossexualidade moldada pelo modelo ocidental, tanto para africanos considerados primitivos, como para dissidentes sexuais pós-coloniais, que ocupam uma posição mais elevada em relação aos pré-modernos, mas que ainda não são considerados tão avançados quanto homossexuais da Europa Ocidental e EUA.

Entretanto, ao se autodeclarar como pertencente ao grupo das minorias sexuais existem percepções diferentes em relação a como esse assunto é encarado no contexto ocidental e no contexto africano, árabe muçulmano e no sul global. De acordo com Caterina Rea *et al.* (2018). No mundo ocidental o primeiro passo para se ter uma liberdade sexual é a “saída do armário” é preciso que as minorias sexuais admitam publicamente que são pertencentes aquele grupo, ou seja, mostrando claramente que não são heterossexuais. No que tange aos contextos africanos, no árabe muçulmano e no sul global, a comunidade LGBT não funciona necessariamente segundo uma rígida separação entre heterossexual ou homossexual. Nesse contexto pessoas dissidentes sexuais não precisam admitir publicamente as suas orientações sexuais, pois, mesmo se envolvendo sexualmente com alguém do mesmo sexo, isso não faz necessariamente com que a pessoa se reconheça na identidade gay ou lésbica, nem que reivindique abertamente políticas públicas para a referida comunidade. De igual modo ficar em silêncio, estar discreta pode ser uma das formas mais inteligentes de ativismo.

Em concordância com os fatos apresentados, percebe-se que existem diferentes formas de lutas em dois contextos também diferentes, mas o que vale ressaltar é que cada uma das estratégias de luta poderá ser útil no seu contexto, não podemos, por exemplo, obrigar as minorias sexuais do contexto africano, árabe muçulmano e no sul global a “saírem do armário” se eles acreditam que é ficando em silêncio que vão poder lutar melhor. Em relação a esse assunto Sibongile Ndashe (2018) mostra a relevância de criar políticas voltadas para as realidades africanas. A autora ainda chama atenção de não tratar a África como algo homogêneo, que seria uniformemente e unicamente caracterizado pela homofobia; é preciso, de fato, levar em consideração a diversidade presente naqueles territórios.

Antes de abordarmos a situação das minorias sexuais nos países africanos de colônia portuguesa, é relevante informar que África do Sul mesmo fazendo parte de colônia inglesa demarcada por países que criminalizam as minorias sexuais, teve um

avanço no que diz respeito a aceitação de LGBT no país, reconhecido o primeiro país africano a ter uma lei que permite casamento entre as minorias sexuais.

No que tange a situação das minorias sexuais africanas nas ex-colônias portuguesas: Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe, assim como nas outras colônias é diverso, pois, depende do contexto e história de cada país, depois da independência alguns herdaram as leis anti-homossexualidades, enquanto outros evoluíram em relação a esse assunto. Gustavo Gomes Da Costa (2021) menciona uma enquete disponibilizada pelo Africa Barometer em 33 países do continente africano (Dulani; Sambo; Dionne, 2016), Moçambique, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, os países que foram colonizadas por Portugal participaram do estudo. Após as entrevistas realizadas, foi concluído que os mencionados países fazem parte dos povos que mais toleram a homossexualidade, o estudo mostra que das pessoas que passaram pelo processo da entrevista, 74%, 56% e 46% haviam afirmado em “aceitar” ou “não se importar” em ter um vizinho homossexual.

Em seguida, conheça a situação das minorias sexuais na Guiné-Bissau levando em conta o seu aspecto histórico, político e socio-cultural.

4.3 ANÁLISE DAS MINORIAS SEXUAIS NA GUINÉ-BISSAU

Para falar sobre a dissidência sexual e de gênero no território guineense, é preciso levar em consideração os aspectos histórico, político e socio-cultural do país. De lembrar que Guiné-Bissau é um país composto por diversos grupos sociais, cada um deles com sua cultura, também é constituída por religiões: católica, evangélica, islâmica e animista. O país foi colonizado por Portugal e, durante a colonização, passou por um processo de aculturação dos nativos. Luiz Carlos Garcia (2019) discute a maneira em que a população guineense tem abordado o tema da homossexualidade e afirma que, em Guiné-Bissau, também reina o mito da inexistência dos homossexuais, sendo que a população local, por causa da herança dos costumes e práticas religiosas dos colonizadores, considera as relações afetivas contrárias à heterossexualidade como algo indecente e que não é natural. Atualmente a maior parte das pessoas sabem da existência das minorias sexuais na Guiné-Bissau, mas, infelizmente essa maioria também têm o entendimento de que ser heterossexual é o padrão que toda as pessoas têm de fazer parte. Essa é a ideia implantada pelos

colonizadores através da religião católica, mais tarde, além da religião mencionada também constata-se o apoio da religião islâmica nesse processo.

Na Guiné-Bissau, assim como em Uganda e outros países africanos, o cenário também não é diferente, padres e missionários cristãos muitas vezes incentivam aqueles que frequentam as igrejas a seguir a heterossexualidade/heteronormatividade convencendo-lhes que isso está na Bíblia Sagrada, fazendo-lhes acreditarem que Deus deixou escrito na Bíblia que precisam casar com pessoa do sexo oposto para que possam ter filhos. Caso não desejassem casar, poderiam se tornar padres ou irmãs, não casando mas servindo à Deus. Esses líderes religiosos cristão são conservadores prezam a moralidade, eles que contam o que é certo e o que é errado baseando nos ensinamentos de acordo com o Cristianismo, da mesma forma os líderes muçulmanos fazem com relação ao Islamismo.

A religião, tanto o Cristianismo como o Islão, serviu para negar e colocar em dúvida a moralidade e a existência das relações entre pessoas do mesmo sexo. Deus se tornou um instrumento perfeito para silenciar as práticas locais entre pessoas do mesmo sexo e, no final das contas, quem quer se colocar contra Deus? O segundo aspecto pertence à compreensão do desejo entre pessoas do mesmo sexo na África. A homossexualidade é, realmente, não africana (Msibi , 2018: p. 171)

Em muitos casos, os missionários cristãos saem do Ocidente e vão para o continente africano com a ideia salvacionista, de que o povo africano precisa de salvação, civilização para que possam viver da melhor forma no mundo. Esses eram os argumentos que os colonizadores usaram para poderem colonizar os nativos durante o período da colonização. Atualmente o processo certamente é diferente porque hoje em dia não poderão mais obrigar os nativos a adoptar a cultura ocidental por meio de violência, chicotadas, castigos, etc como no referido período, mas a ideia de impor a religião católica para os africanos continua. Ao longo da realização da pesquisa de PIBIC em 2020, foi tratado este assunto através do texto intitulado “Guerras culturais e neoimperialismo: a direita cristã estadunidense e a crise da homofobia na África” de Kapyra Kaoma, ativista Zambiano. No referido texto, o autor fala do aumento das igrejas evangélicas da Renovação em vários países do continente africano, principalmente aqueles países que foram colonizados pelos ingleses. Geralmente, muitas dessas igrejas evangélicas de Renovação provêm dos Estados Unidos e seguem uma agenda extremamente conservadora no que toca a

questão de gênero e sexualidade, também se fundamentam opondo as pautas feministas e de direitos sexuais.

Diferente de outros países apresentados anteriormente, Guiné-Bissau não tem uma lei que criminalize as minorias sexuais, mas mesmo assim essas pessoas não são imunes do preconceito e violência, pois, não existe também uma lei que protege o referido grupo. Como explica Mamadú Aliu Djalo, que estava a representar a Organização Não-Governamental Enda Santé (ONG), a “Agência Lusa” que a Guiné-Bissau não tem lei que protege o grupo LGBT. Assim sendo, esse grupo tende a ficar menos visível, pois, ficam com medo de serem alvos de diversas violências e discriminações entranhadas na sociedade guineense. Ele destaca que, em termos sociojurídicos, Guiné-Bissau é melhor em relação aos outros países da sub-região, como as suas nações vizinhas, Senegal e Gâmbia, nos quais as minorias sexuais são criminalizadas, sendo os atos sexuais entre pessoas do mesmo sexo tipificados como “atos contra natureza” e punidos com prisão ou multa. O país ocupa uma posição boa como Cabo Verde de acordo com o mapa sociojurídico da ONUSIDA que é o Programa Conjunto das Nações Unidas sobre o HIV/SIDA. Djalo ainda conta que as minorias sexuais na Guiné-Bissau sofrem mais agressões verbais, mas que também verifica-se agressões físicas.

No país, apesar de não existir leis que protegem as minorias sexuais, algumas organizações ajudam essa comunidade, como a ONG Enda Santé e a Comissão Coordenador Multisectorial. Essas duas entidades que de certa forma, oferecem o apoio às pessoas LGBT guineenses, em relação à saúde, ao atendimento psicossocial, oferta de medicamentos e também oferecem alimentos.

Tal como em alguns países da África, a homossexualidade na Guiné-Bissau é um tabu, ou seja, é um assunto que não é discutido com frequência. Geralmente, a maioria das pessoas não têm interesse em falar sobre as minorias sexuais, considerando este assunto como irrelevante ou até manifestando o medo de que, o simples fato de falar sobre elas, possa incentivar as pessoas a assumirem condutas homossexuais e aumentar o número das minorias sexuais guineenses. Ou seja, é muito difundida a ideia de que, se abrir espaço para falar sobre a homossexualidade e o que tem a ver com essa orientação sexual, isso poderia influenciar aos guineenses, principalmente as crianças para que sejam pertencentes a esse grupo.

Em relação ao ambiente familiar, na sociedade guineense, a maior parte de pais, mães e encarregados de educação condicionam filhos, parentes, conhecidos,

etc a ser heterossexual, porque desde infância em casa, na escola e em outros espaços de convivência social, a criança começa a ser condicionada a ter uma postura heterossexual. Desta forma, ela é forçada a assumir a heterossexualidade, assim como papeis e comportamentos de gênero considerados apropriados para o seu sexo. O exemplo concreto disso é que, muitas vezes, uma menina que gosta de jogar bola, é repreendida pelo seu pai, mãe, professor ou encarregado de educação, no intuito de impedir que ela desenvolva essa prática porque é menina e a percepção que se têm é que a menina não pode jogar bola, sendo esta brincadeira considerada apenas para menino. De igual modo, impedem os meninos de brincar com boneca com a mesma ideia de que apenas meninas que podem brincar com boneca.

Há dogmas colocados que definem como homens e mulheres devem se portar, pois apesar de uma categoria que se relaciona diretamente a homens também define o feminino, e apenas os dois, vez que é binária. Isso é retroalimentado e significado desde a primeira infância pela forma que criamos os indivíduos na sociedade atual. Separamos brinquedos, roupas e atos que podem ser feitos por meninos e meninas (Ferreira et al, 2021: p. 381)

Geralmente quando as crianças praticam esses atos são agredidas verbalmente com insultos, ameaças, etc, com agressão física ou psicológica para que elas possam mudar de atitude e se comportem da forma que a sociedade acredita ser apropriada com seu gênero. Qualquer desvio dos comportamentos de gênero socialmente pré-estabelecidos para meninas e meninos é de fato considerado como manifestação de um desvio em relação a comportamentos sexuais heteronormativos fixados como diferentes para homens e mulheres.

Salienta-se que, em alguns discursos guineenses costumam dizer que as minorias sexuais na Guiné-Bissau são poucas pessoas e não sofrem muita violência em relação a outros países do continente africano, mas é preciso tomar cuidado com essas afirmações, pois vale a pena informar que as minorias sexuais guineenses, muitos não assumem a sua sexualidade publicamente. E isso por causa de muitos motivos, mas, o motivo geralmente comum é o medo do preconceito e da violência. Sendo assim, é difícil saber o número exato das pessoas LGBT na Guiné-Bissau e todos os tipos de violências que sofreram e ainda sofrem. Lembrando que o silêncio no contexto africano pode significar estratégia de luta eficaz.

No país verifica-se que, as minorias sexuais que assumiram as suas orientações sexuais em público a maior parte pertence à classe baixa ou média.

Em última análise, compreende-se que apesar do preconceito existente na sociedade guineense, salienta-se que as minorias sexuais cada vez mais mostram a coragem, o esforço na luta pelo respeito e sua aceitação na sociedade. Uma das ações que comprova isso, é o evento de miss gay que foi realizado em 2017 pelo coletivo Gilclaudix no espaço Lenox, situado na capital Bissau. Naquele período a informação do referido evento foi compartilhada no facebook, teve muita visibilidade. A notícia causou muita polêmica, as pessoas que não estavam de acordo com a orientação sexual do grupo das minorias sexuais guineenses, escreveram comentários preconceituosos na publicação de miss gay. Dentre os comentários que foram deixados destacamos os que manifestam os discursos sendo o qual a homossexualidade não é algo pertencente à Guiné-Bissau, mas que se trata de uma aberração importação de outros países, principalmente Brasil. Essas afirmações comprovam mais uma vez o pensamento divulgado nos capítulos anteriores, no qual as pessoas consideram a homossexualidade como algo levado ao continente africano.

É importante que as minorias sexuais se posicionem e fiquem em frente as suas lutas para que possam melhor alcançar os seus objetivos.

5 CAPÍTULO IV: METODOLOGIA

Neste capítulo, será apresentado o procedimento metodológico utilizado para desenvolver a pesquisa, ou seja, quais os caminhos percorridos durante a pesquisa. A partir dos resultados obtidos será feita análises.

Com esta pesquisa, objetivou-se identificar as questões das minorias sexuais e de gênero no sistema educacional guineense enquanto medidas da promoção de uma educação inclusiva das minorias sexuais na sociedade guineense. Foram avaliados os documentos referentes à Lei de Base de Sistema de Ensino da Guiné-Bissau e materiais escolares, especificamente os livros didáticos do Ensino Fundamental do 3º e 4º ano de escolaridade.

Esta pesquisa possui um caráter qualitativo, pois pretendia compreender com detalhes as relações sociais das pessoas. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa tem o objetivo de aprofundar o entendimento em relação a um grupo de pessoas, etc, ela não se interessa em trazer os dados numéricos.

Para facilitar a compreensão da nossa temática, foi realizada uma revisão bibliográfica. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é aquela que é feita tendo apoio nos conteúdos já existentes que podem ser livros e materiais científicos. Com base nisso, a Lei de Base de Sistema de Ensino (LBSE) foi uma das principais fontes. Também, autores como Cá (2000) (2005), Mendes (2019) (2021) (2022), Furtado (2005), Coelho (2022), etc, que abordam questões relacionadas ao contexto educativo guineense e aqueles escritos que tratam dos assuntos voltados às minorias sexuais e de gênero no Continente Africano, como as duas coletâneas *Traduzindo África Queer-I e II* (2018) e (2020), Langa (2018) (2021), Pritchard (2012), Tushabe (2022) entre outros. Este trabalho também se debruçou na pesquisa documental.

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois. (Marconi; Lakatos, 2003, p. 174)

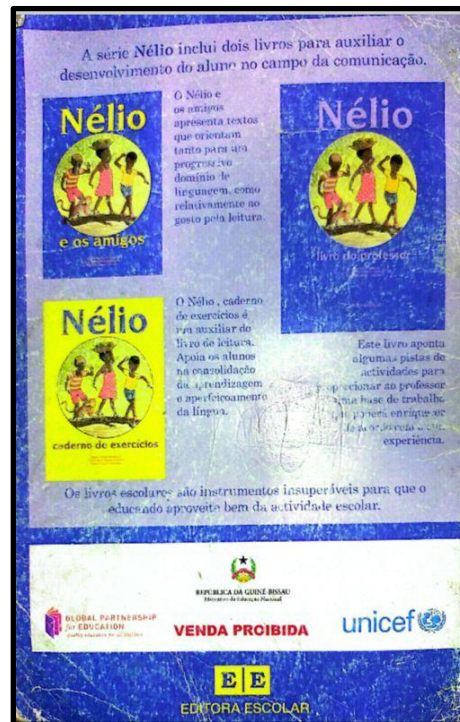
Em função do que foi dito, reforça-se a seleção dos livros didáticos do Ensino Fundamental do 3º e 4º ano de escolaridade, dos quais, foi feita uma leitura aprofundada e análise, apesar de existirem outros livros didáticos de diferentes

modalidades de escolaridade foram escolhidos os livros do mencionado nível, da disciplina de língua portuguesa, de leitura e de exercícios.

5.1 ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO 3º E 4º ANO DA ESCOLARIDADE E DA LEI DE BASE DO SISTEMA DE ENSINO (LBSE) E RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção, apresenta-se a descrição do livro do 3º ano da escolaridade e análise e identificação das discussões das minorias sexuais. O referido livro tem como Editora Escolar, República da Guiné-Bissau, 1996.

Figura 4 - Uma parte de capa do livro de leitura do 3º ano



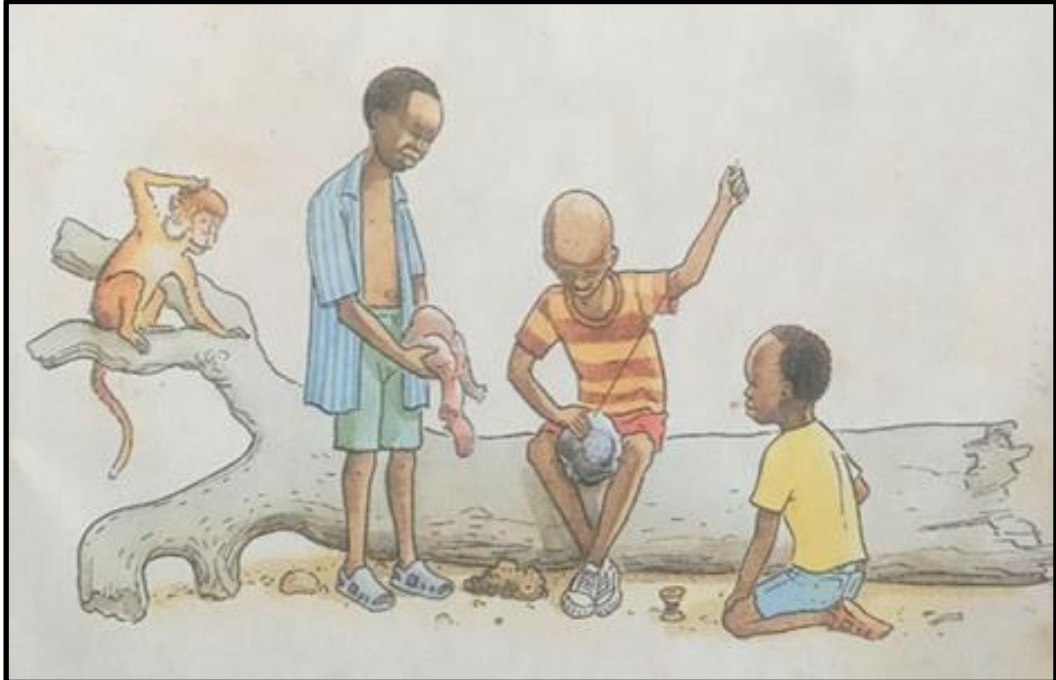
Fonte: livro didático de leitura de 4º ano

O Livro é da Língua Portuguesa, 3º ano, faz parte da primeira edição. Sua revisão e Impressão foi realizada em 2016. Tem como autoras: Maria do Carmo Mendes, Aida Pereira Barreto Ferreira e Aurora Freitas de Barros; foi ilustrado por Jan-Olof Sandgren. Os livros de leitura e exercícios são ilustrados, o livro de leitura é colorido, mas o livro de exercícios é colorido apenas a capa. Na ilustração da capa dos livros, estão representadas 3 crianças e um macaco. A personagem principal do

livro é o Nélio; os autores narram os diversos momentos de menino em muitos lugares: em casa com a mãe, brincando com os amigos ou com o seu cãozinho Nupi, ou, fazendo outras atividades. Autores do livro também narraram algumas histórias que não envolviam Nélio como pode se verificar a partir do livro de leitura: na página 08, a história “A rainha das tartarugas”, na página 13 a história “A esperteza do ratinho”, na página 15 “Os filhos da senhora semana”, entre outras histórias.

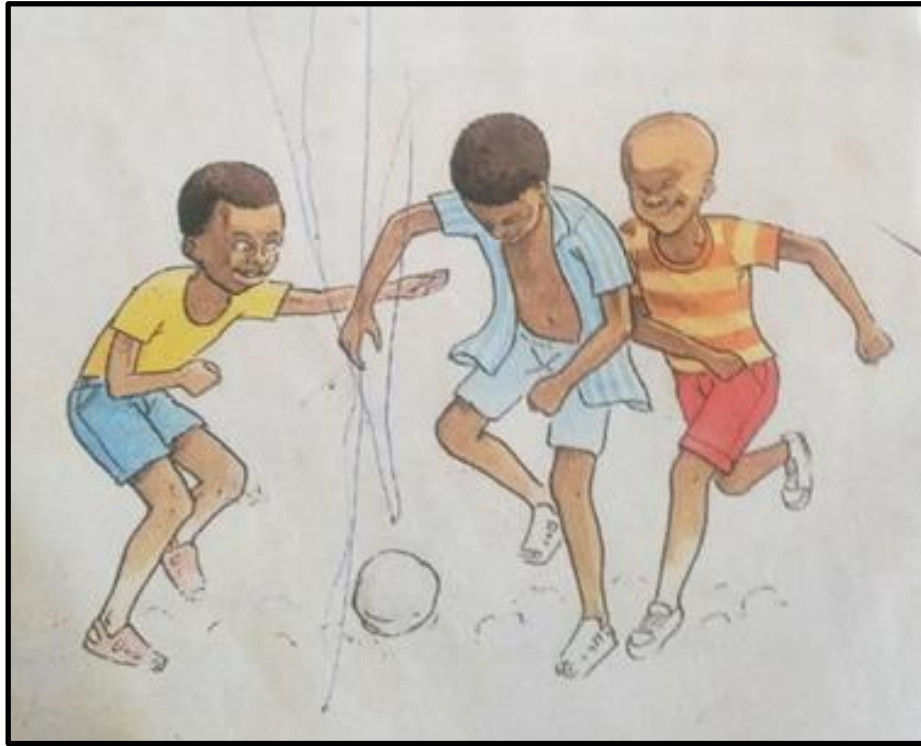
Uma das questões que chama atenção nos livros de leitura e de exercício do 3º ano tem a ver com a separação de brincadeira para **menino** e outra para **menina**. Na página 11 do livro de leitura, narradores falam sobre um acontecimento que tinha como título “A bola de meia”, os autores criaram uma história em que apenas **meninos** estavam se organizando para fazer uma bola de meia para jogar o futebol, tiveram o apoio de um **homem** tio Cartiba para explicar como fazer a bola, depois que os **meninos** conseguiram fazer a bola, foram jogar futebol, como mostra as figuras 5 e 6.

Figura 5 - Nélio e amigos a fazer bola de meia



Fonte: Livro didático de leitura do 3º ano

Figura 6 - Nélio e amigos a jogar bola



Fonte: Livro didático de leitura do 3º ano

Na parte inicial do livro, pode se verificar **meninas** que inclusive aparecem em alguma parte do livro, mas para **jogar futebol** não apareceram. Isso pode reforçar a ideia de que, na compreensão de quem escreveu o livro, existem brincadeiras para **meninos** e outras para **meninas**. E para encobrir isso, em algum caso, autores souberam maquiar como a preferência das crianças de participar de uma brincadeira e não participar de outra. Em relação a isso, pode-se constatar que na página 36 do livro de leitura com o título “A cabra-cega”, narrador conta que “Era intervalo da aula. Os alunos iam brincar no recreio. O Nélio e os companheiros **preferiram o futebol**. A Quité gostava mais do **jogo da cabra-cega**. Então, resolveu chamar as amigas...” foram brincar de cabra-cega apenas **meninas**: Quité, Ana, Nita e Fatú, (não informaram o nome de uma criança) como mostra a figura 7.

Figura 7 - As meninas a brincar cabra-cega

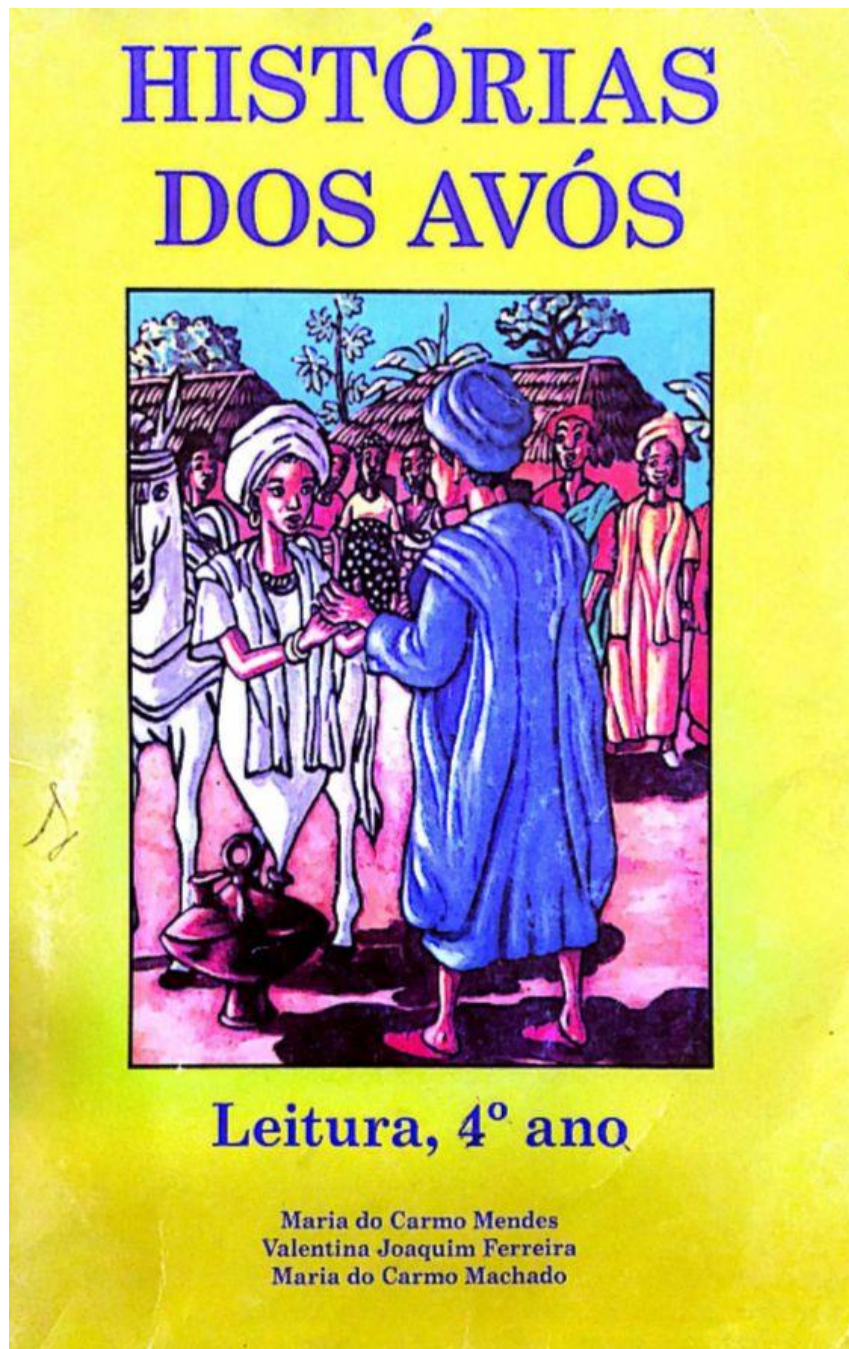


Fonte: Livro didático de leitura de 3º ano

No que se refere aos livros do 4º ano de língua portuguesa, de leitura e exercícios, salientamos que também se trata de livros ilustrados. O livro de leitura é colorido, mas o livro de exercícios é colorido apenas na capa. Na capa dos referidos livros consta o título: A História dos Avós e a ilustração da menina do moringue no seu casamento com o filho do régulo de Bajope, que é uma das histórias que aparecem no livro, mas adiante vamos falar sobre a referida história.

De acordo com os mesmos livros, eles fazem parte da primeira edição, foram feitas a revisão e Impressão em 2016. Têm como autoras: Maria do Carmo Mendes, Valentina Joaquim Ferreira e Maria do Carmo Machado. Foram ilustradas pelo Kingue Epanya. A personagem principal é Benê, que é uma menina curiosa. Durante o período de férias, viajou com a mãe para a casa dos avós em Binar, onde escutou muitas histórias, fez novas amizades; depois das férias, retornou com a mãe para Bissau e compartilhou com seus amigos, professora e colegas sobre os momentos de férias em Binar.

Figura 8 - Uma parte de capa do livro de leitura do 4º ano



Fonte: Livro didático de leitura de 4º ano

Nesse livro, identifica-se a reprodução de família heterossexual como padrão, o **relacionamento afetivo** entre **o pai e a mãe** de personagem principal, Benê, do seu **avó Cati** e **avô Tiago**; na página 36 do livro de leitura, com o título “Nem tudo o que brilha é ouro”, encontramos uma história narrada pela avó da Benê; no decorrer da história pode se identificar o **relacionamento heterossexual** entre a **princesa lama** e um **homem ladrão** e depois da separação, **ela** casou-se com um outro

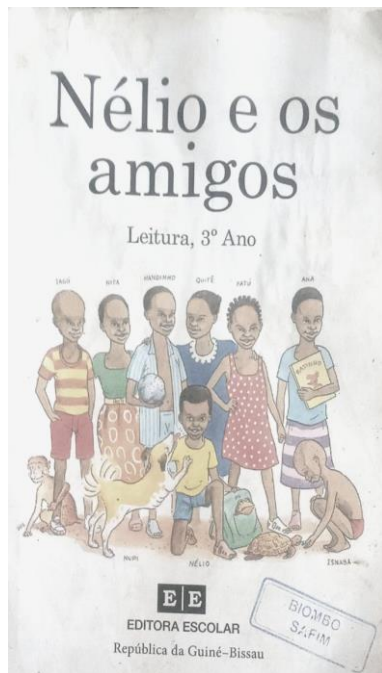
homem que é o **lavrador Samba**. Em seguida, ainda no livro de leitura, na página 43, a avó Cati conta uma história que tem como título “A menina do moringue” durante a história aparece de novo o **relacionamento entre pessoas de sexo oposto**, o casamento entre o **régulo Vicente** e suas **mulheres**, o **casamento heterossexual** da filha do régulo Vicente, a **menina do moringue**, com o **filho do régulo de Bajope**. A partir dos fatos apresentados, compreende-se que foram excluídas todas outras possibilidades de relacionamento afetivo que não seja caracterizado pela heterossexualidade.

De modo geral, personagens ilustradas nos livros didáticos são representadas por **meninos, meninas, homens e mulheres**, com os seus nomes próprios de acordo com o **gênero de nascimento** seguindo a norma padrão, ou seja, representando assim uma **sociedade gendrada e heterossexual**. Em nenhum momento apareceu uma personagem pertencente ao grupo das minorias sexuais, assim sendo, não foi constatada a existência de **nome social** ou de algo que representasse o mencionado grupo.

O que é visível nos escritos dos livros didáticos de leitura e exercícios é a ausência da linguagem de inclusão para as minorias sexuais e de gênero, utilizando “@” ou “e” por exemplo “**tod@s**” ou “**todes**”, “**amig@s**” ou “**amigues**”, etc. A seguir, algumas frases retiradas dos livros didáticos que comprovam o que foi dito. Na página 3 do livro de leitura do 4º ano de escolaridade, consta a seguinte frase: “Havia uma jovem chamada Benê que vivia com os pais em Bissau. Era muito querida por “**todos**”. Na página 6 do mesmo livro verifica-se a frase: “A Benê, apercebendo-se logo do ajudante que chamava **os passageiros** para Binar, gritou..”. De igual modo nos livros do 3º ano, é visível a ausência da linguagem de inclusão; na página 5, encontramos a seguinte frase: “Olá **amigos**, querem ver que eu já sei ler?” E na página 20, a fala da professora Lita, consta a frase: - “**Meninos** tenho uma história bonita para vos contar”. As palavras **todos, os passageiros, amigos e meninos** foram usadas para designar um conjunto de pessoas independentemente das suas orientações sexuais e do seu pertencimento de gênero, seguindo a norma padrão que enfatiza o **masculino**, o que acaba por invisibilizar **as minorias sexuais e de gênero**, mas também **as mulheres**, em qualquer lugar que estejam. Ou seja, este privilégio linguístico do masculino manifesta e reafirma não somente a lógica binária dos gêneros, como também hierarquia entre as posições sociais supostamente correspondentes.

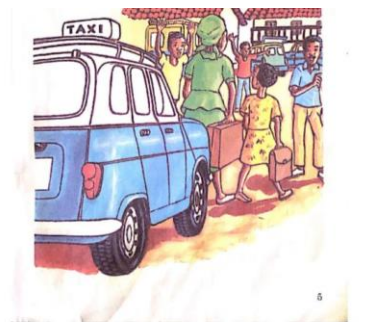
Ainda em relação aos livros didáticos, constata-se que, em todas as ilustrações as pessoas aparecem vestidas de acordo com a norma padrão, **meninos e homens** apareceram com as roupas “consideradas masculinas”: calça, camisa e short. Enquanto que **meninas e mulheres** apareceram com as roupas “consideradas femininas”: vestido, saia, blusa, etc, como pode se observar nas figuras 9 e 10 . Em nenhuma ilustração apareceu por exemplo um menino com vestido, saia ou outra peça de roupa que é “considerada feminina”, de novo, autores dos livros excluem as minorias sexuais e de gênero, proibindo o conhecimento de outras possibilidades de relacionamento afetivo diferente da heterossexualidade.

Figura 9 - Nélio e amigos



Fonte: Livro didático de 3º ano

Figura 10 - Benê a viajar para Binar



Digitizada com CamScanner



Fonte: Livro didático de 4º ano

Devido a dificuldade de acesso a livros didáticos não foi possível trazer a mais imagens ou apresenta-los de forma completa, além do que foi apresentado, percebe-se que não trouxe a capa completa dos livros de exercícios porque não consegui o referido material.

No que toca à Lei de Base de Sistema Educativo Guineense, em nenhuma parte do documento consta uma lei ou alguma informação que trata das minorias sexuais e de gênero.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das consultas bibliográficas relativas à situação das minorias sexuais e de gênero em Guiné Bissau, percebe-se que existem pouquíssimos textos que falam de modo particular sobre as minorias sexuais e de gênero no país, principalmente, quando se pensa sobre esse grupo social associado ao processo educativo, porque geralmente as pessoas abordam as questões das minorias sexuais indicando apenas o preconceito e não pensam nos processos de inclusão dessas pessoas na sociedade na qual vivem. Baseado na pesquisa documental, onde foram analisados livros didáticos do 3º e 4º ano de escolaridade e a lei de base do sistema de ensino guineense, constatou-se a inexistência das questões que abordam sobre as minorias sexuais e de gênero, o motivo possivelmente é por causa do preconceito. Também líderes religiosos, provavelmente, devem ter contribuído para que isso aconteça. Por outro lado, esses materiais acabam trazendo aspectos que excluem essas pessoas, como a não utilização de linguagem inclusiva, reprodução de casamentos e de modelo de família explicitamente heterossexuais. A reprodução de relacionamentos heterossexuais nos livros didáticos como norma padrão, pode causar o estranhamento e preconceito quando as crianças se depararem com relacionamentos contrários à heterossexualidade. Destaca-se que, os livros didáticos são muito antigos precisam ser revisadas. Portanto, é preciso que o Ministério da Educação da Guiné-Bissau leve em consideração a inclusão das questões das minorias sexuais e de gênero nos livros didáticos, com vista a ter uma sociedade com menos preconceito e violência contra esses grupos sociais e mais amor ao próximo.

REFERÊNCIAS

- ACERVO PAULO FREIRE. **Chegada de Paulo Freire na Guiné-Bissau**. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/91980bf1-77d5-4cc0-a98e-d27d42c25745>
Acesso em: 1/11/2023
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo (SP): Brasiliense, 1995.
- CÁ, Lourenço. Ocuni. **A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471- 1973)**. Revista Online Professor Joel Martins, Campinas, SP, V. 2, n. 1, out, 2000.
- CABRAL, A. (1974b). **P.A.I.G.C. Unidade e Luta**. Lisboa: Publicações Nova Aurora.
- CABRAL, A. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da GuinéBissau**. 2005. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- CARDOSO, Carlos. **A transição democrática na Guiné-Bissau, um pacto difícil**, Inep, 1995.
- COELHO. Alzira. **Análise dos materiais didáticos do ensino primário na Guiné-Bissau**. 2022.
- COSTA, Carlos; RESENDE, Mauro. Guiné-Bissau: **O Ambiente agrícola, o homem e o uso da terra**. Porto. **Editoração electrónica**: Clesio Gianello, 1ª Edição-Maio de 1994.
- COSTA. Gustavo Gomes da, «**Reflexões sobre o legado colonial português na regulação das práticas sexuais entre pessoas do mesmo sexo em Moçambique**», Anuário Antropológico [Online], v.46 n.2 | 2021, posto online no dia 30 maio 2021, consultado o 10 junho 2023. URL: <http://journals.openedition.org/aa/8325> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.8325> Acesso no dia: 28/10/2023.
- DJALÓ, Mamadu Aliu. **Homossexualidade na Guiné-Bissau**, 2017, Disponível em: <https://www.dn.pt/lusa/homossexualidade-ainda-e-mal-vista-na-guine-bissau---ong-9794384.html> Acesso em: 29/10/2023.
- ESTATUTOS DA CONCP. Fundo: DAC - **Documentos Amílcar Cabral**, 1961. Pasta: 04604.023.015. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/pesqArquivo.php?termo=concp>. Acesso em 20/09/2023
- DW África. **Jovem que teve rosto cortado denuncia homofobia em Bissau**, 2020. Disponível em : <https://www.dw.com/pt-002/jovem-que-teve-rosto-cortado-denuncia-homofobia-em-bissau-at%C3%A9-pol%C3%ADcias-riem-se-de-mim/a-54247199>
Acesso em: 20/10/2023

EVANS-PRITCHARD. **Inversão Sexual entre os Azande**. Tradução de Felipe Fernandes, Verificação de Dennis Werner. Bagoas, n. 7, 2012, p. 15-30.

FERREIRA, Maria Brochado, Garcia, Luiz Carlos, Lacerda, Gustavo Marcel Filgueiras. **Diversidade sexual e discursos pseudonaturalistas: pelos direitos identitários nos países lusófonos**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.1, p. 375-394 jan. 2021.

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

GARCIA, Luiz Carlos. **Diversidade de Gênero e Direito: Contra Discursos Pseudonaturalistas e Pela Construção Cultural dos Direitos Identitários**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte 2019.

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

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

GUINÉ-BISSAU. **Leis de bases de Sistema Educativo**. Bissau: MEC, 2010

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**/ Maria de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. -5. ed.-São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india Acesso em: 1/11/2023

LANGA, Ercílio Neves Brandão. **A Homossexualidade no continente africano: História, colonização e debates contemporâneos**. Cadernos de África Contemporânea | Vol.1 | Nº. 2 | Ano 2018

LANGA, Ercílio Neves Brandão. **Homossexualidade e direitos sexuais em África: percepções e discursos de africanos residentes no Brasil**. Salvador, n. 14, v.1, nov.2020-abr.2021. Universidade Federal da Bahia – UFBA ISSN: 2358-0844. 2021.

MENDES, Leonel Vicente. **A escolarização e a formação de quadros nas regiões libertadas da Guiné-Bissau: uma perspectiva histórica (1963-1973)** 1.ed. - Curitiba: BrazilPublishing, 2021.

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

MENDES, Leonel Vicente. **Itinerâncias da política curricular do ensino básico na Guiné-Bissau 1973- 2011: saberes locais e diversidade cultural**. Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2022.

MENDES, Maria do Carmo et al. **Histórias dos avôs: Caderno de Exercícios**. Editora Escolar. República da Guiné-Bissau, 1997.

MENDES, Maria do Carmo et al. **Histórias dos avôs: Caderno de Leitura.** Editora Escolar. República da Guiné-Bissau, 1996.

MENDES, Maria do Carmo et al. **Nélio e os amigos: Caderno de Exercícios.** Editora Escolar. República da Guiné-Bissau, 1996.

MENDES, Maria do Carmo et al. **Nélio e os amigos: Caderno de Leitura.** Editora Escolar. República da Guiné-Bissau, 1996.

MOTT, L. **Raízes históricas da homossexualidade no atlântico lusófono negro.** *Revista Afro-Ásia*, Salvador, n. 33, p. 9-33, 2005.

PEREIRA, Alanan Francisco. **GESTÃO DO SISTEMA DE ENSINO NA GUINÉ-BISSAU- papel dos Diretores Regionais no processo da Centralização e Desconcentração do Sistema Educativo.** Universidade de Lisboa, 2022.

REA, Caterina; FONSECA, João Bosco Soares; SILVA, Ana Catarina Benfica Barbosa. **Traduzindo a África Queer II Figuras da dissidência sexual e de gênero em contextos africanos.** V,2. Abr. 2020.

REA, Caterina; PARADIS, Clarisse Goulart; AMANCIO, Izze Madalena Santos/FEMPOS UNILAB, **O Queer African Reader e sua atualidade para o debate sobre dissidência sexual e teoria queer em uma perspectiva Sul-Sul.** 1ª edição/Salvador, BA: Editora Devires, 2018.

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.** Universidade Aberta. Lisboa, Julho de 2001.

SAMPA, Pascoal. **Situação do Ensino Pública em Guiné-Bissau: Desafios e Possibilidades para uma Educação de Qualidade.** Campina Grande, Vol. 1 Ed. 4, ISSN 2316-1086, Realize editora, 2015.

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

TUSHABE, Caroline. Chagas, Juliana Silva. **Decolonizar a homossexualidade em Uganda como um processo de direitos humanos.** *Revista Pós* vol. 17 n° 2, 2022.

WEBER, Douglas Ribeiro. **Valores Africanos e Homofobia de Estado em África: A Lei Anti-Homossexualidade do Uganda como estudo de caso.** Universidade do Minho, Escola de Direito. Outubro de 2019.