

A IDENTIDADE CULTURAL NO ESPAÇO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS DO PAIGC NAS ZONAS LIBERTADAS PARA "REAFRICANIZAÇÃO DAS MENTES" EM GUINÉ-BISSAU¹

Nembali Mané²

RESUMO

O presente artigo objetiva analisar as estratégias educativas do Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), liderado por Amílcar Cabral, nas zonas libertadas. Para alcançar esse propósito, recorremos ao método qualitativo e à pesquisa bibliográfica Gil (2003) e Macedo, Galeffi e Pimentel (2009). O país foi invadido pelos colonizadores, os quais durante cinco séculos estabeleceram a dominação econômica, política, cultural e ideologia em território guineense (Sané, 2018; Cá, 2000; Mendes, 2019; Jaló, 2020). Para efetivação deste projeto, foi necessária a violação de conjunto de direitos, entre os quais a desumanização, racialização, aculturação, catequização e ocidentalização dos africanos e consequente imposição de abandono das realidades africanas. Dessa forma, a educação era um dos meios para concretização desta ideia colonizadora. Por outro lado, a massa popular e o partido libertador lideraram várias formas de resistência contra violência colonial, entre aos quais se destaca a implementação da educação nas zonas libertadas que contradiz a educação lusa (Namone, 2020), uma educação voltada à realidade africana e guineenses em particular. Assim, para sua efetivação, o PAIGC adotou as seguintes estratégias na educação: democratização, africanização, mobilização, sensibilização, deselitização da educação, sincronização entre atividades escolares e do campo. Portanto, as referidas estratégias tiveram grande sucesso no processo da reafricanização por meio de uma abordagem afrocentrica da educação, na alfabetização da massa popular que, em poucos anos, superou a marca do colonizador (Cá, 2000). Foram sentidos os efeitos positivos nas autossustentências das escolas, principalmente nas zonas rurais, como é o caso da região de Bafatá (Freire, 1978).

Palavras-chave: educação e Estado - Guiné-Bissau; Guiné-Bissau - história - assimilação cultural; Partido Africano Independência de Guiné e Cabo-Verde.

ABSTRACT

This article aims to analyze the educational strategies of the African Party for the Independence of Guinea and Cape Verde (PAIGC), led by Amílcar Cabral, in the liberated zones. To achieve this purpose, we used the qualitative method and bibliographical research by Gil (2003) and Macedo, Galeffi and Pimentel (2009). The country was invaded by colonizers, who established economic, political, cultural and ideological domination over Guinean territory for five centuries (Sané, 2018; Cá, 2000; Mendes, 2019; Jaló, 2020). In order to carry out this project, a number of rights had to be violated, including the dehumanization, racialization, acculturation, catechization and westernization of Africans and the consequent imposition of the abandonment of African realities. Thus, education was one of the means of realizing this colonizing ideation. On the other hand, the popular masses and the liberation party led various forms of resistance against colonial violence, including the implementation of education in the liberated areas that contradicted Portuguese education (Namone, 2020), an education geared towards the African reality and Guineans in particular. Thus, to make it effective, the PAIGC adopted the following strategies in education: democratization, Africanization, mobilization, sensitization, de-elitization of education, synchronization between school and field activities. Therefore, these strategies were very successful in the process of re-Africanization through an Afrocentric approach to education, in the literacy of the popular masses that, in a few years, overcame the mark of the colonizer (Cá, 2000). Positive effects were felt in the self-sufficiency of schools, especially in rural areas such as the Bafatá region (Freire, 1978).

Keywords: African Independence Party of Guinea and Cape Verde; education and State - Guinea-Bissau; Guinea-Bissau - history - cultural assimilation.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, sob a orientação do Prof. Dr. Ricardo Matheus Benedicto e co-orientação da Prof.^a Dr.^a Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre.

² Bacharel em Humanidades e graduando em Pedagogia pela UNILAB. Mestrando em Educação pela UFBA e membro de Grupo de Pesquisa em Educação Afrocentrada - UNILABA e FORMACCE - UFBA.

1 INTRODUÇÃO

Em Guiné-Bissau, como nas demais sociedades africanas, havia processos educacionais antes da chegada dos europeus no século XV. De acordo com (Amadou Hampatê Bâ, (2010), Lourenço Oucuni Cá (2000), Dabana Namone (2014), Nembali Mané (2021) e Samba Sane (2018,)), a educação da sociedade pré-colonial, em África em especial em Guiné-Bissau, baseava-se na oralidade, através da transmissão de conhecimento dos mais velhos aos mais novos. Além disso, os processos de socialização também se constituíam como fontes de transmissão de saberes essenciais através da fala. Entre esses ensinamentos, destacavam-se contos, histórias, provérbios, cerimônias de iniciações etc. Essas práticas educativas eram indissociáveis dos aspectos culturais do povo, tais formas de socialização estiveram e estão estreitamente ligadas às realidades históricas culturais de cada comunidade tendo em conta a especificidade, ou seja, considera a diversidade étnica e linguística existente neste contexto.

A base oral desse sistema educacional, centrada na transmissão de conhecimento pelos mais velhos aos mais jovens, evidencia uma abordagem profundamente enraizada na tradição e na interação interpessoal. Este modelo educacional, sustentado pela oralidade, não apenas representava uma forma de repasse de informações, mas também desempenhava um papel fundamental nos processos de socialização. A utilização da fala como meio de transmitir saberes sublinha a importância atribuída à comunicação verbal na preservação e disseminação da cultura e do conhecimento. Essas narrativas não apenas transmitiam informações práticas, mas também veiculavam valores, tradições e uma compreensão mais profunda do mundo.

Conforme, Cá (2000), Namone (2014), Mané (2021) e Sane (2018), com a chegada dos colonizadores, essas formas de ensinamento declinaram-se, devido a vários fatores, dentre os quais destaca a imposição da cultura europeia, considerada superior, universal e digna de ser seguida. Consequentemente, houve a banalização das práticas culturais africanas, seguidas de diversas formas de violências que foram legitimadas pela educação escolar. Segundo Mendes, (2019, p.59) “as práticas de escolarização do sistema de ensino colonial propagavam as ideologias que defendiam os abusos cometidos pelo regime, ao mesmo tempo silenciava as vozes das populações autóctones que reclamavam contra esses abusos”.

Portanto, o sistema educacional deveria ser um espaço para promover o diálogo e a expressão de diferentes perspectivas, mas, nesse caso, tornou-se uma ferramenta para reprimir e ignorar aqueles que questionavam a injustiça. Igualmente, contribuiu diretamente para a perpetuação da desigualdade social. Pois, o currículo e os métodos educacionais refletiam e

reforçavam estereótipos, alimentando a discriminação e a divisão entre diferentes grupos étnicos.

Este artigo tem como objetivo compreender as estratégias educativas do PAIGC nas zonas libertadas para a desafricanização das mentes e partiu do seguinte questionário: quais são as estratégias educativas adotadas pelo PAIGC nas zonas libertadas para enfrentamento do processo colonial? A escolha dessa temática deve-se ao meu envolvimento em dois projetos: primeiro foi por meio de um projeto de pesquisa que resultou em monografia (trabalho de conclusão de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades) na qual debruçamos sobre **Ensino de História em Guiné-Bissau: colisões entre eurocentrismo e realidades históricas do país** orientada pela professora doutora Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre.

E o segundo foi a minha participação na condição de bolsista de iniciação científica da FAPESB do projeto cujo o tema é: **Educação Quilombista: Uma contribuição Afro-Brasileira para construção de um modelo Educacional Intercultural** orientado pelo professor doutor Ricardo Matheus Benedicto, que resultou num artigo científico intitulado **A Educação Quilombista no Brasil, Educação nas Zonas Libertadas de PAIGC em Guiné-Bissau como Referências para uma educação afrocentrada.**

Ao longo das investigações feitas no desenvolvimento e na construção de dois trabalhos, deparamos de uma forma superficial, as literaturas que versam educação nas zonas libertadas e as suas estratégias, aliás há uma menção superficial sobre este modelo educativo nos dois trabalhos. A partir desse contato, percebe-se a potencialidade da resistência, qualidade e africanidade presente neste modelo educativo. Portanto, dedicar-se a um estudo profundo para compreensão de estratégias imprimidas para concretização dessa proposta educativa nas zonas libertadas, trará grande contribuição para sistemas de ensino em África Lusófono em especial para Guiné-Bissau, pois trata de um modelo inspirador aos sistemas atuais que almejam uma educação afrocentrada.

Assim, para alcançar nosso objetivo, recorreremos ao método qualitativo, na abordagem de António Calos Gil (2008), que trata de um estudo que não envolve aspectos números, isto é, limita-se a compreensão dos fatos qualitativamente. De acordo com Roberto Sidnei Macedo (2009, p.87), “compreender compreensões é uma das tarefas árduas do pesquisador das qualidades humanas”. Ou seja, é um grande diferencial que os pesquisadores antropossociais têm. Dessa forma, para compreender as estratégias educativas do PAIGC nas zonas libertadas, recorreremos à pesquisa bibliográfica para compreender compreensões sobre este modelo equitativo. Por isso, inicialmente, fizemos um levantamento bibliográfico sobre as produções

de Amílcar Cabral³ e seus camaradas, além de e pesquisadores que se dedicam aos estudos educacionais da Guiné-Bissau, antes e depois da independência, especificamente no que diz respeito às políticas educativas.

Ao longo da ocupação colonial, a educação foi usada para legitimar a dominação do povo guineense e cabo-verdiano. Tratou-se de uma ação perversa que tinha a missão de manter os trabalhadores obedientes, a serviço do sistema colonial português. Nesse contexto, investiu-se em a ridicularizar as culturas e a espiritualidade dos africanos, em especial dos guineenses (Mendes, 2019, Cá, 2005; Namone, 2020). Com efeito, os guineenses que tinham acesso à educação formal eram obrigados a abdicar das suas culturas e de suas identidades históricas, consolidando e aperfeiçoando o pacote da dominação que estava mais centrado na esfera econômica e religiosa e que havia sido estendido para a esfera cultural e ideológica por meio da educação.

O aparelho colonial pregava a violência pedagógica, pois o processo de ensino contradizia a realidade dos estudantes e, ao mesmo tempo, os obrigava a aprender uma realidade estranha a eles. Por exemplo, os guineenses deixavam de aprender história e geografia de seu país e eram compelidos a decorar, com pequenos detalhes, a realidade portuguesa – uma realidade que os alunos, nem ao menos, conseguiam imaginar. (Cá, 2009).

Dessa forma, buscava impor uma narrativa e perspectiva cultural que contradiz a realidade e contexto. Ao privar os estudantes do conhecimento de sua própria história e geografia, o sistema colonial não apenas ignorava as ricas tradições e contextos locais, mas também os forçava a internalizar uma visão do mundo distante de sua própria experiência. Nessa situação, os estudantes não apenas alienavam de sua identidade cultural, mas também os colocava em uma posição submissa, onde a valorização de sua própria história era substituída por uma imposição cultural externa.

Nessa perspectiva, o sistema colonial português, além de ser anti-africano, era racista, pois os valores culturais africanos eram relegados no espaço escolar, assim como as memórias, as culturas, a história e a tradição dos ancestrais eram negados. Desse modo, constitui-se uma tentativa de apagamento da memória dos estudantes, ao inculcar-lhes os valores culturais dos europeus, em especial de Portugal por meio de ensino e aprendizagem ocidentalizados.

³ Quando falamos do Amílcar Cabral e seus camaradas, é importante destacar que referimos a todos e todas combatentes. Pois entres os camaradas, além dos heróis, havia muitas heroínas como Titina Silá, Carmem Pereira entre outras que dedicaram suas vidas para libertar a Guiné e Cabo-Verde da dominação colonial do modo igual com os homens. Todavia, devido ao machismo e o patriarcado, foram vítimas de invisibilização. Portanto, tais heroínas foram desconhecidas nas nossas sociedades quando comparadas com os homens.

Conforme Sumaila Jalo (2020), essas ações tiveram o amparo legal do “Decreto Lei n.º 39 666, de 20 Maio de 1954, referente ao Estatuto dos Indígenas das Províncias Ultramarinas da Guiné, Angola e Moçambique, vulgarmente conhecido por Estatuto do Indigenato”. Ao comentar sobre esse aparato legislativo, o autor afirma:

Estatuto do Indigenato caracterizava-se por ser discriminatório, racista e elitista, porque baseava-se na separação de instituições a frequentar por nativos – as chamadas Escolas de Posto para ensino de adaptação – e as oficiais, reservadas à população minoritária branca em idade de frequentar o ensino primário; mas também por impedir a população considerada “indígena” de aceder às escolas oficiais, sobretudo ao único liceu (ensino secundário) existente no território durante toda a vigência do colonialismo – Liceu Honório Barreto, em Bissau (Jaló, 2020, p. 32)

De acordo com o educador brasileiro Paulo Freire, o acesso à escola dos colonizadores era seletivo e elitizante, na medida em que apenas os considerados civilizados conseguiam acessá-la. Segundo Cabral, esse número correspondia a 0,3% da população guineense, contra 99,7% de considerados não civilizados que não tinham condições de acessar as escolas. Portanto, banidos de um dos direitos fundamentais (Jaló, 2020).

Perante essa situação, Cabral e seus companheiros constataram que a luta pela libertação não deveria se restringir apenas à luta armada. Eles compreenderam ser necessários combater as diferentes formas de dominação e de alienação que estavam sendo conduzidas pelos colonizadores. Então, após cinco séculos de dominação colonial, houve a independência do país no dia 24 de setembro de 1973. A sua emancipação foi alcançada por meio de uma luta da libertação (armada) que durou 11 anos, de 1962 a 1973, conduzida pelo Partido africano para independência da Guiné e Cabo verde (PAIGC), liderado por Amílcar Lopes Cabral e seus camaradas.

Em Guiné-Bissau, nas zonas libertadas, o PAIGC fundava escolas que funcionavam em oposição à educação colonial. Conforme Cabral dizia, a educação tem como propósito a desfrancização dos espíritos. Segundo Mendes (2019), as zonas libertadas constituíam os territórios conquistados pelo partido ao longo da luta armada, nas quais foram implementadas as escolas lideradas pelo PAIGC.

Nesse contexto, é preciso levar em consideração o conjunto de dificuldades que o PAIGC enfrentava ao longo da luta pela emancipação, nomeadamente o déficit econômico e de recursos humanos: econômico porque os recursos do país estavam sendo pilhados pelos colonizadores. Ademais, no que se refere à perspectiva de recursos humanos, é preciso considerar que a escolarização dos nativos não era prioridade para o sistema colonial, já que a maior parte das pessoas não teve acesso a este bem precioso. Aqueles poucos que tinham tido

acesso à escola colonial contavam com instrução mínima para que pudessem servir ao sistema colonial e se tornarem trabalhadores obedientes, motivo pelo qual não podiam ter um nível acima disso para não se rebelarem contra o sistema (Cá, 2011).

Diante dessa enorme dificuldade imposta pelo imperialismo, o partido se propôs a atenuar tais dificuldades, o que era uma tarefa desafiadora. Todavia, alcançou êxitos no processo de alfabetização que foram realçados pelo próprio Cabral:

Estamos orgulhosos por ver milhares de adultos alfabetizados, por verem os camponeses utilizarem comprimidos e outros medicamentos muito simples, mas que até aqui nunca tinham tido a sorte de conhecerem; por termos formado, no decurso da luta, 497 quadros superiores, médios e profissionais; pelo facto de neste momento 495 rapazes e raparigas frequentarem escolas superiores, médias e profissionais em países da Europa, enquanto 15.000 crianças escolarizadas frequentam 156 escolas primárias e 5 escolas secundárias, internas e semi-internas, onde o ensino lhes é ministrado por 251 professores e professoras (Cabral, 1976, p.13).

Além do avanço no processo de alfabetização, destaca-se a consciência política e identitária nos estudantes. Conforme Cabral (1976, p.13):

E se tiverem ocasião de falar com as nossas crianças, podem ver que as crianças das nossas escolas já têm uma consciência política, patriotismo, e querem lutar pela independência do nosso país. Uma consciência que faz com que se entendam uns com os outros, um sentimento de unidade nacional e de unidade ao nível africano.

Assim, para alcançar nosso objetivo, recorreremos ao método qualitativo, o qual visa estabelecer compreensões no que concerne à temática em estudo. De acordo com Macedo (2009, p.87), “compreender compreensões é uma das tarefas árduas do pesquisador das qualidades humanas”. Dessa forma, para compreender as estratégias educativas do PAIGC nas zonas libertadas, recorreremos à pesquisa bibliográfica. Por isso, inicialmente, fizemos um levantamento bibliográfico sobre as produções de Amílcar Cabral e seus camaradas, além de e pesquisadores que se dedicam aos estudos educacionais da Guiné-Bissau, antes e depois da independência, especificamente no que diz respeito às políticas educativas.

Dessa forma, o presente artigo objetiva compreender as estratégias educativas do PAIGC no processo de africanização das mentes e os caminhos para o desenvolvimento da educação nas zonas libertadas da Guiné. Assim, além da introdução e das considerações finais, o presente artigo está dividido em duas seções: uma aborda sobre o desencontro entre o ensino colonial e a construção da identidade cultural dos guineenses e a outra diz respeito à consciência da identidade histórica e cultural como condições para a luta pela emancipação da Guiné-Bissau.

2 O DESENCONTRO ENTRE O ENSINO COLONIAL E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DOS GUINEENSES

O desencontro entre as culturas era necessário para o projeto colonial, ou seja, foi imprescindível que houvesse um conjunto de ações que contradiziam a realidade histórica e cultural dos Guineenses. Essa “aculturação” ao modo de vida do colonizador foi condição *sine qua non* para a efetivação da dominação colonial na Guiné(-Bissau). Assim, dentre várias atrocidades, houve saques e exploração desenfreada dos recursos, cuja extração contou com a mão de obra dos nativos forçados a trabalhar a favor do sistema colonial português de uma forma desumana: “A invasão colonização em África tinha como objetivo explorar os recursos e a mão de obra dos próprios africanos, para interesse dos invasores europeus, em nome da falsa missão civilizadora” (Jaló, 2020).

Tais atitudes foram respondidas com diversas formas de resistências. Segundo Amílcar Lopes Cabral (1976), a invasão portuguesa na Guiné foi respondida com diversas formas de resistência dos povos nativos, tanto no interior como nos litorais. Mais tarde, uma dessas ações foi denominada pelos portugueses como guerras de pacificação, as quais duraram quase cinco décadas.

Diante de inúmeras resistências oferecidas pelos nativos, o sistema colonial empregou várias formas estratégicas que tinham o intuito de desestabilizar os levantes e a concórdia existente entre os guineenses, para impor a instabilidade. Dessa forma, entre os mecanismos empregados, figurava a mais famosa: “dividir para reinar”. Essa estratégia era a de induzir os próprios nativos a acreditarem que um grupo era inimigo de outro ou uma etnia era superior a outra, no sentido de estancar as lutas contra a presença colonial (Mané, 2021).

Conforme testemunha o “Pai” da nacionalidade Guineense e Caboverdiana: “[...] Aproveitaram-se de todas as contradições entre as diversas etnias, entregando-se mesmo actos que poderíamos considerar ilógicos e conseguiram encontrar um ou outro africano, entre aqueles que eram influentes para servir a sua causa” (Cabral, 1976, p.5). Entretanto, “a situação criada, iria, pois, muito rapidamente transformar-se no principal obstáculo para a proliferação da política colonial, na medida em que as tribos lançadas umas contra outras, sentirem a necessidade de se unirem, em luta contra a presença colonial” (Furtado, 1986, p. 128-129).

Essa tentativa de separação e de criar desavenças entre os nativos e a consolidação do próprio ato colonial foram alicerçadas num pilar maior, a educação. A concretização da exploração dos recursos, a falsa superioridade racial e a aniquilação de culturas e de histórias

apenas poderiam ser alcançadas com a implantação da educação escolar, uma educação que garante a instrução mínima. Nessa visão, Paulo Freire (1978) caracteriza essa educação como:

[...] antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias. Seleccionava até mesmo a pequena minoria dos que a ela tinham acesso, expulsando grande parte deles após os primeiros encontros com ela e, continuando a sua filtragem seletiva, ia aumentando o número dos renegados. Renegados em quem enfatizava o sentimento de inferioridade, de incapacidade, em face de seu "fracasso" (Freire, 1978, p. 8).

Diante do exposto, segundo o mesmo autor “[...] um dos principais objetivos **da educação colonial** era a “desafricanização” dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional, pois para isto não fora constituída” (Freire, 1978, p. 8, grifo nosso). A ação colonial foi denominada por Amílcar Cabral como um processo de desafricanização. Esse termo consiste em uma abordagem usada por ele para se referir aos efeitos causados pela presença colonial na Guiné (Bissau) e em Cabo Verde, que visam estabelecer a dominação econômica, política e ideológica e a consequente desvalorização dos saberes, valores históricos, sociais e culturais dos povos africanos, em especial os Guineenses e caboverdianos, com o intuito de fazê-los abdicarem e “despirem” de si mesmo. Ainda Jaló (2020, p.20) afiança que:

Para justificar a sua presença administrativa em África, as potências coloniais tinham que arranjar mecanismos de alienação das populações dominadas e como a guerra por si só não conseguiria garantir esse objectivo fundamental para a consolidação das suas instituições no continente, o colonizador tinha que convencer o colonizado que a sua civilização não existia, que era um povo sem história e que vivia num mundo selvagem.

Com efeito, consistia em uma meta colonial incutir nas populações africanas a ideia de sua falsa inferioridade e fazê-las acreditar que os valores europeus eram superiores, dignos de serem seguidos e venerados, em detrimento da sua própria realidade. Tendo em conta a relevância da educação nesse processo de dominação, ela constituiu um papel fundante na desafricanização dos Guineenses, por ser considerada a ferramenta de dominação por excelência. Para compreensão do seu papel contagiante no processo de dominação, dialogamos com Carter Woodson (2021), que assevera que quando se domina o pensamento de uma pessoa, não precisa se preocupar com as suas ações. Portanto, a educação colonial constitui um instrumento de aculturação por excelência nos territórios colonizados.

Dessa forma, entre as ações coloniais, a educação desempenhou um papel fulcral em desestabilizar as estruturas organizacionais existentes em África, por meio de currículo e de materiais didáticos, que reportavam irrestritamente às realidades europeias, em especial a portuguesa. Quando há alguma alusão à realidade africana, ela se enquadra numa visão pejorativa, com objetivo de deslegitimar e desacreditar os legados históricos e culturais (Cá, 2009). Assim, Woodson (2021, p.14) “complementa que [...] prejudicar o aluno ensinando a ele que seu rosto negro é uma maldição que não há esperança na luta para mudar a sua condição é o pior tipo de linchamento. Isso mata as aspirações das pessoas e condena-as à vagabundagem e ao crime”.

Além dos fatos acima mencionados, a dominação e a desafrikanização dos colonizados se alicerçam em superioridade racial. Nesse sentido, era adotada como uma estratégia de dominação e de submissão uma clara demonstração dessa falsa crença da raça superior, que esteve presente em todas as instituições de ensino controladas pelos colonizadores, que pregavam, defendiam e ensinavam a inferioridade do homem africano. “Procurava incutir nas crianças e nos jovens o perfil que deles fazia aquelas ideologias**. O de seres inferiores, incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se "brancos” ou “pretos de alma branca” (Freire, 1978, p. 8).

Essa afirmação de Freire corrobora com depoimento de Abdulai Sila numa entrevista concedida a jornalista portuguesa Joana Gorjão Henriques (2017), no seu livro *Racismo em portugueses: lado esquecido de colonialismo*, no qual enfatiza uma clara diferença entre os negros e os brancos. Ou seja, na percepção dos professores, o estudante negro não podia se sobressair mais do que um estudante branco. Caso isso ocorresse, era considerado inadmissível ou como ato vergonhoso. Destarte, havia uma demonstração aberta de racismo no espaço escolar e a naturalização da existência de uma suposta raça superior.

Para o processo da desafrikanização foi necessário adotar seguintes táticas **Imposição de Valores Eurocêntricos**, essa, visava promover a crença na superioridade dos valores europeus. Com isso, a política educacional colonial marginaliza e subestimava as ricas tradições culturais africanas. Essa imposição unilateral de uma cultura universal e hegemônica, contribuía para a perda de identidade e autonomia das comunidades locais. **Instrumentalização da Educação para Dominação, com isso**, educação é tida como a ferramenta de dominação por excelência" sublinha a instrumentalização da aprendizagem para controlar e subjugar as populações locais. Isso não apenas comprometia a integridade do processo educacional, mas também perpetuava relações desiguais de poder. **Desafrikanização Forçada:** contou com papel fundante da educação na desafrikanização dos Guineenses destaca uma abordagem coercitiva

que visa apagar ou menosprezar as influências culturais africanas. Essa estratégia pode ser considerada como uma forma de violência simbólica, comprometendo a diversidade cultural e a autodeterminação das comunidades.

O fortalecimento das identidades coletivas e individuais era uma das características da educação tradicional africana, que pauta pelo reconhecimento de sua história, cultura e ancestralidade, sob o prisma de coletivismo e de solidariedade comunal. Conforme a grande africanista Sobunfu Some (2007), em menção alusiva à comunidade dagara em Burkina Faso, a ausência da comunidade inviabiliza a existência de uma pessoa; igualmente, a ausência de um indivíduo afeta toda a comunidade. Portanto, o processo de ensino das crianças obedece a essa perspectiva, isto é, uma convivência mais comunal e de solidariedade na comunidade.

Diante de uma educação endógena, que se propõe a estabelecer vínculo com a afrocentricidade, o sistema colonial adotou ataques severos no sentido de aniquilar tais práticas e de impedir que os estudantes criassem as suas identidades individuais e coletivas, por meio de atos que desestimulam o vínculo com a sua comunidade. Para consolidar o seu comando sobre os povos colonizados, “o imperialismo português não só usou da sua força policial e militar, mas também usou os serviços educacionais para alcançar seus objetivos, sobretudo, para a sua aculturação e conseqüente desenraizamento em relação às suas culturas seculares” (Jaló, 2020, p.20).

O acesso à educação significou abdicar de sua identidade individual e coletiva. Em outras palavras, para ingressar na escola do colonizar, era necessário seguir e cumprir o conjunto de requisitos defendidos legalmente, que tinha como propósito a desafricanização e a aculturação. Na prática, isso significava se comportar como português e se desconectar das histórias e de suas raízes:

O Decreto Lei n.º 39 666, de 20 Maio de 1954, referente ao Estatuto dos Indígenas das Províncias Ultramarinas da Guiné, Angola e Moçambique, vulgarmente conhecido por Estatuto do Indigenato, estabelecia, no artigo 56º e suas alíneas, os termos para que um “indígena” se tornasse cidadão na sua própria terra e, desta forma, tivesse acesso às escolas frequentadas pelos filhos dos colonos (Jaló, 2020, p.22).

O referido estatuto estabelecia as condições para que o nativo fosse considerado como cidadão na sua própria terra. Para isso, precisava passar por séries testes que comprovassem que realmente estava apto a ser cidadão português, mas de segunda classe. Entre os testes, figuram o domínio da língua, que em prática exigia um abandono total das línguas nacionais consideradas “dialetos” – ou seja, chamavam de dialetos porque não lhes era atribuído o status de uma língua, por se tratar de línguas africanas. Abdicar da sua língua transcende o exercício

de um simplesmente fala, pois constitui a renúncia ao sistema cultural que aquela língua carrega, a sua identidade cultural.

Para adquirir o “estatuto de assimilado”, isto é, ser “civilizado” e cidadão português, seria necessário ao africano preencher os seguintes requisitos: 1) Ter 18 anos completos; 2) Ler e escrever corretamente em português; 3) Ter profissão ou renda que lhe assegurasse o suficiente para prover as suas necessidades e do número de familiares; 4) Ter bom comportamento, uma vida correta e possuir a instrução os costumes indispensáveis à aplicação integral do direito público e privado dos cidadãos portugueses; 5) Não estar inscrito como refratário ao serviço militar e não ter desertado (Ameida, 1981, p. 37).

Além da proibição das línguas locais, para ingressar na educação colonial, era imperativo afastar-se da sua essência, isto é, abandonar seu nome africano. O nome constitui-se característica fundante de uma pessoa africana na sua comunidade, onde nomear é algo profundo e tem uma conexão intrínseca com a ancestralidade, a história, a cultura, a religiosidade e a etnia do sujeito. Portanto, o nome é uma identidade individual (haja vista que singulariza um indivíduo), ao mesmo tempo em que representa uma pessoa coletivamente, na medida em que expressa a origem étnica, a religião e a cultura da pessoa. Aliás, uma das razões que induzem à proibição dos nomes africanos está atrelada ao seu papel de aniquilar as identidades históricas, culturais e religiosas (Mané, 2021):

Quem [...] tivesse um nome nativo, sentia-se diminuído. Posso contar-te a minha história. Eu sou da etnia mansoanca e sei que o nome do meu avô era Matcha, mas como trabalhava para o regime colonial, foi-lhe mudado o nome para António Matcha. Quando nasceu o meu pai, obrigaram o meu avô a registrar-lhe com o nome de Firmino Lopes Machado. Já não era Firmino Matcha. O nosso avô disse-nos que ele tinha dito o nome de Firmino Matcha, mas recusaram esse nome e puseram o que entendiam ser correcto. Por isso é que eu fiquei com o nome português que tenho e com o qual não me sinto bem (Jaló, 2020, p.34).

O relato da Maria do Carmo, uma das entrevistadas do Sumaila Jaló, revela uma tremenda violência, referente à imposição e ao desejo do colonizador de sequestrar as identidades dos povos colonizados. A implicação ao processo da denominação foi abordada no livro da Joana Gorjão Henriques (2017), num capítulo intitulado *Colônia onde todas Fatumata tinham de se chamar Maria*. Essa é uma menção à situação colonial especificamente de Guiné-Bissau com relação ao processo da denominação, uma vez que Fatumata é um nome muito comum entre pessoas islamizadas. Como na visão dos colonizadores, a única forma de salvação era tornar-se cristão, razão pela qual todos os nomes deveriam espelhar esta religião, ter um nome diferente significava ser incivilizado. Por isso, os que tinham o nome de Mamadú eram acrescentados João ou Antônio, a fim de se tornarem civilizados.

Portanto, ser civilizado era um dos requisitos para acessar a educação escolar e ingressar na sociedade do colonizador. Nessa perspectiva, Furtado nos faz entender a diferença entre civilizados e indígenas na visão do colonizador:

[...] são considerados "indígenas" os indivíduos da raça negra ou seus descendentes os quais, pelo seu aspecto e costumes, não se diferenciam da média dessa raça e "civilizados" os indivíduos provenientes de qualquer tribo e que não se encontram naquelas condições. Pelo diploma mencionado, criou-se assim a chamada "camada dos assimilados" que se distinguia pela sua desintegração, pela sua emancipação face aos costumes e tradições. (Furtado, 1986, p.129).

Não pretendemos nos debruçar com profundidade a respeito deste estatuto, todavia, como se trata de um trabalho que busca compreender as estratégias educativas do PAIGC, para isso precisamos trazer alguns fatores antecedentes ou que impulsionaram a adoção das referidas estratégias no processo da libertação principalmente na área da educação. Conforme os argumentos apresentados, percebe-se que essa estratégia foi adotada por colonizadores, porque havia uma educação que despertava e fortalecia a africanidade em guineenses e caboverdianos, a qual assegura a resistência contra a desafricanização.

Este processo, além de ser sentido sob o viés da violência, também teve amparo legal, conforme apresentamos, do Estatuto de Indigenato que regulava o acesso à educação e definia a categoria de cidadãos a quem era permitido o acesso à educação. Diante dessas atrocidades, foi necessário que os movimentos independentistas tomassem as medidas que pudessem mitigar mais violências. Essa discussão, de certa forma, apareceu um pouco ao longo dessa seção, no entanto iremos aprofundar mais na próxima seção, onde iremos trazer as estratégias adotadas para a efetivação de uma educação a partir da realidade africana.

3 A CONSCIÊNCIA DA IDENTIDADE CULTURAL E AS CONDIÇÕES PARA A LUTA DE EMANCIPAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU

O partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), liderado por Amílcar Cabral, estava ciente de que não poderia haver a emancipação total do jugo colonial português sem que houvesse a consciência da identidade cultural. Para dismantelar a violência colonial que se sentia em diversos aspectos, foi necessária uma análise profunda e minuciosa sobre o processo de dominação. Muito embora houvesse violências sistemáticas, houve resistências de diversas formas: greves, sabotagens e revoltas, ações que desgastavam a

estratégia dos colonizadores (Ribeiro, 2017). Assim, além das distintas resistências, o partido propôs ampliar a sua forma de relutância e de enfrentamento ao ato colonial. Dessa forma, a educação passou a ser vista como uma das armas poderosas para perpetuação do domínio colonial e para a alienação do povo guineense e, por isso, era urgente e necessária a sua reinvenção para um modelo que a contestasse (Mendes, 2020).

Como mencionado na seção anterior, os colonizadores adotavam a estratégia de desintegração e de desagregação dos guineenses e caboverdianos, no sentido de criar adversidade e conflito entre as diferentes etnias. Pois então, a estratégia anticolonial deveria ser exatamente a contrária, estimulando uma identidade comum (Cabral, 1977):

Assim como no começo da luta diziam: «fulas, com vocês é que vamos ganhar esta guerra, porque vocês é que são os melhores filhos da Guiné», etc. Quando falam em Manjaco, dizem o mesmo. Dizem que os papéis é que fazem mal **às fulas**, que os fulas é que fazem mal aos papéis, para dividir. Mas já viram que isso não dá nada. No nosso Partido ninguém dividiu, pelo contrário, cada dia nos unimos mais. Aqui não há papel, nem fula, nem mandinga, nem filhos de cabo-verdianos, nada disso. O que há é P.A.I.G.C. e vamos para diante (Cabral, 1977, p.19).

Dessa forma, o PAIGC se dedicou a identificar os artifícios do colonizador que tinham desestabilizado a coesão nacional, entre os quais se destacou educação colonial, cujo propósito era o de implantar a discórdia entre os nativos. Nesse sentido, é importante destacar que o próprio secretário geral do partido e alguns dos seus camaradas foram beneficiados pela educação colonial, por pertencerem a um grupo que se enquadrava na categoria de “civilizados”, conforme classificação dos cidadãos feita pelo sistema colonial, por terem pais ou familiares como funcionários de administração colonial (Namone, 2020). Logo, isso rendeu-lhes a oportunidade de terem acesso à educação e, ao mesmo tempo, ajudou a identificar as suas armadilhas.

Como resultado, segundo Ribeiro (2017), com o deslocamento dos africanos para as universidades europeias e americanas, criou-se a possibilidade da luta anticolonial e dos primeiros movimentos para as independências, principalmente a partir dos anos 40 onde as discussões sobre descolonizações foram destaques em colônias britânicas e francesas, mais tarde portuguesas. Assim, o acesso às universidades permitiu que alguns estudantes dos PALOPs e futuros líderes independentistas adquirissem uma consciência crítica a respeito da dominação colonial.

Ciente das estratégias do colonizador, Amílcar Cabral usou a sua responsabilidade como agrônomo, nomeado pela administração colonial na província da Guiné Portuguesa, começou os trabalhos de base, ou seja, estabelecer o contato direto com a massa popular. De tal modo,

entre as primeiras estratégias, optou por difundir o espírito da união entre diferentes etnias que compõem a nação Guineense. Nessa senda, a princípio, o PAIGC dedicou-se a desconstruir a ideia de discórdia disseminada pelo colonizador entre os nativos, no sentido de que a diferença étnica significa superioridade de uma sobre a outra. A luta para estancar este problema exigia conversas profundas e sinceras com os militantes. Assim, Cabral dizia: [...] “para dar aos camaradas uma ideia do que é unidade e para dizer aos camaradas que o fundamento principal da unidade é que para ter unidade é preciso ter coisas diferentes. Se não forem diferentes, não é preciso fazer unidade” (Cabral, 1977, p.4).

Além de situar a importância das diferenças para a união, Cabral destacava a importância da unidade e do seu papel na luta pela independência. **Resistência Cultural Conjunta**, a união não se limitou apenas às dimensões militares; ela também se estendeu à resistência cultural. A preservação e promoção da identidade cultural durante o movimento de independência. Assim, fez uma demonstração da forma como a união poderia fortalecer a luta, explicando que: “Se eu tirar um pau de fósforos e o quiser quebrar, quebro-o rapidamente; se juntar dois, já não é tão fácil, três, quatro, cinco, seis, chegará um dado momento em que não poderei quebrar, é escusado” (Cabral, 1977, p.5). Com efeito, apresentou a maneira como a discórdia pode beneficiar os colonizadores, ou seja, reforça que a “desarmonia era a força que fez com que eles tomassem o nosso destino nas suas mãos, fez com que parassem a nossa história para ficarmos ligados à história de Portugal, como se fôssemos a carroça do comboio de Portugal” (Cabral, 1977, p.5).

Portanto, a criação das instituições escolares endógenas, sob controle do PAIGC, seria um avanço para atenuar os efeitos do processo colonial. Para a concretização deste anseio, os independentistas contaram com a cooperação internacional para a construção da primeira escola fora do território nacional, ou seja, como o território nacional estava totalmente sob domínio dos portugueses, era necessário estabelecer uma parceria com a vizinha república da Guiné Conacri para o alojamento, que resultou na idealização da primeira escola do partido:

O Partido decidiu depois aproveitar a existência de países independentes ou, pelo menos, de um país independente, ao lado do nosso. Se os factores internos são decisivos, também não podemos desprezar os factores externos. A vizinha da República da Guiné permitiu ao nosso Partido decidir que alguns dos seus dirigentes se fossem ali instalar temporariamente para criarem os meios necessários ao apoio da luta. Isto permitiu-nos criar uma escola política para a formação de militantes políticos activos, o que foi decisivo para a nossa luta. Em 1960, tínhamos criado em Conakry, em condições miseráveis, uma escola política onde chamámos em primeiro lugar os militantes das cidades, para os preparar politicamente e para que eles fossem treinados e soubessem mobilizar o povo para a luta (Cabral, s/d, p.6-7).

Perante essa encruzilhada, a educação colonial tornou-se objeto de combate pelos independentistas. No caso da Guiné, mais tarde, contou com a implementação da educação nas zonas libertadas, quer dizer, “as regiões libertadas constituíram pequenos espaços geográficos fora do domínio colonial que eram administradas política e militarmente pelo PAIGC. [...] regiões, que abrangiam quase dois terços do território nacional” (Mendes, 2020, p.17). Tais regiões situam-se nas zonas rurais, distantes de grandes cidades dominadas pelos colonizadores. Nessas zonas, implementou-se um processo de educação que tinha como propósito de se opor à educação colonial portuguesa (Mendes, 2019). Uma educação que tinha características antagônicas à educação colonial, ou seja, inclusiva, antielitista antirracista e democrática.

As decisões importantes sobre a efetivação e a consolidação das escolas nas zonas libertadas foram tomadas no congresso de Casaca, realizado no Sul da República da Guiné-Bissau, junto à fronteira da vizinha República da Guiné Conacri, de 13 a 17 de fevereiro de 1964. Foi uma reunião importante e decisiva para definir os rumos da luta armada e os rumos que a educação e outros setores deveriam seguir ao longo da luta. Esse congresso contou com a participação de delegados vindos de todos os territórios nacionais (Jaló, 2020; Mendes, 2020).

Tendo noção do poder da alienação na educação colonial, eram necessárias táticas para a adaptação da educação à realidade local. Dessa forma, o projeto político pedagógico do PAIGC se alinhou à realidade local, de forma que havia uma sincronização entre atividade de campo com o processo de ensino e de aprendizagem no espaço. Nesse contexto, segundo Paulo Freire (1978), não havia distinção entre as atividades pedagógicas e as do campo, pois havia uma sintonia que permitia ao aluno estudar e, ao mesmo tempo, trabalhar no campo. Em suma, tratava-se de um currículo voltado à realidade local em diálogo com os valores étnicos e culturais guineenses:

Esse período, que vai até a atualidade, caracterizou-se pela busca de uma autonomia do país, no sentido de criar um sistema educacional que tivesse como base as raízes culturais e sociais do povo guineense. Visava, sobretudo, aliar o trabalho manual ao intelectual, para evitar que a escola e a comunidade se divorciassem e concilhassem os valores culturais africanos com os conhecimentos, a ciência e a técnica das sociedades modernas. (Sane, 2018, p. 61).

Portanto, tratava-se de uma educação aliada aos princípios da realidade local. Todavia, isso não lhe caracterizava como uma educação genuinamente endógena, pois derivava da tradição europeia e, mesmo com esforços de desconstrução, havia incompatibilidade com alguns aspectos locais, ou seja, em alguns momentos não deixou de ser elitista, principalmente nas seleções para ingresso na escola piloto, que obedecia a uma excelência, conforme a

orientação do próprio Cabral, dada sua preocupação com a qualidade de formação das futuras lideranças, também dada a escassez das escolas (Santos, 2020).

O foco central do partido era a formação de um homem novo, um projeto que visava inverter a dinâmica da escolarização e da formação dos guineenses nas escolas colônias. Metaforicamente, foi uma reforma do processo educativo, com vistas a combater os efeitos da educação colonial, por meio de uma proposta de educação voltada à realidade dos estudantes. O homem novo e uma mulher nova seriam as pessoas capazes de pensar criticamente sobre a realidade da Guiné e de Cabo verde, principalmente, num período bastante sensível em que o processo colonial se infiltrava em todo o sistema social, para garantir uma dominação plena (Santos, 2022).

Para atingir este nível de reforma, é necessária uma educação que visa à reafirmação de espíritos. Conforme Cabral, ela requer uma espécie de “lavagem cerebral”. Portanto, este sonho só será realizado por meio de uma contraposição plena à ideologia colonial implantada nas escolas por meio do currículo escolar. Assim, é necessário que a escola desempenhe uma função social, colocando a realidade cultural do estudante no centro do processo de aprendizagem (Woodson, 2021). Logo, que possa o levar a valorizar a si mesmo e a sua realidade da forma como ela é. Isso deve ser o caminho possível para a projeção de um homem novo e de uma mulher nova.

Para isso, era necessário também a democratização da educação, que começa pela massificação da alfabetização. Porque havia uma crescente preocupação com o número de analfabetismo, em consequência de privação de um dos direitos fundamentais do povo guineense e cabo-verdiano ao longo do processo da colonização, onde a preocupação do colonizador era dar instruções mínimas a uma pequena camada. Perante essa situação, era urgente pensar numa estratégia segura e eficiente para atenuar o processo de analfabetismo entre os colonizados. Dessa forma, diante da grande escassez de recursos econômicos que pudessem auxiliar na concretização deste sonho, o partido foi obrigado a adotar estratégias que resultaram no recrutamento de pessoas que ainda estudavam na educação básica, no sentido de lecionarem às classes inferiores onde não havia professores. Conforme testemunha Segunda Lopes, ex-professora nas zonas libertadas:

Após termos feito a 4ª classe, eu e Malam Bacai Sanhá, fomos seleccionados para leccionar nas escolas do partido e fomos assistir ao seminário dos professores em Conacri, porque Cabral dizia: “Os que sabem devem ensinar aos que não sabem”. Depois do seminário, voltámos à Guiné e fomos distribuídos pelas zonas sob comando do partido para trabalhar nas suas escolas e a fim de cada um ensinar o que sabia, porque era este o princípio. Foi assim que entrei na educação. Fui trabalhar na altura

para Can, aldeia onde nasceu o Malam Bacai. Ele foi para outra tabanca. Eu sou de Cubussequ de Baixo, nos arredores de Empada. O nosso responsável pelos serviços de educação do partido era Serifo Fall Camará. Em 1968, voltamos a Conacri para seminário de professores, que se fazia depois de cada ano lectivo e era dependente daqueles seminários que os professores eram promovidos para leccionar em níveis mais avançados, ou, no caso de fraco desempenho, a pessoa mantinha-se a trabalhar no mesmo nível em que vinha leccionando. 4ª classe era o nível mais elevado nas escolas onde trabalhávamos. Os seminários na escola Piloto em Conacri eram para capacitar os professores a fim de responder às necessidades educativas na altura. Em 1969, fomos receber instrução militar no centro para o efeito em Boé, porque lidávamos com crianças e era preciso aprender formas de agir em situações de ataques militares. Depois da instrução, procedemos o juramento à bandeira nacional, um acto testemunhado por Amílcar Cabral (Jaló, 2020, p.50-51).

A campanha massiva para o processo de alfabetização nas zonas libertadas era conclamada pelo próprio apelo de Cabral: “os que não sabem devem ensinar os que sabem”. Assim, mesmo com a precariedade econômica que o país passava na altura, foi possível acelerar o processo de alfabetização. De acordo com Lourenço Ocuni Cá, o PAIGC formou mais quadros do que o sistema colonial português foi capaz durante cinco séculos de dominação colonial.

A campanha de alfabetização nas zonas libertadas contou com a ajuda de parceiros internacionais. Houve, por exemplo, uma escola financiada pela Iugoslávia destinada aos órfãos e aos filhos de guerrilheiros. Depois ela se transformou em escola politécnica, que se propôs a transcender o ensino básico e se estendeu a ações formativas em diferentes áreas técnicas e profissionais. Portanto, destinava-se aos melhores alunos. Segundo Cabral, como se trata de uma escola de referência, são necessários cuidados e rigor no processo de formação dos quadros. (Furtado, 2005).

Um dos objetivos do partido era a democratização da educação, muito embora tenha enfrentado déficit financeiro, conforme mencionamos anteriormente. Nesse sentido, havia mobilizações em prol da educação de qualidade e democrática. Por isso, além das escolas pilotos e dos internatos, havia aulas em locais informais, como nas matas, em paralelo à luta pela independência, e debaixo das mangueiras em algumas aldeias. Mesmo em situação física precária, não faltava a vontade de ensinar e de aprender entre os intervenientes (Mendes, 2020).

Ao longo da luta pela libertação nacional, Cabral e seus companheiros souberam explorar muito bem a cooperação internacional, principalmente na área da educação. Ela contou com grande apoio dos países vizinhos, com mais destaque à vizinha República da Guiné Conacri, que desempenhou um papel fulcral durante a luta pela libertação nacional. As primeiras escolas criadas pelo partido funcionavam nestes países, cujas instituições contribuíram muito para a formação dos quadros guineenses em diferentes áreas.

Além dos países vizinhos, Cabral contou com apoio de países socialistas, como Cuba, a antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e a República Federativa da Alemanha. Além de apoiarem o PAIGC com armamentos, contribuíram para a formação de quadros guineenses e caboverdianos, uma vez que o partido não tinha condições de dar seguimento ao processo formativo dos estudantes concludentes da educação de base ou da escola piloto. Então, esses países serviram como suporte para dar continuidade à formação superior e técnica dos guineenses (Santos, 2020):

O PAIGC não se preocupava com a formação superior dos estudantes no estrangeiro, no entanto havia uma preocupação maior com o nacionalismo e o comprometimento dos guineenses com a cultura e a identidade guineense. Nessa situação, [...] os professores da escola piloto elaboravam manuais de Geografia, História da Guiné e Cabo-Verde e davam aos alunos que iam estudar no exterior, para continuarem a manter vinculação com a sua cultura (Santos, 2020, p.52-53).

Assim sendo, a educação de massa popular e a descolonização das mentes eram o foco central na proposta educativa. Muito embora Cabral e seus camaradas tivessem grande preocupação em ver o maior número possível de guineenses e caboverdianos na escola, essa presença não se limitava a coletar estatísticas. A ideia da educação estava estreitamente ligada à conscientização sobre a realidade sociocultural, que envolve o processo de descolonização. Então, a educação não se restringia a ler e a escrever apenas, mas envolvia a leitura reflexiva da realidade guineense, africana e do mundo, por meio de textos afrocentrados (Mendes, 2020).

A educação para africanização das mentes nas zonas libertadas manteve-se coerente com a produção de materiais didáticos (livros e manuais). Muito embora houvesse grande dificuldade econômica para produção em grande escala, a fim de atender a demanda de todas as escolas sob domínio do partido, o pouco que tinha alinhava-se com a proposta educativa do partido. Isto é, os materiais pedagógicos eram pensados conforme a realidade do povo, ou seja, eram materiais de Guiné, não para Guiné, como havia sido nas escolas coloniais. Entre os livros, destaca-se o *Meu primeiro livro de leitura*, no qual havia imagens que espelhavam a realidade do país, principalmente no contexto da luta da libertação nacional, destacando e glorificando os combatentes da liberdade da pátria. Ele era dedicado especialmente para a preparação dos estudantes para a realidade da luta pela libertação nacional (Furtado, 2005). Ademais, o livro *O nosso primeiro livro de leitura* (1966), segundo Mendes, é um manual com 66 páginas e foi editado pelo Departamento de Secretaria, Informação, Cultura e Formação de Quadros do Comitê do PAIGC (MENDES 2019, p.67). Essa perspectiva endógena nos materiais didáticos contribuiu com a eliminação do complexo de inferioridade dos guineenses e caboverdianos, que

era um dos objetivos da educação colonial, a qual ensinava os estudantes a sentirem-se inferiores diante dos colegas brancos na sala de aula.

Com a tomada da independência, no dia 24 de setembro de 1973, deu início a uma nova fase da educação – um período que muitos especialistas chamam de transição. Entretanto, lidar com o processo de transição, levando em consideração as ideias do partido e os valores históricos e culturais do povo no processo educativo, implicou alguns questionamentos: seria necessário um descarte total do sistema educativo colonial para dar espaço a um modelo emancipatório da educação? Nesse sentido, para pensar a continuidade de uma educação afrocentrada, seriam necessários cuidados e que se levasse em consideração as condições econômicas, algo dispensável para tal reforma. Assim, segundo Sane (2018, p.56):

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

Em presença deste dilema, o Ministério da Educação tinha duas propostas a escolher: 1) eliminar totalmente o sistema educativo colonial, descartando materiais didáticos e outros meios alienantes que essa educação apresentava; 2) fazer uma reforma, levando em consideração que havia déficit financeiro, para pensar a democratização da educação e sua massificação. Dessa forma, nessa segunda opção, estava em causa aproveitar algo da educação que foi deixada pelos colonizadores, no entanto, a apropriação deveria ser feita com cuidado. Diante dos dois pontos, o segundo foi escolhido, mas com descarte total de tudo que comprometesse a proposta educativa do partido, com principal atenção aos componentes considerados como sensíveis e alienantes, como a história e a geografia, que precisariam de uma reforma total para se inserir na realidade local. (JALÓ, 2020; Freire, 1978). Acerca dessa reforma, Sané (2018) conclui:

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

Para Freire (1978), rememorando enfaticamente Mário Cabral, o objetivo do novo sistema era o de eliminar o que restava do sistema colonial para que fosse possível realizar os

objetivos traçados pelo PAIGC: criar um homem novo, um trabalhador consciente de suas responsabilidades históricas e da sua participação efetiva e criadora das transformações sociais. Uma educação endógena, ou seja, a educação que partisse do conhecimento local, regional e global. Nesse sentido, o propósito, primeiramente, era o de conhecer a realidade histórica e sociocultural do país para, em seguida, compreender a realidade do continente africano e deste encaminhar-se-ia para outras realidades.

A estratégia da educação para a africanização do PAIGC deu resultados satisfatórios, na medida em que conseguiu levar a escola para as zonas rurais. Além disso, conseguiu massificar, deselitizar e eliminar o preconceito na educação. Quanto à gestão escolar, havia grande sucesso, de modo que, por meio da sincronização das atividades do campo com as atividades intelectuais, as instituições escolares conseguiam se autossustentar, sem apoio das autoridades. Por exemplo, na região de Bafatá, das 106 escolas, 96 contavam com campo agrícola (Freire, 1978, p.21).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, possível questionar como as práticas educativas contemporâneas podem aprender com esse modelo centrado na realidade endógena? O foco na transmissão intergeracional de conhecimento por meio da palavra falada ressalta a importância da tradição oral como um veículo eficaz de educação. Nessa perspectiva, a educação endógena africana, baseada na oralidade, representou grande obstáculo para a dominação colonial portuguesa na Guiné-Bissau. Por ser alicerçada na coletividade, solidariedade e ancestralidade, seus ensinamentos giram em torno de tais princípios que consolidam a africanidade das gerações mais novas. Assim, por meio de contação de história, provérbios, cerimônias de iniciação, a educação pôde potencializar a consciência identitária e cultural.

Em posição, a educação colonial adotou estratégias que visavam o declínio da educação endógena africana, com o intuito de consolidar a ocupação colonial. Para isso, foi imprescindível criar ações que se opunham à educação endógena africana, isto é, a “deseducação” portuguesa caracterizou-se como elitista, individualista, racista e que promovia a discórdia entre diferentes grupos étnicos na mesma comunidade. Uma educação que pregava a supremacia branca e desenraizava os estudantes das suas tradições, como forma de potencializar a dominação econômica, cultural e epistemológica.

Depois de identificar essas intenções da educação colonial, através do pagamento das histórias e culturas, o PAIGC buscou alternativas que fizessem frente à desafrikanização das

mentes, conforme apresentamos na segunda seção deste artigo. Tratou-se de uma educação endógena, a qual associava atividades intelectuais com as do campo. Essas iniciativas, implementadas inicialmente nas zonas libertadas, tiveram resultados satisfatórios, de maneira que conseguiram superar o número de quadros formados pelos colonizadores em cinco séculos de dominação, em um curto período. Além de dados estatísticos, o partido se preocupou com a formação de qualidade, consciente e crítica dos futuros dirigentes do país.

Portanto, percebe-se que a estratégia educativa do PAIGC para africanização das mentes se dava a partir das realidades endógenas, da massificação da educação, da proposta de uma educação antirracista, antielitista e anti-imperialista. Essas perspectivas pedagógicas resultaram na formação de um homem novo e de uma mulher nova, com a mentalidade crítica sobre a dominação colonial, na mesma medida em que garantiam a autossustentabilidade das instituições.

Todavia, tais políticas foram abandonadas nos princípios dos anos 1980, em função do envolvimento de entidades financeiras internacionais, como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), em assuntos educativos do país por meio de Programa de Ajuste Estrutural (PAE). Como resultado, o sistema do ensino guineense continua a espelhar em ações neocoloniais, onde os alunos, em grande parte, continuam aprendendo predominantemente por meio da memorização. Essa prática, marcada pela imposição de conhecimentos distantes de sua própria experiência, perpetua a violência pedagógica, minando a conexão significativa entre a educação e a vivência cotidiana dos estudantes.

Embora tenha sido uma ideia inicialmente utilizada pelo PAIGC para fortalecer a luta, as elites intelectuais que assumiram o país após a independência negligenciaram a continuidade dessa abordagem. Infelizmente, o currículo escolar guineense carece de uma representação fiel da sociedade, apresentando contradições significativas em relação à proposta de fortalecer a consciência da identidade cultural. Ainda assim, há muito que podemos aprender com as estratégias adotadas pelo PAIGC para o desenvolvimento da educação. Considerando ter se tratado de um momento difícil, num contexto de guerra de libertação e de carência de recursos econômicos e humanos, ainda que por pouco tempo, a educação nas zonas libertadas logrou grandes êxitos na campanha de alfabetização e no processo de reafirmar a identidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira de. **Educação e Transformação Social Alternativas de Educação em País Descolonizado**. 1981. 251f. Dissertação (Mestrado em educação) Programa de Pós-graduação em educação, Fundação Getúlio Vargas Instituto de estudos avançados em educação, Rio de Janeiro, 1981.
- BÁ, Amadou Hampâtê Tradición Viva. In: KI-ZERBO, Joseph. (Ed.). **História geral da África, I: Metodologia e pré-História da África**. 2.ed. rev.-Brasília: UNESCO, 2010
- CÁ, Cristina Mandau Ocuni. **Trajectoria dos Quadros Guineenses Formados e em Formação no Brasil, na visão de estudantes e profissionais de 3º grau**. 2009. 177f. Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), S.P. 2009. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251547/1/Ca_CristinaMandauOcuni_M.pdf. Acesso em: 31 de jul. de 2021.
- CÁ, Lourenço Ocuni. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v.2, n.1, out. 2000.
- CÁ, Lourenço Ocuni. Cultura escolar e os povos coloniais: a questão dos assimilados nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). **ETD - Educação Temática Digital., Campinas** v. 13, n. 1, p. 207, 22 jul./dez. 2011.
- CÁ, Lourenço Ocuni. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. 2005, 280f. Tese (Pós-graduação em Educação). Faculdade de Educação Universidade de Campinas (UNICAMP): Campinas- SP, 2005.
- CABRAL, Amílcar. **A prática revolucionária: unidade e luta**. II. 2ª v. Lisboa: Seara Nova, 1977. p. 217.
- CABRAL, Amílcar. **Textos Políticos de Amílcar Cabral**. Coimbra: Casa da Cultura da Juventude, 1976.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em Processo. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. 173p.
- FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades**. 2005. 719f. Tese (Pós-graduação em Educação). Departamento da Ciências de Educação Universidade de Aveiro. Aveiro, 2005.
- FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Teoria de Investigação sobre a história do ensino**. Revista de Estudos Guineenses. N.1, jan.1986. Casa Comum.org. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_11332>. Acesso em: 10 de abr. 2020.
- GIL, António Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa Social**. 6 Ed. São Paulo: Atlas S.A.2008.
- HENRIQUES, Joana Gorjão. **Racismo em português: o Lado Esquecido do Colonialismo**. Rio de Janeiro: Tinta-da-China, 2017.

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

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **UM RIGOR OUTRO: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa.** Salvador: EDUFBA, 2009.

MANÉ, Nembali. **Ensino de História em Guiné-Bissau: colisões entre eurocentrismo e realidades históricas do país.** 2021. 104 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 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: Brazil Publishing, 2021.

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

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

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

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

RIBEIRO, Fábila Barbosa **Educação e ensino de História em contextos coloniais e pós-coloniais. mneme – revista de humanidades, Caicó,** v. 16, n. 36, p. 27-53, jan./jul. 2015.

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

SANTOS, Gilson Graciano dos. **Amílcar Cabral: Concepções Educacionais em Guiné-Bissau (1965-1973).** 2022. 101f. Dissertação (Mestrado em educação) universidade federal do Paraná programa de pós-graduação em educação, curitiba 2022.

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

WOODSON, Carter Godwin. **A Deseducação do Negro.** São Paulo: Edipro, 2021.