



UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA

INSTITUTO DE HUMANIDADES - IH

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

EVANILSON JOSÉ MOREIRA IALÁ

**A IMPORTÂNCIA DO MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO PARA A
DECOLONIALIDADE DA FORMAÇÃO E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DOS/AS DOCENTES NA GUINÉ-BISSAU**

Acarape-CE

2023

EVANILSON JOSÉ MOREIRA IALÁ

A IMPORTÂNCIA DO MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO PARA A
DECOLONIALIDADE DA FORMAÇÃO E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DOS/AS DOCENTES NA GUINÉ-BISSAU

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Luis Eduardo Torres Bedoya.

ACARAPE-CE

2023

TERMO DE APROVAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso (MONOGRAFIA) apresentado ao Curso da Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Data da Aprovação: ____/____/____

Nota: _____

Evanilson José Moreira Ialá

A IMPORTÂNCIA DO MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO PARA A
DECOLONIALIDADE DA FORMAÇÃO E DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DOS/AS DOCENTES NA GUINÉ-BISSAU

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luis Eduardo Torres Bedoya (Orientador) UNILAB

Profa. Dra. Rosângela Ribeiro (UNILAB)

Profa. Dra. Cristina Mandau Ocuni Cá (UNILAB)

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, José Carlitos Ialá

(In memoriam)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, expresso a minha gratidão a Deus pelo o meu bem-estar na realização deste sonho, objetivo que assumi junto à minha família ao longo da minha (vinda e) estadia no Brasil. Além disso, os meus familiares são uma parte fundamental no término deste ciclo, estiveram comigo desde o início, sempre me apoiando.

Para minha querida mãe, Ermelinda da Conceição Moreira Ialá, e aos meus irmãos Martinho, Airton, Lívio e Maria Ivone. Todos os dias, sejam eles bons ou ruins, sempre estiveram ao meu lado, seja através de ligações ou mensagens de encorajamento. Uma gratidão sincera dirigida a uma pessoa que não pôde desfrutar desta conquista. O meu pai, José Carlitos Ialá, muito obrigado por me inspirar e acreditar em mim. Sinta-se em paz!

Agradeço aos meus amigos e colegas que, em conjunto, compartilhamos os cinco anos de estudo na Unilab, graças ao companheirismo e à troca de ideias e aprendizados. Aos colegas que se disponibilizaram e colaboraram de forma educada com suas histórias de vida nesta pesquisa. Ao Carmolino Cá (Cacá), uma pessoa muito importante na minha vida acadêmica e um irmão que o Brasil me deu, sempre disposto a me auxiliar nas atividades acadêmicas, com ideias, correções e incentivos.

Minha gratidão ao meu orientador, Luís Eduardo Torres Bedoya (Lucho), pela paciência, comprometimento e todas as lições aprendidas durante este período na realização deste trabalho. Sem ele, não seria possível, ou o trabalho não teria a mesma proposta e qualidade. Também, aos professores, pelos ensinamentos, conselhos, instruções e desenvolvimento do meu processo de formação profissional ao longo do curso.

A todos, meu muito obrigado!

*Alguém que quer formar
outro, corrija sem ofender,
orienta sem humilhar*

Mário Sérgio Cortella

Resumo: O trabalho em questão trata da formação de professores/as na Guiné-Bissau, com o objetivo de compreender e avaliar a relevância do método (auto)biográfico para a decolonialidade da formação e das práticas pedagógicas nesse país. Evidências empíricas mostram que o sistema educacional guineense é reprodutor da ideologia colonial, refletida na legitimação que faz do uso da violência na sala de aula por parte de professores e a reprodução de um conteúdo curricular alheio à realidade cultural e social, que impossibilita a existência de uma capacidade crítica e reflexiva dos/as educandos/as. Nesse sentido, percebemos que este problema está relacionado ao processo de colonialismo vivenciado na Guiné-Bissau, que influenciou diretamente o sistema de formação de professores/as guineenses, preocupados com a transmissão de conteúdos escolares para os/as estudantes memorizar e o recurso ‘pedagógico’ à prática da violência contra estes na sala de aula. Neste contexto, entendemos que o método (auto)biográfico, em diálogo com pedagogias decoloniais, oferece contribuição efetiva para a desconstrução e superação de conceitos e práticas educacionais de recurso à violência, empecilhos para a reflexão crítica sobre as demandas educacionais do povo guineense no currículo escolar e na língua oficial de ensino. O trabalho foi desenvolvido adotando a metodologia de pesquisa qualitativa centrada em histórias de vida, com base em relatos autobiográficos de estudantes guineenses do curso de Pedagogia da Unilab, e fazendo uso de pesquisa bibliográfica com atenção a Freire (1987), Monteiro (2005), Cá (2008), Barreto (2014), Sané (2019), Nóvoa (2014), entre outros.

Palavras-chave: método (auto)biográfico; Guiné-Bissau; formação de professores; decolonialidade.

Resumu: É tarbadju sta na papia sobri situaçon di formaçon di purssoris na nô terra – Guiné-Bissau. Ku objetivu di n'tindi kuma ku método (auto)biográfico pudi djuda na manera di forma purssoris i na manera keta dá ce aulas. Nô pircibi a partir di leitura k nô no fassi di kuma, na nô terra, kil nô manera educa djintis i sta inda na copia manera ki tuga ta educanu bâ, pa manera k purssoris ta sina alunus apontamentu ku cá tem nada ku cê vida, logo és tipo di pursor ku si manera di dá aula tá tudji alunos pudi pensa dritu na manera kê ta vivi. Na nô maneira di pensa, nô n'tindi kuma si é purbulema inda sta na akonteci i pabia di kil tempo ku portuguis invadi nô tchon, ku pui anos nô continua na forma nô purssoris di kil memu manera, pá é continua bata pensa kuma si alunus n'korna quê ku elis eta papia ou pensa, suma bata suta elis, kila ku suluçon pa alunus pudi djiru na scola. Suma nôka concorda ku ce maneira di dá aula, pabia di kila, anos nô pensa kuma és tchomadu método (auto)biográfico, pudi djuda forma mindjor no purssoris djuntu ku kil utrus djintis ku sta tam na monstranu mindjoris manera di sina nô alunus, logo, anos no n'tindi kuma si nô djunta cabeça, nô sigui kil manera, nô purssoris na para bata suta cê alunus, purssoris na pudi pensa dritu sobri maneira keta vivi, assim tam ku alunus na bata pensa, na situaçon di terra ou quê tá vivi, asim, pa elis tudu é pudi mudal. Pa skirbi é tarbadju nô usa piskiza qualitativa, tambi i fassidu ku stória di vida di cumpanheris ku sta na formaçon pa um dia bim sedu pursor, li na universidade ku tchomadu Unilab, na Brasil, além des, no fassi é tarbadju ku leituras di livrus, artigos, etc. suma di ba Freire (1987), Monteiro (2005), Cá (2008), Barreto (2014), Sané (2019), Nóvoa (2014), i manga di utrus djintis.

Palabras-tchabi: método (auto)biográfico; Guiné-Bissau; formaçon di purssoris; decolonialidade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Problema central	11
Objetivos específicos	12
Justificativa	12
Metodologia	14
1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO SISTEMA EDUCATIVO GUINEENSE	15
1.1 A educação durante o período colonial	15
1.2 A educação durante a luta pela libertação nacional	17
1.3 A educação depois da independência atualmente	19
2. AS MARCAS DA COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS/AS PROFESSORES	23
2.1 Desafios estruturais na educação guineense	30
3. POSSIBILIDADES DE MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO PARA A DECOLONIALIDADE DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU	32
3.1 Método (auto)biográfico: de que se trata na área da educação?	32
3.2 Relatos autobiográficos sobre a resignificação e tomada de consciência, bem como algumas contribuições	34
CONCLUSÃO	40
REFERÊNCIAS	42
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo compreender e avaliar a relevância do método (auto)biográfico para a decolonialidade da formação e das práticas pedagógicas na Guiné Bissau. Parte-se da premissa que o sistema educativo neste país é reprodutor do pensamento colonial instaurado pelos portugueses e que atravessa a história da educação até o presente.

A República da Guiné-Bissau está localizada na costa ocidental da África e faz fronteira com a Guiné-Conacri (ao sul e leste) e com a República do Senegal (ao norte), banhada pelo oceano atlântico a oeste. O país tem uma área territorial de 36.125 km² e uma população estimada em mais de 1,8 milhões de habitantes. Possui uma rica variedade cultural, uma vez que abrange mais de 20 grupos étnicos, cada um com sua língua própria. O território é composto por uma parte insular, com aproximadamente 80 ilhas, e outra continental, com cinco principais rios, como o Buba, Cacheu, Corubal, Geba e Mansoa. A Guiné foi invadida por Portugal no século XVI. Apesar de ter chegado nesse período, mas só foi definida como colônia em 1879 (Teixeira, 2008).

Inicialmente, é importante mencionar a educação escolar durante a ocupação na Guiné-Portuguesa. Em 1890, já havia um regulamento que tornava obrigatório o ensino primário. Nessa fase, era ensinada a língua portuguesa, a história e a geografia de Portugal, o ensino religioso cristão, bem como a agricultura e a economia doméstica (Cá, 2008). Os portugueses criaram dois sistemas educacionais distintos: um voltado para os portugueses e africanos considerados assimilados ('civilizados'); e outro voltado para africanos considerados "indígenas" ('não civilizados').

No período da luta pela libertação nacional (1963-1973), a educação é promovida pelo Movimento para Libertação da Guiné-Bissau e Cabo-Verde nas áreas desmilitarizadas ou conquistadas por este. O Movimento tinha consciência de que o território deveria ser dirigido pelos seus próprios filhos e se livrar do abuso e da ocupação colonial com o objetivo de formar um homem novo e uma mulher nova. Iniciou-se a descolonização a partir da educação, criando escolas nas áreas libertadas, além de outras instituições educacionais criadas nas repúblicas vizinhas de Senegal e Guiné-Conacri que atendiam crianças refugiadas e filhas de militantes do partido. Em contraste com a educação oferecida pelos portugueses, a educação alternativa propagada pelo movimento

de libertação tinha como objetivo estreitar laços com a realidade de sua população e eliminar a alta taxa de analfabetismo entre crianças e adultos.

A conjuntura política internacional favorável aos movimentos independentistas, bem como a luta armada iniciada em diversos territórios africanos que culminaram com as independências políticas, contribuiu para fortalecer o poder político e ideológico sobre a escola (Ribeiro, 2001). Dessa forma, a independência do país do domínio português marcou o início das reformas, a oferta e disseminação da educação em nível nacional, o que beneficiou todos os guineenses. O Estado novo buscou distanciar-se das experiências educacionais coloniais, que eram seletivas, elitistas e excludentes; o que tornava a maioria dos guineenses analfabetos e atendia apenas uma fração de cidadãos dos centros urbanos. O plano de ensino era fundamentado na realidade sociocultural e histórica da população e, conseqüentemente, a educação escolar foi inspirada nas vivências educacionais adquiridas nas áreas libertadas durante a luta pela independência (Cá, 2008; Sané, 2019).

Após a conquista da independência, a língua portuguesa foi escolhida como a língua oficial de ensino, ou seja, utilizada no âmbito educacional em detrimento de outras línguas nacionais existentes; o que ainda gera uma discussão aberta sobre um dos problemas do sistema educacional guineense. Percebemos, a partir da leitura acima do Djau (2015), que essa decisão do Estado, tomada nesse contexto, interfere diretamente na formação da identidade do povo guineense, impedindo o desenvolvimento de políticas públicas educacionais próprias. A falta de um sistema de gramaticalização das línguas maternas, especialmente a língua crioula – a de unidade nacional, que unificou os guineenses durante a luta de libertação, além da diversidade sociolinguística. Além disso, agentes e técnicos guineenses não estavam capacitados na época e não tinham recursos financeiros. Esses fatores, entre outros, influenciaram a implementação da língua portuguesa no ensino nas áreas conquistadas pelo movimento libertador (Cá, 2008), além da forte influência exercida pelo seu líder, Amílcar Cabral. Portanto, após a independência, por conta de razões financeiras e ideológicas, tornaram-na a língua de ensino predominante até os dias atuais.

Percebemos, atualmente, que o sistema educacional guineense segue sendo excludente, e restritivo, reproduzindo as características da educação colonial, em que a língua portuguesa deixa de ser o único traço característico do colonialismo português. O recurso à violência por parte de professores/as em sala de aula, como prática de ensino, e

a compreensão do/a estudante como mero recipiente, consumidor de conteúdos transmitidos pelos/as docentes, também são expressões dessa educação.

No atual sistema educativo, apesar de algumas mudanças, observam-se ainda problemas crônicos, tais como: as instalações escolares inadequadas, a falta de materiais didáticos – o pouco que existe não condiz com a realidade de educandos, o baixo salário dos professores e ainda o atraso – o que motiva a paralisação de aulas por parte da classe docente; a formação insuficiente de professores.

A Guiné-Bissau conheceu a educação escolar de forma tardia. A primeira escola para formar professores foi criada em 1966 e ainda não se faz muito para melhorar esse setor importante para o desenvolvimento do país. Logo, é claro que, independentemente do sistema educacional que deseja modificar, deve-se começar pela formação de professores, sobretudo, pela sua prática pedagógica, e, não menos importante, pelo seu ambiente de trabalho – melhores condições.

Por isso, esta pesquisa discute a educação escolar na Guiné-Bissau, com foco nas questões ligadas à formação de professores/as na perspectiva da decolonialidade. De acordo com Walsh (2009), a decolonialidade é um pensamento que propõe a mudança na forma como o poder mundial se organiza, ou seja, refere-se a remoção da estrutura social, isto é, sociocultural, epistêmica, política da colonialidade. Afirmando a existência da estrutura do poder do processo do colonialismo camuflada em colonialidade, baseada na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns povos como menos humanos, exemplo, sul americanos (e indígenas) e africanos.

Diante desta ideia, espera-se que este trabalho seja útil para aprofundar o tema em questão, contribuindo para o desenvolvimento do sistema educacional na satisfação das demandas e necessidades do povo guineense, além de servir como referência teórica para futuros trabalhos que tratem do mesmo tema.

Problema central

Com base na descrição da realidade do sistema educacional guineense, o trabalho busca responder à seguinte pergunta: como o método (auto)biográfico pode contribuir para a decolonialidade da formação e das práticas pedagógicas dos/as professores/as guineenses?

Objetivos específicos

Para a realização desta pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender a trajetória do sistema educativo guineense, sobretudo, no que diz respeito à formação docente e às práticas pedagógicas de professores.
- b) Identificar, por meio de relatos (auto)biográficos de estudantes guineenses do curso de Pedagogia da Unilab, as marcas da colonialidade na educação.
- c) Avaliar, através dessas (auto)biográficas, os fatores que podem influenciar positivamente, nos futuros professores, na construção da sua identidade/subjetividade profissional-docente.

Justificativa

Como professor guineense em formação, sinto-me na obrigação de compreender a funcionalidade do sistema educativo e a formação de professores na Guiné-Bissau, na expectativa de em um futuro próximo, exercer aí a atividade docente.

Com base nas leituras realizadas e na minha condição de pesquisador, a partir da minha experiência enquanto estudante na Guiné-Bissau, a figura do professor tem despertado minha atenção, embora não conhecendo bem a trajetória e identidade por trás daquele profissional, eu sempre acho eles, na sua maioria, abusivos em relação à sua autoridade, humilham e violam física e mentalmente seus alunos. A partir dessa constatação, não procuro apenas compreender como os professores são formados no país em estudo, mas também sobre como eles se definem como professores

Com isso, o método (auto)biográfico torna-se uma alternativa ideal para compreender esse e os demais desafios do trabalho. Como aponta Ferrarotti (2014), o método (auto)biográfico surgiu como uma aposta científica importante, uma vez que, atribui à subjetividade um valor de conhecimento científico. Ele considera que por meio de uma biografia, construída subjetivamente, é possível analisar uma determinada realidade social no campo psicológico individual. Neste sentido, esse método se mostra relevante para contribuir para a decolonialidade da formação e da prática pedagógica docente no sistema educacional guineense.

Apesar da independência de países invadidos e colonizados, como o caso da Guiné-Bissau, mas os velhos traços de colonialismo permanecem escondidos na modernidade, ou colonialidade, sendo assim, um grupo de estudiosos, como Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, etc., dedicaram-se aos estudos de um pensamento que opõe-se à colonialidade, emergindo conceitos como o pensamento do outro, a interculturalidade e o multiculturalismo, finalmente, a decolonialidade. Nesse contexto, todas elas procuram-se desvincular-se da ideia de que a Europa é o centro do poder, seja intelectual, cultural, entre outras (Oliveira e Candau, 2010).

Para Mignolo (2007), a decolonialidade é aprender a desaprender dos padrões do poder eurocêntrico, e confronta a colonialidade – que refere-se as experiências do colonialismo enquanto o processo de ocupação territorial. Em outras palavras, historicamente, a sua estrutura de poder subalterniza os povos colonizados: história, cultura, saber, ser, etc. essa abordagem valoriza o pensamento do outro, levando, em considerações as categorias anteriormente mencionadas. Igualmente, uma nova maneira de se libertar, ou se emancipar.

A realização deste estudo e a escolha desta abordagem, está relacionado à experiência vivida na disciplina Autobiografia e Educação do curso de Pedagogia da Unilab, ministrada pelo professor orientador de trabalho em leitura. Durante o percurso, fomos desafiados a escrever nossas autobiografias e, no final, cada estudante produziu um artigo. A partir daí, despertou-me o interesse em trabalhar com temas que se relacionam com histórias de vida, como metodologia, ou fonte de pesquisa, e a autobiografia, numa perspectiva de contribuição para a realidade educacional guineense.

De modo geral, ao selecionar os materiais que constituem a base teórica deste trabalho, percebemos um número reduzido de artigos que se adequam às propostas desta pesquisa, o que torna este trabalho um desafio e de extrema relevância para o setor educativo guineense, na medida em que permita resgatar a identidade e valorização da prática docente, na perspectiva de dar sentido à formação do homem e da mulher novos, enquanto que conhecem e partem da sua realidade para então compreender os/as outros/as.

Na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica, os/as futuros/as professores/as, assim como aqueles/as com anos de experiência profissional, podem se considerar sujeitos, e

não simplesmente, objetos da sua formação, e nesta condição ter a possibilidade de avaliar seus aprendizados, suas trajetórias educativas escolares da sua vida em geral, e das suas práticas pedagógicas a fim de tomar consciência e refletir sobre elas, buscando identificar o positivo e tudo aquilo de negativo que deva ser eliminado da sua vida profissional.

Metodologia

Este estudo é qualitativo, que, segundo Silveira e Córdova (2009), não se preocupa com a representação numérica, muito pelo contrário, se preocupa com aspectos que não podem ser quantificados, mas em compreender/analisar um grupo social ou as dinâmicas das relações sociais. Nesse sentido, Creswell (2007) diz que, na abordagem qualitativa, o pesquisador traz os argumentos de aprendizado básico, principalmente em perspectivas construtivistas, ou seja, parte das suas vivências individuais, social e historicamente construídas, em que o investigador desenvolve a temática a partir dos dados coletados usando suas estratégias múltiplas de investigação.

Usa estratégias de investigação como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade. O pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados. (Creswell, 2007, p. 35).

A pesquisa é realizada com o método (auto)biográfico, a partir de meu relato autobiográfico e de alguns colegas-estudantes guineenses do curso de licenciatura plena em Pedagogia da Unilab (Ceará), produzidas na disciplina Autobiografias e Educação. Os/as estudantes assinaram termo de consentimento para o uso das suas narrativas autobiográficas do tempo escolar.

O método em questão utiliza dois tipos de materiais: os materiais biográficos primários – é a recolha que o investigador faz das narrativas autobiográficas através da conversa direta, modelo de uma entrevista pessoal com o entrevistado. Outro, na qual usamos, esse tipo de material biográfico é composto por correspondências, histórias, relatos escritos e diários, que são diferentes dos primeiros – iguais às que compõem a metodologia do trabalho. Aqui, segundo Ferrarotti (2014), a (auto)biografia deve ser vista como uma ação social, em que o indivíduo, de forma sucinta, fale sobre sua vida na totalidade. Não se trata de um relato de eventos ou de uma vida, mas sim de um resumo das experiências vividas pelo indivíduo ou fruto de uma interação social. Dessa maneira, ao escrever uma (auto)biografia, enfrentamos a situação de desestruturação e, ao mesmo

tempo, de reestruturação de uma história de vida individual, eventos, experiências e também de um sistema social. Então, buscamos “o objetivo a partir do subjetivo, descobrindo o geral pelo particular” (Ferrarotti, 2014, p. 45).

Também para este estudo, trabalhamos com a pesquisa bibliográfica. Segundo o Gil (2002), este tipo de pesquisa é feito de livros, artigos e pesquisas, que, por tratarem de uma ideologia, são bastantes usados para analisar diversas posições sobre um problema; são materiais que estão à nossa disposição para serem lidos, fichados e resenhados para serem usados. Engloba dissertações, tese, etc. Bem como a pesquisa documental, analisando documentos oficiais.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO SISTEMA EDUCATIVO GUINEENSE

Este capítulo apresenta uma breve contextualização sobre a educação escolar na Guiné-Bissau, partindo do início da ocupação colonial ou do processo de colonialismo.

1.1 A educação durante o período colonial

Durante muito tempo, os povos que ainda não tinham desenvolvido a escrita eram considerados sem cultura (Hampaté Bâ, 2010). É assim, que a história da Guiné-Bissau começa a ser contada pelos portugueses. A partir da sua chegada, como início de um processo de expansão da civilização e imposição da cultura trazidas por eles. Ignorando as outras formas civilizatórias africanas, especialmente as guineenses: a sua cultura, os costumes, as línguas, a dança, a forma de interpretar o mundo etc. (Freire, 1978).

Importante lembrar que antes da invasão portuguesa no século XV, apesar da ausência de instituições educacionais estatais, nas sociedades tradicionais africanas, especialmente, as guineenses, cada adulto era um educador. A educação estava baseada no comportamento, oralidade e cultura que transmitiam os mais velhos, para os/as jovens aprender. A aprendizagem era ligada à vida em comunidade e isso permitia aprender sobre a realidade social (Cá, 2000). Nessa perspectiva, a educação é ação exercida pelas gerações adultas sobre aqueles que não atingiram maturidade para a vida social (Durkheim, 2011).

Ainda assim, o colonialismo português ignora a existência cultural africana, considerando o negro primitivo e o subalternizou, tendo que vivenciar suas manifestações culturais clandestinamente (Cá, 2008). Sané (2019) aponta que, no século XIX, a disseminação da civilização europeia na África tornou-se um dos objetivos dos países europeus após a conferência de Berlim (1884-1885). A partir do século XX, Portugal adotou uma nova estratégia político-social em relação às suas colônias ou territórios ultramarinos, como a Guiné, onde a educação escolar foi restrita a uma pequena parcela de indivíduos. Esta educação era voltada para, além dos portugueses, nativos com o estatuto de civilizados.

Durante este período, a Igreja Católica teve um papel relevante na “implantação da política educacional, como também participou na legitimação do colonialismo português, sancionando e santificando a missão civilizadora e a função histórica de Portugal” (Cá, 2008, p. 33). O autor ressalta que a mesma instituição religiosa assegurou que os africanos aprendessem técnicas sem pôr em risco a exploração econômica europeia, porque isso era o objetivo da educação.

Com autorização de ministrar ensino escolar na Guiné-Bissau, no ano de 1890, o ensino fundamental tornou-se obrigatório e incluía o aprendizado de “[...] leitura, escrita e gramática do português, aritmética, história de Portugal, geografia, doutrinação cristã, elementos de agricultura e economia doméstica” (Ribeiro, 2001, p. 16). A pesquisadora Isabel Ribeiro sustenta que, mais tarde, criaram-se dois sistemas de ensino: um inspirado no modelo de Portugal, para os portugueses e africanos civilizados, e o segundo, administrado pelas missões católicas, para os africanos indígenas. Ambos os modelos tinham a língua portuguesa como de ensino oficial de ensino.

Segundo Cá (2008), após a Proclamação da República Portuguesa em 1910, houve uma reformulação no ensino primário, que se dividiu em ensino básico (1º grau) e complementar (2º grau) resultando em um aumento nas disciplinas. Em 1930, outra reforma foi implementada, dividindo o ensino básico, secundário, profissional e especial. O autor apresenta, ainda, dados relevantes sobre a educação no período colonial: em 1958 foi criado o Liceu Honório Barreto (mais tarde denominado Liceu Nacional Kwame Nkrumah). Nesse mesmo ano, criaram-se as escolas técnicas elementares, que foram posteriormente transformadas em escolas industriais, oferecendo o curso geral de comércio e o de formação feminina (Cá, 2008).

De acordo com Gonçalves (2002), em 1966, foi criada a primeira escola de formação de professores em Bolama, a antiga capital guineense. A autora, Maria Gonçalves, ainda relata que, no âmbito da política “Por Uma Guiné Melhor”, do governador António Spínola, foi criada a escola do magistério primário em 1972. Apesar da criação destas escolas, o número de nativos que as frequentava era reduzido, uma vez que, de acordo com Cá (2008), o modelo de educação colonial tinha como objetivo desfrancizar, os nativos (africanos), ou seja, incentivava a negação da sua cultura, a divisão e a intenção de torná-los brancos, adotando a cultura europeia, a língua e o pensamento a partir do português. Em outras palavras, a ideologia predominante nesta educação era:

Uma pedagogia autoritária reforçava a submissão ao colonizador e incitava a imitação como único critério de sucesso, que só podia ser individual, porque o conteúdo do ensino era a realidade da metrópole, pois a África não tinha história. Ela não existia antes do colonizador a tivesse descoberto e habitado. (Cá, 2008, p. 60).

Lourenço Ocuni Cá afirma que até anos 1970, essas instituições de ensino continuavam a ensinar aos guineenses sobre sua civilização, ainda servindo ao governo colonial português. De igual modo, o sistema educativo não interagia com a realidade sociocultural do povo guineense, ao contrário, afastava-o ainda mais da sua realidade sociocultural, além de não responder às necessidades socioeconômicas deles, devido à distância com a comunidade/realidade. “Além da não-inserção da escola na sociedade, a escola colonial era altamente seletiva, não dando acesso à formação científica, técnica e social da maioria da população” (CÁ, 2008, p. 60).

1.2 A educação durante a luta pela libertação nacional

O Partido Africano da Independência (PAI) foi criado em 1956 e, posteriormente, em 1960, adotou a sigla PAIGC (Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-Verde), que foi metido à clandestinidade, começando a recrutar simpatizantes (Silva, 2010). Além disso, com a independência dos países vizinhos, como Guiné Conacri (1958) e Senegal (1960), os movimentos de independência dos países africanos sob o domínio colonial português, como Angola, Guiné-Bissau e Moçambique, foram influenciados ou incentivados apressar suas independências. Além do levante e da reclamação por parte dos marinheiros, contramestres e cozinheiros em Bissau, o assassinato de alguns em 03 de agosto de 1959 (Massacre de Pindjiguiti), foi um marco histórico e, politicamente,

“[...] aproveitado pelo PAIGC para impor a passagem nacionalista à “fase superior” da luta de libertação nacional” (Silva, 2020, p. 110). No dia 23 de janeiro de 1963, teve início a luta para a libertação nacional pela via armada.

De acordo com Sané (2019), durante a luta pela independência da Guiné-Bissau (1963-1973), o movimento libertador, nas áreas sob a sua jurisdição, proporcionou à organização um novo modelo de educação ao seu povo, além de uma estratégia política que se baseava na necessidade de lutar contra o colonialismo e, sobretudo, na construção de uma nova sociedade – pós-independência. Do mesmo modo, o regime colonial sentiu-se pressionado pelo PAIGC, então, para manter, com novas táticas, o domínio colonial português realizou algumas mudanças no seu modelo educacional.

Ultrapassadas pelos edificantes exemplos de progresso social registados nas zonas sob controlo do movimento pela independência, as autoridades portuguesas sentiram-se obrigadas a reformar a política colonial, tornando-a menos segregacionista. Primeiro, aboliram o código do indigenato. Em seguida, através da chamada “Guiné Melhor”, implementaram uma activa e alargada política de fomento económico-social, tendo o acesso a escola como uma das suas vertentes mais expressivas. Houve, por um lado, um alargamento considerável da rede de oferta de ensino primário e, por outro lado, a elevação do horizonte escolar do guineense ao primeiro ciclo do ensino secundário. (Monteiro, 2005, p. 20).

Apesar de poucos meios financeiros, conforme Cá (2005), a educação implementada pelo PAIGC nas áreas conquistadas, não era inferior ao modelo português, mas o superava, uma vez que interagiu com a realidade de seus alunos, permitindo-lhes uma inserção melhor na comunidade e, conseqüentemente, contribuindo para sua melhoria. Ao contrário da escola colonial, que estava distante da realidade do país, seletiva e antidemocrática em relação aos seus objetivos, conteúdos didáticos e métodos de ensino (Freire, 1978). Essas características contribuíram para a alta taxa de analfabetismo, por isso, o movimento da libertação, nos primeiros da luta armada, concentrou nas reformas no setor educacional: “liquidação rápida do analfabetismo; Instrução primária obrigatória e gratuita, formação e aperfeiçoamento urgente de quadros técnicos e profissionais” (Macedo, 1978 p. 20 apud Ribeiro, 2001).

O congresso de Cassacá (realizado no sul do país em 1964) teve um impacto significativo na tomada das decisões mencionadas acima. Além disso, permitiu ao movimento de libertação definir outras estratégias nos campos militar e político. As escolas de instrução primárias criadas nos territórios dos países vizinhos começaram a

receber os filhos de membros do PAIGC (Cá, 2008). Igualmente, diversas instituições de ensino foram criadas no interior do território guineense, em aldeias conquistadas ou em áreas estratégicas, reunindo estudantes com mesmo nível de ensino, devido à escassez de recursos para a construção de novas instalações.

De acordo com Cá (2008), os estudantes não eram afastados de sua comunidade, mas sim educados dentro da comunidade. Nesse contexto, os combatentes com maior nível de escolaridade desempenham uma dupla função: guerrilheiro e professor. Além disso, o ensino estava ligado às técnicas de sobrevivência, aprendendo como se defender do ataque inimigo. Segundo este autor, em apenas dez anos de luta, o movimento libertador alcançou avanços educacionais superiores ao período de ocupação portuguesa. Por exemplo, no ano letivo de 1971/1972, havia acerca de 164 escolas, 258 professores e 14.531 alunos nas zonas conquistadas.

1.3 A educação depois da independência atualmente

Ao longo dos anos da luta, o PAIGC assumiu o papel de Partido-Estado. De acordo com Silva (2010), o constitucionalismo foi fundamental para a formação do Estado da Guiné-Bissau, uma vez que, em 24 de setembro de 1973, em Lugadjol – Madina de Boé, na província leste do país, foi criada a primeira Assembleia Nacional Popular (ANP) com objetivo de proclamar unilateralmente a independência de Portugal. No dia 19 de novembro, o recém-formado Estado integrou a Organização da Unidade Africana (OUA). Portugal reconheceu sua independência em 1º de setembro do ano seguinte.

Após a independência, enquanto Estado Novo, a Guiné-Bissau procurou distanciar-se cada vez mais do modelo da educação colonial. Na época, a educação escolar era vista como um meio fundamental para descolonizar as mentes e eliminar os vestígios do colonialismo (Cá, 2008). Assim, o governo introduziu novas reformas e um novo modelo de ensino com base nas experiências educacionais obtidas nas áreas conquistadas durante a luta de libertação, sob a liderança do PAIGC. A escola estava ligada ao trabalho produtivo e às condições de vida da população rural (Sané, 2018), sendo a maioria da população camponesa. Cá (2008) acrescenta que este tipo de ensino permitia que os alunos entrassem em contato com a sua cultura, conhecessem a sua história e a geografia do seu país.

Apesar das reformas, ainda era insuficiente para desprender o colonialismo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do sistema, pois, segundo Ribeiro (2001), o Estado guineense limitou-se a fazer algumas modificações no novo sistema educativo, como nos conteúdos de ensino, implementação de alguns projetos na alfabetização, este último conta com o apoio do Paulo Freire. Também foram abertas três novas escolas para a formação de professores em substituição à escola de Magistério Primário Português, em Bissau, Bolama e Có (Ribeiro, 2001).

De acordo com Cá (2008), a educação guineense passou por dificuldades nos anos seguintes à independência. Foi preciso encontrar maneiras novas de resolver dois problemas importantes que afetam a qualidade do ensino: um é a falta de qualidade de formação dos professores e outro é a falta de materiais didáticos. A falta de políticas educacionais, como a Lei de Bases do Sistema Educativo (que só foi promulgada em 2010), e a falta de definição de uma visão clara e a finalidade de algumas legislações, bem como reformas inacabadas no setor de educação e discrepâncias políticas, são características do atual sistema educacional guineense (Monteiro, 2005).

Igualmente, de acordo com Morgado et al (2016), a questão de currículo na Guiné-Bissau ainda tem a velha característica do modelo colonial: é seletiva, permitindo notar que está destinado a responder apenas a um determinado grupo de pessoas, como, por exemplo, uma população hegemônica, urbana, falante de língua portuguesa e que vai continuar estudando no exterior. Dessa forma, essas características tornam o currículo adequado a uma pequena parcela da população guineense, sugerindo que a língua continua a ser um instrumento de dominação, tal como era no período colonial” (Morgado et al., 2016). Monteiro (2005), aponta que a educação atual guineense, sobretudo na educação básica, como a estruturação dos níveis que a compõem, é inspirada no sistema educacional herdado do colonialismo. O ensino secundário segue a mesma estrutura das disciplinas, mas está dissociado da realidade socioprofissional da clientela, pois não atende aos novos desafios educacionais, como ensinar tecnologias de informação e comunicação, da educação cívica e artística.

Em suma, o currículo é apontado como um dos fatores que prejudicam o sistema educativo da Guiné-Bissau, uma vez que há um distanciamento entre os conteúdos programados com a realidade de alunos, olhando também para a língua portuguesa, em comparação com a realidade sociolinguística da população.

De acordo com Amílcar Cabral, o fator de luta da cultura está relacionado à resistência do povo africano diante da brutalidade do colonialismo. Pois, “a cultura africana sobreviveu a todas as tempestades refugiadas nas aldeias, nas florestas e no espírito de gerações vítimas do colonialismo” (Cabral, 1980, p. 64). A independência marca o renascimento da cultura guineense, as tradições, as atividades religiosas tradicionais, a música e a dança, como uso das línguas étnicas (Cá, 2008). Contudo, a língua portuguesa foi escolhida como a língua oficial do país e a língua do ensino, alegando a proximidade da língua guineense (crioula) com o mundo científico, além de expandir o lado comunicacional com outros povos (Djau, 2015). De acordo com este autor, Cabral teve uma influência direta sobre essa escolha durante a luta armada. Além disso, os dirigentes do PAIGC limitaram o papel científico da língua veicular guineense, dando-lhe o status de língua intermediária, que facilitará a aprendizagem da língua portuguesa.

A língua portuguesa foi, portanto, uma das principais causas para o fracasso escolar de estudantes na Guiné-Bissau (Namone, 2021). Os docentes não possuem uma boa compreensão da língua oficial, portanto, são obrigados a empregar a língua nativa para aprimorar o aprendizado dos estudantes. Até 2009, a ausência de um sistema de avaliação nacional de aprendizagem dos educandos dificultava a definição de metas para medir a aquisição de aprendizado. Além disso, a falta de professores, a formação qualificada e o desânimo no exercício da profissão, como a questão da língua de ensino, contribuíram para a precariedade da educação nesse país (Banco Mundial, 2009).

De acordo com Monteiro (2005), as práticas pedagógicas de professores na Guiné-Bissau apresentam uma situação grave, uma vez que o método pedagógico utilizado orienta alunos para a memorização e reprodução do aprendizado, não estimula a criatividade e não auxilia no desenvolvimento cognitivo. Sobre essa questão, Barreto (2014) entende que o problema é o reflexo do sistema de formação de professores na Guiné-Bissau, que interfere nas suas ações na sala de aula, pois, a formação que eles/as recebem não possibilita inovar e nem refletir. Também, a falta de qualidade dos professores está ligada ao processo sócio-histórico. Para Monteiro, após a conquista da independência, os professores portugueses foram substituídos pelos nacionais, porém sem a formação necessária para lecionar; poucos tinham a formação universitária e, mesmo assim, lecionavam no mesmo nível. Atualmente, há três “principais” escolas públicas para

a formação do corpo docente: Escola Normal de Bolama (Amílcar Cabral), Escola Normal 17 de Fevereiro e Escola Normal Superior Tchico Té, em Bissau. As primeiras são destinadas a formar professores para o Ensino Básico e a última para o Ensino Secundário.

Em relação à qualidade da formação de professores na Guiné-Bissau, ela está em uma situação degradante, ou deficiente, como aponta Monteiro (2005), porque reflete negativamente na aprendizagem dos alunos. Além disso, durante a formação, os professores não têm a chance de realizar o estágio supervisionado, e o currículo dos cursos não se adequa à realidade do país e aos padrões internacionais para a mesma finalidade. Para Huco Monteiro, os principais problemas destas escolas dizem respeito aos níveis de formadores de professores, que são compostos por “poucos licenciados, poucos especialistas em pedagogia, ciências da educação, psicologia e didática do ensino. São os antigos alunos de cada nível a ensinarem os novos, o que não contribui para o alargamento do horizonte da formação” (Monteiro, 2005, p. 89).

Infelizmente, o acesso à educação básica é fraco, em todo território nacional, apesar de muito se falar sobre educação como direito e sua democratização. A taxa do analfabetismo ainda é grande, apesar de haver uma queda na taxa de abandono e reprovação entre rapazes e meninas, mas ainda há grande diferença no acesso. Além disso, há disparidade entre áreas urbanas e rurais. Nessa última, a situação é mais vulnerável (Banco Mundial, 2009).

Atualmente, o sistema educativo guineense está dividido em seis subsectores (LBSE, 2010): pré-escolar, ensino básico, ensino secundário, educação técnica e profissional, ensino superior e alfabetização. O investimento no setor educativo guineense é pequeno, além de ser subfinanciado pelos parceiros internacionais, pois, de acordo com MEES (2017), a maior parte do seu orçamento (97%) é destinado ao pagamento do salário dos professores, a percentagem do PIB destinado à educação é baixa, por exemplo, em 2021 é de 3,1%, portanto, o país não investe muito nessa área.

2. AS MARCAS DA COLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO E NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS/AS PROFESSORES

Historicamente, a instituição de ensino colonial era completamente isolada da realidade local, ou seja, a população guineense mantinha uma relação quase que exclusiva com a sua cultura em todos os níveis, desde ensino primário, liceal e técnico. Além disso, era seletivo porque deixava a maioria dos guineenses fora da escola. Outros autores, como Monteiro (2005), Cá (2008), Freire e Guimarães (2011), Sané (2018), afirmaram que, durante o período colonial, a população não tinha acesso ao ensino formal e que a taxa de analfabetismo ainda é elevada nos dias de hoje.

A baixa frequência escolar das crianças guineenses durante o período colonial tem a ver com o pouco investimento econômico do colonialismo português, também o controle da massa popular. A política de Indigenato¹ – segregava as crianças, que eram excluídas pelo processo de colonização, enquanto uma minoria frequentava o ensino básico oferecido pela instituição católica e conseguia apenas o diploma de quarta classe (Monteiro, 2005).

Mesmo com a conquista da independência, o mesmo problema permanece presente, pois o Estado guineense não consegue prover as condições mínimas e necessárias para que seus cidadãos possam ter acesso às escolas. Ao ler o documento do Ministério da Educação e Ensino Superior da Guiné-Bissau (2017), é possível notar que a grande parte da população adulta é analfabeta, cerca de quarenta por cento. Apesar do compromisso do Estado em oferecer educação aos guineenses, que está plasmada na constituição da República e na lei de base do sistema educativo, o que a torna um direito, uma grande parte de crianças está fora das instituições escolares, sendo que, dentre

¹Tratava-se de um decreto que condicionava a aquisição da cidadania portuguesa para os africanos, também diferenciava os civilizados dos não civilizados (Mendy, 1994 apud Cá, 2008). Em outras palavras, “O estatuto do indigenato, lei que tinha como objectivo a assimilação, vigorou oficialmente até 1961, mas vários relatos dizem que na prática continuou a ser aplicado até à independência. Ao assimilado era exigido que comesse à mesa, usasse garfo e faca, tivesse um salário e que, enfim, adoptasse o estilo de vida português”. Henriques, Joana G., 2015. GUINÉ-BISSAU: A colónia onde todas as Fatumata tinham de se chamar Maria. Disponível em: <<https://acervo.publico.pt/mundo/noticia/a-colonia-onde-todas-as-fatumata-tinham-de-se-chamar-maria-1716239>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

aquelas que têm a chance de acesso, uma parte considerável desiste antes de terminar o ensino básico.

Freire e Guimarães (2011) apontam que, na educação colonial, as crianças que tinham acesso à educação escolar eram filhos de funcionários do poder colonial. Já aquelas que tinham esses privilégios, mas não eram filhos de funcionários coloniais, as abandonavam devido à falta de condições financeiras ou à discriminação do sistema, que era extremamente seletivo. Ainda é difícil para os guineenses terem acesso às infraestruturas educacionais, porque o governo não dá condições. Por exemplo, a entrada é tardia no ensino básico, uma vez que foi constatado que a maioria dos alunos desse nível de ensino está fora da faixa etária exigida pelo Ministério da educação e Ensino Superior, o que dificulta o trabalho do professor em administrar a sala de aula, levando em conta a diversidade de idade de seus educandos (MEES, 2017). Devido à idade avançada, muitas pessoas abandonam a escola por causa da realidade sociocultural guineense: meninos (em busca de emprego o setor informal) e meninas (casamento forçado e precoce).

No período colonial, a educação só estava nos centros urbanos. Igualmente, percebemos na leitura, que a educação não é igual para todas as crianças e há uma diferença entre as áreas urbanas e rurais em relação ao acesso e conclusão, pois, de acordo com MEES (2017), as crianças dos centros urbanos têm acesso mais fácil à escola do que as das áreas rurais. Outro aspecto relevante a ser considerado é o que diz respeito à questão de gênero, sendo que os meninos têm acesso maior do que as mulheres.

Percebemos que, atualmente, as pessoas que moram no centro urbano ainda têm acesso a melhores condições de acesso ao ensino escolar em comparação com as que moram no interior, o que pode ser consequência do descaso do Estado em investir no setor educacional ou da manutenção da classe dominante, que foi beneficiada com a educação no período colonial. Do outro lado, o regime colonial era um sistema patriarcal, já que poucas mulheres tinham a oportunidade de frequentar as escolas, o que ainda é observado atualmente, com a diminuição da participação das mulheres nesse espaço de ensino, dificultando cada vez mais a democratização do ensino.

Além disso, é comum mencionar a má qualidade do ensino na Guiné-Bissau, associada a diversos problemas, como a falta de capacitação dos docentes, dificuldade de acesso aos recursos didáticos, greves dos professores, instalações inadequadas da escola,

currículo escolar desatualizado, entre outros. Se os currículos nas escolas coloniais eram incompatíveis com a realidade da população guineense, o mesmo ainda ocorre atualmente (Monteiro, 2005; MEES, 2017). As duas fontes consultadas alegam que não há um único currículo que guia o trabalho docente e, conseqüentemente, avaliar suas ações pedagógicas. Assim sendo, cada instituição de ensino desenvolve seu próprio plano de ensino e/ou recursos didáticos próprios. O documento do Ministério da Educação Nacional anteriormente mencionado demonstra que isso também dificulta a organização da formação de professores na Guiné-Bissau, sobretudo para futuros professores do ensino secundário, nível que antecede o ensino superior.

Entendemos que o currículo escolar guineense deve contemplar os aspetos sociais e culturais que estão ligados à identidade nacional, e não oferecer conteúdo que, na sua maioria, não têm relação com a população guineense. Além disso, sabemos que durante o período colonial as manifestações culturais guineenses foram demonizadas. São circunstâncias que ainda fazem os guineenses negarem ou criam um certo preconceito com a sua cultura. Por isso, a escola é um lugar bom para mudar esse aspecto. Dessa forma, os alunos precisam aprender sobre o país, sua história, a memória coletiva, bem como usar a tecnologia para lidar com os novos desafios da modernidade.

Nesse contexto, para Monteiro (2005), os problemas culturais e curriculares, em que os conteúdos não se alinham com a realidade de seus alunos, não levam com conta a sua realidade sociocultural, exemplificam, aqui, também a questão da língua portuguesa com as línguas locais (maternas) de alunos; desarticulação dos objetivos e as disciplinas. A metodologia do professor induz a memorização excessiva de conteúdo escolar, ignorando o desenvolvimento cognitivo do aluno, o que é causado também pela falta de materiais didáticos e pelo nível de formação de professores. Por isso, acreditamos que a forma de ensinar na Guiné-Bissau segue os métodos da escola tradicional, conforme descrito no seguinte relato autobiográfico.

(...) lembro também a forma de ensino de alguns professores que foram bons e outros que eu considero muito mecânico no sentido de que eles nos pediam de uma certa forma a reprodução de um determinado conteúdo de igual modo como ela aparece no texto, o que nos aprisionava e prendia a reflexão (...) (autobiografia D).

Este relato demonstra que o professor nega a participação do aluno na discussão da matéria, o que, conseqüentemente, prejudica o seu desenvolvimento intelectual e o seu entendimento crítico da realidade. Isso mostra a reprodução da ideologia colonial, em que alunos são educados para reproduzir uma ideia já existente, sem a possibilidade de questioná-la ou discordar dela, o que os torna meros objetos na aula, enquanto o professor se determina como detentor da verdade absoluta. Sem diálogo, temos um sistema de opressão entre o professor e o aluno, no qual o opressor transmite a visão ou a ideologia da classe dominante, enquanto o segundo só tem a obrigação de seguir as ordens, ou seja, o último é educado para se submeter ao primeiro. Seguindo essa perspectiva, concordamos com Libâneo (1994) ao afirmar que, se a metodologia do professor é baseada na transmissão do conteúdo sem questionamento, os alunos não conseguem compreender nada, pois não conseguem analisar os problemas reais da sociedade em que vive, já que não há a possibilidade de questionamento por parte dos alunos. Eles só têm a tarefa de repetir muitas matérias.

Infelizmente, na Guiné-Bissau, o aluno é visto como ser inerte, incapaz de participar diretamente na construção do seu aprendizado. Isso não deveria ocorrer, pois o educando deve ser visto como um ser dinâmico e inserido numa sociedade. Ele precisa conhecer primeiro a si mesmo, antes de querer conhecer os outros. Só assim, ele poderá contribuir de forma benéfica para o bem-estar da comunidade. De acordo com Augusto Barreto (2014), na Guiné-Bissau, os professores não aprendem criticar, refletir e criar ideias novas durante a formação inicial. Apenas reproduzem o narrado do texto e fala do professor, é o que as escolas de formação os proporcionam. Por sua vez, passam a mesma visão para com seus alunos, ou reproduzem a mesma lógica. Ensinando sem instigar reflexões, e, ainda, temendo que haja aluno que saiba refletir sobre o assunto da aula para não colocar a sua autoridade em risco pelo “despreparo”.

De acordo com Freire e Guimarães (2011, p. 44), a memorização dos conteúdos escolares já havia sido mencionado no período colonial, no qual o professor era o detentor de todo o saber e ensinava aqueles que não tinham conhecimento algum (seus alunos). De fato, os/as alunos/as tinham que “aprender”, sob pena de punição, uma vez que era visto como método ideal para ensinar de forma mais eficiente, pois “[...] era a chave para abrir as consciências [...]”. Há outras formas violentas de “abrir consciências”, como

“bumba roda²”, “finca joelho³” etc. No relato autobiográfico a seguir conta-se uma história de como foi difícil apreender na escola em Bissau, ao ponto da pessoa ter que matricular-se noutra escola para receber aulas de reforço. Em um momento da sua narrativa, revela que:

(...) apanhava todos os dias de segunda a sexta. Certo dia, foi numa sexta-feira, (...), porque é o dia da tabuada e a leitura, nesse dia os alunos faziam um círculo enorme e colocava à palmatória no meio, quem não sabe ler corretamente apanhava de quem leu corretamente e também quem não decorava a tabuada apanhavam de quem acertou a resposta, porém teve um dia da sexta-feira acordei cedo me escondi debaixo da cama, porque tenho medo de apanhar de novo, quando bateu 9 horas de manhã o professor e os meus colegas da classe foram a minha procura, para saber o motivo da minha ausência (autobiografia A).

A análise da escrita dessa estudante mostra que os professores insistem em acreditar que a violência é o caminho ideal para a criança aprender. Assim, os educandos vivem nessa bolha, cumprindo apenas a sua missão de reproduzir o ensinado, caso contrário, o aluno é reprovado no final de trimestre, pois a sua capacidade de aprendizagem é medida pela faculdade de reprodução do ensinado, acrescentando a sua conduta na sala de aula como uma das categorias a ser avaliada pelo professor, além da maneira de vestir, o penteado etc. Nesse contexto, Freire (1996), em sua argumentação, defende que ensinar não é transferir conhecimento do professor para o aluno, mas sim dar condições para o aluno apreender e construir um saber crítico. De acordo com este educador, a educação é uma forma de intervenção no mundo, coerente com a sua visão de que ela é capaz de transformar a realidade social.

² O termo “bumba roda” é o nome de uma punição ou castigo que existe nas escolas básicas guineenses. Aplica-se a crianças que não conseguem realizar uma tarefa escolar, como leitura, exercício matemático, etc. O/a professor/a determina uma quantidade de exercício de agachamento, pode ser 20, ou mais, agachando e levantando com as mãos cruzadas para as orelhas ou segurando a nuca.

³ Significa ficar de joelho. Ora, o ato de ficar de joelhos é também conhecido como uma punição que consiste em manter a criança de joelhos no chão por um período determinado pelo/a professor/a, geralmente de 30 minutos, ou mais, durante a aula, às vezes, em cima das pedrinhas.

Assim como Libâneo (1994), reforçamos a importância de o professor trabalhar o diálogo em sala de aula com seus alunos, como por exemplo, comentar um noticiário para estimular suas reflexões e, assim, desenvolver intervenções mais eficientes com as informações obtidas. Além disso, é importante abordar um tema e propor uma atividade diferente que exerça o pensamento: redação conectada ao cotidiano. De igual modo, nas aulas de ciência, usar ilustrações de laboratórios ou aulas improvisadas, trabalhar para aprender mais sobre o assunto, solicitando explicações com as próprias palavras dos alunos, assim, constroem melhores aprendizagens. Ademais, é fundamental conhecer seus alunos, fazendo a recolha de informações pertinentes: morada, ocupação dos pais, conhecer suas experiências sociais, suas expectativas com a escola e futuras.

Notadamente, nos relatos autobiográficos, os colegas não mencionam essas práticas, mas sim as didáticas violentas. Outro estudante relata sua experiência no interior da Guiné-Bissau, onde viveu os primeiros anos de escolaridade, antes de mudar para continuar estudos na capital Bissau. Embora este não tenha vivido tanto a mesma realidade que a segunda estudante citada, é um fato que constata (lembrando) de seus colegas que tinham dificuldades de aprendizagem e a escola. Conversemos sobre isso:

(...) essa escola tinha palmatória e funcionava da seguinte maneira: as quartas-feiras eram reservadas para leitura, quem tinha dificuldade em ler apanhava do professor e às sextas-feiras eram reservadas para tabuada e quem também não sabia apanhava, inclusive eu também apanhei algumas vezes na tabuada (autobiografia B).

Da mesma forma que as outras narrativas autobiográficas, esta traz consigo a realidade na sala de aula guineense, sobretudo na educação básica, em que este tipo de violência é visto como um modelo para a aprendizagem. Isso impede o aluno de se envolver na construção da sua aprendizagem, apresentando sua visão, pois é dominado pelo medo de apanhar do professor. Além disso, também elimina a ideia de que é errando que se aprende. Em geral, esse depoimento mostra o pensamento de que é apanhando que se aprende. Sendo assim, a educação é tudo aqui, menos a libertária, mas a opressiva, a inquestionada, usando a violência para dominar, depositar, e não instruir, sem nenhuma oportunidade do outro se opor, inválida o pensamento do outro – o/a aluno/a, aceitando apenas a tese do professor, mas se a sua leitura acerca de determinada realidade estiver errada, também o/a aluno/a reproduzirá o mesmo erro. Por outro lado, a autobiografia B

desaprova o uso da violência, em que o aluno ficava como substituo do professor e os colegas se sentiam mais à vontade para aprender e realizar as atividades.

[...]e aí os colegas foram gostando das minhas aulas e explicações, porque quando eu ficava com eles não sentiam medo, porque ninguém batia ninguém e conseguiam fazer leitura com muito mais tranquilidade, quando o aluno precisava de ajuda eu ia até a sua carteira e oferecia ajuda, coisa que o professor não fazia (autobiografia B).

O professor não se dirige aos alunos para explicar o conteúdo de forma mais clara ou tirar as dúvidas, podemos associá-lo à rigidez dessa figura, aquele que intimida e humilha, não deixa ser confrontado pelo saber do aluno, que, por medo, dispensam muito diálogo com o professor. Igualmente, de acordo com Cá (2015), quando o educando disse que não entendeu algo ou apresentou uma objeção relacionada ao conteúdo, o professor indaga a pessoa onde ela estava enquanto explicava a aula. Pensando nisso, sempre que o aluno não aprende nada, nunca pode perguntar para o professor, o que dificulta cada vez mais o seu aproveitamento e, conseqüentemente, o leva à reprovação, pois não consegue realizar as atividades nas provas finais do trimestre. De igual modo, existem professores que privilegiam um pequeno grupo de alunos em detrimento de muitos, pelo fato de um ou outro ter um melhor índice de aproveitamento. Em vez de se preocupar em auxiliar aquele que tem dificuldade, tende-se a criticá-lo ainda mais, dando a impressão de que a culpa é do aluno. Observamos isso em uma autobiografia, na qual o estudante diz que *“Com o passar dos tempos o professor dava mais destaque a este mesmo colega e automaticamente nos chamava de burros (...)”* (autobiografia C). Nesse trecho, ele relembra sua dificuldade com outros colegas em uma das disciplinas nos anos finais do ensino secundário, mas o professor elogiava apenas um que se destacava mais e humilhava os outros.

Eu já vi coisas parecidas na sala de aula, onde o professor usa palavras inadequadas para falar ou reprimir os alunos em uma tarefa escolar. Isso faz os alunos se sentirem ofendidos, raivados e desanimados de assistir ou participar da aula daquele professor. Dessa forma, o professor não se sente abraçado pela turma, é malquerido pelos alunos.

À vista disso, de acordo com Libâneo (1994), os professores têm insistido em adequar os alunos de acordo com as suas expectativas, ao invés de adequar-se às

expectativas dos alunos. Dessa forma, por não os compreenderem, são rotulados de burros, preguiçosos etc., o que resulta na reprodução do desequilíbrio social, porque a criança acredita que o problema está em si mesma, o que a leva a abandonar a escola com a aceitação familiar. Assim, a escola se torna um espaço de controle; a educação se torna um instrumento de preparação para o mercado de trabalho capitalista. Por isso, para o Líbano, o saber escolar deve ser confrontado com a ideia de realidade. Freire (1994), entende que o aluno precisa desenvolver a capacidade de questionar a sua realidade, o espaço ou o contexto em que está inserida. Portanto, a realidade deve ser considerada como uma fonte de conhecimento reflexivo e crítico para o aluno. Deve-se fundamentar seus ensinamentos e aprendizado na sua realidade para, a partir disso, buscar as respostas para suas questões.

Associamos a ideia de taxar aluno de burro a um pensamento defendido pelo Cá (2008), no caso da Guiné-Bissau, em que a sala de aula é composta por diferentes pessoas, com histórias de vida distintas, cada um com seu ritmo e interesse de aprender, tendo em vista esses aspetos, torna necessário o professor compreender e, ademais, levar em considerações as questões socioeconômicas e culturais dos alunos. Em relação a questões culturais, quando se trata da língua portuguesa, até mesmo a metodologia de ensino desta língua é fundamentada na utilização de métodos violentos, com a ideia de exercício leva a perfeição, uma vez que se acha que, para a criança dominar a comunicação em língua portuguesa, é preciso haver alguma punição. Por exemplo, na autobiografia D, colega descreve sobre a proibição de se comunicar em língua crioula na sala de aula em detrimento do português; os estudantes são obrigados a pagar uma quantia em dinheiro (estabelecido pela turma) ou até mesmo à palmatória, como uma forma de evitar o uso dessa língua. Fato que acontece nas aulas de professores com mais influência em língua portuguesa, pois alguns usam a língua guineense na aula *“A língua portuguesa é uma questão obrigatória que deveria ser falada no recinto escolar e quem não a falava em detrimento do crioulo recebe punição e pagava 100 xof o que é equivalente a um 1 real”*.

2.1 Desafios estruturais na educação guineense

No decorrer do trabalho, falamos bastante sobre a formação de professores, salientando a necessidade urgente de uma mudança na realidade de formação, partindo da ideia de que, apesar de existirem diversos fatores que atrapalham o sistema educacional, a metodologia usada pelos professores guineenses dificulta o desempenho

de seus alunos. A formação dos professores foi um dos campos mais privilegiados após a independência (Freire, 1979; Monteiro, 2005) e do Estado se comprometer a assegurar a formação continuada dos professores, suas ações continuam prejudicando a qualidade do ensino e o desenvolvimento do país.

Sabemos que a falta de excelência no ensino pode ser comprovada, por um lado, à reprodução das crianças devido à falta de aproveitamento, ou seja, à falta de domínio dos ensinamentos dos professores, como na educação básica, por exemplo. Algumas vezes, essas crianças chegam ao final desse nível de ensino sem ter domínio da leitura, escrita e cálculos. Por outro lado, os educadores não têm a habilidade de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, auxiliando os estudantes na construção do conhecimento ou na aquisição do aprendizado básico essencial (Monteiro, 2005).

Isso significa (re)pensar a área de formação docente na Guiné-Bissau, introduzindo novas reformas educativas. Pois, é importante formar professores que saibam lidar com as diferenças culturais na sala de aula, renovando (e adaptando) as suas metodologias de ensino e usando a língua que é do aluno. Contudo, o governo fica responsável por introduzir essas reformas e, no mais, do sistema no geral. Namone (2020), propõe que a escola seja um espaço que leve em consideração a experiência e a aprendizagem adquiridas fora da instituição, que não exclui nem segrega, mas sim une e ensina a diversidade cultural guineense. No entanto, percebe-se que as escolas guineenses, principalmente, aquelas que estão localizadas na zona rural, desvalorizam os conhecimentos e línguas locais, ignoram o aluno: a sua vivência e sua historicidade enquanto sujeito, a sua realidade sociocultural.

É necessário propor uma formação de professores que os permita refletir sobre sua trajetória e experiências de vida e, conseqüentemente, compreender a realidade sociocultural, econômica e social em que está inserida e, depois, de seus educandos. Além disso, o sistema de ensino deve incentivar a reflexão pessoal, desde a formação de professores até na sua atuação em sala de aula. Também ressaltamos o abandono de antigas ideologias educacionais que enfatizam a violência; precisamos de uma educação que abrace os alunos e os faça sentir responsáveis pela construção do conhecimento.

Entretanto, para que isso ocorra, são necessários diversos elementos e outras duras realidades ainda não mencionadas, que definem o país em análise, como, por exemplo, a

condição de vida da população. MEES (2017, p. 5) diz que a maioria da população guineense está em situação de pobreza. “Este contexto de pobreza generalizada tem uma particular incidência no sistema educativo, quer em relação à procura, quer em relação à oferta educativa. Além disso, vários riscos fragilizam o sistema e tornam-no vulnerável”.

O documento também aponta que as mulheres e crianças na Guiné-Bissau estão em uma situação de vulnerabilidade em relação à saúde e a nutrição é precária. Esses fatores interferem diretamente na entrada e permanência das crianças no ensino básico, já que o programa de cantina escolar é praticamente inexistente. Além disso, este grupo de pessoas não têm acesso a serviços e infraestrutura básica de saúde, como centros de saúde e hospitais, e escolas, sobretudo para aqueles que residem no interior do país. A realidade guineense demonstra que, quanto mais distante da zona urbana, menos serviços públicos estão disponíveis para aquela população e localidade.

Os especialistas do setor educacional guineense destacam que a instabilidade política é um dos principais obstáculos que impedem a criação e a execução de políticas públicas educacionais. Em decorrência de sucessivos desgovernos, sempre marcado pela divergência entre o primeiro Ministro e o Presidente da República, e pelo sistema político vigente – Semipresidencialismo –, em certa ocasião, o PR pode demitir o chefe do governo juntamente com o seu elenco. Além disso, a insegurança militar, ou instabilidade político-militar, diz respeito aos constantes golpes de Estado que já foram executados na Guiné-Bissau, liderados por militares.

3. POSSIBILIDADES DE MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO PARA A DECOLONIALIDADE DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

Este capítulo objetiva compreender do que se trata a abordagem em questão e, efetivamente, a sua contribuição para a decolonialidade da educação guineense, a partir da formação docente nesse país.

3.1 Método (auto)biográfico: de que se trata na área da educação?

A educação escolar sempre teve como foco principal a sociedade como um todo, a sua oferta e qualidade, além de atender às demandas sociais. Assim sendo, em diferentes épocas, como no século XX, surgiram diversas iniciativas que questionavam os paradigmas educacionais vigentes, tais como: a educação nova (que surgiu nos anos vinte

e exigia a vinculação da escola à vida, ao trabalho etc.), a educação permanente (que exigia que a escola atendesse às crises dos anos setenta, por exemplo, com a revolução tecnológica recém-surgida na época), e a nova abordagem de formação que se baseava nas vivências dos estudantes (Nóvoa, 2014). Por outro lado, com a necessidade de uma renovação metodológica nas ciências sociais, o referido método surgiu no final do século XIX na Alemanha.

No século seguinte, essa perspectiva metodológica foi usada pela primeira vez pelos sociólogos americanos, especificamente da escola de Chicago, nos Estados Unidos de América. A história de vida, no campo educacional, deixou de ser apenas um instrumento de investigação, mas também de formação. Dominicé (2014) diz que, além de ser um instrumento pedagógico e de investigação, nas ciências educacionais, preocupa-se com os processos educativos.

Outro marco histórico do método (auto)biográfico é a publicação do livro da Ada Abraham em 1984, intitulado “O professor é uma pessoa”. A partir daquele momento, o campo de ciências da educação foi tomado por pesquisas com o mesmo objetivo. Pois, anteriormente à publicação do livro, não havia estudos desenvolvidos que se preocupassem em compreender a pessoa por trás da profissão professor (Bueno, 2002), abordando sua trajetória de vida e aspectos que influenciaram sua formação como professor (exemplo, a construção da identidade docente-profissional)

A metodologia de formação que se concentra nas histórias de vida valoriza a construção do conhecimento a partir da experiência do indivíduo. Em outras palavras, a narrativa é subjetiva, já que a pessoa narra e atribui significado, ou seja, elabora suas próprias reflexões a partir dos eventos e circunstâncias vividos. Mas, atribuir sentido a esses momentos que representam a si mesmos e os contextos nos quais a pessoa evolui (Josso, 2014). Dessa forma, a abordagem (auto)biográfica implica a ideia de que ninguém se forma sozinho, mas que a formação é um ato de reflexão seu percurso de vida (Nóvoa, 2014). Complementa Paulo Freire (1987, p. 39), ao afirmar que “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

A abordagem (auto)biográfica, enquanto método de formação, conduz o aluno a uma autoformação, uma vez que o leva a se libertar de alguns estereótipos ou

preconceitos, ideias produzidas sobre uma determinada estrutura social (Pineau, 2014). Dessa forma, é preciso conversar com essa ideia da decolonialidade da mente na Guiné-Bissau, como já foi mencionado anteriormente sobre a “reafricanização” das mentes (ideia defendida por Amílcar Cabral) de volta: a de conhecer, valorizar e praticar a sua cultura. Enquanto isso, a autoformação aqui é uma dupla apropriação do poder formativo: como sujeito (estuda para si, usa o estudo para seu bem) e objeto de formação (estuda sua vida), ou seja, o indivíduo se torna um autor-referência nesse campo (Pineau, 2014).

De acordo com Bueno (2002), o método (auto)biográfico é uma forma de pesquisar no campo educacional, valorizando a subjetividade dos professores em formação, além de permitir que eles possam se expressar através das suas experiências vividas. Portanto,

(...) é preciso pensar a formação do professor como um processo, cujo início se situa muito antes do ingresso nos cursos de habilitação – ou seja, desde os primórdios de sua escolarização e até mesmo antes – e que depois destes tem prosseguimento durante todo o percurso profissional do docente. (BUENO, 2002, p.22).

A metodologia de formação centrada nas histórias de vida não se limita apenas às experiências escolares, mas também às vividas em toda a nossa vida, extraescolarmente. Resumidamente, trata-se da vida do sujeito como um todo.

3.2 Relatos autobiográficos sobre a ressignificação e tomada de consciência, bem como algumas contribuições

Ao narrar sua história de vida, o/a autor/a busca dar sentido a ela e se transforma. Ele cria uma nova imagem de si mesmo como pessoa histórica, localizada no seu tempo e espaço (Maria da Conceição Passeggi, 2011). Ocorre, portanto, durante este exercício, uma tomada de consciência para identificar os aspetos positivos e negativos que lhe ocorrem, especialmente em relação às experiências educativas escolares. Como futuros professores, devemos eliminar essas práticas inadequadas em detrimento de uma ação pedagógica de qualidade.

O nosso argumento é sustentado na ideia de que a existência de uma disciplina que trata das histórias de vida é uma forma de autoformação, como o caminho para suscitar a prática reflexiva durante o curso de formação inicial do professor na Guiné-Bissau e, conseqüentemente, na sua atuação profissional refletida nos seus educandos.

Igualmente, todo percurso formativo deve ser guiado pela essa prática, isto é, refletir sobre as experiências ligados ao processo de alfabetização na infância ou escolaridade, por exemplo. Como em outras disciplinas fundamentais do curso. Por outro lado, relacionar os conteúdos programados com a sua vida cotidiana, quando um texto aborda sobre, por exemplo, a aprendizagem na infância, relacionar que forma a leitura impacta ou enriquece na sua formação, contexto de atuação, com as crianças que atenderá e, assim, vai produzindo o saber.

Algumas dessas ideias reaparecerão ao analisarmos as reflexões que os colegas fazem a respeito da sua compreensão da funcionalidade do sistema de ensino na Guiné-Bissau, no tocante ao modelo da educação que receberam nas escolas, aos professores que tiveram e sobre os profissionais que esperam se tornar. Essas reflexões são importantes para não tornamos os professores eu tivemos (no qual detestamos enquanto modelos de educador).

Uma experiência narrada em uma autobiografia mostra as primeiras contribuições do método autobiográfico para formação e formação de professores guineenses. Ao refletir sobre seus anos de escolaridade, a estudante se convenceu de que:

A nossa geração (...) é que vai mudar essa prática, com apoio dos textos lidos ao longo dos estudos, e essa prática não deve ser repetida, temos que começar a mudar a mentalidade, quando fomos para sala de aula, é fazer tudo ao contrário para que os nossos futuros alunos/as não tenham uma imagem ruim de uma professora, mas sim de quem ajudou a ele/a saber ler e escrever e repassar essa mesma prática para os seus futuros alunos. (Autobiografia A).

É perceptível que esta estudante também confia nos futuros professores a tarefa de modificar algumas características que prejudicam a qualidade do ensino guineense, em particular no que diz respeito à relação professor-aluno, caracterizada pelo abuso de autoridade, dentre outras. Para isso, acreditamos que o professor guineense deve se beneficiar de uma educação decolonial que o desvincula do autoritarismo, a fim de contribuir de forma mais eficaz para reajustar a sociedade guineense, contribuindo fortemente na educação das gerações futuras, sem empregar a violência em sua metodologia de ensino. Por um lado, é importante saber quais são os problemas dos

alunos. A escola deve convidar os alunos para conversar sobre conteúdos, conhecer e refletir sobre suas vidas e permitir que eles opinem livremente sobre um problema.

Entendemos uso do método autobiográfico para a decolonialidade da formação e práticas pedagógicas docentes pode desmistificar a realidade da sala de aula guineense, que vê o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem, o detentor do conhecimento, sem valorizar o aluno a existência de aluno nesse espaço de ensino. A autobiografia, neste contexto, acrescenta a ideia da reflexão a partir do relato do vivido pelos educandos, de compreender a sua realidade e de posicionar diante dos eventos. Assim sendo, essa prática formativa poderá demonstrar os professores guineenses que podem ensinar sem empregar a violência e à memorização de conteúdos escolares como mecanismo de estímulo à aprendizagem.

Outro estudante, em reflexão a sua escrita autobiográfica, trouxe algumas reflexões sobre como um professor deve ser ou atuar como e qual modelo seguir no exercício profissional.

Diante de tudo isso, é bom refletirmos sobre o que é ser um professor e ser um transmissor de conteúdos, porque qualquer pessoa consegue transmitir conteúdos, mas nem todos conseguem ser um professor, digo isso porque o professor vai além dos conteúdos, é preciso ter amor pela profissão que escolhemos, ter carisma pelos estudantes, saber comunicar para todos e não apenas para um pequeno grupo. Este acontecimento me faz refletir sobre que tipo de professor queremos ser e que tipo de alunos queremos ter (...). (Autobiografia C).

Sendo assim, o educador deve saber ouvir seus alunos, recolher suas opiniões e posicionamentos sobre um tema que está relacionado ao seu dia adia. Mas, antes de tudo, deve ser responsável por desafiar seus alunos, por convidá-los para exercitar suas capacidades, de expressar seu ponto de vista a respeito de um determinado tema do seu contexto, pois um aluno bom deve ser opinativo, pensativo e crítico de acontecimentos que não se sobrepõem aos interesses da maioria. Nessa perspectiva, o método

(auto)biográfico⁴ propôs uma tomada de consciência para a autoformação, que tem a ver com o sujeito em formação, ao compreender a sua trajetória de vida e dar novos significados às suas reflexões. Ou seja, ao narrar a sua trajetória de vida, o educador em formação representa os seus aprendizados adquiridos ao longo da sua vida, a sua visão sobre a educação. Dessa forma, ele pode pensar sobre as práticas pedagógicas e rever as melhores estratégias para a aprendizagem de seus alunos, como o caso de futuros professores guineenses. Ao longo da reflexão que se faz, é esperado que o formando compreenda sua maneira que queira ministrar as aulas futuramente, para não reproduzir um modelo de professor que ele detestava. Também são reflexões que ele possa fazer durante o estágio supervisionado, sobre o profissional que está se tornando, avaliando os progressos em sua metodologia de ensino.

Pois, também uma das principais vantagens de se trabalhar com autobiografias é a capacidade de refletir e identificar novos significados que surgem sobre o seu contexto de formação, e a forma de pensar, agir e sentir. Nesse contexto, trata-se das possibilidades de atuação futura que o professor em formação cria (Soares e Sobrinho, 2010). Libâneo (1994) entende que a educação é uma prática social, porque acontece em diferentes instituições e atividades humanas e faz parte das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma sociedade. Para isso, os educandos devem compreender sua realidade, desenvolvendo habilidades e capacidades cognitivas, abordando temas ligados a sua realidade, a população majoritária da sua sociedade, participando das lutas sociais.

No contexto de formação de professores, percebe-se, a partir da ideia de Nóvoa (2014), que é quase impensável se preocupar com a formação do outro sem antes refletir sobre o seu processo de formação e, ao mesmo tempo, conhecer a realidade ou problema ligado às instituições de formação e, conseqüentemente, procurar soluções, o que dialoga com o exercício prático da realização deste trabalho. Aqui, a história de vida é uma forma de valorizar a educação, considerando a vida como um espaço da educação (Dominicé, 2014).

⁴ Parafrazeando as falas das professoras sobre a autobiografia na formação de professores. Fonte: Instituto Advento: Autobiografia na Formação de Professores. **YOUTUBE**. Disponível em: <https://youtu.be/I2JsgJMq_wA?si=6_06zDUJITsRmX77>. Acesso em: 22 nov. 2023.

Dominicé (2014, p. 81) diz que a abordagem (auto)biográfica nos conduz à melhor compreensão do processo de formação, onde “Aquilo que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda [...] todos os que são citados fazem parte do processo de formação”. Isso podemos ler e confirmar com a ajuda de estudantes que participaram deste trabalho, referindo de membros familiares, professores, etc.

(...) pelas pessoas que cruzaram o meu caminho, isto é, os meus pais, os professores, os meus irmãos e demais pessoas contribuíram para (...) estar em uma faculdade (...). Eu pensava em cursar Relações Internacionais depois de concluir o ensino secundário, e minha mãe queria muito que eu fizesse medicina (...). (AUTOBIOGRAFIA E).

A família é crucial nesse contexto, sobretudo os pais, que são objetos de memórias vivas. Apesar de haver uma relação muito particular com cada um deles, são determinantes na orientação escolar e/ou profissional (Dominicé, 2014). De igual modo, os educadores podem exercer influência sobre essas escolhas, ou gostos por uma prática específica relacionada à vida escolar, como é demonstrado no relato da outra autobiografia, em que o estudante achou-se influenciado ao desenvolver uma preferência pela leitura pelos seus professores de matemática e ciências sócias, especialmente este último. “[...] eu tive um professor de Ciências Sociais, muito jovem e que conseguia explicar de maneira explícita os apontamentos, tirando exemplos a partir do nosso cotidiano (...) (Autobiografia F).

Assim, acreditamos na necessidade de uma reforma no sistema educacional do país, começando pelas políticas públicas educacionais, que atendem o velho sistema educativo colonial, com conteúdo e métodos de ensino desajustados com interesse da população. Portanto, a partir da ideia do Libâneo (1994, p. 44), entendemos que a escola hoje, na Guiné-Bissau, deve preocupar-se com “desenvolvimento científico e cultural do povo, preparando as crianças e jovens para a vida, para o trabalho e para a cidadania, através da educação geral, intelectual e profissional”.

Contraditório a este pensamento, a escola tem apenas como objetivo reproduzir as desigualdades sociais, instruindo as pessoas humildades para o trabalho físico. Dessa forma, o governo tende a negligenciar a melhoria das condições das escolas públicas, acreditando que a função da escola é adaptar alunos às ordens sociais estabelecidas. De

acordo com Freire (1979), é necessária uma resistência ideológica, ou seja, um ruptura com as ideologias tradicionais (coloniais), em que consideram o conhecimento como algo concluído e o professor como detentor do monopólio desses conhecimentos, visto como “quem sabe tudo”, e a sua missão é transmitir esses mesmos conhecimentos para seus alunos – “aqueles que nada sabem”.

Por conseguinte, é crucial considerar a formação de professores como um campo privilegiado para aprimorar a qualidade da população guineense, confiando nos educadores a responsabilidade de educar as crianças para essa mudança ocorra. Assim, durante os cursos da licenciatura, os futuros precisam ser críticos e criativos para aprender. De fato, não é o que o ensino guineense oferece. Pois, de acordo com Dominicé (2014), os cursos, as escolas de formação de professores ou universidades são espaços que geram ideias (novas) e onde os futuros professores adquirem sua autonomia: isso se refere à capacidade de expressar ou produzir opinião e de defender uma posição.

Nessa mesma perspectiva, Nóvoa (2014) vai ainda mais longe, acrescentando princípios que devem ser seguidos, independentemente da formação: o primeiro é a compreensão do contexto em que o indivíduo se forma, ou seja, retrospectiva da sua vida, sendo portador de uma história de vida: contexto social, cultural etc. Outro princípio sugere que a formação seja considerada uma transformação individual acentuada em três dimensões: o saber (conhecimentos), o saber-fazer (capacidades) e o saber-ser (atitudes). Para atingir essas metas, é necessário considerar, ao longo da etapa ou processo de formação, os seguintes objetivos: deve-se apropriar da estratégia de autoformação, tendo em mente que ninguém forma ninguém, mas sim que a formação se concentra em quem se forma; essa estratégia deve ser baseada numa perspectiva de autoformação participativa, ou seja, o formando deve se envolver mais na interação com colegas e professores, com o objetivo de enriquecer a sua bagagem individual; e que haja uma colaboração entre o indivíduo e o grupo, mantendo-se em constante interação.

Um outro princípio que contradiz uma das características do sistema educacional guineense: o consumo de conteúdo. É crucial ter em mente que a formação não se limita ao memorizar o conteúdo escolar, ao contrário, é um processo de conversação entre o grupo e a capacidade de refletir e encontrar soluções para um problema específico. Ou seja, formar é produzir o conhecimento e não consumir conteúdo. Dessa forma, Paulo

Freire propõe que os educandos sejam encarados como seres conscientes e não baú de conteúdo. Ou melhor,

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo encha de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartilhada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p. 38, grifo do autor).

Sobre essa situação na Guiné-Bissau, Barreto (2014) observou que as instituições de ensino têm como único objetivo transmitir os conteúdos desde a educação básica até o ensino superior. Dessa forma, é inegável a existência de qualquer capacidade de exercício reflexivo e crítico por parte do educando.

De fato, a grande vantagem do método (auto)biográfico na formação de professores é o seu duplo caráter de investigação-ação, ou seja, a possibilidade de o indivíduo se autoformar a partir da sua trajetória de vida e de tomar consciência tanto individual quanto coletivamente. Portanto, o professor que conhece a si mesmo poderá elaborar melhor ou intervir pedagogicamente ao longo de seu exercício profissional educando e aprendendo com seus alunos, também compreendê-los, incentivando a reflexão. Freire (1979) notou que os estudantes não são estimulados a pensar de forma crítica, refletir ou ler a sua realidade, apenas se apropriam da ideologia dominante sem questionar. Nesse contexto, o autor apresenta uma perspectiva revolucionária da educação, com o objetivo de uma compreensão crítica da realidade dos alunos. Se isso não for possível, a luta pela libertação organizada pelo PAIGC não tem sentido, uma vez que a ideia de luta armada é a libertação de uma vez por todas da dominação colonial. Por exemplo, na educação pós-independência, em que educandos ainda são vistos como recipientes iguais à educação colonial.

CONCLUSÃO

A péssima qualidade do sistema educativo guineense está associada à má formação de seus professores, sobretudo na educação básica. A influência do colonialismo português, além de evidenciar a desvalorização cultural da identidade do povo guineense, também impediu a educação escolar para a maioria dessas pessoas naquela época. Da mesma forma, o uso de métodos de ensino da educação colonial por

porte dos professores, bem como o sistema educacional, que considera os educandos como recipientes de conteúdo, enchendo-os de matérias sem levar em conta o seu nível cognitivo, ainda faz o uso da violência como uma forma adequada de incentivo e estímulo à aprendizagem. A língua portuguesa é usada até mesmo em regiões mais distantes dos centros urbanos, uma vez que não é predominante à nível nacional.

Além disso, percebemos que dificulta a comunicação entre o professor e o aluno na sala aula, se torna cada vez mais um obstáculo a ser superado pelo estudante e para a aquisição de conhecimento. Sem mencionar que os conteúdos ensinados não estão de acordo com a realidade dos alunos. Ademais, o sistema educacional propõe uma metodologia que reprove os alunos desde os primeiros anos da escolaridade, percebemos, contribui para aumento da taxa de desistência ou abandono escolar.

Parece-nos que os governantes guineenses agem como se fossem os administradores coloniais, negando ao seu povo a educação, o que a torna um campo pouco valorizado pelos dirigentes, havendo pouco investimento para a melhoria desse setor. Apesar disso, algumas organizações internacionais contribuem financeiramente para o funcionamento de diversas áreas, como a educação, pois a parcela orçamentária destinada a este setor é muito pequena.

Percebemos que depois que a Guiné-Bissau se tornou independente do Portugal, as reformas educacionais do sistema herdado não foram suficientes para proporcionar uma educação capaz de se conectar com a realidade do povo, em que ainda se apega muito às características do modelo educacional oferecido pelo sistema colonial português. Dessa forma, propomos a formação de professores sob a perspectiva da decolonialidade, em diálogo com outras teorias e autores, que, em conjunto, desafiam a transformação desta realidade educativa.

Sendo assim, concluímos que o método (auto)biográfico contribui significativamente para mudança na formação de professores na Guiné-Bissau e nas práticas pedagógicas docentes, uma vez que a utilização desta metodologia durante a formação inicial ajuda futuros professores a compreenderem a realidade educativa que se compromete a exercer, além da sua vida, compreender os processos de aprendizagem e as formas de atuação profissional, partindo das reflexões-problemas identificados, como pode se constatar neste trabalho. Portanto, o professor pode guiar seus educandos para a

reflexão, se aprender melhor e construir saberes dialogado com a sua vida diária. Aqui, compreendemos que o impacto da autobiografia na formação dos professores influenciará a sua forma de agir durante o exercício da docência.

Quer dizer, tonando o professor que ajudará seus alunos a refletir e formar um opinião crítica, além de serem “autônomos” na construção de conhecimento. Isso afeta, sobretudo, o perfil do professor, apresentando um professor menos autoritário, em desconstrução. Assim, vemos que a formação da identidade docente por parte desses estudantes está relacionada às vivências educacionais que tiveram na infância.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU**: Revisão dos Setores Sociais. Bissau: Banco Mundial, 2009. Desenvolvimento Humano II, Região da África. Documento n. 444427 – GW. Disponível em: <<https://documents1.worldbank.org/curated/pt/454161468251971566/pdf/444270PORTUGUE1NAL0VERSION0Jan02009.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2023.

BARRETO, Augusto Gomes. O FRACO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR NA GUINÉ-BISSAU: a herança do ensino básico. **Revista Eletrônica “Diálogos Acadêmicos”**. v. 07, no 2, p. 18-28, JUL-DEZ, 2014. Disponível em: <<https://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170627112327.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2023.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100002>>. Acesso em: 25 jul. 2023.

CÁ, Cristina Mandau Ocuni. **Formação feminina no internato de Bor (1933-2011) na Guiné-Bissau**: reflexos na educação da sociedade guineense contemporânea. / Cristina Mandau Ocuni Cá. (Tese de Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2015.

CÁ et al., Cristina Mandau Ocuni. Sequência Fedathi: uma proposta metodológica para o ensino fundamental e médio na Guiné-Bissau. **Acta Scientiarum. Education**, v. 45, e52913, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.52913>>. Acesso em: 26 jul. 2023.

CÁ, L. O. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins**, v. 2, n. 1, 2000. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/63636>>. Acesso em: 26 jul. 2023.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. Campinas, SP. 2005. Tese (doutorado em educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

CÁ, L.O. **A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado**. Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso/CAPES, 2008.

CABRAL, Amílcar. **A arma da teoria** (Carlos Comitini). Rio de Janeiro: Codreco, 1980. Terceiro Mundo, v. n. 4.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. IIª edição; Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição: Maria Imilda da Costa e Silva - 2007.

DJAU, Rachido. Situação sociolinguística, cultural e étnica da Guiné-Bissau e suas implicações. **Revista Científica Inovação e Tecnologia**, v. 02, p. 111-124, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/4253/Djau>>. Acesso em: 27 jul. 2023.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. – 2. Ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns e alguns dos seus componentes relacionais. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. – 2. Ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

Durkheim, Émile. **Educação e Sociologia**. –Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. – 2. Ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

Freire, P., & Guimarães, S. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. – 2. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Brasil – UAB/UFRGS, Editora da UFRGS, 2009.

GONÇALVES, Maria I. S. G. M. **A formação inicial de professores do ensino básico da Guiné-Bissau**: um estudo sobre os modelos de formação e o seu contributo no desempenho profissional. Tese (mestrado em Ciências da Educação) - Universidade de Lisboa, Portugal, Lisboa. 2002. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/29549>>. Acesso em: 27 jul. 2023.

GUINÉ-BISSAU. **Constituição da República da Guiné-Bissau**. Bissau: Assembleia Nacional Popular, 1996.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. 2010.

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. *In*: **História geral da África**. I Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. – 2. Ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994, 263 p.

MEES - Ministério da Educação e Ensino Superior. **Plano Sectorial da Educação (2017-2025)**. Julho 2017.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MONTEIRO, João José Huco. **A Educação na Guiné Bissau: Bases para uma estratégia sectorial renovada**. Bissau: PAEB/Firkidja, 2005.

MORGADO et al., José Carlos. Currículo, memórias e fragilidades: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau. **Configurações – Revista de Sociologia**, Vol. 17, 57-77. 2016. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/1822/46848>>. Acesso em: 25 jul. 2023.

NAMONE, D. **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. 346p. Tese (doutorado em Ciências Sociais), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020.

NAMONE, Dabana. A língua portuguesa e o insucesso do sistema de ensino na Guiné-Bissau: caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali. **NJINGA E SEPÉ: Revista Internacional De Culturas, Línguas Africanas E Brasileiras**, 1(2), 37–53. 2021. Disponível em: <<https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/627/509>>. Acesso em: 25 jul. 2023.

NÓVOA, António, coord. - "**Os professores e a sua formação**". Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. – 2. Ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. – 2. Ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

OGE. **Proposta do orçamento geral do estado para 2022**. Ministério das Finanças, outubro 2021. Disponível em: <<https://www.mef.gw/publicacoes/orcamento-geral-do-est>>. Acesso em 27 jul. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. *Educ. Rev.* [online]. 2010, vol.26, n.01, pp.15-40. ISSN 0102-4698

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e ecoformação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. – 2. Ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

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**. Dissertação (mestrado em Comunicação Educacional Multimédia) - Universidade Aberta, Lisboa, 2001.

SANÉ, Samba. Os Desafios da Educação na Guiné-Bissau. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 55–77, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/39717>>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SANÉ, Samba. **A educação na Guiné-Bissau: Perspectivas na atualidade o ensino básico em questão**. 2019. 330 p. Tese (doutorado em educação) – Universidade Federal de Santa Maria. Rio Grande do Sul, Santa Maria. 2019.

SILVA, António E. Duarte. **Invenção e construção da Guiné-Bissau** (Administração colonial/Nacionalismo/constitucionalismo). Coimbra: Almedina, 2010.

Sgadari Passeggi, M. da C. B. (2011). A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, mai/ago. 2011. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrio.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697/6351>>.

Acesso em: 25 jul. 2023.

TEIXEIRA, Ricardino Jacinto Dumas. **Sociedade civil e democratização na Guiné-Bissau, 1994-2006**. Dissertação (mestrado em sociologia). Universidade Federal de Pernambuco, 137p., 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa autobiografia referente ao estudo intitulado _____ orientado (a) pelo (a) professor (a) _____ e desenvolvido pelo acadêmico _____ do Instituto de Ensino Superior _____, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone nº _____ ou e-mail _____.

Afirmo que aceitei participar por própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou qualquer outra vantagem, com o único o objetivo de contribuir para o êxito da pesquisa. Fui informado (a) que o estudo é para fins acadêmicos. Portanto, a minha colaboração será feita de forma anônima, através da minha autobiografia a partir desta autorização.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Cidade/UF _____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) participante _____.

Assinatura do pesquisador _____.

Assinatura do orientador _____.

Autobiografia A

Lembro-me que quando estudava 3ª série no ensino privado, na época morava com a minha tia materna no bairro de Belém no capital Bissau, a minha mãe era professora no interior do país na região de Mansoa.

Certo dia a direção da escola mandou chamar encarregados de educação para comparecer a reuniões dos seus filhos/as, a minha tia foi participar desse encontro, a escola obrigou a ela me colocar na aula explicação “reforço” porque o meu desempenho era muito fraco, segundo a regra da escola se o aluno/a reprovasse dois anos seguidas é expulso da escola automaticamente, então a minha tia me matriculou na escola Kaby⁵, só que nessa escola o aluno apanha para aprender.

Porem desde o início da aula apanhava todos os dias de segunda a sexta, certo dia foi numa sexta feira apelidávamos *sexta picante*, porque é o dia da tabuada e a leitura, nesse dias os alunos faziam um circo enorme e colocava a palmatoria no meio, quem não sabe ler corretamente apanhava de quem leu corretamente e também quem não decorava a tabuada apanhavam de quem acertou a resposta, porém teve um dia da sexta-feira acordei sedo me escondi debaixo da cama, porque tenho medo de apanhar de novo, quando bateu 9 horas de manhã o professor e os meus colegas da classe foram a minha procura, para saber o motivo da minha ausência.

Porque é a lei da escola é assim, quando um aluno faltasse a aula, o professor juntos de alguns alunos de classe vão na casa desse aluno para saber o motivo, se não fosse algo grave, tipo doença ou alguma coisa, esse aluno é levado para escola a força e os encarregados não podem intervir, porque segundo a tradição guineense, os professores/as são considerados como a segunda mãe ou pai, devem ser respeitados/as dentro da comunidade onde é rodeado pelos seus alunos/as.

No entanto isso que aconteceu comigo quando chegaram na minha casa, a minha tia deixou o professor entrar, e ele me viu debaixo da cama tirou me de lá a força, quando sai vi meus colegas no lado de fora esperando por mim com orelha de burro feito de

⁵ É o nome do proprietário da escola

papel, depois que coloquei aquele orelha de burro, eles me levaram de volta para escola cantando essa música “XXXXX *nega escola só kume bianda na casa*”⁶ fiquei com tanta vergonha e medo comecei a chorar, cheguei na sala fiz *50 bumba roda*, e depois recebi 30 palmatoria.

Quando regressei para casa fiquei tão magoada e brava com a minha tia, que não conversei com ninguém, depois daquele acontecimento comecei a ir as aulas todos os dias estudava muito para não me apanhar de novo ou me envergonhar de novo, logo comecei a me responder bem na escola de UCCLA tirava boas notas, como eu dava bem a minha tia começou a indicar as suas amigas para colocar os seus filhos nessa escola de “reforço”

✓ REFLEXÃO SOBRE A APRENDIZAGEM

A metodologia que os professores utilizavam para dar aula ou para ensinar, é a educação do oprimido segundo Paulo Freire, os alunos são obrigados a decorar o conteúdo. O castigo que eram recebidos na sala de aulas, também vão repassar essa mesma pratica para os seus futuros alunos, como ressaltou no vídeo a repetição da pratica pedagogia abusivo.

Porém ainda essa pratica é existente em maiorias das instituições do ensino na Guiné-Bissau, segundos os professores os alunos tem que apanhar para apreender, ou seja, o ser humano aprende só com a paulada, esse pensamento veio desde tempo de colonização, porque portugueses batiam em africanos escravizados para aprender e essa pratica é passada de geração em geração dos professores. No que concerne a pratica pedagogia, os professores sempre sabem o que é bom e ruim na sua pratica pedagógica.

As memorias individuais dos professores refletem em toda a sua apresentação de conhecimento, na sua concepção da educação e o interesse pelo ensino, então o professor sempre tem consciência daquilo que foi bom e ruim, e refletir sobre a sua pratica pedagógica em sala de aula. Segundo Sores e Sobrinho autobiografia não penas só falar sobre a sua trajetória de vida, mas sim de lhe ajudar ou orientar para o seu desenvolvimento profissional, por exemplo: de não cometer o mesmo erro do passado.

A nossa geração do século XXI é que vai mudar essa pratica, com apoio dos textos lidos ao logo dos estudos, e essa pratica não deve ser repetida, temos que começar a mudar a mentalidade, quando fomos para sala de aula, é fazer tudo ao contrário para que os

⁶ XXXXX não gosta de escola, só gosta de comer comida em casa

nossos futuros alunos/as não tenham uma imagem ruim de um professora, mas sim de quem ajudou a ele/a saber ler e escrever e repassar essa mesma pratica para os seus futuros alunos.

Autobiografia B

Em Guiné-Bissau, eu estudei deste o ensino pré-escolar até o ensino secundário, isto é, desde 1º ano de educação infantil até o 9º ano de Ensino Fundamental em uma Escola Católica de Ingoré, minha cidade natal. Era uma escola muito bem organizada em termos administrativos e pedagógicos, tinha professores e professoras preparados, era considerada uma boa escola e uma das melhores da cidade, porque como era uma escola missionária, pagavam bem e exigiam também algumas competências e condutas.

Eu estudava no período de manhã, das 08:00 as 12:30, quando saía da aula, depois do almoço gostava de ir brincar e jogar na rua e a minha mãe não deixava, mas como ela também dava aula a tarde e eu arranjava jeito sempre de sair. Com isso, quando eu estudava 6ª classe e tinha mais ou menos 11 a 12 anos ela decidiu me matricular numa outra escola no período da tarde para que eu pudesse passar todo o tempo na escola. Eu ia no período de manhã na Escola Católica e a tarde na escola Satna Faiê que era tipo uma escola de reforço que funcionava com turmas multisseriadas. Na minha turma tinha crianças de 3ª, 4ª, 5ª classe e eu era o único aluno de 6ª classe e também era o único ali que vinha de escola Católica, todas as matérias que ensinavam eu sabia porque passei aquelas matérias, ou seja, quase tudo que ensinavam eram repetições para mim, mas para o restante era coisa nova. Então fiquei ali como aluno e ao mesmo tempo auxiliar do professor.

Era tipo uma escola de reforço e as escolas de reforços na época tinham características parecidas no que diz respeito à palmatória, então essa escola tinha palmatoria e funcionava de seguinte maneira: as quartas-feiras eram reservadas para leitura, quem tinha dificuldade em ler apanhava do professor e as sextas-feiras eram reservadas para tabuada e quem também não sabia apanhava, inclusive eu também apanhei algumas vezes na tabuada.

Após algum tempo o professor percebeu que eu poderia ajudar e dar cobertura durante a aula e assim foi me deixando atuar na aula, principalmente, para passar as matérias no quadro e orientar os meus colegas alunos, nesse processo fui criando laços com os meus colegas de turma. Às vezes o professor atrasava ou ia para casa mais cedo e me deixava algumas instruções a fim de trabalha-las na aula com os meus colegas. E aí os colegas foram gostando das minhas aulas e explicações, porque quando eu ficava com eles não sentiam medo, porque ninguém batia ninguém e conseguiam fazer leitura com muito mais tranquilidade, quando o aluno precisava de ajuda eu ia até a sua carteira e oferecia ajuda, coisa que o professor não fazia. O próprio ambiente da sala era diferente e os alunos sentiam prazer de estarem lá e eu via a alegria na cara deles quando o professor avisava que não podia terminar a aula devido alguns motivos e que eu daria cobertura.

Entretanto, foi uma experiência há mais de uma década que guardei, foi uma experiência que eu considero muito importante para mim e para minha formação docente, porque eu pude dar aos meus colegas o que eu e eles queríamos, que era ter um professor que não batesse, que não humilhava e que a sua presença não causasse medo. Portanto, foi um aprendizado que eu carrego e que me permite refletir sobre o tipo de educador que eu quero e preciso ser para poder chegar aos alunos de melhor maneira. Pois, não se pode ensinar causando medo aos alunos. É necessário que se mantenha uma relação interpessoal entre professor e aluno na base de respeito.

Autobiografia C

Em 2014 quando eu fazia a 11ª classe (2º ano do ensino médio) na escola do IIº Ciclo do ensino secundário, tive muitas experiências, algumas ruins e outras boas que de certa forma me ajudaram para discernir certas coisas, coisas essas que levo para vida toda porque a cada acontecimento tive vários aprendizados.

Hoje estou aqui para narrar algo que de certa forma marcou a minha vida e de lá para hoje tem me ajudado muito nas reflexões cotidianas na academia e na minha vida pessoal e social.

Como já referido mais acima, no ano de 2014 me encontrava a fazer a 11ª classe, no decorrer do ano tive várias dificuldades no entendimento da disciplina de física, por incrível que pareça a maioria dos colegas também se deparavam com os mesmos problemas, muitos de nós entendíamos que a disciplina era difícil e que o professor dificultava ainda mais, tudo porque existia um colega chamado XXXXX que tinha um grande domínio da disciplina na turma, ele sempre tinha a nota máxima nas provas. Com o passar dos tempos o professor dava mais destaque a este mesmo colega e automaticamente nos chamava de burros e nos mostrava que o único que iria conseguir alguma coisa na vida era o XXXXX porque é o único que estuda de verdade.

Vendo estes comentários por parte do professor, nos mobilizamos em estudar mais para dar volta aos resultados, sendo assim, procuramos o XXXXX para que nos mostre o caminho certo para ter bons resultados na disciplina, infelizmente o XXXXX se tornou um colega arrogante se apoiando nas falas do professor, nos mostrava que nós não tínhamos capacidade para atingir bons resultados na disciplina de física, com o objetivo de mostrar ao professor e ao colega Veloso que estavam errados, procuramos outros mecanismos para reverter o quadro porque acreditávamos no nosso potencial de evoluir e de trazer ótimos resultados.

Fora da escola, encontramos alguém que se disponibilizou em nos dar explicações sobre as matérias da disciplina (reforço), com o passar dos meses a gente foi

evoluindo e tendo bons resultados alguns chegando a superar os resultados do colega XXXXX, por vergonha da parte do professor ele se limitava em nos explicar bem a matéria porque percebeu que a gente procurou se esforçar e mostrar a ele que nós temos capacidade para ter bons êxitos desde que o professor consiga nos ensinar sem nos mostrar indiferenças.

Na medida que chegávamos ao final do ano, XXXXX já não mostrava o mesmo desempenho que apresentava no princípio porque se deixou levar nas palavras do professor e se limitou em estudar mais porque já se considerava um sabe tudo, com isso o nosso desempenho foi crescendo ainda mais e o professor nunca mostrava satisfação nos nossos resultados, apenas estava preocupado com o XXXXX, chegou momentos em que ele dizia o seguinte: “como você admite que esses fracos tenham uma nota superior à tua”?

Mesmo com aquela indiferença por parte do professor, ninguém se deixou abalar porque percebíamos que o professor nos colocava a um desafio, um desafio negativo, um desafio que nos afastava ainda mais, um desafio de egos e de quem sabe mais e não ensina os outros.

Quando caminhávamos ao final do ano letivo, na medida que fazíamos as provas finais, nós decidimos nos unir para estudarmos juntos a fim de conseguirmos ter aprovação em todas as disciplinas, porque pensávamos nós, quanto mais bons resultados individuais a turma se engrandecia no desempenho geral porque a escola oferecia prêmios aos estudantes da turma que tiver melhores resultados.

Com essa ideia, após as provas, os resultados foram favoráveis e 95% da turma foi aprovada em todas as disciplinas inclusive na disciplina de física que todos nós considerávamos a mais difícil de se compreender. Após terminar o ensino médio em 2015, muitos dos meus colegas conseguiram bolsas de estudos para países como Rússia, Cuba, Turquia, Brasil, isso nos fez mais fortes porque vencemos toda prepotência e arrogância do professor de física que em momento algum se preocupou em nos ensinar como deveria.

Diante de tudo isso, é bom refletirmos sobre o que é ser um professor e ser um transmissor de conteúdos, porque qualquer pessoa consegue transmitir conteúdos, mas nem todos conseguem ser um professores, digo isso porque o professor vai além dos conteúdos, é preciso ter amor pela profissão que escolhemos, ter carisma pelos estudantes, saber comunicar para todos e não apenas para um pequeno grupo.

Este acontecimento me faz refletir sobre que tipo de professor queremos ser e que tipo de alunos queremos ter, porque enquanto professores não podemos simplesmente dar destaque a um único aluno, de certa forma acabamos por matar a vontade dos outros que estão esperando que o professor seja um pai, irmão e um amigo e que consiga ensinar de igual forma para todos. Devemos dar um tratamento aos estudantes de igual maneira, sem mostrar que esse ou aquele estudante é o melhor da turma, porque o processo de ensino e aprendizagem acontece de maneiras diferente para cada pessoa, alguns têm um entendimento mais rápido sobre determinadas coisas, alguns levam um tempo, por isso é preciso que o professor esteja sempre aí para entender e dar apoio em tudo que os estudantes precisarem para obter bons resultados, não falo em notas, mas em ter um aprendizado de qualidade ou que consiga aprender alguma coisa.

Diante destes relatos, e se apegando nas ideias de Soares e Sobrinho, eles nos dizem que o professor encontra-se num cenário em que é pertinente refletir sobre si, como profissional e como pessoa, dado que são dimensões inseparáveis. É certo que o papel de um professor nos faz refletir muito sobre o que queremos ser no futuro, é preciso que o professor aprenda a cativar boas ações nos seus estudantes, que saiba mostrar o que é de positivo e negativo no bom sentido da palavra se desdenha nenhum aluno, no depoimento das professoras no vídeo disponibilizado, elas nos mostram que o tipo de professor que temos hoje vai refletir na nossa atuação futura, ou seja, nós como estudantes procuramos nos espelhar nos professores que temos e é preciso encontrar um professor que nos instigue a gostar da profissão e daquilo que estamos aprendendo para que amanhã sejamos bons profissionais.

Autobiografia D

Ao longo da minha trajetória acadêmica tive momentos inesquecíveis que marcou este processo de ir e vir no processo de ensino e aprendizagem sendo a escola um território sobre o qual perpassa as experiências e trocas de vivências, querendo ou não, carregamos alguma coisa a partir deste espaço.

Pontuando momentos vividos gostaria de lembrar a questão da língua que transformava numa questão antagônica, isto é, entre o português e o crioulo com que língua deve ser falada na sala de aula, mas no entanto isso se fazia uma questão perante aos desafios educacionais. A língua portuguesa é uma questão obrigatória que deveria ser falada no recinto escolar e quem não a falava em detrimento do crioulo recebe punição e pagava 100 xof o que é equivalente a um 1 real.

Estas questões marcaram o meu percurso no ensino fundamental até ao ensino médio, mas também é importante que ela constitui uma questão de resistência pois muitas das vezes não aceitávamos esta imposição do português e falávamos crioulo mesmo com a punição que nos rodeava, mas desafiar esta ordem é o que eu e mais alguns colegas adorávamos pois reclamamos muito esta questão do porque não podíamos falar o crioulo.

Por outro lado lembro também a forma de ensino de alguns professores que foram bom e outros que eu considero muito mecânico no sentido de que eles nos pediam de uma certa forma a reprodução de um determinado conteúdo de igual modo como ela aparece no texto o que nos aprisionava e prendia a reflexão indo nesta mesma direção, além disso a escola por mim é um espaço de controlo lembro um dia que a gente estava cansada da aula fomos para casa mas o professor que deveria entrar não ficou contente e no dia seguinte nos dava palmadas para não repetir o mesmo.

Eu fui uma pessoa que não frequentou os anos iniciais, logo depois de completar 7 anos iniciei o ensino básico isto é a primeira série, este foi o primeiro momento da separação entre a família e escola isto fazia muito sentido para mim o que me dava vontade de ir a escola porque os amigos já tinham começado frequentar as aulas e a partir

do momento em que comecei senti uma motivação imensa ao estar envolvido no espaço escolar com os amigos.

Elementos que marcaram muito a minha trajetória é como a minha mãe dava atenção às aulas, ela me motivava muito sendo uma pessoa que não concluiu o ensino médio dada às questões familiares no entanto tudo que envolve as questões escolar ela tava mais presente em detrimento do meu pai, eu diria que fui uma pessoa de sorte pois tive um conjunto de pessoas que facilitaram o meu processo de ensino e aprendizagem mas a figura principal era a minha mãe seguido dos outros como meu tio, meu pai e a minha tia o que fazia com que a educação tornava para mim algo prazeroso no sentido de estudar cada vez mais.

Depois de eu tinha terminado o ensino médio o desejo de formar ainda é presente fui me inscrever para fazer teste na universidade lusófona, fiz teste e consegue a vaga, ingressei logo, no sentido de concretizar o desejo que eu tinha desde criança isto é, de ser um professor para isso ingressei no curso de ciências da educação que era para terminar nos quatro anos mas depois de um ano de estudo, começou a surgir outras intenções de conhecer outras realidades no momento chegou o edital unilab me inscreve logo apos teste consegue apurar e hoje estou cá como graduando em humanidades e licenciando em pedagogia.

Em suma, a língua portuguesa se transformou numa questão obrigatória aspecto fundamental e expressa-lo seria a coisa mais aceitável, todo mundo deveria falar ignorando todas as outras línguas e os professores têm forte influência neste processo de imposição linguística além de tudo a escola na época se resume a uma questão meramente mecânica. Ressalto também a importância da família que se preocupou muito com a minha formação são estes momentos que faziam o meu percurso e é o que eu sou hoje.

Autobiografia E

Tive uma infância normal/simples. Tive a oportunidade de frequentar a escola e que diz respeito a direito da criança. Apresento algumas vivências/experiências educativas, acerca de mim, ao longo da minha vida até a data atual.

Apesar das dificuldades presentes nas escolas públicas e falta de jardim de infância, ingressei aos 5º anos de idade fui para jardim de infância. A rotina era mesma, acordar cedo todos os dias, ia com os meus pais, ao irem o trabalho me levavam juntos e me deixavam no caminho. Era maravilha aquela fase, ir de cantil e um pedaço de pão para a escola. Como maioria de jardins infantis, que contribuem para o desenvolvimento da linguagem da criança, eu aprendi algumas músicas infantis, brincadeiras, e aprendi um pouco de alfabetização e números. A professora passava os exercícios à mão no nosso caderno, e eu tinha que cobrir a sua caligrafia, isso ajudou bastante em conhecer as letras e números.

Ano seguinte, aos 6 anos de idade, fui para outra escola cursar o primeiro ano (1 classe), levava o banco/cadeira, pois diferente da outra escola, nesta cada um levava a sua cadeira, a escola não tinha, havia também um único professor. Este tipo da escola é comum na Guiné-Bissau, onde muitos pais achavam que as crianças aprendem mais nessas escolas, devido à competitividade que há nelas. Sexta-feira era dia de exercício matemático no quadro entre colegas, quem errar é dado a palmatorias por quem acertar. Como também no concurso de leitura era a mesma dinâmica. Lia um pouco bem, os meus irmãos me ensinam em casa também, aprendi a contar usando pauzinhos. Pelo medo de apanhar em casa ou na escola, eu fui melhorando em ambas as disciplinas, matemática e língua portuguesa, encornava a leitura, pois nem sempre podia apontar para as palavras certas que lia.

Os meus irmãos contribuíram muito na minha educação escolar, além de servirem como referencias, me ajudavam em resolver os meus trabalhos, por exemplo, trabalho para casa (TPC), por exemplo, conta matemática ou leitura, fazer cópia ou caligrafia, até o desenho. Sem falar dos meus pais, de maneira como me influenciaram a tornar a pessoa que sou. Tive um lar familiar de pessoas alfabetizados/letrados, eu não tinha como fugir desse círculo, a não ser estudar.

Os tempos passaram, eu fui para outra escola, também privada. Fiquei ali até ao 10º ano de escolaridade. No 3º ano tive um professor que gosto muito, me ajudou bastante, dava exercício de caligrafia, fechar o livro e chamava as palavras, foi assim que eu desenvolvi a minha habilidade de escrita alfabeto e letramento, embora seja insuficiente, porém, as dificuldades eram enormes em escrever algumas palavras e como a interpretação de textos. Exigia falar português na sala de aulas e contava histórias para nós.

Entretanto, pelas pessoas que cruzaram o meu caminho, isto é, os meus pais, os professores, os meus irmãos e demais pessoas contribuíram para eu atender os requisitos de estar em uma faculdade, porque a educação escolar é seletiva, é preciso saber escrever, falar e racionar, ou seja, aplicar os saberes e produzir conhecimento, como qualquer outra pessoa, eu estava à altura. Eu pensava em cursar Relações Internacionais depois de concluir o ensino secundário, e a minha mãe queria muito que eu fizesse a medicina, mas ao 9º ano, eu desliguei com a Química e Biologia, porque eu tinha a dificuldade enorme com as duas disciplinas. Mas o meu pai me apoiava.

Com tempo, após a minha conclusão de ensino secundário (12ºano) equivalente ao ensino médio no Brasil, em 2016, fui cursando as XXXXX na Universidade Lusófona da Guiné, mas acabei por abandonar o curso para ingressar na Unilab, em 2018, devido à qualidade de ensino superior brasileira, a experiência de estudar no exterior, até de conseguir emprego.

A minha justificativa por essa escolha de professorar futuramente é o seguinte: o primeiro, é que de qualquer maneira, eu não podia ser a ovelha negra da família. Admiração que tive pelas outras pessoas, o imaginar de estar em lugar de outro/figura, mas sabendo, que só estudar podia fazer/tornar-me como ele. Segundo, apesar de que no início o gosto/amor não fosse como hoje, mas quero muito fazer parte da família

“professores” – pessoas que amam ensinar outras. Contribuir na formação/educação de outras pessoas no meu país e servir também de inspiração. Terceiro, tem muito a ver com a realidade do meu país, corrupto e pobre/em via de desenvolvimento, quando estava no ensino médio, constatei que não podia ingressar no mercado de trabalho com outro curso além de professorar, porque era rápido e fácil, embora ganha menos e condição de trabalho precária. Ora, não só formar para exercício de docência, isto é, para ter emprego, mas estar à altura de responder aos desafios.

Hoje, pelas memórias trazidas, eu consigo perceber que os meus familiares foram/são figuras importantes não só na minha educar social e dar oportunidades para educação escolar, mas também serviram de principal referência para tornar a pessoa que sou hoje e trilhar esse caminho.

Autobiografia F

Pretendo com este trabalho trazer as reminiscências do meu percurso de vida e acadêmico, através da exposição das narrativas que marcaram esse processo, ou seja, proponho explicar as minhas vivências sociais e acadêmicas utilizando um procedimento metodológico que se assenta na utilização da autobiografia da minha vida.

Eu passei a maior parte da minha infância com meus avós paternos, porque o meu pai separou com a minha mãe, quando eu tinha seis (6) anos de idade e eu fui levado para casa dos meus avós. Eu fui educado nos princípios tradicional, onde a educação não dependia só dos meus avós, mas também das outras pessoas do bairro onde eu morava, a educação que eles me deram, me ajudou bastante na minha vida, porque foram às pessoas sem nenhum nível de escolaridade assim digamos “educação formal” que me criaram de uma forma legal com base de respeito, amor, solidariedade e respeitar as pessoas do bairro sem importar que posição social elas ocupam etc.

Fiquei em Bissau na casa do meu pai com meus avos, logo me matricularam num jardim Católico (Crés) quando eu tinha dois anos de idade, eu ficava o dia inteiro nesse espaço escolar. Os vizinhos dos meus avos que me levavam a jardim todos os dias de segunda a sexta, foi nesse jardim que recebi meu primeiro diploma.

Passaram alguns anos meus avos decidiram voltar para ficar em Caió setor onde eles nasceram e ali que eles têm suas fazendas, hortas entre outros. Como meus avos são da família real, que são detentores de poderes nessa localidade.

Depois que meus avos voltaram por o campo fiquei com mulher do meu tio paterno, mas ela não me controlava como meus avos. Meus avos não me deixavam ir brincar longe de casa e tinha um horário que eu não podia estar fora de casa, se eu não estava nesse horário eu recebia pancada mesmo. Os dias que eu ia brincar com meus

colegas eram todas as sextas feiras e todos os sábados. Domingo á quinta feira eram os dias para estudar, nestes dias não me deixavam assistir Tv ou fazer outra coisa, era só estudar e nada mais a partir 22h tinha que estar no quarto ou dormir.

Como tinha falado com o regresso dos meus avos para Caió para cumprir alguns rituais tradicionais fiquei com a esposa do meu tio. Aí comecei a sair com amigos, não assistia às aulas, não dormia cedo, não comia mais em casa, não estudava mais, comecei a tirar notas péssimas em todas as disciplinas. Eu saia em casa vestido de uniforme como se fosse à pessoa que ia para aula, na minha mochila eu colocava algumas camisolas de futebol para não sujar uniforme escolar. Ia jogar com meus colegas, mas cada um tinha o seu dia de assistir aula para depois dar os outros seu caderno para copiar lição que foi dada durante a aula. Quando terminava as aulas procurávamos um canto para sentar e copiar as matérias assim sucessivamente. Um dia briguei na escola com um colega que nos espionava, logo a diretora da escola nos deu suspensão de uma semana e nos pediu para levar nossos encarregados, como eu tinha medo de contar a minha tia, fui chamar o meu mano de confiança para dizer que ele que é o meu responsável.

Quando chegamos à escola o Contino nos abriu o portão e entramos e fomos levados para a sala do conselho disciplinar, aí eu e o menino que brigou comigo narramos todo episódio da nossa briga, chegou o momento dos responsáveis falarem sobre o ato o meu falou de uma forma mega grossa com a diretora, além da suspensão de uma semana que tinha recebido, apanhei mais suspensão de duas semanas por mau comportamento do meu encarregado.

Nem com isso eu saia de casa como alguém ia para as aulas, e tomava caderno dos meus amigos para copiar os conteúdos passados. Todas as noites jogávamos dados, palpite, baralho, iniciais de matricula de carro, banca entre outros. Ali comecei a viciar jogar o dinheiro toda noite, quando as notícias chegaram aos meus avos, eles ficaram com muita raiva da esposa do meu tio e decidiram de me levar para onde eles moram.

Depois que eu fui com meus avos para Caió onde eu passei dois anos. Todas as sextas e sábados os mais velhos se juntavam as crianças da comunidade numa varanda para contar as histórias da comunidade, da luta de libertação nacional, mitos entre outros ou fazíamos uma fogueira para assistir as contações das histórias ou receber as lições morais da acerca da comunidade. Hoje, eu me sinto feliz por ser educado por estas pessoas maravilhosas, talvez se fossem eles eu nem estaria aqui. Meus colegas que estudaram

comigo no 5º e 6º maioria deles acabaram por ficar pelo caminho, por que se entraram nas drogas, roubo, e por aí mais.

Posso dizer que o meu processo de ensino começou numa varanda, porque foi ali que eu ouvi várias histórias de Guiné-Bissau, que eu não estudei nas escolas onde eu passei. Quando eu cheguei nessa comunidade fui matriculado na **Escola Comunitária Tumambu**, que são criadas por iniciativa e investimento das comunidades. São geridas por estruturas criadas pela própria comunidade que integram elementos por elas escolhidos e nelas trabalham professores escolhidos e pagos pela própria comunidade. As verdadeiras escolas comunitárias são escolas da (s) comunidades e representam, como tal, uma forte implicação e responsabilidade das comunidades que se organizam para criar a sua escola.

Essa escola não tinha boa infraestrutura física, não tinha o banheiro, tinha duas salas de aula, tinha dois quadros, não tinha as carteiras e lecionava 1º e 4º ano. Os alunos de 1º e 2º ano, se juntavam numa sala só e o quadro era dividido no meio, o professor passava as matérias do 1º ano num lado e o 2º noutro lado, o professor de 3º e 4º faziam a mesma divisão, na outra sala, os alunos eram obrigados levar as cadeiras para poderem sentar e escrever, era muito difícil para eu estudava dois períodos nessa escola, de segundo a sexta de manhã e a tarde. Eu faltava às aulas muito, porque era um processo de aprendizagem que não foi nada fácil para mim por causa da língua, e os métodos que os professores utilizavam, os professores batiam sempre em me, não saía recreio, não gostava de fazer as atividades de casa eu era irrequieto quando eu falava as aulas, o professor mandava os meus colegas para me prender ou para saber do motivo que me levou a faltar aula.

Depois que conclui o 1º ciclo fui estudar o 2º numa católica, que era administrada por os missionários que saíam de diferentes países da Europa. Nessa escola a gente tinha melhores professores, e era difícil de eles faltarem, porque a escola era muito controlada pelos missionários, a escola era organizada, os livros eram trazidos da Europa, e a gente tinha diferentes modalidades desportivas, a cultura religiosa era obrigada de a gente estudar. A escola dava a bolsa de estudo para os melhores alunos, para que eles pudessem continuar os seus estudos em Bissau que é capital da Guiné-Bissau, numa outra escola católica, porque a escola não tinha sétimo ano á decimo segundo ano de escolaridade.

Nessa mesma escola onde estudei o segundo ciclo do ensino primário, isto é, a 5^o e 6^o classe na escola **Jovem Sem Fronteira** em Caió, eu continuei a desenvolver as minhas habilidades de escritas e leituras, e nela passei momentos que ficarão gravadas na minha mente para sempre. Os meus professores de Ciência Sociais e Matemática, foram às pessoas que me fizeram a apaixonar mais pela leitura, digo isso porque uma vez eles nos fizeram uma pergunta de cultura geral e acertei, eles me elogiaram bastante e disse para que eu continuasse assim, a partir daí comecei a ler, não somente os livros didáticos que recebíamos na escola, mas outras que me interessavam.

No que diz respeito ao liceu (ensino médio), onde estudei 7^a, 8^a, 9^a, 10^a, 11^a e 12^a posso dizer que foi uma fase crucial para mim, afirmo isso porque foi no **Liceu Dr. Rui Barcelos da Cunha** em Bissau, que comecei a ter contato com muitas temáticas que hoje gosto de estudar. Foi nesse liceu que comecei a apaixonar pelas ciências sociais, eu tive um professor de Ciências Sociais, muito jovem e que conseguia explicar de maneira explícita os apontamentos, tirando exemplos a partir do nosso cotidiano, e foi nesse liceu que aprendi também o conhecimento básico de línguas estrangeiras, no caso, de inglês e francês.

Após o liceu cursei durante três (3), anos o curso da economia em Universidade Lusófona da Guiné, durante o meu percurso nessa instituição ampliei a minha visão do mundo, pois eu tive oportunidade de discutir a realidade sócia histórica, política e econômica da Guiné-Bissau e doutros países do PALOP de uma maneira mais aprofundada. Mas, infelizmente não terminei o curso, porque em 2014, fiz teste da Unilab na Embaixada do Brasil em Bissau e consegui a vaga para vir cursar Humanidades aqui na Unilab; Redenção/CE – Brasil.