

AUSÊNCIA DE ENSINO DE LITERATURAS GUINEENSES NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA GUINÉ-BISSAU

Honório Lima Nanque (UNILAB)¹
Maria Aurinévea Sousa de Assis (UNILAB)²

RESUMO:

O presente trabalho aborda sobre a necessidade da inserção do ensino de literaturas guineenses e de pensamentos críticos no ensino básico das escolas públicas da Guiné-Bissau. Por essa razão, o trabalho tem como o objetivo geral discutir a importância da inserção do ensino da literatura guineense nas escolas públicas do ensino básico da Guiné-Bissau e seu papel na transformação do pensamento crítico dos estudantes. Realiza-se uma pesquisa bibliográfica na qual se embasa a pesquisa no ensino de literatura guineense nas escolas, tendo como referência os estudos de Cabral (1978), Cá (2000), Cumba (2017), Augel (2005), Freire, (1978), Mendes (2021), Injai (2019), entre outros. Em relação ao ensino da literatura guineense nas escolas públicas de Guiné-Bissau, as discussões propõem que é fundamental que a literatura guineense deixe ser arquivada e passe a ser ensinada nas escolas com intuito de contribuir no ato de formação de um repertório de leituras acerca das escritas dos autores nacionais. Diante do exposto, é fundamental que a literatura guineense seja ensinada nas escolas para que os alunos possam desenvolver seus conhecimentos críticos, uma vez que é considerada como um dos saberes fundamentais que ajuda os sujeitos a desenvolverem as suas visões amplas, a descobrir o mundo através da elaboração do pensamento, sendo capazes de analisar as realidades que os cercam.

Palavras-chave: Ensino de literatura guineense. Escolas Públicas. Ensino básico.

ABSENCE OF TEACHING GUINEA LITERATURES AND CRITICAL THOUGHTS IN GUINEA-BISSAU PUBLIC SCHOOLS

SUMMARY:

The present work deals with the need to insert the teaching of Guinean literature and critical thoughts in basic education in public schools in Guinea-Bissau. For this reason, the work has as its general objective to discuss the importance of inserting the teaching of Guinean literature in public elementary schools in Guinea-Bissau and its role in the transformation of students critical thinking. A bibliographic research is carried out on which the research is based on the teaching of Guinean literature in schools, having as a reference the studies of Cabral (1978), Cá (2000), Cumba (2017), Augel (2005), Freire, (1978), Mendes (2021), Injai (2019), among others. Regarding the teaching of Guinean literature in public schools in Guinea-Bissau, the discussions propose that it is essential that Guinean literature leaves to be archived and begins to be taught in schools in order to contribute to the formation of a repertoire of readings about the writings by national authors. Given the above, it is essential that Guinean literature is taught in schools so that students can develop their critical knowledge, since it is considered as one of the fundamental knowledge that helps subjects to develop their broad views, to discover the world through elaboration of thought, being able to analyze the realities that surround them.

Keywords: Teaching Guinean literature. Public schools. Basic education.

¹ Graduando do Curso de Letras Língua-Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

² Doutora em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia – UFBA – e docente de Literaturas do Curso de Letras Língua-Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

INTRODUÇÃO

A pesquisadora guineense Aramatu Injai (2019), no seu trabalho de conclusão do curso, intitulado *Marcas de Oralidade na Escrita dos Contos Populares da Guiné-Bissau*, abordou sobre a desvalorização do ensino de literatura guineense nas escolas do ensino básico da Guiné-Bissau, dado que, para ela, os alunos aprendem apenas os conteúdos relacionados à história europeia, como a primeira guerra mundial e a segunda, ao invés de aprenderem os contos e romances dos escritores guineenses que escrevem da vivência do país.

Pensando a importância da literatura para a elaboração do pensamento e da identidade nacional, Moema Augel (2005), em sua tese de Doutorado, intitulado: *O desafio do escombros. A literatura guineense e a narração da nação*, afirma que:

[...] A literatura, que sem dúvida tem um lugar ativo na afirmação e na construção das vigas nas quais se sustenta a identidade nacional, poderia exercer influência na formação das mentalidades, mas de fato são muito poucos os que lêem, muito poucos os que têm acesso aos livros, e por isso a influência real é muitíssimo restrita. A situação tende a melhorar, mas a ausência de bibliotecas, de livrarias, de uma rede de circulação do livro, o pouco poder aquisitivo, a falta de hábito de leitura, a má formação dos professores, e mesmo a ausência de professores competentes, a ausência de literatura nos currículos, tudo isso são fatores reais e desoladores. As duas universidades que se estão afirmando no país (só na capital!), desde 2003 apenas, talvez a médio prazo venham mudar a situação [...] (AUGEL, 2005, p. 345).

A literatura faz parte da identidade nacional de um país, pode contribuir em desenvolver pensamento crítico, não obstante, a falta de acesso de livros e bibliotecas nas escolas guineenses dificultam ter uns bons números de leitores no país, o que gera a falta de formação de qualidade dos docentes, a não inserção de literatura nos currículos escolares de ensino básico de Guiné-Bissau e a falta das infraestruturas universitárias nas Regiões do país.

Sobre a dificuldade de acesso a um ensino voltado aos guineenses, Injai ainda ressaltou que:

Ensinos guineense não deram oportunidade aos alunos para terem acesso aos materiais didáticos que se enquadra de acordo com realidade do país, os alunos só estudam as histórias e literatura de alguns países da Europa, deixando de lado as suas histórias e contos (INJAI, 2019, p. 55).

Nesta perspectiva, diante de falta da inserção do ensino de literatura guineense nas escolas do ensino básico da Guiné-Bissau, percebe-se a necessidade de estudá-la nas escolas como forma de desenvolver o pensamento crítico dos alunos.

Portanto, indaga-se: como a inserção do ensino de literatura guineense nas escolas do ensino básico pode ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de leitura, de escrita?

Então, o objetivo geral da presente pesquisa é discutir a importância da inserção do ensino da literatura guineense no ensino básico das escolas públicas de Guiné-Bissau e seu papel na transformação do pensamento crítico dos estudantes.

Para tanto, estuda-se aspectos do contexto histórico de ensino na Guiné-Bissau e a situação do ensino da literatura guineense no ensino básico das escolas públicas guineenses.

Parte-se da hipótese de que a inserção do ensino de literatura guineense nas escolas do ensino básico pode contribuir no ato de formação de um repertório de leituras acerca das escritas dos autores nacionais, juntamente com o conhecimento da cultura, das artes e dos passados do país com base nessas experiências.

Realiza-se uma pesquisa bibliográfica na qual se embasa a pesquisa no ensino de literatura guineense nas escolas do ensino básico, tendo como referência os estudos de Cabral (1978), Cá (2000), Cumba (2017), Augel (2005), Freire, (1978), Mendes (2021), Injai (2019), entre outros.

O artigo está dividido em duas seções, a primeira aborda como os colonizadores portugueses impuseram aos nativos guineenses seu modelo de ensino que não fazia parte das experiências de aprendizagem presentes na sociedade guineense da época. A segunda e última seção discute a situação do ensino de literatura guineense nas escolas de ensino básico da Guiné-Bissau e como a sua inserção na escola poderia contribuir em desenvolver a capacidade crítica de alunos.

1. CONTEXTO HISTÓRICO DE ENSINO NA GUINÉ-BISSAU

Segundo o pesquisador guineense, o pesquisador guineense Lourenço Ocuni Cá (2000), no seu artigo intitulado *A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973)* afirma que com a exploração colonial portuguesa e o domínio de Nuno Tristão no território da Guiné-Bissau no norte do país, mas especificamente na região de Cacheu, em 1446, os colonizadores portugueses impuseram aos nativos guineenses o modelo de ensino formal, que não fazia parte das experiências de aprendizagem presentes na sociedade guineense da época.

Por outro lado, o mesmo autor salienta que, havia a educação informal a partir da qual os conhecimentos eram compartilhados de geração para geração através da oralidade, paradigma ainda vigente no conjunto de saberes guineenses. Os invasores implementaram o modelo de educação formal cuja finalidade era de dominar e aculturar a população indígena guineense à civilização ocidental, para isso, tornando obrigatório o ensino da leitura, da escrita e da aritmética pela perspectiva portuguesa. Os colonizadores consideravam a população nativa como primitiva e irracional que precisava ser civilizada. Em consonância a isso, é conveniente dizer que, a política do ensino colonial estava fora do contexto social guineense, haja vista que os conteúdos estavam voltados às concepções eurocêntricas.

Segundo Cristina Ocuni Cá (2009), o conteúdo ministrado nas escolas da época era distante da realidade guineense, dado que os alunos estudavam a história de Portugal: Dom Afonso Henrique, os rios de Portugal, as províncias de Portugal e os poemas que exaltavam a nação portuguesa de Luís Vaz de Camões, sobretudo, as chamadas conquistas das terras através daqueles que foram considerados seus heróis, que expandiram a fé cristã em três continentes: África, América e Ásia.

Acerca desta mesma questão, de uma crítica à educação não voltada para os povos nativos, Paulo Freire, em seu livro *Cartas à Guiné-Bissau*, explica que um dos principais objetivos da educação colonial

era a “desafricanização” dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional, pois para isto não fora constituída. A escola colonial, a primária, a liceal, a técnica, está separada da anterior, antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias (FREIRE, 1978, p. 15).

A educação formal, portanto, não passava de espaço de lavagem cerebral, pois tudo que era ensinado não tinha nada a ver com a realidade guineense, assim como ocorre com todos os países que estavam sob o jugo colonial (SIGA, 2020, p.56).

Em consonância disso, é evidente que o interesse dos invasores na época estava longe de oferecer uma educação de qualidade que visasse que os nativos conhecessem as suas realidades sociais e políticas do país, porque não havia o interesse por parte do colonizador português em fazer um levantamento de estudos prévios sobre a realidade sociocultural guineense, assim como aconteceu em outros países africanos colonizados pelo português e que também receberam o modelo de uma educação eurocêntrica, como Angola, Cabo-Verde, Moçambique e São Tomé Príncipe.

De acordo com Amílcar Lopes Cabral (1978), no seu livro *A Arma da Teoria: Unidade e Luta I*, a educação portuguesa desvalorizava a cultura e a civilização africanas, porque as línguas africanas eram proibidas de modo categoricamente a serem faladas pelos nativos nas escolas. O homem branco era considerado como um ser superior e o africano como um ser inferior. Esses silenciamentos de cultura e língua nacionais geravam um impacto negativo nas crianças africanas, visto que elas adquiriam um complexo de inferioridade quando entravam na escola primeira, pois aprendiam a temer o homem branco e ter vergonha de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionadas ou são adulteradas e a criança é obrigada a estudar geografia e a história portuguesas (1978, p.64).

As crianças ficaram envergonhadas das suas identidades devido às informações preconceituosas e raciais que os agressores incutiram nas mentes como forma de fazê-las abandonar as suas culturas, porque tudo aquilo que pertence à cultura africana era considerado como algo que não prestava, aliás, para eles, o povo africano precisava de salvação, portanto, as suas missões seriam as de “salvaguardar” as almas do nativos africanos para que tornassem o povo supostamente “civilizado”, e que acreditasse em palavra de Deus como único salvador do mundo.

Obviamente, não é segredo para um cidadão atento de que tudo que disseram era uma estratégia política própria dos colonizadores, pois estavam conscientes que os indígenas africanos, especificamente guineenses na época tinham os seus deuses e acreditavam neles, mas os agressores ignoravam tais conhecimentos. A visão colonial é presente ainda na sociedade guineense. Até agora, a línguas guineense e locais continuam sendo silenciadas na escola guineense. Esse silenciamento gera o impacto negativo no processo do ensino e aprendizagem dos alunos que têm a língua portuguesa como terceira língua em virtude de diversidades linguísticas que o país possui. E, essas diversidades, às vezes, não são levadas em considerações na escola, porque as escolas estabelecem a norma que obriga todos estudantes a falarem a língua portuguesa no recinto escolar, caso o/a aluno/a fale sua primeira língua étnica na turma fica punida/o em a fazer um trabalho, como, por exemplo, regar todas as plantas do recinto escolar e atualmente ocorre.

Até hoje, por exemplo, as pessoas não param para perguntar o porquê da estátua Maria de Fontes que temos na nossa praça principal da capital, frente ao palácio da república. O quê que está a fazer ali? Qual é a mensagem que está passando para os mais novos? (SIGA, 2020, p. 56). Para autor, em termo do contexto, só a presença daquela estátua no centro importante da capital mostra ainda o simbólico do colonialismo português.

Cá (2000) explica que os invasores portugueses estabeleciam que “a condição necessária para ter um cartão de identidade era saber ler em português e comportar-se como um civilizado” (p. 7). As tradições dos grupos étnicos guineenses eram consideradas como manifestações selvagens.

Tratando desta questão da assimilação, a pesquisadora Leila Leite Hernandez (2008), no seu livro intitulado *A África na sala de aula: Visita à história contemporânea*, afirma que a política de assimilação colonial imposta pelos invasores portugueses nos países das suas colônias foram definidas tendo como objetivo tornar, aos poucos, o africano em europeu, isso evidência que as práticas culturais locais, dentre outras práticas, foram modificadas. Para alcançarem esse objetivo, adotavam o método do ensino da língua da metrópole.

Para que os indígenas africanos consigam gozar do estatuto de assimilado na época, era preciso “saber ler e escrever a língua portuguesa”; segundo, “possuir os meios necessários à sua subsistência e à das suas famílias [...] por último, “diferenciar-se pelos seus usos e costumes do usual da sua raça” (HERNANDEZ, 2008, p. 105).

A igreja católica contribuiu grandemente para assegurar as vantagens de assimilação das técnicas europeias, sem que fossem corridos os riscos da exploração econômica. A Igreja colaborava em uma aculturação estritamente limitada e controlada (CÁ, 2000, p. 5). A respeito disso, Segundo Leonel Mendes:

A educação colonial institucionalizada não tinha objetivo de abranger grande número de africanos, portanto, foi reservada significativamente a uma pequena população no centro urbano. Na Guiné, assim como em Angola e Moçambique (exceção de Cabo Verde), havia segregação e discriminação em termos de acessos às modalidades dos sistemas escolares, por exemplo, os ditos civilizados (os filhos dos altos funcionários das colônias, filhos dos assimilados caboverdianos e guineenses que serviam aos colonizadores) frequentavam o ensino primário e secundário, que era controlado pelo Estado português, localizado nos centros urbanos, dotado de materiais didáticos necessários exportados diretamente de Portugal (MENDES, 2021, p.25).

Nem todas as pessoas tiveram a educação colonial como uma imposição na época, dado que os ocupantes colonizadores, pregando sua educação como um privilégio, não admitiram que todas as populações guineenses tivessem acesso a ela, apenas os filhos dos chefes tradicionais que tiveram relações com os invasores, os civilizados e os funcionários Cabo-Verdianos que frequentavam o ensino primário e secundário administrado pelo Estado português centralizado nos centros urbanos do país.

Segundo Mendes (2021), a Guiné-Bissau é um dos Países Africanos de Língua Portuguesa (PALOP) no qual o ensino chegou tardiamente, especialmente o ensino liceal, o

primeiro estabelecimento oficial foi aberto em 1958, o Liceu Honório Barreto³, atual Liceu Nacional Kwame N’Krumah, situado na capital autónoma de Bissau. Já em Cabo Verde, desde 1860 havia um liceu na cidade de Praia.

A falta do interesse de descentralizar o ensino a todas as regiões do país e, tardiamente, criação de liceu no território guineense em relação aos alguns Países Africano de Língua Portuguesa por parte de colonizadores portugueses, baseia-se, no facto que a Guiné-Bissau era considerado pelos invasores como uma colônia de exploração.

Diante disso, Moema Augel afirma que “Portugal se limitou por muito tempo quase exclusivamente a se servir da região como ponto de apoio para o comércio escravagista ao longo da costa ocidental africana, vendo-a como um império comercial e não uma colônia de assentamento [...] como o foram Angola e Moçambique” (AUGEL, 2005, p. 49).

Se referindo à educação formalizada na Guiné-Bissau, em um contexto mais vasto de violências, Leonel Mendes considera que:

Além dessas questões que foram apontadas relacionadas à educação, o percurso histórico deste país até a conquista da sua independência unilateral em 1973, foi marcado pelas múltiplas formas de opressão e de violenta exploração do homem pelo homem. Os cidadãos de Guiné-Bissau tiveram que aguentar monstruosa opressão social e cultural. Essa população foi vítima de uma bárbara repressão militar e policial. O Massacre de Pindjiguiti de 3 (três) de agosto de 1953, foi um dos exemplos da violência e da repressão praticada pelo exército colonial português (MENDES, 2021, p. 14).

Obviamente, durante o percurso histórico da Guiné-Bissau até à conquista da sua independência em 1973, reconhecido por Portugal em 1974, o país tinha vivido um período turbulento entre os colonizadores portugueses e os indígenas guineenses. No qual, esses revoltosos provocaram vários massacres, dentro dos quais destaco a campanha de Teixeira Pinto⁴, entre 1913 e 1915, em que várias pessoas foram assassinadas, incluindo os chefes de tabancas que resistiram contra a invasão colonial nos seus regulados.

No massacre de Pindjiguiti que aconteceu no dia 3 (três) de agosto de 1953, antes da guerra de libertação nacional da Guiné-Bissau, as classes dos trabalhadores guineenses, especialmente os estofadores do porto de Pindjiguiti, foram massacrados barbaramente pelos

³ Filho de mãe Guineense e pai Cabo-Verdiano, nascido em Cacheu, no dia 24/4/1813 e falecido em Bissau em 26/4/1859. Honório Barreto, foi três vezes administrador em três épocas diferentes (título de maior autoridade da então colônia) da província da Guiné.

⁴ Foi militar colonial português, tendo atingido o posto de infantaria de Major de Infantaria do Exército Português. Participou na campanha de pacificação na Guiné-Bissau que trata da colonização portuguesa nas regiões do país.

seus empregadores, nomeadamente portugueses. Os trabalhadores lutavam na tentativa de manifestar os seus direitos em busca de melhoria de condições de trabalho e aumento salarial. Esse acontecimento violento, chamou atenção aos intelectuais guineenses e caboverdianos que residiam no país, liderado pelo Amílcar Lopes Cabral, em mobilizar a população guineense a aderir à luta contra o sistema colonial português na época.

Três anos depois desse acontecimento violento, em 1956, criou-se o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), [...] viria a desempenhar um papel fundamental na edificação da nação e sociedade guineense (MENDES, 2021, p. 15). Ainda segundo Mendes:

Foi, então, neste contexto da resistência em todos os domínios, sobretudo na matéria do ensino institucionalizado que, em decorrer da luta armada conduzida pelo PAIGC, sob a liderança de Amílcar Cabral que foram construídas as escolas nas regiões libertadas para escolarizar a população de acordo com a ideologia do partido, a educação deveria ser significativa e libertadora e não se limitar apenas às habilidades básicas de ler, escrever e aprender aritmética. Deveria desenvolver a consciência crítica para permitir ao indivíduo aperceber-se das contradições sociais, políticas e económicas da sociedade e incentivar a participação ativa e criativa no trabalho de reconstrução nacional. (MENDES, 2021, p.15-16).

O Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo-Verde (PAIGC⁵), sob liderança de Amílcar Lopes Cabral⁶ optara por construir as escolas nas regiões libertadas⁷ no sentido de substituir o ensino colonial português que havia sido implementado pelo próprio invasor. Nessa ótica, reestruturaram todos os programas dos conteúdos do ensino colonial que fugiam da realidade do país, como por exemplo, a história de Portugal, navegação marítima, etc. Nessas escolas, ensinaram aos alunos a realidade do país, assim como as concepções ou a ideologia do partido para a qual a educação deveria ser libertadora, na qual os alunos deveriam ter as suas vozes na sala de aula, aprender muito mais do que habilidades básicas de ler, escrever e aprender

⁵ O Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) foi criado segundo fontes oficiais em 19 de setembro de 1956, num encontro que reuniu Amílcar Cabral e o seu irmão Luís Cabral, Aristides Pereira, Fernando Fortes e Júlio Almeida (Cabo-verdianos) (MENDES, 2021 p. 15).

⁶ Filho de Juvenal Lopes Cabral (Cabo-Verdiano) e de Iva Pinhel Évora (guineense), Cabral estudou agronomia em Portugal. Funcionário na Guiné Portuguesa desde 1952, em 1956 fundou o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). No ano de 1963, iniciou com seu partido a luta armada contra a potência colonial, Portugal, na Guiné Portuguesa. Cabral, assassinado em 1973.

⁷(...) zonas libertadas ou regiões libertadas se configuravam como um Estado Bissau-guineense, dentro do Estado colonial, promovendo políticas públicas de inclusão que contemplassem as populações e os membros do partido através de construção de escolas para formação de quadros políticos, postos médicos, etc (...) zonas libertadas” facilitavam o trânsito com a República de Conacri, que faz fronteira com a Guiné ao sul, onde o partido tinha uma base militar (MONTEIRO, 2013, p. 73-74).

aritmética, visto que, apenas essas habilidades não são suficientes em desenvolver as consciências críticas para que possam entender as incompatibilidades sociais, políticas e econômicas da sociedade na qual estavam inserida e estimular a cooperação ativa e competente no trabalho de reconstrução nacional.

As escolas nas zonas libertadas cumpriram os papéis de promover as resistências à política colonial, transmitindo a ideologia do PAIGC [...] estudantes nas escolas de zonas libertadas foram formados/as pelos/as professores/as guineenses (alguns cabo-verdianos) (MENDES, 2021, p. 41).

De acordo com Freire (1978) as escolas de zonas libertadas eram divididas em três níveis. Ensino Básico, de seis anos com dois ciclos: um de quatro, o outro de dois anos. Ensino Polivalente, de três anos. Ensino Médio Politécnico, que varia tendo em conta os requisitos de formação média, a durabilidade do curso é superior a três anos. No Ensino Básico acima citado, os alunos eram ensinados à ideologia do partido único na altura do Estado, o PAIGC, garantindo-lhes uma formação fundamental que visava a participação consciente de qualquer cidadão na criação e desenvolvimento da nova sociedade. Já no segundo ciclo do Ensino básico, os dois anos inclui o conhecimento que se vivenciou no primeiro, trabalhando em coletivo, preocupado em ensinar os alunos a aprofundarem o conteúdo ensinado, assim como os educadores a reconhecer os seus deveres. Por último, o Ensino Médio Politécnico servia como a continuidade de aprofundamento do conhecimento da formação realizada nos anos precedentes.

Por outro lado, vale ressaltar o papel importante que os professores desempenham, como pode-se constatar “Os professores também eram combatentes, em sua maioria, pessoas oriundas das classes operárias (carpinteiros, alfaiates, ferreiros, etc.), outros professores eram das classes camponesas (lavradores, pescadores, etc.)” (MENDES, 2021, p. 46).

De acordo com Freire,

O objetivo principal é o da formação de técnicos médios, em diferentes campos, indispensáveis à transformação do país. Técnicos em cuja formação, porém, se evite sua desfiguração em tecnicista, perdidamente alienados numa visão estreita e focalista de sua especialidade (FREIRE, 1978, p. 41).

No trecho acima, pode-se constatar que, os colonizadores não deram prioridade a formação superior (licenciatura) ao povo guineense, visto que optaram mais em dar formação técnicos médio ao nativo guineense.

Paulo Freire, segundo Cá (2000), enfatizou que, no decorrer da luta, era grande orgulho se um professor conseguisse construir uma escola, dado que ela fazia parte da luta. O professor era igual ao batalhador das forças armadas. Se o professor receber ordem do seu superior que tinha que abrir uma escola em uma região do país ele teria que fazê-lo. Ele seguia rumo ao local que tinha indicado, matriculava os alunos e procurava os livros das matérias de escola nas zonas fronteiriças do país, acompanhados com os adultos e crianças. As escolas eram construídas em barracas, as carteiras eram de tara ou palmeiras e o professor fazia o seu trabalho com todo orgulho e dedicação (FREIRE, 1977 *apud* CÁ, 2000).

No seu livro *Cartas à Guiné-Bissau*, Paulo Freire informa que:

No ano letivo de 1971 - 1972 o PAIGC tinha nas zonas libertadas um total de 164 escolas, onde 258 professores ensinavam a 14.531 alunos). Posteriormente, os melhores alunos eram selecionados para frequentarem os internatos do Partido, instalados nos países limítrofes, no âmbito do Instituto da Amizade. [...] Em 10 anos o PAIGC formou muito mais quadros que o colonialismo em 5 séculos”. Em 10 anos, de 1963 a 1973, foram formados os seguintes quadros do PAIGC: 36 com o curso superior, 46 com o curso técnico médio, 241 com cursos profissionais e de especialização e 174 quadros políticos e sindicais. Em contrapartida, desde 1471 até 1961, apenas se formaram 14 guineenses com curso superior e 11 ao nível do ensino técnico (FREIRE, 1978, p. 18).

Nessa perspectiva, vale perceber que, o projeto de construção de escola nas zonas libertadas era bem-vindo à população autóctone, tendo em conta os números dos alunos escolarizados e os professores que aderiram a esse projeto, graças a dinâmica dos camaradas do partido PAIGC sob liderança do agrônomo Amílcar Lopes Cabral e outros camaradas. Por outro lado, vale salientar que, os dirigentes do partido acima mencionado incentivavam os alunos a estudarem bastante, visto que os melhores alunos eram encaminhados para outro instituto, ou seja, para a escola piloto situada em Guiné-Conakry.

2. SITUAÇÃO DO ENSINO DA LITERATURA GUINEENSE NO ENSINO BÁSICO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE GUINÉ-BISSAU

No que tange a respeito de ensino de literatura guineense, a pesquisadora guineense, Injai ressaltou que: “[...] ensino guineense não deram oportunidade aos alunos para terem acesso aos materiais didáticos que se enquadra de acordo com realidade do país, os alunos só estudam

as histórias e literatura de alguns países da Europa, deixando de lado as suas histórias e contos” (INJAI, 2019, p. 55).

Levando em consideração o que foi dito sobre o ensino de literatura guineense nas escolas do ensino básico, vale mencionar outro pesquisador guineense, ex-estudante de Letras - Língua Portuguesa na Unilab, Laurindo Leite Infau, na sua monografia, afirma:

não existe a disciplina de Literatura nas escolas públicas do Ensino Básico e Secundário. Trata-se apenas de uma disciplina, Língua Portuguesa, que contém mais influência do ensino da gramática normativa, apesar de haver essas duas disciplinas separadas na escola de formação de professores do país (INFAU, 2019, p. 42, 2019).

O autor salientou que os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa incluem a gramática e a literatura. Mas os professores de português do ensino básico do país privilegiam mais ensinar a gramática em relação a literatura. Sendo assim, vale perceber ainda que, há desvalorização do ensino da literatura guineense no contexto do ensino e aprendizagem da literatura nas escolas de Ensino Básico guineenses.

Observando lacunas no ensino, Injai afirma acerca da ausência da oralidade no ensino, explicando haver, em Guiné-Bissau: “[...] o apagamento da tradição oral e da literatura guineense que não são passados pelo ensino científico do país” (INJAI, 2019, p. 37).

Em concordância com os autores acima mencionados, constata-se que a literatura guineense nas escolas do ensino básico⁸ da Guiné-Bissau é engavetada e desvalorizada no contexto da aprendizagem, por não ser inserida no currículo escolar do país. Esse fato, traz impacto negativo sobre a aprendizagem de literatura guineense aos estudantes que cursam o ensino básico, haja vista que eles terminam essa fase escolar sem que os professores/as de língua portuguesa abordem quaisquer obras literárias de autores/as nacionais, como é o caso de obras como *Eterna Paixão* (1994), *A Última Tragédia* (1995) e *Mistida* (1997), de Abdulai Silá; *Entre o Ser e o Amar*, de Odete Costa Semedo (1996); *Garandessa di No Tchon* (As maravilhas de nossa terra) (1978), de Francisco Conduto de Pina., a coletânea *Mantenhias Para Quem Luta*⁹, publicado em 1977, que reúne 51 poemas e 14 escritores guineenses; *Kikia Matcho* (1999), de Filinto de Barros, entre outros.

Por esse motivo, os alunos terminam o ensino básico sem ter conhecimento sobre a literatura guineense, o que não deveria acontecer, uma vez que são fundamentais os saberes

⁸ “O Ensino Básico agora compreende nove anos de escolaridade, estando subdividido em 3 ciclos. O 1o ciclo refere-se aos 4 primeiros anos de escolaridade, 2o ciclo 5o e 6o anos de escolaridade e 3ociclo 7o, 8o e 9o anos de escolaridade. (INDEQUE, 2019, p. 2).

⁹ É o título da coletânea de poesia que significa saudação para quem luta. Isso simboliza o reconhecimento dos antigos combatentes da liberdade da pátria.

sobre a literatura do país, o desenvolvimento das capacidades de escritas e de análise crítica sobre quaisquer obras literárias e, em especial, das obras nacionais.

A literatura é considerada como um dos saberes importantes que ajuda os alunos a desenvolverem as suas visões amplas, a descobrir o mundo através da viagem do pensamento, sendo capazes de analisar as realidades que os cercam.

À vista da importância que possui a literatura para a formação do pensamento crítico, é fundamental que a literatura guineense seja ensinada no ensino básico da Guiné-Bissau, para que os alunos dessas fases escolares possam desenvolver os seus conhecimentos através do contacto de obras dos/das autores/as nacionais.

Nesta mesma linha de pensamento, o estudioso guineense Fernando Nhaga Cumba afirmou sobre a necessidade da “[...] inclusão do conteúdo de obras literárias dos autores guineenses no currículo do ensino secundário e do ensino superior. Assim, pode desenvolver-se, no aluno uma paixão de identificação com a literatura, e formar possíveis escritores num futuro próximo [...]” (CUMBA, 2017, p. 84).

Sendo assim, vale perceber a relevância da intercalação do ensino de literatura nas escolas do ensino básico de Guiné-Bissau, porque no instante que os alunos estabelecem contato com os livros nos primeiros momentos de inserção nas escolas da Guiné-Bissau, os/as estudantes têm a possibilidade de desenvolver suas capacidades de leitura e de crítica.

Pensando em relevância da literatura guineense, destaca-se o prefácio do romance *A última Tragédia* que trata da importância do romancista Abdulai Sila na representação de literatura guineense, visto que a visão dele é a de recuperar a voz dos silenciados, lançado mão de reconstrução da história como base de um discurso denunciador.

No decorrer do mesmo romance, pode-se observar a representação da figura do professor da terra e a valorização dada à escola pelo Régulo Bsum Nanki, o chefe tradicional de uma aldeia, que possui a sua responsabilidade na comunidade nativa e dirige com sabedoria sua gente e reconhece que muitos males provocados pelo colonizador poderiam ser minimizados se o povo tomasse consciência da própria força e capacidade.

De acordo com Suely Santos Santana, o Régulo Bsum Nanki e o professor, “constituem-se como exemplos de resistência ao poder colonial, como exemplos de autodeterminação e que com suas atitudes vão se inscrevendo na história de modo a servir de exemplos aos concidadãos bissau-guineenses” (SANTANA, 2015, p. 15).

Posto isso, vale ressaltar que ambos personagens possuem o propósito em comum que é a resistência ao poder do invasor, o Régulo constrói a escola para que população da

comunidade tivesse acesso à educação e o professor é o assimilado nativo necessário para ensinar. O professor aceitou o desafio de dar às crianças aulas, levando em consideração a valorização da cultura local. Como o Régulo não sabia escrever, pediu que o professor escrevesse um testamento no qual deixava conselhos com intuito de ensinamento que valeria para todos seus sucessores. No discurso do seu testamento, o Régulo explica que:

Régulo deve ser aquele que sabe pensar melhor, aquele que consegue ir até à essência das coisas. Régulo só pode ser quem tem as mãos limpas, sem rabo de palha...E depois ele tem que ter uma visão mais aberta. Quando há um problema, tem que ser capaz de distinguir a causa da consequência (SILA, 2011, p.115).

Neste trecho do testamento, pode-se constatar a metáfora usada pelo autor na voz do Régulo como forma de chamar atenção aos políticos que na altura queriam assumir o poder sem nenhuma visão estratégica de reconstruir e reunificar o país para o bem-estar do desenvolvimento cultural e social da Guiné-Bissau, uma vez que, o país era recém-independente na altura e precisava dos políticos capazes para assumir o destino do país.

Depois da independência, os escritores literários guineenses continuam a criticar os dirigentes do país, devido à má gestão de administração, gerando as sucessivas instabilidades políticas, a razão pela qual, afunda a nação. Tudo isso, representa a corrupção dos dirigentes, visto que os interesses individuais e políticos sobrepõem-se aos interesses da população.

Importa ainda salientar que, esses tipos de interesses, são contra os princípios ideológicos dos antigos combatentes da liberdade da pátria, tendo em vista que a finalidade desses heróis eram dar os seus suores e sangue para que houvesse uma Guiné melhor, mas tudo fora ao contrário depois da Independência até a data presente, dado que a população guineense continua morrendo no hospital devido à precariedade de material de equipamento hospitalar, sucessivas greves nas escolas públicas do país, falta de água potável para o bem-estar da população, escassez da energia eléctrica, abandono total dos antigos combatentes que ainda estão sobrevivendo e os governantes roubando o dinheiro do povo para o seus interesses pessoais.

Percebe-se a relevância dos conteúdos desenvolvidos pelos romancistas, poetas e poetisas guineenses como construtores que são da identidade do país. Transmitiram os seus pensamentos em palavras de forma crítica e construtiva contra certas práticas do colonialismo português que desvalorizavam a identidade cultural e linguística guineense, assim, também, a má governação dos políticos que assumiram a governança do país desde a Independência. Ainda

é necessário dizer que, o intuito dessa crítica era construir a Guiné que os compatriotas Amílcar Cabral entre outros camaradas desejavam no momento de luta da libertação.

Visto isso, a literatura guineense deve ser estudada na escola do ensino básico para que os alunos conheçam as ideias dos escritores guineenses, assim como acontece nos outros países. Pois, ao ensiná-la na escola, desenvolverá o pensamento crítico da população.

Quando os gêneros literários são ensinados na escola, o romance, a poesia, conto entre outros, a escola passa a cumprir seu papel, ajudando a formar os sujeitos que tenham visão crítica de suas realidades e suas experiências do cotidiano. Também ajudará, no ato de formação de um repertório de leituras acerca das escritas dos autores nacionais, juntamente com o conhecimento da cultura, das artes e dos passados do país, a refletir o presente com base nessas experiências. Se esta disciplina está fora dos componentes escolares, a escola deixa de cumprir o seu dever de formar sujeitos críticos. A respeito do ensino de literatura, Abdulai Sila diz que:

O segundo aspeto que considero fundamental tem a ver com a introdução do ensino da nossa literatura no nosso sistema educativo. Há jovens que completam o nível secundário sem nunca ouvirem falar de uma obra literária ou autores guineenses. Isto é um handicap sério que urge eliminar, pois como se costuma dizer “de pequenino é que se torce o pepino” (SILA, 1995, p. 7 *apud* CUMBA, 2017).

Na perspectiva de Sila, percebe-se uma ausência da inserção da literatura guineense no sistema educativo do país. Os dirigentes autoritários buscam manter este estado de coisas, pois conhecem as importâncias do ensino de literatura guineense e sua capacidade de transformar as mentalidades.

A inserção do ensino de literatura guineense do período da independência e pós-independência ao presente na escola do ensino básico da Guiné-Bissau, deve-se partir do Ministério da Educação Nacional (MEN), o órgão do governo responsável pela Política de Educação do país, referente ao ensino básico, secundário, superior, técnico e formação profissional.

Cabe a referida Instituição, representada por profissionais (professores) qualificados na área de literatura, escolher as obras literárias nacionais que devem ser inseridas obrigatoriamente no currículo escolar do ensino básico guineense para que essas obras sejam estudadas pelos alunos desse nível escolar. Uma hipótese para pensar como a inserção da literatura guineense nos currículos poderá acontecer, seria a realização, pelo Ministério da Educação Nacional (MEN), de um encontro no qual estivessem presente os responsáveis do departamento de literatura guineense do Ministério da Educação, especialistas na área das literaturas, professores com mestrados em literaturas, doutores, pedagogos, antropólogos e

sociólogos para discutirem as obras dos escritores guineenses que pudessem ser inseridas no currículo escolar do ensino básico guineense, que debatam os problemas socioculturais, econômicos e políticos da sociedade guineense. Pensando sobre a seleção de obras, Rildo Cosson trata sobre a necessidade de considerar o cânone e, também, as obras atuais:

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimentos singulares. (COSSON, 2011 *apud* GUIMARÃES, 2011, p. 8).

Ao selecionar as obras literárias a serem ensinadas na escola, o professor não deve selecionar apenas os cânones literários, por mais que sejam considerados como principais obras na comunidade, mas é necessário que haja diversidades em termo de seleção das obras literárias, ou seja, que se incluam obras conhecidas a serem estudadas na escola assim como as menos conhecidas que abordem experiências de linguagem e conteúdo do interesse social de comunidade ou país.

De acordo com Elisângela da Silva, ao pensar sobre a importância do ensino de literatura no contexto brasileiro: “ensinar a Literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar ao aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária” (SILVA, 2014, p. 45). Essas palavras da autora também são significativas para se pensar o ensino de literatura em outros contextos, como o guineense.

Augusto e Valente (2010) ressaltam a importância de realização de debate e discussões entre os alunos sobre o texto lido, visto que essa discussão permite os alunos a compartilhar com os colegas sobre o que entenderam do texto e descrevendo situações reais em comparação com as narrativas.

As atividades que envolveram a expressão oral proporcionaram aos alunos o desenvolvimento da capacidade de produzir textos e descobrir que as coisas que se leem nos textos fazem parte do seu cotidiano interagindo com suas experiências, contribuindo para o aprendizado afetivo, interligando informações e produzindo inferências, com a participação de todos os alunos (AUGUSTO; VALENTE, 2010, p. 15).

Pedir aos alunos/as para expressarem oralmente sobre o que entenderam da leitura feita é um dos mecanismos que não só permite constatar se os alunos/as entenderam o conteúdo lido, mas ajuda-os a socializar e interpretar as coisas que se leem nos textos que fazem parte da sua convivência social do cotidiano.

Pensando a necessidade de inserção da literatura no ensino das escolas públicas da Guiné-Bissau, Injai considera que os materiais literários deveriam vir do próprio repertório cultural guineenses e que, a educação, segundo a autora, “poderia pegar e peneirar algumas histórias e contos para produzir materiais didáticos para o ensino do país, pois com isso essas duas formas de educação estarão num nível de equidade [...]” (INJAI, 2019, p. 56).

Portanto, pode-se perceber que não é a falta de produção literária no país que fez com que o ensino de literatura guineense não está sendo ensinado nas escolas do ensino básico, porém, é falta da iniciativa de parte do Ministério da Educação criasse uma política voltada ao ensino de literatura guineense com a finalidade de implementar uma área de especialização em literatura guineense no curso de língua portuguesa na Escola Normal Tchico Té¹⁰ (ENSTT) com intuito de formar os corpos docentes que vão lecionar essa disciplina no Ensino Básico.

Depois de seguir todos os parâmetros acima referidos, o órgão responsável da educação do País poderá obrigar todas as Escolas do Ensino Básico (EEB) nacionais ensinarem a literatura guineense desde o período da independência ao presente através de obras que serão selecionadas para ser integralizadas no currículo escolar do Ensino Básico de Guiné-Bissau.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo abordou sobre desprovimento do ensino da literatura guineense no ensino básico nas escolas públicas da Guiné-Bissau. Justificou-se o tema escolhido, levando em consideração a importância da inserção do ensino da literatura guineense nas escolas do ensino básico para que os alunos/as de referidos níveis possam interagir com as obras literárias, seja o poema, conto, romance, entre outros gêneros literários escritos pelos escritores guineenses.

Nesta perspectiva, a presente pesquisa buscou a resposta para o seguinte problema: como a inserção do ensino de literatura guineense nas escolas do ensino básico pode ajudar os alunos a desenvolverem habilidade de leitura, de escrita, de análise a críticas sociais e

¹⁰ É uma instituição pública de formação de professores para os ensinos básico, secundário e superior, criada em 28 de Novembro de 1979, sob a designação de Destacamento de Vanguarda Tchico Té.

econômicas do país? Teve como o objetivo geral discutir a importância da inserção do ensino de literatura guineense no ensino básico nas escolas públicas da Guiné-Bissau.

Sobre o contexto histórico do ensino na Guiné-Bissau, surgiu a necessidade de abordar como os invasores portugueses estipularam ao nativo guineense modelo de ensino formal que não fazia parte das experiências de aprendizagem presentes na sociedade guineense da época, uma vez que os conteúdos que eram ministrados na escola não correspondiam com a realidade sociocultural de Bissau/Guiné.

Em relação ao ensino da literatura guineense no ensino básico das escolas públicas de Guiné-Bissau, as discussões propõem que, era fundamental que ela deixasse de ser arquivada e passasse a ser ensinada nas escolas, com intuito de poder contribuir no ato de formação de um repertório de leituras acerca das escritas dos autores nacionais.

Mediante o estudo realizado, constata-se que, é importante que a literatura guineense seja ensinada nas escolas para que os alunos possam desenvolver seus conhecimentos críticos, uma vez que é considerada como um dos saberes fundamentais que ajuda os alunos a desenvolverem as suas visões amplas, a descobrir o mundo através da elaboração do pensamento, sendo capazes de analisar as realidades que os cercam.

REFERÊNCIAS

AUGEL, Moema Parente. **O desafio do escombros**: a literatura guineense e a narração da nação. 2005 (Tese de Doutorado em Literatura Portuguesa, na especialidade das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa). Faculdade de Letras-UFRJ Rio de Janeiro 2005.

AUGUSTO, Elizabete Benedita., VALENTE, Dr. Thiago Alves. **Leitura e produção do texto com Monteiro Lobato**. Paraná: Governo do estado do Paraná, secretaria de educação, v. 1. 2010. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uenp_port_artigo_elizabete_benedita_augusto.pdf . Acesso em: 21 de abril de 2022.

CABRAL, Amílcar Lopes. **A Arma da Teoria Unidade e Luta I**. V1.2. Lisboa: Editorial Seara Nova, 1978.

CÁ, Lourenço Ocuni. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **ETD-Educação Temática Digital**, v. 2, n. 1, 2000.

CÁ, Cristina Mandau Ocuni. **A trajetória dos quadros guineenses formados e em formação no Brasil na visão de estudantes e profissionais de 3º grau**. (Dissertação de mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2009.

CUMBA, Fernando Nhaga. **O passado no presente e a literatura guineense do século XXI a partir do romance Kikia Matcho – o desalento do combatente**. 2017 – (Dissertação de em Estudos Portugueses)–Universidade Nova Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Portugal, 2017.

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

GUIMARÃES, Leandro Bernardo. **Experiência docente com literatura no ensino fundamental**, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rp.v22i2.26684>

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. 4. Ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

INJAI, Aramatu. **Marcas de oralidade na escrita dos contos populares da Guiné-Bissau**. 2019 – Monografia (Graduação em Letras - Língua Portuguesa do Instituto de Humanidades e Letras) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. São Francisco: Bahia, 2019.

Disponível em: https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1792/1/2019_mono_aramatuinjai.pdf Acesso em: 18 de junho de 2022.

INDEQUE, Geraldo Raul. **Políticas Educativas na Guiné-Bissau**. In: COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade: Livro de Atas [en ligne]. Lisboa: Centro de Estudos Internacionais, 2019. Disponível em: <https://books.openedition.org/cei/653>. Acesso em 20 de junho de 2022.

INFAU, Laurindo Leite. **Estágio de observação em literatura: da teoria à prática, um estúdio comparativo entre a escola e professores em Fortaleza e em Bissau**. 2019 – Monografia (Licenciatura em Letras- Língua Portuguesa) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção: Ceará, 2019.

MENDES, Leonel Vicente. **A escolarização e a formação de quadros nas regiões libertadas da Guiné-Bissau: uma perspectiva histórica (1963-1973)** [recurso eletrônico] / Leonel Vicente Mendes Curitiba: Brasil Publishing, 2021.

MONTEIRO, Artemisa Odila Candé. **Guiné-Bissau: Da luta armada à construção do estado nacional: conexões entre o discurso de unidade nacional e diversidade étnica (1959-1994)**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Salvador, 2013.

SANTANA, Suely Santos. **Abdulai Sila no contexto das literaturas Bissau-Guineenses**. 2019.

SIGA, Fernando. **Educação Básica Formal na Guiné-Bissau, Acesso Permanência, Desafio e Perspectivas: Uma Análise de Políticas Educacionais Guineense de 1995^a 2015**. (Pós- Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. PORTO ALEGRE. 2020.

SILVA, Elisângela. **As contribuições do ensino de literatura para a formação do leitor no ensino médio**. 2014 - (Monografia em Ciências Humanas) - Universidade do Estado da Bahia. Jacobina – Bahia, 2014.