



EDUCAÇÃO EM GUINÉ-BISSAU NO PÓS-INDEPENDÊNCIA

UMA PESQUISA DOCUMENTAL A PARTIR DA REVISTA *SORONDA*

Braima João Fernandes da Silva-UNILAB

Orientadora Prof^a Dr^a Carolina Maria Costa Bernardo-UNILAB

Resumo: Este artigo tem por objetivo, compreender a educação pós independência na Guiné-Bissau a partir das publicações da revista *Soronda* e contribuir na promoção, valorização e reconhecimento dos trabalhos feito pela revista *Soronda* na Guiné-Bissau. O setor da educação na Guiné-Bissau é um dos mais desvalorizados do país devido a falta de investimento e valorização do corpo docente. *Soronda*, por ser uma revista criada depois da independência facilita a compreensão da educação naquele período. Abordamos a educação numa outra perspectiva contraria a ocidental que tem a educação formal como um modelo perfeito. BRANDÃO mostra que a educação não se limita apenas em educação formal pois ela acontece em casa, na igreja, na escola, ONG's e etc. em relação a educação em África a pesquisa mostra que os africanos sempre teve resistência a educação ocidental tanto que em Etiópia nenhum sistema colonial conseguiu perturbar o seu sistema educativo. Para atingir a esses objetivos utilizamos o método de análise de conteúdo que prevê três (3) fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados a inferência e a interpretação.

Palavras-Chaves: Educação, Guiné-Bissau, Pós-Independência, Revista *Soronda*.

Abstract: This article aims to understand post-independence education in Guinea-Bissau from the publications of *Soronda* magazine and to contribute to the promotion, appreciation and recognition of the work done by *Soronda* magazine in Guinea-Bissau. The education sector in Guinea-Bissau is one of the most undervalued in the country due to lack of investment and appreciation of the faculty. *Soronda*, being a magazine created after independence facilitates the understanding of education in that period. We approach education from a different perspective than the Western one that has formal education as a perfect model. BRANDÃO shows that education is not only limited to formal education because it happens at home, at church, at school, NGOs and so on. With regard to education in Africa, research shows that Africans have always been resistant to Western education so much that in Ethiopia no colonial system has managed to disrupt their education system. To achieve these goals we use the content analysis method, which provides for three (3) fundamental phases: pre-analysis, material exploration and treatment of results, inference and interpretation.

Keywords: Education, Guinea-Bissau, Post-Independence, *Soronda* Magazine

INTRODUÇÃO

Em decorrência da pesquisa dos assuntos sobre a educação na Guiné-Bissau, conheci uma revista de ciências sociais da Guiné-Bissau intitulado revista *Soronda* que têm várias publicações sobre temas sociais ligado ao referido país. Conhecer a contribuição que tem dado ao longo do tempo na área da educação, como sabemos que esta referida área é uma das mais massacradas no país, portanto pesquisar numa revista que foi criada alguns anos depois da independência ajudaria a compreender melhor esses entraves que acontece na educação deste país até os dias atuais.

Também é importante realçar a importância que a revista tem para os pesquisadores, sobretudo os guineenses, como pode-se ver no editorial da revista em 1995, pois a revista proporcionou a divulgação dos trabalhos científicos dos pesquisadores guineenses e estrangeiros sobre o país. Portanto não podemos deixar de trazer como foi a criação desta revista que conseguiu levantar alguns dados sobre a educação pós-colonial na Guiné-Bissau e que tem dado muita contribuição na pesquisa sobre o referido assunto.

O nome da revista, que significa desabrochar ou crescer, refletia a modéstia e o desafio que ela representava, desafio esse, da consolidação da revista nos seus primeiros anos de criação. De acordo com editorial da revista *soronda* (1995) Há cerca de trinta anos que um grupo de jovens investigadores do recém-criado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, Carlos Lopes, Carlos Cardoso, Abdulai Silá e Diana Handem refletia sobre a criação de uma revista de ciências sociais, que segundo a sua concepção na época, devia ser uma revista modesto de ponto de vista da apresentação, mas ao mesmo tempo capaz de servir o propósito de divulgar os trabalhos dos investigadores guineenses.

Como se afirma no editorial do primeiro número, que apareceu ao público em janeiro de 1986, os resultados das primeiras produções sistemáticas no domínio da investigação do INEP, passaram a exigir a criação de uma publicação regular, ainda que modesta. Este objetivo imediato e singelo rapidamente foi tornado mais ambicioso. Com efeito, pouco tempo depois se reconheceu que para que a revista cumprisse cabalmente as suas funções, era necessário alargá-la a toda comunidade científica estrangeira que trabalhasse sobre a Guiné-Bissau.

Iniciaram assim algumas publicações de investigadores e técnicos estrangeiros residentes em Bissau. Tais como Gertrud Achinger, socióloga e assistente técnica junto a

Secretaria de Estado de Plano, e Jean Pierre Lepri, pedagogo e assistente técnico junto ao Ministério de Educação.

No início, de acordo com editorial de julho de 1995, não queriam copiar ninguém e muito menos competir com quem quer que fosse. Tinham apenas uma ambição: fazer conhecer os trabalhos daqueles que ainda eram desconhecidos no grande mundo dos acadêmicos e criar um espaço de intercâmbio de ideias entre cientista sociais, nomeadamente dos que trabalham sobre a África Lusófona.

Hoje, muitos anos após a publicação, estamos perante uma revista de ciências que conseguiu sair com regularidade, assegurando aos seus leitores dois números anuais. Somente durante 1985 – 1986, *Soronda* publicou mais de cem artigos sobre os mais diversos temas das ciências sociais. Não obstante às inúmeras dificuldades encontradas no meio de percurso, ela conseguiu afirmar-se como um espaço de troca de ideias e de informações não só a nível nacional como internacional.

Segundo editorial da revista (1995) a sua procura em países como Portugal, França, Estados Unidos, Inglaterra e Suécia testemunham a pertinência dos temas tratados e confirmam a sua utilidade. E uma das características que certamente encorajou esta procura é a independência do pensamento e espírito de responsabilidade que marcam os artigos nela incorporados. Tal como aconteceu com o seu primeiro número, as variedades dos temas deste número ilustram, uma vez mais, e confirmam o seu carácter pluridisciplinar.

Na ocasião do seu décimo aniversário, em 1995, a direção da *Soronda* rendeu homenagem especial aos fundadores do INEP, nomeadamente ao Carlos Lopes, Carlos Cardoso, Abdulai Silá e Diana Handem que não só tiveram brilhante ideia de criar este órgão (INEP), como também souberam dirigir os seus primeiros números e imprimir-lhe uma dinâmica tal que aos seus seguidores alternativos não restava senão continuar a apostar neste grande desafio. A este grupo de fundadores se associou David Gonzalez, investigador do Centro de estudos africanos e médio oriente (CEAMO), então investigador permanente de Centro de Estudos de História Contemporânea, que igualmente muito contribuiu para que a revista desse os seus primeiros passos. Destacaram também a contribuição de outras pessoas por menção particular ao trabalho dedicado e incansável da equipa de Serviço de Publicações, especialmente da Teresa

Montenegro, Filomena Miranda e Amândio Nelson Fernandes. (EDITORIAL REVISTA SORONDA, 1995)

A direção teve apoio da comunidade científica sobretudo apoio financeiro de SAREC (Agência Sueca para Cooperação com os Países do Terceiro Mundo na Área Científica) que se disponibilizou durante muitos anos da existência da revista. E formularam votos que aquele apoio tenha continuidade.

A revista *Soronda* nas suas publicações sobre a sociedade guineense levantou vários problemas sociais vividos depois da independência. E a *Soronda* é fundamental para os académicos guineenses que necessitam compreender Guiné-Bissau, sendo que é uma revista criada no período depois da independência, nesse caso as suas publicações se centram nesse período também. Além disso contribuiu para divulgação das produções dos guineenses residentes no país e aqueles que vivem fora. Sobre a educação, a revista trata analfabetismo, falta de qualificação dos professores, centralização da educação na zona urbana, segregação feminina, locais e materiais escolares, as religiões privilegiadas, povos e culturas e etnia com mais acesso a educação e que serão algumas categorias no decorrer do artigo.

Para compreender a relevância da temática foi feito um rastreamento nos bancos de dados de teses e dissertações da capes e da biblioteca digital de USP para saber se há trabalhos feitos sobre a referida revista e assim utilizando as seguintes palavras chaves: revista *Soronda* e educação na Guiné-Bissau. Com a palavra-chave revista *Soronda* não foi encontrado nenhuma tese e dissertações nos catálogos de tese e dissertações da capes e biblioteca digital de USP; e com a palavra chave educação na Guiné-Bissau foi encontrado várias teses e dissertações. Também foi realizado rastreamento no portal de artigo SCIELO e não foi encontrado nenhum artigo sobre a revista *Soronda*. Contudo no rastreamento feito no Google académico foram encontradas várias citações da revista *Soronda* como fonte de dados, porém não são pesquisas específicas sobre a revista, mas que consultam a revista buscando algumas informações e fazendo citações diretas e indiretas. Isso demonstra que os estudantes já estão a pesquisar na revista.

A investigação teve como questões de pesquisa: Qual a contribuição da revista *Soronda* para o entendimento da educação pós-independência? E Com a criação da revista num período de partido único, quais as dificuldades enfrentadas pela revista? Também

conta com objetivo geral que é de compreender a educação pós-independência em Guiné-Bissau a partir das publicações da revista *Soronda*.

A metodologia utilizada para responder ao objetivo foi a pesquisa documental a partir da análise de conteúdo. Segundo Câmara (2013) é como uma das técnicas de tratamento de dados em pesquisa qualitativa e está calcado na proposta da professora da Universidade de Paris V, Laurence Bardin. E reforça que é utilizado desde os primórdios para interpretar os livros sagrados, mas que foi sistematizado como método apenas na década de 20 por Leavell e as suas definições vai surgir só no final dos anos 40-50 por Berelson auxiliado por Lazarsfeld. Análise de conteúdo designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Câmara (2013) trouxe o Godoy que aponta que nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira. E essa análise prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados a inferência e a interpretação.

Para a análise, foram selecionadas nove (9) revistas. Em cada revista foi selecionado um a dois artigos que totalizou treze (13) artigos, desses treze, quatro (4) trata da educação em África, que são: Educação e sociedade na África pré-colonial de autoria de Fafali Koudawo, Educação e teorias do desenvolvimento: o que há de novo? (Fafali Koudawo), Para uma educação endógena na África subsaariana (Manuel Rambout Barcelos) e Educação e conflito cultural: a experiência do Senegal na utilização das línguas nacionais (Samba Mbuub) e nove (9) artigos que fala da educação em Guiné-Bissau, esses são: Educação e Endogeneidade: O caso da Guiné-Bissau (Carlos Cardoso), Algumas definições de programas de língua de ensino em situações de multilinguismo (Gustavo Callewaert), Uma experiência de integração da educação na Guiné-Bissau (Luiz de Sena), Analfabetismo na Guiné-Bissau: *camiñu lundju inda* (João José Silva Monteiro), Diálogo sobre a educação na Guiné-Bissau entre Mário Cabral e Sérgio Guimarães, Investigação sobre a história de ensino na Guiné-Bissau (Alexandre Furtado),

Contribuição para uma reflexão-educação: multilinguismo e unidade nacional (Ibrahima Djaló), A pesquisa desenvolvimento em matéria de educação: elemento para uma teoria (Jean Pierre Lepri) e Formação de professores, locais, materiais escolares e insucesso escolar na Guiné-Bissau (Jean-Pierre Lepri).

Portanto na pré análise foi feita uma seleção dos artigos, leitura flutuante para escolha dos textos que fala da educação em Guiné-Bissau. Na fase de exploração dos materiais, foi feita a escolha e análise das categorias selecionadas e por fim, no tratamento dos resultados foi selecionado os resultados obtidos através das categorias e em forma de síntese foi utilizado como resultado da análise.

REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO

Através das leituras, debates em sala de aula, nas palestras e nos corredores da Unilab sobre a educação, pude compreender que ela é um processo de ensino e aprendizagem e existe em qualquer lugar, onde quer que esteja é só o indivíduo envolvido saber aproveitar em diferentes espaços que se encontra, como afirma Brandão no seu livro intitulado “O que é Educação?” Que não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. (Brandão, 2007) essa ideia foi reforçada na carta escrita pelos índios como resposta aos governantes de Virgínia e Maryland (EUA) quando lhes pediram para enviar os seus jovens para se formarem nas suas escolas. A carta diz o seguinte:

“Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa. Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, os homens”. (BRANDÃO 2007)

E ainda Brandão (2007) afirma que mesmo sem uma estrutura escolar existe a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. A vida que transporta de uma espécie para a outra, dentro da história da natureza, e de uma geração a outra de viventes, dentro da história da espécie, os princípios através dos quais a própria vida aprende e ensina a sobreviver e a evoluir em cada tipo de ser.

Completa Brandão (2007), que ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de outro, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. Costumamos nos envolver com a educação durante o nosso cotidiano sem se perceber que estamos envolvidos, principalmente para nós africanos onde durante muito tempo a oralidade fala mais alto portanto o momento de aprendizado é constante e continuado, nos pequenos grupos de bairro, na minha família quando a minha tia saía do interior para nos visitar, a noite sempre teve aqueles momentos de contação de história e de ensino da nossa língua étnica porque a minha mãe não falava a língua étnica conosco. Esses momentos servem de muitos aprendizados e aprendíamos coisas que não se ensinam nas escolas e esses ensinamentos são o que nós carregamos para a nossa vida inteira.

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas. ” (Brandão, p.9, 2007)

Reforça Brandão (2007) que a educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. A educação não tem uma só forma de acontecer tanto

que criaram e denominaram educação formal, informal e não formal para reforçar a ideia de que uma forma é melhor que outra, portanto se a pessoa não for da forma dita certa é analfabeta.

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar às vezes a oculta, às vezes a inculcar de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem. (Brandão, p.10-11, 2007)

De acordo com Brandão (2007), nas aldeias dos grupos mais simples, todas as relações entre a criança e a natureza, guiadas de mais longe ou perto pela presença de "adultos conhecedores, são situações de aprendizagem. A criança vê, entende, imita e aprende com a sabedoria que existe no próprio gesto de fazer a coisa. São também situações de aprendizagem aquelas em que as pessoas do grupo trocam bens materiais entre si ou trocam serviços e significados: a turma de caçada, no barco de pesca, no canto da cozinha da palhoça, na lavoura familiar ou comunitária de mandioca, nos grupos de brincadeiras de meninos e meninas, nas cerimônias religiosas.

E o sociólogo Emile Durkheim deu outra explicação a isso em que afirma que: "Sob regime tribal, a característica essencial da educação reside no fato de ser difusa e administrada indistintamente por todos os elementos do clã. Não há mestres determinados, nem inspetores especiais para a formação da juventude: esses papéis são desempenhados por todos os anciãos e pelo conjunto das gerações anteriores." (Brandão, p.18-19, 2007)

Ao falar da educação sob regime, Brandão destacou a diferente forma de aprendizagem dos meninos e das meninas onde diz que:

As meninas aprendem com as companheiras de idade, com as mães, as avós, as irmãs mais velhas, as velhas sábias da tribo, com esta ou aquela especialista em algum tipo de magia ou artesanato. Os meninos aprendem entre os jogos e brincadeiras de seus grupos de idade, aprendem com os pais, os irmãos-da-mãe, os avós, os guerreiros, com algum xamã (mago, feiticeiro), com os velhos em volta das fogueiras. Todos os agentes desta educação de aldeia criam de parte a parte as situações que, direta ou indiretamente, forçam iniciativas de aprendizagem e treinamento. Elas existem misturadas com a vida em momentos de trabalho, de

lazer, de camaradagem ou de amor. Quase sempre não são impostas e não é raro que sejam os aprendizes os que tomam a seu cargo procurar pessoas e situações de troca que lhes possam trazer algum aprendizado. (Brandão, p.19, 2007).

Essa forma de educação realmente acontece, no caso da minha aldeia quando íamos passar as férias, pude perceber essa divisão, em que as meninas acordavam de manhã com as mais velhas para irem pescar, apanhar verduras na horta, carregar paus cortados pelos homens e entre outras tarefas que as meninas faziam enquanto que nós os rapazes saíamos com os mais velhos para as matas para caçar, cortar paus para cozinha, lavrar etc. Nesses momentos tanto as meninas e assim como os meninos passam por um processo de aprendizagem com esses mais velhos e velhas.

BERNARDO (2016) traz o CÁ em que reforça que na educação tradicional guineense as aprendizagens acontecem de uma forma organizada e estruturada por meio da comunidade e coletivismo onde a cada fase da vida se implementa um certo tipo de conhecimento.

Vista em seu voo mais livre, a educação é uma fração da experiência endoculturativa. Ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-aprender. Intenções, por exemplo, de aos poucos "modelar" a criança, para conduzi-la a ser o "modelo" social de adolescente e, ao adolescente, para torná-lo mais adiante um jovem e, depois, um adulto. (BRANDÃO, p.24, 2007).

Segundo Brandão (2007), existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos.

Os países africanos que foram invadidos pelos europeus podem afirmar essa dominação através da educação uma vez que com a presença europeia na África iniciou a divisão social entre os ditos civilizados e não civilizados, letrados e não letrados e as pessoas começaram a ganhar prestígio na sociedade sem levar em consideração os saberes cultivados por esses povos. João José Silva Monteiro (1997) no seu artigo publicado na REVISTA *SORONDA* afirma que a educação só pode ser entendida quando sabemos para

que sociedade e para que posição social os alunos estão sendo educados. Ainda MONTEIRO (1997) destaca que a educação é um dos órgãos através dos quais as classes dominantes de uma comunidade normalizam os restantes membros. Assim a educação teria a função, pela via de transmissão ideológica velada ou clara, preparar a sociedade para aceitação da ordem social, na óptica e interesse das classes dominantes.

Na mesma linha de pensamento MONTEIRO (1997) traz o Bourdieu em que concluiu que a escola é um mecanismo de reprodução social, reprodução de uma certa ordem social, reprodução da estratificação social e legitimação da dominação das classes populares pelas classes que controlam os meios de produção dos bens materiais e espirituais.

Brandão levantou algumas questões sobre a educação para a desigualdade social em que pergunta o seguinte:

Se a educação é determinada fora do poder de controle comunitário dos seus praticantes, educandos e educadores diretos, por que participar dela, da educação que existe no sistema escolar criado e controlado por um sistema político dominante? Se na sociedade desigual ela reproduz e consagra a desigualdade social, deixando no limite inferior de seu mundo os que são para ficar no limite inferior do mundo do trabalho (os operários e filhos de operários), e permitindo que minorias reduzidas cheguem ao seu limite superior, por que acreditar ainda na educação? Se ela pensa e faz pensarem o oposto do que é, na prática do seu dia a dia, por que não forçar o poder de pensar e colocar em prática uma outra educação? (BRANDÃO, p.98, 2007)

Ainda ele mesmo respondeu as questões levantadas sobre a educação e a resposta mais simples segundo ele é: "porque a educação é inevitável". Uma outra, melhor seria: "porque a educação sobrevive aos sistemas e, se em um ela serve à reprodução da desigualdade e à difusão de ideias que legitimam a opressão, em outro pode servir à criação da igualdade entre os homens e à pregação da liberdade". Uma outra ainda poderia ser: "porque a educação existe de mais modos do que se pensa e, aqui mesmo, alguns deles podem servir ao trabalho de construir um outro tipo de mundo".

EDUCAÇÃO EM ÁFRICA: Análise Geral

Segundo Habte & Wagaw (2010) a educação em África passou por três (3) períodos, pré, colonial e pós-colonial e nesses três (3) tivemos contato com três (3) sistemas principais de educação, autóctone, islâmica e afro-cristã. Mas como sabemos que qualquer trabalho tem o seu foco, então o nosso é falar da educação pós-colonial em

África em que os líderes africanos desde o então invasão dos europeus tiveram uma forte negação para com eles até que houve as lutas armadas em vários países para lhes expulsar do continente. E um dos setores que os africanos reservou mais, foi a educação, mas com a força da invasão, os europeus conseguiram instruir alguns jovens para que depois continuar a governar o continente com a ideologia europeia. Como no caso da Guiné-Bissau de acordo com Fati, (2018) o PAIGC desempenhou papel importante nas zonas libertadas da Guiné, principalmente no setor da educação. Esse partido trabalhava desde 1963 (período de início da luta armada) até 1973 (fim da luta armada) com intuito de criar escolas nessas zonas para minimizar o problema da educação escolar na Guiné. Realça Monteiro (1997) no seu artigo da revista *Soronda*, que:

Na Guiné-Bissau, “nação africana forjada na luta”, um dos primeiros gestos emancipadores do movimento de libertação foi a criação de escolas, nas matas em pleno teatro de guerra, logo após o aparecimento das primeiras áreas libertadas. O ensino era obrigatório e gratuito, pelo que a maior parte dos quadros pós independência era constituído de filhos de camponeses pobres educados durante a luta de libertação nacional. (MONTEIRO, p.33, 1997).

Vale a pena ressaltar a vontade política de tentar acabar com a educação colonial logo no período pós independência que teve grande avanço segundo a revista *Soronda* através do artigo do Monteiro (1997) afirma que a partir de então a contabilidade social guineense registraria enormes progressos feitos em matéria de democratização do ensino, quer do ponto de vista do acesso, quer também da carreira e do sucesso escolar. Tanto que nos primeiros anos após a independência o país desfrutou da convergência entre uma vontade política e uma procura social da educação entusiásticas, desembocando num vertiginoso crescimento dos efetivos escolares. Em 1997/78 o Ensino Básico Elementar atinge um auge de transição conjuntural de 80.000 alunos inscritos que corresponde um crescimento de 9% ao ano.

Logo após a independência e na fase subsequente, a da reconstrução de uma nova sociedade nesses países, as escolas assumiram como tarefa mais importante a de descolonização da mentalidade, como a denominou Aristides Maria Pereira, primeiro presidente de Cabo-Verde após independência do arquipélago, e que Amílcar Cabral, fundador das duas nacionalidades, Guiné-Bissau e Cabo-Verde, chama de re-africanização da mentalidade. Estava subjacente a essas duas personalidades a consciência da necessidade de criar um sistema de ensino em que se formulasse uma nova mentalidade purgada de todos os vestígios do colonialismo. Assim, foi instituído um sistema de ensino que permitisse que os educandos se apropriem de sua história, de sua cultura e de sua língua; sistema de ensino no qual fosse imprescindível reformular os programas de geografia, de língua portuguesa, mudando todos os textos de leitura que estavam visceralmente impregnados da

ideologia colonialista. Constituía prioridade absoluta que os alunos estudassem sua própria geografia e não a de Portugal, os braços de mar de seus países e não o rio Tejo. Era absolutamente necessário que estudassem a própria história, a trajetória da resistência do seu povo ao invasor e da luta pela libertação, que lhes devolveu o direito de fazer a própria história e não a história de Portugal e das intrigas de cortes portuguesas. (CÁ, 2008, p.101-102)

De acordo com **Habte & Wagaw** (2010) o aprimoramento dos equipamentos e meios pedagógicos figurava, por conseguinte, entre as prioridades dos movimentos nacionalistas africanos. A ênfase foi colocada sobre a necessidade de aumentar os efetivos no ensino elementar, dispor de melhores escolas secundárias e centros de formação de professores, bem como criar universidades africanas. De um modo geral, os dirigentes políticos haviam igualmente compreendido que, para fazer da educação o instrumento da descolonização mental e do desenvolvimento econômico, não era suficiente expandir e consolidar o sistema herdado dos regimes coloniais, seria igualmente necessário reformá-lo e adaptá-lo às necessidades das sociedades africanas pós-coloniais. Assim sendo, a história contemporânea da educação na África articula-se em torno do tema duplamente constituído, relativo à expansão e reforma. Pode-se perceber que os movimentos sociais africanos nunca coabitaram com a educação colonial, durante todo o período da colonização e pós-colonização tem planos e estratégias para acabar com a educação colonial e implementar uma educação voltada à realidade tanto que em alguns países começaram a reforma bem logo da independência.

Habte & Wagaw (2010) destacou a importância da educação não formal ao falar da resistência a educação europeia em que se afirma que a elite educada no sistema ocidental não se afastava completamente das massas, entre outras razões e porque, apesar das escolas missionárias e todas as pressões do sistema colonial, as tradições pré-coloniais, no que diz respeito à educação e essencialmente, sobreviveram graças à família e à religião. A escolarização da criança africana não podia apagar, por completo, a influência sobre ela exercida pela sua família, anteriormente a sua entrada na escola, durante os cinco primeiros anos de sua vida, quando ela está bem próxima da sua mãe, ensinava a sua própria língua, transmitia-lhe os valores fundamentais da sua cultura, pois mesmo quando ela própria fora exposta a uma educação e às ideias religiosas estrangeiras, os seus laços com a sua cultura de origem, mesmo distendidos, jamais haviam sido integralmente rompidos. Além disso, as necessidades religiosas da coletividade, principalmente nas regiões de tradição islâmica ou afro-cristã, supunham a preservação do sistema tradicional de educação. A educação por via da religião foi aquelas mais

difíceis de se influenciar pelos europeus uma vez que essa educação se inicia dentro da família desde os primeiros anos de idade, e depois, mesmo tendo contato com outros tipos de educação, a de família ou tradicional sempre permanece.

Ainda ao falar da resistência ao sistema de educação colonial **Habte & Wagaw** citaram o caso da Etiópia onde nenhum sistema colonial conseguiu atrapalhar a educação tradicional:

Na Etiópia, sistema colonial alguma perturbou a educação tradicional dispensada no seio da família e pela Igreja. A igreja ortodoxa continuou a manter um vasto conjunto de estabelecimentos de ensino, estabelecidos no coração da vida cultural, espiritual, literária, artística e científica do país. No nível fundamental, as famílias dirigentes e os pais ambiciosos enviavam as suas crianças, destinada com muita frequência ao monasticismo ou sacerdócio, a *Nebab bet* [escola de leitura]. Em sua maioria meninos eram meninos, eram poucos os alunos que, ao final desta etapa, obtinham os seus diplomas e seguiam os seus estudos na *Quedasse Bet* [Escola de santa missa], e na *Quine Bet* [escola de poesia]. Os estabelecimentos de ensino superior eram reagrupados sob a apelação geral de *Metshafit Bet* [escola dos livros santos]. Unicamente alguns raros eleitos atingiam o termo árduo de programa de teologia e filosofia. Ao total exigia-se cerca de vinte e oito anos de estudos, muito trabalho e penosos sacrifícios pessoais, mas aqueles que atingissem o último estágio da sua formação intelectual eram motivo de inveja por seus colegas e desfrutavam do respeito das comunidades cristãs, assim como da estima dos dirigentes. Em geral, estes eruditos alcançavam a conclusão de seus estudos em idade avançada e a maioria não mais sonhava em constituir família, dedicando o restante da sua vida existência à vida monástica, à meditação e a pesquisa do saber. (**Habte & Wagaw** p.822, (2010))

Percebe-se que na Etiópia, a religião tanto afro-cristã e assim como islâmica teve papel importante na educação do povo, isso fortificou a resistência contra a educação do colonizador que não conseguiu influenciar a educação desse país africano. Por outro lado, **Habte & Wagaw** (2010) explica como a educação islâmica prevaleceu durante todo o sistema colonial em que as necessidades religiosas das comunidades muçulmanas asseguravam a sobrevivência da educação islâmica, no seio da família, bem como em um vasto leque de instituições e estruturas educativas e religiosas. Em virtude da necessidade do aprendizado do Corão em sua língua original, o árabe, o desejo das famílias muçulmanas consista em que suas crianças, principalmente os meninos, frequentassem as escolas corânicas, em tempo integral ou parcial, para aprenderem o Corão de cor, além de assimilarem os rudimentos da gramática e da sintaxe árabes. Os *'ilm* [estabelecimentos

escolares] ou os *madrosa* [cursos direcionados pelo *mu'allimum* (sábios) ao redor da mesquita] permitam a aquisição de uma formação complementar. Neste ambiente estudava-se, entre outras disciplinas, o *tafsir* [Comentários sobre o Corão], o *hadith* [o pronunciamento de Profeta], matéria em especial respeito a certos aspectos da vida pessoal, tais como o casamento, o divórcio e a herança, e o *fikh* [estudo da lei islâmica ou *shari'a*]. As escolas de educação muçulmana e afro-cristã são escolas bem estruturadas desde o seu ensino fundamental até superior isso permitiu um acompanhamento dos estudantes desde criança até a fase adulta e de acordo com **Habte & Wagaw** (2010) os regimes coloniais não se opuseram ao desenvolvimento do ensino islâmico fundamental, mas procurava todo o mecanismo para desestimular o ensino superior por eles faziam contatos internacionais com as tradições anticoloniais, em localidades como al-Azhar, no Cairo.

Ainda reforça que o islão sofreu muita ameaça principalmente da educação ocidental dispensada principalmente pelos missionários cristãos nos quais nela percebiam uma arma de evangelização. É mais fácil destruir uma educação escolarizada do que tradicional, familiar ou religiosa pois é uma educação para toda a vida, mas não se fecha para outros tipos de educação. Aprendemos a educação escolarizada a partir de um certo momento da nossa vida, diferentemente de uma educação que ao nascermos começamos logo a adquirir através de família.

Não havia quem ensinassem na sociedade africana tradicional um ensino formalizado como na sociedade ocidental, nem havia um lugar privilegiado para a transmissão do conhecimento. A forma de educar baseava-se no exemplo do comportamento e do trabalho de cada aprendiz. Cada adulto era, de certa forma um professor. A educação não se separava em campo e especialização de atividades humanas. Ninguém se educava apenas por um determinado período, aprendia-se com a vida e com os conhecimentos ao longo do tempo. (BERNARDO, 2016, p.196)

Bernardo (2016) cita Cá, onde reforça que a educação tradicional guineense as aprendizagens acontecem de uma forma organizada e estruturada por meio da comunidade e coletivismo onde a cada fase da vida se implementa um certo tipo de conhecimento.

As pessoas aprendiam pela participação na vida do grupo familiar e da comunidade integrando-se nos trabalhos de campos, escutando histórias dos velhos e assistindo às cerimônias conjuntas. As crianças e os jovens adquiram paulatinamente, ao longo dos anos, os conhecimentos necessários à sua integração na comunidade; aprendiam as habilidades de produção e como sobreviver, adotando as regras de comportamento e os valores imprescindíveis à vida.

Esta é uma educação informal. Paralelamente a esta, havia uma educação não-formal, em que, durante certos períodos, os aprendizes tinham que se especializar em alguma profissão, como por exemplo: caça, pesca, ferraria, tecelagem, extração de vinho de palmeira e/ou óleo de dendê, confecção de arado, construção de canoas, tocador de instrumentos nos funerais (*bombolom*), construção de instrumentos musicais, musicologia, contador de histórias entre outras. (BERNARDO, 2016, 197)

Isso demonstra a semelhança da educação tradicional em África, desta forma que acontece na Guiné-Bissau, acontece também em outras partes do continente. De acordo com **Habte & Wagaw** (2010) a educação autóctone desdobrava-se além de uma simples socialização no interior da família extensa, do sistema etário das salas de aula e das instituições de ritos de passagem como o *poro* e o *bundo*, na África Ocidental. No nível fundamental, a educação doméstica da criança realizava-se por intermédio de jogos de palavras, charadas e outros exercícios do mesmo gênero, destinados a prover-lhe o domínio da sua língua materna. Por outro lado, ensinava-se à criança contar, lhe narravam histórias e instruíam-na a apreciar a cultura do seu povo, os seus valores, a sua visão de mundo e o seu passado. Completa que os pais transmitiam-lhes diversas competências, familiarizando-a com o ambiente, as plantas e os animais, ensinando a caça ou a pesca.

Cá (2008) na página anterior mostra que a missão das escolas depois da independência era de descolonizar a mente, essa descolonização tende a passar pela reforma. Segundo **Habte & Wagaw** (2010) os dirigentes africanos compreenderam faltar-lhes, a um só tempo, expandir e reformar o sistema de ensino colonial. Também lembra o discurso de Presidente da Guiné-Conacri, Sékou Touré. “Nós devemos africanizar a nossa educação e livrarmo-nos das falsas ideias herdadas de um sistema educativo concebido para servir aos objetivos coloniais. Com isso percebe-se que todos os dirigentes estavam de acordo pela ruptura com a educação imposta pelos europeus.

O chefe de estado tanzaniano, Julius Nyerere sublinhou o papel da educação no âmbito da construção do socialismo africano proposto na Declaração de Arusha, preconizando assim quatro grandes reformas:

- 1- Integrar a educação ocidental à vida da família e da coletividade;
- 2- Pôr fim ao elitismo da educação colonial através de um currículo para o ensino primário universal que integrasse os sistemas ocidental e tradicional de educação;
- 3- Preencher o abismo entre a elite instruída e as massas, levando as pessoas instruídas a melhor apreciarem o saber e a sabedoria acumulados no seio das sociedades tradicionais;

4- Inculcar o espírito do trabalho e do serviço à coletividade nos processos educacionais;

Isso indica que a educação ocidental nunca foi bem-vinda na África, na medida que os líderes africanos sempre lutaram contra as ideias e modelo de ensino imposta pelo colonizador. Apesar que na Guiné-Bissau devido a vários fatores ainda não consegue realizar uma reforma profunda no sector de educação, mas é um plano que tiveram desde depois da independência.

A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: O QUE MOSTRA REVISTA *SORONDA*

Em várias publicações da revista *Soronda* sobre a educação na Guiné-Bissau além de demonstrar que a classe política na altura, um dos principais objetivos era reforma na educação a fim de promover uma educação que condiz com a realidade do país tanto que no período da luta armada, nas zonas libertadas criaram as escolas. Com essas escolas segundo Bernardo (2016) o PAIGC estabeleceu um ensino alternativo que se opunha ao do invasor. Desde o início da luta, as crianças reuniam-se em torno de um representante do Partido e o sistema educativo procurava retomar o que havia de relevância na experiência da sociedade tradicional guineense. Então, logo que a Guiné Bissau se libertou, uma das primeiras preocupações do então governo foi de construir novos sistemas educativos e foi também a preocupação de vários outros países africanos depois da independência.

Também, a revista *Soronda* nas suas publicações apontam problemas enfrentados pela educação no período pós-colonial em que, em algumas publicações apareceram o analfabetismo numa perspectiva europeia uma vez que as pessoas consideradas analfabetas são aquelas que não sabiam ler e escrever, e entendemos que pelo fato de não saber ler e escrever a escrita europeia ou seja portuguesa, não significa que és um analfabeto, nota-se que até os árabes eram considerados analfabetos, sendo que já tinham as suas escritas, além de outras pessoas com outros tipos de conhecimentos que eram desconsiderados, por exemplo, a minha avó que tem todo o conhecimento da planta medicinal, ajudam as mulheres no momento de parto em casa e pelo fato dela nunca ir à escola, vou-lhe considerar analfabeta? É claro que não. Também aponta insucesso escolar, falta dos materiais didáticos e entre outros problemas apontados.

Portanto ao falar do analfabetismo, Monteiro (1997) traz os traços básicos da educação na Guiné-Bissau de acordo com recenseamento de 1979:

No conjunto do país, apenas um guineense em cada cinco frequentava ou tinha frequentado o ensino oficial e/ou *marabu* (escola comunitária, corânica em língua árabe);

O sistema de ensino era um fenômeno recente no país, sobretudo nas regiões;

Os recursos do país em indivíduos instruídos ou em vias de o serem, incidiam sobre o sexo masculino e sobre os centros urbanos;

A maioria dos jovens em idade escolar não estava escolarizada. No interior, 43% do número dos jovens dos 7-16 anos frequentavam a escola. No sector autónomo de Bissau, a frequência escolar abrange 50% das crianças escolarizáveis.

A distribuição geográfica da população escolar denotava uma forte assimetria, ligada à concentração dos serviços educativos e dos equipamentos sociais nos centros urbanos de determinadas regiões: Bissau, Bolama, Tombali e Cacheu; (MONTEIRO, p.35-36, 1997)

Ainda Monteiro (1997) cita três obstáculos enfrentados por sistema educativo depois da independência apesar de esforços feitos de 1974 até independência total, muitas coisas restavam ainda para fazer, esses obstáculos são, a disseminação das populações em numerosas pequenas localidades, a sub-representação das raparigas (meninas) e um elevado índice de desperdício escolar, devido a abandonos e reprovações, traduzindo-se numa prolongada vida escolar no mesmo nível de ensino por parte dos alunos. Para tentar explicar esses obstáculos, ele fala da colônia europeia que foi mais prejudicada em termos do desenvolvimento educativo foi a Guiné-Bissau e que os portugueses preocupavam mais em extrair riquezas e traficar pessoas, também podemos perceber a diferença em acesso à educação entre os homens e as mulheres ou seja existe uma substancial desigualdade social entre os guineenses quanto à possibilidade de usufruir dos benefícios diretos da escola.

Pode se constatar que a afirmação de Monteiro é um fenômeno que ainda se vive até os dias atuais onde os homens têm mais oportunidade de ir a escola do que as mulheres apesar que esse isso vem diminuindo ao longo do tempo, mas a desigualdade sobretudo na capital guineense ainda permanece. Vale ressaltar que essa desigualdade de acesso a educação é uma questão histórica que não apenas aconteceu na Guiné-Bissau como realça Monteiro.

De acordo com Monteiro (1997) cerca de $\frac{1}{3}$ das crianças em idade escolar frequentam a escola primária (32,3). Estas informações denunciam que não só a maioria das crianças em idade escolar ainda se encontram fora da escola, mas também que uma boa percentagem daquelas que a frequentam acusam um relativo atraso em termos da idade escolar. A entrada tardia na escola na Guiné-Bissau é um fato, pois sou uma prova disso, comecei a estudar com 10 anos de idade, isso confirma que os problemas

enfrentados pela educação anos depois da educação e antes da abertura política continuam ainda no país. Nunca se preocuparam com educação infantil tanto que ela não é obrigatória. Ainda Monteiro (1997) destaca que a percentagem mais elevada de indivíduos que tiveram acesso ao ensino secundário foi registada nas idades de 20-24 anos, uma geração contemporânea à política voluntarista pós independência, beneficiando assim das vantagens conjunturais que facilitam o acesso aos diversos níveis de ensino. Esses dados se confirma, pois, quando eu estava no ensino secundário tinham alunos com essa faixa etária na mesma turma comigo. E na Guiné-Bissau é normal ter as pessoas de diferente idade (diferença de 5 a 10 anos) numa turma e isso faz com que as pessoas mesmo com idades avançadas procuram ensino normal e também acredito que esta situação é verificada por falta de política para a educação jovens e adultos. Também Monteiro trouxe dados do acesso ao ensino superior após a independência em podemos perceber um número muito reduzido das pessoas com diploma de ensino superior, acredito que isso é um reflexo de as pessoas não tiveram acesso à educação básica porque afinal não se pode esperar um ensino superior sem pelo menos organizar a educação básica.

A percentagem dos diplomados do ensino superior é ainda incipiente na Guiné (0,3%). O acesso a este nível de ensino é uma oportunidade recente. Houve um fluxo substancial logo após a independência, de que beneficiaram essencialmente indivíduos atualmente compreendida entre 30 e 40 anos. O grosso da formação superior efetuava-se nas universidades estrangeiras graças a bolsas de formação concedidas no âmbito da cooperação bilateral e multilateral. Mas essa oportunidade vem diminuindo ultimamente sob efeito de uma conjuntura mais austera.

O acesso ao ensino superior na Guiné-Bissau ainda depende muito das cooperações bilaterais e multilaterais, isso se verifica desde década de 70 até os dias atuais e nós estudantes guineenses na Unilab somos frutos dessas cooperações. Esse fluxo diminuiu décadas seguintes por conta da conjuntura que o país atravessava no momento, mas anos mais tarde, no caso de 2000 continuou o fluxo substancial e com as faixas etárias mais baixas dos 40 anos. Um outro fato importante é que tem pais que não confiavam em deixar o seu filho ou filha de mais ou menos 20 anos a viajar para estudar fora do país sobretudo para o Brasil, houve caso em que o irmão mais velho do meu colega conseguiu bolsa de estudo para Brasil, mas o pai não deixou alegando que o Brasil é um país perigoso em que facilmente a pessoa pode entrar no banditismo e entre outros casos que acontecem até os dias atuais.

Monteiro (1997) fez uma crítica ao então governo porque havia uma forte restrição orçamental que mais tarde se traduziu no enfraquecimento dos investimentos educativos. As gerações de logo após independência beneficiaram de uma política ativa de oferta de serviços educativos, mas, mais tarde enfraqueceu.

Ainda ele completa que isso significa que os estrangulamentos estruturais resistem à ação política transformadora, ou então que esta ação voluntarista dos primeiros anos da independência esvaneceu com o tempo, corrompida por tentações de conforto de uma elite política ávida de assentar alicerces económicos. Tudo leva a crer que o que mais nos faltou nos últimos tempos foi o entusiasmo político que caracterizava a ação governativa pós independência.

Houve estratégias e objetivos definidos para a educação pós-independência que a meu ver discursa, mas não prioriza a cultura e os processos de aprendizagens existentes antes da colonização. Há ainda a imposição de um modelo. E Guiné precisava se apropriar deste modelo inserindo aspectos de suas culturas quando poderia ser o contrário. Retornar aos aspectos da cultura de aprendizagem tradicionais, acrescentando aspectos da ciência portuguesa, adaptando a realidade existente. A ideia parece em análise, ser: primeiro dominar o modelo português europeu, depois criar um modelo próprio. E acredito que esta inversão trouxe para nós populações negras, severas limitações no que diz respeito à finalidade de uma educação. (BERNARDO, p.209, 2016)

A escola piloto também teve uma contribuição importante no que diz respeito a desconstrução do currículo antes da independência, com isso podemos perceber o grande esforço feito pelo PAIGC antes e depois da independência.

Em 1965 foi fundada a Escola Piloto cujo um de seus propósitos era de romper com parte dos pressupostos epistemológicos coloniais. Um sistema fundamental de educação e de instrução cuja base assentava-se nas escolas de aldeia, disseminadas nas regiões libertadas. Este sistema de educação aportava algumas particularidades em relação à metodologia aplicada nas escolas coloniais da época. (BERNARDO, p.210, 2016)

Vale ressaltar que a escola piloto não servia apenas como uma escola que pretendia romper com os pressupostos epistemológicos, mas também servia de formação militante tanto que de acordo com Bernardo (2016) os melhores alunos eram selecionados para frequentarem os internatos do Partido, instalados nos países limítrofes.

MONTEIRO (1997) fez uma comparação entre as classes com acesso à escola e as que não tem acesso a escola e também as localidades mais afetadas por dito analfabetismo onde cita a população camponesa, que segundo ele a elevada taxa de analfabetismo é devido a exclusão dos camponeses do banco da escola, e capitais

muçulmanas do Leste, do Sul e do Norte continuam mergulhados no obscurantismo (Gã-Mamudo Mansabá, Galomaro, Contuboel, Pirada, Sonaco, Pitche e Boé) essas são as mais afetadas. Destacou também segregação feminina, a desigualdade entre os povos, cultura e religião e diferença de acesso entre a zona urbana e rural. Ao abordar a diferença entre a população da zona urbana e rural, mostra que a diferença do perfil escolar dos habitantes dos centros urbanos e os do campo é gritante, como provam as seguintes comparações:

- a) Em média, apenas 8% dos homens e 50% das mulheres das cidades não sabem ler nem escrever. Nenhuma geração de camponeses, nem mesmo a das crianças em idade escolar registra desempenhos comparáveis. A geração com maior proporção de instruídos, no campo, conta com 62% de analfabetos no seu seio. Trata-se da geração dos 15-19 anos;
- b) A proporção dos analfabetos nas gerações mais velhas e mais desfavorecidas dos centros urbanos, aquelas com mais de 65 anos, é comparável à das gerações mais novas do mundo rural, a saber 76% no seio da população masculina e 93% entre as mulheres;
- c) O acesso à instrução continua sendo um privilégio das populações dos centros urbanos onde 56,8% dos moradores já se sentaram nos bancos da escola (42,3% ao nível de ensino primário, 13,6% no secundário e 1% no superior). O mundo rural, em contrapartida, conta apenas 12,4% de instruídos;
- d) Subsistem também diferenças notáveis entre a cidade e o campo, no concernente a escolarização das crianças. Os centros urbanos caracterizam-se por uma taxa bruta de escolarização no ensino básico, da ordem dos 47% muito superior aos magros 12% conseguidos pelo mundo rural. (MONTEIRO, p. 40-41, 1997).

Percebe-se que a escandalosa percentagem das pessoas “analfabetas” são populações que não tem acesso a “*scola di brancu*” pois como se sabe as regiões mencionadas sobretudo leste de país, é dominado por muçulmanos que tiveram acesso às escolas corânicas em que aprendiam ler e escrever em árabe, e têm colegas de infância que frequentava essas escolas, mas lhes considerava como as pessoas analfabetas porque não escrevia como nós escrevíamos.

Em relação a desigualdade entre o homem e a mulher no que tange ao acesso à educação, tanto no campo, assim como cidade é gritante, na medida que na percepção de Monteiro os homens ainda conservam o essencial dos privilégios culturais em relação às mulheres e isso faz com que há desigualdade de oportunidades escolares em seu favor a todos os níveis e faixas etárias. As mulheres são mais afetadas uma vez que mostra que desde a época colonial as mulheres constituem um grupo afastado das portas da escola. Ainda afirma, que essa assimetria entre o homem e a mulher tem um caráter estrutural. Se vejamos depois da independência ficou conhecido como um período de oferta educativa inflacionária em pouco tempo o que os invasores não haviam feito durante séculos, nesse período os efetivos escolares cresceram 6% ao ano, mas apenas uma menina em cada quatro nascidas após independência (7-19 anos) ou imediatamente antes

(20-24 anos) possui um grau qualquer de instrução. Completa Monteiro (1997) que a marginalização acontece devido aos fatores ligados à política macro educativa, nomeadamente: estrutura da distribuição espacial dos serviços educativos (a estrutura da oferta educativa oficial), a inadaptação de sistema ao mundo rural, especialmente os programas educativos propostos aos camponeses e a língua do ensino. E ele concluiu que os analfabetos na Guiné são na sua maioria camponeses e mulheres vítimas de uma desigualdade estrutural e secular. E, por muçulmanos resistiram a implantação da “*scolas de branku*” nos seus territórios, são considerados analfabetos e que na verdade não são.

Um dos problemas apontados também na educação pós independência na Guiné-Bissau são locais e equipamentos escolares e a falta de qualificação dos professores que foi associado ao insucesso escolar, LEPRI (1988) explica que essa ideia está muito difundida na Guiné-Bissau e mostra que nenhum estudo mesmo de forma superficial abordou esta questão.

A noção de que os locais e o equipamento escolar possam ter alguma influência nos resultados escolares está muito difundida na Guiné-Bissau, ainda que nenhum estudo tenha sido empreendido nesse sentido, contudo, causa-nos admiração o pouco interesse dedicado, por esse mundo fora, a esta matéria. Da análise dos estudos realizado sobre os fatores que influenciam os resultados escolares a noção que parece prevalecer é a que, pelo contrário, os locais e o equipamento escolares não constituem fatores podendo influenciar nos resultados escolares. (LEPRI, p.87, 1988)

Percebe-se que com a afirmação do LEPRI, tanto a falta de qualificação dos professores como o mau estado dos locais ou do material escolar não causam o insucesso escolar na Guiné-Bissau depois da independência pois não tem nenhum fundamento e que essas ideias não correspondem a nenhum fato observado ou observável, nunca foram verificadas, mais ainda, nunca se procurou verificá-las.

A meu ver podemos associar também os insucessos escolares na Guiné-Bissau a constantes instabilidades política no país, a falta de investimento na educação, a greve e entre outros fatores que podemos citar.

Após a independência total era inevitável o choque entre dois sistemas educacionais diametralmente opostos. Não era possível a coexistência de dois sistemas antagônicos; o sistema introduzido pelos portugueses centrado nos meios urbanos, baseado num ensino estranho, alienante, autoritário e discriminatório confrontava-se com um processo de formação que se estruturava em bases criadas durante a luta, onde a escola era combinada com o trabalho produtivo e com as condições de vida. (FURTADO, 139, 1986)

FURTADO (ano) destacou um fato importante, o choque entre dois sistemas educativos, que na verdade o país não podia se livrar disso devido à presença portuguesa

durante séculos na Guiné-Bissau. Acredito que precisava-se estudar e entender o sistema educativo implementado por invasores para que possam implementar um sistema que condiz com a nossa realidade, como diz Amílcar Cabral, re-africanizar a educação. E por esse encontro de dois sistemas educativos diferentes, surgiu o período de transição de 1974-1976 em que ocorreu várias tentativas de adaptação.

Percebe-se que a revista destaca os grandes desafios da educação nesse período, e alguns desses desafios ainda persistem na sociedade guineense e o governo não consegue criar uma política educacional para todo o território nacional uma vez que, os estudantes, em várias regiões do país ao terminar 9º ano entra para o capital a fim de terminar o ensino secundário (ensino médio).

CONCLUSÃO

Concluimos que a revista *Soronda* surgiu num momento importante, momento da reconstrução do país, momento em que os intelectuais precisavam externar e publicar as suas ideias sobre o país em todos os aspectos. A revista apresenta dados importantes sobre a educação do país, no que se refere à oportunidade de acesso a sala, mostra que houve uma exclusão de certo grupo de pessoas, nomeadamente as mulheres, camponeses, as populações do interior e até exclusão por religiões. Ao ler os artigos aprendi que a educação na Guiné-Bissau tem grandes desafios a cumprir uma vez que os alguns problemas apontados desde depois da independência, são problemas que a educação enfrenta até os dias atuais. A pesquisa nos convida a voltar no tempo para compreender a educação no período pós independência e a partir dessa compreensão pode se fazer uma comparação da educação naquele período e a educação no período atual na Guiné-Bissau que ainda não se encontra em estabilidade. A revista em si é importante para os pesquisadores guineenses e também para aqueles que pretendem pesquisar sobre o país e precisamos e entender os dados que trouxe sobre a educação para que possamos construir uma educação de qualidade e para todos.

E também concluimos que a perspectiva educacional apresentada no artigo demonstra uma outra forma de educação em que as pessoas não precisam se sentar no banco da escola para adquirir conhecimentos, mas acontece na prática e no seu cotidiano e é uma educação para a toda a vida. Na África compreendemos que a educação é o que foi mais preservado e pode se perceber que o sistema educacional dos invasores não conseguiram incomodar alguns país nomeadamente a Etiópia. Também os ensinamentos religioso contribuiu na resistência contra o sistema colonial e isso também se verifica no

período depois da independência em que os dirigentes africanos fizeram de tudo para mudar o sistema educacional implementado em alguns países africanos.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. ed. Brasiliense, 2007
- BERNARDO, Carolina Maria Costa. Raízes negras questionam a ciência ocidental: Um estudo sobre a inserção das populações negras, brasileiras e guineenses como sujeitos e/ou, como objetos de pesquisa, em território de pesquisa produção do conhecimento científico. Tese doutorado, UFC, PPGE, Fortaleza-2016.
- CÁ, Lourenço Oconi. A Constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado. Cuiabá: EDUFMT/CAPES, 2008.
- CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Revista Interinstitucional de Psicologia, 6 (2), jul - dez, 2013,179-191.
- FURTADO, Alexandre. Projeto de investigação sobre a história de ensino na Guiné. REVISTA SORONDA. nº1, Janeiro-1986.
- HABTE, Aklilu; WAGAW, Teshome; AJAYI J. F. Ade. Educação e mudança social. In: MAZRUI, Ali A. (Coord.). História Geral da África. Vol. VIII: África desde 1935. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. pp.817-845.
- MONTEIRO, João José Silva. Analfabetismo na Guiné-Bissau: Camiñu lundju inda. REVISTA SORONDA, nova série, vol.1, nº1, Janeiro 1997.
- LEPRI, Jean Pierre. Formação de professores, locais, materiais escolares e insucesso escolar na Guiné-Bissau. REVISTA SORONDA. nº5, Janeiro-1988.