

O COMPLEXO EDUCATIVO HUGO RAFAEL CHÁVEZ FRÍAS: OS CAMINHOS DE UM IDEÁRIO REVOLUCIONÁRIO¹

Amadú N'Duro Baldé²

RESUMO

Este artigo investiga o Complexo Educacional Hugo Rafael Chávez Frías, situado na região de Prábis, na Guiné-Bissau. A pesquisa adota uma metodologia qualitativa com base em revisão bibliográfica. O foco principal do estudo foi explorar a origem desse complexo educacional em Prábis, que serve de pano de fundo para esta investigação. Durante o desenvolvimento do trabalho, a análise demonstrou que a escola foi erguida com o apoio de uma Cooperação Sul-Sul entre o governo guineense e a República Bolivariana da Venezuela e que a comunidade de Prábis, e seus processos educacionais, atende a uma transformação social recente na correlação entre o local e o global. Tal correlação é entendida aqui a partir das aproximações políticas de ideais de “revolução”, em atenção a noções como “libertação” da Guiné-Bissau e da alternativa bolivariana venezuelana, como modelo político. A gestão da escola é inteiramente responsabilidade do governo da Guiné-Bissau, que, diante de suas limitações atuais, terceiriza a produção de materiais didáticos para um estabelecimento educacional que se insere em uma de ideais revolucionários. As conclusões do trabalho revelam que, embora a escola seja baseada em cooperação Sul-Sul e financiada pela Venezuela, ainda assim há uma carência de materiais e princípios revolucionários. Ademais, notou-se que a falta de uma consciência e memória coletiva acerca de crenças e valores fundamentais tem contribuído para a perpetuação do ensino voltado à ideologia da classe dominante. É crucial promover uma intervenção fundamentada em ideais revolucionários coerentes com a proposta da instituição em estudo porque não tem proporcionado espaço para conscientização crítica, simplesmente reproduz os mesmos padrões colonialista, imperialista e racista.

Palavras-chave: cooperação Sul-Sul; educação e Estado - Prábis (Guiné-Bissau); Complexo Educacional Hugo Rafael Chávez Frías - estudo de casos.

ABSTRACT

This article investigates the Hugo Rafael Chávez Frías Educational Complex, located in the Prábis region of Guinea-Bissau. The research adopts a qualitative methodology based on a literature review. The main focus of the study was to explore the origin of this educational complex in Prábis, which serves as the backdrop for this investigation. During the development of the work, the analysis demonstrated that the school was built with the support of South-South Cooperation between the Guinean government and the Bolivarian Republic of Venezuela and that the community of Prábis, and its educational processes, respond to a recent social transformation in the correlation between the local and the global. This correlation is understood here from the political approximations of ideals of “revolution”, in attention to notions such as “liberation” of Guinea-Bissau and the Venezuelan Bolivarian alternative, as a political model. The management of the school is entirely the responsibility of the government of Guinea-Bissau, which, given its current limitations, outsources the production of teaching materials to an educational institution that is based on revolutionary ideals. The conclusions of the study reveal that, although the school is based on South-South cooperation and financed by Venezuela, there is still a lack of revolutionary materials and principles. Furthermore, it was noted that the lack of collective awareness and memory regarding fundamental beliefs and values has contributed to the perpetuation of teaching focused on the ideology of the ruling class. It is crucial to promote an intervention based on revolutionary ideals consistent with the proposal of the institution under study because it has not provided space for critical awareness, simply reproducing the same colonialist, imperialist and racist patterns.

Keywords: South-South cooperation; education and State - Prábis (Guinea-Bissau); Hugo Rafael Chávez Frías Educational Complex - case studies.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Fanny Longa Romero.

² Graduando na Licenciatura em Ciências Sociais e Bacharel em Humanidades pela UNILAB.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata de uma análise do Complexo Educacional Hugo Rafael Chávez Frías, localizado na região de Biombo, comunidade de Prábis, localizada na zona norte do país, aproximadamente 18 km² da capital Bissau, da Guiné-Bissau³, e suas correlações com o ideário da revolução bolivariana criada pelo ex-presidente da Venezuela, Hugo Chávez. O Complexo Educativo Hugo Rafael Chávez Frías é uma instituição de ensino público e comunitária que oferta as modalidades de Ensino Básico e Ensino Secundário. Essa instituição foi criada a partir de uma conjuntura de cooperação internacional para o desenvolvimento Sul-Sul, entre a República Bolivariana da Venezuela e da Guiné-Bissau.

Neste trabalho, focaremos, de modo especial, nos caminhos do surgimento do referido Complexo, na comunidade de Prábis, lugar em que se contextualiza o universo do estudo. A comunidade local é dirigida por um régulo e pela administração governamental.⁴ Na década de 2000, a comunidade de Prábis contava apenas com duas escolas que faziam parte do polo Escola Sede de Prábis. Conforme a história oral contada por régulos, essas escolas foram construídas na época do processo de expansão colonial. A estrutura física dos espaços da escola, assim como os processos de ensino-aprendizagem, tem-se desenvolvido historicamente na base de uma configuração precária para o funcionamento dos processos escolares. Segundo os primeiros estudantes da comunidade, durante o período colonial essas escolas ofertavam a primeira e a quarta classe, que equivale ao ensino fundamental no Brasil. Contudo, no contexto da independência e democratização do país, a comunidade local sentiu a necessidade de ampliar os espaços escolares para a formação de ensino da população, que aumentava em crescimento demográfico ao longo dos anos.

O ensino escolar nessas instituições organizadas, fundamentalmente, pela gestão comunitária, ampliou sua estrutura em três pavilhões escolares que deu possibilidade para inserir o ensino do 5º ao 9º ano. Esses pavilhões foram mais tarde demolidos tem em vista o convênio binacional de educação entre a República Bolivariana da Venezuela e da Guiné-Bissau para ampliar o sistema educacional nesse país africano, e que foi gerenciado pela gestão local

³ A Guiné-Bissau é um país do oeste da África, faz fronteira ao norte com a República do Senegal e ao sul com a República da Guiné-Conacri, do lado do oeste com o Oceano Atlântico. O país possui uma superfície de 36.125 km² e, segundo o relatório de *Country Meter* divulgado em 2024, disponível em <https://countrysimeters.info/en/Guinea-Bissau>; a população do país está em torno de 2 milhões de habitantes (2.161.541, população atual). Essa territorialidade foi invadida por Portugal, no marco de processos sociais de exploração e colonização, até 24 de setembro de 1973, data em que o país proclamou sua independência unilateralmente.

⁴ Líder comunitária ou autoridade local que ajuda na mediação dos conflitos sociocosmológicas.

governamental, através da figura do administrador regional de Biombo, que respondia diretamente pelo Ministério da Educação Nacional.

Em 2017, o governo da República Bolivariana da Venezuela, comandada pelo presidente Nicolás Maduro, no âmbito da cooperação com a República da Guiné-Bissau, construiu a escola nomeada Complexo Educacional Hugo Rafael Chávez Frías, no dia 8 de maio de 2017. O nome da escola está relacionado com o ex-presidente Hugo Chávez (1954-2013) falecido na Venezuela, ano 2013, que implementou o ideário da chamada revolução bolivariana no país, no período presidencial 1999–2013.⁵

Esse ideário consistia “não somente na reestruturação do Estado, mas de todo o sistema político, desde seus fundamentos filosóficos mesmos até seus componentes e as relações que os regulam” (Ávila, 2014, p. 23). Esse processo visava a reconstituição e refundação do poder nacional em todas suas estruturas sociais que envolvem economia, política, cultura, educação, entre outras, e principalmente, dar voz e às demandas do povo, na ênfase de um poder popular. Através disso, a revolução bolivariana propõe “a instauração da Quinta República”, chamada de República Bolivariana (*idem*).

Essa refundação do poder nacional delineou uma série de estratégias para o sistema educacional cujo fundamento era a educação popular. Uma das estratégias mais importantes diz respeito à inter-relação da educação, cultura, ciência e tecnologia baseada na ideia de uma sociedade mais solidária, humana e na valorização de uma ética política. Outro aspecto relevante no pensamento bolivariano envolve a democratização da educação, cultura, ciência e tecnologia. O ideário filosófico bolivariano se aproxima ao pensamento político de Amílcar Cabral, em especial, no conceito de libertação nacional para a Guiné-Bissau, no contexto independentista. Segundo esse pensamento, a libertação consiste em restituir o processo histórico do povo que esteve sob domínio colonial e imperialista.

Neste trabalho busca-se compreender os caminhos que possibilitou a correlação dos ideários políticos em jogo e que influenciaram a criação de uma escola na comunidade de Prábis com o nome e o ideário de um líder político da América do Sul, no contexto da Venezuela. Busca-se entender quais foram os processos de alinhamento de interesses, perspectivas que propiciaram as relações entre esses dois países, de continentes e configurações culturais diferentes, na ênfase do sistema educacional.

Embora seja uma escola pública, mas os alunos pagam para manter o funcionamento da

⁵ A inauguração da escola contou com a presença do ex-presidente da República da Guiné-Bissau, José Mário Vaz, o embaixador da Venezuela Eddy Cordova Coreega, para Guiné-Bissau, com residência em Senegal, Dakar.

mesma; consequentemente, alguns acabam por ficar de fora. Especialmente alunos, cuja base familiar depende da agricultura para sobreviver, estes acabam por desistir das aulas para auxiliar os pais na roça que dependem do comércio familiar para se manter, exemplo da época da castanha de caju, que vai de abril ao mês de junho (pode variar dependendo da região). Enquanto as pessoas que moram nas cidades, as condições são totalmente diferentes. Existem várias opções, assim como diversas infraestruturas escolares e serviços que possibilitam mais acesso aos serviços públicos, dentre os quais podemos mencionar os mais essenciais: as escolas, hospitais ou posto de saúde, transporte para se locomover entre as cidades mais distantes do centro urbano.

É mais comum encontrar professores qualificados e comprometidos em ensinar nas cidades, ao contrário das zonas rurais, que muitas vezes esses funcionários das escolas públicas são esquecidos pelo Estado guineense (Vilela, 2019). Na época que deparamos com esta realidade, a escola não tem água, luz e nem a internet que deveria ser elementos básicos para funcionamento das aulas, eu estudava na Escola do Ensino Básico de Prábis, a instituição tinha infraestrutura precária de difícil acesso. Ela foi demolida e, no lugar, construíram o atual Complexo Educativo Hugo Chávez. Muitos de nós, antes da construção dessa nova escola, éramos obrigados a encomendar a impressão em Bissau. Os professores, às vezes, não compareciam para dar aulas com a justificativa de que não tinham condições financeiras para pegar o transporte público. Neste contexto, as condições eram, ou ainda são, desagradáveis para permanência dos professores das salas de aulas.

Percebe-se, dessa forma, que esses fenômenos não aconteciam apenas com os profissionais citados em cima, o mesmo acontecia com os colegas que moravam nas áreas mais distantes da escola, pois muitos saíam a pé ou de bicicleta para poder assistir às aulas. Ou seja, por faltas de infraestrutura escolares, buscavam a escola pública com as melhores qualidades.

Neste artigo, entende-se que tanto a escola como os professores e a comunidade escolar de forma geral, não podem ignorar a diversidade, a riqueza humana e cultural dos seus saberes, ainda mais numa sociedade como a da Guiné-Bissau, com mais de trinta línguas locais, com a exceção do português como língua “oficial”. Os processos educacionais podem servir de base para problematizar a diversidade cultural.

Este artigo parte da hipótese de que a comunidade de Prábis, e seus processos educacionais, atende a uma transformação social recente na correlação entre o local e o global. Tal correlação é entendida aqui a partir das aproximações políticas de ideias de “revolução”, em atenção a noções como “libertação” na Guiné-Bissau (Cabral, 2024) e da alternativa bolivariana venezuelana, como modelo político (Frías, 2014).

Antes de abordar os caminhos que orientam os ideais acima referidos, é necessário contextualizar, brevemente, o processo histórico da Guiné-Bissau a partir do período independentista.

A Guiné-Bissau foi uma ex-colônia de Portugal por vários séculos, mas que só alcançou a sua independência em 24 de setembro de 1973.⁶ Um exercício analítico importante para os efeitos da temática deste trabalho é questionar de que modo foi pensado o sistema educacional no país pós-independência? Será que a proposta de “formar um homem novo”⁷ nos termos formulados por Amílcar Cabral foi realmente concretizado na Guiné-Bissau contemporânea? De que forma o caráter elitista e seletivo do Estado contribuiu para manter alto nível de analfabetismo (Sané, 2018, p.56)? Será que os projetos coloniais para educação fortaleceram a colonialidade do saber/poder (Quijano, 2019) no país?

Os resquícios da colonização na sociedade guineense, que fez da raça o eixo organizacional da modernidade, na administração de hierarquias sociais e materiais (Quijano, 2019) se mantêm até a atualidade. Essa afirmação pode ser constatada no sistema educacional do país, através da manutenção de uma política segregacionista e de alienação. A pós-independência não conseguiu romper com os parâmetros políticos e curriculares herdados pelo sistema colonial, mesmo depois da série de reformas conduzida pelos sucessivos governos locais (Semedo Júnior, 2022).

Partimos do fato de que o sistema educativo na Guiné-Bissau atual é um modelo de herança colonial. Durante o período colonial português, a educação era restrita a poucos, ou aos “privilegiados (Silva, 1999)⁸”, e tinha como objetivo formar mão-de-obra para trabalhar nas plantações. Para Fafali Koudawo (1995), a educação no período colonial era voltada mais para a aculturação, encarceramento ideológico de massa que faz o sujeito distanciar-se da sua realidade (formar pessoas ignorantes com a própria realidade local). Esses fenômenos mantêm-se, com leves modificações, na Guiné-Bissau contemporânea.

A Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau (1996), no seu art.1§ 3 entende

⁶ (considerado por Portugal na época como unilateral).

⁷ A proposta de Amílcar Cabral de formar Homem Novo e Mulher Nova estava localizado dentro do Plano Piloto. Plano que tinha como objetivo formar cidadãos críticos e conscientes da sua realidade local (Tavares, 2009). A Escola Piloto tinha essa função, de criar pessoas com ideais revolucionários da luta e livres do projeto educacional que colonizou mentes dos africanos e desaficaniza as realidades dos mesmos.

⁸ Privilegiados que se refere neste trabalho têm a ver com os herdeiros da invasão portuguesa. Pessoas que, desde a invasão, buscaram trabalhar ao lado dos colonizadores ou queriam pertencer à sociedade de privilégios que o governo português oferecia aos seus colaboradores, ditos assimilados. As leis portuguesas sobre o Estatuto do Assimilado na África, sobretudo na Guiné-Bissau, discutida na dissertação do pesquisador Idrissa da Silva, explicam melhor esse Estatuto. Para mais aprofundamento, a obra se encontra disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/items/ad54e8bf-7c24-4358-86bb-d1ae737b8924>.

por direito à educação “o direito social, reconhecido a todos, a um permanente processo formativo, em ordem à consecução do pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social” (Guiné-Bissau, 1996, p. 2).

Contudo, as análises de Semedo Júnior (2022), demonstram que ainda prevalece o eurocentrismo no sistema educacional da Guiné-Bissau, porque o país não conseguiu desligar do encarceramento ideológico imposta pelos colonialistas. O autor não reconhece que houve um desenvolvimento da personalidade humana, como garante a lei mencionada e o Projeto Piloto (ideia de formar novos cidadãos/ Homem Novo e Mulher Nova). De acordo com Nembali Mané (2023), o sistema educacional que deveria servir como espaço de conscientização e de trocas dos saberes, passou a funcionar como meio de propagação de vozes populares e “ferramenta para reprimir e ignorar aqueles que questionam a injustiça”. Ou seja, práxis educativas atuais, vai em contramão com aquilo que foi a ideia revolucionária de luta de libertação proposta por Amílcar Cabral.

Cabral (2024), acreditava que a liberdade dos países que estavam sob domínio colonial só seria plena e efetiva se a educação conseguisse cumprir com a sua função social. No seu entendimento, a escola não pode funcionar à margem da estrutura local/ realidade, todavia ela precisa trabalhar questões sociais, econômicas, política, etc. para o progresso social.

Varela (2012), explica que Amílcar Cabral sempre demonstrou seu interesse com a educação, por isso, segundo ele “devemos dar melhor, devemos educá-las para se levantarem com o espírito aberto” e “as crianças são a razão da nossa luta e as flores da nossa revolução” (Varela, 2012, p. 10). Nos dias contemporâneos, é possível perceber que o país (Guiné-Bissau), nessa fase pós-independência, não consegue dar melhor educação para suas crianças muito menos instituir no sistema educacional os ideários revolucionários propostos por Amílcar Cabral.

De forma geral, esses estudos têm focado nos aspectos da colonialidade do saber na Guiné-Bissau, mas pouca atenção analítica tem se dado à educação no escopo das propostas e mudanças geopolíticas nas relações local/global entre países do Sul-Global. Para tratar desses aspectos propomos discutir a noção de cultura conforme Amílcar Cabral (2024). Para o autor, a cultura é o elemento essencial da história de um povo, pois é através desta que é possível manifestar a realidade material e histórica da sociedade dominada.

A visão de Amílcar Cabral para a escolarização das crianças durante a luta pela independência, sem dúvida, compromete a visão ou ideais revolucionárias de Cabral enquanto pedagogo da revolução. Cabral partia da ideia de que, apenas luta armada não é suficiente para encerrar os desafios da transformação social, era necessário pensar numa educação para a

libertação efetiva dos povos sob o jugo colonial. Para Amílcar Cabral, como bem interpretou o professor Ricardino Jacinto Dumas Teixeira (2015), a independência era necessária, mas não o suficiente para o povo ficar livre. Nenhuma força do mundo terá o poder de destruir a revolução nacional, que, nos campos e nas cidades, está a criar não só uma vida nova, mas também o que é mais importante—Homem Novo. A ideia de um Homem Novo passaria pela formação de um ser plenamente consciente dos seus deveres nacionais.

No contexto da Venezuela, um dos pontos do governo venezuelano, fundamentado na Agenda Alternativa Bolivariana (AAB), é a erradicação do analfabetismo e a pobreza. Dar prioridade à educação, cultura, ciência e tecnologia para a transformação da realidade histórica e social. A AAB planteia erradicar o modelo neoliberal e hegemônico implantado em regimes políticos anteriores que insistem em silenciar os países do Sul global a partir de uma relação colonialista ou imperialista.

A AAB aponta que o problema que os países do Sul global enfrentam não se limita simplesmente ao debate econômico, político ou social, mas que vai além desses indicadores. Explica que o projeto neoliberal e unilateral só pode ser derrotado mediante uma ação poderosa e coordenada e ressalta que enfrentá-la sozinha, pressupõe a derrota da Agenda (Ávila, 2014, p. 23). Assim, a AAB tem em vista expandir as suas metas para os países do Sul global, sobretudo no continente africano, a exemplo da Guiné-Bissau. Ela propõe se confrontar a uma ordem econômica e social unilateral.

Esses aspectos permitem-nos compreender de que forma foi implantado o Complexo Educacional Hugo Rafael Chávez Frías, em Prábis, na Guiné-Bissau. Isto é, em que medida a construção desse projeto escolar na Guiné-Bissau dialoga com a AAB e os próprios ideais revolucionários na Venezuela atual para a elaboração de uma educação emancipatória. O objetivo deste artigo visa compreender o sistema educacional no Complexo Educacional Hugo Chávez Frías, da Guiné-Bissau a partir do ideário da revolução bolivariana.

Dessa forma, para atingir nossa meta, optamos pelo método qualitativo, conforme a abordagem de António Carlos Gil (2008), que se refere a um estudo sem a inclusão de aspectos numéricos, ou seja, concentra-se na compreensão dos fatos de maneira qualitativa. Entre eles, destacam-se autores como Cabral (2024), Freire (2009) e Quijano (2019) que ajudaram na reflexão desta pesquisa.

Opção pela pesquisa qualitativa deve-se a entrevista semiestruturada aberta que tínhamos com objetivo de poder explorar mais sobre a temática do trabalho, exemplo de livros didáticos e manuais de formação dos professores e relatórios internos da escola. A mediação dos trabalhos de entrevista e diálogo com a administração da escola aconteceu pelo WhatsApp

(ligação e gravações de áudios que depois foram encaminhados via e-mail). As informações fornecidas por nossos entrevistados são ricas, por razões de tempo e espaço, não foi possível inclui-las neste trabalho. O que desejamos realizar em uma próxima chance. Certamente, essas entrevistas foram fundamentais para entender a realidade da escola em análise.

Em termos de estrutura, além da introdução, o presente artigo se estrutura da seguinte maneira. No primeiro tópico, o trabalho discutiu breve revisão do sistema educacional da Guiné-Bissau; no segundo, analisou-se a Guiné-Bissau diante da cooperação internacional para o desenvolvimento (CID) Sul-Sul; no terceiro, falou-se da Gestão escolar e a prática libertadora na Guiné-Bissau. Quarto tópico discutido no trabalho diz respeito a Guiné-Bissau em busca de (des) colonização do currículo, por último, o artigo fecha com as considerações finais dos tópicos abordados e possíveis.

2 BREVE REVISITAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL DA GUINÉ-BISSAU

Autores como Fafali Koudawo (1995) nos ajuda a pensar nos modos como a Guiné-Bissau enfrenta grandes desafios na educação escolar. Segundo o autor, a educação é um dos principais problemas sociais do país. Isto porque têm pessoas com a idade escolar que não tiveram acesso à educação escolar, por outro lado, a falta de infraestrutura escolares, docentes qualificados e recursos financeiros que a Guiné-Bissau enfrenta, de certo modo, deve ter contribuído para esse empecilho educacional.

A instabilidade política na Guiné-Bissau é tratada neste artigo a partir dos fatores sócios históricos da educação. De acordo com Samba Sané (2018), o sistema de ensino escolar neste país em década anterior à estabilidade democrática tinha como objetivo conduzir à formação das elites locais, com uma mentalidade predominantemente individualista diante da realidade que a região enfrentava de opressão nas dinâmicas coloniais, desde o século XVIII. O elemento histórico tem relação com a administração pública guineense, corrompida depois da guerra civil de 1998.

Maria Rehder et al. (2018), analisaram as causas da instabilidade no sistema educativo guineense e fundamentaram que os governos que passaram depois de 7 de junho de 1998⁹, nos

⁹ A Guerra Civil que ocorreu no país, conhecida como guerra de 7 de junho. Foi um conflito sangrento que ceifou vidas dos adversários políticos. De lembrar que a guerra foi desencadeada por um golpe de Estado contra o João Bernardo Vieira “Nino”, liderado pelo General de Brigada Ansumane Mané, a 7 de junho, e prolongou-se até 10 de maio de 1999.

cargos políticos e administrativos, passaram a ter como prioridade enriquecer os seus bolsos e endividar o país. Eguaiy Joaquim Gomes da Silva e Edna Cristina do Prado (2019, p.4) apontam três impactos do conflito de 7 de junho de 1998 na educação. Essas autoras afirmam que o processo de ensino, que não era emancipatório antes da independência, agravou com governantes sem compromissos com o país. A falta de profissionais na área da educação que a Guiné-Bissau enfrenta foi e, ainda é, frutos da instabilidade política pós-independência, tanto em termos dos recursos humanos assim como as infraestruturas danificadas que não foram recuperadas, deixa o Estado guineense limitado de poder dar respostas às demandas do país. Essas dificuldades, como explica Ocuni Cá (2005), são:

Em virtude da crise na educação iniciada no final dos anos oitenta na Guiné-Bissau, os efeitos foram muito negativos: as taxas de matrícula em declínio, as taxas de repetência e os frequentes conflitos entre professores e alunos, e uma relação entre professor/estudante baixa eram indicadores que mostravam que o sistema de educação era de baixa qualidade e eficiência. O sistema de ensino era adversamente afetado pelo complexo problema do idioma, currículo inadequado, pobre preparação dos professores, falta de material de instrução e uma infraestrutura escolar deficiente (Cá, 2005, p. 175).

Maria Rehder *et al.*, no artigo denominado Da Guiné-Bissau ao Brasil: impactos da instabilidade na manutenção dos princípios constitucionais para educação, descrevem que,

De 1998 a 2013, a Guiné-Bissau teve dez primeiros-ministros eleitos sem terminar mandato, quatro chefes de Estado-Maior, todos afastados por levantamentos militares (dois foram assassinados em funções pelos militares) sem completar o mandato, e três presidentes da república e três presidentes interinos, designados em virtude das sublevações militares (Mendes, 2013, p. 2).

Se antes não havia instituições de ensino nas áreas rurais interessar-se apoiar no desenvolvimento de seus sistemas de ensino, este quadro agravou (Vilela, 2019; Ocuni Cá, 2005; Silva, 2019). Muitos desses alunos guineenses que não têm possibilidade de estudar nas escolas privadas foram negados os seus direitos como estabelece a Declaração Universal dos Direitos de Homem de 1948 e a Conferência Mundial Sobre Educação para todos de 1990. A lei reafirma direitos iguais, independentemente das condições materiais. Acabam por ficar sem oportunidades de estudar. Para Avelino Vilela (2019), a falta de infraestrutura nas zonas rurais é um projeto arquitetado pelos governos coloniais que estavam instalados no país, vale a pena frisar que a escola em estudo está localizada na área rural. O autor afirma que, o ensino escolar começou a chegar nas áreas rurais a partir da luta armada cujo objetivo era libertar o país da opressão do jugo colonial portuguesa.

Nessa ordem de ideia, a educação funcionava como ferramenta de capacitação de

camaradas que estavam na luta de libertação. Esse processo se dava nas zonas libertadas. Entendemos que o processo educacional que hoje funciona e, é executado pelo Estado guineense, visa simplesmente dar continuidade com os projetos coloniais pós-independentistas.

Nembali Mané (2020, p.79), explica que:

[...] a ausência de materiais didáticos em diferentes escolas guineenses, principalmente com relação aos conteúdos que tratam da história do país, muitas vezes, reforçam o eurocentrismo nos processos de aprendizagem, especialmente na disciplina de História. Dessa forma, os materiais disponíveis ou mais acessíveis aos professores estão impregnados das ideologias coloniais eurocentradas, porque foram preparados e intencionados para a alienação do povo guineenses, menosprezando a perspectiva dos fatos históricos protagonizados pelos habitantes do país.

Neste contexto, entendemos que estudar processos educacionais e análises críticas com base nesses fundamentos e apanhados históricos nos ajudará a dialogar e compreender outras realidades.

3 GUINÉ-BISSAU DIANTE DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL PARA O DESENVOLVIMENTO (CID) SUL-SUL

A cooperação sul-sul é a modalidade de cooperação técnica internacional que se dá entre os países em desenvolvimento, ou melhor, que tiveram negado o direito de desenvolvimento plena. Entretanto, a cooperação sul-sul busca trazer essa emergência global para preencher as ausências deixadas pela colonização em diferentes regiões do mundo que foram afetadas por uma ideia de cultura universal e localizada. Desse modo, sul-sul visa partilhar experiências e desafios semelhantes de desenvolvimento, que vão em contramão com o modelo tradicional hegemônico da cooperação norte-sul/vertical, sustentado por relações desiguais de poder e, muitas vezes, imposição coercitiva. Autoras e autores como Nilma Lino Gomes (2012) e Boaventura de Souza Santos (2019) propõem uma reflexão mais aprofundada sobre a relação sul-sul, buscando afastar-se das abordagens e epistemologias do norte que apresentam um caráter mais colonial.

O autor reconhece que existe o sistema de freios e contrapesos que determinam relações de poder entre os Estados. Como saída, o autor argumenta serem necessários novos diálogos e articulações sul-sul de modo a garantir novas formas de intercâmbio operário e luta por direitos de povos marginalizados em nome de ponto de vista multicultural inexistente, que viola a integridade territorial e espacial. Romper com estas fronteiras impostas pelo colonialismo

pressupõe abrir um caminho para combater essa ideia hegemônica e autoritária. E dar espaço e voz ao subalternizado pressupõe dar-lhe o poder de ir contra a sua subalternização. A globalização é isso. Reproduzir a herança hegemônica por meio do processo de translocalização, ou seja, um modelo de globalização que nasce num lugar e estende para fora do território nacional e apoiada por forças econômicas, políticas e culturais, muitas vezes, de maneira violenta e, principalmente, sustentada pelo unilateralismo que consiste no controle do poder que afronta soberania em nome da solidariedade com o colonizador (Santos, 2001).

Na sua análise da lógica da exclusão econômica e social global, Gilberto Dumas (1998) descreve que o processo de globalização e integração dos mercados levou a um crescimento bizarro do comércio internacional, à medida que as corporações multinacionais começaram a criar regras e barreiras que, infelizmente, levaram aos sem-abrigo/sem-abrigo e à pobreza mostram sinais de aumento nas áreas urbanas.

Da falta de oportunidades de emprego à exclusão, precariedade e desumanização, Walter Rodney (1975) fornece uma análise pertinente que ajuda a esclarecer a relação histórica metropolitana e colonial (ou opressora e oprimida), especialmente quando se trata do continente africano e da Europa. Como o mercado tende a inventar uma separação hierárquica de empregos entre o doméstico e o internacional, na lógica do centro e das áreas periféricas esta estrutura só beneficia o centro. Debate e desafia noções convencionais que procuram explicar o subdesenvolvimento como um processo material e hierárquico que afeta hoje várias sociedades africanas marginalizadas.

O autor segue argumentando que a concepção de desenvolvimento não é autônoma, no entanto, ela é influenciada por vários indicadores, ou seja, não é linear. Continua a sustentar que o processo de desenvolvimento de algumas regiões ou nações se dá intrinsecamente ao subdesenvolvimento dos outros países, de novo, referenciando a cooperação entre a Europa e o continente africano, em escalas de tempo e espaço determinadas. Tais relações nos levam a afirmar que os governos nortecêntricos não querem oferecer melhorias aos países que têm um olhar oposto.

De acordo com Celso Furtado (2005), o subdesenvolvimento é um produto de uma situação histórica que divide o mundo com base numa estrutura que ele nomeia de “centroperiferia”, orientado por uma lógica política que impõe o processo de incorporações do processo técnico ao objetivo de imitar os modos de vida das economias centrais. Ao analisar a formação da economia brasileira, Furtado traz crítica ao modelo de subdesenvolvimento e aponta uma das causas como ignorância das diferenças. Para Furtado (2003), esse modelo monopoliza e impõe os padrões sem levar em consideração a vida material e cultural de uma

parcela de população. Na obra *Como a Europa subdesenvolveu a África*, escrita em 1972, o historiador, escritor e ativista político da Guiana, Walter Rodney, apelida como relação vertical (semelhança de dependência e subalternidade) do continente africano com o continente europeu.

Para estes autores, o atraso econômico continua amarrado às políticas externas e a dessimetria interna. Tais condições impossibilitam, segundo esses autores, opção para o continente. Joseph-Achille Mbembe (2001), considerado grande teórico político e historiador africano, proferiu as suas apreciações à visão eurocêntrica, na qual afirma que é um dos empecilhos para o desenvolvimento do continente africano na economia. Rodney conceitua a ideia do desenvolvimentismo europeu como algo procedente do continente africano. Segundo Rodney (2022), a industrialização europeia não teria alcançado o nível que hoje se encontra se não fosse pela exploração dos países invadidos. A ação ou intervencionismo ocidental no continente africano revela o caráter imperial e violento nos territórios africanos, caso da Líbia. Em outras palavras, sem os recursos naturais e humanos da África, a Europa teria sido um dos piores em termos do desenvolvimento humano, tecnológico e das indústrias. O que está a acontecer é que a relação entre a África e a Europa continua a ser marcada pela imposição vertical, ou melhor dizendo, as forças externas transatlânticas, pensada a partir do colonialismo e neocolonialismo, sem dúvidas, contribuíram para empobrecimento da África assim como países da América do Sul.

Achille Mbembe (2001), crítica à lógica estrutural imposta no continente, segundo ele, isso mina a capacidade desses países de se desenvolverem autonomamente, devido à estrutura condicionante, que invisibiliza a história de toda a agência que os mesmos fizeram, que hoje o regime de verdade deslegitima, a partir do processo instituída nas relações de poder.

Romper com essas barreiras impostas, é refletir sobre novas epistemologias que tenham o poder de superar as antigas ideias eurocentradas, desse modo, seria igual atacar o mito aberrante e ignorância voluntária (Ki-Zerbo, 2010) dos povos não africanos que pensam a África a partir da sua cosmovisão política e hegemônica. À medida que nega os valores e, crenças e sentimentos dos africanos, isso tem gerado uma série de violências (simbólicas, psicológicas, físicas, religiosa, econômica, etc.) exercidas pelo Estado de forma autoritária. Gerando assim um sistema política centralizada, não democrática sobre vários corpos e territórios.

Existem reflexões à contrária dessa mundividência mercadológica, que sociólogo camaronês, Jean Marc Éla (1994) chamou atenção no seu trabalho *restituir a história às sociedades africanas*, na qual aponta que grandes dificuldades da África contemporânea extrapola o debate político e econômica. Para Éla, é preciso que estudos sociodemográficos,

socioeducativos e econômicos comecem a ser abordados a partir das relações sociais africanas, não de maneira oposto cercado de métodos que inviabiliza as formas de agir e pensar dos povos, historicamente considerados inumanos e inexperientes de dirigir as suas estrelas. Como insistir na manutenção de um processo que ignora a pluralidade cultura, crenças, etc. africanos e dos ancestrais?

É evidente que nesses fundamentos teóricos supracitados, nota-se forte interesse dos países marginados historicamente de querer contrapor a situação- *inverter a pirâmide*. Entre acordos bilaterais assinados entre Estados chamados *em via de desenvolvimento*, estão os da Venezuela e a Guiné-Bissau instituídos desde abril de 2006, que começou com os ex-presidentes: venezuelano Hugo Rafael Chávez Frías e João Bernardo Vieira. A aliança entre América Latina está centrada no tratado de comércio dos povos e a Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental e a União Africana (UA), para melhoria de mundo desajustado por uma lógica capitalista.

No acordo de “associação estratégica” firmado entre o Estado da Guiné-Bissau e a Venezuela, em Caracas, em abril do ano citado acima, o Ministro das Relações Exteriores de Venezuela, Yván Gil, realça a importância de criar aliança de cooperação SUL-SUL, que seja capaz de confrontar o avanço de potências USA-europeu, a fim de criar nova aliança global, forte, igualitária e, acima de tudo, humanista. O escritor e sociólogo Thomas Muhr (2010), considerado um dos grandes pensadores da América Latina ou Cone Sul, através das suas obras críticas contra o localismo globalizado e falso geografia de Integração e desenvolvimento, afirma a importância de uma aliança bolivariana para os povos da América Latina e União África. Ele afirma que “[...] coexistência desses mecanismos faz de ALBA¹⁰ um projeto de globalização contra-hegemônica, que concorre com a globalização capitalista ao nível global, regional, nacional e numa série de escalas subnacionais/loais” (Muhr, 2010, p. 615). Muhr considera que a relação Sul-Sul precisa ser pensada a partir dos propósitos do mesmo, que é de promover um regionalismo menos hegemônico e uma política de educação para todos em resposta à economia global menos solidária e insensível. O correto, segundo o autor, é substituir “‘vantagem competitiva’ para ‘vantagem cooperativa’” (Muhr, 2010, p. 611).

A base da produção para esta relação diplomática, entre Estados que fazem parte do Sul-Sul, visa trazer políticas externas de melhor nível, por exemplo (Brasil, China, Índia, África do

¹⁰ Significa Aliança Bolivariana para os Povos da América, pretende integrar os países da América Latina e Caribe. A maioria dos Estados-membros dessa aliança segue a ideologia de Simón Bolívar. O nosso foco é tentar compreender de que forma essa aliança tem buscado aproximar o MERCOSUL e os países africanos alinhados com os vieses mais progressistas e revolucionários.

Sul, Nigéria, Venezuela, México). São países que nas suas políticas externas têm como relevância Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID), caso da Guiné-Bissau que depois de duas décadas de instabilidade interna, fato que ajuda a fundamentar alguns indicadores, por exemplo, a política orçamentária é determinada e apoiada pela CID, o que torna a nação dependente dos recursos e o interesse desses parceiros de políticas externas (M'Bunde, 2020). Autor faz crítica sobre a velocidade desigual entre os países que hoje buscam desenvolver CID. Uma das apreciações que pesquisadores como M'Bunde (2022, p. 86) faz está atrelada "a industrialização e a exportação de produtos primários, que são dois clássicos modelos nos quais os países podem basear o seu padrão de desenvolvimento e inclusive sua inserção internacional".

Diante desta cooperação sul-Sul afirmado entre o governo da Guiné-Bissau e Venezuela percebe-se que há mudanças sendo feitas, sobretudo no campo da educação escolar. O complexo educativo em análise, foi construído com base nesse acordo bilateral que ajuda hoje mais de 300 (trezentas) pessoas a frequentarem à escola. Que antes, pela falta de infraestrutura no setor, muitos eram obrigados a desistirem da escola. Entretanto, a ação desenvolvimentista dos países do Sul global, visa centrar mais na política econômica para auxiliar no crescimento de vários indicadores que podem servir para impulsionar a economia.

Para Gilson Batista de Oliveira (2010), a noção de desenvolvimento não pode ser analisada a partir de uma lente homogênea, mas sim heterogênea. Porque os indicadores de desenvolvimento não são fixos, eles mudam ou transformam-se, razão pelo qual é bastante complexo ter uma única definição, tanto na área econômica, política, humana e social.

Cada processo comporta-se a partir de uma estrutura que visa satisfazer diferentes preocupações e necessidades. Gilson Batista de Oliveira (2010) afirma que o projeto de desenvolvimento precisa ser adequado ao nível de crescimento que responde à demanda dos mais vulneráveis. A relação diplomática entre a Guiné-Bissau e a Venezuela vem reforçar as metas traçadas no Fórum Birracional da América do Sul, na IIIª Cúpula de Chefes de Estado e de Governo da América do Sul-África (ASA), conhecida como Declaração de Malabo (Guiné-Equatorial), no dia 23 de fevereiro de 2013.

Partindo de um mapa teórico neogramsciano que traz uma abordagem crítica para o estudo das relações internacionais e da economia política internacional. A abordagem neogramscianismo crítica como a constelação peculiar das forças sociais, como Estado e a forma que a ideia dominante determina e ampara as resoluções mundiais críticos à globalização, entendemos que deve haver novas estruturas de regionalismo que ajude a pensar as cooperações entre nações de maneira mais horizontal, menos hegemônico. Dentro desse processo, apenas

ações de organizações e movimentos contra-hegemônicos têm o poder de produzir um direito internacional alternativo, que alcance a solidariedade e justiça social mais justa.

Como nota Milane *et al.* (2016), que a cooperação Sul-Sul (SS) sustentado na troca de conhecimentos científicos e tecnológicos entre os países pode contribuir na melhoria dos diferentes sectores, principalmente na área da educação voltada à tendência progressista que consiga resolver os problemas estruturais que muitos países que sofreram com colonização, para resolver as demandas locais e globais que tem trabalhado como empecilho para o desenvolvimento dos mesmos (Muhr, 2010; Passos, 2013; Machado, 2010).

A cooperação SS estabelecida entre a Guiné-Bissau e Venezuela em área da educação, aponta para um avanço bastante significativo e potencializa os déficits das infraestruturas educacionais que ainda continua a ser entrave para o processo de desenvolvimento guineense. À troca de experiência e recursos entre ambos países, mediada pela cooperação SS podem ajudar a superar os obstáculos que ainda assolam políticas econômicas e a visão desenvolvimentista. Quer dizer, o crescimento econômico não precisa restringir apenas no PIB (Produto Interno Bruto), mas sim outros indicadores como Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

No capítulo a seguir, abordaremos uma análise descritiva do Complexo Educacional Hugo Chaves Frias, fruto da cooperação bilateral SS do Estado da Guiné-Bissau e da Venezuela.

4 GESTÃO ESCOLAR E A PRÁTICA LIBERTADORA NA GUINÉ-BISSAU

No que se refere à gestão escolar, a nomeação dos diretores (diretor da escola) se dá no âmbito político, via indicação partidária: patronagem ou clientelismo. Esse mesmo critério é comum em todas as escolas públicas do Estado (diferentemente das escolas privadas, que têm a estrutura organizacional diferente). Sendo assim, os partidos políticos, ao estarem no topo do governo (vencedores das eleições e os seus aliados de coalizão governamental), vão indicando as pessoas segundo a sua concepção e afinidade política em todas as regiões do país. O que acaba impactando negativamente políticas educacionais de longa duração, devido à descontinuidade dos projetos de gestão escolar. Gestores que são nomeados, alguns casos, desconhecem a realidade da instituição onde são indicados para trabalhar.

A escola recebe os materiais didáticos e os livros de ensino fundamental fabricados em Portugal e tutelados pelas ONGs da Europa Ocidental como: Fundo das Nações Unidas para a

Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), etc. que historicamente têm uma visão educacional totalmente distinta com os países do Sul global.

É importante frisar que o Complexo Educacional Hugo Chávez Frías é uma escola pública que funciona sob responsabilidade do Ministério da Educação Nacional (MEN). Apesar de ser uma escola pública, ainda assim, os alunos são cobrados a mensalidade trimestral que varia consoante os níveis escolares. Ou seja, as cobranças acontecem em todas as escolas públicas do país a partir do 7º ano.

Esses valores que são cobrados, segundo a escola, servem para a manutenção do edifício, as infraestruturas escolares, contratação dos docentes e dos pessoais terceirizados da escola - algo que deveria ser de responsabilidade da gestão regional ou governo/Estado. Porém, dada a sua ausência, a Associação dos Filhos e Amigos do Setor de Prábis (AFAP) acaba assumindo essa tarefa de conservação e controle e garantir melhor funcionamento da escola em parceria com a comunidade beneficiadora.

A escola não possui biblioteca própria, para ter acesso aos livros didáticos, os alunos recorrem à biblioteca da AFAP que funciona desde 2015, num dos edifícios “abandonado” da escola, que está sedeadada no bairro Reno, mesma secção. É importante destacar que, segundo as nossas pesquisas, não é permitido emprestar os livros para levar em casa, mas é permitido aos leitores direitos de ler na pendência da biblioteca ou escola para depois devolver no horário determinado. Portanto, a leitura só pode ser feita numa sala improvisada pela associação com o propósito de ajudar a comunidade escolar a ter um bom empenho escolar.

Os livros não podem ser levados para casa, conforme o responsável pela preservação dos livros. Os livros não podem ser emprestados para consulta externa, a justificativa que me deram na época era que ele danificar, devido à falta de cuidado dos alunos.

5 GUINÉ-BISSAU EM BUSCA DE (DES) COLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO

No contexto da Guiné-Bissau, a educação enfrenta série de processos causados por dominação colonial e sistema de educação eurocentradas, que operam para a manutenção da cultura hegemônica. Além de funcionar como base de legitimação do racismo colonial configurado nas ideias de alguns filósofos como Emanuel Kant e outros. Essas ideias, historicamente, estabeleceram relações de poder entre vários povos ou grupos distintos por meio de vários “agentes estruturadores do colonialismo” (Leyva, 2016, p. 54). Autor aponta

que esses agentes da assimilação e desafricanização das mentes são: a escola, o hospital e a igreja. Para entender o objeto capítulo, centralizaremos a análise na educação como ferramenta chave para despertar a consciência crítica.

Quando referimos à educação, estamos a falar de um processo que envolve ensino-aprendizagem em qualquer espaço do mundo. É essa compreensão que Carlos Rodrigues Brandão traz, quando analisa o conceito da educação.

Brandão (1981) conceitua que,

[...] a educação é um dos meios de que os homens lançam mão de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é sua força. (Brandão, 1981, p. 4-5)

Brandão critica esse modelo de educação colonial, que ajuíza o conhecimento como universal, porém ela não passa de uma educação colonial violenta que nos incentiva a negar a nossa história em detrimento de um mundo que nos apequena ou invisibiliza, enquanto fazemos parte de uma história maior. Ocorre que o racismo e segregação assume essa função de produção do outro. Por essa razão, a educação, sem dúvida, pode constituir um espaço que envolvem trocas de símbolos e ideias, mas para isso, ela precisa considerar o local. *O local da cultura* como espaço de construções e de tradições devem ser elementos-chave para apreender as questões sociológicas, isto é, as realidades são influenciadas por nossos valores (Bhabha, 1999).

Não existe educação sem território, ou melhor, o contexto que faz a educação, não ao contrário. No conjunto que constitui uma sociedade, está o território como identidade de um povo.

Diferentemente do que aconteceu nos países africanos invadidos pela Europa imperial, particularmente em Guiné-Bissau. Onde a educação proposta pela missão portuguesa era mais de "desafricanização das mentes" e a sua integração parcial na cultura e civilização ocidental. Ao examinar limiares críticos da educação em Cabo-Verde, Fernando Tavares (2019, p. 2) explica que os portugueses desenvolveram no continente africano, na era do Estado Novo, um modelo de escola que servia de canal para propagação de suas ideologias ditas civilizatórias e de "superioridade branca", ignorando toda a realidade e diversidade que o continente sobrecarrega.

O modelo de educação “vendida aos povos originários” desrespeita as técnicas ancestrais desses povos. Oferecendo assim um sistema escolar contraditório que, de maneira equivocada, visa dissociar o indissociável, que é o indivíduo-espaço¹¹.

Fernando Tavares explica que a criação de estatuto de Indigenato ou assimilado¹², que foi/ teve um papel muito importante na edificação da proposta hegemônica. A ideia de uma abordagem única, instituída nos manuais didáticos tem um propósito, que é de *deseducar e desafricanizar as mentes*, desvalorizar e inferiorizar outras culturas ditas não civilizadas, caso dos colonizados que antes eram chamados de "selvagem", passaram a receber outro título chamado "indígenas assimilados, o que dava espaço para decifrar negros letrados e não letrados. O objetivo era criar uma ideia multirracial, na medida que os africanos vão se dividindo entre si, o governo português ganharia mais espaços para sua exploração.

A estrutura educacional europeia não considerou o processo de ensino-aprendizagem exterior ao continente europeu, como lembram (Tavares, 2019; Sané, 2011), que a educação colonial nunca teve a intenção de ensinar os africanos, mas sim de doutrinar as pessoas a seguirem o modelo de vida ocidental. Desta forma, a escola implantada na Guiné-Bissau ignorou as diversidades, ou seja, privilegiou monoculturas, como se não existissem especificidades nelas. Uma das qualidades e riquezas que a Guiné-Bissau tem, são seus mosaicos linguísticos culturais, que deveriam ser incluídos nos seus livros didáticos ou processo de ensino, relativamente ao português, que foi instituída como língua oficial.

Apesar de ser língua oficializada, ainda assim tem um falante bastante reduzido, ou seja, ela é usada na sala de aula e nas instituições públicas e, muitas vezes, o único espaço que possibilita exercício da língua portuguesa, mesmo assim, tem números de falantes muito reduzido, se comparada a língua guineense (crioula) por uma parcela significativa da população guineense, o *Kriol* (ou crioulo) serve como elo entre os guineenses que falam outras línguas maternas. Por que não pensar na possibilidade de expandir o guineense (kriol)? Sumaila Jaló (2020) explica que a implementação da língua portuguesa não passa de instrumento de colonização num país como a Guiné-Bissau que tem mais de quinze grupos sociais que falam línguas diferentes, muitos deles nem se quer falam ou entendem o português. Fanon (1959, p. 185 *apud* Jaló, 2020, p. 37), constata, para o caso africano, que estes povos são vítimas “de um

¹¹ Esse conceito foi pensado pelo geógrafo brasileiro, Milton Santos, como quadro de vida/ identidade de um povo.

¹² Estatuto de indígena, regulava a situação jurídica das comunidades africanas que estavam sob subdomínio do governo português na época colonial. A lei possibilitava “ascensão” social na vida dos que mostravam para a colônia portuguesa que tinham evoluído ou alcançado um nível de educação, moral, e entre outros costumes considerados aceitáveis, conforme os interesses da soberania portuguesa. O estatuto caracterizava quem pode ou não ser visto como cidadão da província.

regime baseado na exploração de uma raça por outra, no desprezo de uma parte da humanidade por uma civilização tida por superior”.

Ao refletir sobre a educação colonial na Guiné-Bissau, José Semedo (2022), descreve o sistema educativo e o curricular como fator da instabilidade no país. Acrescenta que,

O currículo escolar guineense é uma forma de continuação de dominação, foi feito e continua sendo pensada para classe hegemônica, os assimilados, e para os que têm condições de continuar os estudos. Como se podem ver, nas escolas, tantas privadas e públicas é proibido falar outras línguas, como crioulo e de mais línguas locais, as crianças e adolescentes logo no início dos seus primeiros anos, no ensino básico, do 1º aos 6º anos, de escolaridade são obrigadas a falar língua portuguesa, sendo preponderante, mas não preponderante nas sociedades guineenses (Semedo, 2022, p. 15).

A permanência do modelo centrado, ou colonial de conhecimento, segundo análise trazida pelo autor, deve-se à falta de um debate mais sério no país, sobretudo nos períodos pós-independência. A nossa ver, provavelmente os nossos governantes não estão preocupados com esse problema. Eles preocupam-se com a independência; segundo ponto, a preservação do poder. A relação que continua é de dependência, porque não conseguimos ser autônomos em vários sentidos.

A dependência nesse caso diz respeito à falta de autonomia do Estado da Guiné-Bissau de produzir os seus matérias escolares. Os livros e materiais didáticos permanecem sob o controle de Portugal. Ou seja, em outras palavras, a hierarquia ainda pesa sobre nossas costas no Sul global.

A afirmação de Semedo Junior, revela como o sistema educacional da Guiné-Bissau está predestinada ao fracasso a partir de um modelo externo à realidade sociocultural. A educação opera como espaço de manutenção do colonialismo, porque confronta as diferenças e hierarquiza valores morais, éticos e geracionais em nome da modernidade.

Cá (2011) enfatiza que é preciso pensar uma educação que se fundamente entre teoria e prática, principalmente na restituição de identidade cultural guineense que convida os educandos a refletirem seu cotidiano de maneira crítica. Uma educação que não favoreça desonestidade, as ideias falsas, a batota, a indisciplina. Isto é, o fator de transformação e valorização dos povos oprimidos; exemplo da Guiné-Bissau, como discutir a diversidade étnica, religiosa, social, ou até regional com um modelo de ensino que nega essas diferenças nos materiais didáticos, inclusive reproduzidos pelos professores que tiveram essa mesma formação histórica dos conteúdos culturais que se fazem presente na escola de formação desses professores. Com uma metodologia tradicional de ensino.

Em *A Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1987), nos auxilia a entender a relação das desigualdades sociais entre opressor e oprimido. Argumento de Freire é que a pedagogia de oprimido não deve ser formulada por opressor, mas sim pelos oprimidos ou subalternizados. Ou melhor, esse modelo de pedagogia não se pode basear na realidade do opressor para socializar as gerações. Freire nos auxilia nesse debate a compreender a ideia de que o sistema educativo guineense não deve ser cópia ou baseada na realidade ocidental e, muito menos, formulado pelos colonizadores, mas sim a partir de um modelo local, que respeite as realidades locais.

Pensar um modelo de escola que conscientiza, requer mudança do currículo voltada à prática educacional combinada com a condição de vida da população. No livro "Conscientização", Paulo Freire (2018) descreve que uma educação consciente se refere à transformação ativa da realidade através de um conhecimento crítico. Essa abordagem é essencial na prática pedagógica. Isso incentiva os alunos a irem além da simples compreensão das palavras, analisando-as à luz de suas próprias realidades sociais, como a opressão e as circunstâncias sociais que enfrentam. Freire se dedicou a incomodar os educadores e os alunos, propondo uma abordagem que vai além do modelo convencional de ensino. Contudo, uma dimensão da educação que merece mais atenção é a interpretação do mundo, que envolve tanto a leitura das palavras quanto a prática e a libertação que surgem do processo de alfabetização.

A educação emancipatória ou popular, tem esse objetivo de criar o desenvolvimento do pensamento crítico e a realidade. Deferentemente do modelo de currículo educacional altamente aculturador que, por conseguinte, tem conteúdos eurocêntricos que tem por finalidade, passar conhecimento dos "poderosos". Porém, a proposta da reforma tinha como foco o modelo afrocêntrico, cuja perspectiva e abordagens seriam independentes do modelo eurocêntrico, infelizmente não teve sucesso (Cá, 2010; Sané, 2011; Semedo, 2021; Djaló, 2014; Silva, 2019).

Conforme Cá (2010), a estrutura obrigatória de educação exógena pode, em grande medida, renovar a velha prática educacional nos países que foram invadidos. Estes países libertaram-se politicamente da opressão, mas não se desligaram dos seus passados coloniais, ou melhor, esses países têm um passado que nunca passa (colonialidade). Ele (o presente) tende sempre a reproduzir a educação tradicional ou colonial espelhada a partir do ocidente. Todas as nossas fontes ou referências são do passado colonial, presentes nos livros didáticos. Frequentemente os conteúdos ensinados em sala de aula, estão ligados ao modelo enciclopédico ou bancário, porque coloca os professores como disseminadores de conhecimento, também reconhecesse haver materiais didáticos pouco produzidos no país, que poderiam servir para problematizar e combater esse preconceito relacional entre educandos e professores.

Reconhecer uma pedagogia alternativa que quebre a hierarquia é fundamental para o reconhecimento das diferenças.

O Sistema Educativo da Guiné-Bissau no período pós-colonial teve sérios problemas, como foi citado no texto pelo José Semedo. Começando pela adesão à democracia, a transição do partido único para o pluripartidarismo, custou um preço muito alto para o país (quer eles positivos ou negativos). A ruptura com o sistema de partido único foi influenciada pelas potências internacionais, exemplo do campo democrático (adesão a um modelo de constituição que não reproduz a realidade plurinacional), assim como na educação (Semedo Júnior, 2022).

Ao apresentar o processo educacional na Guiné-Bissau (Sané, 2011; Silva, 2019), afirmam que o país não conseguiu implementar algumas reformas que estavam previstas a acontecer internamente devido às instabilidades governamentais internas e a transição não democrática que persegue o país até hoje (Rehder *et al.*, 2018).

Fernando Jorge Pina Tavares explica que,

As escolas eram, na sua essência, “fontes purificadoras” em que os africanos podiam ser salvos de sua “ignorância” profundamente arraigada de sua cultura “selvagem” e de sua língua “abastardada” que, “segundo alguns estudiosos portugueses, era uma forma corrompida do português sem regras gramaticais” (*id.*, *ib.*, p. 91); esse sistema não podia fazer outra coisa senão reproduzir, nas crianças e nos jovens, a imagem que deles havia criado a ideologia colonial, a saber, a de seres inferiores, sem capacidade para nada (Tavares, 2019, p. 2).

O processo de colonização portuguesa instalado na educação na Guiné-Bissau, ao longo da invasão, restringiu-se por muito tempo a “ensinar” os povos locais a falarem o português e praticarem a oração e serem submissas às ideias ocidentais. A escola participou massivamente na propagação de ideias e cultura dos povos nativos como atitude bárbaro e selvagem. Para isso, é necessária a valorização da cultura e o ensino da história da Guiné-Bissau, isto se deve à inclusão no currículo guineense dos valores históricos e culturais para ser ensinada, considerando aspectos locais que não, seja capaz de pôr cercos aos valores e diversidade humana.

Loureço Ocuni Cá (2011) explica que,

As crianças africanas adquiriram um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendiam a temer o homem branco e a ter vergonha de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não eram sequer mencionadas ou eram adulteradas, e a criança era obrigada a estudar a geografia e a história portuguesas (Cabral, 1978, p. 64 *apud* Cá, 2011, p. 222).

Essas afirmações podem nos ajudar a entender que a estrutura educacional foi pensada com base na complexidade ou inferioridade que tem a ver com a falsa analogia sobre os fenômenos humanos que teria sua explicação com base na análise biológica defendida por antropólogos evolucionistas como Spencer Darwin, etc. Que teve em vista afirmar o “outro” como o não ser ou como algo exótico. Edward Said (2007), no seu livro muito importante *orientalismo*, faz análise contra o sistema hegemônico que parte da concepção de que o oriente é uma invenção do ocidente. As reflexões de Said são fundamentais para avaliarmos o fato das nações africanas que surgiram no período pós-colonial; as epistemologias e heranças culturais violentas que insistem em silenciar as histórias e contá-las a partir da chegada dos invasores, como se antes da chegada dos europeus, no continente africano, não havia unidades políticas descentralizadas, com a administração própria.

As crianças africanas foram ensinadas durante o período colonial na lógica que considera os brancos superiores a elas. Com base na abordagem levantada pelo Lourenço Ocuni Cá (2011), existe questão racial fundamentada nas literaturas, por exemplo, a educação oferecida aos povos locais aponta para hierarquia da raça.

Para Sané (2000); Cá (2011), explicam que a intenção dos colonizadores (portugueses) não era de dar educação de qualidade a todos os países invadidos por eles. Diante disso, percebe-se que as bibliografias citadas mostram que a maior preocupação dos colonizadores estava em dominar o povo e não proporcionar a educação para um número grande de pessoas ou para toda a população, o que os colocaria numa posição desconfortável. Deste modo, optaram por oferecer um modelo de educação seletiva, com apoio no estatuto do “aculturado” (em oposição aos saberes dos povos locais), que permitia acesso à educação a um grupo minoritário (Sané, 2000, p. 58; CÁ, 2011). Essa ascensão social, que buscavam muitos assimilados, tinha um propósito, ser aceite e ter essa respeitabilidade por parte do colonizador.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou levantar as abordagens sobre o ideário revolucionário bolivariano e as ideais de Amílcar Cabral assinada no âmbito da cooperação internacional para o desenvolvimento-Sul-Sul; o objeto deste trabalho, analisou o Complexo Educacional Hugo Rafael Chávez Frías, uma instituição escolar pública que funciona no interior do país (Guiné-Bissau).

Primeira observação que constatamos diz respeito a contradição entre a lei consagrada na Constituição da República da Guiné-Bissau, que garante direito à educação a todo cidadão nacional, todavia não se vê na prática e a educação como prática de libertação, como pensado no ideário revolucionário, liderado por Amílcar Cabral.

Segunda questão, aponta a inexistência das culturas locais nos sistemas curriculares das escolas. A respeito disso, perguntamos que conteúdos são passados para as crianças que frequentam? Terceiro elemento importante que consideramos empecilho para o sistema educacional do país, está atrelado com a estrutura hegemônica e colonialista que insiste em apagar o local em detrimento do externo. Isso é muito presente na educação, no uso e abuso das línguas estrangeiras como língua de comunicação nas escolas. Na verdade, a afinidade que o sistema educacional guineense mantém com os países do Norte-Global reflete na relação de dominação entre as sociedades. É de dominação porque não tem proporcionado espaço para conscientização crítica, simplesmente reproduz os mesmos padrões colonialista, imperialista e racista.

Fica aberta a pergunta: é possível pensar que o setor de Prábis, principalmente a partir da escola comunitária pública, atendeu uma proposta dos ideários revolucionários dessa cooperação Sul-Sul, entre a República da Guiné-Bissau e a República Bolivariana da Venezuela- Tanto na perspectiva de Hugo Chávez como de Amílcar Cabral?

REFERÊNCIAS

ÁVILA, Francisco. **Agenda alternativa bolivariana. Ministerio del Poder Popular para la Comunicación e Información, 2014.** Disponível em: <http://www.logicasa.gob.ve/wp-content/uploads/2024/07/aab.pdf>. Acesso em: 20.03.2024

BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Cultura escolar e os povos coloniais: a questão dos assimilados nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).** ETD Educação Temática Digital, v. 13, n. 01, p. 207-224, 2011.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau.** 2004. Tese (Doutorado em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/334854>. Acesso em: 11 nov. 2024.

CABRAL, Amílcar. **Discursos anticoloniais.** Expressão Popular. 1ª Edição: São Paulo, 2024.

DUPAS, Gilberto. **A lógica da economia global e a exclusão social**. Estudos avançados, v. 12, p. 121-159, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141998000300019>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/BPsZJHD4Sw7Dwm6ytZMMTjp/>. Acesso em: 11 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Perdizes: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Amílcar Cabral: o pedagogo da revolução**. Portal Geledés, 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/amilcar-CABRAL-por-paulo-FREIRE/> Acesso em: 11 nov. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

JALÓ, Sumaila. **Ideologias Educativas na Guiné-Bissau- 1954-1986**. 2020. Dissertação (Mestrado em História Contemporânea) – Universidade do Porto, Porto, 2020. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/129615>. Acesso em: 11 nov. 2024.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010.

KOUDAWO, Fafali. **Educação e teorias de desenvolvimento: o que há de novo?**. Soranda: revista de estudos Guineenses, n. 19, p. 89-122, 1995. Disponível em: <http://memoria-africa.ua.pt/Catalog/ShowRecord.aspx?MFN=91001>. Acesso em: 11 nov. 2024.

M'BUNDE, Timóteo Saba. **Efeitos políticos e institucionais da cooperação de Brasil, China e Portugal em Cabo Verde e Guiné-Bissau**. 2020. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/17364>. Acesso em: 11 nov. 2024.

M'BUNDE, Timóteo Saba. **Efeitos políticos e institucionais da cooperação de Brasil, China e Portugal em Cabo Verde e Guiné-Bissau (1974-2019): Cooperação Sem Desenvolvimento?** Munchen: Angewandte Management, 2022.

MANÉ, Nembali. **Ensino de História em Guiné-Bissau: colisões entre eurocentrismo e realidades históricas do país**. 2021.

MILANI, Carlos; CONCEIÇÃO, Francisco Carlos da; M'BUNDE, Timóteo Saba. **Cooperação Sul-Sul em educação e relações Brasil-PALOP**. Caderno CRH, v. 29, n. 76, p. 13-32, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/XrwnktSWHGLqXdTSBhtCqsR/#>. Acesso em: 11 nov. 2024.

MUHR, Thomas. Venezuela e ALBA: regionalismo contra-hegemônico e ensino superior para todos. **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 611-630, 2010. Disponível em: <https://periodicos.usp.br/ep/article/view/28252>. Acesso em: 11 nov. 2024.

OLIVEIRA, Gilson Batista de. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento *In*: REHDER, Maria; SILVA, Rui da; MONTEIRO, Talismã Nice Fero Gomes Dias da Silva. **Da Guiné-Bissau ao Brasil: impactos da instabilidade política na manutenção dos princípios**

constitucionais para a educação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, p. 962-979, 2018.

RODNEY, Walter. **Como a Europa subdesenvolveu a África.** Boitempo Editorial, 2022.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo:** a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SEMEDO JÚNIOR, José. **O sistema escolar na Guiné-Bissau:** um estudo sobre o impacto do eurocentrismo no nível básico do sistema de ensino guineense. 2022.. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/3038?locale=en>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SILVA, Eguitainy Joaquim Gomes da; PRADO, Edna Cristina do. **A EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU IMPACTOS DE UMA INDEPENDÊNCIA TARDIA.** In: IX Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL) - Maceió, 2020. Disponível em: <<https://doity.com.br/anais/ixepeal/trabalho/125707>>. Acesso em: 18/11/2024 às 11:24

VILELA, Avelino. **Educação na Guiné-Bissau:** ensino nas zonas rurais. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1430>. Acesso em: 11 nov. 2024.