



INSTITUTO DE HUMANIDADES: IH
BACHARELADO EM HUMANIDADES

LIONÉSIA LIMA IÉ

MODELOS DE EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: REFLEXÕES SOBRE
PROJETOS PEDAGÓGICOS EM DISPUTA

ACARAPE-CEARÁ

2025

LIONÉSIA LIMA IÉ

**MODELOS DE EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: REFLEXÕES SOBRE
PROJETOS PEDAGÓGICOS EM DISPUTA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso de Bacharelado em Humanidades,
como requisito parcial para obtenção do título
de Bacharel em Humanidades, na
Universidade da Integração da Lusofonia
Afro-Brasileira, UNILAB – Campus Ceará.
Orientadora: Profa. Dra. Carolina Maria
Costa Bernardo.

ACARAPE-CEARÁ
2025

LIONÉSIA LIMA IÉ

MODELOS DE EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU: REFLEXÕES SOBRE
PROJETOS PEDAGÓGICOS EM DISPUTA

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Maria Costa Bernardo Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Examinadora interna: Profa. Dra. Peti Mama Gomes Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Examinadora interna: Profa. Ma. Domingas Da Silva Universidade da Integração
Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Resumo: O presente trabalho discute os modelos de educação na Guiné-Bissau, com ênfase na reflexão sobre uma educação de ruptura colonial. O objetivo do trabalho baseia-se em identificar e reconhecer outros modelos ou sistemas de ensino, diferentes do modelo português/colonial, que foram e são oferecidos no contexto da educação escolar guineense, e compreender como esses modelos e sistemas de ensino funcionaram ou funcionam pedagogicamente dentro de um projeto de educação contra-colonial. Com base no que foi exposto, interessa-me buscar a resposta para a questão da pesquisa: Que outros modelos de ensino foram e são oferecidos no contexto da educação escolar guineense, diferente do modelo português/colonial? Para atingir os objetivos, foram utilizadas abordagens metodológica-qualitativa, centrada em análise bibliográfica, documental, conversa informal e no estado da arte, tendo como principais teóricos lidos Cá (2000; 2005; 2008; 2011), Fanon (2008), Habte e Wagaw (2010), Mendes (2019), Namone (2014), Costa (2023), Fati (2018), entre outros. De acordo com os dados coletados e analisados neste estudo, foram encontrados outros modelos de ensino que foram e são oferecidos na educação guineense: a educação endógena das etnias do país e outros projetos educativos distintos do modelo português/colonial. Contudo, a pesquisa constatou que, dentre os modelos e escolas encontrados, a educação endógena e o projeto educativo do PAIGC seriam aqueles com maior potencial para promover uma educação contra-colonial, voltada à desconstrução de estruturas, práticas e saberes que perpetuam a dominação colonial no país, buscando a autonomia e a liberdade do povo guineense.

Palavras-chaves: Modelos de Educação, Guiné-Bissau, Educação.

INTRODUÇÃO

Antes de ser estudante de Bacharelado em Humanidades, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), no Estado de Ceará, na cidade de Redenção, preciso afirmar quem sou. Sou Lionésia Lima Ié, de nacionalidade guineense, raça preta, nascida no dia 27 de Julho de 2000, na cidade de Quinhamel, localizada na região de Biombo, no interior da Guiné-Bissau zona norte do país, com 37,9 km de distância da capital Bissau. Sou filha da etnia Pepel, como minha mãe e meu pai.

Segundo o que aprendi com a minha família sobre nossa etnia, quando a criança nasce ela herda a etnia de sua mãe, não importa se o pai é da mesma etnia, raça ou nacionalidade. Para a etnia Pepel, os filhos e as filhas precisam cumprir os compromissos da etnia da mãe. Quando nos perguntam a origem étnica e não sabemos responder, fazem o seguinte questionamento: *Kal ki raça di bu mamé?*¹, pois o que importa é “barriga” de onde vemos. Então, neste caso, pertencemos mais a família da minha mãe do que a do meu pai. Isso significa que a família da minha mãe tem mais autoridade sobre mim naquilo que tem a ver

¹ Qual é a etnia da sua mãe?

com a tradição. Contudo, sou pepel e sei pouca coisa sobre a minha cultura, língua materna, tradições, hábitos e costumes, pois prevaleceu a educação escolar e religiosa branca.

Não sei falar bem a minha língua étnica, basicamente, compreendo um pouco mais quando alguém fala. Às vezes, eu digo que essa língua não me pertence, ela pertence a minha família. Falo bem crioulo porque é a primeira língua que aprendi a falar desde criança, o português aprendi a falar e escrever na escola, como língua oficial do meu país. Considerando que o tempo que eu passava na escola era menor do que o tempo que passava em casa, ou em outros lugares, tenho maior familiaridade com crioulo.

Segundo o Fanon (2008, p.33), *“falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização”*. Isso mostra, como a linguagem vai muito além da estrutura técnica — ela é uma manifestação cultural, uma janela para a história, os valores e as tradições de uma civilização. Quando eu falo crioulo e português, e não Pepel, eu carrego o peso simbólico da cultura e da civilização portuguesa, assim como da colonização. E para a maioria dos guineenses, falar a língua portuguesa igual aos portugueses, é o correto e também sinônimo de civilidade e inteligência.

Estudei, da pré-escola aos nono ano, numa escola privada chamada São Carlos Lwanga. Esta é uma escola portuguesa, privada da instituição religiosa católica, onde trabalham padres e freiras da congregação franciscana de diferentes nacionalidades, mas a maioria são italianos. Os donos são italianos, os professores e professoras são todos guineenses e as pessoas que estudam nessa escola também são guineenses de diferentes etnias.

Lá, eu tive a oportunidade de começar os estudos muito cedo, com aproximadamente cinco anos de idade, graças à minha família, que mesmo com o pouco dinheiro que ganhavam investiram na educação dos cinco filhos. Eu no caso, sou a terceira filha, tenho uma irmã e três irmãos. Comecei a estudar nessa escola desde o jardim de infância até o nono ano (o segundo ciclo do ensino secundário em Bissau), que corresponde ao ensino fundamental II aqui no Brasil. Depois de terminar o nono ano nesta escola, fui para outra escola privada chamada Centro de Formação Juvenil, situada na mesma cidade de Quinhamel, onde eu fiz décimo e décimo primeiro ano, que corresponde ao primeiro e ao segundo ano do ensino médio no Brasil. Já no décimo segundo ano, que é o último ano do

ensino médio, fiz numa escola pública chamada Liceu Regional de Biombo/Quinhamel, situada dentro da cidade de Quinhamel.

O último ano do ensino médio foi muito difícil para mim, por conta das sucessivas greves que acontecem nesse setor público pela falta ou atraso de pagamento dos professores por parte dos governos. A maior parte do meu percurso estudantil, como vimos, foi na escola privada. O último ano que fiz na escola pública não foi por falta de meios financeiros, mas sim, porque na escola particular em que eu estava não havia a necessária aderência dos/as estudantes para a formação da turma. E isso acontece porque ao terminar o ensino médio na escola pública a pessoa tem mais privilégios em termos de conseguir bolsas de estudo para o ensino superior no exterior.

Quando terminei o ensino médio, fui para a cidade de Bissau (capital), para dar continuidade aos meus estudos, porque na região de Biombo não tem uma escola de ensino superior/Universidade. Na altura, a minha família não tinha condições para pagar a minha formação, porque todas as universidades públicas que existem no país, não são gratuitas, elas são pagas. Por essa razão, decidi fazer o curso de Língua Francesa, o mais barato. Após concluir, vim para o Brasil para aproveitar a oportunidade de estudar gratuitamente em outro país.

Olhando para trás e com os conhecimentos adquiridos no curso de Humanidades, percebo que as escolas por onde passei, em meu país de origem, não me proporcionaram os ensinamentos e conhecimentos sobre a minha cultura ou sobre a cultura da minha etnia, pelo contrário, afastou-me ainda mais da minha cultura e me fez questionar sobre meu entendimento sobre o mundo e sobre as coisas, visto que a referência era a matriz colonizadora. Logo no primeiro ano do ensino primário, todos os alunos eram “obrigados” a começar a ler, escrever e até memorizar os textos dos livros de leitura em português, o que era bem problemático para a maioria de nós, porque, em Guiné Bissau, a maioria das pessoas aprendem a falar primeiro a língua materna (nas tabancas) ou o crioulo (na escola e nas ruas). Perante este problema, atores como Cristina Cá, *et al.* (2020, p. 24) nos dizem que:

(...) a disciplina de língua portuguesa poderia ser incluída desde as séries iniciais até aos níveis mais avançados como segunda língua, mas deveria ser valorizada na escola, sobretudo a língua materna da criança; e ambas poderiam fazer parte do cotidiano dos alunos ao longo de sua vida escolar, tornando-os de fato, bilíngues.

Ainda que a língua portuguesa seja essencial para o acesso aos conhecimentos ensinados na escola, a língua crioula seria mais fundamental nesse processo de ensino para facilitar a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos, porque ela não passa de ser uma língua mãe da maioria dos guineenses. Como existem várias línguas étnicas na Guiné-Bissau, tê-las como primeira língua pode ser complexo para o ensino, mas não proibi-las dentro do espaço escolar, pode facilitar o desenvolvimento de todos.

Nas escolas nas quais estudei, ofertavam somente ensinamentos da cultura européia, isto é, os conteúdos, os livros de leitura todos se referiam ao ocidente. Não tinha nada que ensinava sobre as histórias do meu país, muito menos das tradições da minha etnia ou de outras como, Balanta, Fula, Manjaco. A escola São Carlos Lwanga tinha ensinamentos da religião católica dentro da disciplina “Ensino Religioso”. E veja que, tinham alunos que não eram cristãos, como no meu caso. A minha família tem suas crenças tradicionais dentro da nossa etnia Pepel, então, eu comecei a aprender e a praticar coisas da religião católica só depois de começar a estudar nessa escola. Nessa instituição, o estudo da religião não era opcional, mas sim obrigatório componente curricular. Tudo que nos foi ensinado, contradiz as práticas e as tradições religiosas de nossas etnias, e em vez de complementar aquilo que aprendemos no seio familiar, criava confusão do nosso entendimento sobre a nossa realidade. Andrade *apud* Cá (2011, p.211) corrobora para esse entendimento:

O ensino das populações africanas foi deixado inteiramente às missões religiosas, sendo as católicas (90%) pagas pelo governo português; as protestantes (48) não recebiam qualquer subsídio. Esse ensino caracterizava-se basicamente pelo papel que lhe era imposto pelas diretivas oficiais: fazer do africano um —português, levando-o a esquecer todas as tradições culturais e históricas nacionais”.

Isso explica claramente as intenções do colono, de impor uma educação ocidental como uma arma poderosa de aculturação que reproduz “mentalidades da elite” por ela formada e fazendo com que desejassem a cultura européia (HABTE & Wagaw, 2010, p.818-819).

Na Guiné-Bissau as histórias civilizatórias do povo africano são negligenciadas pela escola e por seus currículos. São privilegiados os ensinamentos civilizatórios branco europeu, principalmente do povo português. Lembro que durante o quarto ano do primário (Fundamental I) nos foi apresentada a situação geográfica de alguns países da África, como Mali, Burkina Faso, Egito e a própria Guiné Bissau, mas tudo de forma limitada em relação aos conhecimentos da Europa.

É necessário conhecer o mundo global, contudo é problemático conhecer só a história do ocidente e seu modelo civilizatório que acaba inferiorizando ou invisibilizando as histórias e culturas de outros países. Isso é exemplo do que chamamos de colonização da educação, do currículo, do ensino. Porque quando se fala da descolonização, significa confrontar modelos e apresentar como matriz os modelos não hegemônicos: africano ou indígena, por exemplo.

Nas escolas privadas e públicas nas quais estudei, não fomos autorizadas a falar a língua nacional guineense, e se assim fizessemos, éramos castigadas e suspensas da escola por alguns dias ou semanas. Só se podia falar português e nada mais. Considerando que eu sou uma pessoa que nasceu no interior do país, como muitas outras, e que nesse território se fala a língua étnica e o crioulo, essa obrigação evidencia um tipo de desrespeito e violência com a experiência comunitária do “interior”. Como é que a escola pode obrigar essa pessoa a aprender a falar outra língua que nem sequer ouviu seus familiares falando?

Até hoje estudantes são castigados por falar em qualquer língua que não seja a língua oficial. Quando eu estava no ensino fundamental, eu ficava sempre calada na sala durante a aula, porque era obrigatório falar somente o português, era como uma questão de vida ou morte para mim. Porque os colegas também zombavam e faziam piadas quando alguém errava ao falar, isso causava um medo de errar e ser zombada ou de ser castigada/punida. O fato de um povo não poder se expressar na sua língua e sim na língua do país que o explorou por uma imposição colonial gera uma inferiorização da sua cultura. Quando cursei o oitavo ano, um professor me expulsou da sala por falar crioulo. Na segunda vez que ele fez isso, decidi que nunca mais perderia uma aula só por falar crioulo. Então, levantei e fui até a mesa dele e perguntei: *“professor porque é que quando o senhor estiver explicando uma matéria em português e se tiver um/a aluno/a que não entendeu a explicação, o senhor explica de novo em crioulo”*? Ele por sua vez me disse *“Lionésia, volta e senta no teu lugar”*. Utilizando sua autoridade para me silenciar.

Segundo Frantz Fanon (2008, p.33), falar uma língua é assumir uma cultura e, portanto, a imposição de uma língua é ferramenta de opressão dominante de uma cultura sobre outra. Quando um grupo é forçado a adotar a língua do colonizador, pode haver uma perda de identidade e uma alienação. Quando as pessoas são forçadas a abandonar sua língua nativa, podem sentir uma desconexão com suas tradições, histórias e comunidade, resultando em uma perda de identidade. Na escola, isso pode ser uma causa agravante da evasão e da

reprovação escolar. Pois, as dificuldades enfrentadas pelos alunos guineenses “de compreender, de se expressar, de escrever e de desenvolver as capacidades cognitivas nessa língua, sobretudo as camadas oriundas das áreas rurais” limita muito na absorção dos conhecimentos, e principalmente nos seus desempenhos escolares (NAMONE & TIMBANE, 2017, p. 49). Como diz o outro autor:

A distância entre o universo escolar e o da maioria dos utentes, especialmente da sua clientela rural, explicaria as dificuldades que estes experimentam nesta instituição e a sua alta taxa de evasão escolar. A disfuncionalidade entre a escola e a realidade guineense não é só uma questão de desencontro dos calendários escolares e calendário doméstico-produtivo. Ela exprime-se de forma mais violenta no choque cultural que experimentam as crianças no seu primeiro contato com a escola: ao entrar pela primeira vez na escola, a maioria das crianças entra num mundo totalmente estranha e distante da vida que habitualmente levava na sua tabanca [aldeia em português]. Fala-se uma língua que ela não compreende, num planeta de comunicação através de símbolos gráficos cujo referencial desconhece e onde a realidade vem decomposta, estilizada e codificada em matérias disciplinares (MONTEIRO, 1996, *apud* NAMONE & TIMBANE 2017, p. 49).

Correia (2022, s/p) contribui para a compreensão dessa problemática na realidade guineense, sobretudo, a ineficiência das práticas pedagógicas e sobre como elas contribuem para uma elevada taxa de evasão escolar:

(...) as crianças têm que aprender uma língua não materna – português – em ambiente escolar inapropriado, com metodologias pouco eficientes. Tudo isso contribui nas grandiosas taxas de evasão escolar e assim como na precariedade do sistema de ensino que não favorece um bom aproveitamento. Além disso, sem contar com poucas escolas de formação de professores no país para atender a demanda dos alunos de diferentes níveis de ensino (...)

A evasão e o abandono escolar na Guiné-Bissau refletem a crise estrutural no sistema educacional do país, evidenciando que a escola ainda não responde adequadamente às necessidades das famílias e escancara as profundas desigualdades sociais, econômicas, linguísticas e institucionais. Conforme relatório da UNICEF, cerca de 28% das crianças não frequentam a escola, índice que ultrapassa 36% nas áreas rurais. Além disso, a taxa de conclusão do ensino primário permanece inferior a 30% e a educação pré-primária é praticamente inacessível para a maioria da população.

A taxa de não escolarização na Guiné Bissau é relativamente constante entre os três níveis de ensino variando de 28 por cento no 1º e 2º ciclo do ensino básico a 23 por cento no 3º ciclo do ensino básico e, em seguida 32 por cento no nível secundário. (...) No total, estima-se que 160 mil crianças estejam fora da escola na Guiné Bissau, metade das quais deveriam estar frequentando o ensino básico. (UNICEF, 2021, p. 18)

Já discutimos aqui o quanto a diversidade linguística e o uso do português dificultam o aprendizado e contribuem para a exclusão. Mas temos ainda a falta de investimentos do estado para ter professores qualificados atuando no país, a instabilidade política e as frequentes greves no setor educacional agravam ainda mais o acesso e a qualidade da educação, mantendo a escolarização como um privilégio restrito e longe de ser um direito universal efetivado.

Após a independência, o país tem sido marcado por uma série de destituições dos governos. O país desde então, passou por diferentes regimes políticos e conflitos que afetaram e continuam afetando a maior parte das instituições do Estado, principalmente o setor educativo, provocando constantes mudanças e grandes dificuldades para implementar um projeto de educação nacional guineense.

A escolha por essa investigação para o trabalho de conclusão de curso parte das inquietações da minha vivência e de todo o meu percurso escolar no meu país acima relatada, que durante esse tempo pude perceber algumas coisas errôneas que hoje me deixam um pouco revoltada e pela forma como são passada os ensinamentos nas escolas do meu país, os métodos que são utilizados não atendem às nossas necessidades, mas sim, desvalorizam os nossos próprios conhecimentos, ensinamentos, histórias e culturas locais que deveriam ser mais ensinados com métodos eficazes conveniente à todos.

E isso, interferiu muito no meu percurso estudantil, principalmente nos meus primeiros momentos aqui na Unilab. Pois aqui os conteúdos das aulas são debatidos entre o/a professor/a com os alunos e eu não estava acostumada com isso, o hábito era outro, de ouvir só o professor falando ou explicando para a gente sobre os conteúdos durante as aulas.

Então, apresento minha experiência com relação ao passado do meu país para entender o que seria uma educação não colonial/endógena antes da colonização ou que outros modelos já existiram. Portanto, todos os levantamentos feitos são para pensar a hipótese, que é, existia um sistema de educação não institucional na Guiné-Bissau antes da colonização. Interessa-me conhecer e saber que outros procedimentos e métodos de aprendizagem foram e são usados no país que rompem ou se distanciam dos modelos coloniais resgatando a educação endógena que um dia foi inferiorizada e “apagada” pelos colonizadores. Com base no que foi exposto, interessa-me buscar a resposta para a questão

da pesquisa: *Que outros modelos de ensino foram e são oferecidos no contexto da educação escolar guineense diferente do modelo português/colonial?*

Os objetivos desta investigação são: Identificar e Reconhecer outros modelo ou sistemas de ensino, diferente do modelo português/colonial, que foram e são oferecidos no contexto da educação escolar guineense; Compreender como esses modelos e sistemas de ensino funcionaram ou funcionam pedagogicamente. Como afirma Aníbal Quijano (2005, p.275) “É tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre necessariamente distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”.

Para responder a questão apresentada e os objetivos definidos, foram escolhidos os seguintes critérios metodológicos: 1) Abordagem qualitativa, por ser um método que permite ao pesquisador/a contextualizar os fenômenos sociais com uma visão mais ampla e detalhada sobre o objeto a ser investigado. Como Bauer & Gaskell (2002) defendem, a pesquisa qualitativa é importante para guiar a análise dos dados levantados, ou para aprofundar a interpretação com observações mais detalhadas, também é caracterizada por sua abordagem que não utiliza números, mas se concentra na interpretação das realidades sociais. Isso significa que, em vez de coletar dados numéricos que podem ser analisados estatisticamente, ela busca entender fenômenos através de relatos, experiências e percepções das pessoas, permitindo que o sentido dado pelas pessoas ao objeto investigado, seja importante; 2) A pesquisa documental para análise dos dados, foi encontrada os relatórios da Unicef em seu site, que apresentam os dados relativos a esta investigação. Vale ressaltar que, a ideia inicial, era fazer um levantamento dos currículos das escolas encontradas, mas devido o tempo e a dificuldade da distância não permitiu o acesso a estes documentos, pois, estou no Brasil muito longe dessas escolas que se encontram em Bissau; 3) Para a pesquisa bibliográfica, foi feita o levantamento dos trabalhos já analisados e publicados sobre a realidade em questão, através dos meios escritos, livros, artigos científicos, dissertações, monografias, teses, etc. Vale frisar que, foram feitas estudos detalhadas a essas obras, leituras, notas de estudos, fichamentos e foram extraídos as ideias mais relevantes e pertinentes para o nosso trabalho; 4) Foi realizada conversa informal com um colega estudante guineense do curso de administração pública da Unilab, Abna Loa Nancofé, que contribuiu muito com as informações sobre o modelo de ensino islâmico em Guiné-Bissau e permitiu que seu nome fosse publicizado; 5) Para o estado da arte foi realizada uma pesquisa nos bancos de teses e dissertações mais recentes da CAPES sobre o sistema educativo guineense, com os seguintes descritores: Guiné-Bissau, educação, modelos contra-coloniais, da qual encontramos a obra

do Edenauer Marcos Da Costa, que debruçou sobre a educação tradicional/autóctone na perspectiva africana a partir do processo educacional da etnia Balanta.

MODELOS DE ENSINO AFRICANOS E NA GUINÉ-BISSAU

Na África pré-colonial, conforme Habte & Wagaw (2010), encontraram-se três principais sistemas de educação no continente: **a educação autóctone, a educação islâmica e a educação afro-cristã**. A educação autóctone refere-se ao sistema educativo estabelecido pelos africanos, o ensino era oferecido no seio das culturas de tradição oral africana. A organização social nessa época, baseava-se na produção das terras, na hierarquia da família entre outras formas. A agricultura familiar era vista como um patrimônio cultural e econômico para toda a população, garantindo a sobrevivência e o bem-estar das comunidades.

Nessa época na Guiné-Bissau e nos demais países da África, a educação estava intimamente ligada à vida social e pela hierarquia familiar, sendo transmitida pelas mães, pais, tias, tios, os anciãos e os membros da comunidade, que transmitiam os conhecimentos relevantes através das histórias, contos, canções, rituais e práticas culturais, que ensinavam os valores das tradições entre as etnias existentes do país. Essa educação se dava fora dos modelos institucionais como os conhecemos, pois, segundo Cá (2000), não havia instituições escolares como agora e, portanto, não havia professores com essas funções para educar. Então, a educação era responsabilidade da comunidade, principalmente, das pessoas mais velhas, para instruir os mais novos sobre as formas de viver na sociedade.

Dado que a educação escolar trata-se de um processo formal de transmissão de conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento das habilidades e competências dos indivíduos e que acontece só dentro das instituições de ensino, como nas escolas e universidades ou nas demais outras instituições legitimadas para exercê-la, Cá (2000) vai nos dizer que a ausência dessas instituições escolares na sociedade guineense não significou a inexistência de um sistema de educação. A educação autóctone se dava por meio da tradição oral, “uma prática que veio a ser apagada pela cultura escrita europeia nos períodos da colonização”, (CÁ 2000, p.4-5).

A educação islâmica e a educação afro-cristã foram dois sistemas que institucionalizaram a leitura e a escrita baseados nos conhecimentos do Corão e dos livros

sagrados da Bíblia, se diferenciando da educação autóctone, que é por meio da tradição oral. Como diz Habte & Wagaw (2010), a educação é o caminho pelo qual uma sociedade produz os conhecimentos necessários para sua sobrevivência e subsistência, transmitindo-os assim de uma geração para outra, principalmente pela instrução dos jovens. A educação garante, para vários grupos sociais, a manutenção da cultura, assim como a sua transformação. Sendo importante considerar que ao estabelecer hierarquia entre os modelos de educação, como vem se fazendo desde a colonização, criamos desigualdades entre os grupos sociais.

Brandão (2007) contribui com esse pensamento ao apontar que não existe uma forma de educação melhor que a outra, seja de forma institucionalizada ou não, a educação é plural, são educações, e cada uma tem algo para oferecer e para instruir de acordo com o contexto da realidade que a adquire.

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 ensina 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 oculto, às vezes a inculcar de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem. (Brandão, p.10-11, 2007)

A educação autóctone do povo guineense não é inferior à educação portuguesa como nos fizeram pensar desde o século XV. E o problema do mundo “universal” é colocar modelos de educação em disputa quando podem ser complementares. Uma educação ritualista dentro de uma tradição étnica tem função na sociedade tanto quanto a educação escolar. Enquanto uma ensina e se baseia nas culturas e práticas locais, a outra transmite os conhecimentos “globais” e “universais” sistematizados para fins acadêmicos, científicos ou até profissionais. A educação que ocorre nas relações sociais de cada ritual, etnia, grupo, território asseguram a preservação e/ou a resistência em oposição ao regime da dominação colonial.

A colonização na Guiné-Bissau pelos portugueses começou em 1446, inicialmente, eles estabeleceram-se em pequenas zonas alugadas aos reinos locais, focando apenas no comércio escravocrata, ouro, marfim, entre outros. Nessa época, os portugueses não haviam feito nenhuma atividade educacional, visto que eles se interessavam apenas no comércio. As primeiras atividades educativas começaram a ter lugar a partir de 1652 com a iniciativa do

jesuíta, António Vieira, quando percebeu em uma das suas viagens que na Guiné não havia a profecia da fé cristã, apenas o islamismo (CÁ, 2005, p.29). Então, o padre concluiu que era necessário que os guineenses fossem educados e catequizados, pois, o objetivo dos jesuítas era expandir a religião católica por todo mundo. Pois, naquela altura, algumas etnias da região já tiveram contato com o Islão e já foram islamizadas entre os séculos XIII e XIV, antes da chegada dos portugueses.

Conforme Hampâté Bâ (1982, apud Turé, 2024, p.4) o primeiro contacto do Islão com os costumes/tradições africanas “proporcionou uma simbiose que, por vezes, fica difícil perceber o que pertence um ou ao outro”. Nas escolas islâmicas/muçulmanas, os fundamentos e os princípios tradicionais africanos não eram negados, mas “utilizados e explicados à luz da revelação corânica”.

A partir do ano 1652, século XVII, começou o processo de educação cristã, dirigida pelos missionários da Missão Franciscana da Igreja católica. Em 1834, quando o governo português se instalou no território guineense, implementou um projeto educacional reduzido para as pessoas nos centros urbanos, ou seja, somente para os filhos daqueles que trabalhavam para a colônia portuguesa. Em 1885, quando o governo colonial pretendeu ampliar o processo da dominação, decidiu-se unir a igreja católica que tinha uma educação abrangente de educar, e foi assim então, que o governo tomou o controle da educação do povo indígena (Tchuda, 2017, p.25).

Para Cristina Cá (2015), a igreja educava na forma da religião e da cultura portuguesa e o governo usava essas pessoas que foram civilizadas, pela igreja, para seus fins econômicos, ou seja, usavam essas pessoas para servirem de intermediários com a população indígena ou também para trabalharem por eles. Sobre isso, temos mais colaborações teóricas:

Em 1935, o modelo educacional ocidental marginalizara todos os sistemas pré -coloniais de educação. Este modelo privilegiava o conhecimento dos idiomas europeus, comparativamente ao árabe ou outras línguas africanas, transformando -se em um dos fatores determinantes para a formação das classes sociais, tendendo a separar a elite, instruída à moda ocidental, das massas, comumente consideradas, com desdém, “analfabetas” ou “iletradas”, a despeito da grande virtuosidade verbal das culturas orais, produto especial das características tonais próprias às línguas africanas. (HABTE & WAGAW, 2010, p.818)

Não bastante, o processo de ensino-aprendizagem passou a ter outro caráter e formas diferentes daquilo que era o pressuposto da população guineense, pois, a implementação do ensino formalizado pelos colonialistas tinha como objetivo a dominação do regime colonial

por meio da escolarização. Com base na observação de (Freire, 1978, p.20) podemos ver que:

A escola colonial [...] [era] antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era [...] uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias. Seleccionava até mesmo a pequena minoria dos que a ela tinha acesso, expulsando grande parte deles após os primeiros encontros com ela e, continuando a sua filtragem seletiva [...].

Mediante esta citação acima, percebe-se que a educação colonial era muito escassa e restrita. O acesso era muito limitado, e se dava apenas para realização dos objetivos colonialistas. O objetivo da educação colonial, segundo Cá (2000, p. 5) era “manter, reforçar e dar continuidade da dominação ao regime colonial”. A intenção era arrancar do seio guineense uma minoria de pessoas letradas aptas para trabalharem no sistema colonial de usurpação e restringi-los a assimilação.

Esta elite instruída começava a conhecer mais superficialmente e a não mais atribuir valor algum à história da África, às suas ideias religiosas, aos seus costumes indumentários, à sua culinária, à sua arte, à sua música, aos seus modos de vida em geral, muito distantes dos grandes centros urbanos, porém, sempre predominantes nas regiões rurais (HABTE & WAGAW, 2010, P. 819).

Ainda para Freire (1977 *apud* Cá 2000, p.9), os conteúdos do ensino eram tudo sobre a metrópole e os “dominadores”, não tinha nada sobre as histórias do povo “dominado”, porque para eles, “a África não tinha história e nem cultura antes da tivessem descoberto e habitado”. E confirmou ainda que até nos anos 1970, no liceu da Guiné-Bissau, as crianças e os jovens continuavam sendo ensinados sobre as histórias “fabulosas dos navegadores” portugueses que levaram a civilização para os povos “selvagens” na África. Uma educação como esta não pode educar um povo para sua emancipação, pois são histórias que aprisionam dentro de um modelo hierárquico de sociedade. No qual um grupo social (branco, dominador) é superior a outro (preto, dominado).

Nos primeiros anos da independência, o governo da Guiné-Bissau através do seu partido PAIGC (Partido Africano para a independência da Guiné e Cabo-verde) começou a dar mais atenção às tarefas educacionais logo depois que começaram a ser libertadas algumas regiões da Guiné-Bissau (CÁ, 2000). Então, foi criada uma escola autônoma denominada **Escola Piloto**, que deu florescimento a uma nova realidade educativa estabelecendo de certa forma um ensino que se opunha ao do invasor.

A Escola Piloto foi criada em 1964, pelo PAIGC, na sequência das decisões do Congresso de Cassacá, para garantir e assegurar a educação das crianças e jovens. Essa escola instalava-se em Conacri (atual República de Guiné-Conacri), e funcionava em termo de nível até sexta classe em regime de internato. O projeto educativo desenvolvido pelo PAIGC combatia a educação colonialista, que manteve uma estrutura social hierarquizada e fundamentada no privilégio de ser branco e europeu, da qual os povos guineenses e ou, os africanos eram excluídos. Mas quando o PAIGC iniciou a educação nas zonas libertadas, decidiu adotar o crioulo como a língua do ensino, pois, o projeto pretendia resgatar os traços identitários da cultura guineense e caboverdiana, oferecendo aos seus alunos e alunas, ensinamentos que os auxiliassem nesse processo. Então, essa escola de libertação ao colonialismo expandiu-se por todas as regiões libertadas do país (zonas rurais), que se encontravam já fora do domínio colonial, enquanto que as escolas coloniais situavam-se nas zonas urbanas.

Para Fati (2018), durante este período, as escolas que foram construídas por este projeto educativo do PAIGC, se espalhavam por quase dois terços do território nacional e realizavam um papel muito significativo no processo de alfabetização, mesmo em português, incentivando uma emancipação social a fim de resgatar o povo nativo e desconstruir as ideologias eurocêntricas que subordina a população. Ao analisar o funcionamento e a relevância do sistema educativo implementado pelo PAIGC nas zonas libertadas do país, Cá (2008, apud Fati, 2018, p.66) relatou que:

O sistema educativo implementado pelo PAIGC nas zonas libertadas procurava retomar o que havia de relevante na experiência da sociedade tradicional guineense. A informalidade educativa e sua espontaneidade tradicional eram revalorizadas, assim como o recurso à experiência dos anciãos. Considerando a grande dificuldade com que se deparava face aos recursos materiais, tentava-se, à medida do possível, associar a aprendizagem à produção ligada às tarefas das comunidades. [...] o estudo estava ligado ao trabalho produtivo e os alunos participavam na gestão da escola e de sua preservação material. A educação contribui grandemente para a emergência de uma cultura verdadeiramente nacional que extraia as suas raízes dos aspectos positivos das diferentes culturas tradicionais, mas que era possível incorporar, adaptando-às dentro das necessidades do país, às aquisições da cultura científico-universal.

Etelvina Gessica de Pina (2020, p.) ressaltou que a educação escolar era a principal arma que os colonizadores usavam para oprimir e dominar a população guineense, portanto, a mesma educação também pode servir para os nativos, como um instrumento para

descolonização, desde que seja adaptada aos interesses da população guineense, para a desconstrução da cultura ocidental. Mediante esta situação o PAIGC

[...] pensava numa transformação total do antigo sistema educativo colonial para um novo sistema educacional. Um sistema que pudesse promover a educação de todos e que ensinasse à população a sua tradição, os valores culturais (usos e costumes), que não fosse o ensinamento mecânico e sim uma educação pensada para formação de um '*novo homem*' (FANDA 2013, p.49, grifo do autor)

Isso mostra claramente que o PAIGC olhava para a educação escolar como um meio da qual poderia preparar homens e mulheres, principalmente jovens cientes de suas realidades e capazes de pensar na transformação social, cultural, política e econômica do país. Apesar das dificuldades, o partido procurou estabelecer um modelo de educação que permitisse às populações terem o acesso aos conhecimentos endógenos (FATI, 2018, p.67). Contudo, *o projeto educativo do PAIGC, em termos de programas e conteúdos nessa escola, não se resumia apenas ao âmbito nacional da Guiné (...) apesar de este ser o seu principal foco, levava em consideração o contexto internacional*. FURTADO (2005 *apud* FATI 2018, p.70).

Todavia, vale realçar que ainda no decorrer da luta, o partido abandonou a decisão de ensinar em crioulo alegando que esta língua não dispunha da escrita normalizada. Ao constatar que esta língua criava dificuldades a um processo que se pretendia dinâmico, Cabral (1979 *apud* Namone, 2014, p.71) afirmou que:

Devemos combater tudo quanto seja oportunismo, mesmo na cultura. Por exemplo, há camaradas que pensam que, para ensinar na nossa terra, é fundamental ensinar em crioulo já. Então outros pensam que é melhor ensinar em *fula*, em *mandinga*, em *balanta*. Isso é muito agradável de ouvir, os *balantas*, se ouvirem isso, ficam muito contentes. Mas agora não é possível. Como é que vamos escrever em *balanta* agora? Quem sabe a fonética do *balanta*? Ainda não se sabe, é preciso estudar primeiro mesmo em crioulo. Eu escrevo, por exemplo, *n'ca na bai* [não vou]. Um outro escreve *n'ka na bai* [também não vou]. Dá na mesma. Não podemos ensinar assim. Para ensinar uma língua escrita, é preciso ter uma maneira certa de a escrever, para que todos a escrevam da mesma maneira, senão é uma confusão do diabo. Mas muitos camaradas, com sentido oportunista, querem ir para frente com o crioulo. Nós vamos fazer isso, mas depois de estudarmos bem. Agora a nossa língua para escrever é o português. Por isso que tudo vale a pena falar-se aqui, tanto o português como o crioulo. Não somos mais filhos da nossa terra se falarmos crioulo, isso não é verdade. Melhor filho da nossa terra é aquele que cumpre as leis do partido, as ordens do partido para servir bem o nosso povo. [...] Ninguém deve ter complexo porque não sabe falar *balanta*, *mandinga*, *pepel*, *fula* ou *mancanha*. Se souber melhor, mas se não sabe, tem que fazer com que outros o entendam, mesmo que for com gestos CABRAL (1979, *apud* NAMONE, 2014, p. 71, grifo do autor).

Perante isso, entende-se que o partido adotou o português como a língua principal do ensino formal, mas sem o impedimento das línguas nacionais na escola. Então, o português teria que ser a língua do ensino na Guiné-Bissau, até encontrar as regras de fonética boas para o crioulo.

Nós, Partido, se queremos levar para frente o nosso povo durante muito tempo, [...] para escrevermos, para avançarmos na ciência, a nossa língua tem que ser o português. [...] Até um dia em que de facto, tendo estudado profundamente o crioulo, encontrando todas as regras de fonéticas boas para o crioulo, possamos passar a escrever o crioulo. [...] Se nas nossas escolas ensinamos aos nossos alunos como é que o crioulo vem do português e do africano, qualquer pessoa saberá português muito mais depressa. O crioulo prejudica quem aprende o português, porque não sabe qual é a ligação que existe entre português e o crioulo, mas se se conhecer a ligação que há isso facilita aprender o português CABRAL (1979 apud Namone, 2014, p.71).

Autores como Habte & Wagaw (2010, p.818) nos diz que era fundamental e pertinente uma alfabetização nas línguas africanas para que haja pessoas aptas a aprenderem e escrever, pois, o ensino nestas línguas que poderia provocar uma mudança social decisiva com a passagem de uma cultura oral para uma cultura escrita. Contudo, entende-se que o partido adotou o português como a língua do ensino, pelo fato que a língua guineense (crioula) não estava ainda decodificada. Portanto, faltava-lhe “regras fonéticas” agradáveis para a escrita científica. Mas este nunca proibiu o uso do crioulo ou de outras línguas étnicas dentro do ensino escolar igual acontece nos dias atuais. O PAIGC adquiriu ambas as línguas, tendo o português como a língua principal da escrita e o crioulo como a língua que facilitava a transmissão dos conhecimentos e que também dava o acesso fácil ao entendimento daquilo que se ensinava. Entretanto, o português como a única língua no ensino guineense, serve apenas para oprimir e prolongar a colonização.

Pois, o que se questiona aqui, não é o ensino em português, o problema é ela ser a única língua de ensino e, então, superior às línguas locais. Contudo, seria melhor o ensino nas duas línguas e tendo como prioridade as línguas locais para evitar a erosão cultural, dificuldade em comunicar, (pois nem todos conseguem se familiarizar com ela) e principalmente, para a compreensão da história e da cultura do país pelos/as alunos/as.

Existem mais de trinta (30) grupos étnicos que compõem o território guineense. E de forma geral, cada uma dessas etnias tem a sua língua materna e sua forma de educação diferente uma da outra, que se baseiam em seus costumes, tradições e ritos. Essas etnias, educavam e ensinavam os sujeitos em diferentes aspectos da vida, sobretudo as normas de

convivência social regulamentadas nas suas comunidades. E atualmente na Guiné-Bissau, essas formas de educação “tradicional” são estabelecidas apenas nas comunidades rurais, “a qual é vista por alguns como menos importante para socialização e formação dos sujeitos” (MENDES, 2019, p.25).

Ainda nessa discussão, foi descoberto por meio da investigação que, depois da independência do país, no decorrer da implementação do modelo de ensino escolar guineense, foi discutida a implementação da língua árabe e da cultura islâmica na educação para as comunidades que professam essa religião. Como explica (Baldé, 2013, p.111) que:

A ideia de integração do ensino de língua árabe e da cultura islâmica para a comunidade guineense que professa esta religião é tão antiga quanto a própria luta de libertação nacional. Foi a 20 de fevereiro de 1969, durante a reunião de um grupo de militantes e estudantes guineenses afetos ao PAIGC realizada na cidade de Dakar, capital do Senegal, que teve a honra de ser presidida por Amílcar Cabral, Secretário-Geral do PAIGC. Durante esta reunião foram discutidos vários assuntos relacionados com a luta de libertação nacional, a participação da comunidade muçulmana na mesma e o futuro do ensino de língua árabe e da cultura islâmica numa Guiné-Bissau independente.

Na base disso, ressalta-se que o Islão, é uma das antigas e principais religiões do país, que tem bastante influência na cultura local, que de certa forma contribuiu no processo da luta de libertação e da resistência do povo guineense. Diferente da cultura europeia dominadora que é visível na língua, na arquitetura e em algumas tradições culturais do país. A ideia principal do Amílcar Cabral, era que a língua árabe e a cultura islâmica seja introduzida nas escolas oficiais depois da independência do país, para garantir um tratamento igualitário com as outras religiões do país, como mostra (Baldé, 2013, p.111) que:

Durante a sua longa intervenção, Amílcar Cabral lançou a ideia “da possibilidade de o ensino da língua Árabe ser introduzido nas escolas oficiais depois da independência do país”, destacando a necessidade de construir “escolas e institutos islâmicos na Guiné-Bissau independente e do tratamento igual que o Islão terá em pé de igualdade com as restantes religiões” (Ata, 1969) praticadas na Guiné-Bissau. Nascia assim a ideia de escolas de língua árabe e cultura islâmica na Guiné-Bissau.

Então, foram construídas algumas instituições escolares no país para o ensino do Islão. Uma dessas escolas islâmicas chamada de Attadamun, (solidariedade) situada na cidade de Bissau, no bairro de Ajuda, também fundada com o mesmo objetivo de ensinar o Islão para as comunidades muçulmanas do país. Em uma conversa obtida com um estudante guineense do curso de administração pública da Unilab e ex-estudante da escola Attadamun, na pessoa de Abna Loa Nancofé, explicou que:

A escola Attadamun, tem um currículo bem estruturado que também oferece os conteúdos que combinam com o currículo nacional e com as disciplinas específicas voltadas à cultura islâmica. A língua árabe é ensinada por professores qualificados na área, assim como a sua cultura. Nas disciplinas árabes, são abordados mais os aspectos religiosos da cultura islâmica. A escola é inspecionada pelo Ministério da Educação Nacional (MEN) e a maioria dos alunos/as que frequentam essa escola, são muçulmanos tendo em conta o seu objetivo de dar mais o acesso a essas comunidades, que depois veio a ter aderência das pessoas de outras comunidades não muçulmana, pois, o currículo da escola tem também outras disciplinas que ensinam os conhecimentos além da cultura árabe, como: a disciplina de português, matemática, ciências sociais e naturais. Enquanto ao Islão, existem duas disciplinas, que são: a língua árabe e a cultura islâmica. Para o ensino da língua árabe, existe um sistema gramatical igual acontece no de português. Ensina-se como ler em árabe, às pronúncias e de como contar os números nessa língua, e por fim, o ensino do árabe é mais voltado ao Alcorão.

Percebe-se que o projeto educativo islâmico não é diferente do projeto cristão, ambos são projetos externos da Guiné-Bissau. Eles não são o modelo civilizatório endógeno, e existe uma diferença entre esses dois modelos. Por exemplo, o projeto islâmico, não teve a mesma força que o projeto cristão, porque não estava atrelado ao Estado português na Guiné. Pois, o projeto islâmico, também reproduz os elementos da colonização igual o projeto colonial, portanto, ele não é diferenciado. Os conhecimentos endógenos assim como as línguas locais são excluídas nessas escolas e também nas escolas públicas do país. Então, a escola passou a ser o principal lugar de “alienação e reprodução do pensamento único, e exclusão dos seus próprios cidadãos nos espaços escolares” (Turé, 2024, p.16).

Com as sucessivas crises políticas e econômicas que o país vem enfrentando pós-independência, há consideráveis prejuízos do país, principalmente, o sector educativo. Pois, a Guiné-Bissau sendo um dos países com baixo índice do PIB e que depende muito da ajuda externa, não conseguiu se livrar das exigências dos países dominantes. Por falta da autonomia do Estado sobre as suas políticas públicas e educacionais, levou-o a aceitar os planos das “ideologias externas” que obrigam os Estados das nações dependentes a modificarem os seus currículos, colocando como padrão o modelo educacional eurocêntrico, causando uma exclusão dos conhecimentos locais, das memórias e das identidades do povo guineense (Correia, 2022, s/p).

Então, ao buscar as referências e modelos de educação autóctones e endógenas das etnias do país, como, Mandjaco e Balanta, pretende-se colaborar com a discussão de uma

educação contra-colonial para Guiné-Bissau, que vislumbre um cenário de desconstrução das ideologias dos regimes coloniais de impor os modelos civilizatórios. Como diz o Freire (1978) que:

Fazia-se necessário que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua geografia e não a de Portugal, que estudassem seus braços de mar, seu clima e não o Rio Tejo. Era preciso que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua história, a história da resistência de seu povo ao invasor, a da luta por sua libertação que lhe devolveu o direito de fazer sua história, e não a história dos reis de Portugal e das intrigas da Corte (...) (FREIRE, 1978, s/p)

O pouco tempo que estou aqui no Brasil, percebi através das histórias e com um pouco de conhecimento sobre os povos indígenas, que são povos que lutam muito para terem uma educação libertadora e diferenciada a fim de descolonizar e acabar com toda a cultura e as práticas eurocêntrica nas suas comunidades, valorizando suas culturas e tradições mostrando que são capazes que não são inferiores e que possam dar continuidade resgatando todos os seus passados. Enquanto que na Guiné-Bissau muito do que é ensinado nas escolas está voltado ao eurocentrismo, coisas que têm pouco haver com a nossa realidade e, evidenciando de certa forma aquilo que foi dito pelos colonizadores sobre a cultura africana ser inferior e não civilizatório.

Falar sobre a escola como estratégia de descolonização significa dizer que é um processo histórico e muito exigente, como explica Frantz Fanon (2008) que *“Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana”* (FANON, 2008, p.34).

Percebe-se que com o resultado da colonização, os povos nativos desenvolvem sentimentos de inferioridade em relação à cultura imposta pelos colonizadores, ou seja, para Fanon, a dinâmica cultural e social que se estabelece entre colonizadores e colonizados, mostra como a colonização não apenas submete os povos dominados, mas também afeta profundamente a sua identidade cultural e social, levando-o a necessidade de se posicionar em relação à cultura imposta.

Segundo a ideia de Fanon, a descolonização deve ser entendida para além da libertação das colônias em países soberanos, pois ela tem a ver com a libertação das mentes e do ser das pessoas. Como explica outro autor, *“não podemos pensar na descolonização como a conquista do poder sobre as fronteiras jurídico-políticas de um Estado, ou seja,*

como a aquisição de controle sobre um único Estado-Nação” (Grosfoguel, 2008, apud Pina, 2020, p.33-34).

Ainda para o mesmo autor, para que a descolonização seja feita de maneira efetiva, é necessário desconstruir as práticas que historicamente impuseram modelos de governo, cultura e sociedade. Referindo a ideia dos países ocidentais ou europeus de impor seus modelos e formas de pensar em nações colonizadas, sem considerar suas realidades e necessidades específicas. Contudo, é necessária uma linguagem inclusiva e representativa que permita um diálogo entre diferentes experiências e perspectivas.

As práticas educacionais europeias são adquiridas no ensino escolar guineense como se fossem as práticas locais. A língua portuguesa, por exemplo, a apropriação e a conservação dessa língua dentro da educação escolar como se fosse uma língua nacional, é uma forma de inferiorizar e desvalorizar as línguas locais ou nacionais. A língua portuguesa, é uma língua imposta no país pelos colonizadores na era da colonização, e que foi reconhecida como a língua oficial depois do país ter conquistado a sua independência. Mas a prática dessa língua é mais valorizada nas escolas do que as nossas próprias línguas nacionais.

Pois, deve-se praticar mais os ensinamentos locais para as pessoas adquirirem os conhecimentos essenciais e com a competência necessária a fim de preservarem e defenderem de certa forma os princípios fundamentais da sociedade e suas práticas culturais, no sentido de retomar aquilo que um dia foi inferiorizado e desvalorizado pelos colonizadores. Com base nisso, trouxemos a ideia de Mendes (2019) que debruçou sobre o processo de organização e de transmissão do conhecimento no contexto dos Mandjacos de Calequisse, que tem um modelo de educação tradicional, e trata-se de uma prática que é desenvolvida dentro dos ambientes tradicionais e baseado na tradição da cultura oral. Mendes (2019) ainda explicou que:

(...) nesse processo, os mandjacos desconhecem a figura do/a professor/a, pois acreditam que qualquer indivíduo adulto da comunidade, principalmente os mais velhos, pode desempenhar papel de educador, tornando-se, assim, mestres que se responsabilizam por orientar as novas e as futuras gerações. Por acreditarem que todos possuem o dever e o direito de educar, independentemente de pertencer à família biológica/pai e mãe da pessoa, todas as relações e as práticas se estabelecem em equilíbrio harmônico, de parentesco, da ancestralidade, dos elementos da natureza, dentre outras (Mendes, 2019, p.30)

Na compreensão desse grupo étnico, os conhecimentos não “dispõem das disciplinas, horários e dias específicos para acontecer”. As práticas e ações educativas são estabelecidas por meio das suas experiências e vivências interpessoais adquiridas ao longo do tempo. Pois, todo esse processo de elaboração e sistematização, se desenvolveu para a preservação da identidade, da memória coletiva e individual.

ESTADO DA ARTE

Ao fazer uma pesquisa nos bancos de teses e dissertações da CAPES com os descritores: Guiné-Bissau, educação, modelos contra coloniais, encontrei dezoito 18 trabalhos mais recentes sobre a educação. Dentre esses trabalhos achados, escolhi ler um porque se aproxima do meu trabalho. Essa dissertação, cujo autor é o Adenauer Marcos Da Costa, que vem pesquisando sobre a História da Educação na Guiné-Bissau: análise do projeto educativo do PAIGC no período da luta da libertação nacional (1963-1973). Neste trabalho, o autor fez uma análise dos registros históricos da educação na Guiné-Bissau em três momentos e perspectivas educacionais distintas: i) a educação tradicional/autóctone na perspectiva africana a partir do processo educacional da etnia Balanta; ii) o processo de escolarização colonial na Guiné-Bissau e iii) O processo educativo do PAIGC no período da luta de libertação nacional.

Conforme Costa (2023), na etnia Balanta os ritos de iniciação que são marcados por diversas fases, entre homens e mulheres de modo geral, representam um papel fundamental no processo educativo e social. Através dele as pessoas iniciadas adquirem vários ensinamentos que servem para regularizar seus comportamentos na sociedade, “a partir dos quais passarão a ser reconhecidas como suficientemente maduras dentro da sociedade, podendo assumir grandes responsabilidades na comunidade”.

Ele ainda explicou que este tipo processo educativo não acontece em lugares fechados ou formalizados, nem fica sob responsabilidade de uma pessoa, como acontece nas escolas “ditas ocidentais”. Essa educação acontece em vários espaços, “locais ao ar livre, em casa, no mato, nas fazendas agrícolas e nas convivências cotidianas”, e por meio dela, que as crianças aprendem sobre suas realidades de uma forma acessível. Pois, todos os ensinamentos são das experiências vivenciadas pelos mais velhos nessas etapas de transmissão dos saberes, por meio de suas línguas e cultura (COSTA, 2023, p.38).

CONCLUSÃO

Tendo em vista que a questão da pesquisa é: *Que outros modelos de ensino foram e são oferecidos no contexto da educação escolar guineense diferente do modelo português/colonial?* Vale ressaltar que, durante essa investigação foram encontradas outros modelos de ensino e escolas diferentes do português, nas quais apresentamos: a Escola Piloto do projeto educativo do PAIGC; o processo educativo no contexto dos Mandjacos de Calequisse; o projeto educativo islâmico e a educação tradicional/autóctone na perspectiva africana a partir do processo educacional da etnia Balanta. Tendo em conta a questão de pesquisa deste trabalho, concluímos que houve sim outros modelos de ensino, e essa pesquisa merece inclusive ser ampliada para o mestrado, porque ainda estou curiosa em entender, quais outros modelos de ensino fora desses, existem no país. Contudo, vale frisar que a educação autóctone e o modelo de ensino oferecido durante as tensões de luta de libertação nas zonas libertadas do país pelo PAIGC, foram e são muito relevantes para a população guineense no processo de resistência ao colonialismo, pois, são esses modelos de ensino que possam proporcionar mudanças precisa no país, como na reparação da cultura e na reconstrução da identidade nacional. No entanto, o Estado guineense precisa olhar para esses modelos e adotar políticas educativas inclusivas que insiram esses modelos nas escolas.

REFERÊNCIAS

BALDÉ, Saico. **A Mesquita Central Nacional e o Complexo Escolar “Attadamun”**: a integração do ensino de árabe e da cultura islâmica na Guiné-Bissau. In: II COOPEDU–África e o Mundo. **Anais**, p. 110-121, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

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

CÁ, Cristina Mandau Ocuni; CÁ, Lourenço Ocuni. **Políticas públicas em educação na Guiné-Bissau: um apanhado histórico**. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 17, n. 1, p. 88-106, 2015.

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

CÁ, Lourenço Ocuni. **Cultura escolar e os povos coloniais**: a questão dos assimilados nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 13, n. 1, p. 207-224, 2011.

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

CÁ, Cristina Mandau Ocuni et al. **Histórias que se cruzam no além-mar: educação e memória nos espaços lusófonos**. São Paulo: Alexa Cultural, 2020. p. 17-26.

CORREIA, Nelsio Gomes. **O sistema educativo na Guiné-Bissau: uma análise do processo de evasão escolar e o currículo nas escolas do ensino secundário**, 2022.

COSTA, Adenauer Marcos da. **História da educação na Guiné-Bissau: análise do projeto educativo do PAIGC no período da luta da libertação nacional (1963-1973)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2023.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANDA, Juvinal Manuel. **O processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau (1990-2010)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2013.

FATI, Calilo. Guiné-Bissau: a educação para a liberdade (1963-1973). *Revista Café com Sociologia*, v. 7, n. 1, p. 62-72, 2018.

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

GOMES, Arete. **O processo educativo no contexto dos Mandjacos de Calequissé em Guiné-Bissau**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2019.

GROSGOUEL, Ramón. **Multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais**. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-39, abr./jun. 2007.

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. p. 817-845.

MARTIN, W.; BAUER, George; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

NAMONE, Dabana. **A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014.

NAMONE, Dabana; TIMBANE, Alexandre António. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. *Mandinga: Revista de Estudos Linguísticos*, v. 1, n. 1, p. 39-57, 2017.

PINA, Gesica Itelvina Martins de. **Decolonização da educação escolar em Guiné-Bissau: problemas e desafios**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Acarape, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

TCHUDA, Daniel Luis. **O ensino no período colonial na Guiné-Bissau (1879-1973)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2017.

TURÉ, Iliassa. **Ensino islâmico na Guiné-Bissau: uma análise sobre as escolas tradicionais corânicas Caranta e a Escola Madrassa**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Campus dos Malês, 2024.

UNICEF. **Guiné-Bissau: educação fichas técnicas: análises para aprendizagem e equidade usando MICS**. 2021. Disponível em: <https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2021/11/MICS-EAGLE-Guinea-Bissau-Education-Fact-Sheet-2021.pdf>. Acesso em: 22 maio 2025.