



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES**

AMINATA NÁDIA GOMES MANÉ

**MULHERES, SABERES E TRANSFORMAÇÕES:
A ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL NA GUINÉ BISSAU**

REDENÇÃO

2025



Pratibha
K. K. K.
25/10/2014



AMINATA NÁDIA GOMES MANÉ

MULHERES, SABERES E TRANSFORMAÇÕES:
A ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL NA GUINÉ BISSAU

Dissertação de Mestrado submetido ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (POSIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Luis Carlos Ferreira.

REDENÇÃO-CE

2024

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Mané, Aminata Nadia Gomes.

M24m

Mulheres, saberes e transformações: a alfabetização funcional na
Guiné Bissau / Aminata Nadia Gomes Mané. - Redenção, 2025.
172f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades,
Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades,
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira, Redenção, 2025.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira.

1. Mulheres - Educação. 2. Educação jovens e adultos. 3.
Alfabetização - Guiné-Bissau. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370.96657

AMINATA NÁDIA GOMES MANÉ

MULHERES, SABERES E TRANSFORMAÇÕES:
A ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL NA GUINÉ BISSAU

Texto de Defesa apresentado ao Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: 30/04/2025

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

LUIS CARLOS FERREIRA

Data: 06/05/2025 21:33:16-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira (Orientador)
(UNILAB/ POSIH)



Documento assinado digitalmente

RICARDO OSSAGO DE CARVALHO

Data: 07/05/2025 13:17:31-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ricardo Ossagô de Carvalho (examinador interno)
(UNILAB/POSIH)



Documento assinado digitalmente

JULIO CESAR ROSA DE ARAUJO

Data: 07/05/2025 09:35:36-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Júlio Cesar Rosa de Araújo (examinador externo)
(UFC)



Documento assinado digitalmente

PETI MAMA GOMES

Data: 07/05/2025 10:26:22-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.(a) Drª Peti Mama Gomes (examinadora externa)
(UNILAB/IH)

RESUMO

A Alfabetização de Jovens de Adultos (AJA) na Guiné-Bissau valoriza os conhecimentos tradicionais dos alfabetizandos/as. No caso das mulheres que nunca frequentaram a escola, por diversas razões, como gravidez precoce, casamentos arranjados ou questões culturais que as mantiveram afastadas da educação formal, ao longo do tempo, essas mulheres passaram a buscar a AJA. Os manuais de Alfabetização de Jovens e Adultos buscam estruturar o processo pedagógico de forma sistemática, introduzindo os conteúdos de maneira acessível e contextualizada, conectando o aprendizado das letras, palavras e números às práticas cotidianas dos alfabetizandos. Isso inclui atividades relacionadas ao trabalho agrícola, ao comércio e ao convívio social nas comunidades, proporcionando uma conexão entre a aprendizagem formal e os conhecimentos que já possuem. Tem como objetivo principal analisar os aspectos pedagógicos e culturais envolvidos na formação de mulheres no contexto da Alfabetização de Jovens de Adultos (AJA) na Guiné-Bissau, com base na utilização do Manual de Alfabetização Funcional. De modo específico, busca-se: i) descrever a trajetória da alfabetização, considerando, ao longo do tempo, essas mulheres passaram a buscar a AJA, com foco no processo de ensino e aprendizagem dos jovens e adultos; ii) identificar as relações entre a Alfabetização de Jovens e Adultos e os saberes tradicionais trabalhados; iii) analisar a relação da Alfabetização de Jovens e Adultos com as mulheres alfabetizandas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem documental, com base descritivo-interpretativa do manual utilizado pelos animadores a nível nacional no ano de 2021. Fizemos uma análise geral do manual para analisar como esses saberes trazidos pelas mulheres são trabalhados em sala de aula. As conclusões indicam que o processo de AJA na Guiné-Bissau reconhece e valoriza as mulheres que frequentam esses espaços de ensino, além disso, valoriza também os conhecimentos tradicionais que elas trazem consigo. Esses saberes tradicionais, adquiridos ao longo da vida por meio de experiências práticas, não são apenas reconhecidos, mas também integrados no processo pedagógico. No manual, essas vivências são incorporadas nas atividades propostas, constituindo parte fundamental da aprendizagem.

Palavras-chave: Guiné-Bissau; alfabetização de jovens e adultos; saberes tradicionais; manual didático; gênero.

ABSTRACT

Youth and Adult Literacy (YAE) in Guinea-Bissau values the traditional knowledge of literacy learners. In the case of women who never attended school, for various reasons, such as early pregnancy, arranged marriages or cultural issues that kept them away from formal education, over time, these women began to seek YAE. The Youth and Adult Literacy manuals seek to structure the pedagogical process in a systematic way, introducing the content in an accessible and contextualized manner, connecting the learning of letters, words and numbers to the daily practices of the literacy students. This includes activities related to agricultural work, commerce and social interaction in the communities, providing a connection between formal learning and the knowledge they already have. Its main objective is to analyze the pedagogical and cultural aspects involved in the training of women in the context of Youth and Adult Literacy (AJA) in Guinea-Bissau, based on the use of the Functional Literacy Manual. Specifically, the aim is to: i) describe the literacy trajectory, considering how these women began to seek AJA over time, focusing on the teaching and learning process of young people and adults; ii) identify the relationships between Youth and Adult Literacy and the traditional knowledge worked on; iii) analyze the relationship between Youth and Adult Literacy and women literacy learners. This is a qualitative research with a documentary approach, based on the descriptive-interpretative manual used by animators nationwide in 2021. We carried out a general analysis of the manual to analyze how this knowledge brought by women is worked on in the classroom. The conclusions indicate that the AJA process in Guinea-Bissau recognizes and values the women who attend these teaching spaces, in addition to valuing the traditional knowledge they bring with them. This traditional knowledge, acquired throughout life through practical experiences, is not only recognized but also integrated into the pedagogical process. In the manual, these experiences are incorporated into the proposed activities, constituting a fundamental part of learning.

Keywords: Guiné-Bissau; literacy for young people and adults; traditional knowledge; teaching manual; gender.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Capa do Manual de Alfabetização.....	124
Figura 2 –	“instabilidade cria problemas sociais”: Fonema” BL – bl”	129
Figura 3 –	“A excisão causa problemas à saúde” - Acentuação (uso do til (~))	134
Figura 4 –	“A nossa madrinha é horticultora” - Fonema “NH - nh”	138
Figura 5 –	“AUdé rega a horta” - Vogal “U – u”	141
Figura 6 –	Ensino dos fonemas “Y – y” e “W – w”	143
Figura 7 –	“A Nhima é a líder da associação” - Vogal “E – e”	146
Figura 8 –	“O progresso da associação gera emprego” - Fonemas "SS – ss”	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dados da População e a Porcentagem de Analfabetos na época Colonial (1950)	40
—		
Quadro 2	Dados das percentagens das meninas no curso geral de formação feminina, nos anos de 1962 a 1972.....	41
—		
Quadro 3	Alunos/as, professores e escola nas áreas libertadas 1965-1972.....	46
—		
Quadro 4	Programas do ensino básico das escolas nas Zonas Libertadas.....	53
—		
Quadro 5	Fracassos de Campanhas de Alfabetização por parte Animadores e CNCA 1976/1977/1978.....	69
—		
Quadro 6	Alfabetização de Jovens e Adultos dos 15 aos 24 anos.....	103
—		

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASDI	Autoridade Sueca para Desenvolvimento Internacional
CLAD	Centro de Investigação Aplicada de Dakar
CNA	Comissão Nacional de Alfabetização
CNCA	Comissão Nacional de Coordenação de Alfabetização
DEA	Departamento de Alfabetização de Adultos
DGAENF	Direção Geral de Alfabetização e Educação não formal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FARP	Forças Armadas Revolucionárias do Povo
FIDA	Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola
IDAC	Instituto de Ação Cultural
INDE	Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação
LBSE	Lei de Base do Sistema Educativo de Guiné-Bissau
LD	livros didáticos
MD	Manual Didático
MGF	mutilação genital feminina
MINED	Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos
OMS	Organização Mundial da Saúde
PADES	Projeto de Apoio ao Desenvolvimento Econômico das Regiões do Sul
PAIGC	Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde
UNESCO	
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	DA SOCIEDADE ÁGRAFA À EDUCAÇÃO COLÔNIA: A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO ANALFABETISMO EM GUINÉ-BISSAU.	23
2.1	Educação pré-colonial.....	23
2.2	Concepção de alfabetização.....	26
2.3	Concepção de alfabetização na história do povo guineense.....	31
2.4	Concepção de alfabetização nas zonas libertadas 1963 A 1973.....	43
3	ALFABETIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO DE BASE DE JOVENS E ADULTOS E AS PRÁTICAS CULTURAIS NA GUINÉ-BISSAU.....	57
3.1	Transformação do currículo pós-independência da Guiné-Bissau.....	58
3.2	Processo de Alfabetização de Adultos nas Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP)	62
3.3	Contribuição de saberes populares na alfabetização de adultos.....	74
4	A LEI DE BASE DO SISTEMA EDUCATIVO DE GUINÉ-BISSAU E A RELAÇÃO DAS MULHERES NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS...	87
4.1	A Lei de base do sistema educativo para alfabetização de jovens e adultos	89
4.2	A questão do gênero feminino na alfabetização de adultos.....	94
4.3	O Manual Didático da Alfabetização de Jovens e Adultos na Guiné-Bissau.....	108
5	PERCURSO METODOLÓGICO.....	113
5.1	Caracterização e tipo de pesquisa.....	113
5.2	Delimitação do universo e da amostra de pesquisa.....	115
5.2.1	Produção dos dados de pesquisa.....	115
5.2.2	Descrição da amostra.....	116
5.2.3	<i>Corpus</i> da amostra.....	116
5.2.4	Procedimentos de geração de dados.....	117
5.3	Procedimentos de análise dos dados.....	118
5.3.1	Categorias de análise.....	119
6	O MANUAL DIDÁTICO EM ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	121
6.1	Estudo do Manual Didático (parte teórica)	121
6.1.1	Estudo da Categoria 1- Nação e Educação.....	123

6.1.2	Estudo da Categoria 2 - Saberes Culturais.....	133
6.1.3	Estudo da Categoria 3 - Mulheres e Aprendizagem.....	140
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
	REFERÊNCIAS.....	157

1 INTRODUÇÃO

A Alfabetização de Jovens de Adultos (AJA) na Guiné-Bissau é um tema de suma importância quando analisamos as desigualdades sociais que afetam grupos vulneráveis, sendo crucial que essa questão seja abordada como uma política pública prioritária. Grupos sociais marginalizados, como comunidades das zonas rurais (tabancas), mulheres grávidas, pessoas com deficiência e pessoas com baixa condições financeiras são frequentemente privadas de acesso a uma educação contínua e de qualidade. Esse *déficit* educacional aumenta a vulnerabilidade dessas populações, limitando suas oportunidades de emprego, seu acesso à informação e seus direitos sociais e políticos. Além disso, a alfabetização de adultos representa uma via essencial para promover a igualdade e o desenvolvimento sustentável. A adoção de programas efetivos de educação de adultos pode impactar positivamente a vida desses grupos, promovendo inclusão, empoderamento e transformação social.

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se consolidado como uma importante política pública voltada para resgatar o direito à educação daqueles que, por diferentes razões, não puderam concluir seus estudos na idade apropriada. Entretanto, ainda há muitos desafios a serem superados, como a oferta limitada de vagas, a falta de infraestrutura adequada e a necessidade de metodologias pedagógicas inovadoras que atendam à realidade dos alunos.

Nos países africanos, a educação de adultos também é uma questão premente, com muitos países lutando contra altas taxas de analfabetismo e desigualdades educacionais. No caso da Guiné-Bissau, onde me insiro como cidadã, é um claro exemplo dessa problemática. Sendo as mulheres um dos grupos mais vulneráveis, sendo frequentemente excluídas dos sistemas formais de educação. Por isso, a implementação da Alfabetização Funcional de Jovens e Adultos (AJA) é fundamental, isso porque esse ensino não apenas proporciona às mulheres habilidades básicas de leitura e escrita, mas também fortalece seus conhecimentos e capacidades, promovendo transformações significativas em suas vidas e em suas comunidades.

Vale ressaltar que a Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) na Guiné-Bissau e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil são programas que visam garantir o direito à educação para aqueles que, por diferentes razões, não tiveram acesso à escolarização na idade convencional. Apesar de possuírem objetivos semelhantes, a distinção terminológica entre AJA e EJA reflete não apenas diferenças linguísticas, mas também particularidades históricas, culturais e estruturais de cada contexto educacional.

No Brasil, a nomenclatura **Educação de Jovens e Adultos (EJA)** engloba tanto o processo de alfabetização quanto a oferta de ensino fundamental e médio para essa população. o programa AJA enfatiza a necessidade primária..." – já que o termo foi introduzido anteriormente, destacando um contexto em que a alfabetização básica ainda representa um grande desafio para amplas camadas da população. Essa diferenciação ocorre porque, na Guiné-Bissau, o foco central das políticas educacionais para jovens e adultos está na alfabetização como primeiro passo para a inclusão social e econômica, enquanto no Brasil a EJA já abrange um espectro mais amplo da formação escolar.

Além disso, essa distinção está relacionada às políticas públicas e ao envolvimento dos organismos internacionais em cada país. No caso da Guiné-Bissau, diversas iniciativas de alfabetização são impulsionadas por organismos como a UNESCO e ONGs, que atuam para suprir as lacunas deixadas pelo sistema formal de ensino. No Brasil, apesar dos desafios, a EJA está mais institucionalizada dentro do sistema educacional, com diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação e pelos estados e municípios.

Dessa forma, a diferença entre AJA e EJA vai além da simples nomenclatura, refletindo contextos históricos, sociais e políticos distintos. Enquanto no Brasil a EJA representa um modelo educacional mais estruturado, na Guiné-Bissau a AJA assume um caráter emergencial e fundamental para garantir o direito básico à educação a uma parcela significativa da população.

Ao traçarmos esse percurso de estudos, buscamos entender de que forma o Manual de Alfabetização Funcional de jovens e adultos da Guiné-Bissau aborda os saberes pedagógicos tradicionais e como esses saberes são trabalhados no processo de alfabetização de jovens e adultos, especialmente no ensino e aprendizado das mulheres. É importante destacar que, quando falamos de saberes tradicionais nesse contexto, estamos nos referindo a conhecimentos que estão diretamente ligados à vida dos alfabetizandos — suas vivências, culturas, tradições e práticas cotidianas.

Esses saberes têm um valor especial porque fazem parte da identidade dos alfabetizandos. Trabalhar com esses conhecimentos significa. Isso torna o processo mais significativo, pois os alunos conseguem se reconhecer no que está sendo ensinado e o aprendizado não é algo distante ou abstrato, mas algo que se conecta com suas realidades.

Na visão de Freire (1978), o círculo de cultura AJA na Guiné-Bissau é um espaço que não se limita ao ensino das letras e palavras, mas sim, são lugares onde os alfabetizandos podem refletir sobre suas realidades, entender o mundo à sua volta e dar novos significados ao seu saber e à sua prática cotidiana. Com isso percebemos que o aprendizado, portanto, não é

isolado da vida, mas está profundamente entrelaçado com a análise crítica da realidade e dos saberes que as alfabetizandas já possuem.

Nosso estudo sobre saberes tradicionais envolvendo as mulheres pode incluir conhecimentos tradicionais de família, comunidade, trabalho doméstico ou práticas culturais no caso de agricultura, pesca, plantio de legumes entre outros que são passadas de geração em geração. Quando esses conhecimentos são incorporados no processo de ensino, essas mulheres se sentem valorizadas e reconhecidas, o que fortalece sua autoestima e engajamento com o aprendizado. Freire (2013), na alfabetização deve-se considerar os valores culturais da população local e os aspectos geradores da cultura nacional produzidos na formação da mulher autoconsciente.

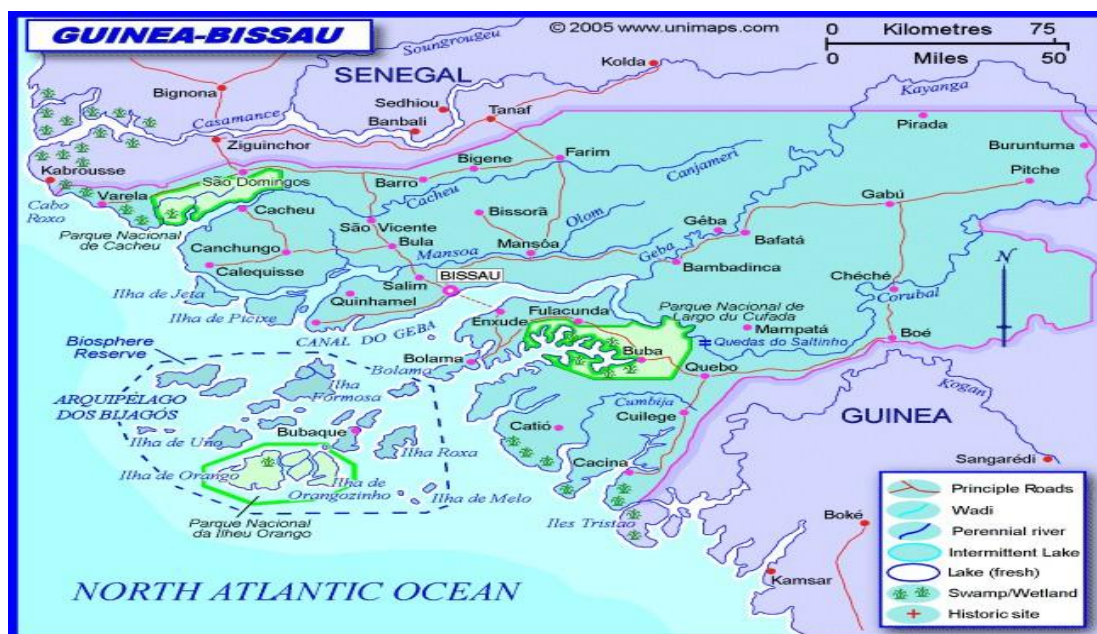
Vale destacar que a taxa do analfabetismo é muito alta nas zonas rurais, principalmente entre as mulheres, isso ocorre, em grande parte, devido a fatores culturais que, no passado, impediram muitas delas de frequentarem a escola na idade certa. Entre os fatores, destacam o Casamento Arranjado que, segundo Zhan (2011), 25% das raparigas são dadas à casamentos arranjados, na mesma linha o autor ainda enfatiza que 52.65% das meninas deparam-se com gravidez precoce. Com o tempo, essas mulheres passaram a procurar programas de alfabetização como a AJA, buscando preencher essa lacuna educacional. O que torna a AJA especialmente atrativo para elas é o fato de que os conteúdos ensinados estão diretamente relacionados às suas experiências de vida cotidiana, o que torna o aprendizado mais prático e significativo.

Com isso, a incorporação de saberes tradicionais na alfabetização mostrou-se eficaz, como indicam dados do UNICEF (2021) mais de 46% das mulheres na faixa etária de 15 a 24 anos foram alfabetizadas por meio de programas como a AJA. Isso mostra que, apesar dos desafios, muitas mulheres estão encontrando na educação uma forma de mudar suas realidades e conquistar mais autonomia.

A Guiné-Bissau fica situada na costa ocidental africana. Faz fronteira ao norte com o Senegal, a este e sudeste com a República da Guiné¹ e ao sul e oeste é banhada pelo Oceano Atlântico. Além do território continental, há ainda a parte insular que compõe os arquipélagos de Bijagós, formados por mais de 80 ilhas. A superfície total da Guiné-Bissau é de 36. 125 km² e é administrativamente dividida em 08 regiões e 37 setores, incluindo o setor autónomo de Bissau.

Mapa 1 – Mapa da Guiné-Bissau

¹ Ambos os países Guiné e Senegal foram colonizados pela França.



Fonte: Unimaps

A população total de Guiné-Bissau é de 1.781.308 habitantes da qual temos 842.267 do sexo masculino e 939.041 do sexo feminino, em que 47,6% residem na zona urbana e 58,3% residem na zona rural, com 25% da população a viver na Região Autónoma de Bissau (INE, 2023). A população da Guiné-Bissau é composta por aproximadamente trinta grupos étnicos distintos. Cada um desses grupos possui seus próprios conhecimentos e saberes tradicionais, que são transmitidos de geração em geração, do mais velho para o mais novo. Essa diversidade cultural é uma das maiores riquezas do país. Apesar das diferenças entre os grupos, um fator que os une é a língua crioula, que é a língua mais falada no país. Ela serve como um elo de comunicação e preservação cultural entre as diferentes etnias.

Dessa diversidade, as mulheres desempenham um papel fundamental. Em muitos desses grupos étnicos, elas são as guardiãs e transmissoras desses saberes tradicionais. São elas que mantêm vivas as práticas culturais, os conhecimentos sobre a vida cotidiana, a medicina tradicional, a organização familiar e comunitária, entre outros aspectos fundamentais da cultura. Isso mostra que as mulheres não apenas preservam esses saberes, mas também são pilares que sustentam a identidade cultural dos grupos, garantindo que essas tradições continuem vivas ao longo do tempo.

Sendo assim, a pesquisa tem como objetivo principal analisar os aspectos pedagógicos e culturais envolvidos na formação de mulheres no contexto da Alfabetização Jovens de Adultos (AJA) na Guiné-Bissau, com base na utilização do Manual de Alfabetização Funcional.

Os objetivos específicos: i) Descrever a trajetória da alfabetização, abordando a oralidade, a educação durante o período colonial e nas zonas libertadas, com foco específico no processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos na Guiné-Bissau; ii) identificar as relações entre a Alfabetização de Jovens e Adultos e os saberes tradicionais trabalhados; iii) analisar a relação da Alfabetização de Jovens e Adultos com as mulheres alfabetizadas.

Minha trajetória de formação acadêmica me aproximou da temática da AJA, especialmente durante a graduação na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), no curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, através do grupo de pesquisa do qual faço parte, o “Observatório Vozes da EJA Brasil-África”. Comecei a pesquisar mais sobre o tema, embora na Guiné-Bissau eu conhecesse esse ensino como “aula da noite”. Para Cá (2005), a educação de jovens e adultos era destinada aos funcionários que trabalhavam de manhã e frequentavam as aulas à noite. Comecei a aprofundar-me mais sobre o assunto na pesquisa PIBIC/FUNCAP, intitulada “*Educação Tardia: os impactos da escolarização na educação de jovens e adultos entre os sujeitos-trabalhadores e no desenvolvimento socioeconômico dos municípios do Maciço de Baturité- CE*”, na qual atuei como bolsista de iniciação científica. Esta pesquisa tem contribuído para uma visão mais ampla sobre a Educação de Jovens e Adultos pois durante esse período, artigos foram publicados e trabalhos apresentados em eventos acadêmicos (Copene, Conedu, Artefatos, Sepemo, Semuni entre outros).

Na Pós-Graduação em Humanidades (POSIH) interessei-me estudar os saberes pedagógicos e tradicionais da alfabetização de jovens e adultos e como são trabalhados, especialmente no contexto das mulheres guineenses, onde diferentes grupos étnicos estão presentes no círculo cultural. Desde criança, aprendi falar português, ler escrever e contar enquanto os adultos, em sua maioria, demoram mais para alcançar a alfabetização.

Essa diferença gerou em mim uma inquietação sobre como esses adultos, que não falam português e nem sabem escrever os seus nomes na língua portuguesa, são alfabetizados, considerando que a única referência de saber que possuem é a realidade do mundo ao seu redor. Como pesquisadora, busco entender o processo de ensino e aprendizagem desses adultos, principalmente das mulheres e investigar como os manuais de alfabetização retratam os conhecimentos prévios que esses adultos trazem consigo. Essas pessoas necessitam de uma atenção maior no processo de alfabetização, pois apresentam desafios específicos que demandam uma abordagem pedagógica diferenciada. Para Freire (2013) propõe uma visão libertadora na qual o processo de aprendizagem é baseado na realidade vivida pelos alunos, exigindo a participação ativa deles.

Para aprofundar nossas discussões sobre como o processo pedagógico e cultural influencia a formação da identidade das mulheres da alfabetização de adultos na Guiné Bissau, a partir do Manual de Alfabetização Funcional de jovens e adultos. Levamos em considerações os referencias teóricos, Cá (2000;2008; 2009), Freire (1975;1973;1978;1990; 2015; 2013); Faundez (1989;1994; 2003), Mendes (2019; 2021); Documentos da educação (1978) entre outros; a) debater sobre alfabetização nas zonas libertada que incluem saberes tradicionais; b) transformação do currículo pós a independência; formação das FARP envolvendo saberes tradicionais, contribuição de saberes populares na AJA; c) LBD da EJA; a questão de gênero feminino na EJA; contribuição de manual de alfabetização na formação feminina.

Considerando isso, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo documental, com abordagem descritivo-interpretativa do manual utilizado pelos animadores a nível nacional no ano de 2021. Analisamos a totalidade do manual, que possui 70 páginas. Discutimos o contexto em que estão inseridas as atividades que enredam a dinâmica em que as imagens aparecem e o que representam no cenário educacional dessas mulheres que buscam a alfabetização na educação de jovens e adultos, a partir das categorias organizadas e assim distribuídas na análise: a) **Nação e Educação** - está relacionada à questão da trajetória histórica da Alfabetização e Educação de Base de Jovens e Adultos na Guiné Bissau. Nela, apresentamos as Subcategorias: Bandeira do país; Fardamento Escolar; Símbolos Nacionais.

b) **Saberes culturais** - instada para responder sobre a relação entre a alfabetização das mulheres guineenses e os saberes culturais do país. Optamos pelas Subcategorias: Tradições; Hortas; Medicinais e Agricultura.

c) **Mulheres e Aprendizagem.** Para tratar da relação de aprendizagem na alfabetização de adultos. Selecionamos as seguintes Subcategorias: Cenários de aprendizagem; Aprendizagem da Leitura; Aprendizagem da escrita. Colaborando Bardin (1979), a análise de conteúdo é um método que utiliza várias técnicas para examinar comunicações, como textos ou documentos e, além disso, segue passos organizados e imparciais para descrever o conteúdo dessas mensagens detalhadamente.

Após o capítulo de Introdução, as fundamentações teóricas estão divididas em 4 capítulos trabalhos. O primeiro capítulo trata da organização geral do nosso trabalho. Na introdução, apresentamos uma visão geral de tudo o que foi desenvolvido ao longo da pesquisa, desde a contextualização geográfica do país até a análise dos dados.

No desenvolvimento do trabalho, buscamos compreender o processo de alfabetização antes e depois da colonização, destacando as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Analisamos como a alfabetização de adultos é realizada por meio do manual estudado,

identificando os desafios que dificultam a continuidade dos estudos, especialmente para as mulheres. Além disso, discutimos como a Educação de Jovens e Adultos (AJA) tem se expandido para diversas localidades do país, utilizando os saberes tradicionais das mulheres como parte do processo de ensino-aprendizagem, tornando a alfabetização mais acessível e significativa para elas.

O segundo capítulo “Da sociedade ágrafa à educação colonial: história de alfabetização e do analfabetismo na Guiné-Bissau. Aqui temos o propósito de discutir a linha histórica de alfabetização com foco na educação colonial, bem como com a chegada da escrita junto com invasores europeus e o processo de alfabetização nas zonas libertadas. Com isso recorreremos a autores que tratam sobre o tema proposto, podemos destacar Augel (2007); Bâ (2010); Freire e Macedo (1990) Faundez (1994) Cá (2008) Documento da Educação (1978) Mendes (2021) dentre outros.

As seções e subseções do capítulo anteriormente referenciado abordam primeiramente como era a sociedade guineense antes da chegada dos invasores portugueses.

Tratava-se de uma sociedade ágrafa em que o ensino e aprendizagem era passada de boca a boca de forma oral, devido à rica tradição oral que existe em muitas culturas africanas na qual as transmissões de conhecimentos e de valores tradicionais ocorrem, muitas vezes, de forma oral, por meio de histórias, lendas, músicas e rituais. Os autores abordam que a literatura oral envolve a transmissão de conhecimento por meio da expressão verbal, ou seja, por meio da fala e da memória que se desenvolvem a partir de histórias tradicionais. Assim, a transmissão oral permite que as histórias, mitos, lendas e ensinamentos sejam passados de geração em geração.

No que se refere à concepção da alfabetização na história guineense, todos os adultos eram detentores de saberes, transmitindo seus conhecimentos por meio de seu trabalho e experiência. Mas com a chegada dos colonizadores esses conhecimento ou saberes não eram valorizados, com isso impuseram a sua cultura em detrimento da cultura guineense e trouxeram a educação formal.

Os africanos eram categorizados como “não civilizados” não apenas por causa de sua falta de educação formal em português, francês ou inglês, mas também devido à sua ascendência racial. Essa distinção racial servia para justificar e perpetuar a hierarquia de poder e privilégios entre os colonizadores brancos e os colonizados africanos.

Os colonizadores adotaram uma política de assimilação. Mesmo assim, nem todos os africanos conseguiam ter acesso ao estatuto dos assimilados, isso porque a generosidade de permitir que os africanos se tornassem mais civilizados e, teoricamente, desfrutassem dos

mesmos direitos que os outros portugueses, era limitada. Devido aos obstáculos que os africanos enfrentavam, dificultavam o alcance da condição de assimilação.

Os estudos de Cá (2008) mostram que, com base no Art. 56 do Estatuto de Indígenas Portugueses, para que um nativo guineense tivesse *status* de assimilado, as condições necessárias seriam: ter 18 anos de idade; saber falar português corretamente; ser trabalhador; ter em casa mesa de jantar; cadeiras; pratos; colheres; facas; e quadro de fotografia do presidente da República Portuguesa colocado no centro da sala de visita. Assim, tendo o estatuto de assimilados, os filhos se beneficiariam do privilégio de ter educação colonial, ou seja, de estudar até a 4ª série: saber ler, escrever e contar e se comportar corretamente.

Com essa situação de espoliação durante quase cinco séculos, o PAIGC 1963 começou a luta pela independência, ao mesmo tempo que estavam na luta, começaram a alfabetizar as pessoas que não tinham acesso ao ensino português. As aulas eram dadas ao ar livres e havia participação ativa das comunidades nas tarefas educativas nas zonas libertadas, principalmente, porque a comunidade estava envolvida nas atividades educativas, com os comitês de tabancas, comitês regionais, brigadas políticas, comissariado político do partido, dirigentes de zonas, entre outros órgãos. Todos os responsáveis por fornecer apoio às escolas para garantir seu pleno funcionamento.

No que refere à Alfabetização de Jovens e Adultos no país, Pimenta (2012) afirma que a educação de adultos foi implementada na Guiné-Bissau, em 1911, muito antes da independência da Guiné-Bissau. O autor mostra que, em 25 de dezembro de 1910, em uma assembleia dos nativos da Guiné, realizada em Bissau, constituiu-se uma associação escolar e instrutiva denominada Liga Guineense. Nesse sentido, a Liga Guineense aprovou os Estatutos, em 4 de julho de 1911, por meio dos quais a alfabetização de adultos [não oficializada pelos portugueses] era para aqueles que trabalhavam de manhã e não tinham acesso ao ensino noturno. Por outro lado, Cá (2008) afirma que esse ensino só foi oficializado em 1925 com a implementação da primeira escola noturna de alfabetização de adultos, nas cidades de Bissau, Bolama, Bafatá, Mansoa, Bissorã, entre outras localidades do país. Concomitantemente a ação educativa do PAIGC durante a luta de libertação nacional foi produzido na Guiné primeiro livro de leitura intitulado *O nosso primeiro livro da leitura*, em 1964 pelo PAIGC.

O terceiro capítulo intitulado “Alfabetização e a educação de base de jovens e adultos e as práticas culturais na Guiné-Bissau” objetiva apresentar as integrações dos saberes no círculo popular da alfabetização na formação de população pós- independência. Nesse sentido, o capítulo traz saberes autóctones na alfabetização da população que era mais de 90% de analfabetos nos anos que se seguiram à independência e as contribuições de Paulo Freire

nesse processo. O PAIGC iniciou a reconstrução nacional do país, com ênfase na reforma do sistema educacional. A esse período, Freire (1978) chamava de reafricanização da mentalidade objetivando descolonização da mentalidade do povo guineense e promover a africanização do pensamento, isso implicava a transformação do sistema educacional deixado pelo colonizador, criando o sistema de ensino que permitisse aos guineenses desenvolverem uma nova mentalidade pautada na realidade africana. Para tanto, recorremos aos seguintes autores: Freire (1978), Guiné-Bissau (1978), Faundez (1994), Cá (2005) caderno popular (1977) etc.

No capítulo quatro, versões sobre “a lei de base de sistema educativo da Guiné-Bissau e a relação das mulheres na alfabetização” em cujo propósito é discutir as diretrizes da política educação de jovens e adultos e a participação das mulheres na AJA, os motivos que as levaram a frequentar o ensino formal. No aspecto da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), a alfabetização de adultos se enquadra na educação não formal, isso porque envolve os saberes tradicionais dos alfabetizandos para aprender a ler e escrever. A lei dá a oportunidade para aqueles/aquelas que nunca tiveram o acesso ao ensino na idade certa. E para aquelas mulheres que desistiram dos estudos por causa de gravidez precoce, casamentos arranjados questão cultural etc.

Para tanto, nos ancoramos em LBSE (2010), Constituição da República (1996), Monteiro (2020), Moreira (2017), Mané (2021), UNICEF (2021).

A Lei de Base do Sistema Educativo da Guiné-Bissau foi criada para garantir que todos os cidadãos guineenses tanto jovens quanto adultos, independentemente de sexo, tivessem acesso à educação e à alfabetização. Desde a independência em 1974 não havia uma legislação específica que regulamentasse o sistema educativo no país. Foi no ano de 2010, durante o mandato do Ministro da Educação Artur Silva, que essa lei foi desenvolvida. Este período é conhecido como o “*ano de ouro da legislação educacional*” na Guiné-Bissau, devido à importância e impacto dessa nova legislação.

O capítulo cinco versa sobre o “Percurso da Pesquisa: metodologia e procedimentos” no qual traçamos brevemente o percurso da pesquisa apresentando os procedimentos metodológicos que envolvem o tipo de pesquisa e abordagem de dados, o *lócus* da pesquisa e a delimitação da amostra, categorias de análises.

O capítulo seis, intitulado “O manual didático em análise e discussão”, tende a responder as três categorias: nação e educação; saberes tradicionais e mulheres e aprendizagens. Fizemos análise do manual de 70 páginas, analisando as categorias acima referidas. Levamos em consideração tanto o nível das imagens nas atividades inseridas nas páginas do manual quanto os conteúdos apresentados. Isso nos ajudou a entender como as imagens retratam saberes

tradicionais, o trabalho e as mulheres. A investigação se concentrou em como essas imagens e os conteúdos, tanto verbais quanto não verbais, são apresentados no manual. Para facilitar essa análise, as atividades foram divididas em categorias, como principais ou complementares. Em seguida, foi avaliada a forma como essas imagens se integravam com os conteúdos, possibilitando uma exploração mais profícua das informações transmitidas

Sendo assim, esta pesquisa revela que o processo de Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) na Guiné-Bissau, especialmente para as mulheres, tem como um de seus pilares centrais: a valorização e a integração dos saberes tradicionais dos alfabetizandos. As mulheres que, por diversos motivos, foram cerceadas da educação formal ao longo da vida, encontram na AJA um espaço para aprender a ler e escrever de forma significativa, conectadas às suas experiências diárias.

Em função disso, o **Manual de Alfabetização Funcional Nível 1 (2021)**, utilizado na Guiné-Bissau, é um material didático voltado para a educação de jovens e adultos, especialmente em contextos rurais. Ele foi elaborado por guineenses, o que garante uma abordagem culturalmente situada, alinhada com a realidade social e econômica do país. O manual adota uma metodologia que integra **saberes tradicionais e práticas do cotidiano**, principalmente ligados à agricultura, ao mercado e à participação comunitária. Ele utiliza **imagens, palavras e exercícios** que refletem o dia a dia dos alfabetizandos, incluindo atividades como identificação de letras e sílabas, formação de palavras e frases, além de exercícios de escrita e leitura.

O diferencial do manual para minha pesquisa está na forma como ele **retrata os conhecimentos prévios dos alfabetizandos**, especialmente das mulheres, e na maneira como valoriza práticas culturais locais no processo de ensino e aprendizagem. Essa abordagem permite compreender melhor como a alfabetização pode ser um instrumento de empoderamento e inclusão social.

A alfabetização das mulheres no país pode ser enriquecida pela integração de **saberes tradicionais**, pois muitas mulheres adultas, sobretudo nas zonas rurais, constroem seu conhecimento a partir da oralidade e das experiências práticas. Esse conhecimento, transmitido de geração em geração, tem um papel central na organização social e econômica das comunidades e pode ser um ponto de partida estratégico para a aprendizagem da leitura e da escrita. Diversos estudos sobre educação de jovens e adultos, como os de **Paulo Freire (1987)** e **Brandão (2002)**, destacam que a aprendizagem deve partir da realidade e dos saberes dos educandos. No contexto da Guiné-Bissau, alguns saberes tradicionais se destacam: **Práticas agrícolas, cultivo de alimentos e venda de legumes no mercado**: Muitas mulheres participam

diretamente da produção agrícola, cultivando arroz, milho, amendoim e hortaliças. A maioria desses alimentos são vendidos no mercado por elas mesma, a alfabetização pode associar essas práticas ao ensino da leitura e escrita, por meio de palavras-chave, nomes de culturas e registros de plantio.

Essas mulheres são responsáveis pelo processamento de alimentos, como a extração do óleo de palma e a produção de farinha de mandioca. Essas atividades podem ser usadas para ensinar conceitos matemáticos e linguagem escrita, como anotações de quantidades e preços. O uso de plantas medicinais pelas mulheres é um saber essencial. Trabalhar com textos sobre essas plantas no processo de alfabetização reforça a conexão entre o conhecimento tradicional e o aprendizado formal. O **Manual de Alfabetização Funcional Nível 1 (2021)** já traz elementos desses saberes, como imagens de mulheres no campo e em associações comunitárias. Porém, sua aplicação pode ser expandida para garantir que as mulheres não apenas aprendam a ler e escrever, mas o façam a partir de referências culturais e experiências que façam sentido para elas.

A pesquisa sobre o **Manual de Alfabetização** na Guiné-Bissau parte da compreensão de que a alfabetização de jovens e adultos deve estar **enraizada na realidade social e cultural dos alfabetizandos**. Nesse sentido, as contribuições teóricas de **Paulo Freire**, aliadas ao debate sobre a **africanização do pensamento**, fornecem uma base sólida para analisar como o manual representa e valoriza os saberes tradicionais na aprendizagem da leitura e da escrita. Paulo Freire (1987) defende que a alfabetização deve partir da **realidade do educando**, valorizando sua cultura e seus conhecimentos prévios. No contexto da Guiné-Bissau, onde grande parte da população adulta rural tem pouca ou nenhuma escolarização formal, essa abordagem se torna ainda mais relevante. O método freiriano propõe a alfabetização **a partir das palavras e temas geradores**, ou seja, conceitos extraídos da vivência dos educandos. O manual analisado já adota parcialmente essa abordagem ao incluir imagens e textos ligados à agricultura, ao mercado e às práticas comunitárias.

A discussão sobre a **africanização do pensamento**, defendida por autores como **Ki-Zerbo (2010)**, argumenta que a educação na África deve ser **descolonizada**, ou seja, construída a partir das referências culturais e epistemológicas dos próprios povos africanos. Uns dos aspectos centrais da pesquisa é verificar se o manual contribui para essa perspectiva, valorizando os saberes locais em vez de apenas reproduzir modelos educativos ocidentais. A presença de elementos como **nomes africanos, práticas agrícolas tradicionais e o papel das mulheres na economia comunitária** pode ser um indicativo de que o material está alinhado com a africanização do ensino. Dessa forma, a pesquisa não apenas avalia o manual em termos

pedagógicos, mas também contribui para o debate mais amplo sobre a construção de um modelo educacional **mais enraizado na realidade africana** e alinhado às necessidades da população adulta guineense.

Para finalizar as imagens utilizada na arte da capa, traz à tona a realidade os saberes dos alfabetizandos que vivem nas zonas rurais, e que esses conhecimentos são trabalhados dentro do círculo popular. A imagem fornece é uma genuína obra artística composta por diferentes cenas que retratam mulheres em várias atividades cotidianas, que podem ser vistas como representações dos “saberes tradicionais” na Guiné-Bissau. O contexto social e cultural africano do país é fortemente influenciado pelos conhecimentos práticos e pela transmissão oral de práticas que são passadas de geração em geração, especialmente entre as mulheres.

Na **Cena 1** - Mulheres na agricultura duas mulheres na pratica de colheita de arroz ‘uma prática que está associado à subsistência, uma prática comum nas comunidades rurais da Guiné-Bissau. A agricultura, especialmente o cultivo de arroz e outras culturas de base, é uma atividade onde o conhecimento tradicional feminino é essencial. Aqui, vemos como as mulheres estão intrinsecamente ligadas à produção de alimentos e ao sustento das famílias e comunidades. Essas práticas agrárias não são apenas econômicas, mas carregam uma dimensão cultural e educacional, transmitindo técnicas e modos de sustento de geração em geração

Na **Cena 2** - Mulher com balde na cabeça essa imagem retrata uma mulher carregando um balde ou vasilha na cabeça, uma prática comum nas sociedades rurais africanas. Essa cena não é apenas de esforço físico, mas também reflete um saber-fazer importante. As mulheres desempenham um papel central no transporte de água e produtos agrícolas para as comunidades. A habilidade de equilibrar objetos na cabeça, por exemplo, não é apenas prática, mas também uma forma de conhecimento cultural que simboliza força e resiliência.

Na **Cena 3** - Educação ao ar livre (círculo popular) as aulas são dadas em volta, um grupo de pessoas, predominantemente mulheres, está sentado sob uma árvore enquanto outra pessoa está em pé, aparentemente lendo ou ensinando algo. Esta cena evoca a ideia de alfabetização comunitária de adultos, onde a educação informal e a construção de saberes ocorrem de maneira colaborativa e inclusiva. A presença de mulheres como participantes desse momento de aprendizado sugere que elas estão em busca de conhecimentos formais para ampliar seus horizontes e ter mais autonomia sobre suas vidas e decisões. A árvore, símbolo de ancestralidade e sabedoria em várias culturas africanas, pode aqui representar o lugar onde os saberes antigos e novos se encontram.

Na **Cena 4** - Mercado e venda de produtos, aqui, vemos outra mulher envolvida no comércio, sentada em uma barraca, vendendo seus produtos. Os mercados em muitos países

africanos são dominados por mulheres, e esse espaço é essencial para a vida econômica e social da comunidade. Este é um exemplo claro dos saberes tradicionais na prática: as habilidades de negociação, administração dos bens familiares e artesanato são passadas de geração em geração. Esses saberes incluem não apenas técnicas de produção, mas também de gestão financeira e redes sociais.

Na **Cena 5** - Mulheres em trajes tradicionais (canto inferior esquerdo e centro) as mulheres com trajes coloridos e tradicionais também fazem parte dessa imagem, o que ressalta a importância da cultura e da identidade para o papel da mulher guineense. As vestimentas não são apenas uma forma de expressão individual, mas também comunicam a história de uma comunidade e a função da mulher dentro dela.

O encontro entre a arte da capa e a capa do manual estabelece uma conexão visual e conceitual com as experiências cotidianas das mulheres rurais, revelando, de maneira sensível e autêntica, os desafios, lutas e conquistas que marcam suas trajetórias. Essa fusão não apenas simboliza a interseção entre o conhecimento acadêmico e a realidade dessas mulheres, mas também destaca a importância de reconhecer e valorizar os saberes tradicionais que permeiam seu cotidiano. Ao reunir esses elementos, a junção das duas capas traduz a essência do objeto de estudo, evidenciando como a vivência e a oralidade se entrelaçam ao processo de alfabetização, tornando a aprendizagem mais significativa e próxima da realidade das alfabetizandas.

Sendo assim percebe-se que o ensino da AJA não pode desvincular com os saberes tradicionais dos alfabetizandos pois esses saberes são uma forma rica de transmissão de conhecimento. As práticas agrícolas, o comércio nos mercados, o cuidado com as famílias, a preparação de alimentos e o uso de ervas medicinais parecem apontar para saberes que historicamente pertencem às mulheres. Esses conhecimentos representam uma educação informal, passada oralmente e pela prática. Ao reconhecer a importância desses saberes tradicionais, programas de alfabetização poderiam ser adaptados para incorporar esses contextos, tornando a alfabetização mais significativa para as mulheres guineenses.

Na próxima seção debruçamo-nos, como era o ensino antes da chegada dos europeus ao país e de que forma a colonização transformou esse cenário. Antes da ocupação colonial, a educação era baseada em saberes tradicionais, transmitidos oralmente dentro das comunidades, por meio de práticas culturais e conhecimentos passados de geração em geração.

Com a chegada dos colonizadores, o ensino passou por uma mudança significativa, sendo substituído por um modelo educacional de influência ocidental. Esse sistema, imposto

pelas potências coloniais, desvalorizava os saberes locais e tinha como objetivo formar uma elite alfabetizada de acordo com os interesses da administração colonial.

No entanto, durante a luta pela independência, o PAIGC implementou iniciativas educacionais nas chamadas zonas libertadas, buscando resgatar a identidade cultural e garantir o acesso à alfabetização para a população. Nessa nova abordagem, a educação passou a ser um instrumento de resistência e transformação, valorizando os conhecimentos locais e promovendo a inclusão daqueles que, historicamente, haviam sido excluídos do sistema formal de ensino.

2 DA SOCIEDADE ÁGRAFA À EDUCAÇÃO COLÔNIA: A HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO E DO ANALFABETISMO EM GUINÉ-BISSAU

O capítulo, apresenta uma linha histórica da alfabetização e Educação de Jovens e Adultos na Guiné Bissau, nos tempos pré-coloniais até o período colonial e nas zonas libertadas. Desse modo, pretendemos abordar como se deu o processo de aquisição de conhecimento na sociedade ágrafa e de sistematização da educação colonial, á pós partindo da oralidade na cultura africana para escrita ocidental, bem como aos aspectos educacionais [portugueses] europeus que se cruzam às zonas libertadas no país.

2.1 Educação pré-colonial

Esta seção discute a importância da oralidade como forma de socialização de saberes na cultura africana pré-colonial.

A oralidade faz parte do processo de ensino e aprendizagem na África, devido à rica tradição oral que existe em muitas culturas africanas na qual as transmissões de conhecimentos e de valores tradicionais ocorrem, muitas vezes, de forma oral, por meio de histórias, lendas, músicas e rituais. Para Gonçalves (2010), a oralidade, como meio de comunicação, reflete os aspectos sociais e as dinâmicas das relações humanas em uma sociedade. Ela funciona como um espelho que revela as características e os valores de um grupo específico. Por meio dela, os indivíduos conseguem se conectar e se identificar com uma determinada comunidade, compartilhando linguagem e referências culturais comuns.

Na acepção de Augel (2007), a literatura oral envolve a transmissão de conhecimento por meio da expressão verbal, ou seja, por meio da fala e da memória que se desenvolvem a partir de histórias tradicionais. Assim, a transmissão oral permite que as histórias, mitos, lendas e ensinamentos sejam passados de geração em geração. Esse método não só preserva a sabedoria ancestral e os valores culturais, mas também fortalece os laços sociais e a identidade comunitária. A oralidade, portanto, é um meio de manter viva a memória coletiva e de educar os membros da comunidade de maneira contínua e dinâmica.

Corroborando essa perspectiva, Vansina afirma que:

Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerando no que poderíamos chamar elocuições-chave, isto é, a tradição oral. A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois

palavras criam coisas. Isso, pelo menos, é o que prevalece na maioria das civilizações africanas. (Vansina, 2010, p. 139-140).

Jan Vansina (2001) argumenta que, em sociedades onde a comunicação oral é predominante, a palavra desempenha um papel crucial na preservação das sabedorias dos antepassados, sendo conceituada como tradição oral. Ele define tradição como o testemunho de um conhecimento transmitido de forma oral, passando de uma geração para outra, tornando-se um conhecimento intemporal. Na tradição oral, as histórias ganham vida própria, continuando a ser vivenciadas por várias gerações e, mesmo que não tenham se conhecido, o contato entre o presente e o passado, por meio dessas lendas, é um dos fatores que atribui à palavra uma natureza sagrada, pois é ela que preserva a herança ancestral.

Observa-se que no continente africano, a oralidade assume o principal meio de comunicação, pois as lendas, mantidas vivas na tradição oral, representam uma herança deixada pelos antepassados e são consideradas tesouros culturais de cada comunidade. Hampâté-Bâ (2010) enfatiza a importância da oralidade para as comunidades, destacando que as sociedades desenvolvem estratégias para preservar a tradição oral das próximas gerações.

Percebe-se que as histórias, lendas, mitos e ensinamentos são passados de geração em geração por meio da fala, garantindo que a sabedoria ancestral e os valores culturais sejam preservados. Além disso, a oralidade não é apenas um meio de comunicação, mas uma forma de manter viva a memória coletiva e de fortalecer os laços sociais dentro da comunidade.

Reconhecer a importância da oralidade é fundamental para a educação de jovens e adultos, pois permite valorizar e integrar os saberes e práticas culturais dos alunos no processo educativo. Isso contribui para uma educação mais inclusiva e relevante, a qual respeita e incorpora as diversas formas de conhecimento presentes na sociedade.

Na mesma discussão, Semedo enfatiza que:

A oralidade não é apenas um meio de expressão estética de uma sociedade ágrafa. É muito mais: é sobretudo, a expressão de uma comunidade, na qual a vida grupal desempenha um papel sumamente importante, onde a vida comunitária ainda é dinâmica e continuamente preservada pelos mais diversos instrumentos, pelo convívio e pela intercomunicação através da palavra (Semedo, 2010, p. 8).

Percebe-se que a oralidade vai além de simplesmente facilitar a comunicação entre pessoas em comunidades onde a escrita não é predominante. Ela também atua como um meio de preservar e manter vivas as diversas formas de expressão artística presentes nessas comunidades, sobretudo, para facilitar a comunicação de boca a boca dos mais velhos para os mais jovens.

No que diz respeito à Guiné-Bissau, o ensino da oralidade se dá de boca para boca em que os mais novos aprendem com os mais velhos. É importante frisar que, antes da chegada do colonizador português, a população do país que ali habitava já tinha os seus conhecimentos próprios, saberes, educação própria em que as crianças aprendiam com os mais velhos ou qualquer membro da família. Em função disso, tudo que foi ensinado – lendas, histórias, rezas, mandingas etc. –, frequentemente, influenciava direta ou indiretamente sobre os comportamentos e na formação de valores, tornando-se normas sociais dentro das comunidades onde eram transmitidas. Como afirma Bâ:

Para alguns estudiosos, o problema de tudo se resume em saber se é possível conceder a mesma confiança que se concede à escrita quando se trata do testemunho de fatos passados. No meu entender, não é esta a maneira correta de se colocar o problema. O testemunho, seja escrita ou oral, no final não é o que mais o testemunho humano, e vale o que vale o homem [...] os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe são narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra. Nada prova a priori que a escrita resulta em um relato da realidade mais fidedigno do que o testemunho oral transmitido de geração a geração (Bâ, 2010, p. 168).

A desconfiança em relação à oralidade nas sociedades letradas é infundada, pois tanto a comunicação oral quanto a escrita são formas de registros humanos. Isso porque, antes mesmo de escrever, o indivíduo conecta-se com sua memória e elabora narrativas, sendo a escrita apenas uma forma de registrar o que já foi concebido e transmitido oralmente.

Na Guiné-Bissau, em algumas tabancas (aldeias), a oralidade é muito forte, e a escrita não é amplamente utilizada, então, as lendas ocupam uma posição proeminente na socialização entre os diversos grupos étnicos² do país, os quais utilizam essas narrativas como uma ferramenta fundamental para transmitir valores e conhecimentos às gerações mais jovens: filhos, sobrinhos, netos e primos. Para Vansina (2010, p. 140), “a oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade”. Ainda esclarece que a oralidade é uma maneira de relatar a realidade, tanto em épocas passadas quanto na contemporaneidade.

Infere-se que, desde os primórdios da humanidade, a oralidade tem sido uma característica intrínseca do ser humano, aproveitando-se dos sistemas respiratório e digestivo para produzir sons que permitiam a comunicação (Bâ, 2010; Vansina, 2010). No entanto, as culturas que dependem da transmissão oral de conhecimentos são, muitas vezes, estigmatizadas como atrasadas, analfabetas e subdesenvolvidas. Isso ocorre porque seus conhecimentos são transmitidos de forma oral, de geração em geração, sem serem registrados em documentos

² O país tem mais de 36 grupos étnicos.

escritos, o que os torna vulneráveis à perda ao longo do tempo, especialmente com a morte dos mais velhos. Se isso for verdade, significa que os grupos étnicos guineenses não conheceriam as suas verdadeiras histórias.

Ainda em relação à Guiné-Bissau, a tradição oral é praticada por todos os grupos étnicos desde a ancestralidade até o momento atual, sendo considerada como a principal forma de transmissão de conhecimentos e de preservação do patrimônio cultural ancestral. Os ritos de iniciação, no caso, de fanados³ praticados, principalmente, nas zonas rurais do país são provas da importância da tradição oral e da existência de uma escola tradicional, a qual preserva a cultura que resiste ao tempo e à modernidade. Como afirma Bâ (2010),

a tradição oral é uma grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótico àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo, em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão associados. Ao passar do esotérico para exotérico a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história divertimento recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à unidade primordial (Bâ, 2010, p. 183).

Dessa forma, a tradição oral é descrita como uma fonte completa de aprendizado que não se limita a áreas específicas, mas incorpora todos os aspectos da vida humana. Isso inclui não apenas conhecimento acadêmico, mas também sabedoria prática, valores culturais, experiências de vida e muito mais.

Por conseguinte, além da história e da cultura, a tradição oral também é um meio de transmitir conhecimentos práticos, como técnicas agrícolas, medicina tradicional, habilidades artesanais e metodologias de resolução de problemas. Esses conhecimentos fazem parte de um processo de educação que o continente africano carrega consigo antes dos invasores chegarem e invadirem os territórios africanos e sobreponem a sua cultura escrita em detrimento da cultura oral. Subsequentemente, tratamos de algumas concepções de alfabetização tanto no período colonial e nas zonas libertadas de Guiné-Bissau.

2.2 Concepção de alfabetização

É preciso, inicialmente, expor aqui a concepção de alfabetização como processo que se refere à leitura, escrita e cálculo, por meio do qual as pessoas são ensinadas a ler e

³ Prática cultural ligada à circuncisão feminina, que ocorre nas etnias muçulmanas, acontecendo também com os meninos/homens.

escrever e a contar para compreender o mundo que as rodeia. Nesse sentido, Soares (1985) afirma que a definição de alfabetização varia dependendo do espaço, das características culturais, econômicas e tecnológicas. Portanto, a alfabetização refere-se aos processos de aprendizado e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita que vão além da simples decodificação de letras e palavras, envolvendo a compreensão do significado e o uso eficaz da linguagem escrita.

Vale destacar que o processo de alfabetização é concebido como uma expressão de política cultural. A partir disso, Paulo Freire nos auxilia a pensar que o processo de alfabetização vai além da mera aquisição de habilidades de leitura e escrita, ou seja, trata-se de um ato profundamente ligado às estruturas de poder e às dinâmicas sociais.

Nas palavras de Henry Giroux, a alfabetização como forma de política cultural está ancorada na concepção de que,

ao mesmo tempo, ilumina e examina a vida escolar como um lugar caracterizado por uma pluralidade de linguagens e de lutas conflitantes, local em que as culturas dominante e subalterna entram em conflito e onde professores, alunos e administradores escolares frequentemente divergem quanto a como se devem definir e compreender as experiências e as práticas escolares. [...] O que está em jogo aqui é a noção de alfabetização que estabelece relações de poder e de conhecimento não apenas ao que os professores ensinam, mas também aos significados produtivos que os alunos, com todas as suas diferenças culturais e sociais trazem para as salas de aula, como parte da produção de conhecimento e da construção de identidades pessoais e sociais (Giroux, 2015, p. 61)

Nesse contexto, percebe-se a escola como um ambiente permeado pela diversidade de linguagens e culturas, constantemente envolto em dinâmicas tensas. No interior desse espaço, surgem formas singulares de produção de conhecimento, enquanto subjetividades se formam nas interações entre professores e alunos, atravessadas por suas variadas origens sociais e culturais.

Partimos do entendimento de que a aprendizagem da forma escrita da língua, seja nos estágios iniciais ou posteriores da educação, será mais significativa quando se manifestar como um processo formativo crítico, contribuindo para a ampliação da participação política e social de crianças, jovens e adultos. No entanto, para conceituarmos a alfabetização, recorreremos a algumas reflexões desenvolvidas por Freire e Macedo (2015).

Os autores pensam a alfabetização como forma política e cultural e baseiam-se em um conceito de alfabetização que vai além de seu significado etimológico, sem distinção quanto à idade dos aprendizes, sejam eles crianças ou adultos. Afirmam que “a alfabetização não pode ser reduzida a experiências apenas um pouco criativas, que tratam dos fundamentos das letras e das palavras como uma esfera puramente mecânica” (Freire; Macedo, 2015, p.120). O

processo de alfabetização não deve ser restrito a métodos que se concentram exclusivamente na memorização de símbolos e na repetição de exercícios básicos. Ao contrário, os autores enfatizam a necessidade de uma abordagem mais ampla e envolvente, a qual promova a compreensão crítica, a conexão com o mundo real e a aplicação prática das habilidades de leitura e escrita.

A alfabetização vai além da simples habilidade de ler e escrever, sendo, na verdade, um processo que capacita uma pessoa a examinar criticamente a construção histórica de sua identidade, capaz de articular suas próprias experiências e permitir que indivíduos expressem e compreendam suas vivências. A metáfora de "ler" o mundo sugere que, ao adquirir a capacidade de interpretar sua realidade, uma pessoa começa a entender a dimensão política que molda os limites e as possibilidades na sociedade em que vive. Em essência, a alfabetização é vista como um meio de empoderamento, capacitando as pessoas a participarem de forma crítica e informada na sociedade em que estão inseridas.

Em outras palavras, Freire e Macedo (1990) enfatizam que a alfabetização vai além de um simples ato de aprender a ler e escrever, passando, na verdade, a um engajamento político. Sugerem que homens e mulheres devem não apenas reivindicar o direito à educação, mas também assumir responsabilidades, não só para compreender e transformar suas experiências pessoais como também para reconstruir suas relações com a sociedade em um sentido mais abrangente.

Para Ferreiro (1999, p. 47), “a alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo, cujo início é, na maioria dos casos, anterior à escola e não termina ao finalizar a escola primária”. As experiências dos alunos, ao ingressarem na escola, precisam ser valorizadas, uma vez que estão intrinsecamente ligadas à sua realidade. Ao considerar esse aspecto, desperta-se o interesse do discente para o conhecimento que terá significado em sua vida.

Isso tem implicações importantes para a educação, especialmente para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) cuja finalidade consiste em reconhecer a alfabetização como um processo contínuo que implica a necessidade de oferecer oportunidades educativas adequadas e contínua para todos, independentemente da idade, garantindo que o aprendizado seja um processo permanente e acessível.

Na compreensão de Soares (1985), temos que

O termo alfabetização, designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o processo do seu desenvolvimento: etimologicamente o termo da alfabetização não ultrapassa o significado de ler aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever, pedagogicamente atribuir o

significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade com reflexos indesejáveis nas características de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leituras e escrita na definição da competência em alfabetizar (Soares, 1985, p. 20).

Nota-se que a terminologia da alfabetização envolve a leitura e a escrita, ou seja, ensinar o código da língua escrita, desenvolver as habilidades necessárias para ler e escrever. A alfabetização é ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, ou seja, uma prática cujo conjunto envolve habilidades, comportamento e conhecimento.

Em outras palavras, Soares (2023) compreende a alfabetização como aquisição de habilidades técnicas e o domínio do sistema convencional de leitura e escrita, incluindo o entendimento das correspondências entre os sons da fala e suas representações gráficas, isto é, a capacidade de codificar e decodificar. Para ela, é fundamental compreender o processo de alfabetização, ou seja, aprender a ler e escrever como atividade crucial, porque, ao se tornar alfabetizada os estudantes se deparam com o desafio de compreender e internalizar os sistemas alfabético e ortográfico da escrita, os quais são sistemas convencionais que possuem regras, muitas das quais não possuem um fundamento lógico direto, de modo que os alunos precisam passar por um processo sistemático e progressivo de aprendizagem desses sistemas para dominá-los.

Por um lado, ao tratar de codificação e decodificação na alfabetização, Faundez (1989) afirma que a codificação se refere à representação de um aspecto da realidade, onde uma palavra geradora⁴ é colocada acima para representar toda a codificação ou parte dela. Por outro lado, a decodificação envolve a análise de documentos gráficos, desenhos ou fotografias, com o objetivo de determinar os elementos e a problemática representada. Por isso, durante o processo de decodificação, os alunos refletem e descobrem novas perspectivas sobre sua realidade.

De forma geral, a codificação é entendida como o ato de representar a realidade por meio de símbolos ou linguagem, enquanto a decodificação é o ato de interpretar essa representação para que o aluno compreenda o significado da sua realidade. Desse modo, ambas são essenciais no processo de alfabetização.

Ainda nessa perspectiva, na alfabetização, as palavras geradoras são palavras-chave usadas como ponto de partida para ensinar habilidades de leitura e escrita. Essas palavras geralmente são selecionadas porque são familiares aos alunos ou porque contêm padrões

⁴ As palavras geradoras são termos ou expressões que têm grande significado e relevância para a vida dos educandos. Elas são escolhidas a partir do universo vocabular dos alunos e servem como ponto de partida para o processo educativo, buscando conectar a aprendizagem com a realidade e as experiências cotidianas dos participantes.

fonéticos ou de grafia que são importantes para aprender, por exemplo: se um aluno estiver aprendendo sobre a letra “b” as palavras geradoras podem incluir “bola”, “barco”, “banana” “balde” etc. Essas palavras ajudam os alunos a construir os seus vocabulários.

Como afirma Faundez (1989, p. 21),

As palavras geradoras do ponto de vista político-pedagógico, estão diretamente ligadas a temas da realidade sociocultural e essencialmente política dos alunos, o que lhes permite subir, através de discussões coletivas, dos conhecimentos empíricos a um novo tipo de conhecimento, crítico e mais profundo, de sua realidade cotidiana, é o que foi chamado de conscientização.

Portanto, ao introduzir palavras geradoras que estão diretamente ligadas a temas socioculturais, os educadores buscam estimular discussões coletivas e reflexões críticas entre os educandos, os quais devem ser encorajados a compartilhar suas experiências, perspectivas e conhecimentos empíricos sobre os temas em questão.

Em outras palavras, Faundez (1989) apresenta uma abordagem sobre a visão tradicional do ensino, na qual o educando é considerado passivo e sem conhecimento prévio, o que apenas restringe a um ser receptivo ao que é transmitido pelo professor, considerado como detentor do saber e da verdade. Sendo assim, ancorado em Freire, propõe uma visão libertadora na qual o processo de aprendizagem é baseado na realidade vivida pelos alunos, exigindo a participação ativa deles. Nessa perspectiva, o discente é reconhecido como alguém que possui um conhecimento teórico e empírico de sua própria realidade. Tanto o professor quanto o aluno estão envolvidos em um processo de aprendizagem mútuo, buscando compreender e transformar a realidade juntos.

Dessa maneira, o conhecimento empírico ajuda a contextualizar o processo de alfabetização e torná-lo mais relevante quando relacionado ao cotidiano das pessoas. Ao conectar a leitura e a escrita às experiências do mundo real das mulheres no caso da Guiné-Bissau, é possível que elas reconheçam o uso prático dessas habilidades, a exemplo das meninas que vivem nas aldeias (tabancas) e estão envolvidas nas práticas de cultivo de “tomate”, “legumes” “pesca” etc. Nesse caso, ao incorporar essas atividades cotidianas relacionadas às experiências da alfabetização nas aulas, servem de motivação para que as meninas tenham mais prazer e vontade de aprender.

Corroborando Faundez;

No processo de alfabetização, concebido de modo anteriormente exposto, permitiria um enriquecimento mútuo, ultrapassando tanto os limites de um conhecimento empírico distanciando da teoria, quanto os de um conhecimento “científico” separado da prática. A interação permanente e cotidiana desses dois tipos de conhecimentos deveria dar nascimento um *saber* e a um *saber-*

fazer novos que ultrapassando os dois modos separados fossem verdadeiramente científicos. (Faundez, 1989, p. 21)

No processo de alfabetização, é fundamental entender a distinção e a interação entre o conhecimento empírico e o conhecimento científico, especialmente dentro da perspectiva de Paulo Freire. Enquanto, por um lado, o conhecimento empírico é baseado nas práticas e experiências do mundo real, de modo que é adquirido por meio dos sentidos e das práticas dos cotidianos dos alunos; por outro, o conhecimento científico sistemático é organizado e baseado em métodos científicos de observação, experimentação e análise, buscando explicar fenômenos por meio de teorias, hipóteses testáveis e evidências verificáveis.

Assim sendo, Paulo Freire defendeu que os dois conhecimentos precisam caminhar juntos, de modo que a educação deve partir do conhecimento empírico dos animadores⁵ e gradualmente conectá-lo ao conhecimento científico para que, desse modo, possam facilitar a compreensão do conteúdo e ajudar no desenvolvimento de ensino e aprendizagem dos alfabetizandos.

2.3 Concepção de alfabetização na história do povo guineense

Antes da chegada dos colonizadores ao território que hoje é conhecido como Guiné-Bissau, as populações que lá habitavam já possuíam seus próprios sistemas de educação. Todos os adultos eram detentores de saberes, transmitindo seus conhecimentos por meio de seu trabalho e experiência. Como não existiam instituições que privilegiassem quem deveria ou não ter acesso à educação, as crianças aprendiam com os mais velhos em um sistema de transmissão intergeracional de conhecimentos.

Em função disso, cada grupo étnico tinha sua própria forma de organização, incluindo métodos de ensino que envolviam a construção de casas, o uso de técnicas agrícolas, no caso dos habitantes das ilhas, que aprendiam a construir canoas e a subir em palmeiras para extrair vinho de palma entre outras habilidades específicas.

No documento intitulado *Documento: Educação na Guiné-Bissau*, temos:

Não havia, então, escolas e nem mestres no sentido de únicos detentores e únicas autoridades do saber, cada pessoa adulta, pelo seu trabalho, pelo seu comportamento, era um professor. A educação não era um campo especializado da atividade humana, estava inserida na vida, na atividade de cada um. Em cada grupo ou etnia havia uma maneira peculiar de construir as casas, de cultivar os campos e as bolanhas, as populações das ilhas dos bijagós ou da costa marítima sabiam as técnicas de construir a canoa, conheciam a força e os movimentos das marés, as correntes dos rios e a

⁵ São professores/as da Alfabetização de Jovens e Adultos

melhor maneira de remarem as suas canoas e de se deslocarem. (Documento: Educação na Guiné-Bissau, 1978, p. 49)

A educação não era vista como uma atividade separada, mas sim como algo integrado à vida cotidiana de cada indivíduo e à atividade da comunidade como um todo, passada de geração a geração por meio da oralidade, da prática e da observação direta, em vez de serem ensinadas em salas de aula. Para Faundez (1994), antes da chegada dos europeus, já existiam sistemas educativos com propósitos claros de manter e renovar as estruturas sociais existentes, da mesma forma que os sistemas educativos deveriam ser conduzidos, principalmente por meio da repetição das práticas tradicionais em áreas da economia, política, religião e moral, em que a comunicação seria, predominantemente, oral.

Com a chegada dos invasores portugueses, no território que hoje é conhecido como Guiné-Bissau, no século XV, especificamente nos anos 1446-1447, os colonizadores buscaram suprimir a cultura da população nativa por meio da introdução da educação ocidental. Essa forma de educação ocidental visava a romper com os métodos tradicionais de aprendizado ligados à vida cotidiana da população local. Para alcançar esse objetivo, os colonizadores precisavam de intermediários entre os portugueses e as comunidades locais cuja educação era proporcionada aos pouquíssimos nativos guineenses, para que pudessem servir como agentes úteis na implementação do controle colonial e na subjugação das populações locais.

Por outro lado, a instituição escolar dos colonizadores tinha um único objetivo segundo o “Documento de Guiné-Bissau” (1978) de ensinar aos africanos como serem úteis aos colonizadores. Nesse caso, ao invés de transmitir a cultura, geografia e história da África, o foco era direcionado à cultura, geografia e história dos povos europeus. O trabalho consistia em desafricanizar, ou seja, desvincular os africanos de suas identidades e culturas nativas para promover a assimilação aos padrões europeus impostos pelos colonizadores.

Na afirmação acima, percebe-se que a educação imposta pelo sistema colonial tinha dois objetivos principais e distintos. Em primeiro lugar, visava a inculcar os valores da sociedade colonial nos indivíduos subjugados, isso significava ensinar e promover os ideais, normas e crenças que sustentavam a ordem colonial, muitas vezes em detrimento das culturas e tradições locais. Por outro lado, a educação também tinha o propósito de treinar os indivíduos para servirem melhor aos interesses do estado colonial, isso envolvia prepará-los para ocuparem posições subalternas na estrutura colonial e executarem as tarefas necessárias para manter o domínio colonial sobre a população nativa.

A educação colonial na Guiné-Portuguesa, atualmente conhecida como Guiné-Bissau, operava em um sistema restrito com acesso limitado à escola. Poucos guineenses

conseguiram frequentar a escola onde eram ensinados até a 4ª série, aprendendo a ler e escrever em língua portuguesa com o objetivo de incutir as suas práticas religiosas para os africanos. Para Cá (2000), o regime colonial português se associou à Igreja Católica para introduzir a educação nas populações coloniais de acordo com os padrões culturais portugueses, a fim de estabelecer uma ordem social favorável à exploração econômica. Assim, para evitar uma assimilação excessiva das culturas e técnicas europeias pelos africanos, o controle sobre a aculturação foi estritamente mantido pela Igreja Católica.

Um dos fatores decisivos no sistema educativo da política colonial foi estabelecido no Decreto n.º 1845 do ministro liberal José Falcão,

a instalação de escolas públicas nas colônias. Esse decreto uniformizou a educação formal, que ocorreria em dois graus: o primeiro é oferecido nas *escolas elementares*, que seriam estabelecidas onde se fizessem necessárias e compreendia as seguintes matérias: leitura, caligrafia, aritmética, doutrina cristã e história de Portugal; o segundo oferecido é chamadas *escolas principais*, que seriam instalados apenas nas capitais Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Príncipe, envolvendo estes programas: Desenho; português; geografia; escrituração; economia da colônia e física aplicada à indústria e ao comércio (Cá, 2008, p. 37).

Com a oficialização do decreto, foram instaladas escolas que recebiam tanto os filhos dos africanos como os dos portugueses. A igreja católica ensinava os filhos dos assimilados enquanto a escola do estado ensinava os filhos dos portugueses, e, até o ano 1964, proibiam qualquer tipo de discriminação entre os portugueses e os africanos. No entanto, esse decreto não demorou muito. Assim, no ano 1869, foi assinado um novo decreto que criou outro sistema de ensino colonial, definindo o ensino que seria ministrado para os africanos e para os portugueses.

O novo decreto implementado trouxe mudanças no ensino. Por meio dele, a escola primária foi segmentada em duas categorias, a primeira se deu com a obrigatoriedade de frequência para os alunos que residiam a menos de 3km do local de ensino. O segundo se deu implementado um currículo de costura voltado especificamente para as mulheres. As escolas secundárias, anteriormente com apenas um nível, foram subdivididas em primárias e secundárias, oferecendo um ensino experimental de línguas, como Inglês, Francês e Árabe como parte do seu programa educacional (Cá, 2008).

Com essa divisão, muitas pessoas que residiam distantes da escola não tinham acesso ao ensino, o que evidenciava uma centralização do sistema educacional em torno da localidade onde viviam os colonizadores, cujos principais beneficiários desse modelo eram os filhos dos assimilados e dos portugueses.

O sistema educacional colonial era completamente inadequado para a realidade do país, pois não atendia às necessidades de desenvolvimento socioeconômico da Guiné-Bissau, e estava completamente desconectado da comunidade. Isso significa que as políticas e práticas educacionais impostas pelo sistema colonial não consideravam as peculiaridades, os desafios e as aspirações das pessoas que viviam no país colonizado. Em vez disso, eram frequentemente projetadas para atender aos interesses e objetivos dos colonizadores, muitas vezes priorizando a formação de uma elite local que pudesse servir aos interesses coloniais.

Como salienta o *Documento: Educação na Guiné-Bissau* (1978, p. 50).

Além desta não-inserção da escola na sociedade, a escola colonial era altamente seletiva, não dando acesso a formação científica, técnica e social da maioria da população. Isso teve como consequência a ignorância e o analfabetismo das grandes massas da população. {...}na Guiné em 1965, 97% da população não podia ir para escola.

Além de não inserir adequadamente a população guineense na sociedade, o sistema educacional colonial era tido como excludente, o que significava que apenas uma pequena parcela da população tinha acesso à educação formal. Essa educação, muitas vezes, não incluía uma formação científica, técnica ou social abrangente, privando a maioria da população desses conhecimentos essenciais.

Dessa forma, os portugueses adotaram a política de assimilação, que exigia que qualquer guineense que desejasse passar pelo processo de assimilação abandonasse suas práticas culturais e adotasse os costumes dos colonizadores. Como afirmou Ferreira (1977),

o africano era aceito como civilizado e integrado na sociedade portuguesa se atingisse um certo nível cultural que incluía a capacidade de ler e escrever em português. Considerando a elevada percentagem de analfabetos entre os colonos portugueses em África, era difícil perceber por que é que estes não eram também incluídos entre os “não civilizados” a menos que se admitisse que a distinção era de fato feita em termos de raça e não de cultura (Ferreira, 1977, p. 141).

Percebe-se que essa discrepância da distinção entre “civilizados” e “não civilizados” não estava baseada apenas no nível cultural ou educacional, mas sim em termos de raça. Ou seja, os africanos eram categorizados como “não civilizados” não apenas por causa de sua falta de educação formal em português, mas também devido à sua ascendência racial. Essa distinção racial servia para justificar e perpetuar a hierarquia de poder e privilégios entre os colonizadores brancos e os colonizados africanos. Sendo assim, a política de assimilação não era apenas sobre adotar a cultura dominante, mas também sobre aceitar a posição subordinada dentro de uma estrutura de poder baseada na raça.

Mesmo assim, nem todos os africanos conseguiam ter acesso ao estatuto dos assimilados, isso porque a generosidade de permitir aos africanos tornarem-se mais civilizados e, teoricamente, desfrutarem dos mesmos direitos que os outros portugueses eram limitados. Devido aos obstáculos que os africanos enfrentavam, dificultava-se o alcance dessa condição. Os estudos de Cá (2008) mostram que, com base no Art. 56 do Estatuto de Indígenas Portugueses, para que um nativo guineense tivesse *status* de assimilado, as condições necessárias seriam: ter 18 anos de idade; saber falar português corretamente; ser trabalhador; ter em casa mesa de jantar; cadeiras; pratos; colheres; facas; e quadro de fotografia do presidente da República Portuguesa retratado no centro da sala de visita. Dessa forma, ao conquistar o estatuto de assimilados, os filhos passariam a se beneficiar de ter educação colonial, ou seja, de estudar até a 4ª série: saber ler, escrever e contar e se comportar corretamente.

Devido às restrições coloniais, a taxa de analfabetismo durante o período era de impressionantes 99%. Segundo Cá (2009), a partir das normas do impedimento anteriormente destacadas, a população, para ter acesso à educação, era direcionada para servir aos propósitos do colonizador. Por sua vez, a maioria das escolas estava localizada nos núcleos urbanos, deixando as aldeias sem acesso à educação. Como afirma Pereira (1976),

Durante a colonização portuguesa a educação das crianças africanas (e dizemos crianças porque não havia qualquer tipo de educação para adultos) tinha dois objetivos fundamentais: arrancá-las da comunidade a que pertenciam e formar elementos submissos aos dominadores, que pudessem servir como intermediários entre o Estado colonial e as massas. Por acréscimo, as escolas destinavam-se ainda a formar aqueles quadros nacionais que eram absolutamente indispensáveis ao bom funcionamento do aparelho colonial e a dar, para o exterior, a ideia da “missão civilizadora” dos portugueses (Pereira, 1976, p. 107).

A formação que os indivíduos recebiam era para ser intermediária entre o Estado colonial e a população local, sendo esta correspondente aos assimilados. No período colonial, só os filhos dos funcionários coloniais europeus ocupavam cargos de autoridade e de poder na administração colonial e eram os principais beneficiários da educação formal. O outro grupo privilegiado correspondia aos filhos dos assimilados, ou seja, africanos que adotavam a cultura, língua e costumes europeus e, por conseguinte, eram aceitos como membros da sociedade colonial, assim, seus filhos passavam a ter o benefício do sistema educativo. Com isso, Pereira (1976) afirma que, antes do início da luta armada em 1963, apenas cerca de mil alunos estavam matriculados nas escolas da província da Guiné Portuguesa, sendo ensinados por uma equipe de 30 professores.

No que concerne a ter acesso à educação na época colonial, em entrevista, Cá (2009, p. 46) afirma que:

[...] A escola, algumas pessoas e famílias que os filhos tinham direitos porque havia poucas escolas. Na verdade, na capital e o restante não tinha acesso, mas muito limitado. Então a quantidade de classes [salas de aula] de cadeiras, de tudo, de professores era muito restrita talvez em função disso também, o acesso à educação era muito restrito e a seleção remete a racismo, essas coisas. [...]

Havia poucas escolas e tudo era limitado, já que nem toda a população conseguia ter acesso, mas sim só os filhos dos civilizados. Para Guimarães e Freire (2003), durante o período colonial, a escola era incrivelmente seletiva e a maioria das crianças não tinha acesso à educação. Enquanto aqueles que tinham, muitas vezes, enfrentavam circunstâncias extremamente difíceis, isso porque a seleção começava desde o início com uma grande parte da população excluída do sistema educacional.

Mesmo entre os que frequentavam a escola, poucos conseguiam completar seus estudos. Dos poucos que conseguiam, quase sempre os que chegavam ao ensino secundário⁶ eram geralmente filhos de funcionários coloniais europeus ou caboverdianos que ocupavam posições na administração colonial. Os guineenses que chegaram a esse nível haviam passado por um processo rigoroso de seleção.

A partir disso, podemos perceber que essas políticas visavam a negar aos guineenses nativos o acesso à educação europeia, privando-os da oportunidade de aprender a ler e escrever e, conseqüentemente, de compreender o que estava acontecendo ao seu redor. No entanto, destacando as palavras de Ferreira (1977, p. 139), que diz: “queremos ensinar os nativos a ler e escrever e contar, não os fazer doutores”, percebemos o quanto havia de intenção em manter os nativos no nível educacional que não ameaçasse a estrutura de poder colonial. Não por acaso, a educação avançada poderia capacitar os nativos a questionar e desafiar a ordem colonial, considerada não desejável.

Assim, nessa época, a educação era limitada aos assimilados. Restringia-se ao conhecimento imposto aos guineenses, os quais deveriam estudar até a 4ª série e, sobretudo, não permitia uma educação dos/para os guineenses. Ao contrário, os colonizadores garantiam que a maioria da população permanecesse subordinada e sem poder para questionar a ordem colonial. Assim, a falta de educação avançada impedia a formação de líderes locais capacitados para organizar os movimentos de resistência.

Desse modo, os conteúdos estudados eram voltados à realidade de Portugal, como salienta a entrevistada concedida por Cá (2009, p. 49).

(...) o conteúdo ensinado na época era voltado à realidade portuguesa. Eu digo escola portuguesa porque a educação de todas as escolas era portuguesa. O regime era

⁶ Conhecido como ensino médio.

português então você estudava lá, história de Portugal: Dom Afonso Henriques, aos rios de Portugal até agora eu decoro assim de algumas coisas impressionantes. Tejo, Rio Minho. Minho nasce nos montes Cantábricos da Espanha, passa por Melgaço, montanha Valença e deságua no mar junto à Caminha. As províncias de Portugal: Minho, Trás-os-Montes, Alto D'ouro, Douro Litoral, Beira Alta, Beira Baixa, Ribeira Litorais, Tejo, Algarve. Os poemas de Camões: orgulho-me de ser português tenho a honra de pertencer essa exitosa pátria que dominou os condáculos, transformando-as numa terra imensa, espalhado pelo mundo inteiro, talhado a golpe de lanças, com os olhos fixo na cruz cresceu e fez-se gigante, grande entre etc. então essa era a minha escola, uma escola portuguesa com esse conteúdo.

A imposição de um currículo que enfatizava a cultura e os valores europeus, enquanto desvalorizava e marginalizava as culturas locais, criava uma dependência cultural. Os guineenses eram incentivados a ver a cultura europeia como superior, minando a valorização e preservação das suas próprias tradições e conhecimentos.

Sendo assim, durante essa época, a educação era usada como uma ferramenta de dominação e controle, de modo que a limitação do acesso ao conhecimento e a imposição de uma educação mínima visava a manter a população local submissa e impedida de desenvolver a consciência crítica que pudesse levar à luta pela independência e à autonomia.

Na época colonial, existiam dois tipos de escola: a escola central, ministrada pelos colonizadores em que estudavam os filhos dos colonizadores e dos assimilados; e a escola dos católicos ministrada pela igreja, em que estudavam os filhos dos nativos guineenses, ambas as escolas eram públicas. Corroborando Cabral (1978):

As Missões católicas detêm o monopólio da educação dos pretendidos “não civilizados”. Segundo os acordos concluídos entre Portugal e o Vaticano, esta educação deve estar “conforme aos princípios doutrinários da Constituição portuguesa e seguir a linha dos projetos e dos programas emanados do governo”. O que significa que 99,7% da população africana fica impedida de frequentar as escolas laicas. Por causa deste monopólio católico, a influência de outras missões cristãs na educação é fraca (Cabral, 1978, p. 64).

Cá (2009) afirma que, no contexto colonial português, as escolas laicas eram geralmente as centrais ou aquelas dirigidas diretamente pelo Estado português, em contraste com o ensino missionárias que eram administradas pela Igreja Católica. Com isso, a maioria das famílias nativas guineenses não tinham condições de colocar seus filhos nessas escolas laicas. Como alternativa, muitas vezes, enviavam seus filhos para estudar nas escolas dirigidas pelas missões católicas, no caso, as missionárias que eram mais acessíveis para as comunidades locais e ofereciam uma oportunidade de educação para os filhos das famílias não assimiladas. No entanto, é importante notar que as escolas missionárias frequentemente impunham a catequização e a assimilação cultural como parte de seu currículo, visando a converter os alunos ao cristianismo e a assimilar as populações indígenas à cultura dominante colonial.

Além disso, existia condição estabelecida para que os alunos estudassem nas duas escolas, como afirma a entrevista concedida por Cá (2009, p. 48),

nessa escola central (Estado) o que acontecia: as condições que eles colocavam para ingresso dos estudantes nesta escola. Eram as condições dos alunos que eram alfabetizados dentro daquele período normal estabelecido pela lei da educação. Com sete anos de idade, a pessoa tinha compromisso com o início da alfabetização e tinha que terminar com onze anos o primário. (...) por isso que muitos guineenses mesmo, são muitos guineenses que não conseguiam ter o filho dentro desse calendário. Então a opção seria realmente a escola de missão católica que não fazia essa exigência. Por exemplo, eu quando fazia 4ª classe (série) tinha 11, 12, ou 13 anos, e estudava com alguém que tinha 15 anos, o que não acontecia na escola central. Então como isso não acontecia na escola central, quem tinha condições de estar dentro desse cronograma? São normalmente aquelas famílias que tinham mais posse, mais condições de pôr o filho mais cedo na escola, de acompanhar durante esse processo. Então por isso mesmo até que se criou uma imagem de que ali era de elite (escola central) e outra era de pobre (escola de missão católica).

Tudo isso foi pensado e implementado para negar às populações acesso à educação. Desde a divisão da escola, a técnica da alfabetização desenvolvida era a memorização do conteúdo que não tinha nenhuma relação com a realidade dos alunos. Além disso, os educandos eram proibidos de falar a língua crioula⁷ na escola.

O modelo de alfabetização durante a época colonial, conforme descrito no primeiro regulamento escolar da província da Guiné em 1890, estabelecia a obrigatoriedade do ensino primário para crianças de ambos os sexos, com idades entre 7 e 15 anos. As disciplinas incluíam: leitura, escrita, gramática do português, aritmética, história de Portugal, geografia, doutrinação cristã, elementos de agricultura e economia doméstica; uma característica importante desse modelo era a proibição do uso da língua crioula nas escolas, sendo as aulas ministradas, exclusivamente, em português. Os alunos eram incentivados a decorar os conteúdos e aprendiam a contar e medir (Cá, 2005).

No âmbito da Proclamação da República portuguesa no ano de 1910, houve um novo regulamento para o ensino no país. Cumpre destacar que, no mesmo ano, já existia a escola noturna⁸, mas não foi oficializado.

Como afirma Pimenta (2012, p. 51), “a educação de adultos foi implementada na Guiné-Bissau, em 1911, muito antes da independência da Guiné-Bissau”. O autor mostra que, em 25 de dezembro de 1910, em uma assembleia dos nativos da Guiné, realizada em Bissau, constituiu-se uma associação escolar e instrutiva denominada Liga Guineense. Nesse sentido, a Liga Guineense aprovou os Estatutos, em 4 de julho de 1911, por meio dos quais a

⁷ A percentagem da população que fala português nessa época é 1,15% da população.

⁸ Escola da noite – esse nome é designado porque só os adultos estudam nesse horário devido à ocupação do trabalho.

alfabetização de adultos [não oficializada pelos portugueses] era para aqueles que trabalhavam de manhã e não tinham acesso ao ensino noturno. Por outro lado, Cá (2008) afirma que esse ensino só foi oficializado em 1925 com a implementação da primeira escola noturna de alfabetização de adultos, nas cidades de Bissau, Bolama, Bafatá, Mansoa, Bissorã, entre outras localidades do país.

Na modalidade de ensino durante o período mencionado, havia várias etapas, incluindo o ensino primário, profissional elementar, secundário (liceu) e a formação de quadros para os serviços públicos. O ensino primário tinha uma duração de cinco anos, dividido em classe preparatória ou pré-primário até a quarta classe.

De acordo com Cá (2005), durante o ano letivo de 1965/1966, havia 123 escolas primárias de 11.664 alunos. Dos estabelecimentos oficiais, havia 98 agentes de ensino para 3.644 alunos, distribuídos em 15 escolas e 22 postos escolares. As missões religiosas também desempenhavam um papel significativo na educação, com 36 escolas primárias e 52 postos escolares, totalizando 147 professores e 9.805 alunos. Os números provisórios para o ano seguinte, 1966/1967, indicavam um aumento no número de escolas primárias, totalizando 105 escolas, com 280 professores e 12.105 alunos. Além disso, havia 52 postos escolares com 64 professores e 4.913 alunos.

Esses dados mostram a estrutura e a distribuição do ensino primário na época, destacando tanto a presença do governo quanto a contribuição das missões religiosas na oferta educacional. Em 1961, foi criado o serviço liceal para os adultos. Como afirma Furtado (2005), o primeiro regulamento para o Ensino Liceal na colônia da Guiné foi estabelecido pela Portaria n.º 13.130, datada de 22 de abril de 1950. No entanto, somente após oito anos, em março de 1958, o Colégio-Liceu de Bissau foi promovido à categoria de liceu, com Honório Pereira Barreto como seu patrono. Em 1966, o liceu contava com uma matrícula de apenas 400 alunos, sendo 240 (60%) de origem europeia. O acesso ao ensino secundário era notavelmente desafiador devido à sua natureza altamente seletiva. Para ingressar no primeiro ciclo do ensino liceal ou no ciclo preparatório do ensino técnico, os alunos precisavam passar em um exame de admissão, realizado em um programa especial disponível apenas em algumas instituições privadas na cidade de Bissau.

Furtado (2005) afirma que os custos desses programas eram suportados pelos pais dos alunos; ademais, as provas eram tão difíceis que resultavam em uma alta taxa de reprovação chegando facilmente a 85%. Esse processo de seleção tornava o ensino secundário acessível apenas para uma minoria privilegiada de jovens guineenses da capital. De modo que, até o ano de 1961, somente 14 guineenses tinham obtido diploma de estudos superiores. No documento

do partido PAIGC, consta que, “durante todo o período colonial, apenas 14 filhos da nossa terra ascenderam a uma formação superior universitário e 11 a uma formação técnica superior” (PAIGC, 1965, p. 5).

Percebemos que o sistema colonial português não permitia aos africanos, sobretudo aos guineenses nativos, ter acesso à educação. Sobre isso, consta a informação de que, no ano de 1950, a população analfabeta era de 98,85% (Quadro 1). No mesmo ano, Cá (2008) afirma que diante dos 600.000 habitantes guineenses, havia somente 11 escolas oficiais em que poderiam estudar os filhos dos assimilados. Desse modo, restava às populações rurais buscar o ensino ministrado pela Igreja Católica, distribuído nas 45 escolas com mais de 1.044 alunos.

Quadro 1 – Dados da População e a Porcentagem de Analfabetos na época Colonial (1950)

Colônia	População Total	População analfabeta	Analfabetos
Angola	4.145.266	4.019.834	96,97%
Cabo Verde	148.331	116.844	78,50%
Guiné-Portuguesa	510.777	504.928	98,85%
Moçambique	5.738.911	5.615.053	97,86%

Fonte: Instituto Nacional de Estatística (Almeida, 1981, p. 40).

Percebe-se que, de acordo com o quadro referenciado, a Guiné-Portuguesa liderava o índice de analfabetismo entre os países colonizados pelos portugueses no continente africano, com 98,85% dos habitantes sendo analfabetos, ou seja, apenas 1,5% da população guineense foi escolarizada até o ano de 1950. Esse dado evidencia a estratégia dos colonizadores portugueses para estruturar sua política de ocupação. Muitas vezes, os colonizadores tinham interesses econômicos e políticos em explorar os recursos naturais e o trabalho da população local, e a educação poderia ser vista como uma ameaça a esses interesses.

Ao manter a maior parte da população analfabeta, os colonizadores podiam controlar mais facilmente o fluxo de informações, limitar a conscientização sobre direitos e liberdades e perpetuar seu domínio sobre a região. Além disso, a educação podia ser vista como uma forma de empoderamento, capacitando as pessoas a questionar o *status quo* e a buscar mudanças sociais e políticas. Logo, ao restringir o acesso à educação, os colonizadores buscavam manter o *status quo* e preservar seu próprio poder.

Com relação ao curso técnico-profissional, nos anos de 1962 a 1972, havia diversos cursos que incluíam o Curso Geral de Comércio, Eletricidade, Mecânica, Agricultura e Formação Feminina. No entanto, houve pouca adesão das mulheres ao Curso Geral de Formação Feminina e, em função disso, apresentamos um quadro percentual extraído dos cálculos de alfabetizadas nos cursos, conforme destacado a seguir:

Quadro 2 – Dados das Percentagens das Meninas no Curso Geral de Formação Feminina, nos anos de 1962 a 1972

Ano Letivo	Matriculadas	Percentagem
1962/63	27	5,91%
1963/64	32	7,00%
1964/65	45	9,85%
1965/66	42	9,19%
1966/67	47	10,28%
1967/68	48	10,50%
1968/69	48	10,50%
1969/70	63	13,79%
1970/71	60	13,13%
1971/72	45	9,85%
Total		100,00%

Fonte: Elaborada e modificada pela autora, com base nos dados do Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura (Cá, 2005, p. 54).

De acordo com o quadro referenciado, entre os anos de 1962 e 1972, foram matriculadas 457 mulheres. Nessa época, a população era de 510,77 mil habitantes, como consta no quadro 1 presente nesta dissertação. Portanto, a porcentagem de mulheres matriculadas era de 100% em relação ao número total de habitantes. Essas mulheres frequentavam o Curso Geral de Formação Feminina, no qual eram ensinadas habilidades, como corte e costura, bordado, crochê e culinária portuguesa.

No entanto, a adesão das mulheres a essas formações foi baixa devido à política de assimilação. Essa política era uma prática comum durante o período colonial pela qual as autoridades coloniais exigiam que os habitantes locais adotassem os costumes, língua e cultura do país colonizador. Por outro lado, o quadro mostra que a baixa aderência das mulheres se deu

por outros motivos, como a falta de condições financeiras, muitas vezes, devido ao fato de estarem confinadas aos afazeres domésticos.

De acordo com Almeida (1981), as missões católicas portuguesas já não tinham a responsabilidade pelo ensino primário e pré-escolar dos africanos. No entanto, o Estado, em suas atribuições legais, com relação ao ensino dos africanos, continuou a perpetuar algumas diferenças discriminatórias. Alguns pontos listados pelo autor mostram as seguintes diferenças:

1. As escolas estavam localizadas em áreas habitadas por brancos, enquanto a maioria dos africanos viviam em áreas rurais;
2. A língua portuguesa era a única permitida no ensino escolar, o que exigia que os africanos a aprendessem durante o estágio pré-escolar obrigatório para poderem ingressar no ensino primário;
3. Os professores das escolas oficiais eram predominantemente europeus e mulatos, com formação diplomada, enquanto os das escolas rurais geralmente tinham apenas até o quarto ano de escolaridade;
4. Embora legalmente os africanos não fossem impedidos de frequentar as escolas oficiais, isso era condicionado à sua condição de "assimilado".

É importante ressaltar que a escola técnica-profissionalizante pode ser vista como uma das últimas estratégias coloniais para a educação na Guiné Portuguesa. Diante disso, o governo português criou a escola técnica-profissionalizante como uma forma de tentar demonstrar algum tipo de investimento na educação e formação da população local. No entanto, isso pode ter sido percebido pela população como uma estratégia de enganação, uma vez que as políticas educacionais não eram acessíveis a todos.

Por outro lado, durante esse período, o governo português estava enfrentando pressões tanto internas quanto externas devido à crescente resistência e luta pela independência por parte do então partido criado, o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), sobre o qual explicamos adiante.

Ao mesmo tempo, o PAIGC estava ganhando força nas áreas libertadas, onde estava sendo oferecido outro modelo de educação para a população local. Essa educação visava a capacitar os guineenses a saber ler, escrever, contar e ter consciência política do jugo colonial a que estava submetida a fim de poder lutar pela independência e pela construção de uma sociedade livre do racismo e de exploração colonialista. A subseção a seguir é objeto de abordagem acerca da alfabetização nas zonas libertadas.

2.4 Concepção de alfabetização nas zonas libertadas 1963 A 1973

A Guiné-Portuguesa, atual Guiné-Bissau, foi uma das muitas nações africanas que estiveram sob o domínio colonial europeu, especificamente, pelos colonizadores portugueses por mais de três séculos, sendo explorada e subjugada com alta taxa de analfabetismo, ou seja, pouquíssimas pessoas conseguiram ter acesso à educação colonial.

Entretanto, o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC)⁹, em 1963, iniciou uma luta armada pela independência do país. Ao longo da luta, surgiu a ideia de estabelecer estruturas educacionais nas áreas libertadas, com o objetivo de melhorar as condições de vida das populações locais (Godinho, 2010).

O PAIGC, além de buscar a independência do país, também se preocupava com a formação das pessoas que assumiriam o governo após a libertação. Durante a luta armada, de 1963 a 1973, implementou projetos educacionais nas áreas libertadas. Nesse período, Amílcar Cabral¹⁰ idealizava uma educação libertadora – cujo objetivo era criar um “homem novo” –, livre de qualquer forma de dominação, comprometida com o desenvolvimento de uma nova sociedade independente, sendo conduzida pelos educadores locais e adaptada à realidade do país e às necessidades sociais.

Conforme Cabral (1977 *apud* Namone, 2014), em 1964, o PAIGC realizou seu primeiro congresso, o qual ficou conhecido como Congresso de Cassacá. Durante esse evento, foram delineados planos para expandir a educação nas áreas libertadas como um dos principais objetivos.

Para continuar a desenvolver vitoriosamente a nossa luta devemos: criar escolas e desenvolver a instrução em todas as regiões libertadas. Selecionar jovens (rapazes raparigas) entre 14 e 20 anos, com pelo menos frequência da 4ª classe [série], para serem aproveitados na preparação dos quadros. Combater sem violência as práticas prejudiciais, os aspectos negativos das crenças e tradições do nosso povo. Obrigar os responsáveis do partido e todos os militantes dedicados, a melhorarem cada vez mais a sua formação cultural (Cabral, 1977 *apud* Namone, 2014, p. 58).

Diante da escassez de pessoas tanto para o avanço da luta quanto para a administração do território sob seu controle, o partido reconheceu a necessidade urgente de investir na educação nas áreas libertadas. Isso foi feito com o objetivo de aumentar o conhecimento e as habilidades da população local, além de garantir a formação dos quadros necessários para impulsionar o desenvolvimento do país. Para Mendes (2021), a educação era vista como uma garantia do sucesso da luta contra o jugo colonial por várias razões.

⁹ Partido Africano da Luta pela Independência de Guiné e de Cabo Verde.

¹⁰ Fundador do partido PAIGC, na época ele era o presidente do partido que lutou para independência de duas nações Guiné Bissau e Cabo Verde

Primeiramente, a educação proporcionava às pessoas o conhecimento necessário para entenderem sua situação colonial e as injustiças que sofriam, além disso, uma população educada estava mais apta a organizar-se, resistir e mobilizar-se contra as forças coloniais, contribuindo para a eficácia da luta armada ou de outras formas de resistência.

O congresso de Cassacá deu o pontapé para o início da ampliação dos números das escolas, aquelas organizadas nas “tabancas” (aldeias), onde todos/as os/as que dispunham de instruções mínimas transmitiam o que sabiam para os/as outros/as. “Os que sabem ler, devem ensinar aos que não sabem” a famosa frase de Amílcar Cabral que PAIGC usava para popularizar os processos de escolarização nas zonas libertadas; ali todas as pessoas que tinham instruções mínimas eram convidadas para assumir função de professor/a multiplicar o conhecimento(Mendes, 2019, p. 61).

Essa ênfase na educação refletiu o compromisso do PAIGC em promover a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento integral de todos os cidadãos, independentemente de sua origem social ou econômica. Reconhecendo a importância da educação como um instrumento de emancipação e empoderamento, o partido se dedicou a criar um sistema educacional que atendesse às necessidades e realidades específicas da população rural, muitas vezes negligenciada pelo sistema colonial. De acordo com Almeida (1981), algumas metas foram estabelecidas no congresso para desenvolvimento da educação, tais como:

- 1) Modernização do sistema educacional, expansão do ensino secundário e técnico, estabelecimento do ensino universitário e de institutos científicos e técnicos;
- 2) Erradicação rápida do analfabetismo, implementação da instrução primária obrigatória e gratuita, e formação urgente e aperfeiçoamento de profissionais e de técnicos qualificados;
- 3) Eliminação completa das estruturas coloniais e das consequências da cultura e exploração colonialista;
- 4) Promoção do desenvolvimento das línguas nativas e do crioulo, incluindo a criação de alfabetização para essas línguas. Proteção e estímulo à produção literária e artística nacional;
- 5) Aproveitamento de todos os avanços culturais e humanos em prol do progresso da Guiné e de Cabo Verde, e contribuição dessas culturas para o avanço da humanidade como um todo.

No Congresso, o sistema educacional recebeu atenção especial dos líderes do PAIGC, os quais reconheceram a importância de estabelecer diretrizes claras para a educação nas áreas libertadas visando a melhorar o acesso, a permanência dos alunos na escola, além de

garantir a formação dos profissionais necessários para o desenvolvimento do país. Para isso, surgiram outros objetivos, como:

- a) melhorar o trabalho escolar existente;
- b) criar recursos para formação dos professores;
- c) criar cursos para ensinar a leitura e a escrita aos adultos, sejam eles combatentes ou elementos da população, fazendo respeitar em todos os lados a palavra de ordem do nosso partido: “todos os que sabem ensinam aos que não sabem;
- d) dar atenção aos jovens, preparar quadro;
- e) defender e desenvolver as manifestações da cultura do nosso povo, respeitar e fazer respeitar os usos, costumes e tradições da nossa terra;
- f) dar atenção especial à vida das crianças, desenvolver a sua personalidade e protegê-las contra os abusos, mesmo das partes dos pais ou parentes;
- g) defender os direitos da mulher, respeitar e fazer respeitar as mulheres (crianças, “bajudas” ou adultas);
- h) criar, pouco a pouco, bibliotecas simples, nas zonas e regiões libertadas, emprestar aos outros os livros de que dispomos, ajudar os outros a aprender a ler um livro, o jornal, e a compreender aquilo que se lê.

Para isso, Almeida (1981) salienta que, em fevereiro de 1965, na Guiné (Conakry), país vizinho, foi criado um instituto chamado de “Instituto Amizade”, o qual funcionava como um centro de acolhimento para combatentes feridos na luta pela independência e para crianças órfãs devido à guerra. Além disso, foi utilizado como um Jardim-Escola para educar essas crianças e prepará-las para assumir papéis importantes no futuro do país. Mais tarde, o instituto também foi transformado na Escola-Piloto.

De acordo com Cá (2008) e Tavares (2009), a Escola-Piloto foi criada em 23 de janeiro de 1965 e recebia os melhores alunos das escolas das áreas libertadas que haviam completado até o 4º ano primário, os quais eram selecionados para receber uma preparação intensiva de três anos. Essa preparação lhes permitia continuar seus estudos no exterior, a partir de bolsas oferecidas pelo PAIGC em países que apoiavam a luta de independência. Com isso, durante o período de 1965 a 1974, aproximadamente mil alunos passaram pelo instituto, dos quais 290 seguiram para a Europa para continuar seus estudos.

Como salienta Cá (2005),

Durante a luta de libertação nacional na Guiné, existiam três internatos no exterior do país e quatro nas zonas libertadas (dois no leste e dois no sul do país). O Instituto Amizade tinha 10 internatos dentro da Guiné, esses internatos tinham cerca de 2.000 alunos de idades entre 3 a 17 anos. Dentre esses 10 internatos, 6 estavam nas zonas

rurais e 4 nas zonas urbanas. Existiam também 12 semi-internatos, com 750 alunos de 1ª a 4ª série. Para os alunos que estudavam nos semi-internatos como nas outras escolas do partido, que terminavam a 4ª ou 6ª série e não teriam como fazer ou continuar com os estudos, o Comissariado da Educação se empenhava em construir as escolas para que essas pessoas pudessem continuar. A escola Piloto exercia importante função na formação dos quadros, embora os professores não sejam, pedagogicamente falando, profissionais da área, que na altura também não tinha, mas foram muito úteis porque conseguiam transmitir aos alunos o objetivo da luta (Cá, 2005, p. 48).

Ainda no que tange à educação na zona libertada, Cá (2008) afirma que o PAIGC obteve conquistas significativas na área da educação, conseguindo matricular muitas crianças a partir de 10 anos de idade ou mais. No entanto, devido às circunstâncias da guerra, essa era a idade com que muitas crianças começavam a receber instrução primária. Por isso, os anos letivos de 1965 a 1972 representaram um período significativo para o PAIGC nas zonas libertadas, sendo estabelecido um total de 1.048 escolas, as quais contavam com 1.695 professores dedicados que ensinavam para mais de 76.919 alunos, incluindo homens e mulheres. Isso pode ser evidenciado no quadro a seguir:

Quadro 3 – Alunos/as, professores e escola nas áreas libertadas 1965-1972

	1965-66	1966-67	1967-68	1968-69	1969-70	1970-71	1971-72
Escolas	127	159	158	134	149	157	164
Professores	191	220	284	243	248	251	258
Meninas	3540	3521	2647	2 223	2327	2155	3633
Meninos	9821	10865	6737	5907	6232	6419	10 898

Fonte: Rudebeck (1982) in Jean-Pierre Lepri (1989: 151) *apud* Furtado (2005)

Observa-se que, no período de 1971/72, houve um aumento significativo de mulheres, mas percebemos que, apesar dos esforços do partido, o número de meninas foi baixo em comparação com o de meninos. Para Woodard (1986):

A Escola Piloto de Conacri foi a mais proficiente em termos de matrículas de meninas onde as meninas eram um terço na frequência dos cento e vinte alunos que frequentou esta escola secundária em 1974. As aulas foram divididas igualmente entre meninas e meninos, no entanto, havia quatorze meninos e apenas três meninas. Cada fase do programa escolar, em todos os níveis escolares, incluía costura e ginástica, que foram executadas por meninos e meninas. O principal objetivo do PAIGC na estruturação das escolas, era tornar as crianças mais conscientes dos papéis “tradicionais” definidos pelo sexo na sociedade, e começar passo a passo para transformar essa mentalidade que havia sido criada há muitos anos (Woodard, 1986, p. 63).

Por outro lado, a escola-piloto recebia jovens de 10 a 20 anos de idade, concentrados no nível de formação da 1ª a 5ª classe¹¹, sendo ensinados a ler e a escrever. Com isso, um dos objetivos da escola, segundo Tavares (2009), era preparar jovens como futuros quadros para assumir o destino do país após a independência. Por isso, essa escola tinha a ambição de criar “um homem novo e uma mulher nova” com olhar diferente para construírem o país e servirem ao povo guineense e caboverdianos. Assim, um dos motivos da criação da Escola-Piloto era:

Combater o analfabetismo que era bastante elevado em Cabo Verde, [o qual era de] 85% e principalmente na Guiné-Bissau [...], que atingia 99%. A escola foi organizada também com o objetivo de acolher os filhos de combatentes e crianças órfãs de guerra a fim de os proteger e os educar fazendo delas homens responsáveis (Tavares, 2009, p. 18).

Para enfrentar o alto índice de analfabetismo, o partido estruturou a escola com um propósito duplo: ensinar os alunos a reduzirem a alta taxa de analfabetismo e, também, receber as crianças que perderam os seus pais na guerra. Por isso, a escola foi estruturada de duas formas complementares, como afirma Koudawo (1995 *apud* Mendes, 2021): a primeira visava à criação de uma instituição de ensino popular com o propósito de democratizar o acesso ao conhecimento; a segunda envolvia a criação de uma escola revolucionária, cujo objetivo era fortalecer as condições para a renovação intelectual de uma elite formada na Escola Piloto.

De forma geral, a educação nas zonas libertadas obteve resultados importantes, isso porque escolarizou grande número de crianças a partir dos 10 anos. Desse modo, em uma década, o partido escolarizou mais populações do que os colonizadores portugueses. Como afirma Pereira:

Em 10 anos, de 1963 a 1973, foram formados os seguintes quadros do PAIGC: 36 com curso superior, 46 com curso técnico médio, 241 com cursos profissionalizantes e de especialização e 174 quadros políticos e sindicais. Em contrapartida, desde 1471 até 1961, apenas se formaram 14 guineenses com curso superior e 11 ao nível do ensino técnico (Perreira, 1976, p. 106-107).

Na Guiné-Bissau (1978), durante esse período de 10 anos foram estabelecidos internatos e semi-internatos: os semi-internatos, criados para atender alunos das 2ª e 3ª séries que viviam em tabancas e não podiam ser acomodados nos internatos devido à falta de espaço; por sua vez, os internatos foram criados por falta de acesso. Ademais, foram distribuídos 12 semi-internatos nas tabancas, atendendo a um total de 750 alunos da 1ª à 4ª série, os quais, após concluírem seus estudos, seriam integrados ao trabalho comunitário.

No que diz respeito às características das escolas das comunidades nas zonas libertadas, as escolas eram apelidadas de escolas de tabancas e recebiam os alunos de 1ª a 4ª

¹¹ Referente ao ano ou à série.

classe com a idade entre 10 e 20 anos. De acordo com Mendes (2021), o motivo de receber as crianças a partir de 10 anos se deu pelo desenvolvimento contínuo da luta pela independência, capacidade de organização dos responsáveis em cada área escolar e necessidades específicas do trabalho agrícola, de modo que, em alguns casos, as crianças com menos de 10 anos eram admitidas nessas escolas. O autor ainda enfatiza que o documento de 1965, intitulado *A nossa luta pela formação das massas e pela formação de quadros*, sinaliza que o número de alunos matriculados nas escolas das tabancas aumentou progressivamente para alunos de idade mínima de 4 anos e máxima de 20 anos.

Apesar de os guineenses terem acesso à educação, a escola na zona libertada enfrentava grandes dificuldades para funcionar adequadamente. Sobre isso, Godinho (2010) explica com clareza como era o processo de funcionamento da escola

(...) eram escolas que funcionavam com bastante dificuldade, porque mesmo nas zonas libertadas, de vez em quando, havia bombardeamentos. Eram escolas muito simples. Nalgumas era o chão e a terra que serviam de quadro até conseguir arranjar quadros e mandar para lá. O chão serviu de quadro para muitas crianças e eram escolas que mudavam de sítio cada vez que havia um bombardeamento. E as crianças já estavam habituadas a andar sempre com a escola às costas. O colonialista, ao ter conhecimento da existência de uma escola procurava imediatamente destruí-la com bombardeamentos. Várias crianças morreram, outras ficaram feridas, paralisadas para sempre por terem apanhado estilhaços das bombas. Portanto eram escolas que funcionavam com muita dificuldade. Por outro lado, quando chegava à altura da colheita, os pais solicitavam a presença dos filhos nesse processo, porque como sabemos na Guiné, todos (então vejo isso como uma forma de exploração) participam na vida da tabanca. Cada um, segundo as suas possibilidades. As crianças também participavam. Vivem a vida da tabanca, participam nela. Teve que se respeitar a tradição, e na época da colheita, davam-se as férias. Eram as grandes férias. As crianças iam ajudar os pais, iam para a vida comunitária (Cabral 1978 *apud* Gomes, 2010, p. 309-310).

Por outro lado, notamos que, apesar dos sucessivos ataques dos colonizadores durante a construção das escolas, tanto os alunos quanto os professores nunca desistiram de garantir um ambiente no qual os alunos pudessem aprender a ler, escrever e participar da vida da comunidade que os cerca. Segundo Mendes (2021), de acordo com o documento *Regulamento para o Centro de Aperfeiçoamento de Professores*, em Conakry, que foi produzido em 1966, para um bom funcionamento das escolas nas zonas libertadas, estas eram formadas por três partes fundamentais, a saber: a barraca da escola, latrina e a horta.

- a) A escola da Barraca era uma solução encontrada durante o período de luta, pois não havia condições nem recursos para construir escolas com infraestrutura mais adequada. Essas escolas improvisadas em barracas eram erguidas em locais seguros, longe das áreas sujeitas a ataques do exército colonial. Geralmente, eram escolhidos lugares atraentes e agradáveis, muitas vezes sombreados por árvores,

proporcionando um ambiente propício ao aprendizado e ao lazer dos alunos durante os intervalos;

- b) A latrina¹² era um espaço separado e construído a certa distância da escola, destinado ao uso pessoal dos alunos e professores para suas necessidades fisiológicas. Essa separação física visava a manter a higiene e a saúde dentro do ambiente escolar, garantindo que as atividades educacionais não fossem interrompidas por questões relacionadas à higiene pessoal;
- c) A presença de uma horta na escola era considerada fundamental por diversos motivos. Primeiramente, ela proporcionava uma oportunidade prática para os alunos aprenderem sobre o trabalho no campo, incentivando-os a valorizar e respeitar as atividades agrícolas e aqueles que as desempenham. Além disso, as aulas ministradas na horta permitiam que os alunos adquirissem conhecimentos sobre a produção e cultivo da terra, integrando esses ensinamentos com outras disciplinas acadêmicas. Essa abordagem interdisciplinar não só enriquecia a experiência educacional dos alunos, mas também contribuía para o desenvolvimento da agricultura local e, por consequência, para o progresso da comunidade e da região como um todo.

Percebe-se que o partido fez de tudo para que o modelo escolar estivesse em bom estado, de modo que os alunos pudessem se sentir mais à vontade para o seu uso. Contudo, mesmo as escolas tendo características comuns para um bom funcionamento nesse período, cada uma tem o seu modo de funcionamento da aula que varia de comunidade para comunidade além do que, muitas vezes, as aulas são dadas no ar livre.

De modo geral, as aulas aconteciam todos os dias da semana, com algumas escolas até mesmo funcionando aos domingos. O tempo dedicado às aulas variava bastante, indo de 4 a 10 horas diárias. Em certos locais, as escolas operavam apenas no período da manhã, geralmente das 7h às 11h ou meio-dia. Já em outras regiões, as escolas ofereciam aulas tanto de manhã quanto à tarde, dependendo das necessidades e condições específicas de cada comunidade. Os professores tinham perfis variados e muitos deles eram, além de educadores, também trabalhadores e membros ativos de suas comunidades. A maioria vinha de classes operárias, como carpinteiros, alfaiates e ferreiros. Outros eram provenientes de áreas rurais, como lavradores e pescadores. Também havia professores oriundos da pequena burguesia,

¹² Banheiro.

incluindo antigos professores primários, ex-funcionários e estudantes. Essa diversidade refletia um esforço coletivo de diferentes setores da sociedade para contribuir com a educação.

Nota-se que as aulas funcionavam todos os dias da semana, variando de horas e turnos de cada localidade. Essa flexibilidade nos horários era determinada pela realidade específica de cada região, considerando as necessidades dos alunos, a disponibilidade dos recursos e as condições socioeconômicas locais. Por outro lado, percebe-se que essa diversidade de origens socioeconômicas dos professores refletia a composição variada da sociedade e contribuía para uma abordagem educacional mais ampla e inclusiva, enraizada nas experiências e realidades das diferentes classes sociais. Durante esse período, as construções da escola partiam do próprio professor junto dos seus alunos. Para Mendes (2012), os docentes utilizavam os seus recursos para a construção – usavam troncos da árvore, os quais serviam para a construção de carteira, cadeira e mesas; folhas das palmeiras, que serviam como cobertura da escola. Isso se dava para que os alunos pudessem assistir às suas aulas com mais tranquilidade.

Essa abordagem de construção e equipamento das escolas com recursos próprios não apenas atendia às necessidades imediatas das comunidades em termos de infraestrutura educacional, mas também promovia um senso de responsabilidade e cooperação entre os membros da comunidade, fortalecendo os laços sociais e o compromisso com a educação.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem dos alunos, o ensino era integrado às atividades das comunidades, priorizando a prática e o trabalho produtivo, especialmente na agricultura e no artesanato, ademais, os alunos tinham participação na administração escolar e na conservação dos materiais.

Sendo assim, a educação buscava contribuir para o avanço geral da luta pela libertação da Guiné-Bissau. Como afirma Pereira (1976):

Nos momentos da luta, um professor que conseguisse fazer uma escola ficava muito contente porque a escola era um aspecto da luta. O professor era um combatente como qualquer outro combatente das forças armadas. Dantes um professor era avisado que tinha de abrir uma escola em Morés, no sul do país, por exemplo, ou em Cachungo, no Norte. Ele imediatamente carregava a sua mochila, chegava à região, matriculava os alunos e deslocava uma missão para as fronteiras a fim de ir buscar os livros e outros materiais escolares. Dessa missão faziam parte crianças e adultos. Eram construídas as escolas em barracas, as carteiras eram de tara ou palmeira. Assim ficavam prontas as escolas sem problemas. O professor passava a comer juntamente com os combatentes e fazia o seu trabalho com toda a dedicação” (Pereira, 1976, p.104-105).

Apesar de o PAIGC enfrentar uma escassez de professores formados, muitos dos educadores eram jovens que haviam concluído apenas até a 4ª série. No entanto, isso não impediu a realização de um trabalho eficaz na alfabetização. O partido confiava nas capacidades

desses jovens, reconhecendo que, apesar da falta de formação acadêmica formal, possuíam habilidades e disposição para ensinar e contribuir para a educação de suas comunidades. Por isso, a alfabetização foi possível graças à confiança depositada nesses jovens, que se dedicaram ao ensino com empenho e comprometimento, demonstrando que a vontade e o compromisso podem superar as limitações formais de educação.

Portanto, houve participação ativa das comunidades nas tarefas educativas nas zonas libertadas, principalmente, porque a comunidade estava envolvida nas atividades educativas, com os comitês de tabancas, comitês regionais, brigadas políticas, comissariado político do partido, dirigentes de zonas, entre outros órgãos, todos eles responsáveis por fornecer apoio às escolas para garantir seu pleno funcionamento. Do mesmo modo, Sena (1995 *apud* Lopes 2007, p. 46) afirma que

a participação da comunidade na escola era feita de formas diversas, desde reflexões sobre assuntos e temas escolares com a participação dos comitês de tabancas (conteúdos programáticos, avaliação dos alunos), passando pelo ensino de misteres úteis à tabanca (agricultura, carpintaria, construção), pela reconstrução histórica da tabanca e dos costumes das etnias à participação na identificação do espaço da escola. Deste modo, o ensino organizava-se com base no trabalho da comunidade rural, na sua forma de se relacionar com o meio envolvente (físico e social) pelo que se definiram quatro grandes temas a lecionar durante quatro dias da semana, abordando de forma interdisciplinar. Os temas da agricultura e pecuária; saúde; artesanato e técnica; povo e cultura eram trabalhados; seguindo um conjunto de procedimentos didáticos e integrando a língua portuguesa, a matemática e o estudo de meio, numa perspectiva de investigação-ação. Pretendia-se com esta metodologia «a observação de fenômenos da realidade do ambiente da tabanca; o tratamento «escolar» do fenômeno, em que se procurava uma interpretação científica da realidade observada; o regresso à realidade para transformar através de trabalho prático ou produtivo, concebidas como verdadeiras intervenções na realidade física e social das tabancas.

A comunidade, incluindo elementos do partido, reconhecia a importância de garantir um ambiente seguro para a educação das gerações futuras, mesmo em meio ao conflito armado. Essa colaboração demonstra o compromisso conjunto com a educação e a resistência contra a opressão colonial, ao mesmo tempo que as escolas, durante o período colonial, enfatizavam valores sociais que não apenas eram importantes para seu funcionamento, mas também para o desenvolvimento da comunidade como um todo. A participação ativa da comunidade em todas as fases do processo educativo, desde o estabelecimento das escolas até sua manutenção e operação diária, demonstrava um compromisso coletivo com a educação e o bem-estar das gerações futuras, o que não deixava de ser um aspecto de luta. Isso porque existia um trabalho em equipe que desempenhava um papel fundamental na emancipação dos estudantes, pois proporcionava conhecimento, habilidades e uma compreensão crítica do mundo ao seu redor. À época da luta, a educação não apenas capacitava os estudantes com ferramentas intelectuais, mas também os incentivava a questionar e desafiar as mentalidades

coloniais impostas pelo sistema educacional anterior, o qual, muitas vezes, promovia a subserviência e a inferioridade das culturas africanas. Além disso, a educação possibilitava a superação de aspectos negativos nas tradições africanas que eram perpetuados pelo colonialismo, como a desigualdade de gênero, a discriminação étnica e outras formas de opressão.

De acordo com Mendes (2019), as escolas nas áreas libertadas incorporavam em suas salas de aula conteúdos permeados por expressões que glorificavam a ideologia nacionalista promovida pelo PAIGC, de modo que todos os assuntos abordados eram cuidadosamente direcionados para analisar o contexto da luta armada e a realidade enfrentada pelo povo da Guiné-Bissau no âmbito nacional e internacional. Por exemplo, os debates em sala de aula exploravam a presença colonial na África e as batalhas pela independência dos países africanos em sua busca pela libertação do domínio colonial.

Além disso, os alunos estudavam a história e as consequências do colonialismo europeu no país e de como foi a exploração dos colonizadores a partir da opressão imposta. Por outro lado, os conteúdos educacionais enfatizavam a importância da unidade e solidariedade nacional, promovendo a ideologia nacionalista que sustentava o movimento de libertação. Isso incluía a valorização da identidade cultural guineense e a rejeição da dominação colonial.

Percebe-se que os conteúdos tinham como objetivo não apenas fornecer uma educação formal, mas também formar cidadãos conscientes e engajados com a causa da independência. Por isso, na época, a educação era vista como uma ferramenta crucial na construção de uma identidade nacional e na preparação dos indivíduos para participarem ativamente da luta pela libertação e do desenvolvimento do país após a independência.

É interessante notar que os conteúdos giravam em torno da luta social, da vida do partido, do amor à terra, do patriotismo na canção do hino nacional, da história pré-colonial, da geografia, dentre outros. Antes disso, o currículo consistia apenas em trabalhar conteúdos sobre como fugir dos agressores portugueses. Como afirma Cá (2000), nas áreas libertadas do país, as primeiras lições envolviam aprender a identificar o som dos aviões inimigos e a escapar a tempo dos bombardeios perigosos. Essas primeiras instruções focavam em reconhecer a presença do agressor, revelando que a maioria dos membros do movimento não sabia ler nem escrever.

Quadro 4 – Programas do ensino básico das escolas nas Zonas Libertadas¹³

Classe	Disciplinas	Observação
1ª e 2ª	Língua portuguesa, Matemática, Formação Militante, educação, artística; ginástica	Os programas da 1ª e 2ª classes apresentavam as mesmas disciplinas.
3ª	Língua portuguesa, matemática, formação política, educação artística, ginástica e prática desportiva; geografia, autogestão; autodisciplina; artes culinárias africanas	A formação Militar é substituída pela formação política; a ginástica é acrescentada às práticas desportivas; são introduzidas novas disciplinas.
4ª	Língua portuguesa, matemática, formação política, ginástica e atividades desportivas, geografia, autogestão, autodisciplina; costura, introdução às ciências empíricas.	A culinária é substituída por costura e é introduzida uma nova disciplina: ciências empíricas.
5ª	Língua portuguesa, História, estrutura social e étnica da Guiné-Bissau e Cabo Verde, programa do partido, cultura africana, questões internacionais	Não houve alteração

Fonte: (Furtado, 2005, p. 322)

Os programas da educação da zona libertada priorizavam muito a educação política e a educação em geral, para que as crianças e adultos pudessem estar cientes de todo acontecimento da realidade de luta e para que tivessem um olhar mais crítico sobre o processo colonial nos países africanos no caso da Guiné-Bissau e de Cabo Verde. O exemplo disso é constatado no primeiro livro de leitura do país, intitulado *O nosso primeiro livro da leitura*, o qual, segundo Cá (2008), foi publicado em 1964 como o primeiro compêndio para escolas das zonas libertadas, sendo escrito por Luís Cabral, Domingos Brito e Fidélis D'Almada.

Por outro lado, Mendes (2019) afirma que houve uma segunda versão do livro no ano de 1966, o qual continha 66 páginas e foi editado pelo Departamento de Secretariado, Informação, Cultura e Formação de Quadros do Comitê PAIGC. Na reedição, os conteúdos passaram a tratar da realidade da luta com todos os seus elementos, incluindo as palavras: armas, aviação, ataques, bases militares, veículos blindados, canhões, líderes militares, atividades de guerrilha, guerra, combatentes, explosivos – como granadas e minas –, artilharia – como morteiros –, suprimentos de munição.

¹³ É importante ressaltar que, nas zonas libertadas, adolescentes, jovens e adultos estudavam na mesma sala, ou seja, não havia uma sala específica para a alfabetização de jovens e adultos. As aulas funcionavam de manhã ou à tarde. Não havia aulas à noite, pois a escola não tinha condições de oferecer ensino noturno devido à guerra de libertação que estava ocorrendo no momento. Durante períodos de conflito, como a guerra de libertação, os recursos e a infraestrutura são frequentemente limitados. Nas zonas libertadas, onde a prioridade era resistir e sobreviver, a educação teve que se adaptar às circunstâncias. A unificação das salas de aula para jovens e adultos pode ser vista como uma estratégia para maximizar os recursos humanos e materiais disponíveis. Além disso, a ausência de aulas noturnas reflete as condições de segurança e logística impostas pela guerra. Essa situação evidencia a flexibilidade e a resiliência das comunidades em tempos de crise, mostrando como a educação continua sendo uma prioridade, mesmo em circunstâncias adversas. A integração de diferentes faixas etárias em uma mesma sala pode também ter favorecido a troca de experiências e conhecimentos entre os alunos, enriquecendo o processo educativo.

Essas representações visavam a manter viva, na mente das crianças, a dura realidade em que estavam imersas. Além disso, buscavam instigar nelas uma postura política crítica, estimulando reflexões sobre o que deveria ser combatido, mantido ou transformado na sociedade em que viviam. Essa exposição às situações no campo de batalha e às ações dos combatentes insurgentes contribuía para uma compreensão mais profunda das questões sociais e políticas em jogo durante o conflito colonial, enquanto um conteúdo que espelhava a realidade da população.

No que diz respeito à língua ensinada, as aulas eram dadas em língua portuguesa, mas com intermédio da língua crioula, “*kriol*”, em particular, a qual tem servido e continua a servir como um elo entre diferentes grupos étnicos e comunidades, desempenhando um papel vital na coesão social e na preservação das tradições. No que diz respeito à sua valorização no contexto educativo, não apenas respeita a diversidade linguística, mas também fortalece os laços entre os diferentes grupos étnicos, promovendo, assim, uma sociedade mais coesa e integrada. A língua crioula não só serviu como língua intermediária no ensino do português como também era a língua que se falava no exército, nos centros e nos postos de saúde.

Por outro lado, se é comum ouvir o professor dizer “*boh pircibi ke k n’fala*”¹⁴ em outro momento também não é surpresa ouvir o aluno a dizer em crioulo “*nka pircibi és parte kubu explica pursor*”¹⁵. Assim, é possível perceber que a língua desempenha um papel fundamental na interação entre professor e aluno dentro do ambiente escolar. No caso, os alunos de alfabetização compreendem o conteúdo dado na sala de aula na língua crioula que, muitas vezes, assume o papel que a língua portuguesa, tornada oficial, deveria desempenhar ao demonstrar sua relevância no cotidiano escolar.

A utilização da língua portuguesa na sala de aula nas regiões libertadas é compreensível, considerando a falta de normatização da escrita da língua crioula “*kriol*”, conforme explica Ana Maria Cabral 1978 *apud* Godinho (2010) ao afirmar que, às vezes, nas tabancas, as populações que ali habitavam precisavam de um intérprete para traduzir do crioulo para a língua étnica. Além disso, o PAIGC optou por não oficializar a língua crioula no ensino devido à falta de profissionais especializados capazes de regularizar e estabelecer uma forma escrita consistente para o crioulo naquela época. Mas isso não impedia que os alunos falassem a língua dentro da sala de aula. Essa experiência de educação nas zonas libertadas foi levada para a educação da Guiné-Bissau logo após a independência. Nas próximas seções, vemos como é a formulação e a implementação das políticas de alfabetização de jovens e adultos.

¹⁴ “Vocês estão entendendo o que eu acabei de explicar”, tradução feita pela autora.

¹⁵ “Não entendi essa parte que o professor explicou”, tradução feita pela autora.

Sendo assim, o Partido Africano para a Independência da Guiné e de Cabo Verde (PAIGC), liderado por Amílcar Cabral, foi fundamental na luta pela independência. O PAIGC via a educação como uma ferramenta crucial para a libertação e começou a organizar escolas em áreas libertadas antes mesmo da independência formal, de modo que a educação foi usada para conscientizar a população sobre suas condições de vida e sobre a importância da luta pela independência. A alfabetização e a educação política eram vistas como passos essenciais para mobilizar a população contra o colonialismo.

Por outro lado, a alfabetização de jovens e adultos nas tabancas (aldeias) da Guiné-Bissau enfrenta desafios significativos, especialmente devido às barreiras linguísticas, o crioulo guineense, sendo a língua mais falada pela população, desempenha um papel fundamental nesse processo, pois é o meio de comunicação mais acessível. No entanto, os programas de alfabetização frequentemente utilizam o português como língua de ensino, criando dificuldades para os alfabetizandos, principalmente aqueles que vivem em contextos rurais.

A Guiné-Bissau é um país onde se falam muitas línguas diferentes. Além do português, que é a língua oficial, há várias línguas nacionais, como balanta, fula, mandinga e papel entre outros. No entanto, a língua que a maioria da população usa no dia a dia é o crioulo guineense. Apesar disso, o português continua sendo a língua da escola e dos documentos oficiais, do manual didático da AJA, isso cria um grande desafio para muitas pessoas, principalmente aquelas que vivem em áreas rurais e não tiveram acesso à educação formal.

Se os materiais didáticos e as aulas para todos em português, o aprendizado se torna ainda mais difícil, porque, antes mesmo de aprender a ler e escrever, essa pessoa precisa entender e falar essa nova língua. Isso significa que, para ela, o primeiro obstáculo não é a alfabetização em si, mas sim a compreensão do idioma no qual está sendo ensinada.

Aprender português pode ser um grande desafio, pois exige que ela entenda palavras, frases e significados completamente novos. Sem esse conhecimento prévio da língua, a alfabetização se torna algo distante e difícil de acompanhar. Muitas vezes, esses alunos não respondem com justiça porque não compreendem o que está sendo ensinado. Por isso, seria importante que a alfabetização levasse em consideração a língua que esses adultos já falam. O uso do crioulo ou de elementos da língua materna poderia facilitar a transição para o português, tornando o aprendizado mais acessível e próximo da realidade dessas pessoas.

Paulo Freire (1987) defende que a alfabetização precisa considerar a realidade das pessoas, ou seja, ensinar de uma forma que faça sentido para elas. Se um adulto nunca teve contato com o português, aprender nessa língua pode ser desmotivador e frustrante. Além disso,

segundo a pesquisadora Bialystok (2001), aprender a ler e escrever em uma língua que a pessoa não fala torna o processo muito mais difícil.

Outro problema é o preconceito linguístico. Muitas vezes, as línguas faladas pela população, como o crioulo e as línguas étnicas, são vistas como inferiores ao português. Isso faz com que as políticas educacionais não valorizem essas línguas no ensino. O pesquisador Bortoni-Ricardo (2004) aponta que essa falta de valorização dificulta a criação de métodos mais inclusivos para a alfabetização.

Uma solução seria adotar a alfabetização bilíngue, ou seja, ensinar a ler e escrever em crioulo junto com o português. Dessa forma, os alfabetizandos poderiam aprender usando uma língua que já conhecem, tornando o processo mais natural e motivador. Um exemplo seria um professor (ou animador, como é chamado em alguns programas de alfabetização) que ensina primeiro as palavras e frases em crioulo e, aos poucos, vai introduzindo o português. Assim, o aluno consegue entender o que está aprendendo sem sentir que está perdido.

Outro exemplo prático seria a criação de livros didáticos que usam tanto o crioulo quanto o português. Se um livro ensina a palavra "**casa**", ele pode apresentar a palavra primeiro em crioulo "**kaza**" e depois em português ("casa"), mostrando como as duas línguas se relacionam. Segundo Hornberger (2002), programas que valorizam a língua materna do aluno tendem a ser mais eficazes, pois permitem que o aprendizado ocorra de forma mais natural.

Além disso, os professores precisam ser capacitados para ensinar dessa forma. Um bom animador de alfabetização deveria saber falar tanto o português quanto a língua materna dos alunos, para facilitar a comunicação e tornar as aulas mais acessíveis. O ensino da alfabetização em Guiné-Bissau enfrenta um grande desafio por causa da diferença entre a língua oficial e as línguas faladas pela população. Para melhorar esse cenário, é fundamental valorizar o crioulo e as línguas étnicas dentro dos programas de alfabetização. Se a alfabetização levar em conta a realidade linguística dos alunos, mais pessoas poderão aprender a ler e escrever de forma significativa, contribuindo para um ensino mais inclusivo e eficiente no país.

No capítulo seguinte, debruçamo-nos sobre a transformação do currículo após a independência e sobre a importância de saberes populares no processo de Alfabetização de Jovens e Adultos na Guiné-Bissau.

3 ALFABETIZAÇÃO E A EDUCAÇÃO DE BASE DE JOVENS E ADULTOS E AS PRÁTICAS CULTURAIS NA GUINÉ-BISSAU

Este capítulo aborda a transformação do currículo escolar da Guiné-Bissau após a independência e sua relação com o processo de alfabetização de adultos nas Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP), considerando as práticas culturais do país e a questão de gênero das mulheres. Nesse contexto, também é analisada a contribuição de Paulo Freire para esse processo, bem como a construção dos saberes acumulados pelos alfabetizados ao longo da alfabetização de adultos. Destaca-se a importância da integração dos saberes endógenos e seus constructos na alfabetização, pois essa integração não apenas fortalece a identidade cultural dos educandos, mas também enriquece o processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo e relevante para suas vidas e para sua inserção na comunidade.

3.1 Transformação do currículo pós-independência da Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau, após ter enfrentado a dominação colonial portuguesa por quase cinco séculos, conquistou sua independência em 1973 e o reconhecimento veio em 1974. Durante o longo período da colonização portuguesa, o ensino era reservado principalmente para a elite., cujo acesso era extremamente limitado para a maioria da população. Aqueles que não tinham acesso, muitas vezes, se refugiavam nas aldeias para preservar a sua tradição cultural e a etnicidade. Por outro lado, nas zonas libertadas, as escolas associavam os alunos à vida comunitária, oferecendo conteúdos educacionais voltados à sua realidade. Entretanto, o ensino sofria com a escassez de materiais didáticos, infraestrutura adequada e professores qualificados

Após a independência, o PAIGC iniciou a reconstrução nacional do país, com ênfase na reforma do sistema educacional. A esse período, Freire (1978) chamava de reafricanização da mentalidade seguindo os ideais de Amílcar Cabral e Aristides Pereira¹⁶. Na reafricanização da mentalidade, objetiva-se descolonizar a cabeça do povo guineense e promover a africanização do pensamento, isso implicava a transformação do sistema

¹⁶ Aristides Maria Pereira foi uma figura importante na luta pela independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde, tendo atuado como secretário-geral do PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde) após o assassinato de Amílcar Cabral, em 1973. Aristides Pereira trabalhou ao lado de Cabral durante o movimento de libertação, lutando contra o colonialismo português e pela autonomia desses países africanos. Após a independência de Cabo Verde, em 1975, Aristides Pereira se tornou o primeiro presidente do país, cargo que ocupou por 15 anos, de 1975 até 1991

educacional deixado pelo colonizador, criando o sistema de ensino que permitisse aos guineenses desenvolverem uma nova mentalidade pautada na realidade africana.

Para que isso ocorresse, o Comissariado de Estado da Educação¹⁷ junto ao governo precisaria de profissionais qualificados para a realização desse projeto, de modo que fossem feitas modificações no currículo escolar, pois, em algumas zonas do país, ainda estava sendo aplicado o modelo do ensino colonial. De acordo com Mendes (2019), houve enormes dificuldades na realização desse projeto, principalmente devido à falta de profissionais qualificados para enfrentar os desafios da reconstrução nacional, tanto nas áreas de agricultura, infraestrutura e pequena indústria, quanto nas áreas de saúde e educação. Por outro lado, a carência de recursos humanos qualificados ressaltava a necessidade urgente de investimentos na área da educação para garantir a formação adequada da população em geral. Em 1974, foi criada a Comissão de Educação que assumiu a responsabilidade de conduzir a transformação social.

O Comissariado de Estado da educação enfrentou dificuldades significativas para implementar a educação em todo o território nacional. Em primeiro lugar, isso se deveu à persistência do legado do ensino colonial existente nas áreas urbanas do país. Em segundo lugar, algumas escolas ainda estavam operando sob o modelo educacional implantado nas zonas libertadas. Percebemos que havia dificuldade em construir um novo sistema do ensino a partir das estruturas referenciadas.

Em decorrência da dualidade da educação existente – uma educação colonial e outra educação nas zonas libertadas –, nos primeiros anos da independência, a Guiné-Bissau enfrentava graves deficiências estruturais, com escassez de infraestrutura, materiais didáticos, equipamentos, professores, pessoal administrativo e transporte público para deslocamento ao interior do país. Vale lembrar que, diante desses desafios, tornou-se praticamente impossível evitar a confrontação entre dois projetos educacionais contraditórios e totalmente opostos.

Nos primeiros anos da independência, os dois projetos educacionais, embora fossem antagônicos, precisavam coexistir e confrontar-se por algum tempo até que a situação fosse superada. Essa coexistência permitiria uma avaliação mais cuidadosa das abordagens e uma transição gradual para um modelo mais unificado e integrado de educação, capaz de atender às necessidades do país de maneira mais eficaz. Durante os anos de 1974 a 1977, houve uma série de tentativas de reforma no setor educacional da Guiné-Bissau. Essas iniciativas visavam a melhorar o sistema educacional e a aumentar o acesso à educação para os guineenses.

¹⁷ Comissariado era o ministério da educação naquela época, isso porque antes não existia ministério da educação.

Uma das principais estratégias adotadas foi o incentivo à matrícula nas escolas e nos cursos técnicos-profissionais. De acordo com Cá (2008, p.108),

De acordo com a linha política geral, o comissariado da educação promoveu descentralização regional dos serviços, tendo destacado, para cada religião e setor, um responsável, que coordenava as diversas atividades pedagógicas e administrativos, ao mesmo tempo animadores as chamadas de *comissão de estudos*, nas quais os professores organizavam-se para trabalhar em conjunto na preparação dos cursos. Aliás, a generosidade dos professores revelou-se na grande capacidade de incentivar para superar as dificuldades e resolver os problemas que a prática os obrigava.

Notamos que as comissões de estudos, nas quais os professores se organizavam para colaborar na preparação dos cursos e no desenvolvimento de metodologias de ensino, ofereciam um espaço para troca de ideias, compartilhamento de experiências e colaboração entre os educadores, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. A generosidade e o comprometimento dos professores foram fundamentais nesse processo. Apesar das dificuldades enfrentadas, os professores demonstraram uma grande capacidade de incentivar os alunos e de encontrar soluções para os desafios práticos que surgiam no dia a dia escolar. Esse comprometimento dos educadores foi crucial para superar obstáculos e garantir o progresso do sistema educacional guineense.

Ao longo da reforma do sistema do ensino nos anos letivos de 1974/1975 e 1976/1977, houve uma mudança significativa no sistema do ensino do país. Foram introduzidos os conteúdos e as disciplinas que dialogavam com a realidade da nação de acordo com os princípios ideológicos do PAIGC. Desse modo, Cá (2008) salienta que foi instituído um sistema de ensino que permitiu que os educandos se apropriassem de sua história, de sua cultura e de sua língua; sistema de ensino no qual fosse imprescindível reformular os programas de geografia, de língua portuguesa, mudando todos os textos de leitura que estavam visceralmente impregnados da ideologia colonialista. Furtado (2005) afirma que essas alterações foram aplicadas nas disciplinas que retratavam mais os conteúdos dos portugueses, os quais eram geografia, ciência naturais e história.

Corroborando, Freire (1978, p.25) salienta que

[...] a formulação dos programas de geografia, história e de língua portuguesa, ao lado da substituição dos textos de leituras carregados de ideologia colonialista, era um imperativo. 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 estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua história, a história da resistência de seu povo ao invasor, a luta por libertação que lhes devolveu o direito de fazer a sua história, e não história dos reis de Portugal e das intrigas da corte. Era preciso que os estudantes guineenses fossem chamados não a exercícios de moldagem em barro do poeta cego de um olho e coroados de louros.

Percebemos ser fundamental que os estudantes guineenses tivessem um currículo educacional que os conectassem diretamente à sua própria realidade e história, em vez de serem expostos predominantemente à perspectiva colonialista, a qual enfatizava a história e a geografia do colonizador. Na escola colonial, os estudantes, muitas vezes, eram ensinados apenas sobre a história, geografia e cultura do colonizador, o que levava a uma desconexão com sua própria identidade e história. Isso resultava em uma falta de compreensão e apropriação da riqueza cultural, geográfica e histórica de sua própria nação.

Diante desses desafios, os anos letivos de 1975-1976 foram designados como 'Ano 1 de organização' de acordo com Documento da educação Guiné-Bissau (1978). Apesar dos desafios intensos enfrentados, o Comissário de Estado da Educação enfrentou, ao longo desse ano letivo, a falta de infraestrutura e a persistência da educação colonial nas áreas urbanas. Entre outros obstáculos, mesmo com os gargalos ao longo do ano letivo, houve um aumento significativo dos alunos matriculados na alfabetização de base de jovens e adultos. Sobre esse aspecto, Cá (2005) mostra que foram matriculados 10.800 alunos no ano letivo 1975/1976.

O Comissariado de Estado da Educação Nacional (1980 *apud* Furtado, 2005) salienta que ocorreu a

introdução de duas novas disciplinas: a Formação Militante e o Trabalho Produtivo, seguindo as experiências das escolas das Zonas Libertadas. A Formação Militante visava proporcionar à criança um melhor conhecimento do seu meio social e da história do seu país[...] O Trabalho Produtivo, tinha por objetivo combater a desigualdade social, permitir a ligação entre a teoria e a prática e viabilizar a transformação progressiva da escola numa unidade autogerida e autofinanciada, segundo o modelo das escolas das regiões libertadas até à sua supressão. A disciplina nunca pôde contar com uma organização adequada e nem com meios humanos e materiais exigidos pela natureza e dimensão das ações que enquadravam que iam de uma vasta produção agrícola (legumes, fruta, cereais), à reconstrução de escolas e produção artesanal (Furtado, 2005, p. 367).

Notamos que, com a nova reforma do ensino, tentaram aproximar a escola às atividades das comunidades, priorizando a prática e o trabalho produtivo, especialmente na agricultura e no artesanato. A disciplina de formação militante tinha como objetivo principal proporcionar às crianças um conhecimento mais amplo de seu meio social e da história de seu país. Isso era fundamental para cultivar uma consciência crítica e uma compreensão mais profunda das questões sociais e políticas que cercavam suas vidas.

Com isso, Freire (1978) destaca que a Escola do Campo representava uma abordagem inovadora para a educação rural que visava a integrar os alunos mais diretamente às realidades e atividades produtivas do campo, ao mesmo tempo em que mantinha a continuidade das atividades escolares tradicionais. A ideia era levar temporariamente escolas

urbanas, com seus professores e alunos, para áreas rurais. Em vez de apenas viver em acampamentos ou realizar visitas pontuais, os alunos participariam ativamente das atividades produtivas, trabalhando lado a lado com os camponeses locais. Isso proporcionaria a eles uma oportunidade única de aprender com a prática, ganhando conhecimento prático sobre agricultura, pecuária ou outras atividades rurais, ao mesmo tempo que desenvolviam um entendimento mais profundo das condições de vida e do trabalho no campo.

Além disso, o projeto permitia que os alunos compartilhassem seus conhecimentos e experiências com os camponeses, promovendo uma troca de saberes culturais entre os diferentes grupos. Isso não só fortalecia os laços entre a comunidade escolar e a comunidade rural, mas também contribuía para uma maior valorização do conhecimento local e das práticas tradicionais.

Na próxima seção, abordamos o processo de alfabetização de adultos nas Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP), destacando como esse processo revolucionou a educação de base de jovens e adultos. Em seguida, discutimos a construção de saberes tradicionais na alfabetização de adultos. Isso inclui aspectos como trabalho produtivo, artesanato e a associação da escola com saberes acumulados.

3.2 Processo de Alfabetização de Adultos nas Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP)

Após a conquista da independência nacional, o PAIGC concentrou seus esforços no setor educacional, dada a preocupante taxa de analfabetismo que afetava mais de 90% da população guineense na época. Ao reconhecer a importância da educação para o desenvolvimento do país, o partido viu a necessidade de uma abordagem educacional que refletisse os raízes culturais e sociais do povo. Para isso, Macedo (1978, p. 21-22) afirma que o Comissariado da Educação Nacional e Cultura traçou os objetivos para enfrentar as transformações do ensino no país:

- 1º - Concretizar o direito de cada um à educação e ao saber, dando a todos as mesmas oportunidades por meio das seguintes medidas: a) eliminar as disparidades entre a cidade e o campo e desenvolver as vocações regionais; b) fazer participar toda a população na ação educativa sob todas as formas; c) repartir equitativamente os recursos disponíveis para a educação.
- 2º - Criar um sistema educativo que, favorecendo particularmente o desenvolvimento dos valores culturais nacionais, saiba transmitir igualmente os

valores universais necessários ao desenvolvimento individual e coletivo traduzindo-se pela: a) revalorização do património nacional; b) adaptação dos programas e dos métodos de educação às realidades e às necessidades da nação; c) procurar melhor adequação entre o sistema educativo e a estratégia de desenvolvimento socioeconómico (a formação recebida deve permitir a cada um, a todos os níveis, inserir-se no circuito da produção).

Percebemos que o objetivo do comissariado era reformular o sistema do ensino e, para que isso fosse feito nessa fase, era preciso reaproveitar todos os materiais ou insumos deixados pelo colonizador português ao ser expulso do país. Como aponta Sané (2021), os antigos quartéis portugueses são adaptados para diferentes usos, como escolas, hospitais e hospedarias, conforme as necessidades emergentes. A língua portuguesa foi selecionada como idioma oficial da Guiné-Bissau, funcionando como uma conexão com o mundo exterior, embora seja compreendida e falada por uma minoria.

Destacamos que a erradicação do analfabetismo surgiu como uma das principais metas para o progresso do país, levando o governo a realizar uma campanha em larga escala para alfabetizar jovens, adultos e crianças. Isso ocorreu porque a educação é reconhecida como um fator crucial para o desenvolvimento de qualquer sociedade. De acordo com Documento da Educação Guiné-Bissau (1978) e Furtado (2005), o Comissariado de Educação Nacional e Cultura criou o Departamento de Alfabetização de Adultos (DEA) em dezembro de 1975. No ano seguinte, o DEA lançou a Campanha Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos em 1976, cuja metodologia e organização contaram com a contribuição de Paulo Freire e sua equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC).

Apesar dos esforços, durante os primeiros anos, o processo de alfabetização enfrentou uma série de desafios significativos, em um país onde a grande maioria da população não tinha conhecimento da leitura e da escrita da língua oficial, bem como a percentagem de analfabetismo era de mais de 90%. A incidência de analfabetismo recaía sobre a população adulta, incapaz de ler e escrever a sua realidade. Ademais, havia uma diversidade linguística marcante, com mais de 30 grupos etnolinguísticos, sem formas de escrita estabelecidas. A língua crioula era a língua falada predominantemente, especialmente nas áreas urbanas.

De acordo com Pereira (1977), alfabetizar não deve consistir apenas na aquisição da técnica da leitura, mas deve ser um meio de conscientização política das massas. O processo de alfabetização deve ser continuado e aprofundado através da capacitação técnica e profissional dos alfabetizados e sua inserção na comunidade. Freire (1978, p.17) afirma que:

[...] a consciencialização, associada ou não ao processo de alfabetização (pouco importa), não pode ser um “bla-bla-bla” alienante, mas sim um esforço crítico de pôr a claro a realidade, o que implica, necessariamente, um compromisso político. Não existe conscientização se a prática não nos leva à ação consciente dos oprimidos como classe social explorada na luta pela libertação. Por outro lado, ninguém consciencializa ninguém. O educador e o povo conscientizam-se através do movimento dialético entre a reflexão crítica da ação que se segue no processo dessa luta.

Nesse contexto, o país estava passando por um momento pós-colonial e enfrentava enormes dificuldades para reconstruir a sua educação, ou seja, um novo sistema educacional. Acreditamos que a educação pode construir a nação, para isso, os guineenses precisavam conquistar a sua liberdade por meio de seu esforço. Ainda de acordo com Freire (1978):

Na perspectiva libertadora, que é a da Guiné-Bissau, que é a nossa, a alfabetização de adultos, (...) é a continuidade do esforço formidável que seu povo começou a fazer, há muito, irmanado com seus líderes, para a conquista de sua palavra. Daí que, numa tal perspectiva, a alfabetização não possa escapar do seio mesmo do povo, de sua atividade produtiva, de sua cultura, para esclerosar-se na frieza sem alma de escolas burocratizadas em que cartilhas elaboradas por intelectuais distantes do povo – em que pese às vezes sua boa intenção – enfatizam a memorização mecânica a que antes me referi. (Freire, 1978, p. 91).

Foi com essa visão que o dirigente do PAIGC Mário Cabral convidou Freire para construção deste projeto: “Alfabetização em massa de jovens e adultos no país nos primeiros anos da independência”. As ideias de Paulo Freire se alinhavam com as diretrizes do PAIGC lideradas por Amílcar Cabral durante a luta pela independência da Guiné e de Cabo Verde, pois ambos propunham estabelecer um sistema educacional com o propósito de promover uma educação em larga escala, visando à integração da população no contexto moderno e garantindo a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

Salienta-se que a alfabetização de adultos não se limitava ao ensino da leitura e da escrita, mas também envolvia a compreensão crítica do contexto social. Muitas vezes, as classes dominantes buscavam promover uma forma de alfabetização que apenas habilitasse os dominados a ler e escrever, sem desenvolver uma consciência crítica do mundo ao seu redor. Com isso, Sané (2021) afirma que foram traçados alguns objetivos da alfabetização de adultos pelo comissariado de educação nacional que são:

1. Transmitir o máximo de conhecimentos a todo o povo, de forma a torná-lo elemento ativo das transformações sociais;
2. Levar as massas populares a compreender o que devem fazer para sua terra e quais os objetivos que elas já conhecem na prática;
3. Valorizar o trabalho do povo, levando-o ao conhecimento do papel ou da função daquelas coisas que ele já conhece na prática;

4. Valorizar o homem e aproveitar as suas capacidades criadoras, de maneira que o nível de todo o povo seja modificado e gradualmente melhorado; e
5. Criar uma sociedade em que os homens possam exercer verdadeiramente a sua personalidade e criar um desenvolvimento em que toda a potencialidade do povo seja posta a serviço do homem.

A alfabetização em massa de adultos teria dois focos: as Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP) e a população civil. A alfabetização era encarada pela FARP, quanto ao Comissariado da Educação, como um ato político. Os alfabetizandos se envolviam ativamente com o auxílio dos animadores-alfabetizadores, os quais também atuavam como militantes. O objetivo era que os alfabetizandos aprendessem a ler e a escrever de forma crítica, em vez de simplesmente memorizar sílabas, palavras e frases de forma mecânica e alienante.

Esse enfoque político da alfabetização visava a capacitar os indivíduos a compreenderem o mundo ao seu redor de maneira crítica e participativa. Em vez de apenas aprender habilidades básicas de leitura e escrita, os alfabetizandos eram incentivados a analisar e questionar as estruturas sociais, econômicas e políticas que os cercavam. Isso os capacitava a se tornarem agentes de mudança em suas próprias comunidades, conscientes de seus direitos e capazes de se engajar ativamente na transformação social.

Após a independência, a campanha, no seio das FARP, foi reorganizada e sistematizada em 1975 pelo Comissariado de Estado das Forças Armadas. Antes da campanha, houve um seminário de formação para os monitores, no qual os militantes guineenses foram delegados para participar com o objetivo de conhecer o método de Paulo Freire. A formação aconteceu em Bissau. Dessa formação, ele coordenou em Bissau uma formação para animadores-professores de alfabetização de adultos. Para Almeida (1981, p. 148), tratou-se de “um curso de capacitação para membros das FARP, onde se formaram inicialmente 82 animadores e 7 supervisores”. Com a sequência disso, o processo de alfabetização foi formado por 150 militantes que terminaram sua formação.

Esse projeto de alfabetização era composto por três etapas: primeiro, erradicar o analfabetismo nas Forças Armadas; em seguida, enquanto a pós-alfabetização começava na capital, expandir a alfabetização para todos os quartéis do país; e, por fim, os militantes das FARP iriam alfabetizar a população civil. Tudo isso foi desenvolvido em 1975.

As Forças Armadas da Guiné-Bissau tinham um papel politicamente destacado, pois seus membros tinham sido participantes ativos na luta pela independência. A alfabetização nas Forças Armadas tinha um propósito claro e compreendido por todos: servir como uma ferramenta para que os militares adquirissem novos conhecimentos. Portanto, esses

conhecimentos eram essenciais para que pudessem assumir suas novas responsabilidades na reconstrução do país. Foram alfabetizados cerca de 80% dos militantes das Forças Armadas Revolucionárias do Povo. Outrora, essa alfabetização deu certo porque os militares já sabiam falar o crioulo corretamente, então, havia facilidade de transição para o português.

Para Faundez (1994), a primeira campanha de alfabetização de adultos foi realizada em 1975 com os membros de Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP) e teve grande êxito, isso porque a língua portuguesa era conhecida e utilizada de forma prática para acesso aos documentos, às instruções, às publicações, o que permitiu a melhoria dos conhecimentos dos participantes. Ou seja, os militares já sabiam falar o crioulo corretamente de modo que a transição do crioulo para o português não houve dificuldade. Os fatores que contribuíram para o sucesso da campanha nas FARP são:

- O espírito de disciplina que existe no seio do exército;
- A estrutura organizada que permite o acesso a todos facilmente;
- A obrigação que os soldados têm de acompanhar os cursos de alfabetização;
- As possibilidades de obter um emprego;
- O fato de que o exército tem necessidade de utilizar muitos documentos.

Ao mesmo tempo que as Forças Armadas estavam sendo alfabetizadas, o governo também se preocupava com a alfabetização da população civil. Para isso, o Comissariado da Educação Nacional criou duas organizações específicas: a primeira, chamada Comissão Nacional de Coordenação de Alfabetização (CNCA), era responsável por definir as diretrizes políticas do programa de alfabetização. A segunda, a Comissão Nacional de Alfabetização (CNA), cuidava dos detalhes técnicos, como métodos de ensino e materiais didáticos. Essas duas comissões lideraram as campanhas de alfabetização até 1978, quando foi criado o Departamento de Educação de Adultos, o qual assumiu essas responsabilidades.

O órgão responsável pela alfabetização convocava os jovens para participar como animadores de acordo com Faundez (1994). Em 1976, estes tiveram acesso ao curso preparatório dirigido pela CNCA, sendo escritos mais de 120 animadores, mas só 60 terminaram a formação. Desse modo, foram abertos mais de 30 círculos¹⁸ da alfabetização no capital, mas estes foram fechando pouco a pouco devido à falta de motivação das pessoas de frequentar esse ambiente de aprendizagem, para Faundez (1994) os animadores não recebem um seminário adequado para alfabetizar as populações civis, de modo que quando eles vão para

¹⁸ Locais em que aconteceram as práticas de alfabetização.

círculo dar aula em língua portuguesa que era totalmente estrangeiro para a grande maioria da população guineenses.

Percebemos que não houve o trabalho sistemático de campanha de alfabetização em nível nacional que demandava uma organização adequada, preparação, planejamento e mobilização de recursos humanos e garantia de meios materiais, financeiros e logísticos. Como o país ficou independente em 1974, não teve como criar intervenções, mobilizar os recursos necessários, tanto internos quanto externos e garantir o apoio da população, o que seria difícil de obter nesse tipo de programa.

De acordo com Almeida (1981),

outro fracasso se deu, trabalho de alfabetização da população civil residente nos bairros de Bissau foi bem difícil. Essa população não participou ativamente da luta contra os colonizadores. O objetivo da alfabetização, para esses adultos (que saíram de suas tabancas em busca de uma vida mais segura em Bissau, onde encontraram péssimas condições de habitação e trabalho incerto), tinha um caráter individualista: candidatar-se a um emprego, melhorar de vida, mas através de esforços isolados e não, coletivos (Almeida, 1981, p. 149/150).

Esse problema demonstrou um cenário desafiador, de modo que muitos adultos deixaram suas aldeias em busca de uma vida mais segura em Bissau. No entanto, a maioria encontrou moradias precárias e empregos incertos. Por isso, muitos não procuravam a alfabetização de adultos porque não tinham tempo, outros buscavam alfabetização e queriam aprender a ler e a escrever para se candidatar a empregos e melhorar suas condições de vida. Entretanto, esses esforços eram realizados de forma individual, sem uma consciência de classe, uma ação coletiva ou comunitária para alcançar esses objetivos.

Ademais, os conteúdos não estavam ligados a realidades dos participantes, o que apresentou descompasso na abordagem metodológica em integrar o conteúdo a ensinar e a realidade dos educandos, como recomenda Freire em seus escritos. Faltou espaço para reflexão e diálogo sobre temas relevantes para eles. De acordo com Sané (2001), os objetivos de ascensão social não estavam diretamente ligados à alfabetização, o que desmotivou aqueles que buscavam melhores oportunidades por meio da educação. Como resultado, muitos alunos não viam sentido no trabalho árduo de aprender a ler e a escrever, especialmente quando não viam resultados tangíveis.

Por isso, houve esvaziamento dos grupos de alfabetizandos, desistindo gradualmente, culminando no fracasso da primeira tentativa de alfabetizar a população civil. Essa situação destaca a importância de métodos educacionais que sejam relevantes para os alunos, bem como a necessidade de conectar a alfabetização a objetivos práticos e aspirações pessoais. Freire (1978), na sua primeira visita, constatou esse fato afirmando que a alfabetização

de adultos nos quartéis desenvolveu a criação de 82 (oitenta e dois) círculos de cultura funcionando nos bairros populares da capital e que tudo estava por fazer ou refazer. Assim sendo, havia uma demonstração de que, para realizar o processo de alfabetização com sucesso no país, era preciso levar em consideração a realidade da população local.

Corroborando Freire (1978), as experiências que se davam no seio de FARP e que buscavam se desenvolver nos bairros populares sublinhavam que a necessidade era estabelecer uma política que priorizasse o programa de alfabetização de adultos, de modo que esse programa, apesar de ter objetivos nacionais, deveria começar em áreas e setores específicos, escolhidos com critérios bem definidos para que a alfabetização alcançasse seu principal objetivo de contribuir para o esforço de reconstrução nacional. Ela precisava estar em relação dinâmica com outras formas básicas de intervenção social. Isso significa que a alfabetização deveria ser vista como uma necessidade integrada a outras iniciativas sociais. A alfabetização de adultos, assim como a educação em geral, não deveria ser algo separado das práticas sociais existentes, ao invés disso, deveria surgir dessas práticas, funcionando como uma de suas partes essenciais.

A desconexão da campanha de alfabetização da população civil com os seus desejos e aspirações revelou que nas práticas dos círculos culturais, a despeito dos desacertos, os seus participantes alfabetizando e animadores se achavam engajados num trabalho preponderante criador. Entre os desacertos mais flagrantes poderíamos citar, por exemplo: A impaciência ou a pressa que os animadores têm no momento de dar aulas, além disso, às vezes, criam palavras difíceis para os alfabetizando, fazendo com que haja repetição ou coro na leitura. Essa repetição é muito demorada para que os alfabetizando aprendam a ler e a escrever. O melhor meio pelo qual os alfabetizando aprenderiam as sílabas e as palavras seria a partir de suas vivências ou por meio da realidade que os rodeia. Por outro lado, percebemos ainda a falta de vivacidade com que alguns animadores participam dos debates em torno da temática referida à palavra geradora.

Segundo Freire (1994), o projeto de alfabetização de adultos no campo civil deveria ser implementado em duas frentes principais: a primeira deveria focar nas áreas onde e conforme a política do PAIGC e as ações do governo estivessem ocorrendo ou onde fossem previstas mudanças nas relações sociais de produção em um curto prazo. A segunda deveria ser integrada aos órgãos administrativos para fornecer os conhecimentos necessários para cumprir as tarefas relacionadas à construção nacional. Desse modo, a alfabetização de adultos deveria estar alinhada tanto às mudanças sociais e econômicas promovidas pelo governo quanto às necessidades administrativas para o desenvolvimento do país.

Por conseguinte, no mesmo ano de 1976, houve nova tentativa de alfabetização em Bissau, a Comissão Nacional de Alfabetização (CNA) desejou acabar o mais rápido possível com o analfabetismo, decidindo lançar a Campanha Nacional de Alfabetização para População Rural majoritária do país, como tentativa de combater o analfabetismo neste.

O governo almejou eliminar o analfabetismo o mais rapidamente possível. Para isso, a CNA decidiu lançar uma campanha nacional de alfabetização voltada principalmente para a população rural. De acordo com Faundez (1994), em 1976, 200 jovens estudantes de liceus de diferentes regiões do país foram treinados na capital em áreas, como educação de adultos, alfabetização, saúde e agricultura. Durante as férias escolares, esses jovens se espalhavam pelo país para realizar trabalhos de campo e viver com os camponeses. Nas tardes, ensinavam os adultos a ler e escrever em português e compartilhavam conhecimentos sobre educação sanitária, higiene e práticas agrícolas. Desse modo, uma das suas responsabilidades era treinar novos animadores nas aldeias, os quais dariam continuidade ao trabalho educativo após o retorno dos estudantes às suas aulas nos liceus. No entanto, a campanha não teve bom êxito. Os fatores que culminaram ao insucesso da campanha de alfabetização de adultos, entre nos anos de 1976 e 1978, tanto para a Comissão Nacional da Campanha de adultos como também para os professores, são:

Quadro 5 – Fracassos de Campanhas de Alfabetização por parte Animadores e CNCA¹⁹ 1976/1977/1978

Animadores (professores/as)	CNCA
• Falta de professores qualificados para formar os animadores; • Muita formação teórica e pouca prática ligada ao conhecimento da realidade dos alunos; • Falta de pesquisa e de estudo de campo urbano e rural; • Falta de conhecimentos dos animadores sobre outros campos, que são: saúde, higiene e agricultura; • Falta da relação entre alfabetização e o desenvolvimento socioeconômico do país	• Falta de quadros formados e qualificados para trabalhar na campanha; • Falta de rigor organizativo e de critérios definidos para regiões em que os animadores deviam trabalhar com população beneficiária; • Falta de coordenação, planejamento e de execução das tarefas e do acompanhamento; • Impossibilidade dos coordenadores de irem até a campo e verificar as experiências; • Desconhecimento do português por parte da população e desconhecimento do crioulo por parte do animador, o que impossibilitava a comunicação; • Falta de material pedagógico e de apoio – o que existia era inadequado à realidade da população abrangida; • A campanha coincidiu com a estação das chuvas, momento em que os camponeses trabalham no campo.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Faundez (1994, p. 93)

¹⁹ Comissão Nacional de Coordenação da Alfabetização.

Percebemos que, de 1976 a 1978, a campanha de alfabetização sofreu um grande fracasso, e isso aconteceu, principalmente, porque não havia formadores qualificados para treinar os animadores²⁰ que eram os responsáveis por ensinar os jovens e adultos. Além disso, muitos dos animadores selecionados não tinham formação adequada na área de alfabetização já que muitos deles eram apenas alunos de liceu (ensino secundário).

Além disso, o fracasso da campanha deveu-se à atuação da Comissão Nacional de Coordenação de Alfabetização, pois, na época, faltavam quadros qualificados para trabalhar no projeto, além disso, existia falta de organização e de critérios claros para determinar onde os animadores deveriam atuar. Não havia planejamento adequado para indicar quais regiões e populações os animadores iriam atender, o que prejudicou a eficácia da campanha em alcançar as pessoas que mais precisavam ser alfabetizadas. Outrora, os coordenadores não conseguiam ir até o campo para verificar como os animadores estavam trabalhando devido. Além disso, o fracasso da campanha deveu-se à atuação da Comissão Nacional de Coordenação de Alfabetização à falta de transporte, o que impedia uma supervisão e apoio adequados.

Portanto, eles se depararam com a falta de materiais didáticos, pois os insumos disponíveis não eram adaptados à realidade das pessoas que estavam sendo atendidas. Ademais, a campanha ocorreu durante a estação das chuvas, uma época em que muitos camponeses estavam ocupados na agricultura. Todos esses fatores mencionados culminaram no fracasso da alfabetização.

O período de 1976/1977 foi designado como “Ano II da Organização da Educação”. De acordo com Cá (2008), foram planejadas três ações importantes. A primeira é que todas as escolas participariam do IIIº Congresso do PAIGC. A segunda é a criação de uma campanha para alfabetizar adultos, que começou, mas não pôde continuar por falta de materiais de ensino, consequência das dificuldades econômicas daquele período. A terceira trata-se da ação focada na integração entre o ensino escolar e o trabalho produtivo.

De acordo com Faundez (1994), a CNCA lançou uma nova campanha no ano de 1979 e a criação de um departamento de alfabetização, o qual reiniciou a campanha trazendo animadores, dessa vez, assalariados. Nessa nova campanha, recebiam financiamento externo e materiais didáticos com ajuda de SIDA-SUECIA²¹. Por ser um país que carece da falta de materiais didáticos, infraestrutura de qualidade, qualquer apoio voltado ao ensino era bem-vindo. A fala de João Francisco Mendes Té (primeiro-ministro) da Guiné-Bissau, mencionada por Cá (2008), afirma que:

²⁰ Professores/professoras.

²¹ ASDI em português – Autoridade Sueca para Desenvolvimento Internacional.

Estamos abertos à colaboração com todos os países do mundo, mas sem permitirmos ingerência nos assuntos internos do nosso país. Estamos com os braços abertos para recebermos todos aqueles que vier trabalhar nesta terra, para nos ajudar a desenvolvê-la, pois a nossa terra é bem pesada. (Cá, 2005, p. 97)

É perceptível que, após a conquista da independência, o país enfrentava graves carências, especialmente no campo financeiro e de recursos materiais. Essa escassez dificultava a obtenção de apoio externo e financiamento para adquirir materiais educativos e suprir as necessidades da população. Além disso, a falta de investimento em educação, durante o período colonial agravou ainda mais essa situação, deixando o país em uma posição desfavorecida no que diz respeito ao acesso à educação após a independência, de modo que qualquer colaboração era bem-vinda.

Pela primeira vez após a independência, os soldados das FARP, com habilidades de leitura e escrita, usaram suas experiências para auxiliar na alfabetização da população civil. Algumas diretrizes cruciais foram estabelecidas, incluindo a criação de um projeto piloto para desenvolver uma metodologia e um programa de alfabetização e pós-alfabetização. Além disso, um projeto de alfabetização funcional, centrado em habilidades de cálculo e gestão, foi implementado na região Leste do país e no Sul (Faundez, 1994).

Percebemos que o projeto piloto tinha uma metodologia da definição de alfabetização e pós-alfabetização que era uma estratégia em que os alunos eram ensinados a ler e escrever, de modo que pudessem expandir a sua habilidade de leitura e escrita. Essa metodologia pode ser adaptada para atender às necessidades educacionais e sociais da população local. Desse modo, envolveria o uso de abordagens pedagógicas participativas e centradas no aluno, incluindo os componentes práticos, os quais levariam em consideração os desafios específicos enfrentados pela população guineense: acesso limitado à educação, diversidade linguística e cultural e condições socioeconômicas etc.

alfabetização funcional, que busca integrar a leitura e a escrita às atividades práticas cotidianas Faundez (1994), a UNESCO²² defendeu a abordagem de alfabetização funcional concentrada em ensinar habilidades de leitura e escrita diretamente aplicáveis à vida cotidiana, devido a preocupações sobre sua eficácia em promover uma compreensão mais profunda da linguagem e da sociedade. Nessa nova campanha, o português foi considerado uma língua estrangeira devido ao fato de ser desconhecido para a maioria da população cuja base percentual era de 10% a 15% de pessoas falando essa língua.

²² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

Essa nova fase de campanha durou cinco anos, de 1980 a 1984, e tinha como objetivo não só mudar a metodologia do ensino, mas também produzir materiais educacionais e fornecer apoio aos participantes. Pretendia-se também que essa campanha estivesse intimamente ligada ao sistema escolar formal que buscava integrar os programas de alfabetização dentro da estrutura educacional, de modo que pudessem garantir uma transição mais suave para aqueles que desejavam continuar sua educação formal após completarem o programa de alfabetização.

Em outras palavras, além de desenvolver uma abordagem inovadora para alfabetização, teve um foco de garantir recursos educacionais adequados, como: livros didáticos e materiais de ensino disponíveis para os animadores e os alunos. Isso se deu, a fim de que pudessem receber apoio e treinamento para implementar eficazmente a nova metodologia do ensino.

Para Faundez (1994), ao longo da campanha, houve divisões de três níveis do programa de alfabetização, correspondentes a diferentes fases do processo educacional. No primeiro nível, na fase de alfabetização, os participantes aprendiam as habilidades básicas de leitura e escrita. Os segundo e terceiro níveis representavam a fase de pós-alfabetização, onde os participantes consolidavam e expandiam suas habilidades de leitura, escrita e compreensão. Ao completar a fase de pós-alfabetização, os participantes alcançariam um nível de conhecimento equivalente ao quarto ano primário do sistema escolar formal. Isso significa que teriam adquirido um conjunto sólido de habilidades educacionais básicas.

Vale salientar que, com a implementação da alfabetização funcional, os círculos de cultura seriam estabelecidos nos locais de trabalho. Esses círculos permitiriam que os participantes aplicassem efetivamente os conhecimentos adquiridos em suas atividades diárias. Para garantir o sucesso desses círculos, as empresas seriam responsáveis por fornecer as infraestruturas necessárias, como espaço e materiais educacionais. Além disso, os participantes seriam liberados do trabalho durante os horários de estudo e continuariam recebendo seu salário normalmente.

Corroborando Faundez (1994),

A idade dos participantes iria dos 18 anos a 45 anos, e os círculos teriam um mínimo de 15 participantes. Os cursos seriam dados em duas horas diárias e cinco dias das semanas, durante (6) meses. A pesquisa realizada na fábrica deu um resultado negativo, já que elas não estavam interessadas na alfabetização dos operários, não obstante foram abertos quatro círculos (3) em Bissau e um (1) no interior do país, os resultados foram fracos devido sobretudo ao problema de línguas português (Faundez, 1994, p. 96-97).

É importante ressaltar que, mesmo com esforço na implementação, os círculos de alfabetização tiveram empecilhos pelo problema linguístico, o que dificultou a participação efetiva dos trabalhadores nos cursos. O português era desconhecido para a maioria. É importante frisar que a população guineense, na época, não tinha apenas dificuldade com o português, mas também com o crioulo, de modo que as duas línguas estavam prejudicando a compreensão dos participantes em relação aos conteúdos ensinados durante o curso. Havia também a falta de apoio das empresas, o que contribuiu para resultados insatisfatórios.

Com essas dificuldades enfrentadas de várias ordens, a comissão decidiu ensinar os jovens e adultos nas línguas vernaculares. Assim, em 1981, com a assistência da UNESCO e de outras organizações internacionais, começou-se o estudo da língua mais importante do país falada por 44% da população, a língua crioula. Essa língua foi identificada como a língua veicular mais relevante e um instrumento eficaz para a comunicação e para a criação da unidade nacional, pois não pertence a nenhuma etnia específica.

Para esse efeito, o crioulo foi promovido à língua a ser utilizada na alfabetização de jovens e adultos, sendo elaborados uma gramática e um léxico contendo cerca de 3 mil palavras, os quais serviram como fundamento para propor uma forma de escrita simples e acessível que facilitasse para os alfabetizandos. Para que isso fosse feito, contou-se com a ajuda do Centro de Investigação Aplicada de Dakar (CLAD). Essa iniciativa visava não apenas a promover a alfabetização na língua crioula, mas também a valorizar e a fortalecer o uso dessa língua como um meio de comunicação eficaz e inclusivo em todo o país ao incorporar o crioulo como uma ferramenta vital da união entre os guineenses entre diferentes grupos étnicos.

Em 1982, os materiais educacionais em crioulo foram testados em doze centros de alfabetização de adultos. Nos anos letivos de 1985/1986, foram estabelecidos 59 círculos de alfabetização com mais de 1.662 participantes. Esses círculos eram organizados em comunidades populares ou tabancas, não apenas ensinavam a ler e a escrever, mas também incluíam o ensino de matemática e gestão de projetos de desenvolvimento econômico que foram ligados com suas vidas culturais e saberes tradicionais: agricultura, pesca, dança etc. Sendo assim, demonstrava que era possível integrar o ensino da língua crioula e da matemática, promovendo uma abordagem educacional mais abrangente e prática, a qual capacitava os indivíduos tanto na comunicação quanto em habilidades essenciais para o desenvolvimento sociocognitivo.

Ainda em Faundez (1994), após o sucesso da alfabetização em crioulo, a comissão iniciou uma segunda campanha de alfabetização de jovens e adultos, dessa vez, na língua fula, falada por 23% da população, principalmente no leste do país. A elaboração do material didático

não foi difícil, pois a comissão já havia realizado um estudo sobre a criação da escrita na região vizinha. Nos anos letivos de 1983/1984, foram abertos 20 círculos de alfabetização com mais de 300 participantes, número que aumentou para 689 nos anos 1985/1986. Isso demonstrou um esforço contínuo e crescente para expandir a alfabetização em diferentes línguas e regiões.

Após o sucesso na Alfabetização de Jovens e Adultos em duas línguas locais, o Departamento de Educação de Adultos (DEA) decidiu iniciar uma terceira campanha de alfabetização de jovens e adultos, dessa vez focada na língua balanta, que é falada por 26% da população. Os estudos para criar um léxico adequado foram conduzidos pelo CLAD. Em algumas partes do país, ainda havia cursos de alfabetização em português, especialmente entre as camadas sociais que usavam essa língua. Essa campanha fazia parte de um plano de longo prazo, com duração de cinco anos e estava integrada ao sistema educacional formal. Isso mostrou um compromisso contínuo com a educação e a inclusão, adaptando os esforços de alfabetização às diferentes línguas e necessidades das comunidades locais.

Entretanto, era reconhecido que a alfabetização na língua materna não era suficiente para proporcionar acesso completo ao conhecimento científico e técnico “universais”, os quais eram necessários para o desenvolvimento cognitivo completo dos alunos. Portanto, a transição para o português, a língua oficial e de instrução em muitos contextos educacionais, era vista como essencial para garantir que os alunos pudessem acessar esse conhecimento mais amplo.

A elaboração de uma gramática e de um léxico em crioulo, o uso das línguas fulas e balantas no processo de alfabetização funcional embasado nos saberes culturais, tais como: etnomatemática, história de vida e práticas socioculturais serviram como fundamento para alcançar a alfabetização funcional.

3.3 Contribuição de saberes populares na alfabetização de adultos

É importante frisar que, durante a época colonial, a educação foi utilizada como uma ferramenta para dominar e controlar a população local. As autoridades coloniais limitavam o acesso ao conhecimento e ofereciam apenas uma educação mínima. Isso tinha o objetivo de manter a população submissa e impedir que desenvolvesse uma consciência crítica. Os estudantes eram desencorajados a pensar por si mesmos ou a expressar suas opiniões sobre o conteúdo ensinado. A metodologia de ensino era centrada na realidade e nos interesses dos colonizadores. Os conteúdos abordados incluíam a história, a geografia e a língua dos colonizadores, desvalorizando, assim, a cultura e o conhecimento local dos nativos guineenses.

Após a independência, o governo se dedicou a uma reconstrução revolucionária da sociedade, conhecida como a criação do conceito de “homem novo [e da mulher nova²³]”, conforme consta no documento intitulado “Caderno Popular”, do MINED²⁴, da República Democrática de São Tomé e Príncipe, publicado em 1977. Esse conceito envolvia a criação de um novo sistema educacional por meio do qual os alunos não aprenderiam apenas a ler e escrever, mas seriam encorajados a desenvolver pensamento crítico, refletir sobre a história e a sociedade. A reconstrução buscava valorizar os saberes culturais locais que haviam sido negados e desvalorizados pelos colonizadores. A ideia era resgatar e celebrar as tradições e os conhecimentos da população guineense, integrando esses elementos à educação.

A criação da “mulher nova” também era um componente crucial desse processo. Isso significava transformar o papel das mulheres na sociedade, promovendo a igualdade de gênero. O objetivo era garantir que elas tivessem acesso à educação e fossem incentivadas a participar ativamente na vida política, econômica e social do país.

Por isso, a alfabetização de adultos se deu por meio da relação com saberes populares nas Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP). Os animadores associavam os conhecimentos dos saberes dos alunos para ensiná-los a ler e a escrever a partir das suas vivências na luta de libertação nacional. Utilizavam-se de saberes e do significado que davam a esse conhecimento, a partir do método de Paulo Freire. Nesse contexto, os animadores/alfabetizadores associavam os conhecimentos e saberes dos alunos às práticas educativas, utilizando suas experiências como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita.

Os alfabetizadores associavam os conhecimentos que os educandos ressignificavam como, por exemplo, mobilização, luta, emboscada, guerrilhas, guerra, esconderijo, bala, unidade etc. Isso incentivava os soldados a contar histórias de vida, incluindo experiências de seus saberes sobre a criação das FARP. A partir das narrativas, utilizavam-se como material de leitura e escrita, proporcionando uma conexão direta entre o aprendizado e a vivência de cada um dos participantes na alfabetização. De acordo com o Caderno Popular (República Democrática de São Tomé e Príncipe, 1977) enquanto os/as camaradas aprendiam a ler e escrever, discutiam sobre a resistência de povo ao invasor colonialista, acerca do significado da

²³ É uma filosofia africana – “homem novo” – que aparece associada à perspectiva de uma nova sociedade, consciência crítica, liberta dos processos colonizadores. Assim, a autora afirma que o conceito de que homem novo e mulher nova tem a ver com a questão de exploração que as mulheres viveram durante a época colonial.

²⁴ Ministério da Educação Nacional e Desportos.

independência do país e da reconstrução nacional²⁵ a partir da produção, saúde, unidade e da disciplina.

No contexto pedagógico de alfabetização de adultos, a integração dos saberes populares é fundamental para uma formação humana mais completa e significativa. Ao reconhecer e incorporar os conhecimentos e experiências dos alunos em diversas disciplinas, os alfabetizadores criam conexões mais profundas e relevantes com o conteúdo a ensinar, por exemplo, ao integrar a história da luta pela libertação nacional nas aulas de história em que os educadores podem usar palavras e narrativas que ressoam com a experiência vivida pelos alunos durante esse período histórico. Isso não apenas facilita o aprendizado da história, mas também permite que os discentes se identifiquem e se envolvam emocionalmente com o conteúdo, tornando-o mais memorável e pessoal. Assim, Freire (1975) nos lembra que “aprender e escrever a sua vida em língua que se domina e se sente à vontade” (Freire, 1975, p. 8).

Associado ao estudo de Paulo Freire (1978), em seu livro *O que é método Paulo Freire*, tomamos de exemplo as palavras geradoras que melhor tornam significativas as metodologias de ensino em Guiné Bissau. Em função das palavras geradoras, pode ser utilizada, na disciplina de Matemática, em que os educadores podem utilizar exemplos práticos e familiares aos educandos para ensinar conceitos numéricos. Por exemplo, ao usar quantidades de balas para representar números, os alunos podem visualizar e compreender melhor os conceitos matemáticos, tornando o aprendizado mais acessível e tangível.

Do mesmo modo, na aula de Geografia, ao associar suas experiências vividas durante a luta pela libertação nacional com o estudo do espaço geográfico. Ao identificar e representar no mapa os locais de esconderijos e estratégias de resistência utilizadas durante o conflito, os educandos podem compreender melhor a relação entre o contexto histórico e o espaço geográfico por meio da palavra *matabala*. Assim, enriquece seu entendimento do conteúdo ao aprender a ler e escrever a partir do exemplo criado pela autora:

Ma, Me, Mi, Mo, Mu

Ta, Te, Ti, To, Tu = **Matabala**

Ba, Be, Bi, Bo, Bu

La, Le, Li, Lo, Lu

²⁵ É um esforço coletivo para construir uma sociedade nova onde não há exploração do homem pelo homem, mas sim, que todos tenham as mesmas oportunidades. É uma luta constante para alcançar um desenvolvimento justo e equitativo. Nessa sociedade ideal, todos participam ativamente e ninguém fica de braços cruzados esperando que outros façam o trabalho por eles. Cada pessoa contribui com seu esforço para o bem-estar de todos, trabalhando juntos para alcançar um objetivo comum de igualdade e justiça social.

Assim, ao juntar as sílabas para formar a palavra “*matabala*”, que significa “mato”, é importante conectar essa palavra com a realidade dos educandos. Por exemplo, os alunos podem explicar como cortam os ramos das plantas no dia a dia. Nessa abordagem, os educadores podem usar a explicação para criar frases que façam sentido para o processo de ensino e aprendizagem. Em uma frase como: “Pedro corta as árvores na zona de Quinará, região sul da Guiné-Bissau onde foi desenvolvida a luta da libertação nacional”, isso ajuda a tornar o processo de alfabetização mais relevante e significativo, conectando a aprendizagem com as experiências reais dos educandos.

Também, ao usar a palavra “vigilância”, os educandos podem relacioná-la às suas experiências na luta pela independência, quando vigiavam os inimigos colonizadores, sendo feito de tudo para conquistar a liberdade e construir uma nova sociedade. Dessa forma, os educandos aprendem a escrever a palavra vigilância associando as sílabas com suas famílias fonéticas.

Va, Ve, Vi, Vo, Vu

Ga, Ge, Gi, Go, Gu = **Vigilância**

La, Le, Li, Lo, Lu

Na, Ne, Ni, No, Nu

Ca, Ce, Ci, Co, Cu

A, E, I, O, U

Entendemos que esses exemplos demonstram como as aulas podem ser enriquecidas ao integrar os saberes populares dos educandos em diferentes disciplinas. Essa abordagem não apenas torna o aprendizado mais relevante e significativo como também promove um ambiente de ensino inclusivo, onde os alunos se sentem valorizados e capazes de contribuir com seu próprio conhecimento e experiência.

De outro modo, percebemos que os adultos que frequentavam a alfabetização nas Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP), no início, tinham dificuldades em segurar o lápis para escrita e na leitura. A maioria nunca tinha frequentado a escola, por ser um país que se tornou independente da colonização com 90% da população iletrada. É perceptível a dificuldade por falta de destreza quando se segurava uma caneta ou um lápis. Vale ressaltar que, do ponto de vista linguístico, muitos militantes eram analfabetos devido à falta de acesso à educação formal e à pouca exposição à língua escrita. Do ponto de vista político, esses

mesmos militantes podem ser altamente letrados e ter um profundo entendimento das questões políticas, ideológicas e históricas que estavam em jogo na luta pela libertação. Esses saberes foram adquiridos por meio de experiências práticas e de discussões dentro do movimento da luta pela independência nacional.

Com isso, alfabetizar não se resume apenas a ensinar a ler, escrever e contar, mas também a valorizar e incorporar seus conhecimentos populares, ou seja, as experiências culturais e habilidades práticas no processo de aprendizado para que consigam assimilar o conteúdo e compreendê-lo. De acordo com o Caderno Popular (República Democrática de São Tomé e Príncipe, 1977), ensinar a ler e escrever deve ser mais do que apenas ensinar as letras e sílabas de forma mecânica, pois não faz sentido ensinar a um adulto que “B+A” é igual a “BA” de maneira isolada, isso porque, enquanto os alfabetizados estão aprendendo a ler e escrever, é essencial também que aprendam a pensar criticamente. Para que isso seja feito, é importante levar em conta os conhecimentos e os saberes que os adultos trazem consigo.

Sendo assim, o objetivo da alfabetização para esses adultos é muito mais do que apenas aprender a juntar letras e a formar palavras, mas desenvolver a habilidade de pensar criticamente e valorizar os conhecimentos e experiências que já possuem, sobretudo, sujeitos reflexivos que renascem para o homem novo e a mulher nova.

Para Freire (2013), deve-se considerar os valores culturais da população local e os aspectos geradores da cultura nacional produzidos na formação do homem autoconsciente. Por outro lado, acabar com analfabetismo que era 90% da população, e na construção de um país mais justo e “a superação da contradição [opressor-oprimido] é o parto que traz ao mundo esse homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se” (Freire, 2013, p. 38).

Percebemos que, enquanto os círculos populares carregam aprendizagens pautadas nas línguas que ensinam e aprendem com saberes dos alunos, também potencializam os conhecimentos e as trocas das ideias entre educadores e os educandos. Desse modo, inspirados no método de Paulo Freire, as FARP criaram os Círculos de Cultura²⁶ com a finalidade de promover o diálogo entre educadores e soldados. Esses círculos respeitam os saberes dos alunos e os utilizam como ponto de partida para o ensino de novos conceitos. Além disso, ao integrar os saberes populares e as experiências culturais dos militares no processo de alfabetização

²⁶ O círculo populares ou seja círculo cultural é uma ideia que substitui a turma de aluno, ou de sala de aula, é chamada de círculo porque todos estão em volta de uma equipe de trabalho que não tem um professor ou um alfabetizador mas sim um animador de debates que, como um companheiro de alfabetização que participa da atividade comum em todos se ensinam e aprendem.

estamos reconhecendo e respeitando sua identidade e diversidade cultural. Isso cria um ambiente de aprendizado inclusivo, em que os militares se sentem valorizados e incentivados a compartilhar seus próprios conhecimentos e perspectivas.

Destarte, a alfabetização nas Forças Armadas Revolucionárias do Povo, quando integrada aos saberes populares e às vivências dos soldados, promove uma educação funcional e significativa. Os animadores, ao associarem os conhecimentos dos educandos com as práticas educativas, criam um ambiente de aprendizado onde a teoria e a prática se encontram, proporcionando um desenvolvimento integral e reforçando a coesão e a identidade cultural dos soldados. Esse método não só facilita a alfabetização, mas também fortalece os vínculos comunitários e a capacidade de atuação dos membros das FARP.

Percebemos que a alfabetização de adultos na população, em geral, pode ser significativamente enriquecida ao associar o trabalho produtivo da comunidade com a escola. Nesse contexto, a alfabetização envolve os saberes culturais que as populações carregam, tais como: as práticas de lavoura, pesca, colheita de milho e caju, a venda de legumes no mercado entre outras atividades produtivas comuns nas regiões de Tombali, Cacheu, Quinara, Oio e Gabú, as primeiras áreas atingidas.

De acordo com Freire (1978), o trabalho coletivo e produtivo proporciona aos animadores uma nova maneira de entender sua formação. Em vez de ver a escola como uma entidade separada ou superior à comunidade, a veem como uma parte integrante e emergente dela, trabalhando junto à comunidade e servindo à nação. Um dos objetivos é unir o ambiente escolar e as famílias dos alunos em um único campo produtivo. Essa abordagem de trabalho coletivo e produtivo começou a ser implementada em Cacheu, Bafata, Buba e Oio.

Pedagogicamente, essa concepção de alfabetização foi integrada à atividade produtiva, ligada às atividades econômicas que os adultos já conheciam e praticavam. Em vez de ensinar a leitura e a escrita de maneira isolada, os alfabetizadores associariam os conhecimentos dos alunos para alfabetizá-los. No caso da região Oio, onde a agricultura é muito forte, os educandos podem ser ensinados a escrever por meio de textos e materiais relacionados às práticas agrícolas. Elaboramos como exemplo possibilidades de uso de palavras-geradoras Enxada, Chuva, Arroz, próprias da região. Palavras:

An, En, In, On, Un	
Xa, Xe, Xi, Xo, Xu	= Enxada
Da, De, Di, Do, Du	

Ar, Er, Ir, Or, Ur	= Arroz
--------------------	----------------

Raz, Rez, Riz, Roz, Ruz

Cha, Che, Chi, Cho, Chu = **Chuva**

Va, Ve, Vi, Vo, Vu

No estudo, acreditamos que incorporar metodologias que façam sentido pode promover e facilitar o aprender a escrever palavras ao juntar sílabas e descrever as técnicas de plantio e colheita do arroz. Eles/as podem explicar o processo desde a penetração da chuva na terra até a colheita realizada pelas mulheres. Dessa forma, alfabetizando aprendem a escrever as outras palavras quando estão descrevendo suas próprias práticas culturais como a preparação do Solo. Após as primeiras chuvas, o solo é preparado, os educandos podem aprender palavras como terra, chuva. Isso vale para o processo de Plantio com o uso das sementes de arroz plantadas no solo. Os alfabetizando podem aprender os termos, como plantar, semente, arroz. Contudo, na fase da intensidade de pluviosidade, em que o arroz começa a crescer, muito se tem a aprender com as palavras crescimento, água, sol. Por último, que é fase de colheita, as mulheres colhem o arroz amadurece. Com isso as palavras-geradoras pode ser: colheita, maduro, mulher.

Sendo assim, ao descrever cada etapa, os alunos não apenas aprendem novas palavras como compreendem melhor o processo de produção do arroz. Isso enriquece seu vocabulário e aprimora suas habilidades de escrita por meio da descrição de atividades práticas e cotidianas. De acordo com Freire (1978),

[...] importante papel ativo que devem ter os participantes dos círculos de cultura, desde o momento mesmo das primeiras discussões, quando da apresentação pré- programa, como projeto de trabalho. O papel ativo que os indivíduos e grupos de indivíduos devem ter, se aceito o projeto, na coleta de certos dados locais referentes a certos pontos do programa. Dados locais sobre a cultura do arroz (na área) sobre o modo como se faz esta cultura, sobre os números de hectares cultiváveis e em cultivo, sobre as dificuldades com que se defrontam os camponeses no seu trabalho diário, sobre os números de habitantes da tabanca, sobre a distribuição, sobre as vias de comunicação, sobre os instrumentos de trabalho, sobre saúde, a educação etc (Freire, 1978, p. 136-137).

Percebemos que os animadores dos círculos populares devem valorizar os saberes culturais dos alunos e, para que isso seja feito, os participantes dos círculos de cultura devem ter um papel ativo desde o início das discussões, quando o projeto de trabalho é apresentado. É importante que participem ativamente na coleta de dados locais que são relevantes para a aula da alfabetização. No caso de coleta de informações sobre como o arroz é cultivado na área e as dificuldades que os agricultores enfrentam diariamente. Os animadores podem reunir dados sobre a população da aldeia ou tabanca, às vias de comunicação disponíveis, os instrumentos

de trabalho utilizados e sobre as questões relacionadas à saúde e à educação. Após isso, podem trabalhar com os adultos de acordo com dados locais levantados.

Na zona de Cacheu, os animadores dos círculos populares podem incorporar a atividade da pesca em disciplinas como a de língua portuguesa. Poderia incluir a leitura sobre as técnicas da pesca, no caso da identificação de espécies de peixes, manutenção de equipamentos de pesca, quantidades, condição do mar e as melhores práticas de conservação dos peixes. Assim sendo, os animadores/as, ao incorporarem os conteúdos locais à realidade e atividades que os educandos já dominam, como a pesca, a alfabetização não se torna apenas uma tarefa escolar enfadonha e descontextualizada, mas uma ferramenta prática e útil ao sentido da aprendizagem no cotidiano.

Assim, os alfabetizandos podem aprender a contar peixes, descobrir nomes das novas espécies, a melhor forma de lançar redes e anzóis e técnicas para preservar o peixe após a captura. Também podem aprender a identificar diferentes espécies de peixes, o que ajuda a distinguir quais são mais valiosos ou adequados para diferentes mercados; além disso, permite criar pequenas frases, por exemplo, “Hoje o mar está calmo”. “Consegui pescar 50 kg de tilápia (bentaninha)”. Além disso, os adultos aprendem a técnica de conservação para manter o peixe fresco até chegar ao destino. Os alfabetizadores podem escrever e ensinar os alfabetizando que para manter o pescado fresco é preciso que se coloque gelo por cima e por baixo das camadas de peixe do recipiente.

Portanto, percebemos que esse método de ensino faz com que os adultos da região de Cacheu não só melhorem suas habilidades da leitura, da escrita e de contar, como também lhes ajuda no desenvolvimento nas atividades de pesca. De acordo com Freire (1978), os círculos de cultura são espaços em que os adultos começam a aprender a ler e a escrever, mas esse aprendizado vai muito além das letras e das palavras. Ele está profundamente ligado à compreensão e à análise da realidade dos saberes desses adultos. Portanto, percebemos que, nesse processo, não é apenas os alfabetizandos que participam, pois toda a comunidade se envolve, porque discutem, refletem e reinterpretem sua própria realidade juntos, assim promovem uma educação mais significativa e conectada com suas vidas cotidianas.

Sendo assim, os alunos dessa região dão valor à alfabetização na sua vida, isso acaba motivando continuar aprendendo para ampliar mais os seus conhecimentos sobre o assunto. Portanto, ao conectarem alfabetização com saberes populares, ajudam os alunos a desenvolverem habilidades úteis que melhoram tanto sua vida pessoal quanto sua produtividade profissional.

Partimos do entendimento de que aprendizagens dos adultos, na região Sul do país, envolvem saberes tradicionais, como no caso da região de Quinará, na cidade de Buba, onde foi realizada uma campanha da alfabetização de adultos. A região é conhecida pela colheita de milho, caju e amendoim etc. Para essas pessoas, ao se engajar na alfabetização, é necessário associar os seus saberes culturais para ensinar a ler e a escrever e a contar. Assim, avançamos no estudo elaborado para o trabalho com os saberes culturais na alfabetização, partindo da ideia de que, no círculo de cultura, os animadores podem trazer os temas dos debates, como técnicas de plantio, cuidados durante o desenvolvimento das plantas, controle de pragas e métodos eficientes de colheita para milho, caju e amendoim.

Ao trazer o debate sobre suas experiências no campo da agricultura, ou seja, sobre como se dá a prática de cultivo de milho e amendoim, isso possibilita que os animadores possam associar a formação de palavras relacionadas às práticas no campo, como: terra, plantar, produto, poço e roça

Ra, Re, Ri, Ro Ru	Ta, Te, Ti, To, Tu	Tra, Tre, Tri, Tro, Tru
Ça Çe, Çi, Ro, Ru	Ar, Er, Ir, Or, Ur	Ba, Be, Bi, Bo, Bu
	Ra, Re, Ri, Ro, Ri	Lha, Lhe, Lhi, Lho, Lhu
Roça	Terra	Trabalho

Percebemos que os adultos podem aprender a escrever palavras ao juntar sílabas e descrever as técnicas de cultivo e de colheita de amendoim e milho ao mesmo tempo que estão explicando o processo desde a penetração da água, preparação da terra até a colheita realizada pelo grupo de jovens da comunidade. Dessa maneira, os alfabetizandos aprendem a escrever as outras palavras enquanto estão descrevendo seus saberes sobre as práticas. Os alfabetizandos podem descrever como a terra é arada para receber as sementes, explicando como são usadas as ferramentas, como o arado; e as técnicas, como a adubação.

Também os alfabetizandos ao explicar como as sementes são colocadas no solo e cobertas, a forma como se faz para garantir o seu desenvolvimento por meio da profundidade correta está o processo de desenvolvimento que precisa de cuidado e de rega, assim como o controle de ervas daninhas e pragas. Por último, destaca-se o processo de colheita, o qual envolve a coletividade da comunidade. Sendo assim, existe uma rica troca de saberes entre alfabetizadores e alfabetizandos, pessoas adultas que vão apreendendo as novas palavras,

enquanto os animadores vão [re]aprendendo mais sobre o processo de colheita por meio da explicação dos adultos. Para Freire (1978),

a ligação entre trabalho ao estudo, do trabalho socialmente útil, fecundo e criador enfatiza Carlos Dias, na transição que vivemos para uma sociedade sem exploradores e nem explorados persegue dois objetivos. De um lado, eliminar a contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual, de cuja superação total estamos ainda longe; outro, possibilitar o autofinanciamento gradativo da educação sem que não poderia ser, em nossas condições, democratização (Freire, 1978, p.72).

Desse modo, a educação precisa estar ligada ao trabalho produtivo com o objetivo de superar a divisão entre trabalho manual e intelectual e tornar a educação autossustentável, pensando numa sociedade mais justa e equitativa. É importante frisar que existe uma divisão significativa entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, de modo que o trabalho manual é frequentemente considerado inferior em comparação ao trabalho intelectual. Com isso, é imprescindível superar essa divisão e contradição para que ambos os tipos de trabalho possam ser valorizados e utilizados na alfabetização de adultos. Ademais, os alfabetizandos que participam dos círculos culturais podem levar consigo conhecimentos problematizados com os educadores.

A experiência de Freire em Sedengal, no norte da Guiné-Bissau, na alfabetização dos camponeses, trabalhando a alfabetização e a conscientização a partir dos saberes dos educandos, evidenciou o quanto poderiam contribuir na alfabetização com o trabalho produtivo e coletivo. Ao longo da sua estadia, observou as práticas cotidianas da população local e, numa das situações pedagógicas, um dos participantes do círculo de cultura reconheceu que Paulo Freire estava se referindo sobre os saberes que eles carregam consigo e que esses saberes são também conhecimentos. Sobre isso, o participante disse a Freire: “Nós sabíamos que não sabíamos. Agora sabemos que sabíamos e que podemos saber mais” (Freire, 1978, p.78).

Essa resposta, Freire ilustra a percepção transformadora que ocorre quando as pessoas reconhecem o valor de seus próprios conhecimentos e experiências. Antes, não estavam cientes de que suas habilidades práticas também constituíam formas legítimas de conhecimento e aprendizado. Porém, ao serem apresentados a essa perspectiva de ressignificação de seus saberes acumulados historicamente, passam a entender que têm o potencial de expandir seus conhecimentos ainda mais, ao recorrerem à alfabetização de adultos. Com isso, a região de Bafata foi considerada o maior exemplo da alfabetização ao integrar os conhecimentos e as experiências dos adultos no ensino da leitura e da escrita na agricultura.

Das 106 escolas dessa região, mais de 96 possuem campos agrícolas em que os alunos, junto a seus professores, se envolvem diretamente no plantio e na colheita de diversos

cultivos. Em função do esforço conjunto de alunos e professores, as escolas de Bafatá conseguiram produzir uma quantidade significativa de alimentos:

- ✓ 24.516 quilos de batata-doce
- ✓ 4.823 quilos de arroz
- ✓ 11.177 quilos de milho
- ✓ 800 quilos de amendoim
- ✓ 250 quilos de feijão

Com isso, a última Campanha de Alfabetização de Adultos na região de Bafata se deu a partir dos saberes tradicionais dos alfabetizandos com participação de Paulo Freire. Desse modo, pensamos no quanto o estudo da Matemática está presente, ao ensinar conceitos matemáticos, como contar, somar, subtrair, multiplicar e dividir, fazendo com que os alunos possam aprender a marcar a quantidade de legumes, venda de cabritos, ovelhas e leite iogurtado, bem como calcular os lucros e perdas e criar métodos para chamar mais os compradores. Para Freire (1978), os aprendizados da leitura e da escrita estão diretamente ligados a uma compreensão crítica da realidade dos alfabetizandos, o que significa que aprender a ler e a escrever não deve ser apenas sobre decifrar palavras e frases, mas sim ensinar os adultos que os saberes populares que carregam são conhecimentos. No caso, eles podem refletir sobre suas experiências de trabalho coletivo e explorar maneiras de melhorar sua produção agrícola e comercial.

Por exemplo: os animadores podem ensinar os alfabetizandos a escrever os algarismos de 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 de modo que, em seguida, podem explicar como formar números naturais.

3 bananas + 1 banana = 4 bananas	20 quiabos + 10 quiabos = 30 quiabos
Ou	Ou
7 Cabritos – 2 Cabritos = 5 cabritos	10L de leite de cabra – 3L de leite = 7L

Nota-se que o exemplo acima foi associado a conhecimentos dos alfabetizandos, ajudando os adultos a associar seus conhecimentos para contar e fazer cálculo no comércio, a partir do exercício aprendido na aula. Também existe outro modelo de exercício que pode ajudar os adultos a aprenderem a calcular. Por ser uma região de muçulmanos, usamos nomes das meninas²⁷ muçulmanas, por exemplo: Famata coloca 24 batatas doces dentro de *Cufo*²⁸ e

²⁷ Nomes fictícios.

²⁸ Uma cesta feita de palha.

sua irmã mais velha, 32. Quantas batatas doces as duas irmãs colheram ao todo para dentro do cufo?

24 batatas

+

32 batatas

56 **batatas**

Os alfabetizandos têm a possibilidade de somar e descobrir que as irmãs juntaram 56 batatas doces no *Cufo* e, em seguida, os animadores podem explicar que para fazer soma dos números precisamos juntar ou adicionar para termos o resultado, assim como, ao longo da aula, os alfabetizadores podem elaborar outros exercícios, criar cartazes com os nomes dos produtos, preços, valendo também para os desenhos de legumes e para a escrita com as descrições do alimento.

Para Freire (1978), é necessária a coincidência entre o aprofundamento crítico da leitura da realidade como o aprendizado da leitura e da escrita dos signos linguísticos, isto é, com alfabetização no sentido em que é geralmente entendida. Em certas circunstâncias, é possível que uma comunidade se engaje, durante muito tempo sobre sua prática reflexiva, sua realidade, discutindo uma temática geradora significativa, ligada a seus interesses concretos, indagando-se em torno de sua experiência na produção de caráter coletivo; de como produzir melhor, perguntando-se sobre o papel no esforço de construção nacional.

Portanto, ao incorporar na alfabetização os saberes tradicionais às suas atividades cotidianas, a aprendizagem torna-se mais relevante, considerando que os alunos veem a utilidade prática e dinâmica do que estão aprendendo e são capazes de aplicar esses novos conhecimentos imediatamente em suas vidas diárias. Pensamos que não só contribui com o avanço das habilidades de leitura, escrita e matemática, mas também para o desenvolvimento socioeconômico da comunidade.

O estudo sobre alfabetização de jovens e adultos na Guiné-Bissau, com foco na inclusão das mulheres, é um convite a refletir sobre os caminhos para a construção de um futuro mais inclusivo e equitativo para as comunidades rurais e, especialmente, para as mulheres. Ao longo da pesquisa, ficou claro que os saberes tradicionais desempenham um papel fundamental na formação da identidade e no processo de aprendizagem, especialmente nas áreas rurais, onde a oralidade e a vivência cultural estão profundamente enraizadas. Integrar esses saberes ao processo de alfabetização, portanto, não é apenas uma questão de valorização cultural, mas uma forma de fortalecer o vínculo dos alfabetizandos com o conteúdo do ensino.

O país enfrenta desafios consideráveis no que diz respeito à educação de jovens e adultos, sobretudo no que tange à inclusão das mulheres. A barreira do acesso ao ensino, somada à dificuldade de conciliar a alfabetização com as exigências da vida cotidiana, torna-se um obstáculo para muitas mulheres, que são as principais responsáveis pelo cuidado da casa e pela participação ativa nas atividades agrícolas. Além disso, o fato de muitas mulheres não falarem português ou não saberem escrever impõe uma necessidade urgente de repensar os métodos de ensino, adaptando-os à realidade e aos saberes prévios das alunas. Aqui, a perspectiva de gênero ganha uma relevância crucial, pois não se trata apenas de ensinar a ler e escrever, mas de promover a autonomia das mulheres, permitindo-lhes acessar direitos, exercer cidadania e participar de forma mais ativa nas tomadas de decisões dentro da comunidade.

Ao mesmo tempo, as oportunidades que surgem com a inclusão dos saberes tradicionais são imensas, quando se considera o conhecimento que as mulheres já têm sobre agricultura, mercados locais, práticas culturais e sociais, esse saber pode ser um poderoso motor para a transformação do processo de alfabetização, criando um ciclo de aprendizado que respeita e valoriza as experiências e vivências das próprias participantes. Isso, por sua vez, pode fortalecer sua autoestima e senso de pertencimento, criando condições mais favoráveis para a participação ativa da mulher no espaço público e nas esferas de liderança.

Ainda assim, a integração da perspectiva de gênero nas políticas educacionais e a promoção de uma educação que respeite e considere os saberes tradicionais exigem uma transformação nas práticas pedagógicas. É necessário que os educadores sejam capacitados para entender as especificidades de cada grupo e região, adaptando suas metodologias e recursos a fim de garantir que os saberes das mulheres e suas histórias de vida sejam reconhecidos como parte fundamental do processo de aprendizagem.

O futuro da alfabetização na Guiné-Bissau, portanto, precisa estar atrelado a uma educação que não só forneça as ferramentas básicas de leitura e escrita, mas que também empodere as mulheres ao reconhecer e valorizar seu papel nas comunidades. A educação precisa ser pensada de forma mais ampla, como uma ferramenta de transformação social, que ultrapassa a alfabetização em si para englobar aspectos da dignidade humana, autonomia e participação ativa. A integração dos saberes tradicionais e a perspectiva de gênero são passos fundamentais nesse processo, pois abrem caminhos para uma educação mais justa e inclusiva, com o potencial de transformar a realidade das mulheres e das comunidades como um todo.

Sendo assim, ao olhar para o futuro da alfabetização na Guiné-Bissau, é possível vislumbrar um cenário mais promissor, onde a integração da diversidade cultural e a inclusão das mulheres no processo educativo não só transformam a maneira como o ensino é entendido,

mas também atuam como catalisadores de mudança social e empoderamento, especialmente nas áreas rurais. No entanto, para que isso se torne realidade, é necessário um esforço contínuo para superar as barreiras existentes e criar um sistema educacional que seja realmente acessível, inclusivo e transformador.

Na próxima, seção debruçamo-nos como a Lei de Bases do Sistema Educativo valoriza os saberes populares dos alunos. Além disso, discutiremos de que maneira certas práticas culturais contribuem para a evasão escolar, especialmente entre as mulheres, que, em muitos casos, abandonam os estudos para se casar e assumir responsabilidades domésticas. Também analisaremos como fatores como a gravidez precoce levam muitas jovens a interromper a escolarização.

Com o passar do tempo, no entanto, diversas mulheres que enfrentaram essas dificuldades têm buscado a Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) como uma oportunidade para aprender a ler e escrever. Nesse contexto, destacaremos o papel fundamental dos animadores de alfabetização, que incorporam os conhecimentos e experiências dessas mulheres ao processo de ensino, tornando a aprendizagem mais significativa e transformadora.

4 A LEI DE BASE DO SISTEMA EDUCATIVO DE GUINÉ-BISSAU E A RELAÇÃO DAS MULHERES NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

A quarta seção analisa a Alfabetização e a Educação de Base de Jovens e Adultos no contexto da Lei de Base do Sistema Educativo de Guiné-Bissau (LBSE), os quais dizem respeito às políticas educacionais, diretrizes curriculares, formação dos animadores²⁹, metodologias de ensino e inclusão das mulheres enquanto gênero feminino que merece destaque nesse tipo³⁰ de educação.

A Lei de Base do Sistema Educativo da Guiné-Bissau foi criada para garantir que todos os cidadãos guineenses, tanto jovens quanto adultos, independentemente de sexo, tivessem acesso à educação e à alfabetização. Desde a independência em 1974, não havia uma legislação específica que regulamentasse o sistema educativo no país. Foi no ano de 2010, durante o mandato do Ministro da Educação Artur Silva, que essa lei foi desenvolvida. Esse período é conhecido como o “*ano de ouro da legislação educacional*” na Guiné-Bissau, devido à importância e ao impacto dessa nova legislação.

A criação dessa lei, em 2010, representou um marco significativo para o sistema educativo guineense, pois estabeleceu as bases legais e normativas para a organização e funcionamento da educação no país. É importante destacar que, apesar de a lei ter sido elaborada em 2010, oficialmente foi aprovada somente em 2011, durante o mandato do Ex-Presidente Malam Bacai Sanhá. Isso garantiu a formalização e a implementação das diretrizes educacionais. O objetivo era melhorar o acesso e a qualidade da educação .

A alfabetização de adultos, historicamente, tem recebido pouca atenção do governo, sendo muitas vezes tratada como uma política secundária em comparação com outros níveis de ensino. Com a criação da Lei de Base da Educação em 2010, essa realidade começou a ganhar maior regulamentação, já que a legislação passou a normatizar a Educação de Jovens e Adultos (AJA), estabelecendo diretrizes para sua implementação.

A lei trouxe um avanço significativo ao reconhecer a necessidade de estruturar melhor essa modalidade de ensino, mas sua aplicação ainda enfrenta inúmeros desafios. Entre os principais obstáculos estão a falta de investimentos adequados, a escassez de materiais didáticos específicos e a capacitação insuficiente dos animadores para trabalhar com

²⁹ Animadores são as professoras/es que dão aula para os jovens e adultos

³⁰ No Brasil, a educação de jovens e adultos integra a estrutura e organização da educação básica e atende por modalidade da educação formal. Em GB, a alfabetização e educação de base de jovens e adultos está na estrutura de educação não-formal, nas quais conta com o apoio de instituições e organizações nacionais e internacionais.

metodologias apropriadas ao público jovem e adultos. Além disso, questões como a evasão escolar, muitas vezes motivada por dificuldades econômicas e pela necessidade de conciliar estudos com o trabalho, tornam a efetivação da alfabetização de adultos ainda mais complexa.

Outro aspecto relevante é que, mesmo com a legislação em vigor, a implementação das políticas educacionais para a AJA depende da criação de programas que considerem as especificidades culturais e socioeconômicas dos alunos. Para que o ensino seja realmente eficaz, é essencial que as iniciativas de alfabetização sejam acessíveis, flexíveis e contextualizadas, permitindo que os alunos vejam sentido no aprendizado e possam aplicá-lo em seu dia a dia.

Portanto, embora a Lei de Base de 2010 tenha representado um marco histórico para a regulamentação da Educação de Jovens e Adultos, sua real eficácia depende de um esforço contínuo para superar os desafios estruturais e garantir que a alfabetização seja, de fato, uma prioridade dentro das políticas públicas de educação.

Ao tratarmos das mulheres no processo de alfabetização, destacamos o interesse tanto nas mulheres que nunca aprenderam a ler e escrever quanto as que, por motivos diversos, abandonaram a escola e não concluíram o ciclo de aprendizagem da leitura e escrita. Não por acaso, adiantamos que a incompletude do processo educativo, sobretudo, na leitura e escrita com a alfabetização deve-se a algumas circunstâncias, tais como: gravidez precoce, casamento arranjado, participação nos rituais de iniciação entre outros. Com isso, entendemos que esses fatores impedem muitas mulheres de completar sua educação formal, assim, com o passar do tempo, procuram a alfabetização para ajudá-las a adquirir habilidades de leitura e escrita, a partir dos saberes que dão significado à vida.

4.1 A Lei de base do sistema educativo para alfabetização de jovens e adultos

A Constituição da República de Guiné-Bissau, promulgada em dezembro de 1996, garante acesso à educação para todas as populações guineenses, dependendo de sexo, etnia ou idade, e também para os que desistiram por diversas razões, conforme estabelece o Artigo 49, item 1, o qual expressa que “Todo o cidadão tem o direito e o dever da educação”, o que sugere afirmar que isso deve acontecer. Assim, independentemente de idade ou sexo, os direitos de acesso ao ensino escolar e à cultura devem ser assegurados.

Isso vale também para dizer sobre a necessidade de ampliação da alfabetização entre os povos guineenses, pois o exercício do direito à cidadania e ao crescimento do país está no investimento do país com os princípios básicos de formação da pessoa. Nesse contexto, ainda na Constituição da República Guineense, é possível constatar o Artigo 16, o qual mostra,

no item 2, que “o Estado considera a liquidação do analfabetismo como uma tarefa fundamental” e, não por acaso, um exercício massivo de recursos, programas, formação de animadores para o alcance da erradicação do analfabetismo.

A constituição também reconhece que, para construir uma sociedade sábia e desenvolvida, é fundamental focar no desenvolvimento do ensino a todos os cidadãos aos diversos graus de ensino. Para concretizar esses objetivos, o estado guineense estabeleceu na LBSE a estrutura e a organização do sistema do ensino da Guiné-Bissau, definindo o ensino formal e não formal e os seguintes segmentos que a eles estão vinculados:

- a) Ensino formal integral: 1. Ensino pré-escolar que recebe as crianças da creche;
- 2. Ensino básico elementar e Ensino básico complementar (ensino fundamental I);
- 3. Ensino secundário geral (fundamental II) e Ensino secundário complementar (ensino médio); 4. Ensino técnico e profissional; 5. Ensino superior não universitário e Ensino superior universitário.
- b) Ensino não formal: 1. Alfabetização de Jovens e Adultos; 2. Formação dos animadores (professores).

Essa estrutura e a organização do sistema educativo, na prática, apresenta que a educação formal decorre do sistema educativo sistematizado, administrado pelo Estado e oferecido pelos sistemas público, privado e por iniciativas isoladas ou de reforço que advêm de organizações de apoio à aprendizagem fora do sistema educativo, como as organizações de apoio à educação, distribuídas em diversas localidades no país. Nesse sentido, a LBSE serve como uma guia que estabelece o quadro geral do sistema educativo guineense que orienta o sistema público ou privado na condução da Educação Básica, ensino secundário e ensino superior.

Percebemos, por outro lado, que LBSE (Guiné-Bissau, 2010) não só estabelece as diretrizes gerais para a política educacional como também valoriza as nuances culturais, linguísticas e sociais que são integradas à realidade guineense. Destarte que, ao valorizar esses aspectos culturais na legislação educacional, com destaque para a alfabetização de jovens e adultos, garante que os sistemas de ensino voltados aos adultos sejam adaptados ao cotidiano dos educandos por meio da incorporação de práticas populares nas metodologias do ensino e, principalmente, no reconhecimento da diversidade étnico-cultural da Guiné-Bissau.

Notamos que, embora o item 5 da LBSE afirme que “cabe ao Estado, em especial, assegurar a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”, a alfabetização de base de jovens e adultos se enquadra na educação não formal. Essa responsabilidade é refletida em políticas públicas que visam a assegurar o acesso igualitário à educação. No entanto, quando se

trata de alfabetização de jovens e adultos, a qual, frequentemente, ocorre em ambientes de educação não formal, o Estado nem sempre assume plenamente essa responsabilidade.

Além das políticas e regulamentos estabelecidos pelo Estado, os quais incentivam a alfabetização de adultos como parte de um compromisso mais amplo com a educação e igualdade de oportunidades, há um apoio significativo de organizações internacionais. Organizações como UNICEF, UNESCO e ASDI desempenham um papel crucial no apoio que vai desde a produção e distribuição de materiais didáticos até a formação de profissionais que atuam na alfabetização de adultos, conhecidos como animadores.

Essas organizações ajudam a preencher as lacunas deixadas pelo Estado, promovendo projetos e programas que visam a melhorar as taxas de alfabetização entre adultos, especialmente em comunidades marginalizadas. Seu apoio é essencial para garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas circunstâncias, tenham a chance de aprender a ler e escrever, promovendo assim a inclusão social e a igualdade de oportunidades.

Embora todas as propostas visem assegurar uma educação de qualidade, mesmo assim, houve um aumento significativo do analfabetismo, principalmente entre as mulheres. Nesse caso, Gadotti (1999, p.72) nos chama atenção sobre o “número de analfabetos vir aumentando no mundo, principalmente nos países em desenvolvimento”, o que pode ser atribuído a diversos fatores como a concepção pedagógica inadequada, ou seja, a forma como a educação é planejada e executada por ser um país etnolinguístico, bem como a maneira como os conteúdos são ensinados e as aulas estruturadas, principalmente nas comunidades/tabancas³¹, pela falta de monitoramento do Estado.

Por outro lado, a LBSE (Guiné-Bissau, 2010) da Guiné-Bissau diz que a educação não formal é baseada na ideia de que o aprendizado deve acontecer ao longo de toda a vida. Essa forma de educação e ensino inclui todas as atividades educacionais que não fazem parte do sistema escolar tradicional, cujo objetivo é ajudar as pessoas a aprender mais ou desenvolver habilidades que não conseguiram obter por meio da educação formal.

Com isso, destacamos os objetivos elencados para a educação não formal, como: I - dar oportunidades de aprendizado para pessoas que não tiveram a chance de aprender a ler e escrever ou de completar a Educação Básica na idade certa; II - Auxiliar os trabalhadores a se atualizarem e melhorarem suas habilidades, especialmente para acompanhar as mudanças tecnológicas no mercado de trabalho; III - Oferecer atividades e aprendizado que ajudam as pessoas a usarem seu tempo livre de forma produtiva e criativa; IV - Ensinar sobre direitos e

³¹ Aldeias.

deveres dos cidadãos, promovendo a compreensão e participação ativa na vida comunitária e política.

Sendo assim, o Art. 7º que trata das “Estruturas e Animadores da Educação não formal” estabelece que a educação não formal pode ser realizada, então, da seguinte forma:

em estruturas de extensão cultural do sistema escolar, bem como em sistemas abertos, lançando mãos de meios de comunicação social tecnologias apropriadas, nomeadamente a rádio e a televisão educativas, bem como a internet, a promoção, realização e apoio à educação não formal cabem ao Estado e às instituições da sociedade civil (Guiné-Bissau, 2010, s. p.).

A alfabetização de jovens e adultos, especialmente para aqueles que nunca tiveram acesso à leitura e à escrita, exige uma abordagem diferenciada que vá além do uso de meios, como rádio, TV ou internet. Embora esses meios possam ser ferramentas complementares à educação de jovens e adultos, eles não são suficientes para ensinar as habilidades fundamentais da alfabetização, como segurar uma caneta, traçar letras e desenvolver a prática da escrita. Por outro lado, o ensino presencial é essencial nesse processo porque envolve o contato direto com materiais concretos, como cadernos, livros e lápis, além de permitir o acompanhamento próximo do professor. Para alguém que nunca escreveu, aprender a escrever requer não apenas o conhecimento teórico das letras, mas também o desenvolvimento de habilidades motoras, como segurar a caneta corretamente, fazer traços e coordenar os movimentos.

Os animadores da alfabetização geralmente não possuem formação acadêmica aprofundada na área da educação. Muitos deles são professores do ensino primário, jovens comunitários ou mesmo os que passaram por algum tipo de formação básica em alfabetização de adultos. O recrutamento desses animadores geralmente ocorre entre aqueles que possuem um domínio mínimo do português e alguma experiência em ensino.

No entanto, uma característica marcante desses profissionais é sua familiaridade com as línguas maternas dos alfabetizandos. Como grande parte da população adulta não fala português fluentemente, o uso das línguas nacionais (como o crioulo guineense, balanta, mandinga, fula, entre outras) é um elemento essencial no processo de ensino. Os animadores, portanto, atuam como mediadores culturais, ajudando a conectar os conhecimentos prévios dos alunos com os conteúdos dos manuais de alfabetização.

Além disso, o papel dos animadores vai além da simples transmissão de conhecimento. Eles frequentemente assumem funções de liderança comunitária, incentivando a participação ativa dos alfabetizandos nos processos educativos e promovendo discussões sobre temas relevantes, como saúde, economia local e direitos civis. Esse aspecto remete à concepção de

educação defendida por Paulo Freire (1987), que destaca a necessidade de um ensino dialógico e crítico, no qual o educador não apenas ensina, mas aprende junto com a comunidade.

A formação oferecida aos animadores da alfabetização na Guiné-Bissau, de modo geral, é limitada em profundidade. Os programas de capacitação são, na maioria dos casos, breves e pouco estruturados, durando de algumas semanas a poucos meses. Essas formações são frequentemente promovidas por ONGs, organizações internacionais ou pelo próprio governo, mas enfrentam desafios como falta de recursos, infraestrutura precária e ausência de acompanhamento contínuo.

Essa limitação formativa pode ser ilustrada pelo seguinte, um animador pode aprender técnicas básicas de ensino da leitura e escrita, mas não recebe uma formação aprofundada sobre metodologias específicas para alfabetizar mulheres que não falam português e cujas vivências são fortemente marcadas pelo trabalho na terra. Esse déficit de formação pode comprometer a eficácia do ensino e dificultar a adaptação do material didático à realidade das alunas.

Outro ponto crítico é a falta de formação contínua. Muitas vezes, após a capacitação inicial, os animadores não recebem suporte pedagógico ou oportunidades de aperfeiçoamento, o que os impede de aprimorar suas práticas de ensino ao longo do tempo. Esse cenário se agrava pela baixa remuneração e falta de incentivos, tornando a profissão pouco atrativa e resultando em uma alta rotatividade de profissionais.

Algumas iniciativas têm tentado superar essas dificuldades, introduzindo métodos mais eficazes de formação e acompanhamento dos animadores. Por exemplo, o programa de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos da UNESCO em parceria com o governo guineense buscou capacitar animadores utilizando materiais contextualizados e promovendo formações periódicas com abordagem mais crítica e participativa. Esse modelo segue a lógica de Freire (1978), ao enfatizar a importância de um ensino que parta da realidade dos alfabetizandos e não apenas de métodos fixos e mecanicistas.

Outro exemplo interessante vem da experiência do Brasil com os círculos de cultura, nos quais alfabetizadores eram treinados para usar a própria vivência dos alunos como ponto de partida para o ensino. Adaptar essa metodologia para a Guiné-Bissau poderia ser uma estratégia eficaz para melhorar a formação dos animadores, tornando-os mais preparados para lidar com os desafios do contexto local.

Além disso, embora o uso da tecnologia possa ser um caminho para suprir lacunas, sua implementação enfrenta desafios em zonas rurais com acesso limitado. Plataformas digitais e rádios comunitárias poderiam ser utilizadas para oferecer capacitação contínua a esses

profissionais, garantindo que estejam sempre atualizados sobre novas metodologias e práticas pedagógicas.

O perfil dos animadores da alfabetização na Guiné-Bissau reflete a realidade de um sistema educacional que enfrenta desafios estruturais. Embora sejam figuras fundamentais para a aprendizagem dos jovens e adultos, esses profissionais ainda carecem de uma formação mais profunda e de suporte contínuo para desempenharem melhor seu papel. Para que os programas de alfabetização sejam mais eficazes, é essencial investir em capacitações mais completas, baseadas em metodologias que valorizem os saberes dos alfabetizandos e promovam uma aprendizagem significativa e transformadora. Assim, melhorar a formação dos animadores não é apenas uma questão técnica, mas um passo fundamental para garantir que a alfabetização de jovens e adultos na Guiné-Bissau seja mais inclusiva, eficiente e alinhada às necessidades da população.

Por outro lado, os desafios do governo em dar condições efetivas de garantia no acesso à educação para toda a população jovem e adulta, independentemente do gênero, faz com que o Ministério da Educação da Guiné-Bissau seja o responsável por conceder autorização para o funcionamento da alfabetização. Além disso, a implementação de políticas e o acompanhamento do processo de formulação de programas, projetos e ações em torno da questão devem ser considerados como prioridade.

No entanto, a modalidade de educação de jovens e adultos tem sido proposta e regulamentada. Reforçamos a falta de política pública voltada para os objetivos preconizados pelo Estado da Guiné-Bissau na formação de animadores para a Alfabetização e Educação Básica para Jovens e Adultos e que a modalidade de ensino – como conhecemos no Brasil – depende de apoio, convênio e parceria do governo guineense e as organizações internacionais para o seu funcionamento.

Decerto que o Estado da Guiné-Bissau junto ao seu órgão de tutela, o Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos (MINED), tem desassistido a essa modalidade de ensino, constatada na falta de insumos escolares, infraestrutura, qualificação de animadores para EJA e na conscientização das pessoas quanto à formação humana advinda do conhecimento escolar, das letras e números, resultado da transformação social. Os desafios para conter o analfabetismo feminino, ocorrido porque muitas mulheres guineenses abandonam os bancos escolares quando crianças, dão mostras da problemática social, política e educacional para o desenvolvimento do país.

4.2 A questão do gênero feminino na alfabetização de adultos

Ser alfabetizado é um direito humano contido no direito à educação, reconhecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, em 1948. Nenhuma educação seria possível sem as habilidades de ler e escrever, interpretar e refletir, crítica e criativamente, inerentes à cidadania.

Reconhecidamente, saber ler e escrever permite que qualquer ser humano possa exercer os seus direitos civis, políticos, econômicos ou sociais e se inserir dentro da sociedade, pois

relacionar a alfabetização aos direitos humanos também se refere ao conteúdo ensinado nos programas. As aulas de alfabetização proporcionam um ambiente onde os alunos, especialmente as mulheres, podem ser informadas sobre seus direitos e desenvolver sua habilidade de reivindicá-los, defendê-los e promovê-los. Será que muitos alfabetizadores já combinam a alfabetização com aulas sobre direitos humanos e civis? (Gomes, 2018, p. 46).

Nesse sentido, dar acesso à alfabetização às pessoas adultas e jovens, principalmente mulheres, não é tarefa simples, sobretudo, porque permite que essas pessoas possam ser informadas sobre os seus direitos e deveres que foram negados e, assim, assumir um papel mais ativo no meio onde estão inseridas.

Freire (1987) discute a educação como um meio poderoso de transformação social e cidadã, pois argumenta que ela deve ir além da simples transmissão de conhecimento para empoderar os indivíduos a criticar e transformar a realidade em que vivem. Por outro lado, uma educação verdadeiramente libertadora permite que os oprimidos compreendam suas condições de opressão e desenvolvam a capacidade de agir para mudá-las.

Com isso, a alfabetização na educação base de jovens e adultos é uma modalidade do ensino que recebe as pessoas adultas que tiveram sua permanência na escola interrompidas e, ao retornarem em busca de resgate desse direito de saber ler, escrever e contar, encontram outros desafios. Esse grupo é marcado pela disparidade de gênero, pois o público-alvo são as mulheres que vivem na zona rural, por não serem contempladas pelas políticas governamentais de educação.

Nas áreas rurais, onde a economia é muito dependente do comércio informal e das atividades agrícolas, as pessoas enfrentam grandes desafios para sobreviver. Muitas famílias, nessas regiões, precisam se envolver em diferentes formas de comércio para garantir seu sustento. No entanto, a falta de políticas governamentais de apoio, como auxílios financeiros, agrava a situação, sobretudo quando chega o período da colheita em que é comum as mulheres deixarem o banco escolar para ir tarefas agrícolas.

As políticas públicas voltadas para a educação das mulheres na Guiné-Bissau têm sido um campo de desafios contínuos, refletindo tanto as aspirações do país em promover a igualdade de gênero quanto as dificuldades estruturais que ainda limitam a inclusão plena das mulheres no sistema educacional. O panorama das políticas públicas para a educação feminina no país é caracterizado por avanços significativos, mas também por uma série de obstáculos que dificultam a efetivação de um sistema educacional inclusivo e igualitário para as mulheres.

Em termos de avanços, a Guiné-Bissau tem adotado algumas políticas nacionais que buscam promover o acesso à educação para todos, incluindo as mulheres. O país é signatário de acordos internacionais como a Declaração de Dakar (2000) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que incluem a promoção da igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres como metas centrais. Esses compromissos têm levado a algumas iniciativas para garantir a educação das mulheres, como a implementação de programas de alfabetização para jovens e adultos, que visam combater o analfabetismo, especialmente entre as mulheres das zonas rurais.

No entanto, apesar dessas iniciativas, a efetividade das políticas públicas voltadas para a educação das mulheres na Guiné-Bissau tem sido limitada por vários fatores. Um dos principais desafios é a disparidade no acesso à educação entre as mulheres e os homens, principalmente nas áreas rurais. Embora as políticas educativas busquem reduzir as desigualdades, o contexto socioeconômico e cultural ainda coloca a educação das mulheres em segundo plano. As normas sociais profundamente enraizadas, como o patriarcado e a divisão de tarefas baseada no gênero, muitas vezes fazem com que as mulheres, especialmente nas zonas rurais, sejam desencorajadas a frequentar escolas ou programas de alfabetização. Para muitas, o trabalho doméstico e a responsabilidade sobre a criação dos filhos são prioridades, e a educação acaba sendo vista como algo secundário.

Outro desafio significativo é a infraestrutura educacional precária, que afeta tanto homens quanto mulheres, mas tem um impacto ainda mais negativo sobre as mulheres. A falta de escolas próximas, a escassez de recursos pedagógicos e a inadequação dos programas educativos para as necessidades das mulheres, como horários flexíveis e temas relacionados aos direitos das mulheres, dificultam o acesso e a permanência das meninas e mulheres no sistema educacional. Além disso, em muitas comunidades, as mulheres são vítimas de discriminação dentro da própria escola, com poucos modelos de mulheres em cargos de liderança educacional, o que reduz a motivação e as perspectivas de futuro para as estudantes.

A resistência cultural e a falta de conscientização também são obstáculos cruciais. Muitas comunidades ainda não reconhecem o valor da educação para as mulheres,

considerando-as como elementos de apoio à família, e não como participantes ativas no processo de desenvolvimento do país. Isso é refletido na falta de apoio das famílias e da comunidade para a educação das meninas e mulheres, muitas vezes levando a práticas como o casamento precoce, que impede que as meninas sigam com seus estudos.

Nas zonas rurais, muitas etnias nessas regiões têm práticas culturais profundamente ligadas à agricultura, pesca e ao comércio de produtos locais. Essas práticas não só são essenciais para a economia dessas comunidades como também fazem parte de sua identidade cultural muitas dessas práticas houve participação enorme participação das mulheres. No entanto, o tempo e esforço exigidos por essas atividades culturais e econômicas frequentemente resultam na dificuldade de manter das mulheres na escola, perpetuando um ciclo de baixa aderência da escolaridade e oportunidades limitadas para o futuro.

No interior do país, as questões relacionadas às mulheres são influenciadas por práticas culturais que tendem a ser mais patriarcais nessas regiões: Tombali, Cacheu, Quinara, Oio e Bafata. Assim, algumas práticas culturais (casamento precoce, gravidez na adolescência, participação nos ritos de iniciação entre outros) são predominantes e, muitas vezes, perpetuam ideias de machismo que limitam as oportunidades das mulheres em diversos aspectos da vida, incluindo a educação e a participação nas atividades políticas promovidas pelo Estado.

Nesse sentido, as maternidades são mais priorizadas como a principal realização feminina, em detrimento de outras conquistas ou aspirações pessoais. Isso acaba criando pressões significativas sobre as mulheres para se casarem cedo e terem filhos, mesmo que isso comprometa suas próprias metas e objetivos individuais.

De acordo com Fala Mindjer (2018 *apud* Monteiro, 2020, p. 2), a gestão de gênero nos afazeres domésticos abre espaço para os debates em torno da educação de gênero e da divisão de tarefas pelo sexo. As meninas, por exemplo, “ficam mais encarregadas dos afazeres domésticos, não sobrando tempo para interação, lazer e participação nas associações/associativismos”. No que tange a divisão de trabalhos domésticos, na sociedade guineense, de modo geral, as meninas/mulheres são responsáveis por cuidar de todas as tarefas domésticas enquanto os meninos são ensinados a jogar bola, a estudar e a frequentar outros espaços de lazer. Percebemos que essa separação de atividade sobrecarrega mais as meninas, contribui para o abandono e, conseqüentemente, para a evasão escolar.

A Guiné-Bissau, por ser um país pluriétnico, no qual as crenças culturais são muito fortes, reforça a ideia de poder dos homens sobre as mulheres que, quase sempre, “aparecem sempre nos grupos de filhas, esposas, mães, irmãs, sobrinhas etc.” (Barros; Semedo, 2013, *apud*, Mendes, 2019, p. 21). Com isso, reafirmamos que essa realidade é muito marcante no

país, principalmente na zona rural, pois esse grupo de pessoas leva o sustento para casa todos os dias por meio do trabalho no campo, como: a agricultura, criação gado, produção de arroz e legumes, cereais, colheita de castanha de caju e a comercialização desses produtos no mercado.

Corroborando Moreira (2017),

A mulher é vista em muitas etnias guineenses como uma pessoa inferior a homem: várias etnias, por exemplo: Mandinga Fula, Balanta, Mancanhe e muitas outras consideram a mulher como cidadão de segunda categoria, a camada feminina nas comunidades étnicas ocupa poucos lugares centrais, isso também reflete na esfera pública do país na qual a maioria das mulheres nunca têm acesso aos lugares de decisão (Moreira, 2017, p. 100).

Na maioria das etnias, os homens ocupam os lugares de decisão com privilégios de tomar decisões mais importantes nas comunidades, tanto no que diz respeito à partilha dos bens como da terra e dos gados, enquanto as mulheres são ensinadas a respeitar e obedecer aos seus maridos. Ademais, embora elas sejam as pessoas que sustentam a família, quem toma a decisão sempre é o homem.

O país enfrenta uma série de desigualdades de gênero que afetam as mulheres em diversos aspectos da vida, especialmente no que diz respeito à educação, como a alfabetização de jovens e adultos. Essas desigualdades têm raízes profundas nas estruturas sociais e culturais que moldam as relações de gênero no país, perpetuando a exclusão das mulheres de oportunidades essenciais para seu empoderamento e desenvolvimento.

Primeiramente, é importante entender que, nas aldeias da Guiné-Bissau, as mulheres enfrentam obstáculos significativos relacionados às normas sociais que historicamente colocaram os homens em uma posição de privilégio. Tradicionalmente, as mulheres são vistas como responsáveis principalmente pelos cuidados domésticos e pela criação dos filhos. Essa divisão de responsabilidades, muito presente nas culturas locais, limita o tempo das mulheres e sua capacidade de participar de atividades externas, como a educação. Quando o tempo delas é sobrecarregado com o trabalho doméstico, as oportunidades para a alfabetização ou qualquer outra forma de aprendizado se tornam secundárias.

Além disso, as barreiras culturais que afetam as mulheres guineenses estão fortemente enraizadas em práticas como o patriarcado, que privilegia os homens na tomada de decisões dentro das famílias e comunidades. Nas áreas rurais, isso é ainda mais evidente, pois as mulheres não têm a mesma liberdade de movimento e autonomia que os homens. A educação de adultos, especialmente para as mulheres, é vista muitas vezes como algo desnecessário ou irrelevante, dado que se espera delas que se dediquem ao trabalho doméstico ou à agricultura, funções que, na visão tradicional, não requerem o domínio da leitura e escrita.

Um agravante adicional é a discriminação dentro das próprias instituições educacionais. Mesmo quando as mulheres têm a oportunidade de frequentar programas de alfabetização, elas podem enfrentar resistência por parte de líderes comunitários ou familiares que não consideram a educação das mulheres uma prioridade. Muitas vezes, as mulheres são desencorajadas a participar de atividades educativas, pois isso pode ser visto como uma ameaça à ordem social e ao papel tradicional que elas ocupam dentro da sociedade.

Além das barreiras culturais, a infraestrutura educacional nas zonas rurais da Guiné-Bissau é precária, e o acesso à educação formal de qualidade é limitado para todos, mas especialmente para as mulheres. A falta de escolas próximas, a ausência de materiais pedagógicos adequados e a escassez de professores capacitados tornam a alfabetização um desafio ainda maior. As mulheres, em particular, enfrentam dificuldades logísticas, como a necessidade de percorrer longas distâncias para acessar uma escola ou programa de alfabetização, o que as desmotiva ainda mais.

Esses fatores combinados criam um ciclo de exclusão e marginalização das mulheres no acesso à educação. Elas ficam privadas de uma ferramenta fundamental que poderia lhes proporcionar maior autonomia, melhorar suas condições de vida e possibilitar sua participação ativa no desenvolvimento econômico e social de suas comunidades.

Essa prática reverbera na educação dos seus filhos/as com tamanha diferença, pois os meninos são ensinados a compreender o mundo de forma diferente, a ter acesso ao ensino, estudar e ter o emprego formal; enquanto as mulheres são ensinadas a cuidar de casa, lavar a louça, lavar as roupas dos seus irmãos, ajudar a mãe na cozinha e na venda de legumes no mercado para levar o sustento para a família e se casar cedo.

Percebemos que essa desigualdade de gênero é uma questão presente em muitos aspectos da vida, tanto em casa quanto em espaços públicos. Durante as eleições, essa desigualdade fica clara! Isso porque as mulheres são as que mais trabalham na organização das festas de campanha nas comunidades, cujas atividades incluem o cuidar da cozinha, da animação junto à comunidade; incentivar as pessoas a votarem; além disso, elas se dedicam diuturnamente para eleger o candidato.

No entanto, quando chega a hora de distribuir os cargos após as eleições, essas mulheres são deixadas de fora e não são contempladas com os cargos importantes e suficientes, nem têm o reconhecimento que merecem. Isso acontece por causa de normas sociais conservadoras e tradicionais que perpetuam a cultura guineense de que o trabalho das mulheres não é visibilizado e valorizado como deveria ser.

Enquanto isso, os homens, que, muitas vezes, fazem menos trabalho na campanha, exercem os cargos de poder perpetuando a situação que veio logo após a independência do país, fundamentada no período da luta da libertação, ou seja, situação em que as mulheres estiveram ao lado dos homens desempenhando o papel de cozinheiras, enfermeiras, professoras etc.

Vale considerar que o país é constituído por mais mulheres do que homens, como mostram os últimos dados do censo demográfico de 2016³², pelo Instituto Nacional de Estatística. A população no referido ano era de 1.544.77 habitantes e, desse total, 740.981 pessoas são do sexo masculino e 788.111 pessoas são do sexo feminino. Isso nos mostra que mais da metade da população é caracterizada pelas mulheres, o que não as torna mais atuantes em termos de ocupação nas funções pública do Estado seja no desempenho da função em diretoria, secretaria de estado, ministério ou presidência da república.

[...] Constituição da República no seu Art.º 25º garanta o princípio da igualdade entre os gêneros (homens e mulheres). Porém, as últimas estatísticas de 2014 mostram a desigualdade social, política e econômica dos gêneros na Guiné-Bissau, tendo em conta os papéis assumidos pelas mulheres de responsabilizar pelas produções agrícolas, alimentação, educação, saúde, bem-estar dos filhos e até de toda a família ou comunidade (Gomes; Monteiro, 2020, p. 5).

Com isso, a maioria dessas mulheres são incumbidas de serem as provedoras de lares, as que levam sustento para as suas famílias e trabalham dia e noite para assegurá-las, exercendo o papel de *Mindjeris Bideras*³³. São essas mulheres que custeiam a educação dos seus filhos e o sustento da família por meio do comércio informal. Segundo Gomes e Monteiro (2020), no cenário social da Guiné-Bissau, as mulheres são vistas como as principais responsáveis pela produção de recursos e pela sustentação financeira das famílias. Isso significa que desempenham um papel crucial na garantia da sobrevivência e no bem-estar dos membros de suas famílias. Muitas dessas mulheres assumem diversas tarefas como trabalhar fora de casa, cuidar da agricultura e gerenciar pequenos negócios, tudo para garantir que suas famílias tenham o necessário para viver.

Barros e Rocha (2009) afirmam que ser mulher na sociedade guineense tem todas essas qualidades e atribuições como a de *mindjer bidera* além de ser mãe, esposa, filha, irmã, entre outros papéis. A *mindjer bidera* é aquela que sai todos os dias a procura de sustento para sua família abandonando seus filhos em casa ou como algumas fazem ao colocarem seus filhos nas costas e saírem à procura dos produtos para comprar e revendê-los depois.

³² A questão da transparência dos dados oficiais é uma situação problemática, o que impede de termos registros mais atuais acerca da população guineense.

³³ São as mulheres vendedoras.

Percebemos que há a questão da hierarquia em algumas etnias em que as meninas são dadas em casamento muito cedo pelos seus pais. Esse é um fenômeno complexo e multifacetado que envolve práticas socioculturais e econômicas arraigadas nos grupos étnicos do país. Como salienta Mané (2021), em algumas culturas étnicas na Guiné-Bissau, as meninas são impedidas de frequentar a escola e são consideradas o sexo frágil, e quando uma menina tem sua primeira menstruação, os pais começam a planejar seu casamento, o que leva muitas meninas dessas etnias a abandonarem a escola para se casar, interrompendo sua educação e limitando suas oportunidades futuras.

A estrutura hierárquica familiar patriarcal, cujo homem está no centro da relação como chefe de família, consiste na autoridade de decidir sobre o casamento das filhas em que, muitas vezes, é arranjado pelo próprio pai da menina, o qual vai requerer do futuro genro o pagamento de um dote ou valor pela noiva. Para Bagnol (2008, p. 254), “a mulher é comprada, herdade, como se fosse um bem material, uma fonte de riqueza”. Esse pagamento pode ser em forma de dinheiro, bens ou serviços, e é visto como uma compensação ou reconhecimento pelo valor da filha para a família. Desse modo, desde muito jovens, as meninas são ensinadas a desempenhar tarefas domésticas que incluem cozinhar, limpar, lavar roupas e outras atividades do lar. Esse aprendizado precoce tem como objetivo prepará-las para suas futuras responsabilidades como futuras esposas e mães.

Após o casamento, a noiva passa a viver com o marido e assume o papel de cuidadora do lar. Em muitas dessas etnias, a esposa é vista quase como uma propriedade do marido, com a responsabilidade de cuidar das tarefas domésticas, preparar alimentos, cuidar das crianças e atender às necessidades do esposo. Essa divisão de papéis é rigidamente definida e reforçada por normas culturais e tradições que perpetuam a submissão das mulheres aos homens. O casamento precoce geralmente impede que as meninas continuem seus estudos e desenvolvam independência econômica. Elas são frequentemente privadas de oportunidades de crescimento pessoal e profissional, o que perpetua ciclos de pobreza e dependência.

Essas práticas não apenas afetam as mulheres individualmente, mas têm implicações profundas para o desenvolvimento coletivo da sociedade, pois limitam o aproveitamento do potencial de toda a população. A discriminação contra as mulheres na Guiné-Bissau é estruturada por normas culturais e sociais que perpetuam a ideia de que as mulheres devem se restringir ao espaço doméstico e à maternidade, enquanto os homens são considerados os principais provedores e tomadores de decisões.

No contexto rural, essas normas são ainda mais rígidas, criando barreiras invisíveis que impedem as mulheres de exercerem sua cidadania plena. Muitas vezes, elas não são vistas

como sujeitos de direitos, mas sim como pessoas cujas responsabilidades se limitam ao cuidado da casa e dos filhos. Essa percepção é reforçada por práticas tradicionais como o casamento precoce, a violência doméstica e a exclusão das mulheres dos processos de tomada de decisões na comunidade, sejam no campo político, religioso ou até mesmo dentro da própria família. Essas práticas de discriminação não são apenas individuais, mas são estruturais, ou seja, fazem parte do funcionamento geral da sociedade e da cultura guineense, tornando-se difíceis de serem superadas sem mudanças profundas e coletivas.

Nesse sentido, a alfabetização surge como uma ferramenta poderosa para dismantelar essas estruturas de desigualdade e discriminação. Quando as mulheres têm acesso à educação, elas ganham não só o conhecimento técnico da leitura e escrita, mas também desenvolvem uma nova visão de si mesmas e do seu papel na sociedade. A alfabetização proporciona uma forma de empoderamento pessoal, pois dá às mulheres a capacidade de compreender seus direitos, acessar informações essenciais sobre saúde, direitos civis e leis que as protejam, e participar de discussões políticas e sociais de forma mais ativa. Com a alfabetização, elas podem desafiar a visão tradicional que as limita e, ao mesmo tempo, contribuir para mudar a percepção da comunidade sobre o valor que elas têm para o desenvolvimento da sociedade.

Essa transformação social inclui também a possibilidade de abrir portas para a autonomia econômica das mulheres. Muitas mulheres guineenses, principalmente nas zonas rurais, dependem das atividades agrícolas para sua subsistência. No entanto, sem acesso ao conhecimento técnico, elas ficam à mercê de métodos tradicionais e muitas vezes ineficazes de cultivo. A educação pode trazer novos conhecimentos sobre práticas agrícolas sustentáveis, técnicas de gestão financeira e habilidades para acessar mercados, possibilitando que as mulheres gerenciem suas próprias atividades produtivas e se tornem economicamente independentes. Essa independência pode ajudá-las a tomar decisões mais informadas dentro da família e a desafiar normas sociais que as subjugam.

No entanto, a implementação de programas de alfabetização deve ser sensível às barreiras que as mulheres enfrentam, como o tempo limitado, a falta de apoio da comunidade e a resistência cultural. Programas que considerem as necessidades específicas das mulheres, como a flexibilidade de horário, a inclusão de temas de gênero no currículo e o envolvimento das comunidades na promoção da educação feminina, são fundamentais para garantir que a alfabetização tenha impacto real na superação das desigualdades. Além disso, a alfabetização deve ser vista não apenas como uma ferramenta de desenvolvimento individual, mas como uma

forma de transformação social coletiva, onde as mulheres, agora empoderadas, podem se unir para mudar as estruturas sociais que perpetuam a discriminação.

Portanto, ao analisar criticamente as práticas discriminatórias contra as mulheres na Guiné-Bissau, fica claro que a alfabetização tem o potencial de ser um motor de mudança. Ela não só capacita as mulheres com habilidades práticas, mas também pode transformá-las em agentes de mudança social, capazes de desafiar e desconstruir as normas discriminatórias que ainda dominam a sociedade. Apesar dessas práticas culturais ao longo tempo essas mulheres têm buscado a alfabetização para aprender a leitura, a escrita e a matemática com intuito de ter consciência do mundo ao seu redor, de modo que possam saber escrever os seus nomes, entre outros. Nota-se que a persistência dessas mulheres em continuar os estudos se deve à ênfase nos saberes populares que são trabalhados nas aulas de alfabetização.

Esses saberes incluem conhecimentos tradicionais, práticas culturais e experiências vividas que são familiares a essas mulheres. Por outro lado, percebemos que a integração dos saberes populares no currículo de Alfabetização de Jovens e Adultos têm se mostrado eficaz. A valorização deles, partindo dos animadores, se deu com a promulgação da LBSE (Guiné-Bissau, 2010), na qual consta a valorização das nuances culturais, linguísticas e sociais destinadas à realidade guineense no interior do ensino.

Com isso, os animadores utilizavam essas experiências e práticas culturais do povo guineense para alfabetizar jovens e adultos, homens e mulheres, dando tão certo que os resultados alcançados foram notados, conforme mostra o quadro a seguir que expressa o aumento da taxa de alfabetização para 31% em áreas rurais, no ano de 2021, conforme dados extraídos de relatórios do UNICEF (2021). É de salientar que essa abordagem está impactando diversas etnias, como demonstrado a seguir:

Quadro 6 – Alfabetização de Jovens e Adultos dos 15 aos 24 anos³⁴

Etnias	Alfabetizados	Percentagem dos homens	Percentagem das mulheres	Zona Rural	Zona Urbano
Fula	35%	57%	46%	31%	70%
Mandjaku	70%				
Balanta	52%				
Pepel	63%				

³⁴ O levantamento dos dados foi feito de acordo com a pesquisa realizada pelo Ministério da Economia e Finanças, do Plano de Integração Regional, Direção-Geral do Plano; Instituto Nacional de Estatística, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) – MICS6 – Guiné-Bissau, em 2021.

Biafada	53%				
Mankanhi	73%				

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados disponibilizados pelo MICS6 (UNICEF, 2021)

No quadro mencionado, observamos que 57% dos homens com idades entre 15 e 24 anos foram alfabetizados em áreas rurais, enquanto apenas 46% das mulheres na faixa etária de 15 a 24 anos alcançaram o mesmo nível de alfabetização. Isso revela a desigualdade significativa entre os gêneros, com uma diferença de 11% a mais de homens alfabetizados em comparação com as mulheres. Apesar dessa disparidade, é importante notar que ambos os gêneros mostraram aumento nas taxas de alfabetização, sugerindo que as mulheres também estão participando ativamente do processo educacional nas áreas rurais.

Embora a tabela mostre a taxa de alfabetização entre diferentes etnias nas zonas rurais, não localizamos dados que pudessem especificar os números por etnia, de homens e mulheres, de forma estratificada. No entanto, é possível verificar que os homens têm uma participação maior na alfabetização em comparação com as mulheres, como indicado na taxa geral de alfabetização por etnia em questão. Apesar disso, nosso foco principal é compreender como as mulheres são incluídas na Alfabetização de Jovens e Adultos e quais os fatores que influenciam a participação feminina nessa modalidade de educação.

A partir disso, entendemos que, no círculo cultural, as mulheres tentam trazer a realidade de suas práticas de vivência para debater na aula. Com isso, acabam criando um ambiente de aprendizado, dinâmico e envolvente, onde as experiências de vida são valorizadas e utilizadas como ferramentas educativas. É importante frisar que, para alfabetizar essas mulheres, os animadores entram em contato com a associação da comunidade para marcar um encontro com as mulheres da aldeia. Nos encontros, os alfabetizadores procuram identificar histórias tradicionais, mitos, lendas ou outras narrativas locais que as mulheres da comunidade dão valor e significados. Com isso os animadores identificam os saberes populares presentes na vida cotidiana para aplicar no círculo cultural.

Na aula, os animadores associam temas relevantes para utilizar no círculo de alfabetização. Temas ou histórias que ressoem com as experiências e interesses das mulheres

da comunidade. Histórias que destacam o papel das mulheres na agricultura, pesca, comércio, associações, criação de gado ou na tecelagem de pano.

Na perspectiva freiriana, tanto educadores quanto educandos são sujeitos ativos no processo educativo, o que significa que o conhecimento não é transmitido unilateralmente, e sim construído por meio da interação e do compartilhamento de conhecimentos entre todos os participantes do processo educativo (Freire, 1978).

No caso das etnias Mandjakus, a percentagem de alfabetizados passa de 70% de pessoas que sabem ler e escrever, segundo os dados do UNICEF (2021). As mulheres dessa etnia são conhecidas pela prática da *“kalengue kamarcaré”* ou tecelagem de pano. De acordo com Semedo (2010), os panos falam e/ou expressam as realidades sociais da Guiné-Bissau, pois refletem a profunda conexão entre a tecelagem de panos e a cultura guineense. Os panos, por meio de suas cores, nomes, uso e técnicas de tecelagem, carregam uma rica carga simbólica que reflete as realidades sociais e as relações humanas na sociedade guineense.

Com isso, essas mulheres da etnia Mandjakus entendem o processo e a importância de tecer suas próprias histórias em tecidos ou tapetes, onde cada padrão ou seção do tecido representa uma parte da história ou um elemento cultural específico. Elas reservam esses panos para ocasiões importantes como eventos comunitários, casamentos, rituais de passagem ou até mesmo para serem compartilhados com as gerações futuras. Porém, essas mulheres não sabem ler nem escrever!

Por outro lado, percebemos que a alfabetização na etnia Mankanhi é um exemplo notável de como a educação pode transformar comunidades, principalmente em áreas rurais, com mais de 73% de pessoas alfabetizadas, de acordo com UNICEF (2021). As mulheres dessa etnia desempenham um papel primordial na economia doméstica por meio da agricultura e da venda de legumes; assim, a alfabetização de adultos torna-se uma estratégia não apenas para aprender a ler e a escrever, mas para adquirir habilidades matemáticas essenciais para a gestão de seus negócios agrícolas. Em outros termos, por ser uma etnia que vive de negócios da agricultura, a habilidade de saber contar e realizar cálculos básicos permite que melhorem a administração financeira de suas atividades comerciais e a lucratividade na venda dos produtos no mercado.

Isso serve para mostrar que a alfabetização deve começar com as palavras da sua cosmovisão e do contexto social, considerando que os animadores devem interligá-la com sua rica tradição cultural no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Recorremos aos dados das etnias para explicar o processo de alfabetização, considerando os saberes locais. Há um exemplo prático do Pono³⁵ em que uma agricultora começou a frequentar as aulas de alfabetização na comunidade com muitas dificuldades para calcular preços e negociar com clientes e fornecedores. Com a participação na alfabetização, aprendeu a fazer cálculos precisos, a entender as margens de lucro e a gerir seu pequeno negócio de venda de legumes com maior eficiência. Desse modo, isso não somente aumentou seus lucros como inspirou outras mulheres da comunidade a procurar a alfabetização. De acordo com Gomes (2018), Alfabetização de Jovens e Adultos na Guiné-Bissau pode ser entendida como um espaço da diversidade e de múltiplas vivências, de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes e culturas.

A alfabetização na etnia Beafada também se destaca como um exemplo de sucesso educacional em área rural com, aproximadamente, 53% da população dessa etnia alcançando a alfabetização (UNICEF, 2021). As mulheres Biafadas foram alfabetizadas a partir dos saberes e de seus significados para a aprendizagem da leitura e da escrita. Conhecidas na preparação de Kaseke ou do peixe defumado, os animadores associavam as experiências dessas mulheres na alfabetização. Destacamos o exemplo de Satam³⁶, em que uma mulher da etnia Biafada participou de um programa de alfabetização de adultos, cuja experiência da comunidade pautou-se em como vender o peixe defumado para o sustento da família e associação da comunidade. Na prática da alfabetização, ela aprendeu a ler e a escrever por meio dos textos que tratavam sobre a importância da pesca porque o animador associava a palavra peixe, defumação, canoa, rede de pesca, anzol e maré alta e baixa etc. no contexto das palavras geradoras na alfabetização das mulheres da etnia Biafada.

Esse procedimento metodológico de alfabetização na interface com saberes e significados das próprias mulheres não só facilita a aprendizagem como também valoriza e reforça a identidade cultural, a autoestima das mulheres em seguir na luta de sua emancipação política. Satam, agora alfabetizada, usa suas novas habilidades para melhorar a gestão de sua produção e conservação de peixe defumado e para participar mais ativamente nas decisões comunitárias.

Ainda nos dados do UNICEF (2021), 63% da população da etnia Pepel que vivem nas zonas rurais foram alfabetizadas. As mulheres jovens e adultas dessa comunidade aprendem a escrever seus nomes e a fazer cálculos básicos, habilidades essenciais para o seu dia a dia. As aulas foram adaptadas para atender às necessidades específicas dessas mulheres que também

³⁵ Nome fictício de uma alfabetizanda da etnia Mancanha.

³⁶ Nome fictício de uma alfabetizanda da etnia Biafada.

vivem da lavoura de arroz, cultivo de tomate e produção de castanha de caju. Com isso, os animadores associaram as palavras que fazem parte da lavoura e da produção de tomates, incluíram material didático do alfabeto para aprender a escrever e ler os seus nomes.

Nas aulas de Matemática, os animadores usavam situações reais como a venda de arroz, por exemplo, para ensinar conceitos matemáticos. Essa abordagem de ensino ajuda no desenvolvimento cognitivo das mulheres, tornando o aprendizado relevante e aplicável. Essa metodologia, inspirada no pensamento freireano, incentiva as mulheres a permanecerem na alfabetização para aprender mais, o que pode contribuir não apenas para sua educação, mas também para o fortalecimento da associação local da tabanca ou aldeia.

Como enfatizam Freire e Macedo (1990), a alfabetização, em sua essência, está intrinsecamente ligada à cultura, o que parece impossível pensar no desenvolvimento de programas de alfabetização sem considerar a cultura local e regional presente na própria educação. Ao mesmo tempo, a cultura perpassa todos os aspectos do processo educacional desde os métodos de ensino aos conteúdos do currículo, o que nos mostra o quanto é fundamental reconhecer que a educação não pode estar apartada do contexto cultural, pois influencia a educação e é influenciada também por ela.

A Alfabetização de Jovens e Adultos na zona rural é uma iniciativa importantíssima para o desenvolvimento sustentável das comunidades, especialmente em regiões onde o acesso à educação e aos serviços de saúde é deficitária. Outro exemplo notável desse sucesso pode ser visto no programa de alfabetização da etnia Fula. Segundo dados da UNICEF (2021), na referida etnia foram alfabetizados 35% dos jovens e adultos.

Nessa etnia, conhecida por práticas tradicionais, como o casamento forçado e circuncisão feminina, as mulheres vivem do comércio informal. Nesse caso, os dados do Unicef nos mostraram que as mulheres aprenderam a ler e a escrever, a listar os preços de produtos ou registrar transações comerciais no cotidiano pedagógico, envolvendo suas atividades. Isso permitiu-lhes gerenciar melhor seus negócios e garantir uma renda mais estável para suas famílias. Além disso, no círculo populares, as mulheres aprenderam sobre os direitos das mulheres, incentivando a buscar alternativas mais seguras e educacionais para desenvolvimento socio comunitário, evitando, assim, a oferta das filhas ao casamento forçado pelos seus pais.

Durante as aulas, os animadores abordavam temas fundamentais sobre a saúde das mulheres e a importância dos centros de saúde e os direitos das mulheres. Estas aprenderam que os centros de saúde proporcionam cuidados pré-natais, assistência durante a gravidez e suporte pós-natal, garantindo que tanto as mães quanto os bebês tenham acesso aos cuidados primários.

Por outro lado, a alfabetização dos jovens e adultos que deu certo foi a da etnia Fulup, que alcançou um sucesso notável com 77% de alfabetizados, segundo dados da UNICEF (2021). Os saberes culturais dessas mulheres foram reconhecidos pela prática de venda de ostras e de produtos hortícolas. De acordo com Cassamá (2024), as mulheres da etnia Fulup são conhecidas por praticarem a coleta de ostras no manguezal para garantir o sustento de suas famílias além de se dedicarem ao cultivo de arroz e outras práticas agrícolas.

Por fim, os dados da UNICEF (2021) mostraram que a etnia Balanta alcançou cerca de 52% de pessoas alfabetizadas, jovens e adultos, que vivem nas zonas rurais do país. Desse modo a alfabetização das mulheres da etnia Balanta também se baseou em vivências em atividades cotidianas, como a agricultura e a preparação do solo para plantio de feijão, mandioca, inhame e criação de animais. Os educadores associaram essas atividades ao processo de alfabetização das mulheres Balantas, de modo que aprenderam a escrever seus próprios nomes conferindo às mulheres não apenas a autonomia pessoal, mas também o exercício de direitos civis, como o direito ao voto. Ao aprender a escrever seus nomes, as mulheres Balantas puderam participar do processo eleitoral sem depender de marcar suas digitais no caderno de votação.

Desse inventário de situações pedagógicas entre as etnias, mostraram que a relação direta da alfabetização às atividades comerciais e agrícolas fortaleceram a aprendizagem e a dignidade das pessoas alfabetizadas. Sem dúvida que o caminho a ser trilhado, com a análise do Manual Didático de Alfabetização das pessoas adultas, subsidiará a análise do processo pedagógico instituído no país.

4.3 O Manual Didático da Alfabetização de Jovens e Adultos na Guiné-Bissau

Os livros didáticos (LD) têm se tornado fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, servindo de elo entre professor e aluno, de modo que não só fornecem uma estrutura organizada para o conteúdo educacional, mas também incluem abordagens que incentivem a pesquisa científica, estimulando a curiosidade e o pensamento crítico dos educandos.

No contexto da Alfabetização de Jovens e Adultos na Guiné-Bissau, o livro didático é comumente referido como Manual Didático (MD). Esse manual desempenha um papel crucial tanto para os alfabetizadores quanto para os alfabetizandos, funcionando como um guia que orienta o processo de ensino-aprendizagem.

O Manual Didático da Alfabetização de Jovens e Adultos é elaborado com uma série de exercícios e imagens cuidadosamente escolhidas para ilustrar e reforçar os conteúdos abordados, facilitando a compreensão e a assimilação do conhecimento. O manual didático serve como um suporte essencial, especialmente para aqueles que estão retomando ou iniciando a sua jornada educacional, ao apresentar o conteúdo de maneira acessível e diretamente relacionada à realidade dos aprendizes.

Segundo Alves (2006), o manual didático é visto como um instrumento que materializa e organiza o trabalho pedagógico, conferindo um certo grau de objetivação a esse processo. Isso significa que o manual não apenas apresenta o conteúdo a ser ensinado, mas também estrutura e orienta as práticas docentes, guiando as ações do professor em sala de aula. Além disso, Alves (2006) ainda destaca que o manual didático possui características manufatureiras, ou seja, ele é um produto que resulta de um processo de produção intencional, criado para atender às necessidades do ensino. Essa perspectiva enfatiza que o manual não é apenas um conjunto de textos e imagens, e sim, um artefato elaborado com o propósito de facilitar a transmissão de conhecimento e de assegurar que os objetivos educacionais sejam alcançados de maneira eficaz.

Na Guiné-Bissau, o manual didático também faz parte da história do país desde a época da colonização, em que o primeiro manual didático foi publicado pelo Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-verde (PAIGC) no ano de 1964, intitulado *O meu primeiro livro de leitura*. Esse manual ajudava os alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem. Após a independência, os mesmos livros utilizados nas zonas libertadas eram usados para dar continuidade ao ensino de jovens e adultos. Por conseguinte, no contexto atual, com a rápida evolução tecnológica e a transformação sociocultural e a comunicacional ensejam novos desafios para os professores. Essas transformações afetam diretamente o ambiente educacional, onde o conhecimento, o qual antes era adquirido principalmente por meio de livros e aulas presenciais, agora é acessível de diversas maneiras, graças às tecnologias digitais.

Hoje, o ensino se divide em duas modalidades principais: presencial e a distância. O nosso foco se concentra no ensino presencial em que o manual didático tradicional, como livros e apostilas, ainda tem um papel central. Para Bandeira (2009), o manual didático é fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois facilita o processo de ensino-aprendizagem. De uma forma ampla, a aprendizagem não se limita apenas a livros ou manuais, mas inclui qualquer recurso que possa ser utilizado para apoiar e enriquecer a aprendizagem dos alunos, como vídeos, jogos educativos, mapas, entre outros. Esses materiais ajudam a tornar o aprendizado mais concreto e acessível, permitindo que os alunos compreendam melhor os

conceitos e conteúdos estudados. No contexto da Guiné-Bissau, principalmente nas zonas rurais, onde a leitura e a escrita não fazem parte da rotina diária da maioria dos jovens e adultos, o livro didático assume um papel preponderante no processo de ensino-aprendizagem.

O MD usado na Alfabetização de Jovens e Adultos na Guiné-Bissau é visto como algo complexo e cheio de camadas, indo além de ser apenas um material de ensino. Ele conecta diferentes aspectos, como as visões de mundo, os valores, as formas de conhecimento e as culturas societárias guineenses. Entender que ele não apenas possibilita ler, escrever e contar, mas também carrega consigo mensagens pedagógicas e políticas que ajudam a transmitir conhecimentos e habilidades, de modo que possam influenciar as pessoas de ver o mundo e suas próprias culturas, por meio dos conteúdos.

Corroborando Choppin (2004), os manuais didáticos vão além de simples ferramentas de ensino; refletem e promovem as crenças, tradições e valores dos grupos sociais que os produzem. Quando criados, esses materiais carregam as visões de mundo, a cultura e as identidades dos autores e das comunidades que os influenciam. Assim, ao mesmo tempo em que ensinam conteúdos escolares, os livros didáticos também ajudam a preservar e transmitir as tradições e os valores desses grupos para as novas gerações, de modo que possam desempenhar um papel importante na formação da identidade cultural dos alunos, perpetuando as ideias e práticas que a sociedade considera essenciais.

Assim, Munakata (2003) destaca a ideia de que o manual didático não deve ser visto simplesmente como uma janela direta para o conhecimento ou um meio pelo qual o leitor pode acessar ideias prontas ou predefinidas, sejam elas perfeitas ou ideológicas. Em vez disso, o manual didático é um objeto educacional que precisa ser manipulado e utilizado dentro de certos protocolos ou regras de uso. Por outro lado, MD não é uma fonte de conhecimento absoluto, mas sim uma ferramenta que deve ser utilizada de maneira crítica e reflexiva, considerando as orientações pedagógicas e as necessidades dos alunos.

Percebemos que a ideia central é que os saberes tradicionais presentes no MD de Alfabetização de Jovens e Adultos são produtos de seleções que não são neutras, isso porque todo aquele conteúdo produzido é moldado por contextos e condições políticas, e, por isso, é fundamental que os educadores e os alunos reconheçam e analisem criticamente essas influências ao utilizar esse MD. Dessa forma, o manual didático pode ser transformado em um instrumento que, em vez de apenas reproduzir conteúdo, estimula a reflexão crítica e o diálogo sobre as complexidades e as múltiplas perspectivas do saber.

Destarte, observamos que os alunos envolvidos na alfabetização de adultos na Guiné-Bissau já possuem uma profícua bagagem de conhecimentos oriundos de sua realidade

sociocultural. Esses conhecimentos são ameadados de suas vivências e experiências individuais e coletivas. Por isso, o Manual Didático (MD) busca aproximar-se desses saberes dos alunos ao promover um diálogo entre o conhecimento dos animadores e a bagagem cultural dos alfabetizandos.

Por perceber que cada aluno traz consigo uma herança cultural, histórica e social única, moldada por suas experiências pessoais e contextos comunitários, o MD é estruturado de forma a reconhecer e integrar essas particularidades, criando um espaço de encontro entre o conhecimento local e o conteúdo educacional proposto pelo manual.

Essa integração é fundamental para que a alfabetização não apenas transmita novos conhecimentos, mas também respeite e valorize o que os alunos já sabem. Paulo Freire (2011) enfatiza que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, isso significa que os manuais didáticos devem respeitar e valorizar a realidade dos alfabetizandos e oferecer oportunidades para conectar os conteúdos novos familiarizados com os alunos. Isso acaba criando uma síntese cultural, porque os conhecimentos dos alfabetizandos não são descartados. Além disso, ao valorizar os saberes dos alunos, o MD permite que o conhecimento seja construído de forma colaborativa, em um diálogo contínuo entre o que é trazido pelos educandos e o que é oferecido pelos educadores. Isso não só reforça a relevância do conteúdo para os alunos, mas também contribui para o fortalecimento da identidade cultural e da autoestima dos alfabetizandos.

O manual didático a ser analisado nesse trabalho, apresenta um conjunto de unidades temáticas organizadas de forma progressiva, abordando aspectos essenciais da alfabetização, como: reconhecimento e escrita das letras do alfabeto; formação de sílabas e palavras; leitura e interpretação de pequenos textos e produção textual básica. Além disso, o material inclui atividades lúdicas, exercícios práticos e ilustrações para facilitar a compreensão e a retenção do conhecimento pelos alunos. Contudo, uma análise mais aprofundada revela que, em muitos casos, os exemplos e contextos apresentados no manual são baseados em uma realidade que pode diferir significativamente da vivida pelos alfabetizandos guineenses.

A sua adequação à cultura local é fundamental para garantir um ensino eficaz e significativo, isso porque a diversidade linguística e cultural exige uma abordagem que valorize os saberes tradicionais e o cotidiano dos alfabetizandos, ao examinarmos o manual, observamos que: o vocabulário empregado pode ser distante da realidade linguística dos alunos, especialmente para aqueles cuja língua materna não é o português; há pouca presença de elementos que remetam às histórias, tradições e experiências cotidianas da população guineense. Isso sugere a necessidade de adaptação do material para torná-lo mais

contextualizado e acessível aos estudantes, favorecendo um aprendizado mais dinâmico e participativo.

O seu impacto na prática pedagógica depende da forma como os animadores o utilizam em sala de aula. Entre os pontos positivos, destaca-se a organização estruturada do conteúdo, que permite um ensino sequencial e sistemático. No entanto, desafios são identificados: a falta de recursos complementares dificulta a aplicação de métodos mais interativos e contextualizados; a necessidade de capacitação dos animadores para o uso eficaz do manual.

Sendo assim, o MD é um instrumento importante para o processo educativo, mas sua eficácia depende de sua adequação ao contexto socioeconômico e cultural dos alunos. Na Guiné-Bissau, há a necessidade de revisão e adaptação desse material para garantir que ele esteja alinhado com a realidade e as necessidades dos alfabetizandos. Recomenda-se, portanto, a integração de elementos culturais locais e a capacitação dos animadores para potencializar os impactos positivos do ensino da leitura e da escrita no país.

A pesquisa realizada evidencia a relevância dos saberes tradicionais no processo de alfabetização de jovens e adultos, ressaltando que a valorização desses conhecimentos pode tornar a aprendizagem mais eficaz para jovens e adultos. As implicações dessa investigação para o futuro da alfabetização de adultos são amplas. Primeiramente, destaca-se a importância de políticas educacionais que reconheçam a diversidade cultural e linguística dos alfabetizandos, incorporando elementos do seu cotidiano e da sua vivência na construção do conhecimento. Além disso, a pesquisa aponta para a necessidade de formação contínua de educadores, capacitando-os para utilizar metodologias que respeitem e valorizem os saberes prévios dos estudantes, promovendo assim um ensino mais inclusivo e contextualizado.

Diante dos desafios identificados, sugerimos algumas diretrizes para políticas públicas de alfabetização que possam promover maior inclusão social e autonomia, especialmente das mulheres, que frequentemente enfrentam barreiras adicionais para o acesso à educação. Primeiramente, é fundamental ampliar a oferta de programas de alfabetização que considerem a realidade das mulheres adultas, proporcionando horários flexíveis e espaços seguros para o aprendizado. Além disso, políticas de incentivo à participação feminina, como bolsas de estudo, creches comunitárias e redes de apoio, podem facilitar o engajamento e a permanência dessas alunas nos programas de alfabetização.

Outra medida essencial é o fortalecimento de parcerias entre governos, organizações não governamentais e organismos internacionais para o desenvolvimento de materiais didáticos e metodologias que contemplem a perspectiva de gênero e valorizem as

línguas locais. Isso contribuirá para que a alfabetização se torne uma ferramenta real de transformação social, permitindo que as mulheres não apenas adquiram habilidades básicas de leitura e escrita, mas também ampliem sua participação na sociedade e no mercado de trabalho.

Portanto, promover uma alfabetização que considere as especificidades dos jovens e adultos, respeitando sua cultura e incentivando sua autonomia, é um caminho essencial para reduzir desigualdades e fomentar um desenvolvimento mais inclusivo e sustentável.

Na próxima seção, aprofundaremos a discussão sobre o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, detalhando os procedimentos utilizados, as abordagens teóricas e as estratégias empregadas na produção e análise dos dados. Essa etapa foi fundamental para estabelecer um diálogo consistente com o objeto de estudo, garantindo a construção de uma investigação rigorosa e bem fundamentada.

Exploraremos os métodos escolhidos para a coleta de informações, justificando sua relevância para a compreensão da problemática em questão. Além disso, descreveremos as técnicas de análise aplicadas aos dados obtidos, bem como os critérios utilizados para interpretar os achados da pesquisa. Também destacaremos as categorias analíticas que orientaram nossa reflexão, permitindo uma leitura aprofundada dos resultados e de suas implicações no contexto estudado.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, temos o propósito de apresentar o percurso metodológico da pesquisa, especificando os procedimentos, abordagens da produção e análise dos dados que fizeram parte dessa significativa etapa de diálogo com o objeto de estudo e a busca por resultados ao longo do trabalho.

Nesse sentido, o percurso da investigação está dividida em duas partes principais: a primeira está dedicada à caracterização e tipo de pesquisa, delimitação do universo e da amostra da pesquisa, especificando o material de produção dos dados, a descrição e o *corpus* da amostra. A segunda parte destaca-se ao exercício de delimitação da análise, relatando os procedimentos e levantamento das categorias e subcategorias que serviram de base para a interpretação dos resultados sistematizados no capítulo seguinte.

5.1 Caracterização e tipo de pesquisa

Caracterizamos a pesquisa como qualitativa do tipo documental, com abordagem descritivo-interpretativa acerca do material oficial utilizado pelos animadores³⁷ na alfabetização de adultos em Guiné-Bissau, conhecido como **Manual da Alfabetização Funcional de Jovens e Adultos, Nível I da Agricultura**. Nele, destacamos o tratamento analítico considerando o rigor metodológico necessário para o alcance dos resultados esperados neste estudo

A pesquisa qualitativa destaca-se por estudar fenômenos sociais, analisados de forma descritiva e interpretativa, como entrevistas, observações e análise de textos ou documentos. Nesse aspecto, Gunther (2006) nos mostra que a pesquisa qualitativa “é uma ciência baseada em textos, [...] além do mais, a concepção do objeto de estudo qualitativo sempre é vista na sua historicidade, no que diz respeito ao processo de desenvolvimento do indivíduo e no contexto dentro do qual ele se formou” (Gunther, 2006, p. 5).

Dessa forma, optamos pela pesquisa do tipo documental utilizado para a aprendizagem da leitura e da escrita por adultos da Guiné-Bissau. Consideramos esse material como um tipo de documento oficial que chega à escola com o intuito de subsidiar a prática pedagógica da leitura e da escrita dos adultos e idosos. Destacamos a afirmação de Luvezute *et al.* (2015), os quais nos falam sobre a pesquisa documental como um tipo de pesquisa que está voltada para as fontes primárias, as quais não receberam nenhum tratamento analítico. Nessa

³⁷ Professores.

esteira, devido ao material pedagógico se tratar de um recurso de ensino, exclusivo para esse público, atribuímos o mesmo reconhecimento de documento oficial, uma vez que ele conserva um tipo de produção didática especializada e de qualidade para o ensino.

Em Lüdke e André (1986) temos a compreensão da pesquisa documental entendida como uma série de operações que têm o objetivo de estudar e analisar um ou vários documentos. Essa análise busca identificar informações factuais contidas nos documentos e descobrir as circunstâncias sociais, econômicas e ecológicas relacionadas a essas informações, sempre focando nas questões de interesse.

O **Manual de Alfabetização**, analisado nesta pesquisa, foi publicado em 2021, que é convencionalmente trabalhado de forma presencial com os alfabetizandos, sendo essa uma das razões de ser um livro didático [físico]. Além disso, os animadores utilizam esse manual físico deve-se às dificuldades com as tecnologias acessíveis nas regiões rurais do país e às situações em que os alunos se encontram em relação a essas tecnologias, pois não possuem as habilidades necessárias, tampouco o letramento digital, que os permitam usar as redes de tecnologia, celulares móveis, tablets, kindle entre outros. E, não por acaso, a melhor opção como suporte à aprendizagem é, de fato, o uso do material impresso.

Corroborando Gil (2008) podemos dizer:

Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc (Gil, 2008, p. 51).

É importante frisar que esse **Manual**, integra a parceria do país com o Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA), o Ministério da Agricultura da República da Guiné-Bissau, o Instituto Nacional para o Desenvolvimento (INDE) e o Ministério da Alfabetização de Jovens e Adultos. Esses ministérios apoiaram o desenvolvimento e a produção do manual, especialmente no que diz respeito aos conteúdos a serem trabalhados de forma direcionada ao público adulto não escolarizado.

Trata-se de uma versão produzida pela editora INDE³⁸ com distribuição gratuita pelos alunos e professores da alfabetização, que foi elaborado por portugueses em conjunto com professores guineenses. que formaram comissão de produção e análise pela Direção Geral de Alfabetização e Educação não formal (DGAENF) em parceria com o Projeto de Apoio ao

³⁸ Instituição Nacional para o Desenvolvimento da Educação.

Desenvolvimento Econômico das Regiões do Sul (PADES). Os conteúdos trabalhados nesse manual são frutos dos diagnósticos de avaliação sobre as necessidades, realizados ao nível 14 Tabanca onde PADES intervém, ou seja, nas zonas sul do país

5.2 Delimitação do universo e da amostra de pesquisa

5.2.1 Produção dos dados de pesquisa

O objetivo de analisar esse manual da Agricultura consiste em entender que esse material de apoio pedagógico subsidia os interesses da pesquisa cujo propósito é analisar os aspectos pedagógicos e culturais envolvidos na formação de mulheres no contexto da Alfabetização Jovens de Adultos (AJA) na Guiné-Bissau, com base na utilização do Manual de Alfabetização Funcional.

Nessa perspectiva, o Manual, assim chamado na Guiné Bissau, e Livro Didático, no Brasil, caracteriza-se como um livro didático elaborado para ajudar as pessoas a aprender a ler, escrever e a contar, bem como para enfrentar os desafios da sociedade guineense atual. Especialmente em relação a esse material, percebe-se o quanto está voltado para mulheres e jovens que enfrentam dificuldades para melhorar suas atividades agrícolas e para auxiliar na tomada de decisões, além de buscar melhorar a qualidade de sua produção.

As lições presentes no manual são vistas como uma ferramenta importante, oferecendo conselhos práticos necessários para mudar comportamentos e atitudes. Tem como propósito integrar as pessoas na sociedade e promover a melhoria da qualidade dos produtos agrícolas que produzem. O manual incentiva os alfabetizandos a utilizar os conhecimentos adquiridos diariamente como um guia constante. Ele é comparado a uma bússola que orienta a jornada rumo a uma vida melhor, beneficiando não só os próprios participantes do processo de alfabetização, mas também seus familiares como um todo.

Em outras palavras, o Manual de Alfabetização apresentado serve de complemento e suporte à aprendizagem, sobretudo, nos conteúdos relacionados à leitura e à escrita que, na análise, deverão responder a respeito da relação com os saberes populares, associações, agricultura, questões culturais e políticas, os quais representam os alunos alfabetizandos das zonas rurais. Ao abordarmos a dimensão cultural das mulheres representadas no manual, essencial para a interação com os participantes da pesquisa, especialmente as alunas das turmas de alfabetização de adultos, possibilitamos que elas se identifiquem como sujeitos ativos, cidadãos do mundo e agentes de transformação.

5.2.2 Descrição da amostra

O Manual de Alfabetização Funcional (MD), escrito por 8 homens e uma mulher, todos são da nacionalidade guineense, é um livro composto por 70 páginas, cada uma com uma lição diferente. As lições incluem imagens integradas aos exercícios, tornando o conteúdo mais acessível e interativo. O manual é bem organizado, apresentando capa e contracapa, e todas as imagens são coloridas, o que facilita a compreensão e torna o aprendizado mais atraente. Esse manual é a primeira edição de um projeto de alfabetização funcional focado na agricultura, sendo dividido em duas unidades. Na unidade I, há conteúdos de Língua Portuguesa, os quais são relacionados a aprender a escrever usando sílabas, com lições baseadas em situações do dia a dia dos alunos. Na unidade II, em que se estuda a Matemática, os conteúdos abordam números, ensinando os alunos a escrever e reconhecer números.

5.2.3 *Corpus* da amostra

Constituído por dois *corpora* de naturezas genéricas diferentes, o *Manual de Alfabetização Funcional de Jovens e Adultos* assim nos mostra: 1. o primeiro *corpus* retrata saberes populares da população guineense, abordando o modo de vivência do dia a dia, principalmente daqueles que vivem nas zonas rurais do país e; 2. o segundo *corpus* retrata sobre as imagens das mulheres dentro no manual.

No primeiro *corpus*, optamos por focar em temas que são diretamente relevantes para a vida cotidiana da população guineense, especialmente nas zonas rurais. Escolhemos conteúdos que refletem os saberes populares porque acreditamos que eles são fundamentais para a conexão e o engajamento dos alunos. Temas como lavoura, horta, legumes, agricultura e animais são partes integrantes da vida rural e têm um impacto direto no dia a dia dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e prático.

A análise do Manual de Alfabetização Funcional da Agricultura Nível I foi conduzida com base na disponibilidade de acesso ao material a esse material dentro do segmento de ensino pesquisado. Infelizmente, os manuais dos níveis II e III não estavam acessíveis, o que restringe a investigação a esse único documento. No entanto, sua relevância permanece significativa, pois reúne um conjunto valioso de informações e práticas que contribuem para uma compreensão mais aprofundada da abordagem da Alfabetização de Jovens e Adultos na Guiné-Bissau.

O segundo *corpus* a ser analisado corresponde mulheres, sendo elas o grupo que mais busca a alfabetização, suas imagens aparecem com frequência, destacando-se em atividades como o trabalho na lavoura, o cultivo de hortas, a participação em associações e a comercialização de produtos, essas representações visuais atuam como ferramentas pedagógicas poderosas, pois espelham a realidade das alunas, promovendo motivação, identificação e valorização do papel feminino na sociedade

Sendo assim, os materiais selecionados são adequados para análise por diversas razões fundamentais. Primeiramente, ao explorar saberes tradicionais como práticas agrícolas e manejo de hortas, estamos mergulhando em conhecimentos profundamente enraizados na cultura guineense, essenciais para a sustentabilidade das comunidades rurais. Além disso, ao analisar os retratos das mulheres no manual de alfabetização, destacamos um grupo frequentemente de sub-representação, evidenciando suas diversas contribuições econômicas e sociais, além de seu potencial como ferramentas pedagógicas poderosas.

5.2.4 Procedimentos de geração de dados

Optamos por gerar dados articulados aos objetivos específicos da pesquisa, selecionando as imagens e os textos mais significativos que apontem para os resultados da pesquisa.

Para o alcance do Objetivo Específico 1 - Descrever a trajetória da alfabetização, abordando a oralidade, a educação durante o período colonial e nas zonas libertadas, com foco específico no processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos na Guiné-Bissau, adotamos a seleção de imagens, textos e atividades que recuperasse a **história do país**, por meio dos diferentes contextos materiais apontados no Manual, como as cores, figuras, desenhos, textos e atividades.

Quanto ao segundo objetivo específico - Identificar a relação entre a Alfabetização das mulheres guineenses com os **saberes culturais** na Guiné Bissau -, adotamos, da mesma forma, os elementos contextuais do Manual de Alfabetização, os quais melhor traduzissem as questões relacionadas aos saberes culturais, de modo a discriminar as práticas do povo guineense.

No tange ao terceiro objetivo Específico - Analisar a relação da Alfabetização e Educação de Base de Jovens e Adultos com as **mulheres-alfabetizandas** de Guiné Bissau -, optamos por tratar dos destaques em imagens, textos e atividades que expressassem a

construção da imagem das mulheres na educação escolar, tanto no que se refere às salas de aula, como nos textos e nas atividades propostas e dirigidas à alfabetização.

Embora a pesquisa tenha se baseado em documentos oficiais, mantivemos rigor ético na análise, buscando interpretar os conteúdos de forma respeitosa, crítica e fundamentada, sem extrapolar sentidos nem atribuir significados além dos que emergem dos materiais analisados. Reafirmo que o capítulo é muito sólido em sua estrutura metodológica. As sugestões são apenas refinamentos de linguagem para ganhar ainda mais fluidez, elegância e maturidade textual. A construção de categorias e o percurso de análise são excelentes e demonstram formação de pesquisador.

A seguir, passamos para a etapa dos procedimentos de análise dos dados, explicando os critérios selecionados em categorias elencadas para o diálogo entre os achados no Manual de Alfabetização e a base de fundamentação teórica que nos permitirá analisar e interpretar os aspectos objetivados na pesquisa.

5.3 Procedimentos de análise dos dados

Recorremos à Análise de Conteúdo no percurso metodológico de nossa pesquisa, relacionada à análise documental, pois nos permite interpretar e refletir sobre os conteúdos relacionados ao nosso tema de pesquisa. Em Bardin (1979), entendemos que a análise de conteúdo é um método que utiliza várias técnicas para examinar comunicações, como textos ou documentos e, além disso, segue passos organizados e imparciais para descrever o conteúdo dessas mensagens detalhadamente.

O intuito é buscar evidências ou sinais que nos ajudem a entender melhor as condições em que as mensagens foram produzidas e recebidas, assim como os contextos sociais e situacionais relacionados.

Para Moraes (1999), a análise de conteúdo busca descrever e interpretar o conteúdo de uma ampla gama de comunicações, seja de forma qualitativa ou quantitativa, alcançando uma compreensão mais profunda de seus significados que transcendem uma simples leitura superficial.

Além disso, ao recorrermos à análise de conteúdo, buscando uma abordagem descritivo-interpretativa, importa-nos fazer descrições e interpretações acerca da alfabetização de adultos, sobretudo, das mulheres guineenses, extraindo evidências de como a aprendizagem da leitura e da escrita influencia na formação da identidade. Em função disso, analisamos os

saberes culturais, tradicionais, os aspectos pedagógicos relacionados às mulheres e como são retratadas no Manual de Alfabetização Funcional de Jovens e Adultos nível I, do ano 2021.

Nesse contexto, Gil (2017, p. 32) salienta que a abordagem descritiva “[...] tem como objetivo a descrição das características de determinada população ou fenômeno”. Ao mesmo tempo, Antônio *et al.* (2019, p. 58) mostra que o método interpretativo “não busca uma análise objetiva do fato científico, mas uma interpretação narrativa”. Dessa maneira, enquanto a pesquisa descritiva visa a descrever objetivamente as características de uma população ou fenômeno, os estudos interpretativos buscam uma compreensão mais profunda por meio das interpretações narrativas e dos significados atribuídos pelos participantes.

No caso da pesquisa, buscamos entender como o sentimento de nacionalidade do povo guineense, seus saberes culturais, tradicionais, bem como o processo educativo na alfabetização das mulheres aparecem e são tratados nas imagens, textos e atividades presentes no manual impresso da alfabetização de jovens e adultos.

5.3.1 Categorias de análise

Para a realização de nossa análise, organizamos os dados produzidos em categorias e subcategorias, as quais deram subsídios para a apresentação dos resultados nas interpretações e análises. Desse modo, A análise das páginas e conteúdos presentes no Manual de Alfabetização, sobre a identidade das mulheres-alfabetizandas, foi destacada a partir das categorias e subcategorias:

⇒ Categoria 1. **Nação e Educação**, relacionada à questão da trajetória histórica da Alfabetização e Educação de Base de Jovens e Adultos, em Guiné Bissau.

A ideia da categoria é identificar os elementos que destacam o patriotismo e as marcas da nação guineense no Manual de Alfabetização. Subcategorias: Bandeira do país; Fardamento Escolar; Símbolos Nacionais.

Nesse cenário será explorada com base nessas subcategorias para compreender se o manual reforça uma identidade nacional e como ele conecta esses elementos à realidade dos alfabetizandos. Será analisado se a abordagem desses símbolos ocorre de maneira impositiva ou dialógica, respeitando os saberes tradicionais e promovendo uma educação crítica e emancipatória

⇒ Categoria 2. **Saberes culturais**, instada para responder sobre a relação entre a alfabetização das mulheres guineenses e os saberes culturais do país.

A ideia da categoria é selecionar elementos que destaquem os saberes culturais, tradicionais e populares do cotidiano rural das mulheres. Subcategorias: Tradições; Hortas; Medicinais e Agricultura.

Nessas categorias, examinaremos como elementos da cultural, como a agricultura, o mercado e os rituais, são usados no contexto do manual para conectar os saberes dos alfabetizandos ao conteúdo de alfabetização. Também investigaremos como o manual coloca os saberes tradicionais, como práticas agrícolas medicinais e rituais, no mesmo nível de importância que os conteúdos formais da alfabetização, reforçando o valor dessas tradições para a identidade dos alfabetizandos, especialmente das mulheres.

⇒ Categoria 3. **Mulheres e Aprendizagem**, para tratar da relação de aprendizagem na alfabetização de adultos.

A ideia é coletar elementos que expliquem a relação das mulheres no processo educativo, especificamente, no âmbito da alfabetização de adultos.

Subcategorias: Cenários de aprendizagem; Aprendizagem da Leitura; Aprendizagem da escrita.

Aqui, a categoria “Mulheres e Aprendizagem” abordará os ambientes em que as mulheres se educam, com ênfase nas condições rurais e comunitárias. A alfabetização permite que elas se desenvolvam, abram seus próprios negócios e adquiram autonomia, incluindo a capacidade de assinar seus nomes. Além disso, será investigado o papel das tabancas (aldeias) como centros de socialização e aprendizado, onde as pessoas alfabetizadas conseguem atuar em postos de trabalho, associações e na área da educação.

O estudo também abordará os exercícios e atividades relacionadas à escrita, focando em como as mulheres desenvolvem habilidades a partir de seus conhecimentos pré-existentes. Será analisado o impacto das atividades presentes no manual de alfabetização, como a formação de palavras e frases, e como essas práticas contribuem para o processo de aprendizagem e empoderamento das alfabetizandas.

As categorias e subcategorias definidas foram organizadas de modo a dialogar diretamente com os objetivos específicos da pesquisa. A categoria “Nação e Educação” articula-se ao objetivo de descrever a trajetória histórica da alfabetização; a categoria “Saberes culturais” responde à investigação sobre a relação entre alfabetização e cultura; e a categoria “Mulheres e Aprendizagem” enfoca a análise da relação entre as práticas de alfabetização e a

construção identitária das mulheres guineenses. Essa correspondência visa garantir a coerência metodológica e a profundidade analítica do estudo.

5.4 Limitações metodológicas

Reconhecemos que a análise deste estudo se concentrou exclusivamente no Manual de Alfabetização Funcional de Nível I, em virtude da indisponibilidade dos manuais dos Níveis II e III. Essa limitação implica que os resultados e interpretações refletem o universo representado nesse material específico, não abrangendo eventuais progressões ou mudanças nas etapas seguintes da alfabetização. Apesar disso, consideramos que a riqueza dos dados coletados permite uma análise aprofundada e representativa do contexto educativo estudado.

A análise do manual didático levou em consideração tanto o nível das atividades propostas quanto os conteúdos apresentados. Isso foi fundamental para ajudar a entender como as imagens nos conteúdos retratam saberes tradicionais, o trabalho e as mulheres. A investigação se concentrou em como essas páginas e os conteúdos, tanto verbais quanto não verbais, são apresentados no manual. Para facilitar essa análise, as atividades foram divididas em categorias, como principais ou complementares. Em seguida, foi avaliada a forma como essas imagens destacadas nas páginas se integravam aos conteúdos, possibilitando uma exploração mais profunda das informações transmitidas.

6 O MANUAL DIDÁTICO EM ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo, o objetivo é analisar e discutir os exercícios e as imagens retratadas no manual de alfabetização, que são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos. As análises serão organizadas em diferentes categorias, cada um aborda aspectos específicos tanto dos conteúdos textuais quanto das imagens.

Essas categorias permitem uma compreensão mais profunda de como o manual integra os saberes prévios dos alfabetizandos, bem como as práticas culturais e sociais de suas comunidades. Ao separar a análise em categorias, conseguimos focar em temas relevantes, como o papel da mulher na alfabetização, o uso de práticas agrícolas nas atividades de leitura e escrita, e a maneira como as figuras ilustram a realidade dos educandos.

Cada categoria busca destacar a forma como os elementos visuais e textuais do manual contribuem para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que respeitam e valorizam o contexto sociocultural dos alfabetizandos. Além disso, a análise dessas categorias nos ajuda a entender como o manual facilita a interação entre o conteúdo educacional e os conhecimentos práticos dos alfabetizandos.

6.1 Estudo do Manual Didático (parte teórica)

O manual de alfabetização de jovens e adultos da agricultura ao ser analisado nesse trabalho, desempenha um papel crucial na formação de cidadãos. No entanto, a forma como as mulheres são retratadas, sobretudo no que se refere à abordagem da agricultura e do mercado, dois setores essenciais da economia guineense. A visão predominante nos manuais reflete uma construção social que restringe as mulheres a papéis tradicionalmente atribuídos a elas, sem contribuir efetivamente para a transformação de suas condições de vida.

As mulheres são frequentemente representadas em papéis subalternos ou secundários, especialmente no contexto agrícola. Elas aparecem como trabalhadoras braçais, desempenhando atividades pesadas relacionadas ao cultivo e à colheita. Embora essas funções sejam fundamentais para a economia familiar e nacional, é problemático que os manuais se limitem a essa representação, ignorando a diversidade de papéis que as mulheres exercem na sociedade. Por exemplo, nesse material didáticos, é comum encontrar ilustrações de mulheres carregando cestos de produtos agrícolas ou trabalhando na lavoura. Essa abordagem reforça estereótipos e limita a visão dos alfabetizandos sobre o papel das mulheres nas comunidades rurais.

Para superar essa limitação, os manuais poderiam destacar as mulheres em papéis de liderança e gestão. Ilustrar uma mulher liderando uma associação de agricultores, gerindo um pequeno comércio ou tomando decisões importantes dentro da sua comunidade ajudaria a desconstruir a visão tradicional da mulher como mera trabalhadora braçal. Esse tipo de abordagem contribuiria para evidenciar a importância das mulheres como agentes de mudança e desenvolvimento.

Além disso, o manual deveria apresentar exemplos de mulheres inovando na agricultura ou nos negócios, demonstrando como a alfabetização pode ser uma ferramenta para sua ascensão social e econômica. Como ressalta Baldé (2018), a falta de visibilidade de papéis mais ativos para as mulheres nos materiais educativos perpetua desigualdades de gênero e limita as perspectivas das alfabetizadas sobre seu próprio potencial.

A agricultura é um setor vital na Guiné-Bissau, e as mulheres desempenham um papel central na produção e no sustento das famílias. No entanto, ao enfatizar exclusivamente sua representação como trabalhadoras da terra, os manuais negligenciam questões mais amplas, como o acesso desigual a recursos financeiros, terras e educação formal. A crítica de Freire (1987) à educação tradicional pode ser aplicada aqui, a alfabetização deve ser crítica e libertadora, permitindo que as mulheres sejam vistas como protagonistas de suas histórias e transformações.

A revisão do manual de alfabetização pode promover uma mudança significativa na maneira como as futuras gerações percebem o papel das mulheres na sociedade. Incluir mulheres como líderes, empresárias ou tomadoras de decisão fortalece a autoestima das alfabetizadas e contribui para uma visão mais equitativa e menos estereotipada de suas capacidades.

Por exemplo, relatar histórias de mulheres que inovaram no setor agrícola ou nos negócios, demonstrando como a alfabetização foi determinante para seu sucesso. Como argumenta Scantamburlo (2012), a alfabetização vai além da simples aquisição da leitura e da escrita; trata-se também de uma ferramenta para transformar realidades sociais e econômicas.

Portanto, incluir mulheres como líderes, empreendedoras e educadoras nos materiais de alfabetização não apenas combate estereótipos de gênero, mas também promove uma educação mais inclusiva e transformadora. Um currículo que valorize a diversidade de papéis desempenhados pelas mulheres é essencial para promover a igualdade de gênero e fortalecer as comunidades, contribuindo para um desenvolvimento social e econômico mais justo na Guiné-Bissau

A análise do material didático tem o propósito de identificar os saberes tradicionais no *Manual de Alfabetização para Jovens e Adultos*, utilizado em nível nacional nos círculos populares de alfabetização na Guiné-Bissau.

Em função disso, selecionamos 7 páginas do manual para discutirmos o contexto em que estão inseridas as atividades que enredam a dinâmica em que as imagens aparecem e o que representam no cenário educacional dessas mulheres que buscam a alfabetização na educação de adultos, a partir das categorias organizadas e assim distribuídas na análise.

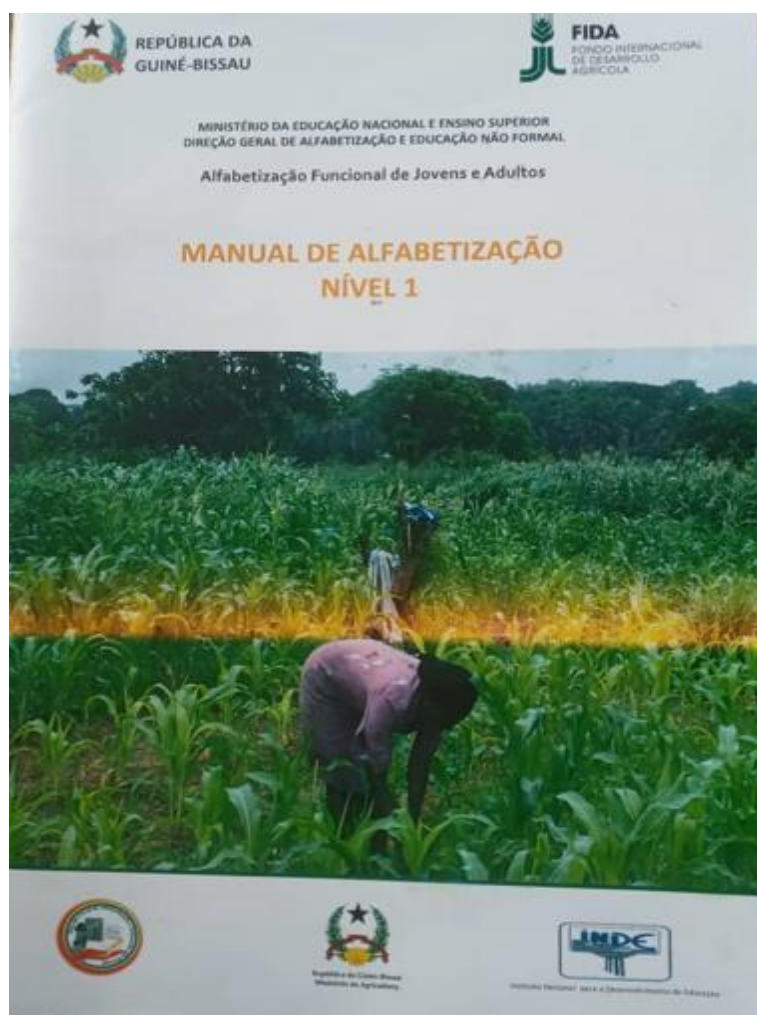
As páginas foram organizadas em três diferentes categorias, e cada uma dessas categorias incluía as imagens, cores, textos e contextos na apresentação. A escolha das categorias serviu como resposta aos objetivos específicos da pesquisa, que foram assim definidos:

1. Descrever a trajetória histórica da Alfabetização e Educação de Base de Jovens e Adultos, em Guiné Bissau, cuja categoria selecionada, **Nação e Educação**, está relacionada à questão da trajetória histórica da Alfabetização e Educação de Base de Jovens e Adultos, em Guiné Bissau. Subcategorias: Bandeira do país; Fardamento Escolar; Símbolos Nacionais.
2. Identificar a relação entre a Alfabetização das mulheres guineenses com os **saberes culturais** na Guiné Bissau, com a mesma escolha da categoria **Saberes Culturais**, instada para responder sobre a relação entre a alfabetização das mulheres guineenses e os saberes culturais do país. Subcategorias: Tradições; Hortas Medicinais e Agricultura.
3. Analisar a relação da Alfabetização e Educação de Base de Jovens e Adultos com as **mulheres-alfabetizandas** de Guiné Bissau, cuja categoria escolhida, **Mulheres e Aprendizagem**, serve para tratar da relação de aprendizagem na alfabetização de adultos. Subcategorias: Cenários de aprendizagem; Aprendizagem da Leitura; Aprendizagem da escrita.

6.1.1 Estudo da Categoria 1- Nação e Educação

Ao iniciarmos a análise da categoria **Nação e Educação**, recorreremos à capa do *Manual de Alfabetização para Jovens e Adultos*, a qual logo nos provocou a discussão e atenção para o propósito do material didático, contextos e desafios sugeridos com a apresentação que dá sentido ao recurso de ensino utilizado pelos animadores alfabetizadores.

Figura 1 – Capa do Manual de Alfabetização



Fonte: Ministério da Educação Departamento da AJA (2021)

A capa do manual nos leva a retroceder e realizar uma análise histórica da alfabetização na Guiné-Bissau, a partir da categoria “Nação e Educação”. A proposta é compreender que a alfabetização não deve ser vista apenas como um processo técnico de ensino da leitura e da escrita, mas como um componente essencial do desenvolvimento nacional, interligado a fatores políticos, sociais e culturais.

A Guiné-Bissau tem uma trajetória educacional marcada por desafios desde o período colonial até os dias atuais. Durante o domínio português, a educação era restrita e voltada para a formação de uma elite reduzida, sem acesso universal à alfabetização. Somente após a luta pela independência, liderada pelo PAIGC, houve um esforço significativo para criar um sistema educacional nacional que atendesse às necessidades da população, incluindo a alfabetização de jovens e adultos.

Segundo Cá (2008), a alfabetização na Guiné-Bissau está diretamente ligada à construção da identidade nacional, pois, ao longo dos anos, os programas educacionais refletiram os diferentes momentos políticos vividos pelo país. Desde os primeiros esforços no período pós-independência, que buscavam romper com o modelo colonial, até as tentativas mais recentes de implementação de políticas públicas eficazes, a alfabetização tem sido um pilar fundamental na busca pelo desenvolvimento e pela autonomia do país.

Mendes (2019) também destaca que os desafios da alfabetização na Guiné-Bissau não podem ser compreendidos sem considerar o contexto mais amplo da educação no país. Ele salienta que fatores como instabilidade política, falta de investimentos e a ausência de uma política educacional consistente impactam diretamente as taxas de alfabetização. Além disso, Mendes argumenta que a valorização dos saberes tradicionais e das línguas locais é essencial para tornar a alfabetização mais significativa e eficaz para a população.

A relação entre “Nação e Educação”, portanto, não deve ser vista apenas como um processo de ensino-aprendizagem, mas como um campo de luta e transformação social, onde a alfabetização se tornou uma ferramenta vital para a construção da Guiné-Bissau pós-colonial. A educação nas zonas libertadas foi, assim, um reflexo de um projeto político mais amplo, que visava não apenas garantir a liberdade do povo guineense, mas também prepará-lo para uma nova realidade política e social.

Vale destacar que as primeiras pessoas a serem alfabetizadas pós a independência eram, em sua maioria, era as Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP). Eles usaram suas trajetórias de luta como um meio para aprender a ler e escrever, no contexto de símbolos como a bandeira nacional, as tabancas (aldeias) e outros elementos culturais que ajudaram a fortalecer o sentimento de identidade nacional.

Percebe-se, que a **Categoria 1- Nação e Educação**. A descrição ilustra, a princípio, a riqueza de simbolismos e de elementos que refletem parte da realidade da Guiné-Bissau. Destaca-se a figura de uma mulher envolvida na colheita de m'pampa (arroz), cercada por um campo verdejante, simbolizando a fertilidade e a importância da agricultura no país. As cores usadas na imagem remetem às da bandeira nacional: **o verde** (que representa o arroz/florestas), **o preto** (simbolizado pela mulher, que remete à estrela negra constante na bandeira nacional), **o amarelo** (representado pela faixa amarela no arroz/riqueza) e **o vermelho** (presente nas escritas da frase manual/símbolo de luta e/ou resistência).

Esses elementos juntos reforçam a identidade nacional e a conexão profunda entre a educação e a cultura guineense, dando ênfase às subcategorias encontradas nas páginas observadas, como a bandeira do país, o fardamento escolar e os símbolos Nacionais, os quais

sempre aparecem ao longo do material de estudo e fazem parte dos diferentes contextos de análise nas atividades propostas, nos contextos em imagens apresentados nas folhas do manual.

Na capa, também vimos as logomarcas de várias instituições que apoiam a alfabetização. À direita, está o logo do Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA), e, à esquerda, o símbolo nacional do país, que destaca a importância da identidade e do patriotismo. Abaixo da imagem central, estão os logos do Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE), Ministério da Agricultura e de outras entidades que colaboram com a produção do manual. Essas instituições têm um papel crucial na educação e no desenvolvimento do país.

A imagem da mulher na capa não é apenas simbólica, mas reflete a centralidade do papel das mulheres na agricultura e, por extensão, na economia e na cultura guineense. A figura feminina é apresentada como uma guardiã do saber tradicional, uma transmissora de conhecimento que tem sido passado de geração em geração. A prática agrícola, como representada na imagem, está profundamente enraizada nos saberes tradicionais. Esses conhecimentos, transmitidos oralmente, são fundamentais para a educação dos jovens e adultos que retornam aos estudos. Eles ajudam a conectar a aprendizagem formal com as práticas e experiências do cotidiano.

Embora a imagem da mulher rural represente uma valorização da sua contribuição para a cultura e a economia guineense, é importante considerar também o risco de idealizar seu papel, naturalizando sua condição de trabalhadora sobrecarregada sem questionar as estruturas sociais que perpetuam essa desigualdade (MONTEIRO, 2020). Uma educação emancipadora deve ir além da celebração simbólica e promover a problematização crítica dessas condições.

Além da agricultura, outras práticas culturais, como a pesca e a colheita de castanha de caju, são essenciais para a economia e para a identidade das diversas etnias do país. Essas práticas não só garantem a subsistência, mas também estão ligadas a rituais e tradições que fortalecem os laços comunitários e a transmissão de valores culturais.

Os símbolos nacionais, como o brasão e as cores da bandeira, estão presentes na capa do manual e são utilizados para reforçar o sentido de identidade e pertencimento, destacando-se também em outras páginas do material didático. A presença do brasão justifica-se pela necessidade de conectar o conteúdo educacional com a identidade nacional, o que é fundamental para a formação dos alunos e do senso de patriotismo gerado a partir da independência.

Para Mendes (2019), antes da independência as escolas nas áreas libertadas incorporavam em suas salas de aula conteúdos permeados por expressões que glorificavam a

ideologia nacionalista promovida pelo PAIGC, de modo que todos os assuntos abordados eram cuidadosamente direcionados para analisar o contexto da luta armada e a realidade enfrentada pelo povo da Guiné-Bissau no âmbito nacional e internacional. Pós a independência os alfabetizandos da AJA estudam a história e as consequências do colonialismo europeu no país e de como foi a exploração dos colonizadores a partir da opressão imposta. Também os conteúdos do manual enfatizavam a importância da unidade e solidariedade nacional, promovendo a ideologia nacionalista que sustentava o movimento de libertação. Isso incluía a valorização da identidade cultural guineense e a rejeição da dominação colonial.

Percebe-se que os conteúdos tinham como objetivo não apenas fornecer uma educação formal, mas também formar cidadãos conscientes e engajados com a causa da independência. Por isso, a educação é vista como uma ferramenta crucial na construção de uma identidade nacional e na preparação dos indivíduos para participarem ativamente no desenvolvimento do país após a independência. De acordo com o Caderno Popular (1977) enquanto os/as camaradas aprendiam a ler e escrever, discutiam sobre a resistência de povo ao invasor colonialista, acerca do significado da independência do país e da reconstrução nacional a partir da produção, saúde, unidade e da disciplina. Para Freire (2013), deve-se considerar os valores culturais da população local e os aspectos geradores da cultura nacional produzidos na formação do homem autoconsciente.

O Ministério da Agricultura, que forneceu as imagens, e o INDE, que é responsável pelo desenvolvimento dos manuais da educação, refletem essa integração entre as políticas educacionais e a valorização da cultura e da economia local. Além disso, a participação de parceiros internacionais, como a FIDA e o PADES, cujas logomarcas aparecem no rodapé, mostra a importância da cooperação internacional no fortalecimento da educação e do desenvolvimento sustentável no país.

Na perspectiva da aprendizagem, a alfabetização e a educação em sua essência são intrinsecamente ligadas à cultura. Assim, desenvolver programas de alfabetização sem considerar a cultura dificulta a integração do sujeito aprendente com o objeto a ser aprendido, sobretudo, quando se pode articulada às manifestações e práticas culturais.

Nessa perspectiva, Cá (2008) afirma que a alfabetização e a pós-alfabetização devem reconhecer e valorizar as expressões culturais das camadas dominadas, promovendo o desenvolvimento dessas manifestações como meio de liberação cultural para esses grupos. Em outras palavras, a alfabetização é um processo que ajuda a dar forma e significado às vivências individuais e coletivas, permitindo que as pessoas reflitam sobre suas próprias histórias e as insiram no tecido social e histórico mais amplo. É por meio da alfabetização que as pessoas

conseguem não apenas se expressar, mas também reconhecer e valorizar sua própria trajetória e identidade na sociedade.

Um ponto que merece atenção crítica é a ausência da valorização explícita das línguas locais no manual. Apesar de enfatizar símbolos nacionais e práticas culturais, o ensino da língua portuguesa como única via de alfabetização pode contribuir para a marginalização linguística das comunidades, contrariando os princípios de uma educação popular que respeite os saberes e expressões culturais dos alfabetizandos (Freire, 1987)

Ainda na capa do manual, a imagem de uma mulher ocupando todo o espaço é significativa e carrega uma forte simbologia. A escolha de representar uma mulher no contexto do trabalho agrícola reflete a realidade cotidiana de muitas mulheres nas zonas rurais da Guiné-Bissau. Nesses territórios, a agricultura é uma das principais fontes de sustento das famílias, e as mulheres desempenham um papel central nessa atividade. Ademais, as questões relacionadas às mulheres no trabalho de campo são profundamente moldadas por práticas culturais que são, em sua maioria, patriarcais. De acordo com Fala Mindjer (2018 *apud* Monteiro, 2020, p. 2), a “gestão de gênero nos afazeres domésticos abre espaço para os debates em torno da educação de gênero e da divisão de tarefas pelo sexo, no caso, as “meninas ficam mais encarregadas dos afazeres domésticos, não sobrando tempo para interação, lazer e participação nas associações/associativismos”.

Nessas áreas, as mulheres, além de realizarem o trabalho doméstico, são amplamente responsáveis pela agricultura de subsistência, passando longas horas nos campos para garantir a alimentação e o sustento de suas famílias. Essa sobrecarga de trabalho, muitas vezes, limita as oportunidades de acesso à educação formal, uma vez que elas estão presas a essas atividades produtivas. Segundo Monteiro (2020), no cenário social da Guiné-Bissau, as mulheres são vistas como as principais responsáveis pela produção de recursos e pela sustentação financeira das famílias. Isso significa que desempenham um papel crucial na garantia da sobrevivência e no bem-estar dos membros de suas famílias.

Essa imagem de uma mulher no trabalho de campo, na capa do manual, não apenas representa o esforço físico que elas realizam diariamente, mas também evoca a luta por maior visibilidade e reconhecimento do seu papel nas comunidades. No contexto da alfabetização, essa representação carrega uma mensagem de empoderamento, destacando que, embora as mulheres estejam envolvidas em atividades rurais e em práticas culturais tradicionais, elas também têm o direito de acessar a educação, o que lhes permite adquirir autonomia, ampliar suas vozes e desafiar as estruturas patriarcais que limitam suas oportunidades.

O manual, ao incluir a figura da mulher rural, busca não apenas reconhecer sua contribuição econômica, mas também incentivar um processo de conscientização, no qual as mulheres alfabetizadas possam questionar suas condições, reivindicar direitos e liderar mudanças em suas comunidades. Essa representação visual reforça a importância da educação como um meio de transformação social, especialmente nas zonas rurais, onde elas enfrentam barreiras maiores devido às normas culturais e à divisão desigual do trabalho.

Por fim, a capa do manual utiliza símbolos nacionais e a imagem da mulher na agricultura para reforçar a identidade e a importância histórica dessas mulheres no contexto rural. Ela valoriza os elementos tradicionais e institucionais, evidenciando a conexão com a cultura e a economia do país. Em contraste, a arte da capa da dissertação mergulha nas experiências cotidianas das mulheres rurais, retratando, de forma mais íntima e real, os desafios, as lutas e as conquistas vivenciadas por elas no dia a dia. Enquanto a capa do manual celebra a figura feminina no campo de maneira emblemática e oficial, a capa da dissertação propõe uma abordagem mais sensível e multifacetada, enfatizando a diversidade de histórias e vivências que compõem a realidade dessas mulheres. Dessa forma, ambas as capas se complementam ao destacar, cada uma a seu modo, a relevância e a riqueza da presença feminina no meio rural.

Figura 2 – "A instabilidade cria problemas sociais": Fonema "BL - bl"

Lição n.º 35



BL - bl

A instabilidade cria graves problemas sociais

problemas
pro ble-mas
ble
bl

Vamos completar e ler as combinações

bl+u= _____ bl+o= _____ bl+i= _____ bl+e= _____ bl+a= _____

Vamos formar novas palavras com o som de bl

- problema; nublado; assembleia,

Vamos circular bl nas seguintes palavras

- biblioteca; sublevação; publicidade; república; publicada; desbloquear; Bíblia, Blone, blusa

Formar frases com as palavras dadas

- Os gestores de conflito visitam a biblioteca

- A Blone é uma boa gestora de conflitos.

Vamos organizar as frases que se seguem

- de estabilidade aprovou o pacto A Assembleia

- foi sentença A final publicada

T.P.C

Formar 3 novas palavras com bl

Formar frases a partir das palavras sugeridas.

Escrever o seu nome e o do seu setor.

u= blu
o= blo
i= bli
e= bie
a= bia

46

Fonte: Extraído do Manual de Alfabetização para Jovens e Adultos pela autora.

Ao avançarmos nossa discussão, relacionamos mais elementos da Categoria 1, dando ênfase à questão do **patriotismo** presente em muitos momentos, como na página selecionada, em que se destaca, por exemplo, a união do povo guineense. Essa união é expressivamente retratada na imagem que acompanha o texto, em que jovens e adultos participam de uma marcha reivindicando seus direitos. A imagem não é apenas decorativa, e sim uma representação viva e realista das manifestações populares, transmitindo a força e o engajamento da população na luta por seus direitos. O uso de cores vivas na fotografia ajuda a enfatizar a energia e a vitalidade dessas ações, reforçando o sentimento de patriotismo e o desejo de mudança social.

Ainda que o manual enfatize o patriotismo e a identidade nacional, é necessário refletir se essa representação contempla as diversas realidades sociais da Guiné-Bissau ou se reforça uma visão homogênea que pode silenciar as diferenças étnicas, regionais e de gênero.

Como sugere Freire (1987), a construção de uma identidade nacional crítica passa pelo reconhecimento e valorização da diversidade e da pluralidade de vozes.

No contexto guineense, **patriotismo** e **nacionalismo** são conceitos que se entrelaçam profundamente com a luta pela independência, a identidade cultural e os desafios do desenvolvimento nacional. O patriotismo na Guiné-Bissau manifesta-se no orgulho pela história de resistência, especialmente na figura de Amílcar Cabral e na luta do PAIGC contra a colonização portuguesa. Esse sentimento é reforçado por símbolos nacionais, como a bandeira, o hino e as datas comemorativas, que representam a soberania e a identidade do povo guineense.

O nacionalismo, por sua vez, tem sido um fator determinante na construção do Estado, pautado pela valorização das tradições, línguas e culturas locais. No entanto, enfrenta desafios na prática, pois a unidade nacional muitas vezes é posta à prova por fatores como instabilidade política, diversidade étnica e dificuldades socioeconômicas. A ideia de nação, embora forte no discurso oficial, precisa ser continuamente reafirmada por meio de políticas públicas inclusivas, que fortaleçam o pertencimento dos cidadãos e a participação ativa na vida do país.

Assim, enquanto o patriotismo guineense se expressa no amor pelo país e na valorização da sua história, o nacionalismo pode ser visto como um movimento que busca consolidar essa identidade, promovendo a coesão social e o desenvolvimento. A educação, a cultura e o reconhecimento das diferentes realidades dentro do país são essenciais para fortalecer ambos os sentimentos, garantindo que o orgulho nacional não seja apenas simbólico, mas também transformador para a sociedade.

No contexto brasileiro atual, o patriotismo e o nacionalismo frequentemente têm sido apropriados pela extrema direita como ferramentas de polarização, sustentando discursos excludentes e autoritários, o que ecoa práticas históricas. Na Itália de Mussolini e na Alemanha de Hitler, essas noções foram centralizadas para promover um ideal de superioridade nacional, justificando práticas de repressão, violência e homogeneização cultural. Em ambos os casos, tais conceitos serviram para legitimar regimes fascistas e nazistas ao canalizar o orgulho nacional em ações de intolerância e controle, algo que ressoa preocupantemente no cenário político de extrema direita no Brasil.

A página selecionada é descrita por sua predominância na representação da realidade guineense de maneira fiel, pois entendemos que esse tipo de ilustração é crucial em materiais didáticos, pois ajuda os alunos a conectarem o conteúdo educacional com o mundo real. No contexto do patriotismo, essa imagem particular contribui para uma melhor

compreensão do que significa ser patriota na Guiné-Bissau, ao mesmo tempo que reforça a importância da participação ativa na vida cívica.

É preciso reiterar que o conteúdo didático não se limita à ilustração, mas avança para o desenvolvimento de habilidades específicas de alfabetização. Assim, os exercícios focam nas dificuldades ortográficas cujos sons das consoantes combinadas com a letra “**bl**” formam a palavra “problema”, no exemplo.

Percebemos que a escolha dessa palavra não é aleatória, pois ela pode estar simbolicamente ligada às questões sociais e políticas que a população enfrenta, refletidas na marcha representada na imagem. Nos parágrafos seguintes, os exercícios continuam a explorar a construção de frases, a organização de ideias e a articulação de pensamentos, todos usando a combinação da letra **bl**. Esses exercícios são fundamentais para a prática da alfabetização, ajudando os alunos a consolidarem a fonética e a sintaxe da língua, enquanto também internalizam conceitos importantes como a resolução de problemas e o papel do patriotismo.

A combinação de imagem e texto estabelece uma ligação entre a educação e o sentimento de patriotismo. A imagem serve como um gatilho visual que conecta os exercícios de alfabetização ao contexto social e político em que os alunos estão inseridos. Ao trabalhar com a palavra “problema” e outras atividades relacionadas, os alunos não estão apenas aprendendo a ler e escrever, mas também a pensar criticamente sobre seu papel na sociedade e sobre a importância da união e da luta pelos direitos.

Na perspectiva de aprendizagem freiriana, a alfabetização é um ato político, isso porque está se referindo ao potencial que os indivíduos alfabetizando têm para transformar a sua realidade social, permitindo-lhes entender suas próprias histórias, reconhecer as injustiças e lutar por uma sociedade mais justa e equitativa.

De acordo com Freire e Macedo (1990), alfabetização é um processo pelo qual uma pessoa desenvolve habilidade de refletir criticamente sobre como sua própria experiência foi moldada historicamente. Entender e articular a própria vivência é essencial para “ler” o mundo, o que inclui reconhecer e analisar os aspectos políticos que definem tanto as limitações quanto às oportunidades presentes na sociedade como um todo.

Quando alguém se alfabetiza no sentido mais profundo, não está apenas aprendendo a decifrar palavras, mas também a “ler” e interpretar o mundo ao seu redor. Isso significa que a pessoa passa a perceber as influências políticas, sociais e econômicas que moldam a sua realidade. Em outros termos, ao falarmos de Letramento, segundo Soares (1985), percebemos que ele vai além do simples ato de decodificar palavras. Trata-se de uma prática social que

inclui o uso da leitura e da escrita nas atividades cotidianas e em diferentes esferas da vida, como o trabalho, o lazer e a cidadania.

Ao reconhecer essas influências, ela começa a entender melhor os desafios e as oportunidades presentes na sociedade, percebendo que é possível agir para mudar sua própria situação e, potencialmente, a situação de outros ao seu redor. Com efeito, ao trabalhar esse manual didático na sala de aula, os alunos, que já estão nesse espaço, tendem a se sentirem representados porque são as pessoas que carregam os saberes tradicionais e que têm o conhecimento da realidade de mundo como facilitadores na alfabetização e, portanto, no conhecimento das letras, palavras e frases.

Como afirma Freire (1990, p. 21):

Nesse caso, definir a alfabetização como uma leitura do mundo e da palavra é lançar as bases teóricas para análises mais completa de como se produz o conhecimento e de como se constroem as subjetividades no interior de relações de interação, nas quais professores e alunos procuram fazer-se presentes como autores ativos de seus próprios mundos.

A alfabetização não deve se limitar apenas à decodificação das letras e palavras, mas deve envolver as práticas e letramento cujo interesse desperta a reflexão sobre as estruturas sociais, políticas e econômicas que moldam nossa sociedade. Portanto, a “leitura do mundo”, na perspectiva freiriana, refere-se à capacidade de interpretar e analisar criticamente as condições em que vivemos, reconhecendo as injustiças, desigualdades e opressões que existem ao nosso redor.

Com isso, percebemos que, nas aulas de alfabetização de jovens e adultos, os animadores associam os conhecimentos que os discentes valorizam e seus significados para ensinar a ler e escrever.

Ao analisarmos o contexto ainda da figura 2 (página que trata das “dificuldades ortográficas”, ainda a despeito de uma das atividades propostas de “*formar frases com as palavras dadas*”, temos: “*os gestores de conflito visitam a biblioteca*”, o que nos provoca a pensar na palavra que deu origem ao estudo da palavra “**problema**”, a qual vem associada à “problema social”. Ademais, em um dos exercícios, há a relação com a aparente situação de redução de conflitos “com a ida à biblioteca” ou, quem sabe, recorrendo à educação escolar. Essa é uma das suposições levantadas entre as diferentes palavras e frases que envolvem o contexto nacionalista, patriótico, o qual envolve o público adulto.

Recorremos a Faundez (1989), que, em seus estudos sobre a escrita, destaca as palavras geradoras extraídas de termos ou conceitos retirados diretamente da realidade sociocultural e política dos alunos. Elas são utilizadas como ponto de partida para discussões

em sala de aula, permitindo que os estudantes reflitam sobre suas experiências diárias e, coletivamente, avancem de um conhecimento mais básico e prático para um entendimento mais crítico e profundo de sua realidade. Portanto, no manual, notamos que os alfabetizandos vão aprender as letras "**BL**" e, a partir disso, irão formar outras palavras que comecem ou terminem com "BL" que sejam familiares. Assim, formam as palavras com sílabas dos nomes como exemplo dado no manual (bla; ble; bli; blo; blu) para formar as palavras "problema", "**blusa**", "bí**blia**".

Por outro lado, percebemos que, ao criar uma imagem da situação de atividade pedagógica a partir das palavras geradoras (bla, ble, bli, blo blu), concordamos com Brandão (1981), o qual sustenta que essas palavras são termos ou expressões comuns e significativas para os alfabetizandos, isso porque ajudam a refletirem sobre suas próprias realidades. Nota-se que essas palavras não são escolhidas aleatoriamente, elas têm um forte vínculo com o cotidiano dos alfabetizandos como consta no manual (Figura 2).

6.1.2 Estudo da Categoria 2 - Saberes Culturais

A nossa análise da segunda categoria, intitulada **Saberes Culturais**, está relacionada ao segundo objetivo do trabalho, o qual mostra como os conhecimentos tradicionais auxiliam no processo de desenvolvimento da Alfabetização de Jovens e Adultos na Guiné-Bissau, especialmente para aqueles que vivem nas aldeias, conhecidas como "tabancas". Por ser uma categoria ampla, selecionamos subcategorias que, de forma recorrente, farão parte da análise das páginas em aspectos que versem sobre as tradições, agricultura, plantio da horta e elementos medicinais.

A sociedade guineense é amplamente baseada em relações comunitárias, onde o aprendizado ocorre tradicionalmente por meio da oralidade e da transmissão de conhecimentos entre gerações. Desde cedo, crianças e jovens aprendem habilidades essenciais para a vida cotidiana através da observação e da participação ativa nas atividades familiares e comunitárias. Esse modelo de aprendizado, centrado na experiência prática, influencia também a forma como os adultos se relaciona com a alfabetização.

Nas comunidades rurais, por exemplo, a transmissão de conhecimentos ocorre por meio do trabalho agrícola, das práticas de pesca, do artesanato e das atividades comerciais. A aprendizagem está profundamente conectada à cultura local e às necessidades do dia a dia, o que significa que qualquer proposta de alfabetização deve considerar essas experiências como base para o ensino.

As subcategorias – agricultura, mulher, conhecimento e saberes – dão sentido à proposta de análise e às respostas da pesquisa, considerando que a mulher está envolvida com a prática da agricultura em aspectos diversos da vida, produtividade, educação, assim, no manual, dedicamos esforço para apresentar evidências nas situações cotidianas. Com isso ademais, no manual, temos evidências de que os saberes culturais são abordados de forma recorrente, em repetidas situações, para o aprendizado da leitura e escrita. Esses saberes incluem a sabedoria e as tradições locais, as quais fazem parte do dia a dia das pessoas nas aldeias. Nessa análise, pretendemos explorar tanto as imagens como os conteúdos, nas imagens vamos explorar de que forma são retratados os saberes que as mulheres carregam, enquanto os conteúdos vamos analisar como fonêmicas, sílabas e entre outros que compõem os exercícios.

Figura 3 – "A excisão causa problemas à saúde" - Acentuação (uso do til (~))

Lição n.º 44



Til (˜)

A excisã~o causa problemas à saúde
excisã~o
ex-ci-sã~o
ã

Vamos ler e escrever palavras com til (˜)

Criaçã~o	eleiçã~o;	uniã~o	funçã~o	opiniã~o	organizaçã~o	camião
mutilaçã~o	leão;	cançã~o;	alfabetizaçã~o;	camaleão	formaçã~o;	circuncisã~o

Vamos identificar til (˜) nas palavras que se seguem

Posições;	eleições;	uniões;	funções;	opiniões	organizações	camhões
mutilações;	leões;	canções	camaleões	formações.		

Vamos sugerir outras palavras que levam til (˜)

_____ ; _____

_____ ; _____

Vamos formar frases com as palavras sugeridas acima

A união faz a força.

Devemos combater a mutilação genital para o bem da saúde.

A participação nas eleições é uma das características da democracia.

T.P.C

Forme _____ que levam til (˜)

Fonte: Extraído do Manual de Alfabetização para Jovens e Adultos pela autora.

A Categoria 2 dá destaque à saúde feminina, especialmente em relação à prática de excisão, que é o tema central da página intitulada “**A excisão causa problema de saúde**”. A imagem associada ao texto retrata as meninas participando de um ritual tradicional das etnias Mandinga, Biafada e Fula, evidenciando o uso de roupas típicas para esse evento. A fotografia, na parte superior da página, foi tirada ao ar livre, é bastante expressiva e mostra as meninas em um ambiente que reflete uma prática cultural como forte evidência da relação entre tradições étnicas e as questões de saúde.

A excisão, também conhecida como Mutilação Genital Feminina (MGF), é uma prática tradicional em algumas culturas das etnias, **Biafada e Mandinga**, as quais vivem em áreas rurais na Guiné-Bissau. Essa prática está profundamente enraizada nas tradições culturais e nos ritos de passagem dessas etnias, é vista como um ritual de transição, marcando a passagem da infância para a vida adulta, sendo considerada, em algumas culturas, uma maneira de uma menina se tornar mulher e ser aceita socialmente. Sobre isso, dialogamos com Bâ (2010), que entende a cultura como um elemento que define quem somos como indivíduos e como sociedade, ela carrega a história, os costumes, os valores e as crenças que formam o caráter de uma comunidade. Sem a cultura, um povo perde sua identidade e se torna vulnerável à influência externa, deixando de ser autêntico em sua essência.

Cumpre destacar que essa prática é compreendida como um importante rito de passagem, nessas duas etnias, e faz parte de um conjunto de tradições que moldam a identidade feminina. Muitas das vezes, o procedimento é associado à feminilidade, pureza e honra familiar. As meninas submetidas à excisão são vistas como para serem aceitas como membros plenos da sociedade. Assim, de acordo com Bâ (2010), a cultura se comporta como um elemento que une as pessoas, criando um senso de pertencimento e comunidade. As tradições, os rituais e as práticas culturais não só reforçam os laços sociais, mas também promovem a solidariedade e o respeito mútuo dentro da comunidade.

Ademais, embora o Manual tenha a intenção de trabalhar com o ensino da acentuação, no caso do "til", a abordagem iniciada nos mobiliza para a análise das subcategorias que aparecem nessa página e em tantas outras – Tradições, Hortas, Medicinais e Agricultura – e revelam uma preocupação com os problemas de saúde associados à excisão feminina. A prática envolve o uso de um instrumento compartilhado por várias meninas, o que pode representar um risco significativo de complicações de saúde e, na análise, é possível entender a discussão complexa, pois envolve questões das tradições africanas, legítimas, as quais merecem árduos debates em torno dos impactos dessa tradição na saúde das meninas e a necessidade de conscientização dos riscos envolvidos.

A leitura do conteúdo revela que o manual não valoriza a prática cultural da excisão, justamente porque ela causa problemas de saúde para muitas mulheres que passam por esse processo. Para Silva (2015), a Mutilação Genital Feminina (MGF), também conhecida como *fanado*, é uma prática violenta e prejudicial que envolve a remoção parcial ou total dos órgãos genitais externos femininos, ou a realização de outros tipos de danos nessa área, sem qualquer necessidade médica. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define essa prática como uma forma de violência baseada em gênero, pois afeta, principalmente, as meninas e mulheres e é realizada por motivos culturais, sociais ou tradicionais, e não por razões de saúde.

Embora o manual aborde a excisão como prática prejudicial, não apresenta alternativas culturais positivas que possam substituir os ritos de passagem tradicionais, respeitando a necessidade simbólica de marcação de etapas da vida. A ausência de alternativas reflete um desafio importante para práticas educativas emancipadoras, que deveriam promover transformações culturais respeitadas e participativas, como defende Freire (1987).

A imagem mostra que, apesar de ser uma tradição étnica, essa prática deve ser eliminada devido aos riscos que representa. O conteúdo do manual apresentado na Figura 3, em vez de celebrar a tradição, concentra-se em incentivar o abandono da prática. Os exercícios propostos têm como objetivo descobrir as palavras que indicam uma mudança de perspectiva ou ação em relação à excisão. Ao focar na identificação dessas palavras e no incentivo à rejeição da prática, o manual promove a conscientização sobre os problemas de saúde associados e a necessidade de proteger as meninas e mulheres.

Como já sinalizado neste texto, segundo o manual, a excisão (ou *fanado*³⁹) causa sérios problemas de saúde. Observamos, assim, que o manual, além de ensinar leitura e escrita, também conscientiza sobre a saúde das mulheres, utilizando imagens que representam as meninas nessa prática. Notamos que palavras e frases vão ao encontro da prática ser um simbolismo negativo à saúde embora não se discuta a questão dos saberes da tradição, o que sugere ao animador esse debate.

Dessa forma, temos em Ireland e Spezia (2014) a perspectiva de que a alfabetização supera as letras e os códigos e promove o letramento, com base nas discussões em torno das práticas sociais de educação em saúde, especialmente para as mulheres das etnias que praticam a excisão.

Proporcionar às pessoas o conhecimento essencial para o desempenho das suas funções econômicas, sociais e políticas e, especialmente, permitir lhes, através da participação na vida de suas comunidades, viver uma vida mais plena e harmoniosa.

³⁹ Fanado é uma prática cultural feminina realizada pela etnia muçulmana.

Portanto, o objetivo da educação de adultos não é tanto a instrução quanto assegurar uma formação: ela visa criar uma atmosfera de curiosidade intelectual, de liberdade social e de tolerância e estimular em cada pessoa a demanda e a capacidade de assumir um papel ativo no desenvolvimento da vida cultural de sua época (Ireland; Spezia, 2014, p. 90).

Reiteramos que o manual traz à tona informações sobre como a excisão causa problemas de saúde nas mulheres das etnias que a praticam. Essa prática, que pode resultar em complicações graves, como infecções, dor crônica, problemas urinários, complicações no parto e até a morte, muitas vezes, é desconhecida pelas mulheres que vivem em áreas rurais e não tiveram acesso a essas informações.

Conforme já destacado aqui, segundo a OMS (2008), a Mutilação Genital Feminina (MGF) é realizada com uma única lâmina de bisturi usada em várias meninas, muitas vezes, sem o consentimento delas. O procedimento dura de 15 a 20 minutos e pode ser doloroso, dependendo da habilidade do realizador e da resistência da vítima. Após a cirurgia, a ferida é tratada com substâncias, como álcool, suco de limão, misturas de ervas, azeite de coco ou excrementos de vaca, o que pode aumentar o risco de infecção e complicações. A questão emblemática é que o manual não considera os valores das tradições que podem ser adaptadas ao longo dos anos de modo a evitar os danos à saúde. Como um manual didático educativo e pouco reflexivo, ele corrobora a produção do pensamento hegemônico nas situações que pouco são discutidas, salvo se o animador, em suas atividades planejadas, assim propor.

Os círculos de cultura têm um papel fundamental em educar e conscientizar as pessoas sobre as práticas tradicionais, como os ritos de iniciação feminina que marcam a passagem para a vida adulta. Com isso, nós os relacionamos às práticas de letramento por oportunizarem a organização de círculos que não se limitam a ensinar leitura e escrita, mas debater sobre temas importantes, como as causas e consequências dessas práticas culturais. Ao incentivar os participantes a refletirem sobre os impactos dessas tradições, os círculos ajudam a entender melhor os aspectos positivos e negativos associados a elas. Isso é especialmente relevante quando se trata de ritos que podem ter implicações significativas para a saúde e o bem-estar das pessoas envolvidas.

Em algumas comunidades africanas, surgiram práticas de resistência cultural que mantêm a simbologia dos ritos de passagem sem recorrer à mutilação, como celebrações públicas de maturidade ou educação comunitária sobre direitos humanos. A integração dessas alternativas aos programas de alfabetização poderia fortalecer a transformação cultural consciente e crítica (Ireland; Spezia, 2014)

Para Faudez (1989), o círculo é visto como espaço onde o povo pode expressar e explorar suas tradições e manifestações culturais de maneira rica e diversificada. Em vez de serem apenas locais educativos no sentido tradicional, eles são também pontos de encontro onde a cultura é vivida e renovada. Portanto, a importância desses círculos vai muito além do simples aprendizado, pois são fundamentais para a preservação e o desenvolvimento das práticas culturais e identitárias da população.

Figura 4 – "A nossa madrinha é horticultora"- Fonema "NH - nh"



NH - nh

A nossa madrinha é horticulora
madrinha
ma-dri nha
nho
nh

nh → a = nha
e = nhe
i = nhi
o = nho
u = nhu

Vamos conhecer o som a partir da combinação nh com as vogais

- nh+a = _____ nh+e = _____ nh+i = _____ nh+o = _____ nh+u = _____

Formar novas palavras com a combinação que acabamos de conhecer

- Nhima, cozinha, dinheiro, Nhonhã, Nhunhu, _____

Construir novas frases com as palavras acima formadas

- A Teresa cozinha com a lenha _____

Completar a frase com as sílabas nha, nhe, nhi, nho, nhu

- O meu so _____ é saber ler e escrever

- A Nhalim quer ser enge _____ ira

- A fari _____ está no saco

- O nosso empe _____ é muito importante para o bem da associação

T.P.C

Escrever 5 palavras com a combinação nh

Escrever o nome do seu bairro.

38

Fonte: Extraído do Manual de Alfabetização para Jovens e Adultos pela autora.

Na seleção da página do referido manual de alfabetização, vimos que o ensino de outra dificuldade ortográfica ("nh") reflete a realidade de muitas mulheres que vivem em zonas rurais da Guiné-Bissau. A imagem, na parte superior da página, retrata uma mulher cuidando de uma plantação de milho em uma horta. A mulher é mostrada de forma inclinada, cortando as plantas, e ao redor dela há diversos pés de milho. A fotografia, em um plano aberto e colorido,

capta, de forma detalhada e realista, os traços e as cores, tornando a imagem visualmente impactante e fiel à realidade.

O conteúdo textual associado à imagem é intitulado "**A nossa madrinha é horticulora**", um título que ocupa seis linhas e introduz o exercício focado na prática de sons combinados com a letra "nh". A palavra "madrinha" é utilizada como exemplo para trabalhar essas combinações sonoras, sendo esse o nome da personagem representada na figura.

A prática da horticultura, ao ser incorporada ao processo de alfabetização, reforça o potencial emancipador da educação ao reconhecer e valorizar a autonomia produtiva das mulheres rurais. Essa conexão entre trabalho produtivo, cultura local e escolarização reflete a proposta freiriana de uma educação integrada à realidade social e econômica dos educandos (Freire, 1978).

A imagem desempenha um papel crucial ao complementar o texto, proporcionando uma representação visual que reflete a realidade cotidiana das mulheres nas zonas rurais. A prática da horticultura, que é comumente realizada por mulheres nessas áreas, é essencial para o sustento das famílias. A ilustração, com predominância representacional, busca apresentar fielmente essa realidade, o que facilita a conexão dos alunos com o conteúdo. Essa conexão visual não só reforça o vínculo entre o trabalho agrícola e a vida cotidiana das mulheres rurais, como também enriquece o processo de aprendizado.

Ao relacionar o texto com uma imagem que muitos alunos podem se reconhecer e se identificar, o manual cumpre seu papel de humanizar e fazer do letramento uma perspectiva importante na compreensão das letras e palavras, na perspectiva da alfabetização. Em outros termos, o manual de alfabetização torna o aprendizado mais relevante e significativo para os alunos. Freire (1978) discute a importância de conectar a educação à realidade cotidiana das pessoas, enfatizando que a escola deve estar integrada à vida da comunidade. Ao mesmo tempo, Freire também cita a fala de Mário Cabral⁴⁰, que nos auxilia a refletir sobre um dos principais objetivos da reforma educacional na Guiné-Bissau, o qual se refere a fazer com que a escola se relacione diretamente com a vida real dos alunos, especialmente com o trabalho produtivo, como a agricultura.

⁴⁰ Mário Cabral, ex-ministro da Educação da Guiné-Bissau, afirmou que um dos principais objetivos do sistema educacional no país é garantir que a escola esteja diretamente conectada com a vida real dos estudantes, especialmente com o trabalho produtivo, como a agricultura.

Ao unir o texto e a imagem, o manual oferece uma abordagem integrada de ensino, em que as práticas da leitura e da escrita são conectadas à realidade dos alunos. Para Freire (1978), os aprendizados da leitura e da escrita são como um ato criador, que envolve, necessariamente, a compreensão crítica da realidade. Com isso, a figura da “madrinha”, envolvida na horticultura, não apenas ilustra o exercício sonoro, mas também representa a valorização do papel das mulheres na agricultura.

Do ponto de vista de Freire e Macedo (1990), o contexto ligado à ação cultural como uma iniciativa político-pedagógica deve servir de base para orientar a alfabetização. De modo integrado, a perspectiva da ação cultural associada ao conhecimento letrado inclui a comunidade na análise de sua própria realidade em projetos práticos, a exemplo da horta comunitária no contexto da educação popular.

Na Categoria 2, os exercícios didáticos propostos no manual de alfabetização focam-se na superação de dificuldades ortográficas, como a combinação de letras "NH", a partir da palavra "madrinha", tendo um papel central no desenvolvimento da leitura e da escrita. A escolha dessa palavra está intimamente ligada ao contexto cultural, pois a "madrinha" é uma figura importante nas relações sociais e familiares, especialmente no contexto das mulheres. O primeiro exercício apresenta aos alfabetizandos a combinação "nh" com diferentes vogais, como em "Nha", "Nhe", "Nhi", "Nho" e "Nhu", permitindo que eles reconheçam padrões ortográficos e sonoros nas palavras que contêm "nh". Esses exercícios são fundamentais para que os estudantes possam identificar sons específicos e construir frases simples, reforçando tanto as habilidades linguísticas quanto à capacidade de identificar essas combinações na leitura cotidiana.

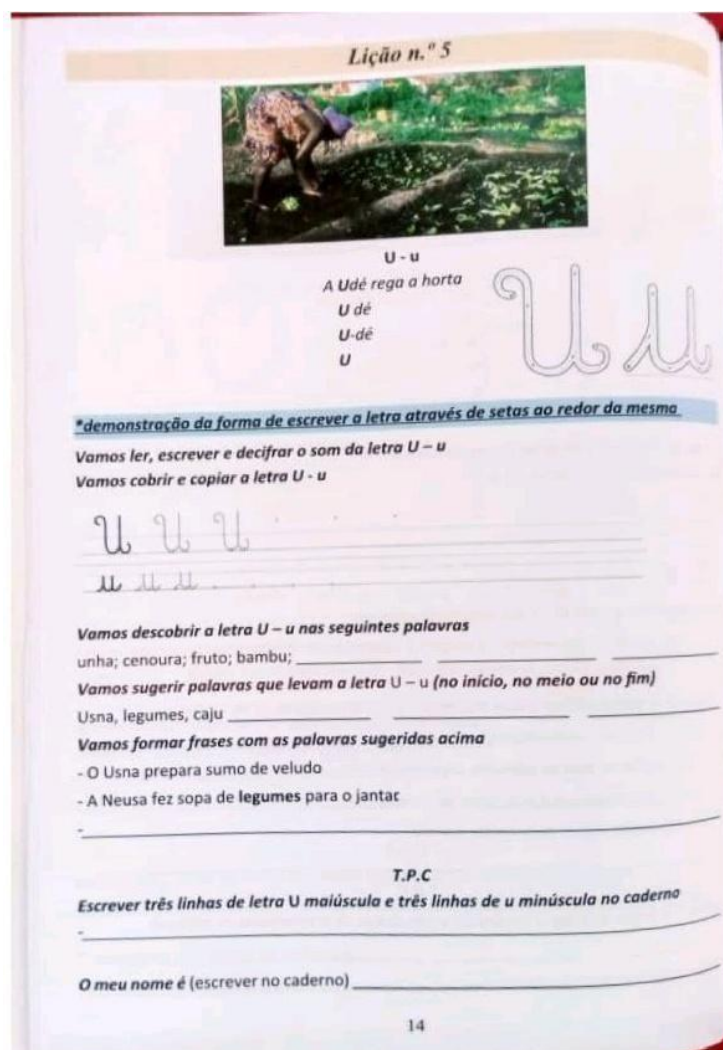
Além disso, a progressão das atividades, como a formação de frases com palavras que incluem "nh", como "Teresa cozinha com a lenha" e "A Nhalim quer ser engenheira", promove uma conexão entre o aprendizado ortográfico e a realidade social das mulheres guineenses, especialmente em relação ao trabalho produtivo e ao papel transformador da educação. O manual propõe que os alfabetizandos escrevam o nome de seu bairro e listem cinco nomes com a combinação "nh", reforçando tanto a identidade local quanto à prática linguística. A imagem que acompanha os exercícios reflete o impacto transformador da alfabetização, ligando o trabalho de campo à vida prática das mulheres, mostrando como a educação pode ser um meio de emancipação e integração social.

6.1.3 Estudo da Categoria 3 - Mulheres e Aprendizagem

A análise da terceira categoria, intitulada **Mulheres e Aprendizagem**, está ligada ao último objetivo específico que é analisar a relação da Alfabetização e Educação de Base de Jovens e Adultos com as **mulheres-alfabetizandas** na Guiné Bissau. Nesse capítulo, apresentamos como é feita a inclusão das mulheres empoderamento social, bem como o envolvimento, adaptação e o trabalho com conteúdo de alfabetização, especialmente desenvolvidos para atender às necessidades das mulheres. Os benefícios dessa abordagem são significativos para o desenvolvimento das mulheres que, educadas, desenvolvem mais autonomia e são capazes de tomar decisões melhores para suas vidas e para suas famílias.

Sendo assim, as subcategorias propostas - Cenários de aprendizagem; Aprendizagem da Leitura; Aprendizagem da escrita. dão sentido à proposta de análise e à respostas da pesquisa, considerando que as mulheres estão envolvidas no processo de ensino e aprendizagem envolvendo diferentes aspecto da vida. Iniciamos recorrendo à representação da mulher na agricultura, que logo chamou a nossa atenção para o propósito do manual didático nesse contexto para o propósito do manual didáticos nesse contexto.

Figura 5 – "AUdé rega a horta"- Vogal "U - u"



Fonte: Extraído do Manual de Alfabetização para Jovens e Adultos pela autora.

Na descrição da Figura 5, vemos uma mulher inclinada sobre a terra plantando couves em um espaço com poucos elementos verdes, possivelmente regando uma horta composta por dois canteiros, características das comunidades rurais, em que a horticultura faz parte da economia de subsistência e da agricultura familiar de Guiné-Bissau. Percebe-se que a imagem não só ilustra a prática agrícola, mas também simboliza a centralidade do papel das mulheres nessas atividades.

Essa valorização da identidade étnica favorece o fortalecimento da autoestima e do pertencimento cultural no processo de alfabetização, pois "Udé" é um nome típico da etnia *Biafada*, conectando a imagem às tradições culturais e aos saberes étnicos. Essa escolha sublinha a importância dos nomes étnicos como símbolos de identidade e pertencimento, reforçando a autoestima dos alfabetizandos ao verem sua cultura reconhecida no material didático das mulheres. Percebemos, assim, a associação com as subcategorias cenários de

aprendizagem, aprendizagem da leitura e aprendizagem da escrita, as quais são recorrentes no estudo e na seleção das páginas do manual didático.

A prática da horticultura, especialmente entre as mulheres de etnias como *Pepel*, *Balanta* e *Mancanhas*, é uma atividade transmitida de geração em geração. Essas mulheres, chamadas de “*Mindjeris Bideras*” (mulheres vendedoras), não apenas garantem a subsistência de suas famílias, como também desempenham um papel crucial na economia nacional, cultivando e vendendo hortaliças em mercados locais. Para Barros e Rocha (2009), ser mulher na sociedade guineense tem toda essa qualidade, pois desempenham o papel de plantio na lavoura e também na venda. As *mindjeris bideras*, além de serem mães, esposas, filhas e irmãs, também exercem múltiplos papéis econômicos e sociais, como ilustrado na imagem referenciada

Quando o processo de alfabetização está ligado à vivência cotidiana dos alfabetizandos no exemplo dos lavradores, ele tende a despertar nos alfabetizandos uma consciência de sua própria capacidade de pensar e refletir sobre o que fazem, nos lembra Brandão (1981). Assim, ao aprenderem a ler e escrever com base nas atividades que já realizam – preparo do solo, o plantio e a colheita –, esses indivíduos começam a perceber que não são apenas executores de tarefas, mas são capazes de entender e questionar os processos e os significados dessas tarefas.

De forma muito recorrente no material didático, a prática agrícola aparece como uma atividade valorizada no trabalho árduo e cotidiano das mulheres nas zonas rurais. Assim, o texto e o contexto reconhecem que essas mulheres são as principais provedoras de suas famílias, sustentando seus lares e garantindo a educação de seus filhos. Ao retratar essas mulheres em atividades agrícolas, o manual ensina as habilidades de leitura e escrita e valoriza a contribuição feminina para a economia e a sociedade. Segundo Gomes e Monteiro (2020), no cenário social da Guiné-Bissau, as mulheres são vistas como as principais responsáveis pela produção de recursos e pela sustentação financeira das famílias. Isso significa que desempenham papel crucial na garantia da sobrevivência e no bem-estar dos membros de suas famílias.

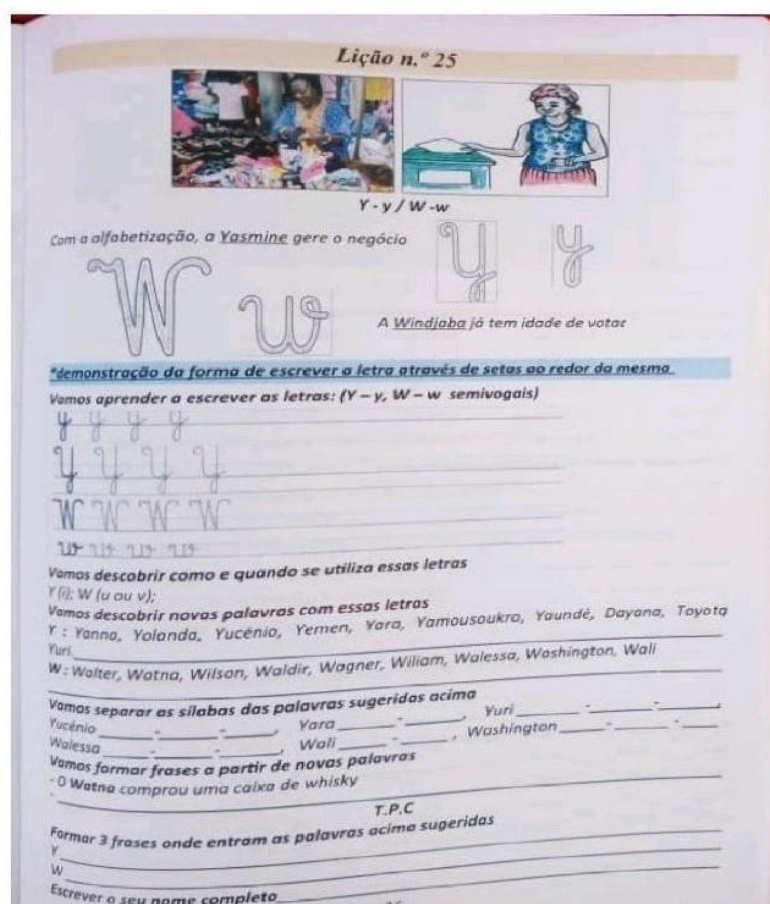
É importante refletir se a valorização dos saberes tradicionais é suficientemente crítica para não reproduzir papéis sociais limitadores. Ao incluir nomes étnicos e práticas culturais no manual, a educação se torna um espaço de diversidade, as diferentes culturas e gerações se encontram. Segundo Gomes (2018), a Alfabetização de Jovens e Adultos na Guiné-Bissau é um espaço de diálogo entre saberes e culturas, em que as vivências e tradições dos

alfabetizando são respeitadas e promovidas, criando uma educação mais inclusiva e relevante para o contexto local.

Portanto, a análise das figuras até aqui apresentadas revela como a educação pode ser um instrumento poderoso para reconhecer e valorizar as identidades culturais e o papel social das mulheres na Guiné-Bissau. Ao integrar práticas agrícolas e saberes tradicionais no processo de ensino, o manual fortalece a autoestima e o senso de pertencimento dos alfabetizando, especialmente das mulheres que desempenham funções fundamentais tanto na família quanto na economia.

Apesar dos avanços, ainda há crenças culturais que dificultam o acesso das mulheres à alfabetização. Em algumas comunidades, persiste a visão de que a educação não é prioridade para as mulheres, pois seu papel principal é dentro de casa, cuidando da família. Essa mentalidade limita as oportunidades educacionais e reforça a dependência econômica e social das mulheres.

Figura 6 – Ensino dos Fonemas "Y - y" e "W - w"



Fonte: Extraído do Manual de Alfabetização para Jovens e Adultos pela autora.

No desenvolvimento da Categoria 3, focada na aprendizagem das mulheres, destacamos uma página bastante instigante e reveladora, pois nos mostra duas mulheres em contextos distintos que evidenciam como a alfabetização pode impactar positivamente suas vidas. A primeira mulher de nome "Yasmine" está em uma foto vibrante, cercada por roupas coloridas em seu próprio negócio. Verificamos que "Yasmine" usa um vestido africano, tem tranças africanas e parece feliz segurando as roupas e sorrindo. A imagem transmite a ideia de que o negócio de Yasmine está indo bem, graças à alfabetização, como aparece no título “Com alfabetização **Yasmine** gere o negócio”, em que as habilidades de ler e escrever ajudaram Yasmine a ter sucesso como empreendedora.

Embora a história de Yasmine seja inspiradora, é importante refletir sobre os limites do modelo de sucesso baseado no empreendedorismo individual. Em sociedades marcadas por profundas desigualdades estruturais, a valorização exclusiva do empreendedorismo pode obscurecer a necessidade de políticas públicas de proteção social, acesso coletivo a direitos e fortalecimento da economia solidária (Freire, 1987).

No contexto da Guiné-Bissau, a alfabetização tem um papel crítico e transformador, sobretudo quando pensamos nas mulheres. Para muitas delas, a alfabetização vai além do simples ato de aprender a ler e escrever. Ela se torna uma ferramenta poderosa de empoderamento social, permitindo que as mulheres se insiram de maneira mais ativa e assertiva na sociedade, conquistando espaços antes fechados, tanto em nível pessoal quanto coletivo como consta na imagem acima referenciado.

Associada à primeira imagem nos deparamos com a segunda que mostra um desenho cuja personagem é a "Windjaba", mostrando-a em um momento significativo de sua vida cívica. O desenho liga-se à frase "**Windjaba** já tem idade de votar", cujo destaque está na letra "W" indicado no nome da personagem criada. Assim, ela aparece votando em uma urna verde, vestida com uma camisa azul com bolinhas pretas, uma saia e um lenço rosa. A escolha do desenho e das cores mais suaves transmite uma sensação de seriedade e importância.

Muitas vezes, elas enfrentam barreiras sociais, culturais e econômicas que limitam seu acesso à educação formal. Contudo, ao aprenderem a ler e escrever, as mulheres ganham autonomia para entender e acessar informações essenciais sobre saúde, direitos civis, e outros temas que impactam diretamente suas vidas e suas famílias. O título que dá origem à legenda da imagem — 'Windjaba já tem idade de votar' — enfatiza que a alfabetização permitiu que Windjaba participasse ativamente dos seus direitos e deveres cívicos, como o voto.

O título abaixo da imagem reforça que a alfabetização proporciona habilidades de leitura e escrita e capacita as pessoas a participar plenamente da sociedade, exercendo seus

direitos e deveres, como o voto. Desse modo, Windjaba simboliza o poder transformador da educação, o qual permite que as mulheres desempenhem um papel ativo em suas comunidades e na construção de sua nação.

Ainda em Freire e Macedo (1990), a alfabetização é, por natureza, um projeto político à medida que homens e mulheres afirmam seus direitos e responsabilidades. Quando as pessoas aprendem e adquirem a habilidade técnica da leitura, estão ganhando poder para compreender e transformar suas próprias experiências e vidas. Ou seja, a alfabetização se torna um instrumento para levantar a voz de cada pessoa e participar de projetos mais amplos de mudança social e empoderamento.

Essas duas imagens juntas ilustram a amplitude dos benefícios da alfabetização para as mulheres, em que Yasmine e Windjaba⁴¹ não apenas conquistaram seus direitos econômicos, mas também seus direitos cívicos. A alfabetização se revela, assim, como uma ferramenta essencial para a liberdade e o empoderamento das mulheres, permitindo que elas alcancem o sucesso em diversas esferas de suas vidas. Quanto às subcategorias ligadas à aprendizagem (cenários, leitura e escrita) somadas ao aspecto do trabalho, percebemos uma mensagem subliminar de que a alfabetização é um meio de transformação pessoal e social, permitindo que mulheres, como Yasmine e Windjaba, conquistem autonomia econômica e exerçam plenamente sua cidadania.

As mulheres alfabetizadas tenham maior controle sobre suas atividades diárias, especialmente na economia informal, onde muitas delas atuam como comerciantes, agricultoras e artesãs. Saber ler preços, calcular trocos, compreender contratos e lidar com documentos administrativos são habilidades que reduzem sua vulnerabilidade a abusos financeiros e fortalecem sua capacidade de gerir seus negócios de maneira mais eficiente.

Corroborando o estudo, Freire e Macedo (1990) argumentam que a alfabetização deve ser compreendida como algo mais profundo do que apenas o aprendizado técnico de leitura e escrita. Em outras palavras, veem a alfabetização como um meio de conectar e afirmar as experiências de vida das pessoas dentro de seus contextos históricos e existenciais.

No que diz respeito ao conteúdo textual, inclui uma série de exercícios voltados para a prática das letras “Y” e “W” que são as iniciais dos nomes das personagens **Windjaba** e **Yasmine**. Esses exercícios envolvem atividades, como a separação de sílabas e a escrita de nomes que começam com essas letras, ajudando os alunos a reforçar o reconhecimento e a

⁴¹ Nome étnico da etnia "balanta".

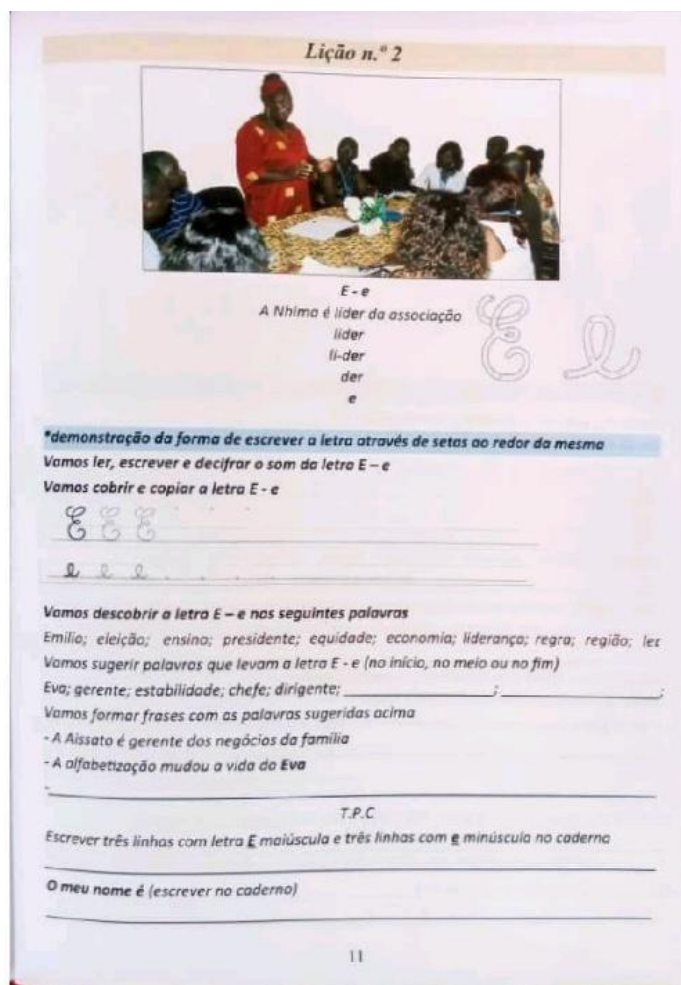
escrita das letras “Y” e “W” de forma contextualizada. Além disso, os exercícios incluem nomes de oito grupos étnicos diferentes, o que vai além do simples ensino técnico

Ao incorporar a diversidade étnica, o material didático conecta a alfabetização com a valorização da diversidade cultural. Isso permite que os alunos não apenas aprendam a ler e escrever, mas também reconheçam e respeitem diferentes identidades culturais. Para Freire (1975), essa conscientização é o ponto de partida para algo ainda maior, pois, agora que reconhecem seu próprio saber, eles percebem também o potencial de expandir esse conhecimento e de usá-lo de forma consciente para transformar suas vidas e suas comunidades. Por outro lado, isso se trata de uma libertação intelectual e social, em que o processo de aprendizagem vai além da simples aquisição de novos conteúdos, ele desperta a capacidade crítica e a autoconfiança para agir sobre o mundo ao seu redor.

Muitas mulheres na AJA enfrentam dificuldades para acessar materiais educativos que realmente dialoguem com suas realidades. Isso acontece porque grande parte dos conteúdos disponíveis está em português, uma língua que nem sempre faz parte do cotidiano delas. Além disso, os materiais educativos costumam seguir um modelo padrão, sem considerar os contextos culturais, as experiências de vida e os conhecimentos tradicionais dessas mulheres.

Por isso, ao pensar em alfabetização para mulheres, é fundamental criar materiais que vão além do português e incluam línguas locais, como o crioulo e outros idiomas falados na região. Isso facilita a aprendizagem, pois permite que as mulheres relacionem o que estão estudando com o que já sabem e utilizam no dia a dia.

Figura 7 – "A Nhima é a líder da associação" - Vogal "E - e"



Fonte: Extraído do Manual de Alfabetização para Jovens e Adultos pela autora.

A página selecionada do manual para a Categoria 3 revela uma poderosa ilustração da liderança feminina em uma associação na tabanca, destacando o papel transformador da alfabetização para as mulheres. A figura de "Nhima", uma mulher que lidera a associação, é o foco central da imagem. A fotografia utiliza cores vivas e alto contraste com predominância do preto, para destacar a personagem Nhima que está de pé, aparentemente, proferindo um discurso para um grupo pequeno de homens e mulheres sentados em torno de uma mesa. Na mesa, há homens e mulheres escutando e observando atentamente o discurso de Nhima num ambiente que parece ser fechado, com um fundo branco que aumenta ainda mais a sua visibilidade.

Por outro lado, a Nhima está vestida com uma roupa vermelha, uma cor que chama a atenção e simboliza a força e a liderança. O pano africano cobrindo a mesa, as folhas brancas e as flores presentes na cena podem representar a organização, o trabalho coletivo e a vitalidade da associação liderada por Nhima. Esses elementos visuais reforçam a ideia de que a associação não é apenas um espaço de reunião, mas também um local onde decisões importantes são

tomadas e as pessoas aprendem uns com os outros, sendo também um lugar em que a liderança feminina é valorizada.

O título da unidade de ensino “A Nhima é uma líder da associação” reforça ainda mais a mensagem de que a alfabetização tem o poder de capacitar as mulheres a assumir posições de liderança em suas comunidades. Nhima, como líder, não é apenas um exemplo de empoderamento e um símbolo de como a educação pode transformar vidas, permitindo que as mulheres se tornem agentes de mudança em suas sociedades.

A liderança feminina, como exemplificada por Nhima, enfrenta desafios históricos, pois as estruturas tradicionais muitas vezes restringem a atuação pública das mulheres. A alfabetização, nesse contexto, não apenas possibilita a comunicação escrita, mas também legitima as mulheres como agentes políticos em seus territórios, rompendo com padrões excludentes. Isso nos lembra Freire (1987) para quem a alfabetização, nesse contexto, não apenas possibilita a comunicação escrita, mas também legitima as mulheres como agentes políticos em seus territórios, rompendo com padrões excludentes.

Percebe-se que a alfabetização abre caminho para uma participação mais ativa das mulheres na vida política e social. Saber ler e escrever permite que elas compreendam discursos, leis e propostas, tornando-as eleitoras mais conscientes e ativas em suas comunidades. Além disso, mulheres alfabetizadas têm mais chances de ocupar cargos de liderança em associações locais, cooperativas e até mesmo em espaços políticos formais. O fortalecimento da participação feminina nesses ambientes contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária e representativa.

A recorrência das imagens nas páginas do material reitera as possibilidades de leitura da realidade quando focada na compreensão crítica das práticas sociais, ajudando as pessoas a entender melhor seu próprio contexto e papel na sociedade. O relato de Freire e Macedo (1990) exemplifica, de maneira clara, o processo de tomada de consciência em um programa de ação cultural no norte da Guiné-Bissau. Um dos participantes expressa sua descoberta dizendo: “Antes, não sabíamos que sabíamos. Agora, sabemos que sabíamos e que podemos saber mais”. Essa frase revela uma transformação importante no modo como os participantes percebem o próprio conhecimento. Antes do programa, eles possuíam saberes importantes, adquiridos por meio de suas experiências de vida e práticas culturais, mas não tinham plena consciência disso. Ao participar do programa educativo, esses saberes ocultos são trazidos à luz, e os indivíduos passam a reconhecer que, mesmo sem uma educação formal, eles já detinham uma base de conhecimento valiosa.

A escolha da letra “E” como foco dos exercícios do livro é significativa. A palavra “líder” é usada como base para os exercícios, começando com a separação das sílabas, destacando-se o som da letra “E”. Isso não só ajuda os alfabetizandos a reconhecerem a letra em diferentes palavras, mas também a escreverem a mesma letra em suas formas maiúscula e minúscula. A palavra “líder”, central nesse exercício, carrega os conceitos de liderança e empoderamento, especialmente para as mulheres. Nessa esteira, essa abordagem pedagógica demonstra como a educação pode ser uma ferramenta poderosa para promover a igualdade de gênero.

Na Guiné-Bissau, o conceito de gênero está fortemente enraizado nas tradições culturais e nas estruturas sociais, muitas vezes definindo papéis diferenciados para homens e mulheres. Em grande parte do país, especialmente nas áreas rurais, os papéis de gênero são moldados por normas ancestrais que vinculam as mulheres à agricultura, à criação dos filhos e ao cuidado doméstico, enquanto os homens são responsáveis pelas atividades de subsistência e liderança comunitária. Apesar disso, mudanças nas percepções de gênero ainda enfrentam forte resistência, especialmente em áreas rurais mais tradicionais que movimentos sociais, políticas e Alfabetização de Jovens e Adultos ganham força no país, promovendo uma discussão mais ampla sobre o empoderamento feminino, a educação das meninas e o direito das mulheres à participação em todas as esferas da vida pública e privada ou na comunidade dentro da associação.

Nos últimos anos, a Guiné-Bissau tem testemunhado um crescimento no debate sobre igualdade de gênero, impulsionado por organizações não governamentais e iniciativas internacionais que buscam promover os direitos das mulheres e meninas, por meio de uma campanha em massa da alfabetização de adultos nas zonas rurais. Esses esforços têm focado na educação, que é vista como uma ferramenta crucial para a transformação das relações de gênero e o rompimento com as tradições que limitam as oportunidades femininas. Embora os desafios ainda sejam significativos, especialmente nas áreas rurais, onde as tradições culturais são mais rígidas, a crescente conscientização sobre a importância da igualdade de gênero está trazendo mudanças graduais nas percepções e nos papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade guineense.

Do ponto de vista de Brandão (2013), a palavra "líder" convida os alfabetizandos a refletirem sobre sua existência, suas relações com outras pessoas e com o ambiente, além do papel do trabalho em suas vidas. Ou seja, não se refere apenas ao ser humano em geral, mas pode ser um ponto de partida para discutir a dignidade humana, os direitos das trabalhadoras e a relação da mulher com o mundo natural e social.

Por outro lado, ao focar na liderança feminina e na importância da alfabetização, o manual oferece mais do que apenas conhecimento técnico; inspira os alfabetizados a ver o valor de sua cultura e o papel crucial que as mulheres desempenham na sociedade. Os alfabetizados aprendem a reconhecer e a escrever a letra “E” e são apresentados a um modelo de liderança feminina que reflete sua própria cultura e comunidade. Isso ajuda a criar uma conexão mais profunda entre o conteúdo educacional e a vida cotidiana dos alunos, tornando a aprendizagem mais relevante e significativa.

Portanto, a análise da categoria Mulheres e Aprendizagem ilustra como a alfabetização, conectada à cultura e à realidade local, pode ser um catalisador para o empoderamento feminino e o fortalecimento da liderança dentro das comunidades. O manual, ao destacar esses aspectos, promove a autoestima e o senso de pertencimento dos alfabetizados, preparando-os para se tornarem líderes e agentes de mudança em suas próprias comunidades.

O acesso à alfabetização também abre portas para a participação ativa das mulheres no campo político no grupo de associação comunitário. Mulheres alfabetizadas conseguem acompanhar o que está sendo discutido em esferas políticas e sociais, ser líder ler e entender as propostas dos candidatos, e até mesmo tomar parte na elaboração de políticas públicas. O aumento da presença feminina como chefe das associações comunitárias é uma das consequências diretas de uma educação que inclua as mulheres, oferecendo-lhes a base necessária para lutar por seus direitos e contribuir para a construção da democracia no país.

Em resumo, a alfabetização para as mulheres guineenses tem implicações profundas para o empoderamento social, político e econômico, e pode ser um caminho crucial para superar as desigualdades de gênero. Ela não é apenas uma questão de habilidades técnicas, mas uma chave para a transformação social, que permite às mulheres não só acessar informações, mas também tomarem as rédeas de suas próprias vidas e contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Figura 8 – "O progresso da associação gera emprego" - Fonemas "SS - ss"

Lição n.º 33



SS - ss

O progresso da associação gera emprego
progresso
pro-gres-so
s-s
ss

Vamos conhecer e ler algumas palavras com ss:

- *Processo, pessoa, sucesso, missão, professor, sessão, prof. ssão, congresso, discussão, expressão e Bissau*

Formar frases com as palavras acima mencionadas

- Bissau é a capital do meu país

-

-

Vamos completar as frases com as palavras sucesso, associação

- A nossa _____ está muito ativa.

- A venda dos produtos hortícolas foi um _____.

Dividir as sílabas nas seguintes palavras

missão: mis - são, professor _____, sessão _____

profissão _____, osso _____, discussão _____

T.P.C

Escrever cinco palavras onde entra ss.

Escrever 3 nomes dos seus familiares.

Fonte: Extraído do Manual de Alfabetização para Jovens e Adultos pela autora.

Por fim, selecionamos a última página do manual de alfabetização, que ilustra de forma poderosa, o processo da leitura e da escrita como um instrumento de empoderamento econômico e social. A imagem retrata uma mulher, membra de uma associação, que, graças ao processo de alfabetização, conseguiu alcançar um novo patamar de autonomia ao gerenciar seu próprio negócio em uma farmácia.

Nota-se que as Mulheres alfabetizadas têm maior acesso a informações essenciais sobre saúde, educação e direitos. Isso é crucial em um contexto onde o conhecimento sobre prevenção de doenças, cuidados materno-infantis e direitos legais ainda não está amplamente disseminado. Além disso, a alfabetização possibilita que elas compreendam melhor políticas públicas e programas sociais, aumentando sua capacidade de reivindicar serviços básicos, como atendimento médico e escolarização para seus filhos e sobre descrição dos medicamentos .

A imagem destacada na parte superior da página, a princípio, captura a mulher dentro de uma farmácia vestida com um jaleco branco⁴², simbolizando sua profissionalização e competência. Ao seu redor, vemos prateleiras com vários medicamentos organizados, o que não só evidencia a natureza do seu negócio, mas também sugere uma capacidade adquirida de gerenciar recursos e informações de forma eficaz. A mulher, ao organizar os medicamentos, demonstra habilidades práticas potencializadas pela alfabetização ou pelos estudos, pois exige a leitura de rótulos, compreensão de dosagens e a capacidade de atender às necessidades de sua clientela.

A análise do conteúdo do título “**o progresso da associação gera emprego**” revela que a alfabetização foi um fator crucial para que essa mulher alcançasse a independência financeira. Antes de ser alfabetizada, é possível que ela dependesse de outros para interpretar informações, tomar decisões de negócios ou, até mesmo, administrar a farmácia. Com a alfabetização, desenvolveu a confiança e as competências necessárias para administrar um negócio próprio.

De acordo com Brandão (2013), a alfabetização, quando feita de forma contextualizada, permite que os alfabetizados reflitam sobre sua posição no mundo à medida que começam a questionar seu papel na sociedade, a entender as relações de poder e de trabalho que os envolvem e a perceber como estão inseridos em um contexto maior, o qual vai além das atividades agrícolas. Essa compreensão pode levar a uma conscientização sobre as desigualdades e injustiças presentes em suas vidas, despertando o desejo de mudança.

Conforme argumenta Freire (1987), a transformação individual é inseparável da transformação social na sociedade como meio de promoção social e econômica. Ao adquirir a capacidade de gerenciar um negócio, essa mulher se torna um exemplo de como a educação pode ser uma ferramenta poderosa para romper barreiras e expandir as oportunidades econômicas, especialmente para as mulheres que, em muitos contextos, enfrentam desafios significativos de acesso ao mercado de trabalho.

Além disso, a presença da mulher em um ambiente de saúde, como uma farmácia, reforça a ideia de ampliação das possibilidades de atuação profissional, sugere que a alfabetização também abre portas para ela em um setor que exige um nível de conhecimento especializado. Ao mesmo tempo, pode ser o ponto de partida para a aquisição de conhecimentos mais complexos, necessários para operar em áreas específicas, como a saúde, o comércio ou outros setores profissionais.

⁴² Roupas que simboliza a área da saúde.

Ainda em Brandão (2013), o processo de alfabetização enfatiza a importância das palavras articuladoras do pensamento crítico, porque desempenham um papel central na construção desse tipo de pensamento, sendo, então, mais do que simples vocabulários, mas conceitos que, ao serem explorados no contexto da alfabetização, ajudam os aprendizes a desenvolverem uma compreensão mais profunda e crítica sobre si mesmos e o mundo ao seu redor.

No contexto da Categoria 3, as atividades didáticas propostas estão focadas no ensino das dificuldades ortográficas, como em “SS”, a partir da palavra “**progresso**”, assumindo um papel importante no desenvolvimento da leitura e da escrita e no reforço dos conceitos apresentados na narrativa.

Para o reconhecimento das letras “ss” no primeiro exercício, o manual inclui diversas palavras para que o aluno consiga identificar padrões ortográficos e sonoros nas palavras com “ss”. Desse modo, explora a separação das sílabas nas palavras “missão, professor e missa” e, mais adiante, na mesma página, como reforço do nacionalismo e do patriotismo, o exercício proposto foi “Formar frases com as palavras mencionadas”, destacando-se a frase “Bissau é a capital do meu país”.

Os exercícios centrados na letra ‘ss’, a partir da palavra ‘progresso’, são cuidadosamente projetados...”. Por outro lado, a imagem demonstra o impacto transformador da alfabetização com maior participação social, aumentando a autoestima e o senso de realização pessoal.

A alfabetização das mulheres é uma das estratégias mais eficazes para reduzir as desigualdades de gênero. Este contraste ressalta a importância de programas de alfabetização como instrumentos de ruptura com ciclos históricos de subordinação feminina. Ela pode tomar decisões sobre seu trabalho, sua educação e até sobre seu próprio corpo, reduzindo a vulnerabilidade a abusos ou exploração e sobre os seus negócios

Em muitos contextos, as mulheres guineenses têm mostrado uma enorme capacidade de superar obstáculos para buscar e aplicar o conhecimento adquirido. A história da luta pela independência, por exemplo, tem inúmeras mulheres que se destacaram não apenas na resistência armada, mas também na formação educacional, utilizando a alfabetização como uma ferramenta de transformação para si mesmas e para as comunidades em que estavam inseridas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou a alfabetização de jovens e adultos na Guiné-Bissau a partir da perspectiva dos saberes tradicionais, destacando especialmente o papel das mulheres no processo educativo. A pesquisa buscou descrever a trajetória histórica da alfabetização no país, explorar a relação entre o ensino da leitura e escrita e os conhecimentos prévios dos alfabetizandos e compreender as experiências das mulheres no processo de alfabetização. Com base nas análises realizadas, este capítulo apresenta as conclusões de cada objetivo investigado, discutindo também as implicações teóricas e metodológicas, bem como as lacunas da pesquisa e possíveis direções para estudos futuros.

A alfabetização na Guiné-Bissau é marcada por diferentes períodos históricos que influenciaram as formas de ensino e aprendizagem da população. No período colonial, a educação era excludente e restrita a uma pequena parcela da população, sendo utilizada como instrumento de dominação. A ênfase estava na imposição do português como língua oficial, desconsiderando as línguas e os saberes tradicionais das comunidades locais. Apenas um número reduzido de guineenses teve acesso à escolarização formal, o que perpetuou a marginalização da maioria da população.

Durante a luta de libertação nacional, a alfabetização passou a ser vista como uma ferramenta essencial para a construção de uma nova sociedade. Nas zonas libertadas, a educação foi reorganizada com o objetivo de atender às necessidades reais da população. A oralidade, que sempre desempenhou um papel central na transmissão do conhecimento, foi integrada ao processo educativo, respeitando os saberes das comunidades e promovendo uma aprendizagem significativa. Esse período demonstrou a importância de uma educação contextualizada, alinhada com as realidades socioculturais dos alfabetizandos.

Após a independência, a alfabetização de jovens e adultos continuou a ser um desafio, pois os programas implementados enfrentaram dificuldades estruturais, como a falta de materiais didáticos adequados, escassez de professores qualificados e ausência de políticas consistentes de valorização da educação de adultos. Contudo, iniciativas como a Alfabetização de Jovens e Adultos (AJA) demonstraram avanços, especialmente na inclusão de mulheres no processo educativo. Apesar desses progressos, a educação de jovens e adultos na Guiné-Bissau ainda exige políticas mais eficazes e sustentáveis para garantir um ensino de qualidade e acessível para todos.

Um dos aspectos centrais desta pesquisa foi a análise da forma como os saberes tradicionais são incorporados nos programas de alfabetização, o trabalho demonstra que para muitos jovens e adultos, especialmente aqueles que nunca tiveram contato com a escrita formal, a aprendizagem ocorre a partir da experiência e da oralidade. A tradição oral desempenha um

papel fundamental na construção do conhecimento, transmitindo histórias, valores e práticas culturais que moldam a identidade dos alfabetizandos.

Com isso, foram analisadas 3 categorias, cada categoria respondia os objetivos específicos da pesquisa, A **primeira categoria, Nação e Educação**, ressalta a relação entre a alfabetização e o desenvolvimento do país, demonstrando como a educação é um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e participativa. Os conteúdos abordados no Manual Didático conectam o aprendizado da leitura e da escrita à cidadania, estimulando a compreensão do papel do alfabetizando na coletividade e no progresso nacional.

Na **segunda categoria, Saberes Tradicionais**, fica evidente a valorização dos conhecimentos adquiridos na oralidade e nas práticas cotidianas. O manual incorpora elementos da cultura local, como a agricultura e os modos de vida das comunidades, aproximando o processo de alfabetização da realidade dos alunos. Esse aspecto reforça a importância de uma aprendizagem significativa, que reconhece e respeita os saberes que os alfabetizandos já possuem, facilitando a construção do conhecimento formal.

Durante a análise das Categorias 1 e 2 do manual de alfabetização, observa-se uma crítica implícita à imposição do português como única língua de instrução, evidenciando uma lacuna significativa no reconhecimento das línguas maternas dos alfabetizandos. Embora o conteúdo busque refletir a realidade cultural e cotidiana dos adultos em processo de alfabetização — especialmente no contexto rural da Guiné-Bissau —, a ausência das línguas locais limita o alcance e a eficácia das práticas pedagógicas.

Essa exclusividade do português como meio de alfabetização desconsidera a diversidade linguística e cultural do país, onde diversas línguas nacionais, como o crioulo e outras línguas étnicas, são os principais meios de comunicação nas comunidades. Ao não integrar esses idiomas ao processo educativo, o manual acaba reforçando barreiras linguísticas que dificultam a compreensão e reduzem o engajamento dos alunos, especialmente daqueles que nunca tiveram contato formal com o português.

Incorporar as línguas maternas no processo de alfabetização seria uma estratégia mais inclusiva, que promoveria não apenas a aprendizagem, mas também o sentimento de pertencimento e valorização cultural. Além disso, o uso das línguas locais pode funcionar como ponte para o ensino do português, respeitando os saberes prévios dos alfabetizandos e fortalecendo o vínculo entre a escola e a comunidade. Nesse sentido, a ausência de uma abordagem bilíngue ou multilíngue revela uma limitação nas políticas curriculares adotadas e aponta para a necessidade urgente de reconfiguração das práticas de alfabetização com base na realidade sociolinguística do país.

Por fim, a **terceira categoria, Mulheres e Aprendizagem**, destaca a centralidade da mulher no contexto da alfabetização. O manual apresenta a mulher como protagonista no desenvolvimento comunitário, enfatizando sua participação na economia, na política e nas associações locais. A abordagem adotada contribui para o empoderamento feminino, incentivando a autonomia e a inserção ativa das mulheres em diferentes espaços sociais.

Portanto, a análise do Manual de Alfabetização revelou que há uma tentativa de integrar os saberes tradicionais ao ensino da leitura e escrita. A presença de imagens que representam atividades cotidianas, como a agricultura e o comércio, contribui para aproximar o conteúdo escolar da realidade dos alfabetizandos. No entanto, a abordagem utilizada ainda apresenta limitações, pois nem sempre consegue dialogar plenamente com os conhecimentos prévios dos alunos. Em muitos casos, o manual se limita à reprodução de práticas locais sem aprofundar a reflexão sobre o significado desses saberes no processo educativo.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige práticas pedagógicas inovadoras que rompam com modelos tradicionais e rígidos de ensino. Isso se torna ainda mais necessário em contextos onde os alfabetizandos possuem trajetórias de vida marcadas por experiências informais de aprendizagem, saberes práticos e conhecimentos transmitidos oralmente. Nesse sentido, é fundamental adotar metodologias que valorizem a **oralidade**, pois muitas vezes ela é o principal meio de expressão e construção de conhecimento entre os sujeitos da EJA. A escuta ativa, os diálogos, as narrativas de vida e os círculos de cultura — como propõe Paulo Freire — são recursos essenciais para conectar o processo de alfabetização à realidade dos educandos.

Além disso, o uso de **tecnologias** pode potencializar a aprendizagem, especialmente quando utilizado de forma contextualizada e crítica. Ferramentas como rádios comunitárias, vídeos, aplicativos educativos ou gravações em línguas locais podem ampliar as formas de acesso ao conhecimento e tornar o processo mais atrativo e interativo. Contudo, o uso da tecnologia precisa estar articulado com a realidade sociocultural dos alunos, evitando soluções genéricas e descoladas de seus contextos.

Outro ponto central é a **pedagogia culturalmente situada**, que reconhece e valoriza os saberes, práticas e identidades dos alfabetizandos. Isso significa que os conteúdos e materiais didáticos devem dialogar com as vivências locais, com os costumes, a linguagem, o trabalho, os rituais e a organização social das comunidades. Ao fazer isso, o processo de ensino-aprendizagem se torna mais significativo, pois parte do que os alunos já sabem e vivenciam,

respeitando sua cultura e favorecendo a construção de novos conhecimentos com base nessa realidade.

Os achados da pesquisa reforçam a necessidade de desenvolver materiais didáticos mais contextualizados, que não apenas retratem as práticas culturais dos alfabetizandos, mas também valorizem sua forma de compreender e interpretar o mundo. A alfabetização de jovens e adultos deve ir além da mera decodificação de palavras e envolver uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize os conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

A pesquisa também evidenciou o impacto da alfabetização na vida das mulheres guineenses, que historicamente enfrentaram múltiplas barreiras para acessar a educação. O estudo do manual de alfabetização demonstrou que muitas das imagens e conteúdos apresentados refletem a realidade das mulheres, abordando suas atividades no campo, no comércio e na participação em associações comunitárias.

Entretanto, a inclusão de imagens que retratam as mulheres em contextos tradicionais não é suficiente para garantir uma educação emancipadora. É essencial que os programas de alfabetização promovam reflexões críticas sobre a posição das mulheres na sociedade e incentivem sua participação ativa em diferentes esferas, incluindo a política e a economia. A alfabetização não deve apenas ensinar a ler e escrever, mas também possibilitar que as mulheres compreendam melhor seus direitos e ampliem suas oportunidades.

Os dados analisados indicam que a alfabetização tem um impacto significativo na vida das mulheres, contribuindo para sua autonomia e fortalecimento dentro das comunidades. Muitas mulheres alfabetizadas passaram a ocupar posições de liderança em associações, ampliaram suas atividades comerciais e conquistaram maior reconhecimento em seus círculos sociais. No entanto, desafios como a sobrecarga de trabalho doméstico e a resistência cultural ainda dificultam a plena participação das mulheres na educação. Superar essas barreiras exige políticas públicas específicas que promovam a inclusão e a permanência das mulheres nos programas de alfabetização.

O outro achado desta pesquisa contribui para a literatura sobre alfabetização de jovens e adultos ao destacar a importância dos saberes tradicionais e da oralidade no ensino da leitura e escrita. A análise do manual demonstrou que a representação da cultura local nos materiais didáticos é essencial para engajar os alfabetizandos no processo de aprendizagem. A pesquisa também reforça as ideias de Paulo Freire sobre a educação como prática libertadora, evidenciando que o ensino deve partir da realidade dos alunos para ser significativo.

Metodologicamente, este estudo reforça a importância de abordagens qualitativas na pesquisa educacional, especialmente em contextos onde a alfabetização está profundamente

ligada às práticas sociais e culturais. A análise de materiais didáticos, aliada à reflexão sobre os desafios enfrentados pelos alfabetizandos, permite uma compreensão mais aprofundada dos processos de ensino e aprendizagem. Apesar das contribuições desta pesquisa para o campo da alfabetização de jovens e adultos na Guiné-Bissau, algumas lacunas permaneceram e podem ser exploradas em estudos futuros no Doutorado. A análise do manual de alfabetização permitiu compreender como os saberes tradicionais são incorporados no processo educativo, especialmente no contexto das mulheres. No entanto, algumas questões fundamentais não foram aprofundadas devido às limitações dos acessos dos outros manuais didáticos.

Uma das ausências mais significativas desta pesquisa é a análise detalhada da influência das políticas públicas na alfabetização de mulheres. Embora o estudo tenha apontado avanços no acesso das mulheres à educação, não foram examinadas, de forma mais aprofundada, as estratégias governamentais e institucionais voltadas para a promoção da alfabetização feminina. Questões como financiamento, infraestrutura, formação de professores e implementação de políticas educacionais direcionadas às mulheres ainda precisam ser investigadas. Futuros estudos poderiam analisar como políticas públicas influenciam a taxa de alfabetização feminina e quais são os desafios enfrentados pelas mulheres para permanecerem nos programas de ensino.

Outra lacuna relevante diz respeito às metodologias utilizadas na alfabetização de adultos. A pesquisa evidenciou que os materiais didáticos, como o manual analisado, incorporam algumas referências ao cotidiano dos alfabetizandos, mas ainda carecem de abordagens inovadoras que tornem o processo mais dinâmico e significativo. Métodos pedagógicos que valorizem a oralidade, o aprendizado coletivo e a utilização de tecnologias poderiam ser explorados para avaliar sua eficácia no ensino da leitura e escrita. Assim, um caminho para futuras pesquisas seria investigar estratégias pedagógicas mais alinhadas às necessidades dos alunos adultos, especialmente aqueles que nunca tiveram contato com a escrita.

Além disso, um aspecto pouco aprofundado na pesquisa foi o impacto da alfabetização na vida cotidiana das mulheres. Embora tenha sido possível identificar que a aprendizagem da leitura e escrita contribui para maior autonomia e participação das mulheres na comunidade, mas não aprofundamos como essa transformação ocorre em diferentes contextos. Estudos futuros exploraremos de que maneira a alfabetização influencia a vida familiar, as oportunidades de trabalho e a participação política das mulheres, analisando casos concretos de mudança social impulsionada pelo acesso à educação.

Diante dessas ausências, torna-se evidente que o estudo da alfabetização de jovens e adultos na Guiné-Bissau ainda possui muitos aspectos a serem aprofundados. Pesquisas futuras podem contribuir para a formulação de políticas educacionais mais eficazes, para o desenvolvimento de metodologias inovadoras e para a ampliação da compreensão sobre o impacto da alfabetização na vida das mulheres.

A pesquisa demonstrou que a alfabetização de jovens e adultos na Guiné-Bissau é um processo que vai além da simples aquisição da leitura e escrita. Ela está profundamente ligada à história do país, aos saberes tradicionais das comunidades e às experiências das mulheres. Embora avanços tenham sido observados, desafios significativos ainda persistem, exigindo políticas educacionais mais eficazes e uma abordagem pedagógica que respeite e valorize a cultura local.

Conforme analisado nesta pesquisa, não pode ser compreendida apenas como um processo técnico de ensino da leitura e escrita, mas sim como uma prática social profundamente ligada à história, à cultura e às condições de vida dos alfabetizandos. Ao examinar a trajetória da alfabetização no país, percebe-se que os desafios enfrentados não são apenas pedagógicos, mas estruturais, refletindo desigualdades históricas que ainda persistem. A análise do manual de alfabetização revelou avanços na incorporação de elementos do cotidiano e dos saberes tradicionais, no caso das mulheres, a alfabetização se mostrou um instrumento de transformação, proporcionando maior autonomia e participação na sociedade, mas ainda enfrenta barreiras impostas por questões culturais e estruturais, como a sobrecarga do trabalho doméstico, diante dessas constatações, torna-se evidente que a alfabetização deve ser pensada não apenas como um direito, mas como um meio de fortalecimento da cidadania e da justiça social.

Diante disso, a alfabetização de jovens e adultos, torna-se evidente que práticas pedagógicas inovadoras, embora fundamentais, não são suficientes por si sós. A valorização da oralidade, o uso de tecnologias acessíveis e a adoção de uma pedagogia culturalmente situada são caminhos importantes para tornar a educação mais próxima da realidade dos alfabetizandos. No entanto, a superação das desigualdades históricas que afetam esse público exige mais do que boa vontade pedagógica: requer compromisso político concreto e ações estruturais por parte do Estado.

É preciso afirmar, de forma incisiva, que o direito à alfabetização não pode ser tratado como um favor ou uma política assistencialista pontual. Ele deve ser garantido como uma prioridade nacional, com financiamento adequado, formação continuada de educadores, produção de materiais contextualizados e, sobretudo, com o reconhecimento das

especificidades dos sujeitos da EJA. O silêncio do Estado ou sua atuação tímida diante da exclusão educacional representa não apenas uma falha institucional, mas uma violação de direitos humanos.

Portanto, convoca-se o Estado – em seus diversos níveis – a assumir com seriedade a responsabilidade de promover uma educação de jovens e adultos de qualidade, equitativa e emancipadora. Somente por meio de políticas públicas robustas, integradas e sustentáveis será possível transformar realidades marcadas pelo analfabetismo e garantir que todos tenham acesso ao conhecimento, à cidadania plena e à dignidade. Nesse sentido, espera-se que esta pesquisa contribua para um debate mais amplo sobre a educação de jovens e adultos na Guiné-Bissau e inspire novas iniciativas voltadas para a valorização dos saberes tradicionais e para a inclusão das mulheres no processo educativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira. **Educação e transformação social: formas alternativas de educação em país descolonizado**. 1981. 239f. Tese (Mestrado em Educação) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1981. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FGV_ac1956a67bdf80324279e71483efe3f7 Acesso em: 12.jun.2024.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. Disponível em : <https://encurtador.com.br/JbK47> Acesso em: 30.jun. 2024

ANTONIO, N. et al. **Metodologia de pesquisa-estudo de caso interpretativo em sistemas de informação**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Computação, 2019. Disponível em: <https://encurtador.com.br/D2Rsn> Acesso em 30 jun. 2024

AUGEL, Moema Parente. **Desafio do escombros: nação, identidade e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://encurtador.com.br/6Hhg0> Acesso em 1.Agost.2024

BÂ, Amadou Hampate. **Tradição viva. Brasília**. KI-ZERBO, Joseph (org.). **História geral da África**. v. 1. Brasília, DF: UNESCO, 2010. Disponível em : <https://encurtador.com.br/CeNLE> Acesso em 2. Agost.2024

BAGNOL, Brigitte. *Análise Social*. **Lovolo e espírito no sul de Moçambique**, Moçambique, v. 2, p. 251-272, 2008. Disponível em : <https://www.jstor.org/stable/41012634> Acesso em : 15 .Agost. 2024

BANDEIRA, Denise. **Material didático**: conceito, classificação geral e aspectos da elaboração. Curitiba: IESDE, 2009. Disponível em : https://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/LIVRO_materiais_didaticos.pdf .Acesso em 16.agost.2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf> .Acesso em: 18.agst.2024

BARROS, J.N.; ROCHA, M.M.S. Mulher, mãe e profissional: uma breve discussão sobre o reflexo dessas escolhas no modo de ser mulher. **Kaleidoscópia** (Coronel Fabriciano), [S. l.], v. 2, p.42-56, 2009. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/39169> .Acesso em 19.agost.2024.

BALDÉ, A. **Educação de Jovens e Adultos na Guiné-Bissau**: desafios e possibilidades. Bissau: INEP, 2018. Disponível em : <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1268> Acesso em 20.agost.2024

BIALYSTOK, E. **Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2001-01047-000> .Acesso em 20.agost.2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método de Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981. Disponível em: <https://encurtador.com.br/wTWdU> Acesso em: 20.agost.2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método de Paulo Freire**. 34. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013. Disponível em: <https://encurtador.com.br/wTWdU> . Acesso em agost.2024.
BORTONI-RICARDO, S. M. Nós chegamos aqui, agora que nós ei de falar? Língua e identidade em comunidades rurais urbanizadas. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/viewFile/33142/19129> . Acesso em 20 agost.2024

CÁ, Lourenço Ocuni. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **ETD-Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2000. Disponível em : <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-105762> Acesso em 20.agost.2024.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. 2005. Tese de Doutorado. [sn]. Disponível em: 10.47749/T/UNICAMP.2005.334854 Acesso em 30.agost.2024.

CÁ, Lourenço Ocuni. **A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado**. Cuiabá: EdUFMT; CAPES, 2008. Disponível em: <https://www.edufmt.com.br/product-page/a-constitui%C3%A7%C3%A3o-da-pol%C3%ADtica-do-curr%C3%ADculo-na-guin%C3%A9-bissau-e-o-mundo> Acesso em 2. set.2024.

CÁ, Mandau Cristina Ocuni. **A trajetórias dos quadros guineenses formados e em formação no Brasil na visão de estudantes profissionais de 3º grau**. Campinas: [s. n], 2009. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/469759> Acesso em 5.set.2024.

CABRAL, Amílcar, ANDRADE, Mário (Coord.). **A arma da teoria: unidade e luta I**. 2. ed. Lisboa: Seara Nova, 1978. Disponível em : <https://pergamum.ufscar.br/acervo/98835> Acesso em 10. set.2024

CASSAMÁ, Aua. Trabalho, vida e pesca de ostras: mindjeris felupes nos tarrafis de São Vicente, Guiné-Bissau. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, [S. l.], v. 7, n. 22, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/4093> Acesso em 20. set. 2024.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GNrKGpgQnmdcxwKQ4VDTgNQ/> Acesso em: 25.set.2024.

DOCUMENTO: A educação na Guiné-Bissau. **Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, ano1, n.1, p.49-61, jan./abr. 1978. Disponível em: <https://projetoceaa.com.br/pdfs/revistas/raa-ano-1-n-1-jan-abr-1978.pdf> Acesso em: 15.out.2024.

FAUDEZ, A. **Oralidade escrita: experiencias educacionais na África e América latina**. Trad. Maria da Graça Abreu. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1989. Disponível em: <https://pergamum-biblioteca.pucpr.br/> Acesso em 16.out.2024.

FAUDEZ, A. **A expansão da escrita na África e na América Latina: análise de processos de alfabetização**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. Disponível em: <https://pergamumweb.udesc.br/acervo/58155> .Acesso em 16.out.2024.

FERREIRA, Eduardo de Sousa. **O fim de uma era: o colonialismo português em África**. Lisboa: Sá da Costa, 1977. Disponível em : <https://encurtador.com.br/qTO6W> Acesso em : 17.out.2024

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999. 102p. v. Disponível em: http://educadoresemluta.blogspot.com/2009/12/ferreiro-emilia-com-todas-as-letras_11.html Acesso em: 19.out.2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1975. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/conexoesdesaberes/article/view/7894> Acesso em: 26.out.2024.

FREIRE, Paulo. **Carta à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/manuscritica/article/download/180143/166784/458899> acesso em 30.out.2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/view> Acesso em 30.out.2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. Disponível em : http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf Acesso em 2.nov.2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf . Acesso em 2.nov.2024

FREIRE, P; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Trad. Júlio Lourenço de oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LpLwRcpfdjWvhvBvq66KFLq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 2.nov.2024.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. Disponível em: <https://encurtador.com.br/FrhU6> . Acesso em 5.dez.2024.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: incoerências e descontinuidades**. 2005. 719f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação 2005. Disponível em: <https://encurtador.com.br/AvLG5>. Acesso em 5.dez.2024.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/f796a498-364c-4ed0-9505-8482e31fa296> . Acesso em 6.dez.2024.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/economiaepesquisa/v3_artigo01_globalizacao.pdf .Acesso em 10.dez.2024.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Grupo GEN, 2017. Disponível em : <https://encurtador.com.br/p7fDE> . Acesso em 10.dez.2024.

GIROUX, Henry A. Alfabetização e a Pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, P.; MACEDO, D. (org.). **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. p. 33-77. Disponível em: <https://encurtador.com.br/Ihhqt> . Acesso em 10.dez.2024.

GODINHO, Patrícia Gomes. **Os fundamentos de uma nova sociedade: o P.A.I.G.C. e a Luta Armada na Guiné-Bissau (1963-1973)**. Torino: L'Harmattan, Italia srl, 2010. Disponível em : <https://hdl.handle.net/11584/82283> . Acesso em 12.dez.2024

GOMES, Arrais Fidelis da Silva. **Políticas educacionais de Alfabetização de Jovens e Adultos na Guiné-Bissau: a presença do método Alpha TV**. [S. l.: s. n.], 2018.Disponível em: <https://hdl.handle.net/10183/183181> . Acesso em 12.dez.2024.

GOMES, Peti Mama; MONTERO, Artemisa Odila Candé. Os desafios da lei de paridade da lei na sua dimensão social e política: o caso das mulheres na Guiné - Bissau. **Caderno da África contemporânea**, [S. l.], v. 03, n.06, p.1-11, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cac/article/view/14346> . Acesso em 15.dez.2024.

GONÇALVES, M. J. S. V. **Raciocínio proporcional**: estratégias mobilizadas por alunos a partir de uma abordagem envolvendo a oralidade. 2010. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010. Disponível em: <https://grupoddmat.pro.br/wp-content/uploads/2017/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o.-2010.-GON%C3%87ALVES-M.-J.-S.-V.-193f.pdf> . Acesso em 15.dez.2024.

GUIMARÃES, F.; FREIRE, P. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 228p. Disponível em: <https://resg.thetricontinental.org/index.php/resg/article/view/40> . Acesso 18.dez.2024.

GUINÉ-BISSAU. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. Bissau: Ministério da Educação Nacional, Ciência, Juventude e dos Desportos, 2010, p.1-27. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/f98a75a7833b5a6323a1171651d9b746/1?cbl=2026366&diss=y&pq-origsite=gscholar> . Acesso em 18.dez.2024.

GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 201–209, maio 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>. Acesso em: 19 dez. 2024.

HELDER, Raimundo R. **Como fazer análise documental**. Porto: Universidade de Algarve, v. 1, p. 1-5, 2006. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/145411932/dialogos-em-ciencias-humanas-mundo-em-movimento-87> . Acesso em : 19.dez.2024.

HORNBERGER, N. Continua construindo bilinguismo e alfabetização: políticas, pesquisas e práticas. Clevedon: Multilingual Matters, 2002. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/riel/article/download/1222/958/6359> .Acesso em 21.dez.2024.
INSTITUTO NACIONAL DE ESTATISTICA, Estatística do gênero. Guiné-Bissau. 2023. Disponível em: <https://www.stat-guinebissau.com/> . Acesso em: 23.dez.2004.

IRELAND, T. D. SPEZIA, C. H. **Educação de adultos em retrospectiva**: 60 anos de CONFINTEA. Brasília: UNESCO, MEC, 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230540> . Acesso em 30.dez.2024.

KLEIMAN, A. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. Disponível em: <https://wac.colostate.edu/books/international/la/letramento/> .Acesso em 5.jan.2025.

LOPES, Catarina. **Participação das populações locais no desenvolvimento da educação. Caso de estudo**: escolas comunitárias da região de Bafatá, Guiné-Bissau (2004-2006). 2007. 130f. Dissertação (Mestrado em Estudos Africanos) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2007. Disponível em: <https://biblioteca.iscte-iul.pt/> .Acesso em 5. Jan.2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em : <https://repositorio.usp.br/item/000799588> , Acesso em 10.jan.2025.

LUVEZUTE KRIPKA, Rosana MariaMacedo e *et al.* Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones de la UNAD**, [S. l.], v. 14, n. 2, 2015. Disponível em: <https://11nq.com/Fw36v> . Acesso em: 15.jan.2025.

MACEDO, Francisco de. **A Educação na República da Guiné-Bissau: o passado as transformações no presente, as perspectivas do futuro**. Braga: Editorial Franciscana, 1978. Disponível em: https://www.relaappe.fe.unicamp.br/pf-relaappe/macedo_1977.pdf . Acesso em 115. Jan.2025.

MANÉ, Aminata Nadia Gomes. **O processo seletivo da Unilab para estudantes estrangeiros: o caso dos estudantes guineenses no campus ceara, editais 2014 a 2018**. 2021. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Humanidades) - Curso de Graduação em Humanidades. Instituto de Humanidades (IH), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Acarape-CE, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/3627>. Acesso em 18.jan.2025 .

MENDES, Herculano Arlindo. **A sub-representação feminina e os critérios de recrutamento político na Guiné-Bissau: os casos do PAIGC e do PRS**. 2019. 48f. Dissertação (Mestrado em Ciências Políticas) – Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2019. Disponível em: https://repositorio.iscteul.pt/bitstream/10071/19007/1/master_herculano_arlindo_mendes.pdf. Acesso em: 8 jun. 2024.

MENDES, Leonel Vicente. **(DES) caminhos do sistema de ensino guineense: avanços, recursos e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36294/1/Leonel%20Vicente%20Mendes.pdf> . Acesso em 20 jan.2025.

MENDES, Leonel Vicente. **A escolarização e a formação de quadros nas regiões libertadas da Guiné-Bissau: uma perspectiva histórica (1963-1973)** 1. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2021. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36294/1/Leonel%20Vicente%20Mendes.pdf> . Acesso em 20. Jan.2025

Monteiro, Noemia Armando. **Mulheres guineenses na luta de libertação nacional: contribuições na educação e formação de quadros (1962-1974)**. 2017. 66 f. Trabalho De Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) – Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/784> .Acesso em 21.jan.2025.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Porto Alegre**, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?lang=pt> .Acesso em 22.jan.2025.

MOREIRA, Joacine Katar. **A Cultura di Matchundadi na Guiné-Bissau: Gênero, Violências e Instabilidade Política**. 2017. 320f. Tese (Doutorado em Estudos africanos) – Escola de sociologia e políticas públicas, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2017. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/302960322.pdf> Acesso em 1.fev.2025.

MUNAKATA, K. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das ideias à materialidade. In. memória del vi contreso iberoamericano de história de la educación latinoamericana, 6., 2003, San Luis. **Actas [...]**. San Luis: Potosoi, 2003. Disponível em: <https://l1nq.com/ZvXY3> . Acesso em 5.fev.2025.

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. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/115896> .Acesso em 10.fev.2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Eliminação da mutilação genital feminina**: declaração conjunta OHCHR, ONUSIDA, PNUD, UNECA, UNESCO, UNFPA, ACNUR, UNICEF, UNIFEM, OMS. Genebra: OMS, 2008. Disponível em: <https://reer.emnuvens.com.br/reer/article/view/747> .Acesso em 15.fev.2025.

PAIGC, partido africano da independência de Guiné e Cabo-Verde. A Nossa Luta Pela Educação das Massas e Pela Formação de Quadro. Setembro de 1965, Arquivo Mário Soares. Disponível em : <http://hdl.handle.net/11449/115896> .Acesso em 20 fev.2025.

PEREIRA, Luisa Teotônio e MOITA, Luis. Guiné-Bissau -3 anos de Independência. Lisboa, CIDAC, 1976. Disponível em: <https://l1nq.com/1qlhF> . Acesso em: 21.jan.2025

PEREIRA, Aristides. **Relatório do C.S.L ao III Congresso do PAICG**: Resolução Geral Estatutos, a Direção Eleita. Bolama: Imprensa Nacional, 1977. Disponível em: <https://encr.pw/aFZnc> .Acesso em 21.jan.2025.

PIMENTA, Fernando Tavares. **República e colonialismo África portuguesa**: elementos para uma reflexão. Porto: Edições Afrontamento, 2012. Disponível em : <https://www.edicoesafrontamento.pt/products/republica-e-colonialismo-na-africa-portuguesa> .Acesso em 22.jan.2025.

REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. **Caderno Popular**. São Tomé: Ministério da Educação Nacional e Desportos, 1977. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/07318cce-9801-46c3-964a-8933249eba74> .Acessoem 24.jan.2025.

SANÉ, Samba. Paulo Freire e o combate ao analfabetismo na Guiné-Bissau: a campanha nacional de alfabetização e educação de adultos. **Revista Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 47, p. 259-283, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i47.9480> . Acesso em : 25.jan.2025.

SEMEDO, Maria Odete da Costa Soares. **As mandjuandadi**: cantigas de mulheres na Guiné-Bissau: da tradição oral à literatura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_SemedoMO_1.pdf .Acesso em 2.fev.2025

SCANTAMBURLO, L. O papel do crioulo no sistema educacional da Guiné-Bissau. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/10960/1/luigi.pdf> .Acesso em: 5.fev.2025.

SILVA, Carina Castro da. **Mutilação genital feminina**: percepções de jovens guineenses residentes em Portugal e de profissionais com a experiência na Guiné-Bissau. Dissertação (Mestrado em Acção Humanitária, Cooperação e Desenvolvimento) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2015. Disponível em: <https://l1nq.com/YAOah> . Acesso em: 23 ago. 2024.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de pesquisa**, [S. l.], n. 52, p. 19-24, 1985. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741985000100002&script=sci_abstract . Acesso em 15.fev.2025.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, [S. l.], v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf .Acesso em : 15 fev.2025.

TAVARES, Luís Valadares. **Desenvolvimento dos sistemas educativos: modelos e perspectivas**. 2. ed. Lisboa: Ministério da Educação, 2009. Disponível em : <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/EducacaoPortugal/9ComunicacaoDesenvolvimentoSistemaEducativo.pdf> . Acesso em : 20.fev.2025

TCHERNO, B. **O ensino da leitura e escrita em contextos rurais da Guiné-Bissau**. Bissau: INEP, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3361/1/TCC%20LINO%20BACAI%20BAIO.pdf> . Acesso em 21.fev.2025.

UNICEF. **Guiné Bissau Guiné-Bissau Fichas técnicas de educação: análises para aprendizagem e equidade usando o MICS da Guiné Bissau**. Nova Iorque: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2021/11/MICS-EAGLE-Guinea-Bissau-Education-Fact-Sheet-2021.pdf> . Acesso em: 22.fev.2025.

VANSINA, Jan. A tradição oral e a sua metodologia. KI-ZERBO, Joseph (org.). **História geral da África**. v.1. Brasília, DF: UNESCO, 2010. Disponível em : <https://l1nq.com/qNseZ> . Acesso em 5 Mar.2025.

WOODARD, Sophia Jetelle. **Women in Guinea-Bissau and the Cape Verde Islands: their impact in the liberation struggle and the transformation process**. Georgia: Edit. Atlanta, 1986. Disponível em: <https://radar.auctr.edu/women-guinea-bissau-and-cape-verde-islands-their-impact-liberation-struggle-and-transformation> . Acesso em : 10.mar.2025.