



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**  
**FACULDADE DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LEONEL VICENTE MENDES**

**ITINERÂNCIAS DA POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO NA  
GUINÉ-BISSAU 1973-2011: SABERES LOCAIS E DIVERSIDADE CULTURAL**

Salvador

2022

**LEONEL VICENTE MENDES**

**ITINERÂNCIAS DA POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO NA  
GUINÉ-BISSAU 1973-2011: SABERES LOCAIS E DIVERSIDADE CULTURAL**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo

Salvador

2022

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Mendes, Leonel Vicente.

Itinerâncias da política curricular do ensino básico na Guiné-Bissau 1973-2011: saberes locais e diversidade cultural / Leonel Vicente Mendes. - 2022. 130 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2022.

1. Educação básica - Currículos - Guiné-Bissau. 2. Currículos - Política governamental - Guiné-Bissau. 3. Pluralismo cultural. 4. Currículo diversificado. 5. Currículos - Aspectos sociais. I. Macedo, Roberto Sidnei Alves. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 375.96657 - 23. ed

LEONEL VICENTE MENDES

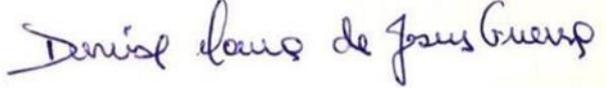
**ITINERÂNCIAS DA POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO NA  
GUINÉ-BISSAU 1973-2011: SABERES LOCAIS E DIVERSIDADE CULTURAL**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito para obtenção do título de mestre em Educação.

Salvador, 18 de agosto de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Roberto Sidnei Alves Macedo - (Orientador)   
Doutorado em Ciências da Educação pelo Université Paris 8  
Université Paris 8

Denise Moura de Jesus Guerra   
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia

Silvia Michele Macedo   
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia

Fernando Pina Tavares   
Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo  
Universidade de São Paulo

Aos meus saudosos e queridos pais,  
Vicente Mendes e Arrete Mendes, (in  
memoriam) que me trouxeram ao mundo,  
lutaram arduamente pela minha educação  
e ensinaram-me os valores que carrego  
comigo em todos os momentos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a meus ancestrais pelas bênçãos, energia positiva e proteção que me possibilitaram as condições para realizar este trabalho.

Agradeço aos meus pais Vicente Mendes e Arrete Mendes (*in memoriam*) pela educação, pelo apoio, força e amor incondicional. Vocês foram os meus maiores exemplos de luta e determinação. Saibam que amo e amarei vocês para sempre.

A todos os professores e orientadores que acompanharam meu percurso ao longo dos últimos anos eu deixo uma palavra sincera de gratidão, porque sem essa paciência e sabedoria eu jamais seria esta pessoa tão realizada. Em especial o meu orientador professor doutor Roberto Sidnei Macedo pela confiança no meu trabalho, pelo respeito, por me ensinar, pela compreensão e pelos sábios conselhos sempre que o procurei para conversar.

Deixo aqui a minha gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, Brasil) pela bolsa concedida que tem me permitido cursar o mestrado com tranquilidade e segurança.

À Universidade Federal da Bahia (UFBA), especificamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU), seu corpo docente, direção e administração que me oportunizaram cursar o Mestrado em Educação nesta instituição de ensino superior.

À Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) Campus dos Malês, pela oportunidade de abrir suas portas para o ingresso de estudantes africanos e, também por ter proporcionado um ambiente de estudo agradável que me possibilitou concluir a minha graduação, licenciatura e pós-graduação. Essas conquistas marcaram a abertura de novos horizontes em mim.

Agradeço também todos os meus companheiros do Grupo de Estudos Multirreferenciais em Currículo e Formação (GECFORM), vinculado ao Grupo de pesquisa FORMACCE PPGE/FACED-UFBA, especialmente às Professora doutora Denise Guerra e a professora doutora Silvia Michele Macedo.

À minha amada família, meus irmãos, sobrinhos(as), tios(as) e primos, que sempre me incentivaram a não desistir, me apoiaram durante a minha trajetória acadêmica, me incentivaram nos momentos difíceis e entenderam a minha ausência dedicada ao estudo superior no Brasil. Agradeço Viezzer Vicente Mendes, Benvindo Vicente Mendes, Inês Mendes dos Santos, Adama Vicente Mendes, Adama Mendes, Mariama Mendes, Silvina Mendes, Alicio Joel Mendes, Jéssica Carol Mendes, Valentina Mendes, Liliana Mendes,

Gervásio Mendes, Ivania Mendes, Ivanira Mendes, Ridel Mendes, Fomoso Mendes, Julio Mendes, Alfonso Mendes, Helena Mendes.

Gostaria de agradecer do fundo do coração a professora doutora Maria Couto Cunha pelo acolhimento e pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional. Professora Maria Couto é uma pessoa muito incrível, a sua sensibilidade e conselhos têm sido fundamental na elaboração deste trabalho.

Agradeço professor doutor Ricardo Ossagô Júnior pelo apoio, incentivo e pela indicação da direção correta que o trabalho deveria tomar.

O Brasil tornou-se o meu segundo país, sou grato a todos os amigos e amigas que me acolheram aqui com carinho, amor e respeito. Gratidão à Jossilene da Costa (Tia) que me abraçou como filho, sempre me tranquilizando com palavras de incentivo.

Meu especial agradecimento à historiadora Elisabette Djenaba Cudango. O seu apoio e companheirismo tem sido fundamental na construção dessa dissertação. Muito obrigada por ser tão atenciosa e por aguentar tantas crises de estresses e ansiedades.

Meus agradecimentos aos amigos e companheiros que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período em que me dediquei a este trabalho.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

MENDES, Leonel Vicente. **Itinerâncias Da Política Curricular Do Ensino Básico Na Guiné-Bissau 1973-2011: Saberes Locais E Diversidade Cultural.** Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo. 2022, 130F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade da Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

## RESUMO

O presente trabalho busca compreender itinerâncias da política de currículo de ensino básico em Guiné-Bissau e sua vinculação com diversidades e epistemologias locais entre o ano da sua independência e o da implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1973-2011). A pesquisa tem como elemento estruturante a política de currículo de ensino básico na Guiné-Bissau e sua vinculação com as diversidades e epistemologias locais. Os resultados da pesquisa apontam que a política de currículo tem sofrido várias mudanças e descontinuidades, decorrentes de reformas educacionais financiadas pelas Organizações Internacionais (OI), com o processo que se iniciou nos anos de 1980, com o liberalismo econômico. Os impactos dessas reformas estão diretamente relacionados com a ausência da vinculação de saberes locais e diversidades culturais na atual política de currículo de ensino básico em Guiné-Bissau. Ao longo da investigação foi possível compreender, através de aplicação de questionários, as percepções de professores de ensino básico de uma escola pública “Quero Aprender” localizado em Ilondé, na região de Biombo, sobre saberes locais e diversidades culturais no currículo escolar de ensino básico. Os professores foram unânimes em considerar a necessidade de valorização dos saberes locais e das diversidades culturais no currículo escolar e relacionaram tais saberes aos aspectos culturais de alguns grupos étnicos de Guiné-Bissau que se manifestam na sua prática social. Metodologicamente, o trabalho desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, com a aplicação de questionários, fazendo uma articulação através da análise documental com bases teóricas fundamentadas na concepção de política do currículo, saberes locais e diversidades culturais, tendo foco na educação, tomando como referência os estudos de Geertz (1997); Sacristán (2000); Pacheco (2000); Silva (2002); Candau (2002), Ball (2001); Lopes (2004); Gomes (2007); Macedo (2017) e Goodson (2018).

**Palavras-Chave:** Educação Básica; Guiné-Bissau; Pluralismo Cultural; Saberes Locais; Política Curricular.

MENDES, Leonel Vicente. **Itinerâncias Da Política Curricular Do Ensino Básico Na Guiné-Bissau 1973-2011: Saberes Locais E Diversidade Cultural**. Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo. 2022. 130F Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade da Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

### ABSTRACT

The present academic work quests to understand the itinerancies of the elementary education curriculum policy in Guinea-Bissau and its link with diversities and epistemologies local between the year of its independence and that of the implementation of the Basic Law of the Educational System (1973-2011). The research has as its structuring element the elementary education curriculum policy in Guinea-Bissau and its link with diversities and epistemologies local. The research results aim that the curriculum policy has undergone several changes and discontinuities, resulting from educational reforms financed by International Organizations (IO), with the process that began in the 1980s, with economic liberalism. The impacts of these reforms are directly related to the absence of linking local knowledge and cultural diversities in the current elementary education curriculum policy in Guinea-Bissau. Throughout the investigation, it was possible to understand, through the application of questionnaires, the perceptions of elementary school teachers from a public school “Quero Aprender” located in Ilondé, in the Biombo region, about local knowledge and cultural diversities in the elementary school curriculum. The teachers were unanimous in considering the need to appreciation local knowledge and cultural diversity in the school curriculum and related such knowledge to the cultural aspects of some ethnic groups in Guinea-Bissau that are manifested in their social practice. Methodologically, the academic work was developed from a qualitative approach, with the application of questionnaires, making an articulation through document analysis with theoretical bases substantiated on the conception of curriculum policy, local knowledge and cultural diversities, focusing on education, taking as a reference the studies by Geertz (1997); Sacristán (2000); Pacheco (2000); Silva (2002); Candau (2002), Ball (2001); Lopes (2004); Gomes (2007); Macedo (2017) and Goodson (2018).

**Keywords:** Elementary School; Guinea-Bissau; Cultural Pluralism; Local Knowledge; Curriculum Policy.

## **LISTA DE TABELAS E QUADROS**

Tabela 1. Características da educação tradicional africana

Tabela 2. Guiné - Mapa geral da evolução do ensino colonial (1954-1973/4)

Tabela 2. As escolas e quadros didáticos nas zonas libertadas, 1965 -1973.

Tabela 3. Estrutura da disciplina do ensino básico das escolas nas regiões libertadas

Tabela 4. Movimento escolar (1974/75 e 1975/76)

Tabela 5. Divisão de níveis de ensino depois da reforma no ano letivo 1975/76

## **LISTA DE IMAGENS E ILUSTRAÇÕES**

Imagem 1. Mapa político da Guiné-Bissau

Imagem 2. Escola missionária de Teixeira Pinto.

Imagem 3. Amílcar Cabral com combatentes do PAIGC

Imagem 4. Escola do PAIGC nas regiões libertadas, com duas classes (séries) a decorrer ao mesmo tempo

Imagem 5. Aula em uma escola do PAIGC nas regiões libertadas

Imagem 6. João Bernardo Vieira (Nino Vieira) proclama a independência na I Assembléia Nacional Popular da Guiné-Bissau na região libertada de Madina de Boé.

Imagem 7. Luís Cabral, Primeiro Presidente da República da Guiné-Bissau, discursando

Imagem 8. Chegada de Paulo Freire à Guiné Bissau, recebido por Mario Cabral, Ministro da Educação.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANP - Assembleia Nacional Popular

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEENC - Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura

CF - Constituição Federal

CRGB - Constituição da República da Guiné-Bissau

EB - Ensino Básico

EBU - Ensino Básico Unificado

FACED - Faculdade da Educação

FMI - Fundo Monetário Internacional

FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique

FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

GECFORM - Grupo de Estudo Multirreferenciais em Currículo e Formação

GRUPEAFRO - Grupo de Pesquisa em Educação Afrocentrado

IDAC - Instituto de Ação Cultural

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEN - Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico

OI - Organizações Internacionais

PAE - Programa de Ajustamento Estrutural

PAIGC - Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde

PIDE - Polícia Internacional de Defesa do Estado

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

UEMOA - Organização de Unidade Africana

UA - União Africana (UA)

CEDEAO - Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2. EDUCAÇÃO TRADICIONAL, EDUCAÇÃO COLONIAL E EDUCAÇÃO NAS ZONAS LIBERTADAS DURANTE A LUTA PELA INDEPENDÊNCIA NACIONAL. ....</b>	<b>23</b>
2.1. Educação tradicional.....	23
2.2. Educação no período colonial.....	27
2.3. O ensino “rudimentar” e o papel das missões religiosas .....	31
2.4. A luta pela independência e a escolarização nas regiões libertadas de 1963-1973. 37	
2.5. Saberes e práticas curriculares nas escolas das regiões libertadas: Uma educação nacionalista e revolucionária .....	45
<b>3. EDUCAÇÃO NO PERÍODO PÓS-COLONIAL: DILEMAS ENTRE AFRICANIZAÇÃO E EUROPEIZAÇÃO/OCIDENTALIZAÇÃO DA POLÍTICA DO CURRÍCULO .....</b>	<b>50</b>
3.1. O tradicional e o moderno na África e suas implicações sobre política do currículo .....	50
3.2. Situação da educação nos primeiros anos da independência 1973-1976 .....	57
3.3. As reformas educacionais de 1975/76 e as mudanças na política do currículo.....	63
3.4. Paulo Freire na campanha de alfabetização: problemática em torno da língua.....	71
3.5. Liberalismo econômico e o impacto na política curricular (1980-1990) .....	78
<b>4. REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA CURRICULAR, A DIVERSIDADE CULTURALE AS FORMAS DE CONSTRUÇÃO DE SABERES.....</b>	<b>86</b>
4.1. Política do currículo: breve conceptualização teórica .....	86
4.2. Diversidade cultural e currículo .....	88
4.3. Diversidade étnica e cultural no contexto guineense.....	91
4.4. Colonização e saberes locais: algumas considerações .....	95
<b>5. ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E INFLUÊNCIA EXTERNA NA FORMULAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR.....</b>	<b>100</b>

5.1 A organização da educação básica .....	100
5.2 As influências das organizações internacionais na formulação da política curricular no contexto da implementação da LBSE-2010/2011 .....	103
5.3 Percepções de professores sobre saberes locais e diversidades culturais no currículo da escola “Quero Aprender” .....	107
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
<b>7. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>114</b>
7.1. Documentos consultados .....	120
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO 2.....</b>	<b>124</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho debruça sobre as itinerâncias da política de currículo de ensino básico em Guiné-Bissau e sua vinculação com as diversidades e as epistemologias locais. Macedo (2017) compreende o currículo como um artefato socioeducacional e uma “tradição inventada”. Nem sempre se consegue cumprir sua função social no âmbito de orientação e edificação prática da educação institucionalizada no sentido de estabelecer um diálogo horizontal entre os saberes culturais locais com os saberes curriculares oficiais da escola, para tornar a prática pedagógica mais dinâmica e próxima que dialogue com a realidade sociocultural do aluno. Referindo-se ao caso específico do contexto educacional guineense a realidade é muito complexa, marcada pela diversidade cultural que compõe o mosaico étnico, a começar pela língua, usos de costumes, cosmovisões, sistemas de produções, instrumento agrícola, até as regras de casamento; da divisão do trabalho à repartição das riquezas, aspectos que nem sempre aparecem na política do currículo.

É nesta linha de pensamento que Candau (2012) questiona o papel uniformizante da escola moderna construída a partir da matriz político-social e epistemológico da modernidade, quando prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. Neste sentido, é importante pensar criticamente sobre o papel da escola e sua função de socialização do conhecimento que, na modernidade, em alguns circunstâncias e contextos, transmite somente os valores da classe hegemônica para todas as demais. Essa prática é determinada pela concepção e teoria do currículo que, de certa forma, interfere também na seleção de disciplinas, conteúdos e métodos educacionais que, na maioria das vezes, promove o silenciamento, a discriminação e exclusão escolar e social dos alunos menos favorecidos.

Os trabalhos de Stephen Ball (2011), no campo de sociologia da educação, focam em política do currículo tomando a Inglaterra (e outros países) como a referência, e tem sido fundamental para compreender as relações entre o Estado e outras entidades públicas e privadas na definição das políticas nacionais. Um conjunto de questões foram levantadas em busca de desnaturalizar os currículos das escolas, investigando as relações sociais que os sustentam. O autor defende a autonomia das escolas na seleção e organização do conhecimento escolar, o que contribuiria para a estabilização da política curricular além do controle estatal. Com efeito, ele fez questionamento e denuncia a

dimensão excludente das atuais políticas curriculares marcadas pela competitividade do mercado, uma tendência que vem sendo reforçada pela essência da tese da globalização.

Para Ball (2001), a essência da tese da globalização repousa na questão do futuro do Estado Nacional como uma entidade cultural e política. O autor destaca quatro perspectivas fortemente interrelacionadas que têm como referente, respectivamente, a transformação econômica, política, cultural e social. Conforme seus argumentos, em termos de cultura, os aspectos essenciais giram em torno da questão da contínua relevância das culturas nacionais e locais perante os efeitos de unificação e homogeneização, da ocidentalização ou americanização, hollywoodização e a produção de um consumidor genérico. Ou seja, será que estamos a viver a criação de um “MacMundo”, conduzido pelos interesses das indústrias culturais globais e disseminado pela mídia global - televisão, cinema e internet?

Contudo, cabe destacar que a globalização influencia diretamente as políticas curriculares e práticas pedagógicas no processo de internacionalização ou transnacionalização da política curricular por se tornar relevante na compreensão de determinados mecanismos de poder que influenciam os Estados de certos países mais frágeis e os impedem de organizarem e orientarem os seus próprios sistemas educativos. Existem ainda outros aspectos que se revelam determinantes nesse processo da influência que determinados poderes transnacionais têm tido na definição das políticas educativas e curriculares de cada país, pretendendo criar um currículo único ao mundo, e que este modelo mantém as sociedades desiguais e excludentes, sustentando este modelo econômico. No contexto em que essas políticas são implementadas, nomeadamente nos países do Sul global, por norma mais dependentes de apoio externo e, por isso, mais vulneráveis a certas pressões e/ou imposições externas, a Guiné-Bissau não escapou desta realidade.

Neste contexto, ao longo de todo o processo histórico educacional, a abordagem sobre política curricular do ensino básico da Guiné-Bissau e sua vinculação com as diversidades e epistemologias locais atravessa várias fronteiras e remonta à época colonial quando praticamente não se tratava absolutamente de nada sobre a diversidade cultural e epistemologias locais. Ou seja, a política do currículo escolar implementada nas escolas coloniais durante a época colonial tinha o objetivo de assimilar ou civilizar a população local para facilitar a dominação. A educação era usada como uma ferramenta de subordinação que mantinha o mito da superioridade do colonizador. Nas escolas coloniais transmitiam-se apenas a cultura portuguesa e o complexo de inferioridade às

populações locais, conforme apontam os estudos de Almeida (1981), Cá (2005; 2011), Mendes (2019; 2021). Vale frisar também que durante esse período havia o Estatuto do Indigenato que fazia várias restrições aos guineenses, interditava o acesso à escola aos indígenas, a qual era reservada apenas aos “civilizados”. Este documento viria a ser revogado apenas em 1961.

Após a independência, na fase de reconstrução nacional, procurou-se promover o alargamento das escolas a quase todas as regiões, tentando massificar o ensino. Foi feita a reforma educativa a fim de superar o sistema educativo herdado do colonizador. Essa iniciativa visava adequar o sistema educativo no contexto da nova realidade social, econômica e cultural do povo guineense. Um sistema que pudesse ser solidário com as necessidades das comunidades rurais associando o trabalho intelectual e produtivo sem a discriminação e exclusão social. Neste âmbito, a política do currículo foi alterada sendo que as questões de saberes locais, diversidade cultural e memória estiveram presentes no currículo escolar do ensino básico e de outros níveis escolares. Este aspecto parece estar associado à proximidade temporal da “vitória” da luta de libertação nacional e também da tentativa de reforçar a incorporação na mentalidade dos guineenses à ideologia do partido único que libertou o país do jugo colonial. Por isso foram adotadas e implementadas políticas curriculares com uma visão nacionalista inserindo o trabalho produtivo, a formação militante, ou seja, os conteúdos das disciplinas das áreas de Humanas, estabelecendo um diálogo com a realidade guineense e africana.

Conforme estudos de Cá (2005); Morgado, et. al. (2016); Mendes (2019), a reforma educacional realizada nos meados de década de 1980 no quadro de implementação de Programa de Ajustamento Estrutural (PAE), que deu a abertura do liberalismo econômico, as questões de saberes locais, diversidade cultural e memória na construção da política do currículo têm sido marginalizadas. Neste quadro da reforma foi adotado um modelo de currículo instrumental para legitimar a visão eurocêntrica de conhecimento. A política curricular no plano nacional passou por mudanças visando ajustá-la à conjuntura atual do capitalismo. A ordem era sintonizar o sistema educativo guineense ao modelo neoliberal. Isto ocorre devido a estes processos de reforma que teriam sido determinados/influenciados por organizações internacionais sem o envolvimento ou a participação da população no processo.

A Guiné-Bissau é um país marcado por uma enorme resiliência, em contextos de facetas do passado colonial recente, por emergência, fragilidades, crises prolongadas e reconstrução pós-conflito. Estes eventos impactam diretamente no funcionamento do

sistema educativo, sobretudo na construção da política curricular, marcada por descontinuidades e contradições, decorrentes de reformas inacabadas, muitas vezes sob influência externa. Por outro lado, a Guiné-Bissau é um país essencialmente agrícola, marcado pela diversidade cultural e étnica. Cada grupo étnico possui a sua forma cultural que simboliza a diferença religiosa, cosmogônica, as crenças e valores morais etc. Todas essas marcas fortalecem a identidade de povo guineense. No entanto, o que emerge como problema central deste trabalho pode ser traduzido nas seguintes questões:

1. Como a concepção da política do currículo do ensino básico tem lidado com questões das diversidades culturais e epistemologias locais entre os anos 1973 – 2011?
2. De que maneira se deu o processo de rupturas, descontinuidades e reformas da política curricular do ensino básico entre os anos 1973?

Neste sentido, **o objetivo geral da pesquisa visa compreender itinerâncias da política de currículo de ensino básico em Guiné-Bissau e sua vinculação com diversidades e epistemologias locais entre o ano da sua independência e o da implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1973-2011).** Também a pesquisa é guiada pelos seguintes objetivos específicos: **1) analisar o percurso histórico educacional guineense, sobretudo o processo de rupturas, descontinuidades das itinerâncias da política do currículo do ensino básico; 2) compreender a organização do sistema educativo guineense e as relações entre saberes locais e diversidades culturais; 3) identificar as mudanças ocorridas na política curricular no contexto da implementação da LBSE-2010/2011 sob a influência das organizações internacionais.**

Este trabalho traz grandes contribuições para a comunidade acadêmica, em especial para a sociedade guineense, despertando a atenção dos cidadãos no sentido de terem mais consciência sobre a diversidade e a pluralidade das culturas existentes na Guiné-Bissau, assim também como a importância da valorização dos saberes locais, a memória individual e coletiva que constituem identidade do povo guineense. Portanto, é urgente promover um debate sério e responsável para compreender o processo de construção do currículo, sobretudo no contexto de um Estado em situação de instabilidade política com impacto negativo na educação, na qual as políticas curriculares são pouco investigadas.

Cabe fazer aqui uma breve contextualização do país que está sendo pesquisado. A Guiné-Bissau é um país independente situado na costa ocidental de África, limitado ao

norte pela República do Senegal, a leste e sul pela República de Guiné-Conacri e a oeste pelo Oceano Atlântico. O território guineense possui uma superfície de 36.125km<sup>2</sup>.

Demograficamente a população da Guiné-Bissau era estimada em pouco mais de um milhão e meio de habitantes em 2014. Segundo as estimativas das Nações Unidas, esta população deverá crescer ao ritmo de 2,3% por ano até 2024. À semelhança de muitos países africanos, esta população é particularmente jovem: os indivíduos entre os 3-5 anos representam 10% da população total, os indivíduos entre 6 e 17 anos de idade representam 29% da população total, ao passo que as crianças com idade para frequentar o ensino básico (6-14 anos de idade) representam 22,7% da população. A pressão demográfica no sistema educativo será, portanto, muito forte no decurso da próxima década. O que implica que, para atingir o objetivo da escolarização universal, será preciso planificar a expansão do sistema educativo a fim de lhe permitir acolher um número crescente de crianças<sup>1</sup>.

**Imagem 1.** Mapa político da Guiné-Bissau



Fonte: <https://pt.dreamstime.com/mapa-pol%C3%ADtico-de-guin%C3%A9-bissau-image103661003> Acesso 26/04/2021.

Em termos administrativos o país é composto por oito regiões (Estados): Bolama, Bafatá, Gabu, Cacheu, Quinara, Tombali, Oio, Biombo, um setor autónomo Bissau que é a capital e mais 38 setores e várias seções administrativas. Além do território continental,

<sup>1</sup>Fonte: Plano Setorial da Educação (2017-2025). Ministério da Educação e Ensino Superior. Julho 2017. p. 4.

acrescenta-se ainda o arquipélago dos Bijagós, com mais de 80 ilhas, muitas delas desabitadas, de vegetação tropical densa, separado do continente por diversos canais (AUGEL, 2007).

A Guiné-Bissau conheceu a sua independência em 24 de setembro de 1973, após onze anos de luta armada para a sua libertação nacional. De 1974 a 1991, o país viveu sob regime de partido único até meados dos anos noventa. A transição política foi iniciada em 1991 com a revisão da Constituição da República. As primeiras eleições pluralistas, legislativas e presidenciais, foram realizadas em Julho e Agosto de 1994. O país viria a conhecer um conflito político-militar de 7 de Julho de 1998 a Maio de 1999 (SEMEDO, 2005).

Nas últimas quatro décadas o país vivenciou vários golpes de Estado, o último em 2012, que interrompeu a segunda volta das eleições presidenciais e sob o efeito da pressão da comunidade internacional (nomeadamente as sanções da União Africana e a intervenção militar da Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental CEDEAO). O ano de 2014 afigura-se como o ano de regresso à estabilidade com a eleição democrática de um presidente e a formação de um governo civil de reconciliação nacional. Este contexto de forte instabilidade política fragilizou a administração pública, sobretudo no domínio da política social e da gestão económica e financeira do país. O sistema educativo não foi poupado.

A maioria das escolas encontra-se em avançado estado de degradação com uma evidente precariedade e escassez em termos de infraestrutura e falta de recursos humanos. Estas questões se somam à falta de pagamento de salário dos professores, o que vem gerando constantes greves e paralisações, agravadas pelas inundações e as fortes chuvas: quando se sabe que boa parte da infraestrutura das escolas do país é construída com materiais provisórios e que não existem meios de transporte à disposição dos alunos, compreende-se o alcance da influência das chuvas no funcionamento regular da rede escolar.

A diretriz metodológica adotada nessa pesquisa, mesmo que o foco não seja a História da África, mas aborda uma determinada realidade específica de um país do continente africano, segue as recomendações metodológicas postuladas pelo historiador Joseph Ki-Zerbo, indicadas para quem quer realizar uma pesquisa sobre a História da África ou de aspecto específico do continente africano. Esta formulação metodológica foi usada para a edição da coleção da História Geral da África, um projeto da UNESCO. Ki-Zerbo contesta e critica o paradigma eurocêntrico que há muito tempo via a África como

continente “marginal” e “servil”, desprovido daquilo que é entendido no pensamento euro-ocidental como “História”. Ki-Zerbo ainda realça que,

com efeito, a história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. Pela “força das circunstâncias”, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro (KI-ZERBO, 2010, p. 31).

Para contrapor a esta imagem e não incorrer no mesmo erro ou servir ao mesmo propósito que o sociólogo peruano Aníbal Quijano denomina esta abordagem de colonialidade. Portanto, Ki-Zerbo (2010) estabelece “quatro princípios que devem nortear a pesquisa, se se quer levar adiante sobre a historiografia da África”. Destaca-se a interdisciplinaridade, para Ki-Zerbo, o entendimento sobre as estruturas do pensamento africano e a diversificação das fontes sobre a História da África que exige do pesquisador o auxílio de várias áreas do conhecimento para lidar com fontes não convencionais, evitando a reprodução de uma visão estereotipada construída sobre a África.

Portanto, o desenvolvimento desse trabalho se dá a partir da perspectiva interdisciplinar, possibilitando um diálogo horizontal entre o campo da educação e outras áreas do conhecimento. Aliás, é interessante dizer que a pesquisa contempla a abordagem qualitativa devido a sua capacidade de usar diversas referências epistemológicas.

Inicialmente pretendia-se fazer um trabalho do campo em Bissau, mas a chegada da pandemia da COVID-19 no Brasil com a notificação do primeiro caso da doença em 26 de fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo (SP), sendo este o primeiro caso registrado na América Latina, acabou trazendo desafios e provocou mudanças em diversos setores das sociedades e de todo o mundo. Na Educação Superior, a pandemia afetou o tripé universitário: o ensino, a pesquisa e a extensão. Neste contexto não foi possível viajar para Guiné-Bissau para fazer a pesquisa de campo, pois as fronteiras foram fechadas devido às restrições e muitas medidas sanitárias foram estabelecidas pelas diferentes esferas administrativas dos países, visando conter a transmissão do vírus, dentre as quais o isolamento social, para evitar aglomeração da população para a prevenção de transmissão de vírus.

Nesse contexto de impossibilidade de realização de pesquisa no campo uma solução parcial poderia ser a adoção da entrevista online possibilitada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. No entanto esse procedimento não funcionou em Bissau por falta de equipamentos e/ou internet. Por parte dos nossos possíveis entrevistados várias tentativas foram feitas sem sucesso, dadas as dificuldades de conectividade de modo regular e com qualidade, somando-se a isto a falta de um ambiente adequado para a realização de entrevista.

A aplicação de questionário então foi a alternativa encontrada para alcançar os objetivos traçadas. O objetivo dos questionários foi o de compreender as percepções dos professores sobre saberes locais e diversidades culturais no currículo escolar de ensino básico da escola pública “Quero Aprender”, localizado na região de Biombo, concretamente em Ilondé.

Inicialmente os questionários foram enviados para cinco professores de ensino básico cuja escolha atendeu aos seguintes critérios: questão de gênero, idade e tempo de atividade profissional, ou seja, a experiência profissional de trabalho.

O contato com os participantes foi intermediado por um colega que mora nas proximidades da escola onde eles trabalham. Foram selecionados cinco nomes de professores possíveis participantes da pesquisa. Em seguida eles foram contatados via telefone, ocasião em que foi feita uma rápida apresentação do objetivo da pesquisa, conseguindo-se deste modo o aceite de todos para responder os questionários.

Foi solicitado que eles enviassem seus e-mails para que o pesquisador pudesse enviar um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para o efeito de assinatura. No entanto nenhum deles tinha e-mail. A solução para este problema foi enviar o termo de consentimento livre e esclarecido para o meu colega intermediário que o imprimiu e o entregou para cada um deles assinarem. Esta narrativa mostra as dificuldades que enfrentou a pesquisa para o trabalho de campo durante esse período. Na sequência foram enviados os questionários para o meu colega intermediário que imprimiu as cópias e entregou-as para cada um dos professores. Dos cinco que havia comprometido participar da pesquisa, depois de quase três meses de espera, somente dois deles conseguiram responder aos questionários. Várias ligações foram feitas para saber os motivos por que os outros três participantes não haviam respondido os questionários, mas não foi possível obter as respostas. Diante disto, decidiu-se analisar apenas as informações de dois professores.

Em pesquisas científicas é comum o pesquisador adotar procedimento ético para não relevar as identidades dos participantes e tal procedimento pode ser feito de diferentes formas. Uma das mais usuais é a troca de nomes verdadeiros por nomes fictícios, inventados pelo pesquisador. Nesta pesquisa foram tomados certos cuidados para conservar o anonimato dos participantes troquei seus nomes verdadeiros por nomes fictícios e o nome da escola também aparece como fictício. São reveladas, contudo, determinadas informações importantes como idade, gênero, tempo de experiência profissional etc.

Foi necessário recorrer à elaboração de um roteiro de leituras de livros, artigos, sites para complementar a ideia central. Os resumos elaborados através de fichamentos foram fundamentalmente importantes visando alcançar os objetivos estabelecidos. De certa maneira, os objetivos de fichamentos e resumos foram justamente para compreender as itinerâncias da política de currículo do ensino básico em Guiné-Bissau e sua vinculação com as diversidades e as epistemologias locais entre o ano da sua independência e o da implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1973-2011). Os fichamentos e resumos ajudaram também a entender os processos de rupturas, descontinuidades e reformas da política curricular do ensino básico, fatores determinantes e os principais atores envolvidos no processo entre os anos 1973- 2011.

Considerando a complexidade do trabalho, o desdobramento do debate e das interpretações foi importante recorrer à pesquisa documental, priorizamos os documentos produzidos pelo Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau (MEN) e entre os quais a Lei de Bases do Sistema do Ensino da Guiné-Bissau (LBSE), 2010/2011 e o relatório da situação do sistema educativo para a reconstrução da escola sobre novas bases produzido pelo MEN em agosto de 2015.

Para a análise e produção das informações provenientes dos documentos recorreremos à perspectiva contrastiva da pesquisa para evitar as comparações padronizadas dos saberes perspectivados a partir da ciência inspirada na filosofia positivista. A análise contrastiva contempla as realidades distintas, na medida em que permite ao pesquisador valorizar as singularidades presentes no documento, suas possíveis ambivalências e contradições.

Conforme Macedo (2018, p. 31),

O contraste em uma pesquisa é uma decisão e uma construção do pesquisador, é sua intenção, o seu planejamento e sua hermenêutica específica que formam e efetivam esta construção heurística. É, em realidade, um prolongamento da

capacidade do pesquisador de compreender e interferir compreensivelmente em realidades e criar novas, compromissando com construções heurísticas.

A partir da análise contrastiva, foi possível interferir na análise de informações provenientes dos documentos através da capacidade heurística que exige uma posição bastante crítica.

No que se refere a estrutura do presente trabalho, além desta introdução, que aborda os propósitos gerais e específicos da pesquisa, contextualizando a sua elaboração, e apresentando o marco teórico e metodológico, o trabalho está dividido em quatro (4) capítulos e mais as considerações finais. O primeiro capítulo discute três sistemas da educação, a educação tradicional, educação colonial e a educação nas regiões libertadas durante a luta pela independência, com objetivo de auxiliar o leitor a ter uma compreensão de como ocorria a educação tradicional africana e suas características. Esse modelo educacional tinha a oralidade como forma de transmissão de saberes. É, ainda, discutida, neste mesmo capítulo, a educação colonial, ou seja, o processo do surgimento das escolas coloniais, seus objetivos e diretrizes que norteavam o ensino, os papéis desempenhados pelos missionários no processo de escolarização e de catequização dos chamados “indígenas”.

O segundo capítulo se refere a educação no período pós-colonial, onde ocorre dilemas entre africanização e europeização/ocidentalização da política curricular. Ainda neste mesmo capítulo foi analisado a campanha de alfabetização com a participação do educador brasileiro Paulo Freire, além de abordar também o contexto da implementação do Programa de Ajustamento Estrutural (PAE) que deu abertura ao liberalismo econômico, provocando algumas mudanças na política curricular e na condução da política educativa como um todo.

O terceiro capítulo apresenta conceitos que constituíram a base teórica deste trabalho, optando-se pelo diálogo e discussão com alguns teóricos críticos da política curricular; diversidades culturais e saberes locais entre os quais destacam-se: Sacristán (2000), Pacheco (2000), Silva (2002), Lopes (2004), Gomes (2007), Lopes e Macedo (2011), Macedo (2017).

O quarto capítulo analisa a organização da educação básica a partir de contexto da implementação da LBSE 2010/11. Também faz uma análise sobre as influências das organizações internacionais na formulação da política curricular e aborda, ainda as

percepções de professores sobre saberes locais e diversidades culturais e suas relações com o currículo escolar, conforme suas experiências em sala de aula.

## **2. EDUCAÇÃO TRADICIONAL, EDUCAÇÃO COLONIAL E EDUCAÇÃO NAS ZONAS LIBERTADAS DURANTE A LUTA PELA INDEPENDÊNCIA NACIONAL**

### **2.1. Educação tradicional**

As sociedades africanas viviam, na sua maioria, sem instituições escolares na acepção ocidental do termo. A educação era permanente e múltipla e não estava desassociada da cultura, dava-se o tempo todo. Segundo Mendes (2019), a educação se dava de forma abrangente e geral tanto para membros da família como para a comunidade, era uma obra de socialização feita para todos, em benefício de todos, era solução de problemas concretos que aconteciam nas comunidades, de modo que formava todos os indivíduos para assumirem suas funções sociais enquanto habitantes da comunidade.

O relatório de Banco Mundial (1990) sobre a educação na África Subsaariana mostra que as sociedades africanas têm uma longa e rica tradição educativa. O relatório destaca três elementos fundamentais sobre a educação tradicional africana. O primeiro aspecto é que a educação tradicional era assegurada por todos os grupos étnicos e linguísticos e continua a ser, geração após a geração, um importante veículo de transmissão de identidade cultural. Procura inculcar nas crianças as atitudes e conhecimentos adequados ao desempenho dos papéis sociais, masculino e feminino, pondo a tônica nos deveres e privilégios resultantes de valores culturais.

O segundo elemento importante destacado no referido relatório de BM mostra que a educação tradicional é representada pela primitiva herança cristã em África, cujas raízes remontam a tempos muito anteriores ao período colonial. Especialmente no Nordeste Africano e na bacia do Nilo, o cristianismo desenvolveu-se durante mais de 1.500 anos. É assim que, por volta do ano 450, a igreja cristã etíope estabeleceu um sistema integrado de educação que serviu de sustentáculo à vida cultural, espiritual, literária, científica e artístico do país.

O terceiro antecedente importante revelado foi justamente a influência do Islã na educação africana. A língua e a cultura árabe foram adotadas em grande parte no Norte de África e a fé islâmica expandiu-se pela zona do Sael, ao longo da costa oriental do continente e em grande parte do Corno de África. Os sistemas escolares, formais e não formais, destinavam-se a ensinar a Ética e a Teologia do Islã e incluíam um pequeno número de centros de excelência, como os de Tomboctu, no Mali, e de Lamu, na Costa Oriental. Concebido para transmitir capacidades e conhecimentos de natureza religiosa,

o sistema educativo islâmico reservava um lugar primordial à leitura e a recitação em árabe.

De acordo com Mungala (1982), a educação tradicional africana tem suas características próprias e o autor aponta nove características constituintes desse modelo educacional.

**Quadro. 01** Características da educação tradicional africana

<b>Caraterísticas</b>	<b>Conceptualização</b>
1. Educação coletiva	A educação tem um caráter coletivo e social que a torna não só da responsabilidade da família, mas também da toda comunidade que compõe uma aldeia. O indivíduo é definido de acordo com a comunidade e é no grupo social que a criança faz o seu aprendizado: ele está sujeito à disciplina coletiva. A criança sendo considerada como um bem comum, está sujeita à ação educativa de todos, pode ser enviada, aconselhada, corrigida ou punida por qualquer adulto na aldeia. Assim, recebe uma multiplicidade de influências diversas, mas os resultados geralmente são convergentes por causa da coesão do grupo (princípio de coerência na ação educativa).
2. Educação pragmática e concreta	A aprendizagem baseia-se na participação ativa da criança nas diferentes atividades do grupo. Esta é uma pedagogia da experiência em que os adultos servem de exemplo e de referência para a ação juvenil. A ênfase é colocada na experiência e a teoria é fundamentada na prática. (Princípio de pragmatismo, experiência e exemplo concreta).
3. Educação Funcional	As lições aprendidas estão relacionadas ao ambiente físico, às realidades socioeconômicas e diretamente relacionadas às tarefas de produção. Desta forma, a acriança recebe um conjunto de conhecimentos utilitários que lhe permita enfrentar as dificuldades da sua vida. (Princípio de funcionalidade, sem muita frustração).
4. Educação Oral	Apesar de existência de outras formas de símbolos e das escritas nas diversas regiões do continente africano, mas a forma de transmissão de saberes na sua maioria parte se dá por meio da oralidade.
5. Educação contínua e progressiva	É adaptado para cada categoria de idade. Começa do mais simples ao mais complexo e é definido em termos de níveis ou melhor hierarquia de idades, o mais velho deve saber mais que o mais novo. A ação educativa é, portanto, continua e gradual, isto é, sem lacunas ou cortes entre vários estágios do desenvolvimento infantil, entre a família, a linhagem e a sociedade, entre a teoria e prática. (Princípio da adaptação, processo contínuo).
6. Educação mística	A educação é baseada na concepção animista e nas crenças religiosas. Está rodeada de proibição que o tornam uma realidade inviolável e marca profundamente a relação que o homem estabelece com a natureza, com a comunidade humana e com o mundo do invisível. A relação entre o ser humano e a natureza é caracterizada pelo medo e respeito. O homem deve respeitar as forças naturais como raios, rios, animais ou árvores sagradas, divinizadas ou protetoras da linhagem de uma determinada etnia ou de aldeia. Esse respeito torna o homem imponente diante da natureza e faz-lhe conviver em harmonia. Relações com a comunidade humana reveladas em práticas rituais cujos propósitos principais é integrar o indivíduo em sua sociedade. Portanto, envolve deveres para com os novos, no sentido de eles desenvolverem um senso de respeito para com os antigos para uma convivência de ajuda mútua e solidária, na base de senso de responsabilidade e hospitalidade.

	<p>Em resumo os velhos preparam a criança para cumprir uma ordem social estabelecida através do comportamento coletivo e individual.</p> <p>Finalmente, as relações com o mundo do invisível são caracterizadas por trocas entre os vivos e os mortos. Estes desempenham papel de intermediários entre divindade e homens. Assim a família africana não é composta apenas dos vivos, estende-se aos mortos, ao invisível, a natureza etc.</p>
7. Educação uniforme	<p>O seu teor depende da uniformidade dos princípios educacionais que governa a sociedade. Todas as crianças são submetidas ao mesmo tipo de educação que persegue o mesmo ideal, os mesmos objetivos, a saber: preparar a criança para tornar-se um homem da família, membro ativo da linhagem, na etnia. Isto é, o homem que terá que trabalhar duro para fundar a sua própria família e garantir a felicidade no seio dela, o homem que obedece a seus pais, aos anciãos, o homem que submete aos regulamentos sociais do grupo.</p> <p>O homem que ajuda os idosos, os fracos e os estrangeiros; o homem que conhece o seu ambiente e sua sociedade e se harmoniza com ele; o homem que será capaz de perpetuar as tradições de sua linhagem etc.</p> <p>Assim, a educação não é marcada por contradições internas e cada adulto serve de exemplo para a educação das crianças e jovens de acordo com o tipo de homem definido pela sociedade.</p> <p>(Princípio de coerência interna, democratização, exemplo).</p>
8. Educação completa e versátil	<p>Destina-se à formação completa da criança, isto é, nos seus diferentes componentes: físico, intelectual, social, moral, religioso, filosófico, ideológico, econômico etc.</p> <p>As áreas de conhecimentos não são cortadas ou isoladas umas das outras como na educação moderna/ocidental.</p> <p>Através da contação da história, por exemplo, a criança é ensinada tanto na linguagem (vocabulário e fraseologia), narrativa (linguagem e retórica), zoologia (características dos animais), psicologia (comportamento ou conduta humanos), moralidade ou civismo (canto ou etiqueta na sociedade)</p> <p>(Princípio da globalização, da aplicação da teoria da <i>gestalt</i>).</p>
9. Educação integracionista	<p>Procura tornar o indivíduo um membro integrado e aceitado pelo grupo.</p> <p>Um dos objetivos é fazer o indivíduo participar ativamente das atividades e da vida do grupo, para que ele se integre culturalmente e socialmente.</p> <p>A integração social permite ao indivíduo reconhecer o grupo como seu e ser reconhecido pelo grupo; o indivíduo se integra em seu ambiente social que, por sua vez, o aceita integrando-o entre seus membros.</p> <p>A integração cultural faz da personalidade um modelo, um padrão que é a expressão do modo de viver, de pensar e ser específico do grupo. O indivíduo integra os valores culturais de seu grupo e se conforma com eles em seus modos de ser e agir.</p> <p>(Princípio de adaptação, integração, coesão social no grupo). (<i>Tradução nossa</i>).</p>

Fonte: Mendes (2019) adaptado de MUNGALA (1982).

Segundo Mendes (2019), a educação africana está intrinsecamente ligada às necessidades da comunidade e ao mesmo tempo constitui um elemento fundamental na formação de corporações especializadas em diversas profissões camponesas, curandeiros, artesãos, sábios, guerreiros etc., para cumprirem suas missões para o bem-estar da comunidade.

A educação era um processo contínuo que envolve as relações humanas e estava presente em todo lugar na sociedade africana como nos lembra Gomes (2010, p. 84-85):

No grupo familiar ou na vida da comunidade, cada um ia-se educando e instruindo, desenvolvendo as suas capacidades e aptidões. Participando na vida ativa da comunidade, integrando-se nos trabalhos do campo, ouvindo pela boca dos mais velhos as tradições dos antepassados, as crianças adquiriam os conhecimentos necessários para a sua integração na sociedade. Ao tomarem parte nos trabalhos do campo, aprendiam as técnicas das produções, assimilando as normas e os valores indispensáveis à vida em comum.

Percebe-se que o conceito da educação ultrapassa os espaços de aprendizagem moderna como escolas e universidades. Existem várias formas de educação, e elas acontecem nos mais diversos espaços, conforme se pode observar no entendimento que o Brandão (2013) tem do conceito “educação”:

A educação é, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, por meio de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar- às vezes a ocultar, às vezes a inculcar, de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem. (BRANDÃO, 2013, p. 11).

Referindo-se a Guiné-Bissau, De Macedo (1978) afirma que esse processo de aquisição de conhecimentos, comuns a muitos povos, não era diferente na Guiné antes da chegada dos europeus no século XV.

Na Guiné não havia escolas nem mestres no sentido clássico das palavras. Mas 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 casas, de cultivar os campos e as bolanhas. As populações das ilhas dos Bijagós ou da costa marítima sabiam as técnicas de construir canoas, conheciam as forças e os movimentos das marés, as correntes dos rios e a melhor maneira de remar as suas canoas e de se deslocarem (DE MACEDO 1978 *apud* GOMES 2010, p. 85).

A partir desta reflexão faz sentido compreender a presença colonial nos territórios africanos e o funcionamento das instituições escolares modernas durante o período colonial as quais tiveram um impacto profundo na vida das populações locais em virtude da alienação cultural e ideológica que era praticada através da educação colonial

implementada na Guiné-Bissau durante o período da colonização portuguesa neste território africano.

## **2.2. Educação no período colonial**

A presença dos portugueses neste território africano (apesar de ser muito fraca e esporádica) teve o seu início, segundo fontes históricas, pouco depois da “descoberta” dessa terra, pelo navegador português Nuno Tristão, em 1446, vindo da costa senegalesa seguindo o trecho do litoral africano no Rio Cacheu, onde desembarcaram na cidade de Cacheu, onde se deu os primeiros contatos com os nativos daquela cidade.

Conforme Mendy (1993, p.5):

Desde a chegada das caravelas portuguesas, provavelmente em 1446, Portugal declarou a sua missão como sendo levar a “civilização” e a salvação aos “primitivos” e gentios. A missão civilizadora/ evangelizadora foi sempre apresentada como eixo da filosofia colonial portuguesa. Desde início, as ambições territoriais e a exploração econômica foram equacionadas em termos do cumprimento de um dever evangélico, dever esse que consistia, segundo o último ideólogo, Marcelo Ceatano, Ministro do Estado Novo em Portugal, em “arrancá-los das trevas do paganismo e salvar suas almas”.

A partir de afirmação de Mendy (1993), fica clara que, levar a “civilização” e a “salvação” aos “primitivos” e gentios foram uma das justificativas usadas pelos colonizadores no ato da sua presença. Portanto, segundo Mendes (2021), as instituições religiosas e educativas, especificamente as escolas, desempenhariam uma função social, ideológica e política de criar uma sociedade idealizada conforme a concepção do colonizar, em que seria possível controlar as mentes da população local, e isto facilitaria a dominação. A criação de um sistema de ensino era uma necessidade fundamental e imperiosa para consolidação da ideologia do regime colonial nas suas colônias. Louis Althusser nos alertava que a escola funciona como aparelho ideológico do Estado, pois ela atua como elemento de reprodução e manutenção da estrutura social: diretamente, ela atua como elemento auxiliar do modo de produção como formadora de mão-de-obra, indiretamente contribui para difusão diferenciada da ideologia que funciona como mecanismo de cooptação das diferentes classes.

O ensino era controlado e planejado para não proporcionar uma formação plena que possibilitaria a criação de uma inteligência africana, como mostra claramente a observação do patriarca de Lisboa, o Cardeal Manuel Gonçalves (apud MENDY, 1993, p. 6):

Necessitamos de escolas em África, mas escolas nas quais mostramos ao indígena o caminho da dignidade do homem e da glória da nação que o protege [...]. Queremos ensinar os indígenas a escrever, ler e contar, mas não para os tornar doutores.

#### Segundo Furtado (1986):

No início as escolas tinham uma forma não-institucionalizada puramente informativa, baseado apenas no princípio da influência direta, no contato com a população, na tentativa de a incitar à prática espontânea das atitudes, costumes e tradições dos invasores, o que deveria servir de base para instituição da educação sistematizada. Nesta fase, a educação tinha caráter ocasional, precário e limitado a um número reduzido de pessoas. O desconhecimento e o total desprezo da psicologia do africano, da sua organização político-social, da sua estrutura familiar, não só não podia permitir uma outra forma de educação, como iria levar aparecimento de momentos críticos da ocupação colonial (p. 130).

Conforme explicação de Mendes (2019), nesta primeira fase, de momentos críticos de desconhecimento, algumas ações educativas foram empreendidas pelos missionários através das práticas de evangelização e catequização. Portanto, conforme explicação de Furtado (1986), a institucionalização do ensino surge depois da Conferência de Berlim em 1885, onde foram estabelecidas as primeiras normas gerais do direito internacional colonial, que foi mais ampliada na Conferência de Bruxelas de 1890, que previa em detalhes as formas de combate ao tráfico dos escravos e da escravidão e de proteger as instituições criadas e organizadas para a instrução dos “indígenas”.

No entendimento de Almeida (1981), a partir dessa fase da institucionalização, a educação dos africanos se faz necessária como forma de obter o reconhecimento da “superioridade” da organização socioeconômica e dos padrões culturais estrangeiros. Percebe-se que a educação na sua fase de institucionalização foi usada como um meio pelo qual transmitiam aos povos colonizados novos valores civilizatórios e culturais europeias. Cá (2000, p. 5) afirma que,

Manter, reforçar e dar continuidade à dominação são apenas alguns dos verbos que rimam com os principais objetivos do regime colonial em matéria de escolarização. Não havia, portanto, a intenção de instruir ou educar as populações subjugadas, mas pelo contrário, extrair do seu seio uma minoria de homens letrados, indispensáveis para o funcionamento do sistema colonial de espoliação e reduzi-los a uma assimilação que devia retirar-lhes quaisquer possibilidades de desvendar o processo de docilização, despersonalização a que estavam submetidos. (...) Para desenvolver esse espírito do sistema educacional, o regime colonial português havia-se associado à Igreja Católica no seu “dever colonizador” para dar a educação às populações coloniais dentro dos moldes particulares da cultura portuguesa. Era, então, necessário um mínimo de europeização para impor uma ordem social que facilitasse a exploração econômica. Assim, se os africanos assimilassem a cultura e as

técnicas europeias com demasiado sucesso, poderiam constituir uma ameaça à dominação colonialista.

Um aspecto importante que se destaca na afirmação de Cá (2000) foi a participação ativa e o papel desempenhado pelas igrejas, as missões cristãs, em nome da fé cristã, no processo da educação da população, o objetivo era bem claro, a imposição da cultura europeia cristã-ocidental na população por meio dos missionários, conforme os princípios de assimilação. De acordo com Mendy (1993, p. 5-6),

A política de assimilação portuguesa era considerada parte integrante da doutrina colonial portuguesa, estava inextricavelmente ligada à missão civilizadora. Assente na ardente crença da “superioridade natural” da cultura portuguesa, constituía (como política francesa de assimilação praticada no Senegal e baseada na “superioridade natural” da cultura francesa) um flagrante amostra de arrogância racial e chauvinismo. Considerados “inerentemente inferiores” os “nativos” das colônias africanas da Guiné-Bissau, Angola e Moçambique, mas não de Cabo-Verde, teriam que ser gradualmente retirados da sua condição de “primitivo” e “selvagens” e “civilizados” à imagem dos portugueses. O processo envolveu a destruição de sociedades tradicionais, o inculcar da cultura portuguesa e a integração de assimilados “destribilizados” e “lusitanizados” na sociedade portuguesa. A missão civilizadora irá ser realizada através da educação.

Na compreensão de Mendes (2021), o ensino colonial funcionava como porta de entrada aos valores do colonizador transmitidos através da história, geografia, literatura, filosofia, conhecimento científico, em que eram enaltecidos os feitos históricos, o progresso, as conquistas, em geral, exemplos que demarcavam a pretensa superioridade do europeu sobre os outros povos, justificando sua hegemonia perante o mundo. Por outro lado, a valorização superestimada da cultura europeia se fortalecia na desvalorização das culturas dos guineenses, ou simplesmente, na total destituição cultural do colonizado, ou seja, na indicação de que havia ausência de civilização entre os povos colonizados.

De acordo com Mendes (2021), nas escolas liceais e secundárias o currículo tratava apenas da realidade da metrópole como se África não tivesse a história ou não existisse antes de ser invadida pelo colonizador. Conforme evidencia o relato de ex-estudante da escola colonial daquele período citado no estudo de Cá (2009, p. 49-50):

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 português então você estudava lá, história de Portugal: Dom Afonso Henrique, aos rios de Portugal até agora eu decoro assim de algumas coisas impressionantes. Tejo, Rio Minho. Minho nasce nos montes de Cantábrincos da Espanha, passa por Melgaço, montanha Valença e deságua no mar junto Caminha. As Províncias de Portugal: Minho Trás-os-montes, Alto D'ouro, D'ouro 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 lança, com os olhos fixos na cruz cresceu e fez-se gigante, grande entre etc. então essa era a minha escola, uma escola portuguesa com esse conteúdo.

De acordo com Cá (2005), até nos anos 1970, no liceu de Bissau, as mulheres dos oficiais que serviam no exército colonial continuavam a ensinar aos jovens guineenses a epopeia dos navegadores portugueses que haviam levado Deus e a civilização aos povos selvagens de três continentes. Nesta mesma linha, segundo Mendes (2019), a maioria dos estudantes educados neste espírito e consumidores de conteúdos oferecidos pelo ensino colonial, quando adquiriam certo grau de conhecimento, desintegram-se das suas comunidades originárias e reintegram-se em um universo antagônico porque não eram totalmente aceitos na convivência em meio dos portugueses, já que seus espaços eram limitados.

Um estudo de Oliveira (1977 *apud* CÁ, 2000), mostra as consequências negativas do modelo da educação introduzido pelo colonialismo no continente africano, especificamente em Guiné-Bissau. Segundo o autor:

Na Guiné-Bissau, como em quase todos os países africanos que seguiram este modelo educativo introduzido pelo colonialismo, somente uma pequena percentagem, em torno de 10% a 15% dos alunos que começavam a escola primária, conseguiam chegar ao secundário. A despeito da evasão da grande maioria, o ensino primário não constituía em si um verdadeiro processo de aprendizagem, na medida em que não era mais que uma etapa preparatória para algo que viria depois. Isto implicava uma dupla consequência negativa: a) a grande maioria que não chegava ao secundário voltava ao meio rural com um sentimento de inferioridade devido ao fracasso escolar e, sobretudo, não tendo aprendido nada de realmente útil à sua integração na produção e na vida comunitária; b) a pequena minoria que chegava ao secundário graças a um melhor resultado intelectual medido por critérios individuais duvidosos constituía já um grupo de privilegiados. Considerando-se diferentes e superiores à massa da população, colhiam os louros de um processo escolar ascendendo aos melhores empregos, na capital. A consequência deste mecanismo, que leva à seleção de uma minoria e à exclusão da maioria, só pode conduzir à recriação de uma estrutura de classe, ao ressurgimento de uma nova elite, pois todo o sistema educativo é concebido em função desta ínfima minoria que chega a atingir os “níveis superiores” da educação, em detrimento dos interesses da maioria esmagadora que é eliminada” (OLIVEIRA, 1977, *apud* CÁ 2000, p. 9-10).

A situação educacional era bastante crítica e havia a necessidade de tomar medidas urgentes que combatiam não só o analfabetismo que se alastrava, mas, também, a formação de uma pequena classe da população que Amílcar Cabral chamaria de *pequena burguesia de autóctones alienados*. Portanto, havia toda necessidade de criar um modelo educacional alternativo e os mecanismos da defesa para combater a política racista e outras práticas discriminatórias incluindo as violências e explorações praticadas pelo colonialismo português na Guiné-Bissau.

### 2.3. O ensino “rudimentar” e o papel das missões religiosas

Na Guiné-Bissau assim como em Angola e Moçambique, havia segregação e discriminação em termos de acessos às modalidades de sistemas escolares, por exemplo, os ditos civilizados (os filhos dos altos funcionários das colônias, filhos dos assimilados caboverdianos e guineenses que serviam aos colonizadores) frequentavam o ensino primário e secundário, que era controlado pelo Estado português, localizado nos centros urbanos, dotado de materiais didáticos necessários exportados diretamente de Portugal, seguia rigidamente aos currículos do ensino primário e secundário metropolitano de forma igual (MENDES, 2021).

O ensino primário rudimentar (ou ensino de adaptação depois de 1956) estava sob a responsabilidade das Missões Católicas, destinado à população indígena “não civilizada” e tinha entre outros objetivos, conforme o artigo 68 do Estatuto Missionário de 1941, dar à população indígena uma formação nacional, e de inculcar à população de um e de outro sexo hábitos de trabalho e competências técnicas que respondessem à situação e às necessidades das economias regionais; a educação moral visará curar a preguiça e a preparar os futuros artesãos e trabalhadores rurais a produzir o que é preciso para satisfazer suas próprias necessidades e cumprir suas obrigações sociais. Ambas as escolas eram públicas e gratuitas (FERREIRA, 1974 *apud* ALMEIDA, 1981, p. 38).

As relações estabelecidas entre os missionários e a população local iniciavam na primeira fase da instrução. Os missionários não só catequizavam como também ensinavam o Português através de ações educativas, civilizatórias e evangelizadoras. Segundo Cá (2005), em 1883, havia já professores oficiais em Bolama, Bissau, Buba, Geba e Farim.

Assim que chegaram à Guiné, os missionários franciscanos planejaram criar uma Missão Central num meio indígena, no qual se abriria, o quanto antes, a Escola de Professores-Catequistas, em regime de internato, cumprindo assim a vontade da Santa Sé – o futuro seminário indígena que seria frequentado por alunos de todas as tribos e de lá sairiam auxiliares valiosos para atuarem nas escolas rurais, entre os seus respectivos grupos étnicos, sob a constante vigilância da direção do missionário. Nesse caso, a escola seria o meio mais eficaz para a infiltração do Cristianismo e da civilização (CÁ, 2015, p.42).

As reais intenções dos trabalhos de missões religiosas eram converter os nativos ao catolicismo, como foi afirmado por Pe. Pedro Araújo (apud CA 2015, p. 41) ao iniciar o seu trabalho de missão com a sua equipe em março de 1932, em Bula:

(...). Temos de começar – já começamos – por aqui; é com esta gente (ou com este gentio...) que temos de nos haver e entender. Lucradas estas almas, iremos com elas à conquista de outras. Temos, portanto, de intensificar entre os Mancanhas<sup>2</sup> a ação missionária, para que, uma vez ingressados na Religião Católica, o seu exemplo arraste as tribos vizinhas.

Segundo Rema (1982 apud CÁ 2015, p. 43), o principal objetivo da Missão Central dos Franciscanos em Bula, no ano de 1932, era formar professores e catequistas, em regime de internato, para os dois sexos, visto que era imprescindível a educação paralela para meninos e meninas. Para que o objetivo fosse atingido, ter-se-ia como base a família cristã. Foi nessas circunstâncias que surgiu o primeiro internato feminino no país.

Observa-se que as missões católicas criaram suas próprias estruturas e condições. Detendo-se o monopólio da educação dos chamados “não civilizados” (o ensino rudimentar), esta educação deveria estar conforme os princípios doutrinários da Constituição portuguesa e seguir a linha dos projetos e dos programas emanados do governo.

Manuel Dias Belchior (vide ALMEIDA, 1981, p. 39-40), responsável por um curso superior sobre ultramarina em Lisboa, justificou a implementação do ensino rudimentar com as seguintes palavras:

(...) todos nós sabemos quão mal foi compreendido por estrangeiros o chamado “ensino rudimentar” que o Estatuto do Ensino missionário declara ser especialmente “destinado aos indígenas”.

A incompreensão foi de tal ordem, que um inquérito promovido por um dos organismos dependentes da O.N.U com o fim de descobrir qualquer discriminação no setor do ensino que tivesse por base diferenças de raça, religião, sexo ou outras particularidades, conclui que em relação àquele setor existia o preconceito racial no nosso Ultramar.

Trata-se evidentemente de uma conclusão infundamentada.

As crianças africanas que vivem integradas em sociedade do tipo primitivo ou pré-industrial, ao chegar à idade escolar não se encontram nas mesmas condições das crianças europeias ou assimiladas da mesma idade, e por isso não podem frequentar, desde logo, o ensino primário elementar. Essas desconhecem não só a língua portuguesa, mas também vários outros elementos da cultura da sociedade evoluídas.

---

<sup>2</sup> Os Mancanhas são um povo da Guiné-Bissau, fazem parte do mosaico étnico que compõe a população guineense. Existem também outros grupos étnicos, como, por exemplo: Balanta, Papel, Bijagós, Fulupe, Manjaco, Fulas, Mandingas, Beafadas, Saraculês etc.

O ensino a que se chamava “rudimentar” e que com muita propriedade passou a chamar-se de “adaptação”, não é mais do que um ensino pré-primário.

Discriminação haveria se o africano fosse confinado ao ensino de adaptação e estivesse impedido de ascender aos outros graus de instrução (...) o que muitos africanos se limitem a receber somente o ensino de adaptação não é o preconceito racial, mas sim a falta de uma rede de escolas primárias elementares suficiente densa.

Segundo as diretrizes reguladas pela concordata e acordo missionário de 07/05/1940, segundo o acordo com a Santa Sé, esse ensino não deveria desintegrar os nativos de trabalho muscular, o qual deveria preparar os futuros trabalhadores rurais. Portanto, foram mantidos a racionalização, aquisição de hábito do trabalho, abandono da ociosidade, os impostos de moradia e de consumo como exigências a serem atendidas pelos africanos. Estes asseguravam a economia, serviam como uma reserva especial para exploração portuguesa (MENDES, 2019).

O ensino rudimentar era associado ao trabalho de plantações, segundo explicação de Furtado (1986). Paralelamente ao ensino literário, os estudantes eram obrigados a trabalhar, no mínimo, duas horas diárias no campo nas zonas rurais e, nos centros, onde não era possível realizar trabalhos agrícolas, estes eram substituídos por duas horas de trabalho em oficinas. O programa do ensino compreendia duas horas de trabalho agrícola, três horas de atividade didática e duas de prática em oficinas.

A economia colonial era essencialmente camponesa, a produção de bens de exportação (amendoim, arroz, algodão, milho, óleo de palma, sabão, madeira etc.) foi assegurada através de exploração brutal de trabalhos pesados feitos pela população africana. Implicações racistas evidentes na política de assimilação legitimaram e facilitaram enormemente a exploração implacável dos indígenas “não-civilizados”, os chamados gentios. Essa mesma ideia foi reforçada através do propósito da educação rudimentar, uma vez que coubera à classe que frequentava esse ensino produzir os produtos de exportação (ou ao consumo local pela reduzida população “civilizada”) que deveria constituir o fator determinante para o desenvolvimento da economia metropolitana.

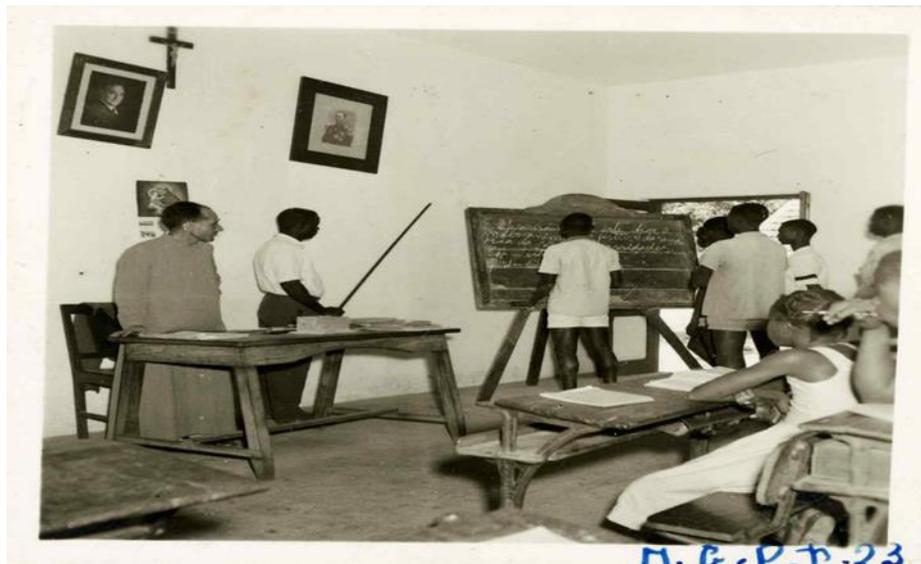
Segundo Furtado (1986, p.132),

O conteúdo desse ensino era muito pobre e compreendia 4 anos. Uma classe preparatória no qual era feita a iniciação à língua portuguesa e adaptação ao meio social e três classes ascendentes com um programa literário ligeiramente aproximado da 3ª classe do ensino elementar para civilizado. Portanto, terminando o ensino rudimentar, teoricamente podia-se ter à acesso 3ª classe do ensino para civilizados. A língua do ensino era a portuguesa que devia ser praticada tanto durante a lição como fora dela na relação professor-aluno. Partindo do princípio de que o negro se caracteriza pela sua mentalidade

concreta ou paralógica, face às formas de atividade mental lógica e abstrata dos brancos e assimilados, o ensino nessas três classes era exaustivamente impregnado do concreto, do objetivo, do real, excluindo sempre a abstração e a aprendizagem desligada da ação.

A pancada e outros castigos corporais eram práticas correntes. Muitos alunos abandonavam as escolas por causa de excesso de castigo corporal como se observa na imagem da sala de aula de uma escola missionária.

Imagem 2. Escola missionária de Teixeira Pinto.



Fonte: CasaComum.org, Disponível HTTP: [http://hdl.handle.net/11002/fms\\_dc\\_10230](http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_10230) (2018-8-9). Acesso: 08/03/2021.

Em uma sociedade de estratificação social projetado para exploração de mão-de-obra dos ditos “não civilizados”, a estrutura educacional montada pelos portugueses foi simplesmente para beneficiar uma pequena parcela dos guineenses, os “civilizados”. Na Guiné-Bissau, como em quase todas as colônias portuguesas na África, a educação colonial introduzida pelo colonialismo português foi projetada para exclusão da maioria da população. As escolas onde funcionavam o ensino rudimentar situadas nas áreas rurais, destinadas aos indígenas “não civilizados” eram pré-requisitos fundamentais para o africano que desejasse prosseguir o seu estudo no ensino primário nas escolas do Estado, e que acabou não funcionando na prática como uma preparação para o primário, considerando as leis segregacionistas e outros obstáculos que impediram a maioria da população de ter o acesso a instrução. Esse fato se explica na lenta taxa da evolução da educação durante os últimos vinte anos do colonialismo, que vai de 1954 até ao ano da independência nacional em 1973/4.

Tabela-1 Guiné- Mapa geral da evolução do ensino colonial (1954 a 1973/4)

Ano letivo	Estabelecimento de ensino				Agentes docentes				Alunos matriculados			
	Oficial	Mis. Cat.	P.E Militar	Total	Oficial	Mis. Cat.	P.E Militar	Total	Oficial	Mis. Cat.	P.E.	Total
1954/55	11	120	----	131	30	138	----	168	732	7.181	----	7.913
1955/56	11	129	----	140	27	139	----	166	825	9.353	----	10.178
1956/57	11	139	----	148	27	145	----	172	760	10.307	----	11.067
1957/58	12	152	----	164	39	157	----	196	876	10.499	----	11.375
1958/59	13	194	----	207	39	196	----	235	1.061	12.473	----	13.534
1959/60	13	201	----	214	39	197	----	236	1.172	11.848	----	13.020
1960/61	13	207	----	220	39	270	----	309	1.280	11.976	----	13.256
1961/62	13	143	----	156	39	164	----	203	1.345	11.108	----	12.453
1962/63	13	119	----	132	39	148	----	187	1.827	8.728	----	10.555
1963/64	13	109	----	121	39	145	----	184	1.953	9.561	----	11.514
1964/65	57	96	----	153	90	142	----	232	2.058	9.355	----	11.393
1965/66	77	85	----	162	107	149	----	256	3.644	9.900	----	13.544
1966/67	88	82	----	170	107	150	----	257	4.385	10.912	----	15.297
1967/68	88	82	----	170	106	162	----	268	4.874	11.649	----	16.523
1968/69	88	85	----	173	113	162	----	275	5.988	11.981	----	17.969
1969/70	91	84	66	241	201	179	82	462	7.505	10.494	2.759	20.759
1970/1	96	81	92	969	328	175	116	630	10.464	10.266	6.706	27.436
1971/2	158	78	119	356	423	177	150	750	17.786	9.384	7.667	34.837
1972/3	171	79	128	378	572	217	185	974	21.793	9.677	8.566	40.036
1973/4	179	79	160	418	738	271	240	1.249	25.249	10.457	10.255	45.961

Fonte: Almeida (1981, p.49<sup>3</sup>) obs.: Não foi incluído os dados dos cursos noturnos.

Analisando esta tabela, dois aspectos relevantes chamaram a nossa atenção: o primeiro aspecto é que entre 1954/55 a 1963/64 os números de estabelecimentos de ensino oficiais não aumentaram de forma significativa, tendo oscilado entre 11, de 1954/55 a 1956/57, e 13, de 1958/59 a 1963/64; os números de alunos matriculados no ensino oficial entre 1954/55 e 1963/64 aumentou drasticamente de mais de metade, tendo variado entre 732 no ano letivo de 1954/55 e 1827 no ano letivo de 1962/63. Estes dados são pouco relevantes se comparados com os dados das escolas das missões católicas, em que no ano letivo de 1954/55 havia 7181 alunos matriculados e no ano letivo 1962/63, 8728 alunos. O número das escolas das missões católicas teve um aumento considerável entre 1954 (120 escolas) e 1960 (207 escolas), o que demonstra que grande parte dos africanos frequentavam este tipo de ensino.

Além disso, os dados acima apresentados revelam três aspectos importantes: o primeiro é o fato de que era muito mais elevado o número de escolas das missões católicas relativamente ao das escolas oficiais; em segundo lugar, considerando o período entre o

<sup>3</sup> Obs.: Não foram incluídos os dados dos cursos noturnos.

início da luta armada (1963) e a fase final (1973), nota-se um acréscimo do número de estabelecimentos das escolas oficiais (que passaram de 13 no ano letivo de 1963/64 para 171 no ano letivo de 1972/73). Relativamente aos alunos que frequentavam estas escolas, houve igualmente um incremento, tendo passado de 1953 alunos no ano letivo de 1963/64 para 21793 no ano letivo de 1972/73. Um aumento significativo, quer das escolas, quer dos alunos no ensino oficial, sobretudo na fase do início da luta armada (a partir do ano letivo 1963), fato que se pode interpretar como consequência da reforma do ensino primário realizado em 1963/64, nas colônias que constituíram um marco importante no processo da orientação de uma política educacional “integradora”, que promovia em massa as ações da assimilação dos africanos para que estes, de modo geral, pudessem continuar a defender os interesses econômicos e políticos de Portugal, considerando o contexto da emergência das escolas nas regiões libertadas organizadas pelos partidos que lutavam pelas independências nas colônias.

Havia várias leis discriminatórias que regulamentavam a vida das populações das colônias. O “Diploma dos Cidadãos” de 1946, por exemplo, considerava apenas os ditos civilizados cidadãos portugueses. Havia também Estatuto dos Indígenas Portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique na sua edição de 1954. Neste estatuto foram definidos os critérios específicos que davam a um cidadão indígena o direito de adquirir a condição de “assimilado”. Entre os critérios que o africano deveria preencher para ser considerado "assimilado" constavam: a) ter mais de 18 anos; b) falar corretamente a língua portuguesa; c) exercer profissão, arte ou ofício de que aufera rendimento necessário para o sustento próprio e das pessoas da família a seu cargo, ou possuir bens suficientes para o mesmo fim; d) ter bom comportamento e ter adquirido a instrução e os hábitos pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses; e) não ter sido notado como refratário ao serviço militar nem dado como desertor.

Portugal tentou melhorar a sua política de exclusão social substituindo a discriminação e preconceito racial aberto, pela intensificação acelerada da política da "assimilação", respondendo a nova realidade que estava emergindo nas colônias, isto é, o surgimento nos finais de década 50 nas colônias portuguesas dos movimentos pró-independência. Por exemplo, em 1956 foi fundado o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC<sup>4</sup>), que se iniciou a luta armada para

---

<sup>4</sup>O Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) foi criado, segundo fontes oficiais, em 19 de setembro de 1956, num encontro que reuniu Amílcar Cabral e o seu irmão Luís Cabral,

libertação da Guiné-Bissau e Cabo Verde em 1963. Esses movimentos que conduziriam a luta pela independência nas colônias constituíam uma ameaça aos interesses de Portugal. Portanto, para garantir a continuidade da dominação colonial, resguardando a sua vantagem, em setembro de 1961, através do Decreto-lei n.º 43 893, foi revogado o Estatuto do Indigenato.

No campo da educação a medida mais importante foi a reforma do ensino primário de 1964 pelo Decreto-Lei n.º 45 908, de 10 de setembro, estabelecendo novas normas. De acordo com Ferreira (1974 *apud* ALMEIDA, 1981, p. 45), legalmente, não deveria haver mais um tipo de educação exclusivamente destinada aos africanos, já que a distinção entre “indígenas” e “civilizados” havia sido abolida oficialmente. Ou seja, não diferenciavam a população estudantil através da raça ou nascença em todos os territórios sob ordens do salazarismo, sendo ainda o período em que houve maior alargamento da rede escolar nas colônias africanas. O ensino primário seria obrigatório para todas as crianças de 6 a 12 anos (a partir de 1967, o 5º e 6º ano passaram a ser obrigatórios para aqueles que não prosseguissem os estudos em nível secundário, em Portugal. Essa determinação era válida também para as colônias). Mas, segundo o artigo 1º do decreto, a aplicação da reforma seria “adaptada às condições locais”.

#### **2.4. A luta pela independência e a escolarização nas regiões libertadas de 1963-1973**

Os cidadãos de Guiné-Bissau tiveram que aguentar monstruosa opressão social e cultural. Essa população foi vítima de uma bárbara repressão militar e policial. O Massacre de Pindjiguiti<sup>5</sup> de 3 de agosto de 1953, foi um dos exemplos da violência e da repressão praticada pelo exército colonial português. Os trabalhadores e marinheiros reivindicavam melhores condições do trabalho e as autoridades coloniais responderam através do emprego da força brutal às justas reivindicações, atirando com armas de fogo sobre os trabalhadores, fala-se em mais de cinquenta mortos e feridos (MENDES, 2021).

O tratamento dado aos africanos foi o mesmo em todos os regimes coloniais, norteados pela falta de respeito, a brutalidade e a completa desatenção aos direitos

---

Aristides Pereira, Fernando Fortes e Júlio Almeida (caboverdianos) e Elysée Turpin (natural da Guiné, mas com a família no Senegal). A reunião teve lugar no n.º 9-C da Rua Guerra Junqueira, onde viviam Aristides Pereira e Fernando Fortes. O PAIGC tinha entre seus objetivos: 1º) Conquista imediata da independência nacional da Guiné e Cabo Verde; 2º) A democratização e a emancipação das populações guineenses e caboverdianas, secularmente exploradas pelo colonialismo português; 3º) Racionalização de um rápido progresso econômico e de uma verdadeira promoção social dos povos da Guiné e Cabo Verde (CASTANHEIRA, 1995, p. 34).

<sup>5</sup>3 de agosto é considerado feriado nacional em Guiné-Bissau em memória dos mártires de massacre de Pindjiguiti.

humanos. O regulamento de trabalho dos “indígenas” era severo e cruel, estando-se disposto a todo custo a “castigar o gentio rebelde”; também a cobrança de tributos e impostos era exorbitante e arbitrária, os africanos sendo, sistematicamente, cada vez mais excluídos de suas prerrogativas políticas, sociais e econômicas e tudo isso em nome da “missão civilizadora” (LOPES, 1987, p.35).

Desde sua presença em nosso território os colonialistas portugueses enfrentaram resistências<sup>6</sup> dos nativos de diferentes grupos sociais que lutavam contra o processo violento a que foram submetidos no período da ocupação. Essas lutas se sucederam sem parar contra a presença portuguesa. Às vezes dois ou três grupos étnicos se uniam em conjunto (às vezes de forma isolado e separado) e lutavam contra o inimigo comum dos povos africanos.

Três anos depois de crimes e atrocidades de 3 de agosto de 1953 praticados pelo exército português, isto é, em 1956, criou-se o PAIGC, como foi referido anteriormente, que, segundo Gomes (2010), viria a desempenhar um papel fundamental na edificação da nação e sociedade guineense. Esse papel assentou em estruturas que, constituindo a sede de um contrapoder, permitiram, posteriormente, a formação de um Estado soberano. A criação do partido no entendimento de Lopes (1986) marca a resistência unificada, tinha um objetivo preciso sobre a qual todas as entidades, tanto parcelares como coletivas, estavam de acordo com a conquista imediata da independência. Esta conjunção de forças seria a motivação de todas as ações e de todos os investimentos humanos.

A mobilização das massas populares foi um dos aspectos mais importantes da luta armada, sem dúvida, sem a participação ativa das massas populares não teria sido possível

---

<sup>6</sup> Lopes fez uma crônica da resistência feita pelos autóctones contra a dominação estrangeira a partir de dados do livro “História da Guiné” do historiador português João Barreto e de outros trabalhos historiográficos portugueses. A lista de resistências é extensa, mas citaremos apenas algumas para ilustrar: 1588 – André Alves de Almada refere os vexames a que os comerciantes portugueses estão sujeitos em Cacheu.

1640 – Primeiras feitorias portuguesas hostilizadas. João Barreto reconhece que só uma cuidadosa política de amizade livraria os portugueses de serem expulsos. O capitão-mor de Cacheu presenteava os régulos da região.

1708 – Destruição do forte de Bissau, a população portuguesa refugia-se em Cacheu.

1753 – Ataque à nova fortaleza de Bissau, comandado pelo régulo Palanka.

1792 – Os Bijagos escravizaram cidadãos ingleses, vendendo-os depois pelo mesmo preço dos outros escravos.

1828 – O régulo de Canhabak recusa a venda dos seus terrenos, nem aos portugueses, nem a outra qualquer nação. O rei Beafada fez a mesma recusa aos portugueses.

1844– O régulo de Intim faz massacrar alguns europeus, provocando uma guerra com Portugueses, tendo estes pedido o auxílio aos Franceses, Ingleses e Americanos. A guerra demorou três meses e meio, tendo terminado com um tratado de paz, que foi assinado com uma salva de 21 tiros. Quatro meses depois recommençaram as hostilidades por mais alguns meses.

1861 – Guerras entre Portugueses e Beafadas nas regiões de Banbadinca e Geba. As populações de Churo, Cancanda, Pecaú e Mata declaram por sua vez guerra à praça de Cacheu (LOPES, 1986 p.12-14).

concretizar os objetivos pré-definidos pelo partido. Durante os primeiros anos da sua atividade, o PAIGC procurou enraizar os seus princípios e ideias em todos os setores da sociedade guineense e levar esses mesmos extratos sociais a enfrentar a máquina repressiva do colonialismo português. A mobilização foi dirigida num primeiro momento às camadas urbanas capazes de participar na luta política: funcionários da administração pública e assalariados urbanos, nomeadamente empregados do comércio e dos serviços. Em 1959, o Partido contava com uma meia centena de membros ativos, mas quase todos em Bissau, poucos teriam laços íntimos com as aldeias.

Antes da fundação do PAIGC, Amílcar Cabral havia sido contratado em 1954 pelo Ministério do Ultramar para adjunto dos Serviços Agrícolas e Florestais, e tinha realizado recenseamento agrícola na Guiné. Com uma viatura Land-Rover, percorreu o país de ponta a ponta e essa experiência lhe ajudou a adquirir um conhecimento das características sociais devido ao contato com os diferentes grupos étnicos. Após terminar o recenseamento agrícola, Cabral tentou criar Agremiação Desportiva e Recreativa de Bissau, mas na verdade seu objetivo era preparar clandestinamente uma juventude revolucionária e anticolonialista, tendo como finalidade desencadear o movimento de independência. Nessa época, ainda não existia a Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE) na colônia, o clube foi interdito pelo governo local, a questão foi tratada pelo próprio governador da Guiné, Diogo de Melo e Alvim, e Amílcar Cabral foi obrigado a regressar a Portugal com direito a visitar a família uma vez por ano (CASTANHEIRA, 1995; GOMES, 2010).

Imagem 3. Amílcar Cabral com combatentes do PAIGC



Fonte: Bruna Polimeni (1971), "Amílcar Cabral com combatentes do PAIGC" acervo Fundação Mário Soares

Conforme Cande Monteiro (2013), o ano de 1963 marcou o início da ação armada com o ataque ao quartel de Tite, no centro sul do país, sinalizando o marco oficial da luta que se estendeu por várias regiões da Guiné-Bissau. Mendes (2021) acrescenta que a luta armada marca o início de ação direta contra o colonialismo, o qual sucedeu as ações indiretas que eram formas de resistência mais pontuais marcadas pela recusa de pagamento do imposto obrigatório, greves, protestos, boicotes, cortes de energia e fios de instalação telefônica, formação de partidos políticos, movimentos sindicais, associações etc. Trata-se de um conjunto de ações espontâneas que eram feitas para atingir o colonizador português sem necessariamente o uso de arma de fogo.

Depois de conquistar o apoio popular o PAIGC saiu da clandestinidade e adotou a tática de guerrilha, iniciando assim a ação direta, ou seja, a luta armada propriamente dita em 1963, como foi referido anteriormente, com um primeiro ataque ao aquartelamento do exército português em Tite, no sul da Guiné-Bissau. Foi, então, neste contexto da resistência em todos os domínios, sobretudo na matéria do ensino institucionalizado que, em decorrer da luta armada conduzida pelo PAIGC, sob a liderança de Amílcar Cabral, que foram construídas as escolas nas regiões libertadas<sup>7</sup> para escolarizar a população. De acordo com a ideologia do partido, a educação deveria ser significativa e libertadora e não se limitar apenas às habilidades básicas de ler, escrever e aprender aritmética. Deveria desenvolver a consciência crítica para permitir ao indivíduo perceber-se das contradições sociais, políticas e econômicas da sociedade e incentivar a participação ativa e criativa no trabalho de reconstrução nacional (MENDES, 2021).

Conforme Mendes (2021), o primeiro congresso do PAIGC em Cassacá<sup>8</sup> constituiu-se como um marco histórico. A elaboração do Programa Maior do partido

---

<sup>7</sup>(...) regiões libertadas ou zonas libertadas se configuravam como um Estado Bissau-guineense, dentro do Estado colonial, promovendo políticas públicas de inclusão que contemplassem as populações e os membros do partido através de construção de escolas para formação de quadros políticos, postos médicos, etc.; constituíam instituições incipientes, criadas nessas zonas libertadas, que serviriam de base a um futuro Estado independente (CANDE MONTEIRO, 2013).

<sup>8</sup>Amílcar Cabral convoca o I Congresso do Partido, em fevereiro de 1964, na zona libertada de Cassacá, sul do país, tendo como participantes os principais dirigentes das bases militares, delegados de *tabancas* [aldeias] e quadros do partido. Foram cinco dias de intenso trabalho, para discutir questões de ordem disciplinar dos guerrilheiros. Os motivos da convocação gravitavam em torno de vários aspectos, entretanto, o mais preocupante recaía sobre os desvios dos princípios do partido e da conduta, por parte de alguns dirigentes do partido, nas bases da unidade de guerrilha. Na pauta do congresso ganharam relevo as denúncias de desvio de comportamento de alguns dirigentes do partido pautado no abuso excessivo do poder e na intimidação das populações. Dentre os abusos cometidos pelos guerrilheiros, acusações de feitiçaria, seguida de assassinatos, estupros das mulheres, maus tratos (CANDE MONTEIRO, 2013, p. 174-175). (...) a mudança efetuada no Congresso de Cassacá, considerada primordial na reorganização do

incluía, também, pautas educativas como prioridade; a partir daquele momento foi lançada a base para a organização do sistema educativo e pensada a concepção e formação escolar destinada à população majoritariamente camponesa, marginalizada. Segundo Gomes (2010, p. 92-93), no capítulo VII do Programa do PAIGC, intitulado *Justiça e Progresso para todos*, no plano da educação e da cultura lê-se o seguinte:

1. Os estabelecimentos do ensino e os institutos científicos e técnicos serão considerados bens da nação e, como tal, propriedade do Estado. Reforma do ensino, desenvolvimento do ensino secundário e técnico, criação do ensino universitário e de institutos científicos e técnicos; 2. Liquidação rápida do analfabetismo. Instrução primária obrigatória e gratuita. Formação e aperfeiçoamento urgente de quadros técnicos e profissionais; 3. Liquidação total dos complexos criados pelo colonialismo, das consequências da cultura e exploração colonialistas; 4. a Guiné, desenvolvimento das línguas nativas e do dialeto crioulo, com criação da escrita para essas línguas (...). Desenvolvimento das culturas dos vários grupos étnicos (...) Proteção e desenvolvimento da literatura e das artes nacionais; 5. Aproveitamento de todos os valores e conquistas da cultura humana e universal ao serviço do progresso dos povos da Guiné (...) Contribuição da cultura desses povos para o progresso da humanidade em geral; 6. Apoio e desenvolvimento da educação física e dos desportos para todos os cidadãos da Guiné (...); 7. Liberdade religiosa, liberdade de ter qualquer religião ou de não ter religião; 8. Proteção às Igrejas, aos lugares e objetos de culto e às instituições religiosas legais. Independência para os profissionais da religião.

Conforme explicação de Mendes (2019, p 61),

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.

Pehrsson (1996, p.20) acrescenta que,

o PAIGC assumiu a responsabilidade em matéria de educação para combater o analfabetismo liquidando os preconceitos e os complexos de inferioridade criados pelo colonialismo na população africana. O desenvolvimento das línguas africanas seria também promovido com a criação da escrita para essas línguas.

---

partido, concentrou-se em dois níveis: político e militar. No nível político e administrativo foram criados comitês especiais de administração (estado civil, justiça, instrução, saúde etc.), como forma de suprir as carências das populações e controlar as atitudes abusivas. Além de fortalecer as estratégias do partido para o desenvolvimento da luta, o congresso serviu também a nível militar, para lançar as bases do partido-Estado, através da criação do Bureau Político, com poderes para criar um Comitê Executivo, constituído por Comitê Central de 65 membros com os seguintes departamentos: Ação Política das Forças Armadas e do Aparelho do partido, Secretariados para as Atividades Políticas, Informação e propaganda, Segurança, Economia e Finanças, Desenvolvimento e Coordenação da Organização do Partido entre as Massas (ORAMAS, 1998 *apud* CANDE MONTEIRO, 2013, p. 176).

De acordo com Koudawo (1995), as escolas construídas pelo PAIGC eram concebidas a partir de duas características complementares. A primeira característica era a defesa de uma escola popular dedicada à democratização do acesso ao saber. A segunda característica traduzia-se no estabelecimento de uma escola revolucionária que deveria consolidar as condições de renovação intelectual de uma elite formada na Escola Piloto. Depois da conquista da independência, a Nova Escola iria tentar conciliar estas duas características.

Imagem 4. Escola do PAIGC nas regiões libertadas, com duas classes (series) a decorrer ao mesmo tempo.



Fonte: Acervo fundação Mário Soares.

Imagem 5 - Aula em uma escola do PAIGC nas regiões libertadas.



Fonte: Acervo Fundação Mário Soares.

Ana Maria Cabral, esposa de Amílcar Cabral, ex-professora e uma das veteranas da luta anticolonial da Guiné-Bissau e Cabo Verde ilustra com uma certa clareza as condições de funcionamento e as dificuldades com que as escolas das regiões libertadas se deparavam naquele contexto:

(...) 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. (Ana Maria CABRAL *apud* GOMES, 2010, p. 309-310).

Segundo explanação de Mendes (2019), apesar de todas as complexidades e as dificuldades das circunstâncias que se encontravam as escolas nas zonas libertadas, o PAIGC assumiu com toda a responsabilidade seu funcionamento para liquidar completamente os complexos de inferioridade criados pelo sistema do ensino colonial no seio da população local. No entanto, o mesmo autor argumenta que as escolas eram instituições de vanguarda revolucionária que deveriam contribuir na conscientização das largas camadas populacionais no sentido de abraçarem o projeto do partido em torno do ideal da luta da libertação nacional. A comunidade participava nas tarefas educativas, os comitês de *tabancas*<sup>9</sup>, comitês regionais, brigadas políticas, comissariado político do partido, dirigentes de zonas etc., todos estes órgãos e outros eram obrigados a conceder ajuda às escolas assegurando seus funcionamentos na íntegra.

Furtado (2005, p.334) argumenta que:

Todos os elementos das comunidades-combatentes, camponeses e alunos-participavam ativamente no processo educativo, num esforço coordenado em prol de objetivo da vitória final sobre o colonialismo e sobre a ignorância e todos tinham uma noção exata da importância do seu contributo pessoal. Havia uma tentativa de valorização das línguas nacionais e esforço para a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem. As escolas promoviam valores sociais fundamentais, indispensáveis à sua sobrevivência e desenvolvimento,

---

<sup>9</sup>As *tabancas* são aldeias em pequenos espaços administrativos do país. Na origem, as tabancas eram compostas por pessoas do mesmo grupo étnico, progressivamente passaram a integrar membros de outros grupos (MENDES 2019).

tais como a vida coletiva, a solidariedade, o trabalho produtivo a participação nas tarefas comunitárias, o envolvimento da comunidade em todas as fases do processo educativo, desde a implementação das escolas, à sua manutenção e funcionamento. Existia, por outro lado, uma perfeita articulação entre a luta e a escola, assegurada quer pelos alunos que contribuíam para uma série de necessidades da luta, quer pelos próprios *professores-combatentes*, responsáveis pela educação, segurança e desenvolvimento das crianças. Todo o sistema escolar cumpria a missão e as tarefas que lhe eram impostas pela organização do partido e pela dinâmica da luta armada, sem perder de vista a dura realidade e os condicionais do seu meio ambiente.

A educação era, sem dúvida, um aspecto da luta. Compreende-se que a iniciativa de trabalho colaborativo em equipe no processo educativo pretendia criar novas bases de uma sociedade guineense democrática e menos desigual. A educação contribuiria também para emancipação dos estudantes e para a superação da mentalidade colonial e de alguns aspectos negativos nas tradições africanas (MENDES, 2019).

Tabela 2 - As escolas e quadros didáticos nas zonas libertadas, 1965 -1973.

Ano	Número de escolas	Professores/as	Número de estudantes
1965-66	127	191	13.361
1966-67	159	220	14.386
1967-68	158	284	9.384
1968-69* <sup>10</sup>	134	243	8.130
1969-70*	149	248	8.559
1970-71	157	251	8.574
1971-72	164	258	14.531
1972-73	156	251	15.000

Fonte: Furtado (1986).

A evolução quantitativa do número de escolas, professores/as e estudantes mostra bem claro que, mesmo com poucos recursos que se detinha no contexto da luta, houve grande esforço, realizado pelos dirigentes do partido, administradores ou ocupantes de qualquer cargo na *Tabanca*, no qual, colocaram a educação como prioridade, assumindo toda a responsabilidade e garantindo seu funcionamento no sentido de combater os complexos de inferioridade criados pela política segregacionista e racista do ensino colonial. Em termos qualitativos, havia também um enorme esforço de melhorar o processo de ensino e aprendizagem, através de ciclos de formação regular que era organizado anualmente durante as férias para aperfeiçoar o nível de formação dos professores (MENDES, 2021).

Para Mendes (2019), as escolas nas zonas libertadas cumpriram os papéis de promover as resistências à política colonial, transmitindo a ideologia do PAIGC. Todos

<sup>10</sup>A diminuição de alunos entre ano escolar 1968-69 e 1969-70 foi essencialmente causada pela integração maciça de alunos adultos das escolas nos diversos ramos de atividade do Partido: forças armadas, marinha, telecomunicações, organizações políticas, segurança, milícia, saúde, ensino, produção e outras atividades, conforme as exigências da luta de libertação nacional.

os alunos que estudaram nas escolas de zonas libertadas foram formados/as pelos/as professores/as guineenses (e caboverdianos também, mas estes em um número reduzido). Segundo o mesmo autor, estas estudantes nasceram nas regiões libertadas, frequentaram as escolas de “tabanca”, depois os internatos do interior e os internatos secundários do exterior e assim não vivenciaram integralmente a opressão colonial e suas múltiplas formas de violências. Desse modo, podem ser vistos como homens novos e mulheres novas, a quem o colonialismo não conseguiu aprisionar integralmente com suas violências nas áreas ocupadas pela administração colonial, principalmente nos centros urbanos.

## **2.5. Saberes e práticas curriculares nas escolas das regiões libertadas: Uma educação nacionalista e revolucionária**

As escolas das regiões libertadas serviram de base para edificação de uma nova sociedade e desempenharam papéis fundamentais na conscientização política, ideológica e cultural das massas populares através dos saberes e práticas curriculares nacionalistas e revolucionárias baseado nos princípios e ideais do PAIGC. Conforme Mendes (2019), as práticas educativas do ensino colonial propagavam as ideologias que defendiam os abusos cometidos pelo regime colonial e ao mesmo tempo silenciavam as vozes das pessoas que reclamavam contra esses abusos. Ao contrário das escolas construídas nas regiões libertadas que além de suas funções alfabetizadoras, representavam símbolos das resistências na medida em que possibilitavam a consciência da revolução na população em defesa do seu país, neste sentido, para este autor, as escolas assumiram papéis de emancipação, libertação e alfabetização.

Segundo Cá (2008), o sistema educativo implementado pelo PAIGC procurava retomar o que havia de relevante na experiência da sociedade tradicional guineense. A informalidade educativa e sua espontaneidade tradicional eram revalorizadas, assim como o recurso à experiência dos anciãos. Segundo o mesmo autor, a educação buscava integrar a criança dentro do espírito presente nos ideais do partido, dos objetivos e razões pelos quais o partido lutava, assim, uma educação alternativa e militante que fazia parte do combate libertador.

A escola era assumida pela população, que a sustentava da mesma forma que o fazia aos guerrilheiros. Os alunos não eram retirados do seu ambiente nem separados da comunidade, mas trabalhavam e viviam, lutavam e sofriam em conjunto com todo povo. O tempo de escola não era uma pausa ou evasão, nem qualquer preparação para a vida que retirasse criança e jovens do seu duro cotidiano. O professor era mais um combatente e a educação fazia-se em pleno

teatro das operações, em plena guerra. Os recursos para esse combate eram extremamente limitados, tanto do ponto de vista material como humano, mas nem por isso deixou de lecionar nas escolas do PAIGC para dezenas de milhares de crianças. Onde faltava meios por não haverem edifícios, nem livros, nem materiais didáticos, apelava-se para determinação e criatividade, fazendo com as próprias mãos tudo aquilo que era necessário, a partir do pouco que se dispunha. A maioria dos professores primários eram jovens e só tinham a 4ª série, mas não foi isso que impediu a realização de um trabalho notável, somente possível porque justamente se confiou na juventude e nas suas capacidades. Eles poderiam não ter conhecimentos específicos, mas sabiam transmitir aquilo que certamente era mais importante: amor à terra, razão da luta e linha política do partido (CÁ, 2008, p.88).

Na mesma linha, conforme explicação de Mendes (2019, p. 66), as escolas nas zonas libertadas traziam para a sala de aula os conteúdos carregados de expressões que exaltavam a ideologia nacionalista difundida pelo PAIGC. Todos os programas e conteúdos estavam estreitamente voltados a problematização do contexto da luta armada e a realidade em que vivia o povo guineense no cenário nacional e internacional. O autor cita o livro do quinto ano de uma dessas escolas como exemplo, o qual trazia para o debate em sala de aula a presença colonial na África e as guerras pela independência dos países africanos em busca de libertação do jugo colonial.

Ainda no que concerne ao livro de leitura, Mendes (2019) destaca “*O nosso primeiro Livro de Leitura*” (1966), que é um manual com 66 páginas e foi editado pelo Departamento de Secretariado, Informação, Cultura e Formação de Quadros do Comité Central do PAIGC. Esse livro era impregnado de imagens do contexto da guerra, exaltando grandiosidade e as ações do PAIGC. De acordo com Lepri (1979) citado por Furtado (1986), o conteúdo do livro “O nosso primeiro livro de leitura” tratava da realidade da luta, com todos os seus ingredientes (armas, aviação, ataques, base, blindados, canhão, capitães, guerrilha, guerra, guerrilheiros, granadas, jato, mina, morteiro, munições, exército e outras). Segundo Mendes (2019), além desse conteúdo relacionado à situação do mato e da ação dos guerrilheiros do PAIGC, o livro também abordava a questão da natureza, da agricultura e meio ambiente, dos alimentos, do mar, dos instrumentos musicais, da vida comunitária, convivências na *tabanca*, da tarefa da casa, das profissões, da família, dos animais selvagens e ferozes, do corpo humano etc. Todos os conteúdos e imagens que o livro trazia dialogavam com a realidade local, fato que contribuiu para a elevação da autoestima dos alunos que frequentavam as escolas, mantendo-os ativos e críticos do meio em que estavam inseridos.

Tabela 3. Estrutura da disciplina do ensino básico das escolas nas regiões libertadas

Classes	Disciplina	Observação
---------	------------	------------

1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup>	Língua portuguesa, Matemática, Formação Militante, Educação Artística; Ginástica.	Os programas da 1 <sup>a</sup> e 2 <sup>a</sup> classes apresentavam as mesmas disciplinas
3 <sup>a</sup>	Língua portuguesa, Matemática, Formação Política; Educação Artística; Ginástica e Práticas Desportivas; Geografia; Autogestão; Autodisciplina; Artes; Culinária Africana.	A formação Militante é substituída pela formação Política; à Ginástica são acrescentadas as práticas Desportivas e são introduzidas novas disciplinas.
4 <sup>a</sup>	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.
5 <sup>a</sup>	Língua Portuguesa, História, Estrutura Social e Étnica da Guiné-Bissau e Cabo-Verde, Programas do Partido, Cultura Africana, Questões internacionais.	

Fonte: (LEPRI, 1979, apud FURTADO, 2005, p. 322).

De acordo com Lepri(1979 *apud* Furtado 2005, p. 322),

as disciplinas de formação política abordavam, logo na primeira classe, temas sobre a luta, a vida do partido, o amor à terra, o hino nacional. Na 2<sup>a</sup> classe eram aprofundados os temas da 1<sup>a</sup> classe e as crianças eram iniciadas nas grandes datas históricas relativas à fundação do partido, ao massacre de Pindjiguiti de 1959, aos movimentos de libertação das colónias portuguesas, à importância da unidade entre os povos de Guiné-Bissau e Cabo Verde. No terceiro ano eram estudados os estatutos e o programa do partido, as realizações nos domínios da educação e sensibilização sobre a importância das organizações juvenis. No quarto ano eram aprofundadas as informações sobre a história, a geografia e a política africanas, contexto em que era situada a história da Guiné-Bissau, da época pré-colonial à luta da libertação. Quinto ano era aprofundada a história, estudada a estrutura social e ética da Guiné-Bissau e Cabo Verde, aprofundados os estudos sobre o programa do partido; a cultura africana; as questões internacionais.

De acordo com Mendes (2019), a formação militante e o trabalho produtivo faziam parte do currículo escolar, sobretudo, nos internatos onde todos/as os/as estudantes de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> classe participavam nas atividades produtivas, era uma forma de associar a teoria e prática com as produções ligadas às tarefas das comunidades.

Inicialmente a formação política era ministrada pelos/as professores/as combatentes do PAIGC a maioria deles/as não tinham uma formação ampla e abrangente na área de ensino-aprendizagem, pois, a questão da ordem metodológica e didática não era determinante no contexto tendo em conta a urgência e a necessidade de redução de número de analfabetismo e de processos de desenraizamento intelectual que se alastrava no meio da população guineense promovida pelo impulso da educação colonial. Portanto, os professores que ministravam a disciplina de formação política tinham a consciência política e ideológica do partido que era fundamental para transmitir aos alunos para que compreendam a complexidade do contexto histórico da luta e os princípios ideológicos do partido. (Idem, p.71).

Segundo Mendes (2019), a formação militante se destinava para os estudantes de ambos os sexos, maiores de 12 anos, e ajudava os/as estudantes a estarem preparados para enfrentar o inimigo e aguentar a violência colonial e seus reflexos. Aos/às estudantes

eram ensinados conceitos de socialismo, ginástica, o manejo das armas, a sua limpeza e sua conservação. Conforme explicação do mesmo autor, essa disciplina proporcionava os alunos o conhecimento global e reflexão sobre as razões da luta anticolonial na Guiné e nos países africanos contra o sistema colonial, possibilitava ao mesmo tempo os alunos a construir uma nova mentalidade para a descontinuidade do sistema colonial. A disciplina de formação militante possibilitava aos/às alunos a criação de um sentimento de amor à pátria e obediência incondicional aos princípios revolucionários da luta e, além disso, o estudante necessitava conhecer a história do partido, da pátria, assim como da luta de libertação nacional, aprendendo também os fundamentos do programa do PAIGC e noções políticas fundamentais.

Mendes (2019, p. 70) confirma que,

quase todas as modalidades<sup>11</sup> das escolas construídas pelo PAIGC, principalmente os internatos funcionavam no regime de autogestão, ou seja, eram instituições administradas pelo/as próprios/as estudantes, que tinham que trabalhar para produzir os alimentos e garantir sua sobrevivência. Naquele contexto, o trabalho produtivo era um elemento fundamental da força agregadora institucional e fazia parte da vida coletiva dos/as estudantes sem conflito com nível da intelectualidade também o trabalho era visto a partir de seu conteúdo político-pedagógico orientado, para que os/as estudantes não abandonassem suas realidades vividas no campo.

Segundo Cá (2008), destaca-se o trabalho produtivo que era realizado pelos alunos e professores:

---

<sup>11</sup>Com relação às modalidades de escolas podem identificar-se as seguintes instituições criadas pelo PAIGC nas regiões libertadas:

- a) Escolas Rurais, ou seja, as “escolas de tabancas” acolhiam as crianças que não conseguiam ingressar no sistema do ensino colonial. Nestas eram ensinadas a ler, a escrever, a contar e a combater a ignorância, além disso, as crianças eram conscientizadas sobre os efeitos de presença colonial no país.
- b) Internatos e Semi-Internatos, as medidas de generalização das duas primeiras classes do ensino básico levaram, em 1965, à criação de internatos destinados aos órfãos de guerra, e de semi-internatos que eram centros escolares que permitiam a permanência dos alunos durante a semana, regressando a casa aos fins de semana para poderem trabalhar com os pais nos campos. As crianças vinham para os semi-internatos munidas dos alimentos necessários. Os internatos, instalados nas zonas libertadas, eram frequentados pelos melhores alunos das escolas.
- c) A escola-Piloto, instalada na república da Guiné-Conakry, com apoio da Jugoslávia, inaugurada em março de 1965, destinava-se aos filhos dos guerrilheiros. A escola já contava em 1967 com 87 alunos. A escola-Piloto transformou-se, mais tarde, numa espécie de instituto politécnico cujos objetivos, em termos de escolarização e formação, iam para além do ensino básico. Efetivamente formavam quadros políticos, organizavam cursos para formação de professores, elaborava manuais e suporte didáticos em geral, coordenava as escolas e os internatos.
- d) Centro de Instrução Política e Militar. O centro representava um outro tipo de instituição, criada durante a luta, com objetivo de formar quadros políticos e militares. As suas tarefas consistiam basicamente na organização e promoção de cursos para formação política, instrução militar e alfabetização (FURTADO, 2005, p. 315).

Todos os internatos tinham o seu campo agropecuário, onde professores e alunos dedicavam-se às tarefas de cultura agrícola e criação de gado, visando, por um lado, a autossuficiência da escola a aprendizagem do trabalho produtivo. Eram os alunos que, distribuídos em equipes, roçavam o capim, preparavam os terrenos, cultivavam hortas e viveiros, faziam plantações de árvores de frutas, tratavam das galinhas e dos porcos. Em um dos internatos do Instituto de Amizade, desenvolviam-se ainda outras atividades nas pequenas oficinas, onde os alunos iniciavam-se o aprendizado de técnicas simples, nos domínios da eletricidade, da alfaiataria e mesmo do artesanato local, apoiados por artífices profissionais. Em todos os casos, a falta ao *trabalho produtivo* era equiparada à falta à aula, de modo que as atividades manuais aparecessem dignificadas e fossem sentidas com igual grau de responsabilidade. (idem, p. 133).

Na explicação de Mendes (2019), a experiência de integrar a educação e atividade produtiva no campo ajudava os/as estudantes a desenvolverem uma nova mentalidade de não separação das tarefas intelectuais, vistas como possíveis apenas para população considerada “civilizada” na perspectiva do colonizador, e o trabalho produtivo ou manual que era reservado apenas para as pessoas que viviam no campo, os/as produtores/as e camponeses/as considerados/as pelo colonizador como “atrasados/as” ou “incivilizados/as”. No entanto, a disciplina do trabalho produtivo presente no currículo era importante, na medida em que ajudava a desconstrução da arrogância intelectual, que era promovida pelo sistema do ensino colonial no qual preparava os chamados “civilizados” para valorizar apenas os trabalhos nos centros urbanos e nos serviços administrativos.

Cabral (1978 *apud* Furtado 2005) também defendeu a obrigatoriedade das atividades produtivas nos internatos e a necessidade de não separação das mesmas atividades com trabalho intelectual, estas foram suas palavras:

uma das desgraças da África, hoje em dia, é seguinte: quem faz o segundo grau, já não quer pegar no arado ou na enxada para lavrar a terra. Nós na nossa terra, mesmo que levemos o nosso povo até ao sétimo ano do liceu, tem que pegar em enxada e no arado, hoje, amanhã em tratores também, para lavrarem a nossa terra como deve ser. (...) O internato que não é capaz de ter a sua comida, fecha. Porque nas condições da nossa luta, da nossa terra não podemos pretender mandar a comida para os internatos, de fora da nossa terra. Isto é impossível. O internato deve ser sustentado, ou pelo nosso povo dentro da nossa terra, que dá comida para os filhos, ou pelo próprio internato que lavra arroz e outros produtos, para ter a sua comida, para guardar, para comer como deve ser. (CABRAL 1978 *apud* FURTADO, 2005, p. 317).

Desenvolver as atividades produtivas para garantir a subsistência era um dos requisitos para o ingresso do/a estudante nos internatos. A subsistência dos internatos e das escolas também era responsabilidade da população local para melhor garantir o seu pleno funcionamento, uma vez que o PAIGC assegurava uniforme escolar, equipamentos para a ginástica, manuais escolares e outros materiais necessários para o pleno

funcionamento das escolas. Era difícil, entretanto, o partido praticar agricultura para garantir alimento dos/as estudantes nas suas respectivas escolas, visto que tinha o papel de libertar o país de jugo colonial que precisava ser cumprido com uma certa urgência (MENDES, 2019, p.71).

### **3. EDUCAÇÃO NO PERÍODO PÓS-COLONIAL: DILEMAS ENTRE AFRICANIZAÇÃO E EUROPEIZAÇÃO/OCIDENTALIZAÇÃO DA POLÍTICA DO CURRÍCULO**

#### **3.1. O tradicional e o moderno na África e suas implicações sobre política do currículo**

Não há, em toda história da humanidade, registros sobre existência de um único modelo de educação eficiente e consistente que se enquadra e resolva todas as demandas das sociedades. Portanto, assim sendo, podemos admitir que existem vários modelos de educação desenvolvidos em diversas sociedades. As sociedades africanas, tal como outras, desde sempre tiveram seus próprios sistemas de educação, responsáveis pela transmissão de saberes, valores, crenças, hábitos, formas de comportamento de geração em geração (*vide* MUNGALA, 1982; KUODAWO, 1991; SAWADOGO, 2003; AFONSO, 2016; MANGANA, 2017; MENDES, 2019). A educação nesse sentido pode ser considerada como um instrumento para a preservação do legado que possibilita a integração do indivíduo no seu meio social e cultural de maneira mais efetiva.

As formas de transmissão de saberes nos sistemas da educação em África antes da presença colonial, segundo Mendes (2019), baseavam-se muitas vezes na oralidade. As crianças e jovens aprendiam um sistema complexo de valores através dos contos, lendas, provérbios, medo, enigmas, rituais de iniciação etc. Todos esses elementos ajudavam a integrar o indivíduo na sua comunidade, cumprindo com seu dever e responsabilidade social. Na tradição africana a palavra contém em si um valor dinâmico, sendo elemento chave para a transmissão e preservação da tradição e da sabedoria dos povos e do legado dos antepassados de geração em geração.

Conforme explicação de etnólogo maliense Amadou Hampaté Bâ, um dos defensores das culturas orais africanas,

A tradição oral é a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspetos. Pode parecer caótica 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 desassociados. Ao passar do esotérico para o 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 ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à unidade primordial. (BÂ, 2010, p.169).

Nesta mesma assertiva, segundo Cá (2008), a civilização preto-africana baseia-se na palavra essencialmente oral, complementada por ritos e símbolos, os quais, porém, sem estar associados à palavra, sem a tradição, tornam-se inteligíveis e ineficazes. Na África, o mundo é dominado pela palavra, que é uma arte, havendo toda uma literatura elaborada com base na oralidade, que, na realidade, faz parte da maneira de ser do negro-africano. Neste caso, a palavra não voa, permanece e transmite-se piamente de geração a geração, por intermédio de especialistas, isto é, dos mestres, os chamados *poços de sabedoria*.

Com vimos no capítulo 1 deste trabalho, a presença dos europeus na África sob domínio colonial desconfigurou a organização social, administrativa, política, e econômica dos reinos e impérios que ali existiam. Os europeus começaram a introduzir novas estruturas sociais que culminou na implementação de novo sistema político, econômico e educacional com toda sua contradição e ambivalências em termos de funcionamento.

As repercussões sociais da dominação colonial tiveram as consequências em todas as esferas da sociedade africana. No que concerne à educação, segundo Afigbo (2010), a educação ocidental foi levada para a África pelos europeus e tornou-se a obra de três grupos de interesse: as missões cristãs, os governos coloniais e as iniciativas africanas locais. Para as missões cristãs a escola era uma instituição-chave, já que esse era o método mais eficaz de proselitismo e de criação de congregações capazes de se renovarem no objetivo de garantir a sobrevivência do cristianismo, após a partida dos missionários brancos. A instrução e a evangelização estavam de tal modo interligadas que, em muitas regiões da África, um missionário erguendo a sua tenda era sinônimo de criação de uma escola.

A colonização marginalizou os sistemas de educação pré-coloniais e impôs coercivamente o modelo educacional ocidental. Este fato levou, conseqüentemente, à marginalização e descredibilização de toda a cosmovisão cultural e identitária africana sob a justificativa de estar imbuída de crenças e práticas obscurantistas e pagãs (MANGANA, 2017). No contexto guineense, toda a educação colonial depreciava a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas foram proibidas nas escolas. O

homem branco era sempre apresentado como um ser “superior” e o africano “inferior” (ALMEIDA, 1981; CÁ, 2000; 2005; FURTADO, 1986; 2005; MENDES, 2019; 2021).

Contudo, no período posterior a independência havia vários dirigentes africanos que denunciavam as práticas da educação colonial que visavam assimilar os africanos para facilitar a criação de uma sociedade hierarquizada e “civilizada”. Estava bem claro para os movimentos de resistência ao colonialismo que lutaram em prol da valorização das culturas africanas que a educação ocidental colocava em causa a questão da identidade e da cultura africana e estavam cientes da importância e pertinência da escola africana e de todo arcabouço cultural e identitário que ela carregava (MANGANA, 2017).

Segundo Borges (2008), Amílcar Cabral pela sua experiência de ter estudado no ensino colonial em Cabo Verde e, posteriormente, em Lisboa, tinha o conhecimento dos danos que aquele ensino estava causando nos territórios colonizados. A esse respeito, fez as seguintes críticas:

Toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas estão proibidas nas escolas. O homem branco é sempre apresentado como um ser superior e o africano como um inferior. As crianças africanas adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a terem vergonha de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionadas, ou são adulteradas, e a crianças é obrigado a estudar a geografia e a história portuguesa. (BORGES, 2008, p. 25).

Uma das principais metodologias fundantes que caracterizam o eurocentrismo levado para a África através do imperialismo por meio da educação, no entanto foi a inibição das práticas culturais existentes nos diferentes países africanos que divergiam das tradições europeias considerando-as como “atrasados”, justificando a sua extinção a partir de discursos civilizatórios. Se analisarmos historicamente a constituição da maioria dos países africanos e de suas configurações sociais, é fácil perceber que há uma estrutura organizacional criada sob o colonialismo, portanto a relação entre Estado-Nação e desenvolvimento ocorreriam pela intermediação do colonialismo dentro de um padrão eurocêntrico e não como um “processo natural” da própria sociedade africana. Assim é necessário repensar essas questões que dizem respeito à ideia da modernidade.

Frequentemente esses dois aspectos (moderno x tradicional) são vistos como duas categorias conflitantes, ainda mais reforçados pelo pensamento de progresso da modernidade. Como foi lembrado por Furquim (2016), “se antes era a dicotomia do colonizador versus colonizado, agora se observa o Homem Novo moderno versus o Homem Tradicional”.

O filósofo congolês, professor Vumbi Yoka Mudimbe, na sua obra “*A invenção de África*”, ao analisar o processo do colonialismo e a colonização, usou três chaves principais para dar conta das modulações e métodos representativos da organização colonial: 1. os procedimentos de aquisição, distribuição e exploração de terras nas colônias; 2. as políticas de domesticação de indígenas e 3. a forma de gerir organizações antigas e de implementar novos modos de produção. Portanto, o autor coloca três hipóteses e ações complementares para explicar a estrutura colonizadora responsável pela produção de sociedades, culturas e seres humanos marginais que são: 1. a dominação do espaço físico, 2. a reforma das mentes dos indígenas e 3. a integração de histórias econômicas locais numa perspectiva ocidental. Estes projetos complementares constituem aquilo que o autor designaria de estrutura colonizadora que abrange por completo os aspectos físicos, humanos e espirituais da experiência colonizadora.

Devido à estrutura colonizadora, emergiu um sistema dicotômico e com este surgiu um grande número de oposições paradigmáticas: tradicional versus um moderno; oral versus escrito e impresso; comunidades agrárias e consuetudinárias versus civilização urbana e industrializada; economias de subsistência versus economia altamente produtivas. Em África é geralmente dada muita atenção à evolução implícita e prometida pela passagem de antigos paradigmas para o último (...) isto pressupunha que um salto de uma extremidade (subdesenvolvimento) para a outra (desenvolvimento) era na verdade enganoso. Ao enfatizar a formulação de técnicas de mudança econômica, o modelo tende negligenciar um modo estrutural herdado do colonialismo (MUDIMBE, 2013, p. 18-19).

A marginalidade designa o espaço intermédio entre a chamada tradição africana e o projeto da modernidade do colonialismo. Ranger (2008) aponta que os colonizadores se basearam nas tradições inventadas europeias, tanto para definir quanto para justificar sua posição hierárquica baseada em uma superioridade em relação às outras sociedades, principalmente em relação aos costumes e à cultura dita erudita. Assim, as tradições inventadas importadas da Europa, ao mesmo tempo em que forneceram aos brancos um modelo de “comando”, deram também a muitos africanos modelos de comportamento “modernos”. As tradições inventadas das sociedades africanas — inventadas pelos europeus ou pelos próprios africanos, como reação distorceram o passado, mas tornaram-se em si mesmas realidades através das quais se expressou uma incrível quantidade de conflitos coloniais.

Da mesma forma, Ranger (2008) destaca duas maneiras bem diretas pelas quais os europeus procuravam fazer de suas tradições inventadas para transformar e modernizar o pensamento e o comportamento africano. A primeira delas era a aceitação da ideia de que alguns africanos poderiam tornar-se membros da classe governante da África

colonial, daí estender-se a esses africanos a educação num contexto neotradicional. A segunda maneira mais comum era uma tentativa de fazer uso do que as tradições inventadas europeias tinham a oferecer em termos de uma relação reformulada entre governantes e governados. Afinal, a tradição regimental definia as posições dos oficiais e soldados; a tradição da casa-grande da aristocracia rural definia os papéis dos monitores e dos alunos que os obedeciam. Tudo isto poderia ser usado para construir uma sociedade hierárquica claramente definida, na qual os europeus comandavam e os africanos eram comandados, porém, num contexto de orgulho e lealdade.

Sobre a modernidade e tradição na África, Munanga (2009) divide dois campos opostos: um pessimista e o outro otimista. Segundo o autor, no campo pessimista encontram-se todos aqueles que acreditam que o continente africano, tecnicamente sem defesa no momento de confronto com a civilização ocidental, saiu como grande perdedor em todos os níveis: desmantelamento de suas estruturas socioeconômicas e políticas, aniquilamento de suas filosofias, de suas ciências e de suas religiões.

De acordo com a tese pessimista industrialização da África e seus corolários (urbanização, integração na economia monetária etc.) afetam profundamente suas estruturas sociopolíticas, religiosas etc. Lembra-se que segundo o pensamento liberal, o desenvolvimento não é apenas uma questão econômica, mas também um problema de mentalidade. O espírito religioso do negro, baseado no tempo cíclico e mítico, de acordo com essas teorias liberais, será incompatível com o desenvolvimento e o progresso fundamentados no tempo linear, característica do homem ocidental e da trajetória histórica. Ou o negro abandona seus mitos, seus deuses voltados ao passado, para adotar pensamentos compatíveis com a racionalidade instrumental, ou persiste com o seu mundo pré-lógico e cai fora do desenvolvimento, do progresso e do circuito histórico (MUNANGA, 2009, p. 37-38).

O segundo campo, isto é, o do otimismo, reúne aqueles que, apesar da força bruta que caracterizou o tempo colonial, da industrialização com seus efeitos perversos, da escola da ação missionária, da islamização da África na maior parte da África Ocidental, no Sudão, no Chade, em Uganda, no Chifre de Abissínia, no litoral da Tanzânia e da cristianização da África com a maioria de cristãos no sul da África e em alguns países do centro, como no Congo, no Zaire, em Angola e na Zâmbia, continuam a clamar por uma África religiosamente potente e feliz conseguiu resistir, conservando quase intocável perante a parte mais profunda de sua alma africana.

Os anos de 1960 e 70 foram o período em que vários países africanos se tornam independentes e o debate em torno de desenvolvimento ganhou uma nova dinâmica, gravitando-se em duas perspectivas: a africanização e a ocidentalização. Algumas elites, políticos com formação de base ocidental e responsáveis pela luta contra o colonialismo

e por decidir o rumo dos seus países, adotaram o modelo ocidental de desenvolvimento como instrumento da edificação da Nação, por meio do qual acreditava-se que isto possibilitaria o desenvolvimento econômico e social visando a “modernização” das sociedades africanas.

Este é o caso de Moçambique que, após a independência do país em meados dos anos 70, houve uma política de modernização da sociedade através de preceitos baseados no marxismo leninismo que visavam a emancipação dos homens através da razão, de modo a superar o obscurantismo, bem como as práticas tradicionais, que, na visão do partido Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) eram obstáculos para a igualdade e a consolidação da revolução (FURQUIM, 2016; GALLO, 2018; COELHO, 2020).

Os líderes da revolução moçambicana perspectivaram a criação de um “Homem Novo” com ideias socialistas, o que significava a imposição do trabalho coletivo na produção tanto no campo e assim como na cidade rumo ao desenvolvimento e a modernização do país. Pretendia-se implementar as políticas que combatiam os valores retrógrados da sociedade colonial, os hábitos “tradicionais-feudais”, como *o lobolo*<sup>12</sup>, o curandeirismo, a poligamia, e abolir a herança colonial repleta de vícios e individualismo. Em outras palavras, procurava-se criar uma sociedade modernizada com valores civilizatórios exógenos dentro de um país heterogêneo fortemente marcado pela diversidade em todos os aspectos. O projeto de modernização do país que havia sido projetado não teve êxito considerando a especificidade da realidade sociocultural moçambicana marcada pelo forte tradicionalismo e outros demarcadores socioculturais carregados pela população.

Estes debates em busca de um modelo ideal de desenvolvimento também transcenderam o campo da educação nos primeiros anos da independência dos países africanos, discutia-se que tipo da educação “deve” promover nas instituições africanas e que pudesse responder às necessidades locais, portanto o debate girava entre africanizar ou modernizar/ocidentalizar a educação e conseqüentemente a política do currículo.

Foram tomadas várias iniciativas da expansão e da reforma da educação pelos governos locais, o processo que teria ocorrido sob a divergência e contradição em termos da opinião entre os especialistas que conduziriam as reformas educacionais. Por um lado,

---

<sup>12</sup>*O Lobolo*, a grosso modo, consiste na cerimônia de casamento onde o noivo paga para a família da noiva uma quantia em dinheiro ou em bens para “ressarcir” a família da noiva pela perda de um integrante (FURQUIM, 2016).

havia um grupo com a base da formação ocidental que defendia a implementação dos pressupostos epistemológicos e axiológicos ocidental no currículo escolar. Para estes, a educação deveria preparar as crianças e jovens tecnicamente atendendo as exigências da globalização para melhor inserção do mercado profissional. Portanto, defendiam a permanência da língua estrangeira do colonizador no currículo escolar, igualmente sem negar a necessidade de fazer pequenas adaptações do sistema curricular dos regimes coloniais, mas a base da formação foi determinada pela aceitação do saber ocidental “universal”. Esse grupo recebeu apoio de várias instituições privadas e organizações internacionais patrocinadoras de reformas que defendiam a universalização do ensino básico e a democratização do conhecimento universal a partir de natureza ocidental.

Por outro lado, portanto, havia um grupo de especialistas africanos com ideologia revolucionária nacionalista que lutaram em prol da valorização das culturas africanas. Segundo Mangana (2017), para estes intelectuais estava claro que a educação ocidental colocava em causa a questão da identidade e da cultura africana e estavam cientes da importância e pertinência da escola africana e de todo arcabouço cultural e identitário que ela carregava. Concordava-se que a educação fosse um instrumento de descolonização mental e, por isso, foi priorizada a reforma radical do sistema de ensino herdado do regime colonial com o objetivo de africanizar o currículo, destituindo a sua base das pretensões coloniais.

Neste período as línguas africanas e sua introdução no currículo constituíam também a pauta central de debate acadêmico, havia várias iniciativas tomadas para o desenho de políticas linguísticas e culturais com vista à preservação das culturas e línguas africanas. De acordo com Saw e Abdulaziz (2010 *apud* MANGANA 2017, p. 20-21),

Surgiram vários movimentos (comunidades epistêmicas) que buscam perspectivas linguísticas, culturais e educacionais a partir de pressupostos africanos. Destacam-se acadêmicos de diferentes universidades, redes científicas regionais e sub-regionais que se articulam a partir de congressos, seminários e colóquios, movimentos de estudantes que reivindicam e sensibilizam a elite política a reconhecer a necessidade de se promover as culturas e línguas africanas a partir de programas educacionais.

Os centros e departamentos de linguística e de estudos africanos, surgidos nas universidades africanas no período compreendido entre 1962 e 1964, jornais e revistas impulsionaram a necessidade de valorização das culturas e línguas africanas. Os vários congressos, conferências, programas e planos, como foi o caso do Congresso Internacional dos Africanistas, realizado em Acra em 1960, o Programa Mundial de Luta contra o Alfabetismo, que devia ser articulado a partir das línguas africanas, os encontros regionais e mundiais como a Conferência Intergovernamental sobre as Políticas Culturais na África realizada em Acra em 1975, a Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais, realizada no México em 1982, e outros eventos periódicos,

realizados por instituições e organizações de extensão nacional, regional e internacional.

Todavia, a maior parte destas iniciativas (foram) foi pouco(s) assimilada(s) pelos dirigentes africanos que desconsideraram a importância de valorização de saberes locais e questões culturais como prioritárias no currículo, orientando suas ações educativas a partir de modelos de natureza ocidental.

### 3.2. Situação da educação nos primeiros anos da independência 1973-1976

A Guiné-Bissau, depois de enfrentar uma resistência anticolonial através de uma luta armada que durou onze anos sob o comando de PAIGC, conquistou a sua independência nacional em 24 de setembro de 1973, oito meses após o assassinato brutal de Amílcar Cabral, o principal mentor da luta de libertação, ocorrido em 20 de janeiro do mesmo ano, na Guiné-Conacri. O ato da proclamação oficial do novo Estado independente, a República da Guiné-Bissau, aconteceu em Madina de Boé, no leste do país. Portugal demorou quase um ano para reconhecer oficialmente este país como uma nação independente, o qual aconteceria somente em 10 de setembro de 1974.

Imagem 6. João Bernardo Vieira (Nino Vieira) proclama a independência na I Assembleia Nacional Popular da Guiné-Bissau na região libertada de Madina de Boé.



Fonte: Fundação Mário Soares – Documento Amílcar Cabral

Imagem 7. Luís Cabral, Primeiro Presidente da República da Guiné-Bissau, discursando



Fonte: Fundação Mário Soares – Documento Amílcar Cabral.

Os novos dirigentes políticos e revolucionários saíram das zonas libertadas para assumir o poder na capital Bissau, onde encontraram enormes obstáculos, sobretudo com relação aos recursos humanos qualificados. Essa realidade se explica pela fraca atuação do colonialismo português em matéria de educação na Guiné-Bissau, o que reflete o baixo nível de desenvolvimento em todas as áreas e alta porcentagem de analfabetismo que o país herda depois da independência. Conforme Cá (2005), Bedeta (2013) e Namone (2014) a taxa de analfabetismo era quase de 99%<sup>13</sup>, o que tem refletido em baixa dimensão quantitativa na situação socioeducativa e na estrutura socioeconômica do novo Estado recém-independente cujos efeitos eram muito negativos para o desenvolvimento do país, assim como para melhorar as condições de vida da sua população.

Na economia os colonialistas portugueses deixaram a Guiné-Bissau com uma base econômica terrivelmente inadequada. Segundo Galli (1991 *apud* MENDY,1993), os magros investimentos em infraestrutura, particularmente em transportes e comunicações, foram orientados para forjar fortes laços com a “terra mãe”, e não para a integração no interior do território ou com os países da região. As principais estradas ligavam os centros administrativos e comerciais mais importantes a Bissau, a capital, e aos principais portos. A fraca rede de estradas secundárias era intransitável durante a época das chuvas e tinha uma manutenção deficiente durante seca. Um telefonema de Bissau para Banjul, ou de Bissau para Dakar, tinha que ser feito através de uma telefonista em Londres ou Paris, a seguir Lisboa, para finalmente chegar à cidade africana pretendida.

---

<sup>13</sup>Esses dados não são consensuais, por exemplo, o ex-ministro da educação da Guiné-Bissau, Mario Cabral, citado por Freire (2011), aponta 93,7% de analfabetos na altura da independência.

Conforme Azevedo (1976 *apud* ALMEIDA, 1981, p. 81-82),

No conjunto do país, predominantemente agrícola (mais de 90% da população vive no campo), a situação era semelhante a das cidades (falta de recursos materiais, de pessoal especializado, de tecnologia) com o agravante dos prejuízos causados diretamente pela guerra. Por exemplo: a Guiné-Bissau passou da autossuficiência na produção de arroz (bastante arraigado nos hábitos alimentares do povo) para a sua importação (no 1º semestre de 1975, correspondia a 25% do total das mercadorias importadas) porque os bombardeios, os ataques às aldeias, as emigrações forçadas - enfim, a situação instável de guerra desorganizou e arruinou as plantações.

De acordo com Mendy (1993), a crítica situação, quer a nível local quer a nível internacional, tinha sido melhorada nos últimos anos do governo colonial. Portugal sentiu-se obrigado a lançar um programa “Guiné Melhor” justamente na altura da independência, tinha resultados de pouca expansão das infraestruturas económicas e sociais do território. No fim de período colonial, havia algumas melhorias, mais estradas asfaltadas (550 km), centrais elétricas (250) com grande capacidade (6000 kw), serviços de saúde (um hospital militar extra, mais sete maternidades e 20 novos postos sanitários nas áreas rurais, uma unidade de saúde mental e uma policlínica) e estabelecimentos educacionais (mais 220 escolas e primárias), além de aumento de número de inscitos (mais 24 700 alunos nas escolas primárias e 1600 estudantes na única escola secundária, o Liceu Honório Barreto).

Considerando precária e frágil a situação socioeconómica que o país se encontrava nos primeiros anos da independência, havia dificuldades enormes para a concretização do projeto da “reconstrução nacional” que havia sido perspectivado pelo Amílcar Cabral, no que concerne ao quantitativo e ao qualitativo de quadros qualificados para encarar o novo desafio (ALMEIDA, 1981; MENDES, 2019).

Entre os maiores obstáculos com que o novo governo se deparou estava a carência de quadros qualificados nas cidades para assumir as tarefas de “reconstrução nacional”, já que a população urbana esteve afastada da guerra e servindo ao colonizador (ALMEIDA, 1981). Nessa fase, os africanos “assimilados” que ocupavam cargos administrativos subalternos desde a época colonial não poderiam ser totalmente substituídos por outros mais comprometidos com os ideais da luta de libertação. Além disso, havia poucos quadros escolarizados disponíveis (que teriam de ser distribuídos por todo o território e mais as ilhas de Cabo Verde), e os ex-funcionários que ocupavam cargos de auxiliares na administração colonial não poderiam ser simplesmente afastados de seus empregos, estes deveriam apenas desfazer da sua “mentalidade colonial” que era incompatível com os objetivos da nova sociedade independente.

No entanto, para contrapor a barreira de falta de recursos humanos qualificados, havia toda necessidade de promover um investimento sério nas áreas sociais, sobretudo na saúde e na educação para garantir a formação de quadros jovens. A agricultura, a infraestrutura e a pequena indústria também constituíam as prioridades na agenda política do partido libertador do povo guineense e caboverdiano.

O Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura (CEENC) criado em 1974 assumiu a total responsabilidade da administração e gestão da educação em todo território nacional na base dos princípios que caminhavam para a concretização do projeto da “reconstrução nacional”. Entretanto, após a independência, segundo Koudawo (1995, p. 108), importava não apenas assegurar a máxima cobertura das zonas libertadas democratizando a educação, mas também introduzir e impor o sistema educativo do PAIGC nas zonas que tinham permanecido sob o controle da administração colonial até 1974, isto é, os centros urbanos como Bissau, Bafatá, Gabu e outras regiões, onde a necessidade de estender a nova educação era agravada pela necessidade sentida pela direção do PAIGC de descolonizar os espíritos considerados submetidos em demasiado tempo ao sistema do ensino colonial. Sobre este assunto, o secretário geral do PAIGC, Aristides Pereira, perante a Assembleia Nacional Popular em 28 de abril de 1975, fez a seguinte declaração:

(...) A batalha mais dura que teremos talvez de travar será a de descolonizar as cabeças, pois é uma tarefa urgente, como fator determinante para assentarmos a nossa administração e a nossa economia em bases sãs e abertas ao progresso e à justiça para todos (PEREIRA, 1975 *apud* KOUAWO, 1995, p. 109).

De acordo com Almeida (1981), o primeiro ano letivo após a independência (iniciou em outubro de 1974 a setembro de 1975) foi chamado o “Ano da Experiência” em educação e os anos de 1975 e 1976 foram considerados o “Ano I da Organização” da educação. Não havia ainda um planejamento definido para a educação nacional. Era preciso ter o contato direto com a estrutura encontrada e conhecer as possibilidades de mudança ao longo do tempo. Por outro lado, conforme Mendes (2019) e Namone (2014), o partido viu-se confrontado com a coexistência de dois sistemas de educação contraditórios: havia uma herança do sistema de ensino que a administração colonial havia mantido com sucesso em termos de funcionamento durante a dominação colonial, concentrando-se nos centros urbanos e nas principais cidades das regiões do país. Por outro lado, havia escolas que funcionavam através da experiência do sistema educativo que o PAIGC havia desenvolvido nas zonas libertadas durante período da luta de

libertação nacional onde a escola se integrava ao trabalho produtivo e a vida das *tabancas*. Os dois sistemas caminhavam em contradição, portanto, o intuito do PAIGC era transformá-los num único sistema que correspondesse à realidade do país.

Conforme Furtado (1986, p. 139):

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

A primeira confrontação registrada foi ao nível das instituições educativas organizadas e orientadas pelas missões. As medidas políticas adotadas pelo novo poder, em matéria de ensino e religião, inicialmente mal definida, originaram situações extremamente complicadas, motivando a partida de muitos missionários que nelas trabalhavam, na impossibilidade de se adaptarem às exigências do novo regime político. Estas medidas tiveram desfechos bastante prejudiciais para um número significativo de jovens e crianças que eram escolhidos, educados e formados nessas instituições, perante a falta de alternativas e, obviamente, repercussões sociais e políticas negativas. De repente, as missões Católicas, com todo o peso e experiência que tinham na administração educativa, na administração colonial, foram destituídas de tudo que tinham construído ao longo de anos, passando de uma situação de protagonismo educativo para a de conflitualidade por motivos relacionados com uma má interpretação política dos fatos e com a falta de uma estratégia educativa para o novo contexto (FURTADO, 2005).

A medida inicial da expansão e democratização da escola tomada era encontrar a solução que permitisse ao maior número possível de crianças guineenses a oportunidade de frequentar uma escola. Numerosas questões poderiam ser colocadas sobre a realidade e a eficácia da democratização da educação num contexto marcada pela insuficiência das infraestruturas de acolhimento, escassez de materiais didáticos, falta de quadros qualificados etc. Portanto, a proposta da democratização da escola não podia ser concretizada de imediato considerando as limitações financeiras que o Estado recém-independente enfrentava no que concerne aos materiais técnicos e recursos humanos necessários para assegurar o funcionamento integral do setor educativo. Por outro lado, a expansão e a democratização do ensino poderiam trazer poucos benefícios aos guineenses se não houvesse alguma modificação profunda do ensino colonial que discriminava os africanos.

O trabalho de base começou a ser feito de forma tímida para melhorar a educação e os antigos quartéis portugueses foram transformados em escolas, hospitais e hospedeiras, de acordo com as necessidades que surgiam. Nesta fase de transição, situada entre 1973 a 1977, foi caracterizada por numerosas tentativas de adaptações e reformas. Alguns autores, Furtado (2005) e Cá (2008), afirmam que em nenhum momento da história da Guiné-Bissau as iniciativas governamentais desenvolvidas no campo da educação foram tão intensas quanto à do período referido acima. Os guineenses foram incentivados a matricular-se nas escolas e nos cursos técnicos e profissionais. Conforme o Comissário de Estado da Educação, Mário Cabral:

No fim de 1975, havia cerca de 80 mil alunos no ensino primário e aproximadamente 9 mil no secundário (numa população total inferior a 800 mil habitantes). Foram mantidas as escolas primárias existentes e criadas outras em lugares onde o número de crianças o justificasse, mesmo que fossem de uma só turma (1ª. classe). Os ciclos preparatórios (CIPES) de Bissau, Cantchungo e Bafatá foram ampliados e em Bolama foi criado o primeiro dos cinco “ciclos” previstos para outras regiões do país (os outros seriam no Gabu, Tombali, Oio e Bula). Aumentou muito a frequência escolar no Liceu de Bissau e foram iniciados mais três liceus regionais (em Bafatá, Cantchungo e Bolama), além de três escolas de formação de professores (em Bissau, Bolama e C6) até 1976. (CABRAL, 1975 *apud* ALMEIDA, 1981, p. 85).

Nesta mesma perspectiva, no que diz respeito a expansão do ensino, de acordo com a linha política geral, Cá (2008, p. 108) afirma que o CEENC promoveu a descentralização regional dos serviços, tendo destacado, para cada região e setor, um responsável que coordenava as diversas atividades pedagógicas e administrativas, e tendo destacado, também, ao mesmo tempo, os animadores, isto é, as chamadas “Comissões de Estudos”, nas quais os professores organizavam-se para trabalhar em conjunto na preparação dos cursos. Aliás, as dificuldades foram superadas aos poucos tanto que nos dois primeiros anos letivos depois da independência o movimento escolar na Guiné-Bissau foi registrado conforme tabela que se segue.

Tabela 4. Movimento Escolar (1974/75 e 1975/76)

Nível escolar	Ano escolar	Escolas	Professores	Alunos
Ensino primário	1974/75	549	2.007	71.690
	1975/76	541	2.244	79.482
Ciclo preparatório	1974/75	2	122	4.220
	1975/76	5	171	5.229
Liceu	1974/75	2	60	2.197
	1975/76	4	123	2.576
Escola técnica	1974/75	1	32	412
	1975/76	1	33	343
Escola de formação de professores	1974/75	2	12	132
	1975/76	3	13	127

Fonte: Almeida, (1981).

O ano escolar de 1975/76 terminou com 65% de aprovações, 15% de reprovações e 20% de desistências. No ensino primário houve um aumento de 8% dos alunos; no ciclo preparatório, o aumento foi de 15% dos alunos e no Liceu registrou-se um aumento de 6% dos alunos. Esse primeiro período foi caracterizado como o da “explosão escolar”. (ALMEIDA, 1981, p. 86).

Como foi referido anteriormente, nos primeiros anos letivos depois da independência foram feitas apenas pequenas modificações e readaptações, porque não era possível transformar radicalmente o sistema do ensino que a administração colonial tinha deixado em pleno funcionamento, tanto que nos anos letivos de 1974/75 ainda vigorava a estrutura do ensino da época colonial. Então, foi nesse quadro de tentativa de superação da herança do referido sistema que foram lançadas as bases para sua reforma, criando um sistema tendo raízes de bases culturais e sociais do povo guineense. Um sistema educativo que continuasse solidário com as necessidades das comunidades rurais associando o trabalho manual ao intelectual. Segundo Cá (2008), as escolas deveriam cumprir a tarefa que Aristides Maria Pereira denominou de “descolonização da mentalidade”. Amílcar Cabral chama o mesmo processo de “re-africanização da mentalidade”. Pois estas duas personalidades estavam conscientes da necessidade de criar um sistema de ensino que formulasse uma nova mentalidade livre de grande parte dos vestígios do colonialismo.

### **3.3. As reformas educacionais de 1975/76 e as mudanças na política do currículo**

Um dos principais desafios da fase da “reconstrução nacional” pós-guerra caracterizado pela busca de uma autonomia total do país recém independente era a criação das condições necessárias para construção de uma nova sociedade desfeita dos vestígios coloniais e alinhada com os valores preconizados pelo PAIGC. Para o efeito, o governo do PAIGC decidiu realizar a reforma geral do sistema educativo, introduzindo um novo sistema que tivesse como base raízes culturais e sociais do povo guineense.

Neste sentido, de acordo com Namone (2014), para o PAIGC, o objetivo geral do sistema educativo após a independência era:

Formar todo o povo e desenvolver ao máximo as capacidades intelectuais, físicas e espirituais das novas gerações, na concepção científica do mundo, através da formação intelectual, científico-técnica, político-ideológica, física, moral, estética, de modo que os alunos formados nas escolas sejam capazes de interpretar, impulsionar e desfrutar o progresso da ciência, da técnica e da cultura e se tornem jovens dotados duma educação integral. (p.94).

Conforme argumento de Namone (2014), a educação tinha, entre outras finalidades, possibilitar a integração do povo ao mundo atual. O “Ensino de todos os níveis deve ser orientado mediante a integração unitária de um sistema educacional que responda cabalmente às necessidades culturais, técnicas e sociais que o desenvolvimento da nação impõe”.

A Constituição da República da Guiné-Bissau (CRGB), no seu artigo 16º, define que:

1- A educação visa a formação do homem. Ela deverá manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso. 2- O Estado considera a liquidação do analfabetismo como uma tarefa fundamental.

A concepção da educação definido na CRGB foi justamente inspirada na ideologia do PAIGC. A educação é considerada como um direito e dever de todo o cidadão, princípio consagrado no artigo 49º e, por isso, deveria ser garantido a todo o cidadão um nível de instrução que lhe permitisse cumprir com os seus deveres e responsabilidades no desenvolvimento do país, apoiando-se na igualdade de oportunidade, na eliminação das disparidades entre a cidade e o campo, no desenvolvimento das vocações regionais e na participação de toda a população na ação educativa.

Para Furtado (2005, p.355),

A nova realidade exigia uma política educativa que devia gerar um sistema educativo mais justo para toda a extensão do território nacional, que tivesse em conta os contextos social, cultural, econômico e político, tanto nacional como internacional. A política educativa devia ser capaz de responder aos novos desafios colocados ao jovem Estado. Esta necessidade implicava a transformação radical do sistema colonial herdado, com aproveitamento seletivo de alguns dos seus elementos adaptáveis ao novo contexto e a incorporação de algumas práticas, atitudes e comportamentos desenvolvidos durante a luta, como sejam: forte ligação entre a escola e comunidade, a participação ativa dos alunos, professores e pais na gestão e no funcionamento das escolas, a forte ligação entre a escola e a produção, as intensas relações afetivas entre professores, pais, comunidade e combatentes. Implicava ainda a contextualização dos objetivos definidos durante a luta.

A educação tinha uma função social que contribuísse para a formação do indivíduo, possibilitando a sua participação consciente na transformação da nova sociedade que se constrói. É nesse sentido que algumas práticas educativas que haviam sido desenvolvidos nas escolas de zonas libertadas no contexto da luta armada foram reaproveitadas no quadro da reforma.

Os primeiros quadros para uma reforma do ensino foram definidos antes do início do ano letivo de 1975/76 (Ano I da Organização da Educação) para ser implementada

progressivamente. Para o efeito dessa reforma, uma parte radical da direção do partido chegou a defender o fechamento provisório de todas as escolas para que houvesse o tempo suficiente para relançar a educação nacional de acordo com os novos objetivos propostos pelo partido.

Conforme (CÁ, 2008, p. 115-116),

a reforma da educação coloca em prática dois objetivos fundamentais: 1º-) concretizar o direito de cada cidadão à educação e ao saber, dando a todos as mesmas oportunidades e 2º) criar um sistema educativo que, favorecendo particularmente o desenvolvimento dos valores culturais nacionais, seja capaz de transmitir igualmente os valores universais necessários ao desenvolvimento individual e coletivo. Nesse sentido, são anunciadas quatro tarefas: a) reformas completas dos programas escolares, visando a sua adaptação às realidades socioculturais e de desenvolvimento, pela ligação da escola à vida, a fim de transformá-la num elemento ativo e integrado do desenvolvimento global da nova nação africana; b) democratizar e tornar gratuito o ensino de forma a dar a todos as mesmas oportunidades; c) formar localmente o pessoal técnico indispensável ao desenvolvimento do país e d) ensinar em língua nacional.

Este último ponto da reforma sobre ensinar em língua nacional merece a nossa problematização, pois essa mesma ideia sobre a importância da preservação da identidade e valorização do património cultural foi reforçada na CRGB, no seu artigo 17º, ponto 1, que afirma o seguinte:

E imperativo fundamental do Estado criar e promover as condições favoráveis à preservação da identidade cultural, como suporte da consciência e dignidade nacionais e fator estimulante do desenvolvimento harmonioso da sociedade. O Estado preserva e defende o património cultural do povo, cuja valorização deve servir o progresso e a salvaguarda da dignidade humana.

Entendemos que há uma contradição neste artigo e assim como no último ponto do objetivo da reforma do sistema do ensino referenciado anteriormente. O Estado defende a preservação da identidade cultural e o património do seu povo, mas na prática, nem “a língua crioula local” e nem as línguas étnicas do país fazem parte do nosso sistema de ensino até hoje. Por outro lado, entre as diversas medidas que foram tomadas no quadro da reforma do ensino, destaca-se a manutenção e confirmação da língua portuguesa como língua oficial do ensino. Para Namone (2014), com esta medida, a cultura portuguesa continua fazendo parte do nosso sistema de ensino. Ou seja, a cultura do colonizador continua eficaz na sociedade guineense, sobretudo entre os jovens escolarizados. Essa realidade conflita com os objetivos pelos quais o PAIGC lutou: conquista da independência e formação do “Homem Novo”.

Convém lembrar que na CRGB e na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) não há nenhum ponto específico que faz referência à língua portuguesa como língua

oficial, assim como a obrigatoriedade do seu uso nas instituições públicas e privadas. Em outras palavras, o uso da língua portuguesa não foi enquadrado em nenhum dos dois documentos mais importante do país. Somente a partir de ano 2007, que essa língua passou a ser enquadrada por um Decreto Lei (nº 7 de 12 de novembro de 2007) que obriga a sua utilização em todas as instituições públicas, sobretudo nas escolas.

A reforma do sistema educativo foi sustentando, com a ideologia do PAIGC, carregada das experiências inovadoras desenvolvidas nas escolas das zonas libertadas, as primeiras modificações feitas na política do currículo alterando conteúdos de alguns componentes na tentativa de “descolonizar” a mentalidade dos guineenses. Almeida (1981), Furtado (2005), Mendes (2019) afirmam que as primeiras alterações foram verificadas no conteúdo dos programas de ensino em algumas disciplinas “sensíveis”, como, por exemplo, História, Geografia, acrescentando também que seria preciso a adequação da língua portuguesa a fim de eliminar a retórica colonial, fortalecendo o espírito nacional e, gradualmente, adaptando o conteúdo à realidade guineense. Ou seja, as disciplinas que estavam profundamente impregnadas da ideologia colonialista eram necessárias e urgentes erradicá-las o quanto antes. Os conteúdos foram orientados para as realidades da Guiné-Bissau e Cabo Verde, dois “países irmãos”, de Angola e Moçambique e da África. Geralmente foram mantidos os programas das disciplinas de ciências exatas, principalmente no ensino secundário.

Segundo Mendes (2019), essa reforma foi marcante para quem estava aprisionado pelo sistema de ensino colonial no qual se aprendia apenas os conteúdos da realidade de metrópole, especificamente de Portugal. A reforma constituiu uma “ruptura epistemológica” porque a realidade guineense passou a ser ensinada nas disciplinas de geografia e história em todas as escolas, inclusive as de centros urbanos. Conforme depoimento de ex-aluno que estudou naquele período relevada num trabalho de Cá (2009, p.70):

Não, era momento de euforia porque como africano eu digo momento de euforia, porque depois nós passamos estudar a história da África, a geografia da África quer dizer uma coisa que todo mundo esperava e todo mundo ficou completamente eufórico de poder estar na África e estudar o conteúdo africano. A transição depois da independência, eu estava com 13 a 14 anos, eu assisti ou acompanhei à transição, que mudou todo o foco da educação no país. Por exemplo: mudou o conteúdo que era ensinado na época colonial, (geografia de Portugal, história de Portugal, literatura portuguesa e tudo mais) para a realidade africana e a gente passou aprender a realidade da Guiné-Bissau, a luta de libertação nacional, a história da África etc. Esse momento coincidiu com a minha ruptura com a igreja Católica, porque o meu irmão mais velho foi um combatente da liberdade de pátria, aliás, é um combatente de PAIGC, porque combatente nunca deixa de ser. Na bagagem que ele trouxe da guerra,

eu achei um livro chamado Economia Política Marxista e a Realidade Africana. Nesse livro que eu fui ler, eu comecei a conhecer a história da participação da Igreja Católica, do Vaticano no processo de escravatura e no processo de colonização. Esse livro mostrava que a Igreja Católica foi agente do colonialismo e agente da escravatura na África. Isso de uma forma cortou a minha fé, toda aquela imagem que tive da Igreja Católica ruiu e até agora eu vou à Igreja nos casamentos, mas deixei de ser um católico praticante, porque aquele ali, naquela fase da minha vida foi uma grande decepção ver a igreja que eu tanto tinha fé, acreditava, participou de uma ideologia que afirmava que o negro não tinha alma, precisava de ser batizado e após batizado ele podia ser usado como escravo, isso aí me chocou sabe. Então hoje, eu diria que não tenho religião, porque bom não “comungo mais de preceitos, de todos os preceitos da igreja Católica” apesar de, se me convidar, eu vou à missa, assisto cerimônias, mas a vocação não tenho mais.

Morgado et. al, (2016), também argumentam que as questões de memória na construção do currículo estiveram mais presentes nos primeiros anos após a independência do que na atualidade. Este aspecto estaria associado à proximidade temporal da “vitória” da luta de libertação nacional e à figura e pensamento de Amílcar Cabral, que se pode traduzir na frase “*Cabral ka murri*<sup>14</sup>”.

Entre os aspectos mais relevantes que merecem o nosso destaque no quadro da reforma foi a ampliação das disciplinas da Formação Militante ou Política e do Trabalho Produtivo nos cursos primário e secundário, seguindo as experiências das escolas das Zonas Libertadas. De acordo com Almeida (1981, p.104),

com a introdução da nova disciplina Formação Militante pretendeu-se reforçar a consciência política do estudante africano, contando a história da Guiné numa perspectiva descolonizada, possibilitando discussões sobre relações internacionais, a Organização da Unidade Africana (OUA), os sistemas econômicos e políticos, as lutas de libertação, o neocolonialismo, a organização do Estado guineense (órgãos decisórios, administrativos, jurídicos com participação popular), o PAIGC, a atuação nas organizações de massa (de trabalhadores, de mulheres, da juventude, dos bairros, das tabancas), o conhecimento da estrutura socioeconômica da Guiné Bissau e de Cabo Verde, a vida e obra de africanos que lutaram pela libertação de seus povos e unidade do continente (Fanon, Lumumba, N’Krumah), e outros assuntos.

As disciplinas de História e Formação Militante tornaram-se complementares, alternadas, centrando-se na África, nos movimentos de resistência à dominação colonial, na luta da Guiné e Cabo Verde por sua independência. Além da inovação dos assuntos, a reorganização das disciplinas previa mudanças na forma de transmiti-las. Segundo Almeida (1981), para além de debates promovidos como complementos das aulas, em que os alunos se encontravam com responsáveis do PAIGC e do Estado para discutir temas de interesse nacional, na disciplina de formação militante era estimulada a

---

<sup>14</sup>Tradução: “Cabral não morreu”.

participação dos estudantes na mobilização da população e nas atividades produtivas, para que se tornassem efetivos “agentes do desenvolvimento comunitário”.

Almeida (1981) acrescenta exemplos de algumas ações e práticas que eram desenvolvidas no quadro da formação militante, em que os estudantes e professores incentivavam o povo guineense a mudar de atitude e de práticas coloniais na medida que eram promovidas as “sessões de esclarecimento”. As reuniões eram feitas com os habitantes das *tabancas* ou bairros das cidades, onde se discutia costumes tradicionais e vícios coloniais como, por exemplo, o costume de dar filhas em casamento desde crianças, o domínio autoritário dos mais velhos sobre os mais novos, dos homens sobre as mulheres, dos chefes sobre os subordinados; as crenças e práticas tradicionais prejudiciais para a sobrevivência da comunidade e a necessidade da ação coletiva para modificar as situações adversas.

Os hábitos alimentares prejudiciais à saúde; noções de higiene e a prevenção de doenças; o alcoolismo introduzido pelos colonizadores. Eram debatidas também as transformações econômicas (a prática colonial da monocultura para exportação e a necessidade de diversificação para o abastecimento interno, a técnica das “queimadas” para preparar terrenos de agricultura e suas consequências para o solo, perigo de incêndios nas secas; transformação da pesca artesanal em atividade rentável com auxílio oficial; a intensificação do trabalho agrícola para superar os prejuízos à guerra e diminuir a dependência externa de alimentos). Eram discutidas as diretrizes do PAIGC e as medidas tomadas pelo Estado, a diferença entre a situação daquele contexto e a vida colonial. Toda essa iniciativa tinha contribuído para que a população mobilizasse para participação ativa nas tarefas de reconstrução nacional quanto se mobilizou para a luta pela independência.

O trabalho produtivo tinha por objetivo combater a desigualdade social e permitir a ligação entre a teoria e a prática e viabilizar a transformação da escola numa unidade autogerida e autofinanciada, segundo o modelo das escolas das regiões libertadas. Além dos objetivos já enumerados que levaram a essa medida, a integração das atividades manuais e intelectuais na escola também visava facilitar a aprendizagem (ligação entre teoria e prática), pois para enfrentar situações inéditas para jovens da cidade, muitas vezes, os estudantes sentiam necessidade de adquirir novos conhecimentos teóricos (sobre clima, composição do solo, irrigação, desenvolvimento biológico da planta e muitos outros).

Conforme Almeida (1981), em relação ao Liceu, pretendia-se organizar (com a participação do Comissariado da Agricultura) a saída de turmas inteiras para o campo,

onde produziram durante uma semana, aproximadamente. As primeiras experiências seriam mais um contato inicial de alunos da cidade com uma realidade desconhecida, o trabalho agrícola, e a vida dos camponeses do que atividade produtiva propriamente dita.

O CNEENC atribuía as dificuldades iniciais de levar estudantes da capital a produzir a dois problemas fundamentais: 1. falta de condições materiais para organizar a saída regular das turmas para o campo (como transporte, combustível e motoristas para seis mil alunos de Bissau). E, além disso, 2. as escolas de Bissau não tinham áreas agrícolas que pudessem ser destinadas aos alunos do Liceu, ou seja, não havia os campos que pertencessem às escolas. No entanto, os novos liceus criados em outras regiões possuíam seus próprios campos de produção (o Liceu de Bafatá tinha dois deles). De acordo com Almeida (1981, p.114),

Apesar das dificuldades, Mário Cabral assegurava que o curso secundário teria um dia fixo para atividades produtivas. (Depois da reforma do ensino de 1976 o trabalho foi organizado no Liceu: turmas alternadas, todos os dias, dedicavam um período do dia para atividades agrícolas e artesanais).

Segundo este autor, neste quadro da reforma verificou-se um esforço para a reciclagem dos professores que não participaram da luta pela independência através dos seminários políticos e pedagógicos organizados pela CEENC. Em 1976 os primeiros 30 professores primários concluíram sua formação. Foram estabelecidos novos critérios de seleção para admissão no Liceu e para o recebimento de bolsas de estudo no exterior. Foram introduzidos alguns elementos das escolas das áreas libertadas a título experimental, para as escolas herdadas dos colonizadores: o ensino ligado ao trabalho produtivo, a educação integrada à vida comunitária, a gestão democrática das escolas e a participação de professores e alunos em estudos e atividades políticas.

Conforme Almeida (1981, p. 103-104),

Em português, a principal mudança foi o aumento da utilização de textos de autores africanos de expressão portuguesa, cujo conteúdo despertava a atenção dos alunos para os principais problemas do país e do continente. Foram definidos como objetivos gerais do ensino da cadeira a formação, intelectual, humana (“procurar combater o individualismo, chamar a atenção para os problemas sociais e humanos e para o valor do trabalho como fator formativo”) formação estética e científica. Procurava-se estimular o interesse pela leitura e a compreensão do texto, o desenvolvimento da capacidade do aluno de analisar criticamente o que lê (de obras literárias a artigos de jornal).

Ainda no que diz a respeito à reforma, houve também a mudança em termos de nível de ensino. Segundo Cá (2005), o ensino primário passou a ser designado de Ensino Básico e foi estendido para seis classes (séries), distribuídas em dois ciclos: Ensino Básico

Elementar (1ª a 4ª /series) e o Ensino Básico Complementar (5ª a 6ª series). O ensino passou a ser (teoricamente) gratuito. Esse nível de ensino devia constituir uma unidade completa com finalidade própria. Os seis anos de escolaridade deviam proporcionar aos alunos uma preparação para a vida produtiva, um objetivo que se esperava alcançar principalmente ao nível das classes terminais (5ª e 6ª). O ensino secundário também sofreu a alteração, o ensino Polivalente de três anos 7ª, 8ª à 9ª serie, e o Ensino Complementar do Liceu 10ª e 11ª séries com uma duração de dois anos. A tabela 5 mostra em detalhes a divisão do nível do ensino após a reforma.

Tabela 5. Divisão de níveis de ensino depois da reforma no ano letivo 1975/76

<b>Ensino Básico: (Pré-Escolar)</b>	<b>Curso Geral do Liceu</b>	<b>Curso Complementar do Liceu</b>
1ª ciclo: 1ª à 4ª série (Ensino Básico Elementar)	(Ensino Secundário) 7ª,	(Ensino Secundário)
Exame Nacional para a Conclusão do 1º ciclo;	8ª e 9ª séries.	10ª e 11ª séries.
2º ciclo: 5ª e 6ª séries (Ensino Básico Complementar), duração: 6 anos.	Duração: 3 anos.	Duração: 2 anos

Fonte: Cá (1999 apud CÁ 2005, p. 110).

Conforme explicação de Furtado (2005), havia um corpo docente bastante heterogêneo, tanto do ponto de vista da formação acadêmica, como da formação pedagógica, ideológica e de experiência de docência que ocuparam o cargo da docência no nível básico e secundário.

Ao nível Básico definiu-se as seguintes categorias de professores:

- a. Professores diplomados com curso de Magistério primário;
- b. Professores de posto escolar;
- c. Professores habilitados com o 5º ano dos liceus;
- d. Professores com habilitações inferiores ao 5º ano dos liceus.

No nível secundário, dado a carência de docentes para responder à elevada procura do ensino, foram definidas as seguintes categorias de docentes:

- a. Professores Licenciados ou Bacharéis com formação em Ciências Pedagógicas;
- b. Professores com bacharelado ou cursos dos institutos industriais ou comerciais ou equivalentes;
- c. Professores habilitados com 1º ano de Faculdade;
- d. Professores com 7º ano dos liceus ou equivalente
- e. Professores com 5º ano dos liceus ou equivalente.

De acordo com Furtado (2005), devido as demandas internas, os números de alunos aumentavam em cada ano letivo no ensino secundário, não havendo alternativas que assegurassem a formação de professores internamente para responder a tais

demandas, motivo pelo qual muitos professores foram obrigados a irem formar no exterior. Esse fato agravou problema de qualidade do ensino entre os anos letivo 1978 a 1981, sendo que o país passou a contar com 93% de professores que trabalhavam no sistema educativo sem uma qualificação pedagógica relativamente aceitável. A maior parte concentrava-se no ensino secundário.

Enfim, foi neste contexto da reforma em busca da implementação de um sistema educativo “descolonizado” com novas experiências inovadoras que contou com a participação do educador brasileiro Paulo Freire na campanha de alfabetização nos primeiros anos da independência.

### **3.4. Paulo Freire na campanha de alfabetização: problemática em torno da língua**

Como foi referido ao longo deste trabalho, durante o período colonial havia 97% da população que não podiam ir à escola. No momento da independência o analfabetismo atingiu cerca de 99% da população (CA, 2005; BEDETA, 2013; NAMONE, 2014;). Em 1975, dos 800 mil habitantes da Guiné-Bissau, cerca de 90% deles viviam nas zonas rurais, as mais produtivas da riqueza nacional, que vinha, sobretudo, do trabalho no campo. O governo vinha pensando muito sério no processo de combater a ignorância, o medo, o analfabetismo. Estava empenhado em formar socialmente a população, para que, com algum conhecimento científico e conseqüente formação política, pudesse participar ativamente nas tarefas de reconstrução nacional (CÁ, 2005).

Para enfrentar os obstáculos de analfabetismo o CEENC criou, em 1975, a Comissão Nacional de Alfabetização, presidida por Luiz Cabral (Presidente do Conselho de Estado), o qual cuidaria dos aspectos pedagógicos e organizativos da campanha de alfabetização. Conforme Cá (2005, p. 54),

(...) foram incluídos os Comissariados das Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP), da Agricultura, da Saúde e Assuntos Sociais, da Informação e da Administração Interna, e também os Organismos de Massas, da Juventude Africana Amílcar Cabral (JAAC), os sindicatos e Organização das Mulheres (UDMU). Cada um destes comissariados e organismos daria o seu apoio dentro do seu campo de ação.

Para Cá (2005, p. 92), os objetivos de alfabetização consistiam nos seguintes pontos:

- a) transmitir o máximo de conhecimento a todo o povo, de forma a torná-lo elementos ativos das transformações sociais;
- b) levar as massas populares a compreender o que devem fazer para sua terra e quais os objetivos a alcançar;

- c) valorizar o trabalho do povo, levando-se ao conhecimento no papel daquelas coisas que ele já conhece na prática;
- d) valorizar o homem e aproveitar as suas capacidades criadoras, de maneira que o nível de todo o povo seja modificado e gradualmente melhorado;
- e) 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 partir deste quadro traçado sobre o objetivo da alfabetização, compreende-se que esse novo projeto era desafiador, deveria contribuir para reconstrução de uma nova sociedade e teria de acompanhar as transformações socioeconômicas que ocorriam no país. Portanto, o conteúdo da alfabetização deveria estar ligado à realidade e às necessidades cotidianas dos alfabetizandos. Além disso, o método deveria proporcionar uma reflexão e uma discussão coletiva sobre a importância de construir um novo projeto político emancipatório da Nação recém-independente que tinha como um dos desafios fundamentais romper com o passado colonial e desenvolver o projeto de reconstrução nacional.

Foi justamente nesta tentativa de procura do rompimento com o passado colonial por meio da educação, especificamente por meio da alfabetização, a qual possibilitaria a emancipação social do povo, que o educador brasileiro Paulo Freire foi solicitado para intervir no país nos primeiros anos de sua independência. O convite feito a Paulo Freire consistia em conceber e liderar uma campanha nacional de alfabetização como a que foi empreendida com sucesso no Brasil, interrompida pelo golpe civil-militar de 1964. Em setembro de 1976, Paulo Freire e a equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC) desembarcavam em Bissau, a convite do CEENC daquele país dirigido por Mario Cabral.

Imagem 8. Chegada de Paulo Freire à Guiné Bissau, recebido por Mario Cabral, Ministro da Educação.



Fonte: Ceccon (2017).

A presença de Freire em Guiné-Bissau foi importante, pois constituiu uma oportunidade de conviver e compartilhar a sua larga experiência no domínio da alfabetização de adultos com o movimento revolucionário que libertou o país do jugo colonial que se dedicava a dar a continuidade do esforço formidável de construir um novo projeto educacional emancipatório, que dialogasse com o projeto da reconstrução nacional cujos elementos se assemelhavam ao pensamento freiriano no que concerne à sua concepção da pedagogia do oprimido, cujo princípio libertador estaria fortemente associado à prática em um movimento permanente e dialético (MENDES, 2019).

A campanha de alfabetização deveria inevitavelmente estar ligada à luta pela libertação de oprimido sobre o opressor por meio de consciencialização. Segundo Freire (1978, p. 17),

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 consciencialização 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 se consciencializam através do movimento dialético entre a reflexão crítica da ação que se segue no processo dessa luta.

Entendia-se que a luta de libertação nacional vencida por meio de uma resistência armada eliminaria apenas a presença física do colonizador, o que não garantia a descolonização das mentes. Não é um processo automático. De acordo com Godotti e Romão (2002, p. 101),

A libertação política não elimina a presença do colonizador. Ele continua na cultura imposta e introjetada no colonizado. O trabalho educativo pós-colonial se impõe como tarefa de descolonização das mentes e dos corações. Nesses termos, a pedagogia Freiriana na libertação da África deve ser entendida como um trabalho educativo pós-colonial de superação da ideologia colonial que continua viva na cultura do ex-colonizado. Assim como é necessária a luta social para descolonização política, também é necessário a luta por uma outra educação libertadora dos traumas coloniais e que consiga descolonizar as mentes.

Portanto, havia toda necessidade de reforçar uma formação política e ideológica do povo, o que poderia possibilitar a construir uma consciência crítica que visava a descolonização das mentes para assegurar a revolução, com isso, a alfabetização por meio de consciencialização deveria assumir esse papel da revolução intelectual.

Freire, no seu livro intitulado *Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo*, uma espécie de relatório que conta a sua rica e desafiante experiência na

África especificamente na Guiné-Bissau, conta sobre o resultado do intercâmbio estabelecido com autoridades locais, dos diálogos produzidos, dos problemas encontrados no campo durante a campanha de alfabetização. Propõe um caminho ao colocar como uma pergunta radical, que uma pedagogia na África deve considerar os elementos culturais africanos, linguagem e expressão do povo.

Para que o processo de alfabetização de adultos acompanhasse as transformações socioeconômicas que ocorriam no país, era necessário adotar um método de alfabetização que ajudaria o alfabetizando a reconhecer e a valorizar a sua própria história, cultura e assumindo sua identidade.

Freire, desde o primeiro momento da sua visita à Guiné-Bissau em contato com as autoridades governamentais locais, constatou a realidade sobre a existência de uma língua de unidade nacional, o crioulo “kriol”, e tentou convencê-las para que a alfabetização fosse conduzida nesta língua para garantir o povo o direito de conquistar a sua palavra.

Na verdade, o processo de libertação de um povo não se dá, em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de “pronunciar” e de “nomear” o mundo.

Dizer a palavra enquanto ter voz na transformação e recriação de sua sociedade: dizer a palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador. A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial, que se estende na dominação não colonial. Não é por acaso que os colonizadores falam de sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõem a “pobreza” e a “inferioridade” da segunda. (FREIRE, 1978, p. 135).

Ao contrário da proposta de Paulo Freire, os líderes revolucionários guineenses optaram pela escolha da língua portuguesa como veículo para a alfabetização. O pai da nação guineense e cabo-verdiana Amílcar Cabral já se manifestava abertamente a favor do uso da língua portuguesa no contexto da luta da libertação nacional, descartando a possibilidade de ensino na língua crioula “kriol” e outras línguas étnicas. Em uma das suas declarações, Cabral chegou de afirmar que “o português (língua) é uma das melhores coisas que os *tugas*<sup>15</sup> nos deixaram porque a língua não é prova de nada mais, senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros, é um instrumento, um meio para falar, para exprimir as realidades da vida e do mundo”. Cabral deixava de perceber lamentavelmente a natureza ideológica da linguagem. Esta é uma das raras

---

<sup>15</sup>O termo *tuga* popularizou-se durante os anos 1960, no decurso da Guerra Colonial, como expressão para designar os portugueses por parte dos guerrilheiros e oposição independentista africana em geral.

afirmações da obra de Cabral que jamais podemos concordar. Talvez esta posição de Cabral teria influenciado depois da independência na persistência de dirigentes do país em optar pela escolha da língua do antigo colonizador como oficial.

Paulo Freire reiterou a sua preocupação sobre a escolha do português, a única língua a se constituir no veículo de alfabetização e de pós-alfabetização. O problema da escolha do português não se tratava apenas de questões ideológicas, de ela ser a língua do colonizador, mas verificava-se as dificuldades de aprendizado na prática também. Conforme Freire & Faundez (2011, p. 67),

o que a prática, porém, vem evidenciando é que o aprendizado da língua portuguesa se dá, mesmo com dificuldades, nos casos em que esta língua não se acha totalmente estranha à prática social dos alfabetizados, o que é, de resto, óbvio. Este é, exatamente, o caso das FARPs, como o de certos setores de atividades de centros urbanos como Bissau. Mas este não é o caso dos centros rurais do país, em que se encontra a maioria esmagadora da população nacional, cuja prática social a língua portuguesa inexistente. Na verdade, a língua portuguesa não é a língua do povo da Guiné-Bissau. Não é por acaso que o camarada presidente se cansa, como nos afirmou, quando tem de falar, por longo tempo, em português.

A língua portuguesa não corresponde à realidade do cotidiano do aluno, e este fato teria constituído problemas essenciais nos Círculos de Cultura que depois desembocou num relativo fracasso da alfabetização.

Nos círculos de cultura tornou-se evidente que os progressos em português, que era a língua oficial do país e das suas escolas, como língua do programa de alfabetização eram extremamente lentos. Esta lentidão deixava claro **que o português era completamente alheio às práticas sociais diárias do vilarejo. Os vilarejos não conheciam o português, mesmo na sua forma oral.** Os grupos étnicos falam sua língua nativa africana e muitas pessoas, mas não todas, falam crioulo. Esta língua, é uma forma de dialeto derivado do português e enriquecido pelas línguas tradicionais africanas, tornou-se difundida na Guiné-Bissau durante a luta de libertação nacional, quando, justamente assumiu o papel de língua oral entre os grupos étnicos. Por isso, hoje é considerada a língua nacional do país. **Para os camponeses, o português é meramente uma língua estrangeira que não conhecem.** (FREIRE *apud* IDAC, 1979, p. 42). (Grifo nosso).

A campanha de alfabetização foi realizada em língua portuguesa, além de ser uma língua desconhecida pela grande maioria da população, as pessoas não entendiam muito bem a razão da sua escolha. O ex-ministro da educação, Mario Cabral, lembrou que em uma vez um grupo de jovens envolvidos na sensibilização de campanha de alfabetização questionaram o seguinte: “Mas, afinal, os colonialistas estiveram cá quinhentos anos e não nos fizeram aprender a língua deles. Como é que agora o PAIGC, que lutou contra o colonialismo, vai nos ensinar o português?” (CABRAL, *apud* FREIRE & GUIMARÃES, 2011, p.130).

Percebe-se que a língua escolhida para conduzir o processo de alfabetização contradiz a ambição e o desafio proposto pelo PAIGC no que tange o tão sonhado projeto de reconstrução nacional. No livro *Por uma Pedagogia da Pergunta* foi revelada a falta de comunicabilidade da população em língua portuguesa no seu dia a dia e nas suas práticas sociais.

(...) o que se observou, porém, ao longo da experiência e se comprovou em junho passado com a avaliação feita por Augusta e Marcos Arruda é que os alfabetizados, durante os largos meses de esforço, não conseguiram fazer outra coisa senão uma caminhada cansativa em torno das palavras geradoras. Marchavam da primeira à quinta; na quinta, haviam esquecido a terceira. Voltava-se à terceira e se percebia que haviam olvidado a primeira e a segunda. Por outro lado, ao procurarem criar palavras com as combinações silábicas de que dispunham, raramente o faziam em português. Eu mesmo tive a oportunidade de ver palavras portuguesas, mas cuja significação era outra, completamente, pois era em mancanha que pensavam. Por quê? Porque a língua portuguesa não tem nada que ver com sua prática social. Na sua experiência cotidiana, não há um só momento, sequer, em que a língua portuguesa se faça necessária. Nas conversas em família, nos encontros de vizinhos, no trabalho produtivo, nas compras no mercado, nas festas tradicionais, ao ouvir o camarada presidente, nas lembranças do passado. Nestas, o que deve estar claro é que a língua portuguesa é a língua dos “tugas”, de que se defenderam durante todo o período colonial (FREIRE & FAUNDEZ, p. 68, 2011).

A experiência nos mostra que a realidade não mudou muito, o país apresenta grande diversidade étnica. Essa diversidade, ou seja, o mosaico cultural reflete não só nos aspectos culturais, mas também nos linguísticos. Além do crioulo “Kriol”, considerado como língua da unidade nacional, cada etnia tem sua própria língua a partir da qual expressa seu uso e costume, sua forma de organização política e a sua cosmovisão. Sendo que as principais línguas étnicas se distribuem percentualmente da seguinte maneira: “Balanta (24, 54%); Fula (20, 33%); Mandinga (10,11%); Manjaco (8,13%); Papel (7, 24%); Biafada (1, 97%); Bijagó (1, 97%); Mancanha (1, 86%); Felupe (1, 48%); Nalú (0,31%)” (SCANTAMBURLO, 2013, p. 28).

Existem também outras línguas em estado de extinção com poucos números de falantes, entre as quais Scatamburlo (2013, p.27) destaca:

Bagas, Baiotes, Bambarãs, Banhus, Cassangas, Canhagui, Coboianas (ou Coboianas), Jacanca, Jalofos (ou Wolof), Landumãs, Padjadincas (ou Badjaranca), Sabacolés (ou Soninkés), Sereres (ou Nhomincas), Sossos (ou Jaloncas), Tandas, Timenés.

Os falantes da língua portuguesa são muito inferiores na Guiné-Bissau. Embora seja a língua oficial e do ensino, ela é dificilmente falada nos espaços de interação, salvo nos casos em que o ambiente formal a privilegie ou em espaços de convívio em que haja um falante da língua portuguesa. Segundo Scatamburlo (2013), entre 1979 e 2009, o

crioulo é falado por 44,31% e o português 11, 08% da população. Esse autor reconhece que os dados apresentados não são unívocos, deve ser inferior a realidade no que diz respeito aos falantes da língua crioula, visto que nos últimos trintas e cinco anos, o aumento tem sido bastante elevado.

O êxito da alfabetização estaria acompanhado a transformação social em todos os níveis propostos no quadro de reconstrução nacional, mas isso somente era possível se houvesse a vontade política e popular de transformar a sociedade. Conforme constatação de Freire & Faundez (p. 83, 2011):

Constatamos que os programas de educação popular se desenvolvem em países que devem proceder a uma reconstrução nacional (e isto em todos os níveis, econômico, cultural, político, etc.) e que o êxito do programa de alfabetização e pós-alfabetização está concretamente vinculado ao êxito na transformação de toda a sociedade. Confirmamos que é difícil que um programa de alfabetização e pós-alfabetização tenha êxito num país onde não exista a vontade política e popular de transformar a sociedade. Constatamos também que a reconstrução nacional exigia que essas sociedades se dessem como desafio a criação de uma cultura nacional popular.

A falta de vontade política apontada pelos autores que impediria o êxito de alfabetização e pós-alfabetização não tem sido superada visto que até hoje o país não conseguiu promover grandes mudanças desejadas em todas as áreas. Na educação há falta de investimento nesta área sensível, somando com a instabilidade política que tem sido verificado nos últimos anos. No entanto, no nosso entendimento, talvez isto teria constituído um dos principais fatores motivacionais de não adoção ou definição de uma política linguística que estabelecesse a língua crioula “kriol” no ensino de forma simultânea com o português em um sistema bilingue.

Conforme Augel (1997), a persistência do uso exclusivo do português como a língua do ensino conta entre as causas do atraso, tanto do sistema educacional, quanto do processo de desenvolvimento do país como um todo. Ademais, segundo Mendes (2018, p. 138-139),

Percebe-se a contradição do sistema de ensino guineense, que obriga os alunos a escrever em português, de pensar e falar em kriol, fato que deixa os alunos numa encruzilhada epistemológica, porque muitos terminam o liceu sem saber escrever nem em língua portuguesa nem em kriol guineense, pois não são alfabetizados nesta última. Tem sido, desse modo, reconhecido o papel das línguas maternas na aquisição do conhecimento e aprendizagem da língua estrangeira.

Num processo de democratização da formação e do saber é indiscutível solucionar o problema da língua para que haja uma justiça social para que o povo possa comunicar e aprender livremente em sua língua sem exclusão educacional ou preconceito linguístico.

### 3.5. Liberalismo econômico e o impacto na política curricular (1980-1990)

Para a Guiné-Bissau, depois da conquista da independência em 1973, sua principal tarefa e desafio eram traçar nova estratégia do desenvolvimento que superasse o antigo modelo econômico da administração colonial portuguesa. O investimento público foi centralizado nos setores da educação, saúde, agricultura e outras áreas sociais que foram priorizadas.

Uma das medidas consideradas importantes e positivas no setor da economia da Guiné-Bissau foi a criação da moeda nacional; essa decisão surpreendeu Portugal. Ligado aos direitos de saques especiais (DTS) do Banco Mundial (BM), o peso guineense passou a ser independente das reservas monetárias quase restringidas ao escudo português. Essa moeda guineense foi lançada em 1976 (PEREIRA, 1977 *apud* CÁ 2005).

A economia estava organizada dentro de uma estrutura de planificação centralizada no Estado, que era o único empreendedor, gestor e controlador dos preços dos produtos no mercado e fixação da taxa de câmbio dos produtos. Segundo Sangreman (2016), havia a formação de um setor empresarial do Estado pela estatização das empresas comerciais, industriais, de transporte e serviços financeiros existentes e a criar, optando-se assim por um modelo de política econômica e social em que o Estado detinha o papel dinamizador e agente executor exclusivo do comércio. O Estado manteve essa dinâmica da política comercial estatizada para evitar qualquer tipo de modelo de liberalismo econômico.

Todas essas iniciativas tomadas pelo Estado guineense tinham o único objetivo: abolir a exploração do homem pelo homem, eliminação das diferenças de classes na sociedade guineense e promoção do desenvolvimento. Abolir a exploração significava também implementar progressivamente novas formas de relação de produção, isto é, neutralizar a divisão de classes, quer nas sociedades tradicionais, quer nas empresas onde subsistissem relações no modelo capitalista, de modo que não houvesse acumulação individual de riqueza e cada trabalhador fosse um agente livre numa produção socialmente útil. Ou seja, uma sociedade sem exploradores e explorados.

Pereira (1977 *apud* CÁ, 2008) sintetizou o modelo da sociedade que o Estado guineense estava construindo e os planos que haviam sido desenvolvidos através da implementação de projetos de desenvolvimento econômico com pouca dependência de ajuda externa em termos de financiamento:

Em síntese, pode-se dizer que, sob orientação do PAIGC, a Guiné-Bissau encaminhava-se para um tipo de sociedade com as seguintes características: conquista da *independência econômica* e rejeição ao *neocolonialismo*; eliminação das distinções de classe e da divisão campo-cidade; forte intervencionismo do Estado ao serviço de todos os guineenses; planificação da economia; nacionalização da terra; reforma fiscal, controle do comércio interno; nacionalização do comércio externo; participação estatal nas empresas; descentralização regional; incentivo às novas formas de produção coletiva. Todas essas tendências convergiriam para um só objetivo: abolição da exploração do homem pelo homem. A estratégia para a fase de transição visava não só a eliminar a exploração e acabar com marcas do sistema colonialista, como, ainda, promover o desenvolvimento das forças produtivas, o crescimento econômico e o progresso social. Esta estratégia implicava, por conseguinte, o inventário de prioridades para o desenvolvimento subordinando aos critérios de uma política popular.

As propriedades definidas pelo Partido e o Estado para essa etapa eram as seguintes (fazendo, porém, notar que a ordem por que apareciam não era forçosamente rígida, pois como era evidente, eram domínios que se entrecruzavam e dependiam uns dos outros): 1º) agricultura e em geral setor primário: aumentar a produção agrícola e diversificar as culturas; 2º) infraestrutura e pequena indústria: desenvolver o potencial energético do país e fomentar as comunicações, criar pequenas indústrias ligadas aos recursos locais, designadamente à agricultura; 3º) educação: vencer o analfabetismo, elevar o nível cultural do povo, preparar quadros e técnicos para as tarefas de desenvolvimento; 4º) saúde: melhorar as condições sanitárias da vida da população. (p. 160).

Segundo Cá (2008), o setor da educação e formação visava organizar um sistema de ensino para todos sem exclusão, que ligasse trabalho intelectual com trabalho manual às atividades produtivas, com a participação de estudantes nas atividades de produção agrícolas em granjas, pecuárias ou pequenas hortas. Com esse método, o trabalho foi colocado no centro da educação. Era um projeto desafiador em que a juventude era convidada a assumir o seu papel para concretização do projeto da reconstrução nacional.

Não pretendemos ser exaustivos com relação aos projetos de desenvolvimento que a Guiné-Bissau havia adotado e de algumas ações desenvolvidas pelo Estado que começou a ser aplicada em pequena escala caminhando para industrialização do país, tarefa complexa que exige dos seus cidadãos um grande esforço para o manuseio de recursos tecnológicos que tinham que vir de fora. Naquele período, realmente não havia grandes indústrias, mas pequenas unidades fabris, baseadas no aproveitamento dos recursos existentes no país.

A década de oitenta marca o início de virada de ciclo no campo político, quando neste período ocorreu o primeiro golpe de Estado liderado por João Bernardo Vieira (Nino), em 14 de novembro de 1980, o qual derrubou o então presidente da República Luís Cabral. Segundo Cá (2005), no contexto de golpe, foi abolida a Constituição e levaram ao poder o Conselho da Revolução ou o Movimento Reajustador de 14 de

novembro, presidido por Vieira. O órgão supremo do Estado passou a ser o Conselho da Revolução que assumiu todos os poderes, abolindo assim a Constituição de 1973. Esta havia estabelecido como órgão máximo a Assembleia Nacional Popular (ANP), de 150 membros (indicados pelos conselhos regionais), com mandato de quatro anos. O poder executivo cabia ao Conselho de Estado com 15 membros, eleitos por três anos entre os deputados da assembleia.

O golpe teria marcado a crise político e institucional cuja repercussão tinha várias condenações externas. A situação política se agravou no famoso caso de 17 de outubro de 1986, quando a ala dos radicais do PAIGC liderada pelo coronel e vice-presidente da República Paulo Correia foi acusado supostamente de uma conspiração contra o regime de Vieira. Doze<sup>16</sup> oficiais militares foram condenados à pena de morte e Paulo Correia que se opunha às mudanças da política econômica foi morto pelo regime de Vieira.

A sequência desses sucessivos sobressaltos político e militar teve o impacto no projeto de desenvolvimento do Estado de Guiné-Bissau e acabou por ser desmantelado em virtude da imposição<sup>17</sup> do Programa de Ajustamento Estrutural (PAE) que marca a abertura econômica, o liberalismo. Segundo Cá (2008, p. 152),

Em dezembro de 1986 o presidente da República Nino Vieira anunciou o Liberalismo Econômico no norte do País, por ocasião da comemoração do quarto centenário da cidade de Cacheu. Essa abertura econômica encetada na sociedade guineense teve como resposta às condenações internacionais do fuzilamento ocorrido em 1986; assim, o PAIGC recorreu à abertura econômica para atenuar a culpa do isolamento e confundir o Ocidente de que já não era partido de cariz comunista. De fato, por ocasião do golpe de Estado liderado por Vieira, em 14 de novembro de 1980, já se havia desestruturado o projeto

---

<sup>16</sup> Os condenados à pena capital entre quais estavam ex-procurador Geral da República e Jurista Viarato Rodrigues Pã, chefe de Casa Civil Presidencial Binhanquerem Na Tchanda, Comandante Braima Bangura, Comandante Pedro Ramos, M'Bana Sambú, Batista Tagme Na Waie, Wagner Na Fanda, o primeiro tenente Passkull, Major Saié Braia Nhakpa, Coronel Lamine Cissé e tenente coronel Malam Sane. Mas após o “julgamento” entre os doze, de acordo com a ordem numérica supracitada, os seis últimos foram absolvidos pelo Conselho de Estado, instância máxima do poder de Estado presidido pelo presidente da República, Nino Vieira. E esses seis se juntaram aos outros condenados (pouco mais de 40), nos quais foram aplicados a pena de prisão e trabalhos forçados que vai de 1 a 15 anos. Alguns por não resistirem às torturas faleceram na prisão, como Benghate Na Beate, Passkul, Agostinho, João dos Bombeiros, António Biak Kabi, Foré Na M'bitna e o João da Silva foi baleado por guardas prisionais sob alegada tentativa de fuga (ver SEMEDO, 2009, p.72).

<sup>17</sup> A implementação deste programa não passou pela ampla discussão e construções endógenas envolvendo toda a sociedade civil guineense, sobretudo os agricultores e camponeses, mas foi imposta como uma das exigências que o Estado deve cumprir para obter o financiamento externo e inserção na economia mundial após a queda do muro de Berlim nas décadas 80. Embaló (1993), aponta algumas razões que levaram o PAE não alcançar o resultado esperado. A primeira razão, a abordagem externa do desenvolvimento não levou em conta o contexto socioeconômico local diversificado em termos de produção. A segunda razão, a inexistência de um mercado organizado e de agentes econômicos com estrutura consistente para assegurar as reformas econômicas que estavam sendo implementadas. A reforma econômica desenrolou num ritmo muito acelerado que ultrapassa a capacidade econômica do país.

do Estado da Guiné-Bissau, em razão de uma nova formação política saída de golpe.

Conforme Cá (2008), o liberalismo econômico foi uma imposição de financiadores externos, nomeadamente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), iniciado em 1986. Segundo a visão destes organismos, o país precisava sair do nível de subdesenvolvimento em que se encontrava e aproximar-se dos países de norte, equilibrando sua balança de pagamento e os compromissos com as suas dívidas externas. Dívidas estas oriundas, de acordo com Nsouli (1993), de “um contexto econômico internacional adverso, por um pesado ônus de dívida, por secas, por uma infraestrutura administrativa e física precária e por conflitos políticos e civis”.

O ajuste estrutural está associado ao neoliberalismo e define-se como um conjunto de programas e políticas recomendadas pelo BM, o FMI e outras organizações financeiras. Ainda que o BM faça uma diferença entre estabilização, ajuste estrutural e política de ajustes, também reconhece que o uso destes termos “é impreciso e inconsistente” (LOMNITZ, 1991 apud TORRES, 2011, p. 108).

O liberalismo econômico foi o terceiro fato econômico e financeiro que ocorreu na África subsaariana. Vale lembrar que já havia ocorrido duas fases básicas. Conforme Nsouli (1993, p.20-21):

Ao longo das duas últimas décadas, os fatos econômicos e financeiros ocorridos na África subsaariana passaram por três fases básicas. Na primeira, que correspondeu ao período 1973-79, houve de modo geral grande melhoria nas relações comerciais dos países africanos, o que levou muitos deles a expandirem bastante seus gastos governamentais, tanto correntes quanto de capital, e a contraírem elevadas dívidas junto aos bancos nacionais e estrangeiros. Durante a segunda fase, correspondente ao período 1980-84, muitos países africanos tentaram enfrentar essa crise, dentro de uma conjuntura externa em deterioração. O segundo aumento dos preços do petróleo, em 1979/80, e a recessão nos países industrializados contribuíram para um declínio de 12% nas relações comerciais da África subsaariana em 1980-82. Em 1983/84 registrou-se uma certa recuperação. Por outro lado, a elevação dos juros internacionais, no início dos anos 80, onerou ainda mais o serviço da dívida desses países. Acresce que vastas regiões da África subsaariana foram atingidas pela pior seca dos últimos 15 anos, no período 1982-84. A terceira fase, correspondente ao período 1985-92, caracterizou-se por tentativas mais firmes de ajuste estrutural em alguns países africanos, dentro de uma conjuntura econômica internacional que sofria forte depressão. Nesse período, as relações comerciais da África subsaariana sofreram um de seus choques mais graves e caíram cerca de 40%; em 1990-92, o crescimento dos países industrializados desacelerou-se muito; a agitação civil criou problemas sérios em vários países; e a seca na África meridional, que teve início em 1990, prejudicou imensamente a produção e as exportações agrícolas.

Segundo o mesmo autor, os programas de ajuste estrutural elaborados no período 1986-92 caracterizaram-se por uma ampla gama de medidas como:

- a) medidas estruturais para aumentar a produtividade e promover a formação de capital mediante a redução de distorções e de pontos de estrangulamento físicos; b) políticas macroeconômicas para compatibilizar a demanda global com os recursos disponíveis, mobilizar poupanças e liberar recursos para o setor privado; e c) redes de segurança social para proteger os grupos mais vulneráveis da população e atenuar os custos transitórios do ajuste (NSOULI, 1993, p.20).

O PAE provocou algumas mudanças estruturais no país, sobretudo no comércio, os preços foram liberados, a moeda local foi desvalorizada e o comércio internacional também foi liberado. Segundo Embaló (1993, p. 55), de modo geral, foi adotada novas linhas da política econômica, entre elas:

1. Liberalização completa do comércio interno e externo (para fazer jogar as leis do mercado);
2. Incentivo à produção agrícola, com ênfase na produção de exportação mediante incentivos fiscais;
3. Eliminação dos preços subsidiados;
4. Redução das despesas públicas quer de funcionamento quer de investimento (na medida em que o crédito interno ao setor público é considerado como gerador de inflação), com vista a reduzir o déficit orçamental;
5. Aumento da pressão fiscal, a fim de melhorar a arrecadação das receitas do Estado;
6. Apoio ao investimento privado quer nacional quer estrangeiro;
7. Privatização das empresas públicas e restrição da função econômica do Estado;
8. Remuneração dos depósitos para estimular a poupança interna;
9. Desvalorização deslizando do peso, de forma a tornar a taxa de câmbio real, estimular as exportações e limitar as importações.

Essas políticas dos países devedores determinadas pelo BM e FMI, de modo geral, atendem às necessidades do capital internacional em rápido processo de globalização, que foram batizadas no final de anos 80 de *Consenso de Washington*.

Conforme Aguilar (1993 *apud* Cá 2005, p. 138),

As privatizações foram umas das determinações políticas que Estado guineense tinha que cumprir. A formalização e a extensão dos poderes da UGREP, agência governamental encarregada de privatizações foram importantes. O BM expressou a sua satisfação pelo desempenho da UGREP, em várias ocasiões. Nesse processo de privatização, estavam em vias de ser privatizadas as seguintes empresas estatais: Blufo e Espuma. Pelo menos cinco empresas foram privatizadas: Socotram; Guinave; CMV; Guimetal; Cícer e Bolola. Um fracasso foi a situação instável da DICOL, pois foi a fonte de muitos problemas financeiros e fiscais no passado.

Depois de contextualizarmos o país no plano econômico e político, agora vamos apresentar o impacto do PAE na educação e as mudanças efetuadas na política curricular. No que se refere ao setor educativo, segundo Cá (2005, p. 151),

(...) a partir de então, houve efetivamente mudanças na condução de política econômica, assim como na formulação e implementação da política educacional que equipe de Luís Cabral havia desenhado para o setor da educação logo após a independência. Assim com o Banco Mundial no cenário e outras instituições financeiras, a educação passou a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola comparada a uma empresa. O ensino é sintetizado em um conjunto de insumos que intervêm na sala de aula, o professor sendo mais um insumo e a aprendizagem é, então, vista como o resultado previsível da presença desses insumos. A visão economicista invade o panorama educativo a tal ponto que as relações propriamente educativas — as das realizações na escola e no sistema educativo como um todo, as das relações e dos processos de ensino-aprendizagem e sala de aula, a da pedagogia, a da educação como tal — e seus atores — professores, pedagogos, especialistas em educação, administradores e supervisores educacionais entre outros são relegados para o segundo plano. Essa decadência invadiu todos os setores na Guiné-Bissau e o sistema educacional foi atingido em todas as suas condições. Destarte, as condições escolares começaram a piorar, as instalações tornaram-se precaríssimas juntamente com professores mal preparados que ofereciam um ensino compatível com os seus próprios salários.

Conforme Cá (2008), as políticas educacionais no plano nacional passaram por mudanças visando ajustá-las à conjuntura atual do capitalismo. A ordem era sintonizar os sistemas educativos ao modelo neoliberal. A tendência das reformas educativas era de agregar o processo educativo à economia de mercado, em uma modalidade modificada em relação ao que propunham os estudiosos da economia da educação, *a teoria do capital humano*. Tendeu-se subordinar os sistemas educacionais à economia considerando-se que o novo paradigma de produção, as novas tecnologias requerem trabalhadores bem qualificados, com mais flexibilidade profissional para atender as demandas do mercado de trabalho e com intuito empreendedor para fazer frente à competitividade econômica mundial.

A liberalização econômica também provocou a precarização da vida de alguns professores e a maioria destes profissionais da educação migrou para outras áreas com maior rendimento salarial. Conforme Monteiro (1993 *apud* CÁ, 2005, p. 165-166):

(...) durante a implementação do programa de ajustamento estrutural, o setor educativo perdeu alguns de seus melhores quadros devido à liberalização do mercado, em um contexto de precariedade de condições básicas de vida dos funcionários. Muitos desses quadros migraram para setores onde pudessem ganhar melhor. O impacto do programa de ajustamento sobre o setor da educação era mais sentido externamente que internamente, isto é, complicou ainda mais a situação socioeconômica dos professores, em geral. Mesmo assim, o setor continuou a beneficiar-se de importantes apoios de parceiros como ASDI, BM, BAD, PNUD, CEE, Itália e outras instituições que se revelaram sensíveis aos problemas do ensino no país, o que possibilitou encarar alguns problemas enfrentados pela educação com algum otimismo, nomeadamente nas construções de escolas, na reforma curricular, no equipamento e formação de professores e na reforma institucional.

No entanto, a abertura econômica, além de ter impactos negativos na economia, como foi referido anteriormente, também provocou algumas mudanças na política curricular. A primeira mudança constatada no âmbito curricular depois da efetivação da mudança da política econômica, segundo Cá (2008), foi a política de currículo que a equipe de Luís Cabral havia desenhado para o setor da educação logo após independência em que, o *trabalho produtivo* que tinha sido implementado para aproximar os estudantes da sua realidade foi abolido do currículo escolar. Essa disciplina tinha o objetivo combater a desigualdade social e permitir a ligação entre teoria e prática e visibilizar a transformação da escola em uma unidade autogerida e autofinanciada. A disciplina de *formação militante*, que ajudava o estudante na compreensão política de nova conjuntura do país e a razão da luta pela independência e subsequente fase de reconstrução nacional também foi retirada do currículo escolar.

De acordo com Cá (2008), foi realizada a reforma curricular e educacional alterando o Ensino Básico (EB) para o Ensino Básico Unificado (EBU) em 1987, seguindo as orientações do Banco Mundial. Segundo Cá (2008), no quadro desta reforma foi definida nova estrutura de Ensino Básico da seguinte forma: seis anos sucessivos, 1ª à 6ª classe, divididos em três fases: a 1ª fase, incluía a 1ª e a 2ª classe (2 anos); 2ª fase incluía a 3ª e a 4ª classe (2 anos) e a 3ª fase incluía a 5ª e 6ª classe (2 anos). Cada fase tinha seus objetivos definidos em função dos objetivos finais do ensino básico, tendo em conta que os objetivos de cada uma delas representavam uma etapa para a consecução dos objetivos finais.

Conforme explicação do mesmo autor, para 1ª fase, os objetivos deveriam ser atingidos no decorrer de dois anos letivos, ou seja, no final da 2ª classe. Para as 2ª e 3ª fases, haveria objetivos específicos por ano, sendo que os do primeiro ano da fase representavam uma etapa para atingir os do segundo ano. Entre o primeiro e o segundo ano de cada fase, aplicava-se a promoção automática (progressão continuada), que significava que, nas 1ª e 2ª fase (2 anos), os alunos passavam diretamente de uma série/ classe a outra, sem necessidade de exame.

Segundo Mendes (2019, p.95),

A reforma educacional feita sob a pressão das organizações internacionais abriu porta para uma nova política educacional liberal ou neoliberal. A oferta educativa passou a ser definida como um pilar básico de crescimento econômico.

Na visão de Cardoso (1995), o PAE provocou, no entanto, o abandono dos objetivos e princípios fundamentais e programáticos que inspiraram a luta pela independência e os primeiros anos da reconstrução nacional, impactou socialmente quase todo o país, pois, este Programa tem contribuído fortemente para aumentar as desigualdades sociais que já existiam antes da sua implementação, mas que se agravaram e se consolidaram com as medidas de liberalização.

A visão liberal ou neoliberal sobre o processo econômico e educacional também foram implementados em outros países, sobretudo na América Latina. Conforme estudos de Libâneo et al., (2012), Torres (2011) o neoliberalismo, ou estado neoliberal, são termos empregados para um novo estado que surgiu na região nas últimas duas décadas, vinculado às experiências de governos neoconservadores como Margareth Thatcher, na Inglaterra, Ronald Reagan, nos Estados Unidos, ou Brian Mulroney no Canadá. A primeira experiência de neoliberalismo econômica na América está associada com a política econômica implementada no Chile depois da queda de Allende. As ideias e as propostas do neoliberalismo de mercado passaram a influenciar a política econômica mundial, em razão sobretudo de sua adoção e imposição pelos organismos financeiros internacionais, como FMI, BM e o Bird.

## 4. REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA CURRICULAR, A DIVERSIDADE CULTURAL E AS FORMAS DE CONSTRUÇÃO DE SABERES

### 4.1. Política do currículo: breve conceptualização teórica

Conforme Lopes e Macedo (2011) é possível identificar os primeiros trabalhos de investigação importantes sobre políticas curriculares na Inglaterra na segunda metade dos anos de 1980. Esses trabalhos situaram o nascimento desse campo de investigação no Brasil e nos Estados Unidos no início dos anos 1990.

Sobre esta questão, Lopes e Macedo (2011, p. 234) acrescentam que,

[...] tanto no Brasil quanto no exterior muitas das vezes os trabalhos sobre políticas são voltados às críticas dos documentos e projetos em curso do que às investigações teóricas e empíricas sobre política de currículo propriamente dita.

Neste âmbito, vários trabalhos críticos ao neoliberalismo, considerando como ideologia do mundo capitalista global, contribuem para reproduzir um interesse de pesquisa na política curricular.

Em virtude disso, conforme Pacheco (2000, p. 140),

[...] a política curricular é a expressão de uma legitimidade e de um poder relacionados com tomada de decisões sobre seleção, organização e avaliação de conteúdos de aprendizagem, que são a face visível da realidade escolar, e ainda com o papel desempenhado por cada ator educativo na construção do projeto formativo do aluno.

Com efeito, Pacheco (2000, p. 77) nos lembra que,

as políticas curriculares são decididas e construídas em espaços e vertentes que envolvem lutas e que de forma alguma se restringe ao conceito racional e operativo da linearidade política: papel da administração na prescrição curricular quer através de uma estratégia *top-down*, quer de uma estratégia de negociação com vista à recentralização.

Se tomamos essa concepção da política curricular como referência, podemos compreender a política de currículo como um documento normativo prescrito, que orienta o processo de ensino e aprendizagem, pressupõe um projeto comum para todas as escolas (conteúdos, códigos, avaliação, orientação pedagógica, progressão escolar etc.).

No entendimento de Lopes (2004), as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. São produções para além das instâncias governamentais. Isso não significa, contudo, desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção

de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares.

Para Lopes (2004), toda política curricular é uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído para escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Segundo o argumento da autora, assim, também, ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção da cultura, de embate entre diferentes sujeitos envolvidos em busca da definição de concepções do conhecimento, formas de entender, construir e interpretar o mundo a partir de uma determinada visão.

BALL (1992 *apud* LOPES 2004, p. 112) defende a existência de três contextos da elaboração e implementação das políticas, cada um deles com diversas arenas de ações, públicas e privadas, nas quais são situadas em um ciclo contínuo de políticas e podem ser definidas de seguinte forma:

a) contexto de influência, onde normalmente as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; onde acontecem as disputas entre quem influencia e definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas políticas são referência para o país em questão; b) contexto de produção dos textos das definições políticas, o poder central propriamente dito, que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto; e c) contexto da prática, onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas (BALL, 1992 *apud* LOPES, 2004, p. 112).

No contexto da influência, o ciclo assume o sentido de território originário do qual emanam as políticas que, em seguida, serão recontextualizadas para outros contextos. A passagem do contexto de influência para os contextos de produção do texto político e da prática é marcada pela noção de representação. Os textos políticos são compreendidos pelo autor como representação política. Como representação, as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade. O contexto de produção de textos políticos, o autor se refere a documentos legais, entre outros textos legais, materiais produzidos a partir desses textos, visando a sua maior popularização e aplicação.

Para Ball (2001), a criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e,

por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. Em geral, as políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.

A partir dessa relação da definição da produção de políticas no mundo globalizado os sistemas da educação dos países periféricos são influenciados no processo da reforma curricular pelas diversas organizações internacionais, sobretudo o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e outras que atuam no âmbito educacional e social. No contexto guineense, a influência de OI no setor educativo é uma realidade inegável (ver MENDES, 2019; SILVA, 2011; DJALÓ, 2009).

#### **4.2. Diversidade cultural e currículo**

Para Goodson (2018), currículo é uma “tradição inventada”. É elemento central organizador de uma série de práticas educativas, evidencia ideologias, relações de poder e concepções impostas por grupo dominante que legitimam as desigualdades sociais, econômicas, culturais, dentre outros aspectos. Assim sendo, é difícil conceber o currículo a partir de uma única perspectiva teórica tendo em conta o seu significado e a sua complexidade determinante de visões da prática educativa institucionalizada.

Na compreensão de Sacristán (2000), currículo é uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino.

Neste âmbito, Macedo (2017, p. 24-25) compreende currículo como:

Um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar/ institucionalizar, implementar, dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências, e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com *conhecimento eleito como educativo*.

Moreira e Silva (2002) enfatizaram que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares.

Candau e Moreira (2008) entendem currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais e que contribuem para

a construção das identidades de nossos/as estudantes. O currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas, neste caso deve incluir todos os estudantes respeitando a diversidade e singularidade presente na sala de aula. Segundo Ferreira (2004, p. 485), “a palavra diversidade vem do latim *diversitate* e quer dizer “[...] diferença, dessemelhança, dessimilitude, divergência, contradição, oposição.” Portanto, a sua característica é ser diferente”.

Gomes (2007) compreende a diversidade como o conjunto de elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem que caracteriza uma escola democrática que reconheça e respeite a diferença. Entendemos que esses termos nos remetem a encarar a diversidade como multiplicidade, variedade e diferença. A diversidade tem sido colocada em discussão para contestar a homogeneização cultural e exclusão social, ou seja, uma sociedade que nega a mínima possibilidade da diferença de modo de vida de alguns grupos sociais nos quais suas identidades étnicas, culturais, ao longo do processo histórico e cultural, têm sido subalternizadas e marginalizadas em detrimento da cultura dominante em situação de relação de poder. Estes grupos passaram a ser explorados e tratados de forma desigual e discriminatória.

Segundo Gomes (2007, p. 18),

a diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas, artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprias, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno, quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial).

Do ponto de vista cultural, Gomes (2007) compreende a diversidade como a construção histórica, cultural e social das diferenças. Conforme essa autora, a construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. Pois as diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferentes desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomeamos e identificamos.

Conforme Silva (2002), no âmbito curricular a diversidade surge a partir de teoria pós-crítica do currículo, no sentido de orientar a prática educativa que possibilita inclusão e integração dos chamados “diferentes” que, além de sofrer a discriminação e exclusão, também, frequentemente, são entendidos como incapazes de aprenderem e desenvolverem suas capacidades lógicas.

Desta forma, a teoria pós-crítica vai forjar uma nova pauta da discussão no espaço escolar, problematizando os conceitos tais como cultura, identidade cultural, diferença, diversidade cultural, hibridização cultural, alteridade, subjetividade, raça, gênero, sexualidade, multiculturalismo, entre outros. Trata-se de um universo de conceitos que constituíram a pauta central das reivindicações e das lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena.

No entanto, a relação entre currículo e diversidade é muito mais complexa. O discurso, a compreensão e a abordagem pedagógica da diversidade vão além de um simples elogio à diferença que existem entre nós. A discussão sobre a diversidade no currículo perpassa também pela construção de processos identitários. Portanto, a diversidade, a identidade, enquanto processo, não são inatas. Elas se constroem em determinados contextos histórico, social, político e cultural.

No âmbito escolar o debate sobre a diversidade não pode ser omissivo, na medida em que as discussões sobre currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos nossos educandos. Silva (2002), em resumo, afirma que as questões curriculares são marcadas pelas discussões sobre conhecimento, verdade, poder e identidade. Nesta perspectiva, conforme Gomes (2007, p. 22-23),

trabalhar com a diversidade na escola não é um apelo romântico do final do século XX e início do século XXI. Na realidade, a cobrança hoje feita em relação à forma como a escola lida com a diversidade no seu cotidiano, no seu currículo, nas suas práticas faz parte de uma história mais ampla. Tem a ver com as estratégias por meio das quais os grupos humanos considerados diferentes passaram cada vez mais a destacar politicamente as suas singularidades, cobrando que as mesmas sejam tratadas de forma justa e igualitária, desmistificando a ideia de inferioridade que paira sobre algumas dessas diferenças socialmente construídas e exigindo que o elogio à diversidade seja mais do que um discurso sobre a variedade do gênero humano. Ora, se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram.

Levando em consideração a reflexão feita nesta seção sobre a diversidade na escola, isso leva-nos a questionar a noção hegemônica de conhecimento que impera na escola em relação à noção de outros saberes que, fazendo parte do processo cultural e

histórico no qual são construídos socialmente num determinado contexto específico em uma sociedade.

Candau (2002) traz algumas estratégias para transformar currículo na perspectiva da introdução da sensibilidade à diversidade cultural. A autora destaca quatro abordagens que podem identificar diferentes níveis da mudança curricular. O nível mais elementar enfatiza, sem afetar o currículo formal, as contribuições das diferentes culturas por meio da introdução no cotidiano escolar de comemorações, eventos e realização de acontecimentos específicos relativos às diversas culturas. A abordagem aditiva procura penetrar o currículo formal acrescentando determinados conteúdos em diferentes disciplinas sem afetar a sua estrutura básica. O enfoque transformador, em contraste com o aditivo, reestrutura o currículo em sua própria lógica de base, de modo a permitir que os estudantes trabalhem conceitos, temas, fatos etc., provenientes de diferentes tradições culturais. E o quarto enfoque da ação social, estende a transformação curricular à possibilidade de desenvolver projetos e atividades que supunham o envolvimento direto e o compromisso com diferentes grupos culturais, favorecendo a relação teoria/prática no que diz respeito à diversidade cultural.

Como nos lembra Gomes (2007), vivemos no contexto das diferentes culturas, marcadas por singularidades advindas dos processos históricos, políticos e também culturais por meio dos quais são construídos. Portanto, a diversidade cultural deve ser encarada como elemento presente e indagador do currículo. A cultura não deve ser vista como um tema e nem como disciplina, mas como um eixo que orienta as experiências e práticas curriculares. Neste sentido é preciso reconhecer não apenas a diversidade no seu aspecto regional e local, mas a sua presença enquanto construção histórica, cultural e social que marca a trajetória humana, revendo o nosso paradigma curricular.

### **4.3. Diversidade étnica e cultural no contexto guineense**

A Guiné-Bissau é um país, como quase todos os países africanos, constituído por grupos populacionais de origens diversas. O mosaico étnico da Guiné-Bissau é muito variado, tendo sofrido no decorrer dos séculos muitas alterações. A migração, as guerras de conquista e a colonização desempenharam um papel importante na redistribuição e no entrecruzamento populacionais (AUGEL, 2007).

Conforme referido ao longo deste trabalho, já havia sociedades formadas na Guiné-Bissau antes da chegada dos colonizadores europeus. “Apesar da pequena extensão do território, ali vivem dezenas de grupos e subgrupos étnicos muito

heterogêneos, com suas culturas próprias, suas línguas, em grande parte muito diferentes umas das outras” (AUGEL, 2007, p. 76). Ou seja, os grupos étnicos que existem no território nacional possuem diferenciação nas práticas culturais, assim como nas organizações sociais, religiosas e econômicas. Segundo Augel (2007, p. 76),

Os Mandingas e os Fulas diferem fundamentalmente dos povos do litoral pela sua organização política, pois baseiam-se numa forma hierárquica de sociedade, com um poder central e clara divisão “vertical” de classe. Dedicam-se sobretudo ao comércio, enquanto as etnias costeiras eram compostas de agricultores, professavam uma religião natural, baseada no culto aos antepassados, e possuíam uma organização social horizontal, onde a família era (ainda é) a única unidade política e econômica. As mais importantes etnias do litoral são os Balantas, com vários subgrupos, dedicados à criação de gado bovino e ao cultivo do arroz nas *bolanhas* alagadas, sendo o grupo étnico mais ativo e em expansão. Na costa, estão também os Brames, subdividido em Mandjaco, Pepel e Mancanha.

Para esses povos, a base econômica era e continua sendo, essencialmente, uma produção agrícola e agropecuária de subsistência. O excedente da produção de cada etnia— o vinho de palma dos Manjaco, o arroz dos Balanta, os artesanatos dos Fulas, os tecidos dos Mandinga — era geralmente trocado por outros produtos. Essa interdependência iria provocar efeitos não só no plano econômico, mas também político e cultural, como por exemplo, a resistência das etnias animistas e comunitárias do Atlântico face à dominação e influência das etnias do interior. As práticas animistas penetraram nos cultos islâmicos, assim como alguns grupos se converteram ao islamismo (LOPES, 1982 *apud* AUGEL, 2007).

Segundo Lopes (2003, p. 49),

(...) grupo étnico é apenas uma entidade conscientemente diferenciada onde as pessoas se definem a si próprias como sendo diferentes. Esta é uma realidade muito distinta da visão estática dos exploradores e primeiros etnógrafos que associavam nomeadamente a etnia a um território específico.

Lopes (2003) nos lembra que uma nova definição do conceito de etnia não pode estar dissociada da importância da dimensão cultural e linguística, na medida em que se considera normalmente estes elementos como parte do eixo central da essência de um determinado grupo. O autor reconhece que na linguagem administrativa dos últimos anos da presença colonial na Guiné-Bissau se encontra a etimologia Chao<sup>18</sup> balanta, Chao papel, Chao manjaco, etc, para referenciar os espaços habitados por várias etnias diferentes.

---

<sup>18</sup>A palavra Chao pode ser escrita de várias formas chão, tchon etc.

Para o antropólogo guineense Amona (2020), na Guiné-Bissau, o que se chama de *Tchon*, é nada mais que uma palavra em crioulo que significa território/terra, mas que é utilizada para se referir ao território étnico, ou seja, expressa a relação simbólica e sagrada entre os grupos étnicos e o seu território residente.

Percebe-se que o *Tchon* é parte importante da identidade étnica dos guineenses, ou seja, a formação de Estado-Nação guineense estaria ligada a constituição de diferentes *tchons*, um processo que antecede a existência de Estado Guineense. Segundo Amona (2020, p. 36),

uma das caracterizações que o *Tchon* toma segundo os meus interlocutores é a relação familiar e étnica alicerçado na ideia de um vínculo entre os vivos com os seus ancestrais possibilitando assim o “afastamento/isolamento” que acontece entre um grupo étnico em relação aos outros grupos e que a partir disso acaba criando aquilo que alguns deles consideram de “demarcação étnica e identitária” - recurso fortemente utilizado para garantir e elevar a reprodução identitária étnica através da transmissão dos valores tradicionais e hábitos de grupos sem “grandes interferência externa”.

No entanto, conforme argumentos de Amona (2020), a constituição dos territórios étnicos do *tchon* nesse caso, no cenário guineense, é um ato político constituído de objetos étnicos, mas não imposto pelo Estado e nem é baseada nas relações de forças desiguais entre o poder estatal e as autoridades étnicas.

A relação interétnica na Guiné-Bissau não é tão conflitante entre as populações conforme aponta Augel (2007, p. 78):

As relações interétnicas são hoje em dia pacíficas, constatando-se um vínculo em geral positivo interligando os vários grupos num sistema social englobante, controlado por um sistema estatal dominado pelo grupo crioulo, da capital, embora haja espaço para diversidade cultural, sobretudo no que diz respeito às atividades religiosas e domésticas. Diferenças culturais persistem em harmonia. Há uma complementaridade relativa a certos traços culturais, por exemplo, por outro lado, entre os Fulas, os Mandingas, os Beafadas e os Nalu, etnias muçulmanas; e, de outra parte, entre os Pepel, os Mancanha e os Mandjacos e até certo ponto os Balantas, etnias chamadas de animistas.

Embora é reconhecível que no campo político nos últimos anos aconteceu a manipulação política da etnicidade por parte de algumas lideranças políticas apelando ao voto étnico. Essa questão da manipulação da etnicidade começou desde as primeiras eleições multipartidárias que tiveram lugar em 1994 e apenas tomou uma proporção mais evidente na campanha presidencial de 2000, pelo candidato Koumba Iála. Apesar desse triste cenário de manipulação político de pertencimento étnico, o voto étnico não constitui um fator determinante para escolha de uma liderança política. Ou seja, não existe um grupo étnico predominante na esfera política guineense. A identidade étnica não é

determinante na escolha de uma liderança política que pertença a uma dada etnia, por demais que aconteça a manipulação étnica para fins políticos na história recente da democracia guineense, as relações interétnicas continuam relativamente pacíficas.

Neste cenário da diversidade cultural, considerando que mesmo o país apresentando várias manifestações culturais, obviamente não iremos apresentar todo o leque de manifestações culturais guineenses, mas destacaremos apenas algumas como, por exemplo, carnaval e *mandjuandadi*. Gomes (2010), na sua tese de doutoral intitulado ***AS MANDJUANDADI - CANTIGAS DE MULHER NA GUINÉ-BISSAU: da tradição oral à literatura***, aborda a questão da *mandjuandadi* e afirma que,

As *mandjuandadi* compreendidas como grupo organizado, cuja finalidade é a solidariedade social entre os seus membros, existem em todos os grupos étnicos da Guiné-Bissau. Cada grupo denomina a coletividade por um termo específico da sua língua, mas sendo o crioulo guineense a língua franca, todos os grupos étnicos a usam. Logo, para além do nome vernáculo que define coletividade, usa-se a denominação em crioula, ou seja, o termo *mandjuandadi* (p.125).

As *mandjuandadi* não são organizações homogêneas, participam mulheres e homens de várias etnias, ou seja: pepel, bijagó, mancanha e balanta, manjaco, mandinga etc. Segundo Gomes (2010), o vocábulo *mandjuandadi* em línguas locais significa coletividade. Em balanta, por exemplo, *mandjuandadi*, é *tiddi*; em felupe de Suzana é *buiâbbu*; em fula é *kilê*; em manjaco é *urânou udân*, em mancanha é *b'thassar*; em papel é *urana*; em mandinga é *kafonhômá*.

Gomes ainda nos lembra que as *mandjuandadi* sempre existiram como grupo de pessoas da mesma idade que se organizam para realizar trabalhos na aldeia, atividades como a preparação do campo agrícola, a colheita e a cobertura de casas. Essas organizações comunitárias acompanharam ao longo dos tempos o desenvolvimento social dos locais mais recônditos do país.

O carnaval que representa o encontro das diversidades culturais, sendo uma das mais importantes manifestações culturais do país, tornou-se um espaço privilegiado de observação da identidade étnica e do projeto nacional bissau-guineense.

Segundo Focna e Gabarra (2019), o carnaval como uma das maiores expressões culturais bissau-guineenses é parte da construção da identidade coletiva, pois, de algum modo, a trajetória histórica, a memória comum e o projeto nacional consolidam seu imaginário. Assim, o carnaval é visto, no senso comum, como o espaço da união dos povos guineenses.

O carnaval, considerado como uma manifestação cultural nacional, passou a exercer uma função dentro do projeto nacional e representa a união entre todas as etnias do país e, ao mesmo tempo, as diferenças culturais entre elas. Essa manifestação cultural serviu do espaço simbólico e cultural para a construção da identidade nacional. Diversos grupos étnicos e sociais que compõem o país desfilam no carnaval demonstrando e exaltando a diversidade cultural do país.

De acordo com Focna e Gabarra (2019, p. 125),

o carnaval cria uma identidade coletiva, por meio das práticas sociais, artísticas e musicais que incentivam toda população a participar no mesmo momento, voltados para a mesma exaltação e celebração das tradições populares e locais. Evidentemente, o carnaval proporciona, no seio dos guineenses, um momento único: há um incentivo às pessoas para esquecerem os problemas, as diferenças sociais, étnicas e religiosas.

Segundo os mesmos autores, as atividades carnavalescas aproveitam o espaço de desfile para fazer as críticas ao governo relacionadas aos problemas que atingem o cotidiano social e para praticar a competição entre os grupos de forma lúdica; é principalmente, um espaço de sociabilidade, de desabafo, em que se fala de paz, de justiça, de educação, de desenvolvimento e de unidade.

A diversidade cultural guineense também é marcada pelo sincretismo religioso, ou seja, fusão das crenças religiosas: o Islamismo, o Cristianismo e as Religiões de Matrizes Tradicionais africanas praticadas pela população em memória ao legado deixado pelos seus ancestrais. Na Guiné-Bissau não há espaço para a prática de intolerâncias religiosas e muito menos discriminação ou preconceito por parte de praticantes da religião tradicional. A convivência religiosa é baseada na passividade e respeito mútuos até porque as pessoas que pertencem a uma religião católica ou islâmica não deixam de praticar os costumes deixados pelos seus ancestrais.

#### **4.4. Colonização e saberes locais: algumas considerações**

Pinto Rema (*apud* CABRAL, 1988) descreve a sua percepção sobre a África e caracterizou a situação do meio ambiente dos guineenses na época de “Descobrimento” nos séculos XV e XVI, com as seguintes palavras:

O grau de civilização encontrado pelos portugueses na Costa da Guiné era muito primitivo... O calor forte e a fertilidade da terra não eram de molde a favorecer o trabalho intenso a esta pobre gente subalimentada, que gosta de andar nua e que se contenta com um punhado de arroz e tem má-fe (acompanhamento) de peixe ou carne como um luxo dos dias de casamento, de fanado e, sobretudo, de choro... A grande maioria destes povos era idólatra), dada a mil superstições e feitiçarias, inventando os reis, em proveito próprio, muitos deuses e espíritos... Se a religião andava muito cá por baixo, a moral

acompanhava o desnível. A luxúria e a completa falta de pudor foram sempre uma praga nestes climas quentes. O desbragamento sexual atinge todos os níveis, inclusive o adultério e o incesto (p. 45).

Em vista disso, o africano era visto como um ser “primitivo” “irracional” e sinônimo de barbarismo, o caminho certo para povo africano seria a sua conversão ao cristianismo. Um conjunto de valor negativo foi atribuído aos africanos os quais foram classificados por muitos missionários europeus de “pagãos sem Deus”.

Conforme o filósofo burkinabês Somet (2016), esse preconceito é tão abrangente de tal maneira que os africanos foram tidos como forças braçais ao longo do período escravocrata e os europeus forças intelectuais. As interpretações sobre os “selvagens” e “primitivos” foram intensamente reforçadas pelos cientistas de Iluminismo. Segundo Mudimbe (2012), naquele contexto, várias escolas de antropologia desenvolveram modelos e técnicas para descrever o “primitivo” de acordo com tendências em mutação no contexto da experiência ocidental. Foi produzido um conjunto de conhecimentos concebendo a África como um continente “sem passado, sem história, sem cultura e sem civilização”, e também caracterizaram os povos que habitam em diversas regiões do continente africano como o “outro”, o “exótico”, o “primitivo”.

Conforme aponta Cabral (1988, p. 44-45),

África era apenas um outro nome para “o que não é Europa”, as religiões africanas significam “o que não é cristianismo” e, à priori, anticristianismo. O africano não representava mais do que a antítese daquilo que era considerado a verdadeira humanidade, e a única medida da sua participação no ser-homem era o grau da sua aproximação da cultura europeia. Para a concepção europeia, a religião do africano era identificada como superstição, idolatria, alma de diabo, magia, feiticismo, animismo, politeísmo, culto dos antepassados, ou como produto do obscurantismo e brilhante poder de imaginação. O seu pensamento era considerado pré-lógico, a sua vida como primitiva e ele mesmo como canibal.

Do resto, ele era visto como tábua rasa, como que se dele se devia ainda fazer um homem. A identificação fatal de cristianismo e civilização só o podia classificar como “não civilizado”.

Trata-se da negação sistemática e proposital da possibilidade da existência de outras religiões praticadas pelos diversos povos africanos ao longo de toda a sua história; negação de outras tradições, costumes, saberes, modos de vida e concepções de mundo. Como nos lembra Santos (2008), a racionalidade científica também é um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas.

Para sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), a elaboração do eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento, da versão eurocêntrica da modernidade e seus dois mitos fundacionais funcionam em duas ordens: o primeiro argumento, segundo esse autor, se baseia na ideia da margem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa. O segundo, por sua vez, confere às diferenças entre Europa e “não Europa” como diferença de natureza (racial) e não de história de poder. Conforme o mesmo autor, esses mitos podem ser reconhecidos nos fundamentos de teorias como evolucionismo e dualismo, dois elementos centrais e nucleares do eurocentrismo.

Aimé Césaire na sua obra *Discurso sobre o Colonialismo (1978)*, cuja versão portuguesa, de Noémia de Sousa, e prefaciada por Mário Pinto de Andrade, chama a nossa atenção ao afirmar que a colonização desumaniza até mesmo o homem mais civilizado; que a ação colonial, a empresa colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo pelo homem indígena e justificada por esse desprezo, tende inevitavelmente a modificar quem a empreende; que o colonizador para se dar boa consciência se habitua a ver o outro como o *animal*, se exercita a tratá-lo como *animal*, tende objetivamente a transformar-se ele próprio em animal (CÉSAIRE, 1978).

A luta de libertação dos países africanos do colonialismo e do imperialismo, o seu programa deveria também promover uma ruptura epistemológica do conhecimento que se fundou sob a base da ideologia do sistema colonial. Era evidente na década 50 com o aumento de nacionalismo africano provocado pelo avanço de movimento político e ideológico a favor da independência africana, os movimentos independentistas e anticolonialistas na sua oposição ao colonialismo criticavam não só ações violentas do colonialismo, mas também o trabalho de missionários, padres e etnógrafos amadores e toda a cultura colonial dominante, produto estrutural da colonização.

Então, vários intelectuais africanos começaram a questionar o reducionismo metodológico da disciplina. Nos primeiros anos das independências dos países africanos, os acadêmicos africanos preferiram falar sobre a história da África, considerando o colonialismo ocidental e a sua ideologia como um parêntese na experiência africana negra (MUDIMBE, 2012). Apesar desses questionamentos e críticas feitos pelos intelectuais e acadêmicos africanos contra o sistema colonial, no período pré e pós-independência, constata-se uma forte dependência dos conceitos antropológicos como tribos, particularismo cultural etc., oriundos dos resultados da antropologia aplicada. No âmbito educacional verifica-se aquilo que Boaventura de Sousa Santos chama de epistemicídio,

ou seja, exclusão realizada por processos epistemológicos colonizadores, que se aprimoraram na eliminação sistemática de saberes não alinhados a certas concepções hegemônicas.

Neste processo da eliminação sistemática, os saberes locais não alinhados com concepções hegemônicas da lógica ocidental de conhecimento teriam sido eliminados do currículo escolar sob a imposição de valores universais abstratos tendo ocidente como a referência.

O conceito local foi trazido para o campo educacional para estabelecer um diálogo horizontal com conhecimentos do universo acadêmico. Neste contexto, os discursos e práticas que desempenham uma função socioeducacional produzidos por pessoas de uma determinada comunidade, por exemplo, as linguagens e códigos, relação com a natureza, religiosidade, deveriam fazer parte do currículo escolar do universo acadêmico.

O antropólogo Geertz, no seu livro *Saber Local* (1997), fez uma análise de vários fenômenos culturais de diversos povos para mostrar que os saberes locais se manifestam através de uma série de formas simbólicas facilmente observáveis, um repertório elaborado de designações. Para esse autor, o mundo é um palco onde os atores fazem as suas construções culturais. Essas construções caracterizam a maneira como cada povo vive, convive e representa o universo dos saberes locais.

Segundo Basílio (2006, p. 27),

todo o universo de saberes, como: os direitos costumeiros, os mitos, as religiões, as línguas, a agricultura, a arquitetura, a música, as artes, a literatura, artesanato, a pintura, os fenômenos socioculturais, a economia, a imaginação, a moral e a política têm a sua origem na localidade. Estes são construções de grupos sociais localizadas nas comunidades e funcionam à luz da cultura local, portanto, do saber local. Por conseguinte, são designados de saberes locais. Usa-se o termo saberes locais não se restringindo apenas às formas de saberes nativos, mas estendendo-se para todas as formas de saber que se produzem e se capturam nas comunidades.

Portanto, os saberes locais tornam importantes na medida em que ajudam a compreender como os grupos sociais localizados nos seus territórios organizam e produzem seus discursos, linguagens, símbolos e significações. São elementos estruturantes que norteiam as vivências dentro das suas comunidades.

A antropóloga da educação Silvia Michele Macedo de Sá, na tentativa de compreender o papel fundamental dos saberes locais e experiências socioculturais dos indivíduos nas suas relações educativas dentro da comunidade, forja o conceito de Etnoaprendizagem. Em suas palavras:

Compreendo a *etnoaprendizagem*, expressa aqui no singular, revelando-se no plural. Essa é uma opção/criação conceitual para mim forjada, como construção que se inaugura a partir da compreensão dos processos aprendentes *perspectivados e referenciados* na emergência ineliminável dos instituintes culturais e seus etnométodos. Acrescento a essa criação conceitual uma perspectiva política que é a opção de pensar processo *etnoaprendentes* imersos em ação nas quais *implicação cultural* assume uma inflexão e uma reflexão necessárias como potência compreensiva e política.

*Etnoaprendizagens* implicam políticas de sentido do como e o que aprender, implicam o trabalho educacional como os *etnométodos* dos atores sociais em processos de aprendizagem. Ou seja, para mim, não tenho como tratar questões vinculadas à aprendizagem sem entrar no debate de sua valoração existencial, social e cultural e das estratégias aprendentes advindas daí, âmbito da emergência do que se experiencia como formativo, no quais, aliás, germinam *projetos humanos como formação em ato* (MACEDO DE SÁ, 2015, p. 45).

Comprometida com as singularidades da condição humana, em sua diversidade e sua diferença, inspirada nas reflexões e nas colaborações do campo da antropologia da educação, da antropologia crítica, da psicologia sociocultural, das teorias da complexidade e da multirreferencialidade e dos teóricos críticos, a antropóloga Macedo de Sá (2015) acredita que assumir *a etnoaprendizagem como processo sociocultural legítimo e de direito* é admitir a existência de diferentes formas de educar e aprender, inerentes à condição humana. Essa antropóloga da educação cita um sábio Kiriri ao falar das suas relações com o conhecimento e a aprendizagem, quando reconhece que “Os brancos têm a ciência deles e o índio tem a sua!” (Pajé Adonias, sábio Kiriri).

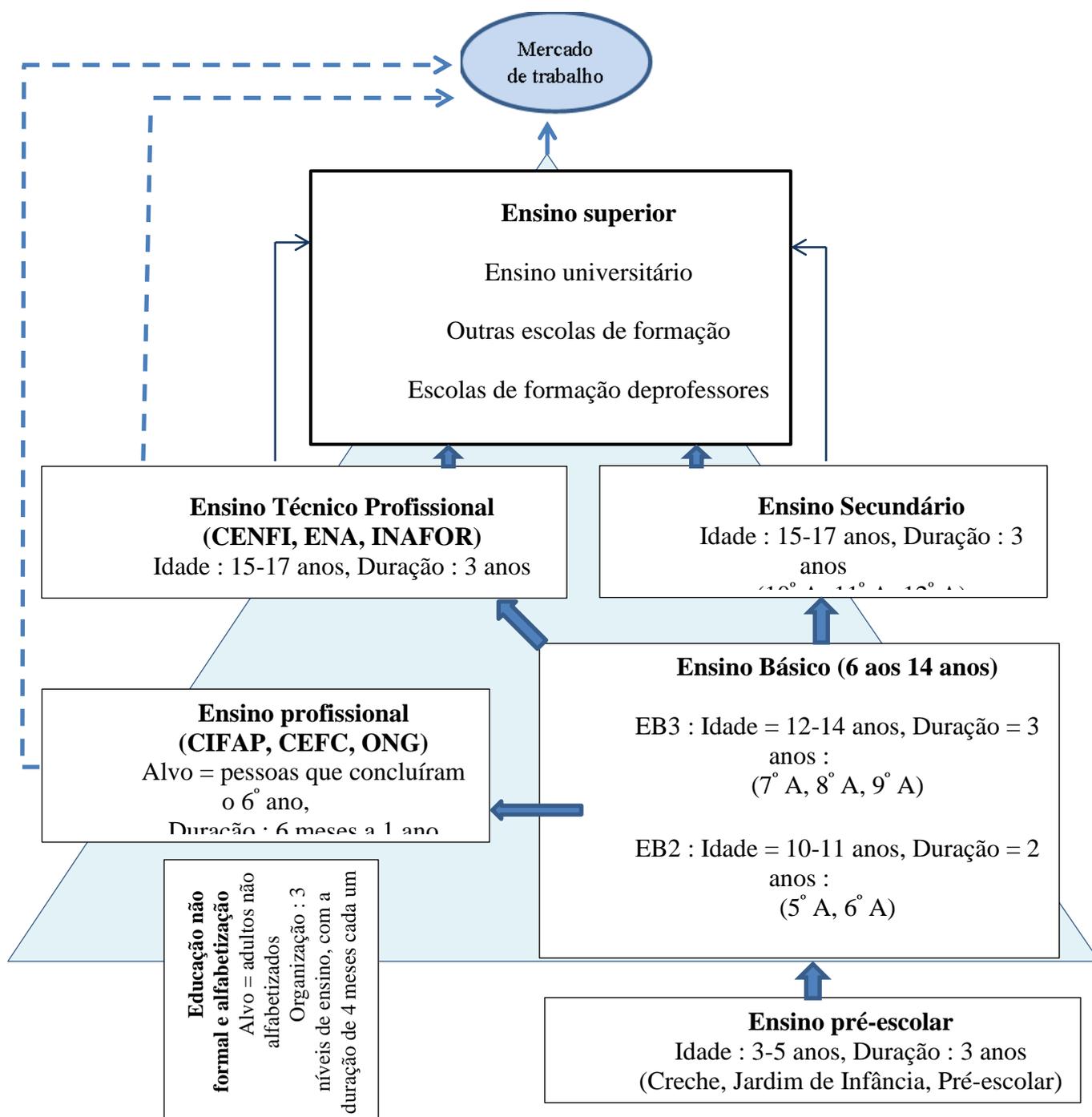
A fala de Pajé Adonias, sábio Kiriri, chama a nossa atenção de pensar em outras formas de produção de saberes dos grupos socioculturais subjacentes às suas práticas cotidianas, tradições e visões do mundo. Segundo Gomes (2007), há diversos saberes produzidos pela humanidade que ainda estão ausentes nos currículos e na formação dos professores, como, por exemplo, os saberes produzidos pela comunidade negra ao longo da sua luta pela superação do racismo, os saberes produzidos pelas mulheres no processo de luta pela igualdade de gênero, os saberes produzidos pela juventude na vivência da sua condição juvenil. Podemos acrescentar os saberes produzidos pelas comunidades tradicionais, (como os seringueiros), os remanescentes de quilombos, indígenas, os trabalhadores do campo e demais povos que habitam e vivem na floresta. Estes constroem conhecimentos variados a respeito dos recursos da biodiversidade que nem sempre são considerados pela escola.

## 5. ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E INFLUÊNCIA EXTERNA NA FORMULAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR

### 5.1 A organização da educação básica

Segundo Mendes (2019), a atual estrutura do sistema educativa guineense provém da reforma que entrou em vigor durante o ano letivo 2010/11, o ano em que foi aprovada e implementada a Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE). Esta reforma subdivide o sistema educativo em seis (6) subsectores, a saber, o Ensino Pré-escolar, o Ensino Básico, o Ensino Secundário, a Formação Técnica e Profissional, o Ensino Superior e a Alfabetização (ver gráfico 1).

**Gráfico nº 1. Estrutura do sistema educativo da Guiné-Bissau**



**Fonte: (MEN, 2015, p. 21).**

De acordo com a LBSE o ensino Pré-escolar destina-se às crianças dos 3 aos 5 anos. É fornecido em jardins de infância ou creches que são maioritariamente de iniciativa comunitária, privadas ou pertencentes a entidades religiosas. Este ciclo de ensino não é obrigatório.

Conforme o artigo 12º da LBSE, o ensino básico é universal e obrigatório. Até o 6º ano de escolaridade, o ensino básico é totalmente gratuito. A partir do 7º ano de escolaridade, o ensino é tendencialmente gratuito, de acordo com as possibilidades económicas do Estado.

O Ensino Básico desenvolve-se ao longo de 9 anos de escolaridade e organiza-se em três ciclos:

1. O primeiro ciclo compreende o 1º ao 4º ano de escolaridade, subdivide-se em duas fases, organizadas da seguinte forma:
  - a. Primeira fase, que inclui o 1º e o 2º ano de escolaridade;
  - b. Segunda fase, que abarca o 3º e o 4º ano de escolaridade.
2. O segundo ciclo, que corresponde a terceira fase do ensino, inclui o 5º e o 6º ano de escolaridade;
3. O terceiro ciclo, que compreende o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade, constitui a quarta e última fase do ensino básico. (LBSE, 2011, p. 6-7).

Com relação aos objetivos gerais, o ensino básico possui os seguintes objetivos conforme o artigo 14º de LBSE:

- a) Proceder à despistagem de precocidade, inaptações e deficiências na criança, encaminhando-a adequadamente;
- b) Ministrando uma formação geral aos seus destinatários, de molde a poderem descobrir e expandir as suas vocações, atitude crítica, capacidade de memorização e raciocínio, criatividade e sensibilidade ética, numa dimensão em que o *saber fazer* se encontram amalgamados;
- c) Inspirar nos educandos a valorização e salvaguarda da identidade cultural guineense;
- d) Formar, em liberdade de consciência, cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária, proporcionando aos alunos experiências favoráveis à sua maturidade cívica e sócio efetiva e a aquisição de atitudes autónomas;
- e) Contribuir para a preservação do ambiente, com vista à melhoria da qualidade de vida;
- f) Promover a aquisição dos conhecimentos para o prosseguimento dos estudos, a formação profissional para inserção na vida ativa. (LBSE, 2011, p. 7).

No que se refere aos objetivos específicos do ensino básico, a cada fase correspondem objetivos especiais conforme o artigo 15º da LBSE:

- a) A 1ª e 2ª fase visam principalmente a iniciação e desenvolvimento da leitura, escrita, aritmética, cálculo, expressões motora, plástica, musical e dramática;
- b) A 3ª fase intenta forjar no aluno um conjunto de conhecimentos constituídos pela formação pessoal e social, que pode abarcar a educação sexual e reprodutiva, a educação sanitária, educação **ambiental** e do consumidor, pela formação física e desportiva, **de direitos humanos**, cívica, artística e **musical**, **científica** e tecnológica e apta a despertar nele uma atitude crítica e criativa face a dados recebidos, assim como permitir-lhe continuar a sua formação;
- c) A 4ª fase (terceiro ciclo) preconiza a aquisição sistemática de conhecimentos nas vertentes humanística, literária, artística, física e desportiva, científica e tecnológicas indispensáveis ao ingresso na vida ativa ou ao prosseguimento de estudo, bem como a orientação escolar e profissional que o permite optar consciente e voluntariamente entre prosseguir na formação ou inserir-se na vida ativa (LBSE, 2011, p. 7-8).

As fases da estruturação do ensino básico estão descritas no artigo 16º da LBSE e estão organizadas de seguinte maneira:

- a. Na 1ª e 2ª fase, o ensino é ministrado numa perspectiva global e cabe a um único professor por turma, eventualmente auxiliado em áreas especializadas como, nomeadamente, a educação artística ou a educação física;
- b. Na 3ª fase (2º ciclo), o ensino é ministrado por áreas de formação básica em moldes interdisciplinares, cabendo ao único professor por turma a lecionação das matérias de todas elas, sendo auxiliado em áreas especializadas, nomeadamente a educação artística ou educação física;
- c. O terceiro ciclo funciona de acordo com um plano curricular unificado, envolvendo diversas áreas vocacionais e cabendo a vários professores, à razão de um por disciplina.
  - 1. As áreas interdisciplinares a que alude a alínea b) do anterior são formação pessoal e social, formação física e desportiva, formação humanitária e formação científica e tecnológica.
  - 2. Excepcionalmente, pode-se permitir a um professor a docência apenas na 1ª fase ou na 2ª fase, tendo em conta o seu perfil e as necessidades da escola.
  - 3. Ao professor que leccione uma turma de 1º ano de escolaridade é incumbida a missão de acompanhar o mesmo grupo de alunos até à sua conclusão de 2º ciclo do ensino básico.
  - 4. O 1º semestre do 1º ano deve ser destinado exclusivamente à preparação das crianças para o ensino. (LBSE, 2011, p.8).

No que diz respeito à saída, ou seja, após a conclusão do ensino básico, o artigo 17º da LBSE explica o seguinte:

- 1. Ao concluir ao ensino básico, abrem-se ao aluno as seguintes oportunidades:
  - a. Ingresso na via geral do Ensino Secundário;
  - b. Ingresso na via técnico-profissional do Ensino Secundário.

- c. Ingresso em modalidades especiais de educação, em condições a regulamentar.
2. A conclusão satisfatória do Ensino Básico dá direito a diploma, e bem assim, o certificado de aproveitamento de qualquer ano ou ciclo, desde que solicitado.
3. Quem tiver concluído o Ensino Básico e não pretende prosseguir os estudos no Ensino secundário tem acesso à frequência de ações de formação técnica e tecnologia com duração nunca superior a um ano.
4. A frequência das ações referidas no número anterior certificará como trabalhador qualificado. (LBSE, 2011, p. 8-9).

O Ensino Secundário destina-se aos jovens dos 15 aos 17 anos. Tem uma duração de três anos e corresponde às classes do 10<sup>o</sup> ao 12<sup>o</sup> ano. O Ensino Secundário é fornecido nos liceus.

O setor da formação técnica e profissional assume duas formas distintas na Guiné-Bissau:

A formação de inserção profissional, que está aberta (através de concurso) aos alunos que concluíram o Ensino Básico 2 (ou seja, que terminaram o 6<sup>o</sup> ano). Tem uma duração de seis meses a um ano e tem como objetivo facilitar a integração rápida dos aprendizes no mundo do trabalho. Esta formação é dada no CIFAP (Centro Industrial de Formação e de Aprendizagem Profissional), estrutura semiprivada, o CEFC, que é um centro de formação comunitário ligado à agricultura e pecuária, e o centro vocacional criado pela ONG dinamarquesa ADPP.(MEN, 2015. p. 21).

O ensino técnico profissional é destinado aos jovens que finalizaram pelo menos o ensino básico 3 (ou seja, pelo menos o 9<sup>o</sup> ano). Com uma duração de três anos. Este tipo de ensino é fornecido em estabelecimentos como o CENFI (Centro de Formação Industrial), o CENFA (que se tornou na ENA desde 2010/2011), o INAFOR.

## **5.2 As influências das organizações internacionais na formulação da política curricular no contexto da implementação da LBSE-2010/2011**

Conforme Akkari (2011), o termo “organização internacional” refere-se tradicionalmente ao sistema das Nações Unidas, sendo a Unesco e a Unicef as agências especializadas em educação. Entretanto, existem outros tipos de organizações internacionais que têm influência significativa no setor educacional, tais como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comercio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Cada uma dessas organizações apresenta a sua própria história e sua própria visão de Educação.

Por outro lado, segundo Mendes (2019), existem também organizações internacionais sub-regionais que também influenciam na educação dos países dos seus

membros. No contexto guineense, o autor cita exemplo de algumas como: Organização de Unidade Africana (UEMOA), União Africana (UA) e Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO). As assistências técnicas prestadas pelos técnicos, consultores e especialistas destas organizações no âmbito de cooperação, muitas das vezes determinam como a educação deve ser conduzida baseando numa perspectiva de princípios universais seguindo uma agenda globalmente estruturada a partir da referência ao Ocidente.

Akkari (2011) identifica três tipos de influências possíveis que as organizações internacionais exercem no setor educativo, seja nos países desenvolvidos ou emergentes: na concepção, na avaliação e no financiamento.

Segundo Akkari (2011), a crescente presença do termo “*benchmark*” ou “ponto de referência” no discurso das organizações internacionais é revelador de sua influência na concepção das políticas educacionais. Na visão do autor, boas práticas circulam nas mãos de especialistas: é necessário poder difundi-la em países onde o sistema educacional é considerado ineficiente. Assim, os bons resultados educacionais do Sudoeste Asiático são geralmente propostos como possíveis soluções para o continente africano como um todo. O principal problema neste tipo de técnica revelada por Akkari situa-se justamente no nível de compatibilidade, na medida em que cada país tem o seu próprio sistema de educação.

A influência de concepção nas políticas educacionais, a sua tendência é de uniformização de modelos educacionais. O exemplo desta prática no contexto guineense pode ser encontrado em Da Silva (2011). Segundo Da Silva (2011), teria sido feita uma pressão supranacional para a homogeneização e uniformização das políticas educativas e para a organização do sistema educativo guineense, colocando-o mais próximo dos países ocidentais. A maior pressão aconteceu no ensino básico e superior.

No nível do ensino superior, Da Silva constata uma vinculação de um alinhamento ao sistema educativo português e conseqüentemente ao do resto da Europa na formação de professores. Esta opção é considerada fundamental para o reconhecimento de nível e dos cursos ministrados na Guiné-Bissau. Por outro lado, conforme Da Silva, há dados referentes à formação de professores, que confirmam que os dois principais doadores multilaterais na área da educação presentes no país (UNICEF e UNESCO) preconizam um modelo que se afasta de um mais próximo do ocidental, e se assemelha a de outros estados-nação cuja posição no sistema mundial está mais próxima da Guiné-Bissau (e.g. Senegal).

Neste caso particular, é exercida pressão para que seja implementada uma formação de curta duração (um ano) e de caráter não superior, para assim suprir as carências apresentadas pelo sistema de formação de professores com habilitação para a docência, parecendo perspectivar-se neste caso uma lógica de racionalização e ao entendimento dos professores como técnicos que rapidamente devem adquirir as competências técnicas para o desempenho das suas funções. (p.66).

De acordo com Da Silva “o Ensino Básico desenvolveu-se ao longo de nove (9) anos de escolaridade e organiza-se em três ciclos” (LBSE) quando anteriormente se organizava em dois. E “o ensino secundário compreende os 10º, 11º e 12º ano” (LBSE) quando anteriormente compreendia do 7º ano até 11º ano de escolaridade. No caso específico do ensino secundário a alteração foi mais significativa, foi apontado a necessidade de “melhorar a qualidade dos serviços educativos” oferecidos no subnível do ensino secundário complementar, sem impedir o seu aumento para 3 anos de duração (implementação do 12º ano).

Da Silva concluiu o seu argumento afirmando que a homogeneização e alinhamento à organização curricular do atual sistema educativo da Guiné-Bissau ao dos países ocidentais foi um fato concretizado, sob pressão de UNICEF, Banco Mundial e UNESCO, sendo umas das principais organizações internacionais que exerceram mais pressão neste sentido, suas agendas e propostas foram consideradas e implementadas na reforma curricular realizado em 2010/2011. Os financiadores alertaram os técnicos e políticos locais que caso seja aplicado outro modelo de propostas curriculares não teriam financiamento.

Mendes (2019) chama a nossa atenção no que diz respeito ao impacto de política de financiamento externo na educação guineense:

(...) financiamento externo tem contribuído de certa forma para obtenção de resultados positivos na medida em que tem minimizado alguns problemas pontuais que o setor educativo apresenta, mas também é inegável que esse financiamento ou “ajuda” tem suas consequências ideológicas e políticas, principalmente no momento de tomada de decisão, muitas das vezes, as vozes dos técnicos nacionais especialistas em matéria de educação não são respeitadas nem tão pouco levadas em consideração. Os financiadores ou “ajudadores” fixam os planos, programas, objetivos e metas que devem ser cumpridas sem nenhum diálogo aberto ou consulta público para que agentes que compõem o setor educativo opinarem sobre a natureza de “ajuda” que está sendo oferecido para o setor. Infelizmente o país é obrigado a cumprir e aplicar as orientações dadas como condições imprescindíveis para receber o financiamento ou “ajuda”. (p.104).

A questão do financiamento no setor educativo guineense destacado por Da Silva (2011) é um problema sério e estrutural. De acordo com Mendes (2019), esse setor não tem sido colocado como prioridade na agenda política de sucessivos governos. Segundo

Sané (2018, p. 62-63), no período de 1978 a 1988, o setor da educação recebeu do Orçamento Geral do Estado entre 14 e 17%, que foi diminuído até, aproximadamente, 10% em 1995.

As despesas do MEN para o ano 2009 ascendem ao montante de 5.937 milhões de FCFA. Esta soma corresponde a 13,34% do total das despesas correntes sem juros. O montante global de investimentos no quadro dos projetos ligados a este Ministério ronda 1.130 milhões de Fcfa, o que representa 1.74% do PIP<sup>19</sup>.

Já para o ano 2010, as despesas do MEN ascendem a 6.263 milhões FCFA. Este montante corresponde a 12,66% do total das despesas correntes, sem juros. As despesas com o pessoal totalizam 4.481 milhões de Franco CFA, representando 71,54% das despesas correntes e 17,03% do total geral das despesas com o pessoal<sup>20</sup>.

Nos últimos quatro anos as despesas na área de educação não atingiram aos 20% recomendados aos países da sub-região para alcançar a ensino primário universal. As verbas destinadas para o setor educativo são usadas em despesa com pessoal e aquisição de bens e serviços e não para o desenvolvimento de projetos educativos nas escolas e nas atividades de pesquisa e extensão nas universidades e muito menos nos cursos profissionalizantes.

Conforme Mendes (2019), a escassez de recursos financeiros que são disponibilizados na área da educação transformou o setor na condição débil e vulnerável, e este ato teria facilitado as OI's a exercerem suas influências diretamente no setor educativo guineense e suas agendas e propostas educativas vem sendo implementadas no setor educativo conforme suas determinações. A grande parte de financiamento do setor educativo guineense é proveniente de “ajuda” externa. Geralmente esse tipo de “ajuda” passa por dois canais: bilateral (quando são de governo para governo) e multilaterais (quando são de instituições internacionais ou de comunidade de Estados, de grupos privados ou de ONG para o Estado).

É importante ressaltar, conforme Lopes (2014, p.84-85),

se a Unicef não tivesse participado no processo, através da disponibilização de fundos ao MEN, para o pagamento do Consultor contratado para a elaboração do projeto de LBSE e para o pagamento da deslocação da equipe de trabalho às regiões para a recolha de informações, o projeto não seria concretizável.

---

<sup>19</sup>Orçamento Geral do Estado (OGE) 2009. Ministério das Finanças Março 2009. p. 28. Disponível em: <https://www.mef.gw/publicacoes/orcamento-geral-do-estado/3-oge2009/file> Acesso 27/01/2022

<sup>20</sup> Orçamento Geral do Estado (OGE) 2010 (Ministério das Finanças). Novembro 2009. p. 52. Disponível em: <https://www.mef.gw/publicacoes/orcamento-geral-do-estado/4-oge2010/file> Acesso em 27/01/2022

Não existia na altura nenhuma verba específica do Estado destinado para a realização do projeto da LBSE.

De acordo com Lopes (2014), foi justamente a Unicef que utilizou o seu próprio fundo para contratação e pagamento do jurista. Neste caso, Emílio Kaff Kosta foi quem preparou o projeto de LBSE e foi através do fundo disponibilizado pela Unicef ao MEN através do Plano de Trabalho Anual (PTA) projetado para o ano 2010 que foi realizado o reforço da capacidade institucional do MEN para o trabalho da elaboração da LBSE.

As OI's que exercem influências na educação têm visões diferentes conforme perspectiva histórica, ideológica, econômica e política que cada organização defende. Segundo Delors (1996), a UNESCO apresenta uma visão humanista da Educação destacando quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, isto é, adquirir instrumentos da compreensão (valorização do conhecimento); aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente (competência); aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas (realização pessoal, criatividade); e, finalmente, aprender a ser/viver juntos; considerando que o conhecimento é múltiplo, o ser humano aprende a compreender o mundo que o rodeia em diferentes maneiras (coesão social).

O BM apresenta uma visão instrumental da educação e associa educação como uma ferramenta indispensável para o crescimento econômico. Conforme o BM (1995), a educação é um importante instrumento de promoção do crescimento econômico e da redução da pobreza. A educação pode ajudar a reduzir a desigualdade, proporcionar novas oportunidades aos pobres e, conseqüentemente, aumentar a mobilidade social.

Em sua perspectiva de associar a educação como elemento de crescimento econômico, o BM concentrava seu apoio e atuação no ensino básico por meio do projeto “*Firkidja*”, criado em 1997, que tinha, entre outros objetivos, melhorar a qualidade de ensino básico e combater o analfabetismo na Guiné-Bissau. Segundo Djaló (2009), em uma análise sobre o desenvolvimento social da Guiné-Bissau, conclui-se que a pobreza está inversamente correlacionada com a educação. É por essa suposição que o projeto “*Firkidja*” do BM apoiava a educação básica e centralizava o seu esforço em melhoria do ensino básico de qualidade com vista a redução da pobreza.

### **5.3 Percepções de professores sobre saberes locais e diversidades culturais no currículo da escola “Quero Aprender”**

Ao longo do processo de desenvolvimento deste trabalho foi possível compreender, através de aplicação de questionários, as percepções de dois professores sobre saberes locais e diversidades culturais no currículo escolar de ensino básico de uma escola pública “Quero Aprender” localizado em Ilonge na região de Biombo.

Os professores que colaboraram com a nossa investigação são identificados com nomes fictícios :Titina Silá e Tchico Té. Uma parte de suas falas relevantes são transcritas fazendo uma articulação com as bases teóricas e o entendimento do pesquisador.

Titina Silá e Tchico Té atuam na educação básica, com a mesma área de formação em bacharelado, mas com anos de experiências em sala de aula diferentes. Tchico Té atua na sala de aula há (15) quinze anos, tem quarenta e cinco anos (45) de idades, leciona todos os componentes numa perspectiva global, possui formação de Bacharelado na Escola Normal 17 de Fevereiro em Bissau, responsável pela formação de professores do EB1 e do EB2. Titina Silá, por sua vez, tem uma experiência de dez (10) anos em sala de aula, tem trinta e seis anos (36), lecionado todos os componentes do ensino básico, a sua formação também é no bacharelado na Escola 17 de Fevereiro em Bissau.

Tchico Té e Titina Silá, para planejarem suas aulas, seguem as orientações do programa do MEN. Titina Silá afirma que além desse documento normativo orientador de política curricular, ela também desenvolve outras atividades através de um planejamento e convida a comunidade local para participar: *“no ano passado fiz um planejamento, introduzi uma semana acadêmica de cultura e convidei a comunidade local para tomar parte”*. Podemos sintetizar essa prática como *Atos de Currículo*<sup>21</sup>, ou seja, os professores e estudantes usam suas experiências através *de atos de currículo*, realizam algumas mudanças a partir das práticas cotidianas em sala de aula, portanto, atraem as ações descritas nas proposições curriculares oficiais. Esse movimento de atrair os parâmetros nacionais praticados por alguns professores nos seus fazeres pedagógicos, vai ao encontro de pensamento de Pacheco (2000), quando afirma que a política curricular se e aplica-se decide numa perspectiva interpretativa menos determinista com o protagonismo dos professores através das suas práticas no cotidiano escolar.

---

<sup>21</sup>Atos de Currículo é um conceito-dispositivo forjado por Roberto Sidnei Macedo, professor titular da Faculdade da Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). “O conceito atos de currículo emerge no seu movimento generativo com uma potência curricular cada vez mais realçada na medida em que pleiteia, a fortiori, formas dilatadas de participação na cena educacional-curricular, trazendo para a compreensão/intervenção curricular ampliadas e complexas com-versações, diríamos, culturalmente curriculantes”. (MACEDO 2016, p. 65).

Tchico Té e Titina Silá foram unânimes ao falar sobre a necessidade de valorização de saberes locais no currículo escolar, relacionaram tais saberes aos aspectos culturais de alguns grupos étnicos de Guiné-Bissau que se manifestam na sua prática social. Tchico Té acrescenta a importância de se valorizar o uso de costume de cada povo e dar ênfase aos saberes deixados pelos ancestrais que têm a relevância para a comunidade. A fala dele não especifica quais os saberes deixados pelos ancestrais. Titina Silá enfatiza que os saberes locais devem ser valorizados e propagados no currículo escolar porque faz parte da construção sociocultural de um povo. Nessa mesma linha de pensamento, o pesquisador moçambicano Basílio (2006) compreende os saberes locais como resultantes de informações localizadas dos grupos humanos e servem para a definição de um padrão de vida quotidiana. Para esse pesquisador, os saberes locais são a base do meio humano vivido como constitutivo do conteúdo. Eles são solidificados e cristalizados pelas comunidades para sua transmissão às gerações vindouras.

Voltando à questão de diversidade cultural, Tchico Té afirma que durante sua aula explica sobre a importância da cultura e sua representação na sociedade. Para esse professor, a maior dificuldade para trabalhar a questão de diversidade cultural em sala de aula é fazer os alunos aceitar a cultura do outro. Titina Silá também tinha destacado essa mesma preocupação em relação à aceitação cultural: *“na sala de aula as vezes os alunos sentem vergonha de estar na frente do colega para falar sobre a sua cultura”*.

Pode-se perceber nas falas dos professores que os alunos têm dificuldades de falarem abertamente sobre suas culturas e pertencimento étnico em sala de aula. Esse fato ocorra talvez porque na política curricular do ensino básico as temáticas relacionadas as diversidades culturais aparecem muito pouco, o que poderia comprometer no desenvolvimento educacional do aluno. Aprender sobre outras culturas de grupos étnicos que constituíram a Guiné-Bissau ajuda o aluno a compreender diferentes perspectivas da visão do mundo, sobretudo apreender um conjunto de saberes e elementos culturais que foram transmitidos de geração em geração. Além disso, ajuda também a dissipar estereótipos negativos e preconceitos pessoais sobre cultura. Os dois professores trabalham a questão das diversidades culturais e saberes locais a partir de iniciativas próprias desenvolvidas através de projetos educativos independentes.

A política do currículo do ensino deveria priorizar questões da saberes locais e da diversidade cultural nas escolas, uma vez que o país é constituído por vários grupos étnicos. Cada etnia tem uma cultura própria que se pode refletir no modo de viver, na vida social, cultural, espiritual, de organização e ordenamento do território, na construção das

habitações, no seu estilo de vestuário, nas crenças religiosas, nas cerimônias, na relação com os seus antepassados, na gastronomia, nas manifestações festivas, na produção artesanal, nas atividades produtivas de natureza econômica, na forma como organiza o poder político, judicial e simbólico.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mergulhamos nas leituras densas de descobertas, de autorização em busca de respostas das questões iniciais e dos objetivos propostos que conduziram toda a pesquisa. A pesquisa em foco traçou-se conforme os seguintes objetivos específicos: 1) analisar o percurso histórico educacional guineense, sobretudo o processo de rupturas, descontinuidades das itinerâncias da política do currículo do ensino básico; 2) compreender a organização do sistema educativo guineense e as relações entre saberes locais e diversidades culturais; 3) identificar as mudanças ocorridas na política curricular no contexto da implementação da LBSE-2010/2011 sob a influência das organizações internacionais.

Ao estabelecer os objetivos da pesquisa no que diz respeito à compreensão das itinerâncias da política de currículo de ensino básico em Guiné-Bissau e sua vinculação com diversidades e epistemologias locais entre o ano da sua independência e o da implementação da LBSE (1973-2011), foi necessário revisitar o passado debruçando sobre o percurso histórico educacional guineense, dialogando com vários autores, para embasar teoricamente sobre as compreensões das itinerâncias da política curricular e sua respectiva relação com as diversidades e as epistemologias locais e os processos das rupturas e reformas que aconteceram em diferentes momentos.

Neste estudo revelou-se que as políticas do currículo de ensino básico da Guiné-Bissau, ao longo das suas itinerâncias nos primeiros anos da independência nacional no quadro de reconstrução nacional, aconteceram através de algumas reformas educacionais com o objetivo de romper com o passado implantado pelo colonizador português, um passado no qual os conteúdos ensinados nas escolas guineenses eram voltados mais à realidade portuguesa. O Estado guineense tinha feito um enorme esforço para reformular o sistema educativo nos primeiros anos da independência, introduziu-se uma nova política de currículo para o ensino básico e secundário, seguindo a experiência desenvolvida nas escolas das regiões libertadas que consistia na recuperação de história do país, da memória, dos valores culturais e étnicos do povo e na ligação do trabalho rural com o intelectual, em que os alunos participavam na produção agrícola.

Com isto, ao longo da pesquisa constatou-se que o aspecto geral da reforma curricular nos primeiros anos da independência estaria ligado aos fatores ideológicos vividos naquele período em que o PAIGC, sendo o único partido do Estado, pretendia reforçar a ideologização da população com a inspiração no pensamento de Amílcar Cabral

numa tentativa de recuperação da memória dedicada à luta de libertação dos territórios da Guiné-Bissau e Cabo Verde.

A partir da década de oitenta com a introdução do PAE que marca a abertura econômica e o liberalismo, a política do currículo ganhou uma nova configuração, a questão da ideologização da população sobre a causa principal da luta anticolonial não fazia mais preocupação. Em consequência, foram retiradas algumas disciplinas no currículo escolar como, por exemplo, a disciplina *trabalho produtivo* que ajudava os estudantes a aproximar-se da sua realidade sociocultural e a disciplina de *formação militante* que tinha, entre outras tarefas a de formar politicamente o estudante para melhor compreensão da causa da luta pela independência e os desafios da tarefa de reconstrução nacional foram abolidos do currículo escolar. A partir do contexto da implementação do PAE, a política do currículo foi associada ao modelo econômica liberal e neoliberal e foi ajustada à conjuntura atual do capitalismo.

Ao longo do trabalho, foi constatado que as OI's exercem a hegemonia e influência em relação às políticas curriculares e educacionais instituídas desde década 80 e se consolidou no quadro de implementação da LDSE 2010/11, que resultou no alinhamento do sistema educativo guineense ao sistema educativo português e conseqüentemente ao do resto da Europa na formação de professores, assim como na organização dos níveis do ensino, reforçando e concretizando a política da homogeneização da organização do curricular escolar guineense sem se preocupar com questões das diversidades culturais e saberes locais. Esse fato demonstra que o saber eurocêntrico continua fortemente predominante na configuração da política curricular estabelecida por MEN.

Os dados confirmam que a atual política curricular não tem se preocupado com a inserção de saberes locais e diversidade cultural na estrutura curricular a nível nacional. Nos questionários respondidos pelos dois professores nota-se que há uma unanimidade nas respostas sobre a importância e a necessidade da inserção e da valorização de saberes locais e diversidades culturais no currículo escolar, dando a ênfase a cultura local do aluno, o que revela ser urgente que o Estado repense novas proposições curriculares voltadas aos saberes locais que poderão ser sistematizados e referenciados de modo interdisciplinar e contextualizado junto ao conhecimento escolar formal. Por exemplo, questões ligadas às tradições, às línguas, às práticas agrícolas. As temáticas voltadas às questões ambientais, às queimadas, aos lixões da cidade, ao desmatamento das florestas. As proposições curriculares que abrangem a diversidade religiosa, expressões da cultura

local, tanto a construção de artesanato, a fauna e flora do país, a atividade econômica, a atividade de caça, pesca, música, folclore, as danças, as gastronomias, os mitos, as lendas, os festivais populares, as cerimônias de iniciação etc. Esses elementos cumprem um papel fundamental nos processos de aprendizagem e poderão ajudar o aluno a superar a negação cultural, conforme demonstra o relato da professora Titina Silá *“na sala de aula as vezes os alunos sentem vergonha de estar na frente de colega para falar sobre a sua cultura”*. Enfim, novas proposições curriculares capazes de contribuir para reforçar o fortalecimento étnico e identitário de cada estudante.

## 7. REFERÊNCIAS

- AFIGBO, AdieleEberechukuwu. **Repercussões sociais da dominação colonial: novas estruturas sociais.** In: BOAHEN, Albert Adu (Editor). *História Geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935.* 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. Cap. 19. pp. 567-589.
- AFONSO, Camilo. **A educação tradicional do noroeste de Angola: Formas de transmissão de saberes e sua presença na Bahia.** Salvador, 2016 (Tese de Doutorado) Universidade do Estado de Bahia.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: Transformações e Desafios.** Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira de. **Educação e transformação social: Formas alternativas de educação em país descolonizado.** 1981. (dissertação do mestrado) - Rio de Janeiro. FGV, 1981.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado.** 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.
- ALVES, Francisco Dened Lima et al. **Neoliberalismo e políticas educacionais no Brasil: influências sobre a base nacional comum curricular.** Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68909>>. Acesso em: 27/05/2021.
- AMONA, Dingana Paulo Faia. **Narrativas Sobre a Guinendade/i: identidade nacional e diversidade étnica na Guiné-Bissau.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Antropologia, Fortaleza, 2020.
- ANDERSON, Perry. **Balanco do neoliberalismo** (In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.)
- AUGEL. Moema Perente. **O desafio de escombros: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau-** Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- BÂ, Amadou Hampaté. **A tradição Viva.** In *História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África/* editado por Joseph Ki-Zerbo. 2ed. rev.- Brasília: UNESCO, 2010.
- BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação.** In *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.
- BALL, Stephen J. **Política Global de Educação: reforma e lucro.** Janeiro de 2018. *Revista de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educativa* 3: 1-14.
- BASILIO, Guilherme. **Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico.** (Dissertação do mestrado em educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

em convenio com a Universidade Pedagógica de Moçambique. 2006. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp011182.pdf> Acesso em: 20/05/2021.

BEDETA, Garcia Biifa. **Políticas educativas na Guiné-Bissau**. (Dissertação de Mestrado) Universidade de Porto, Faculdade de Letras. Porto. 2013.

BORGES, Sónia Vaz. **Amílcar Cabral: estratégias políticas e culturais para independência da Guiné e Cabo Verde**. Universidade de Lisboa Faculdade de Letras (FL) FL – (Dissertações de Mestrado). 2008. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/jspui/bitstream/10451/411/3/17664\\_Tese.pdf](http://repositorio.ul.pt/jspui/bitstream/10451/411/3/17664_Tese.pdf) Acesso em: 04/05/2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

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

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

CÁ, Lourenço Ocuni. **Cultura escolar e os povos coloniais: a questão dos assimilados nos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP)** in. Rev. ETD – Educ. Tem. Dig., Campinas, v.13, n.1, p.207-224, jul./dez. 2011.

CÁ, Lourenço Ocuni. **A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado**. Cuiabá: EdUFMT/CAPES, 2008.

CÁ, Lourenço Ocuni. **A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973)**. In Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins. Capinas, SP, v.2, n° 1, out. 2000.

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

CABRAL, Amílcar. **A arma da teoria**. Coordenação [de] Carlos Comitini.- Rio de Janeiro: Codecri, 1980.

CABRAL, Mario, in. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. Paulo Freire, Sergio Guimarães. 2. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2011.

CABRAL, Vasco. **Colonização e Religião: Da primeira evangelização à colonização dos povos da Guiné**. In "Soronda - Revista de Estudos Guineenses", n° 005, Janeiro de 1988, CasaComum.org, Disponível HTTP: [http://hdl.handle.net/11002/fms\\_dc\\_11350](http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_11350) (2018-7-27).

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): Uma aproximação**. In. Rev. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

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

CARDOSO, Carlos. **A transição democrática na Guiné-Bissau: um parto difícil**. In: Lusotopie, n°2, 1995. Transitions libérales en Afrique lusophone. pp. 259-282;

CASTANHEIRA, José Pedro. **Quem mandou matar Amílcar Cabral?** D'Águas Editores. 1995.

CECCON, Claudius. **Com humor e Paulo Freire: a educação na Guiné Bissau 1976 – 1980**. In. Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 4, n.7, p.334-366, jul./dez. 2017.

CESAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Livraria Sá da Costa Editora, 1ª edição 1978.

COELHO, João Paulo Borges. **Crônica da Rua 513.2**. Maputo: Ndjira, 2006. / São Paulo: Editora Kapulana, 2020.

DA SILVA, Rui Manuel Ferreira. **Globalização e currículo: atores e processos. Um estudo exploratório na Guiné-Bissau**. (Dissertação de Mestrado área de Especialização em Desenvolvimento Curricular) Universidade do Minho. 2011.

DELORS, Jacques (UNESCO) **Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**. São Paulo. Cortez Editora. 1998.

DJALÓ Mamadú. **A interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau: A Dimensão da Educação Básica – 1980-2005**. (Dissertação de Mestrado) Florianópolis. 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92590> Acesso em: 08/03/2022.

DJALÓ Mamadú. **A interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau: A Dimensão da Educação Básica – 1980-2005**. (Dissertação de Mestrado) Florianópolis. 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92590> Acesso em: 04/01/2018

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FOCNA, S. M.; GABARRA, L. O. e. **Carnaval do Ntuduru: Diversidade cultural e identidade nacional**. In. Rev.Tensões Mundiais. [S. l.], v.15, n. 29, p. 119–142, 2020.

FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sergio. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. 2. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos**. Edições Base. Lisboa, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia de Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987

FURQUIM, Fabiane Miriam. **Repensando a Tradição e a Modernidade em Moçambique: uma abordagem conceitual**. XV Encontro Regional de História. UFPR. 2016. Disponível em: [http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1468157104\\_ARQUIVO\\_FabianeFurquim,Anpuh2016.pdf](http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1468157104_ARQUIVO_FabianeFurquim,Anpuh2016.pdf) Acesso em: 26/03/2021.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades**. (Tese de Doutorado) Universidade de Aveiro-Departamento de Ciências da Educação. 2005.

FURTADO, Alexandre. **Teoria de Investigação sobre a história do ensino**. In: Soronda. Revista de Estudos Guineenses", nº 001, Janeiro de 1986.

GALLO, Fernanda. **A intestina batalha socialista moçambicana através de Crônica da Rua 513.2, de João Paulo Borges Coelho**. ABRIL Revista do NEPA/UFF (NITERÓI), v. 10, 2018, p. 135-150.

GODOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: A descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Patrícia Godinho. **Os fundamentos de uma nova sociedade: o PAIGC e a luta armada na Guiné-Bissau (1963-1973) Organização do Estado e relações internacionais**. Torino, L'Harmattan, Itália. 2010.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atílio Brunetta; revisão da tradução: Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 15ª edição atualizada e ampliada- Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

KI-ZERBO, Joseph. **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010. 992 p.

KOUDAWO, Fafali. **Educação e sociedade na África pré-colonial**. In revista de estudos guineenses (Soronda) Edição. nº 12, 1991. ENEP. Guiné-Bissau.

KOUDAWO, Fafali. **Educação e teorias de desenvolvimento: o que há de novo?** In revista de estudos guineenses (Soronda) Edição. nº 19, 1995. ENEP. Guiné-Bissau.

Lei de Bases do Sistema do Ensino da Guiné-Bissau, 2010/2011.

LIBÂNEO, J. C. *et al.* **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10.ed. rev. e apl. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. **Teoria de currículo**. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?** In. Revista Brasileira de Educação. Maio /Jun /Jul /Ago 2004 No 26.

LOPES, Carlos. **A transição histórica na Guiné-Bissau. Do movimento de libertação nacional ao Estado.** Bissau. INEP, 1987.

LOPES, Carlos. **Construção de identidades nos rios de Guiné do Cabo Verde.** In: Africana Studia, n. 6, (2003), Edição da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

LOPES, Carlos. **Guiné-Bissau a procura de um modelo social.** In revista "Soronda - Revista de Estudos Guineenses", nº 001, Janeiro de 1986, Fundação Mário Soares / DIP -Documentos INEP, Disponível HTTP: [http://hdl.handle.net/11002/fms\\_dc\\_11332](http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_11332) (2021-3-16).

LOPES, Luísa Da Silva Lopes e. **A Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau: Uma Análise do Processo de Construção Política.** (Dissertação do mestrado) Universidade de Aveiro. 2014.

MACEDO DE SÁ, Silvia Michele. **Etnoaprendizagem: aprendizagem como experiência cultural.** In. MACEDO, Roberto Sidnei. Etnoaprendizagens: a educação referenciada na cultura. São Paulo: Edição Loyola, 2015.

MACEDO DE SÁ, Silvia Michele. **Etnoaprendizagem: aprendizagem como experiência cultural.** In. MACEDO, Roberto Sidnei. Etnoaprendizagens: a educação referenciada na cultura. São Paulo: Edição Loyola, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa contrastiva e estudos multicascos: da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em ciências sociais e educação.** Salvador: EDUFBA, 2018.

MACEDO, Roberto, Sidnei. **Currículo, conceito e pesquisa - 7.ed.** atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MANGANA, Gregório Adélio. **A institucionalização dos “saberes locais” a partir de políticas curriculares em Moçambique: comunidades epistêmicas, contextos de influência e lugar de intermediação.** Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Recife, 2017.

MENDES, Leonel Vicente. **(Des)Caminhos do sistema de ensino guineense: avanços, recuos e perspectivas.** Curitiba: CRV. 2019.

MENDES, Leonel Vicente. **A escolarização e a formação de quadros nas regiões libertadas da Guiné-Bissau: uma perspectiva histórica (1963-1973)** [recurso eletrônico] – 1.ed. - Curitiba: BrazilPublishing, 2021.

MENDY, Peter Karibe. **A herança colonial e Desafios da Integração.** In Soronda. Revista de Estudos Guineenses", nº 016, Julho de 1993.

MOREIRA, Antonio Flavio Borbosa e SILVA Tomaz Tadeu da. **Currículo cultura e sociedade** (orgs.); tradução de Maria Aparecida Baptista. -7 ed.- São Paulo Cortez, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORGADO, José Carlos et. al. **Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau**. Configurações, vol. 17, 2016, pp. 57-77.

MUDIMBE, VumbiYoka. **A invenção de África: Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento**. Mangualde. Portugal: Edições Pedagogo, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

MUNGALA, A.S. L' **Education Traditionnelle em Afrique et ses valeurs fondamentales**. In revuesocialiste de l'aculture négro-africaine. Fev. 1982. Disponível em: <http://ethiopiquest.refer.sn/spip.php?article838> Acesso em: 10/01/2022.

MUNGALA, A.S. L' **Education Traditionnelle em Afrique et ses valeurs fondamentales**. In revuesocialiste de l'aculture négro-africaine. Fev. 1982. Disponível em: <http://ethiopiquest.refer.sn/spip.php?article838> Acesso em: 27/07/2018.

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**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). 2014.

NSOULI, Saleh M. **Ajuste estrutural na África subsaariana**. Finanças & Desenvolvimento, 1993, pp. 20-23.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização?** In. Revista: Educação e Sociedade, v. 21, n. 73, p.139-161, 2000.

PACHECO, José. **A flexibilização das políticas curriculares**. Actas do Seminário O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 71-78, 2000.

PEHRSSON, Kajsa. **O direito à educação na Guiné-Bissau: Análise genérica dos problemas do setor**. Estocolmo, Fev. 1996.

QUIJANO Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América latina. In. Livro: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas**. In. Edgardolander (org). ColecciónSurSur, CLASCO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

RANGER, Terence. **A invenção da tradição na África Colonial**. in: HOBBSAWM, Eric e RANGER, Terence. A Invenção das Tradições. (tradução Celina Cardim Cavalcante). 6ª edição Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SANÉ, Samba. **Os desafios da educação na Guiné-Bissau.** In. Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 27, n.1, p. 55-77, jan/jun 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Leonel%20Mendes/Downloads/39717-Texto%20do%20artigo-98180-1-10-20180709.pdf> Acesso em: 09/04/2021.

SANGREMAN, Carlos. **A política económica e social na Guiné-Bissau 1974-2016.** In workingPaperCEsA. CSG 146/2016. Disponível em: <https://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/images/files/WP146.pdf> Acesso em: 04. Set. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

SAWADOGO, Ousmane. **L' education Traditionnelle em Afrique Noire: portée et limites.** Association Manden. 2003. Disponível em: [http://www.manden.org/imprimersans.php3?id\\_article=25](http://www.manden.org/imprimersans.php3?id_article=25) Acesso em:27/04/2022.

SEMEDO, Maria Odete da Costa Soares. **As Mandjuandadi: cantigas de mulher na Guiné-Bissau: da tradição oral à literatura.** (Tese de doutorado). Belo Horizonte, 2010.

SEMEDO, Maria Odete da Costa. **Educação Como Direito.** 2005. Disponível em:[http://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo\\_educacao\\_como\\_direito.pdf](http://www.dhnet.org.br/redes/guinebissau/semedo_educacao_como_direito.pdf). Acesso em: 12/04/2022.

SILVA, Rui da & SANTOS, Júlio Gonçalves. **Os estudos curriculares na Guiné-Bissau: as principais tendências que caracterizam o campo neste país africano.** In: tema 7 currículos e desafios africanos no século xxi. 2014.

SILVA, Rui Manuel Ferreira da. **Globalização e currículo: atores e processos. Um estudo exploratório na Guiné-Bissau.** (Dissertação de Mestrado área de Especialização em Desenvolvimento Curricular) Universidade do Minho. 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias de currículo. 2-ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOMET, Yoporeka. **A África e a filosofia.** (Tradução). Revista Sísifo. Feira de Santana v. 1, nº 4. p.80-100, 2016.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional- elementos para uma crítica do neoliberalismo. In **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação/** Michael W. Apple..et al.; Pablo Gentili (org.), 18. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011- (coleção estudos culturais em educação).

## 7.1. Documentos consultados

Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique. Decreto lei Nº 39: 666, 1995. Agência Geral do Ultramar Lisboa.

Banco Mundial. Prioridades y estrategias para la educación: estudio sectorial del Banco Mundial. Versão preliminar. Washington, DC, maio 1995.

Ministério de Educação Nacional. Relatório da situação do sistema educativo para a reconstrução da escola sobre novas bases. Agosto de 2015.

PAIGC - Quadros formados pelo PAIGC, desde o início da luta. 1973.

**ANEXO 1.****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE**

PROJETO: “ITINERÂNCIAS DA POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO  
NA GUINÉ-BISSAU 1973-2011: SABERES LOCAIS E DIVERSIDADE  
CULTURAL”

Prezado (a) \_\_\_\_\_ você está sendo convidada a participar de um projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Sua participação é importante, porém, você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça, se desejar, qualquer pergunta para esclarecimento.

Responsável: Mestrando Leonel Vicente Mendes e Prof. Dr. Roberto Sidnei Alves Macedo (orientador).

A pesquisa tem como objetivo compreender itinerâncias da política de currículo de ensino básico em Guiné-Bissau e sua vinculação com diversidades e epistemologias locais entre o ano da sua independência e o da implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1973-2011).

Esta pesquisa não oferece qualquer risco para a sua relação social, profissional, familiar ou sua segurança. Mas como benefício poderá trazer grande contribuição para a comunidade acadêmica, em especial para sociedade guineense, despertando atenção nos cidadãos no sentido de terem mais a consciência sobre a diversidade e a pluralidade das culturas existentes na Guiné-Bissau, assim também como a importância da valorização dos saberes locais, a memória individual e coletiva que constituem identidade do povo guineense.

O seu nome será mantido em sigilo, e não será divulgado nas publicações dos resultados. Os participantes serão voluntários da pesquisa não recebendo nenhum valor.

Você tem a liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Eu, DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta

pesquisa, declarando ainda que o termo foi assinado em duas vias, uma ficando comigo e outra com o responsável da pesquisa.

Data, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022

**Nome do Participante:**

---

**Assinatura de participante**

---

**Nome do Responsável da pesquisa:**

**Leonel Vicente Mendes**

**Assinatura**

*Leonel V. Mendes*

## ANEXO 2.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
 Av. Reitor Miguel Calmon - Vale do Canela - 40110-100  
 - Salvador - Bahia – Brasil Tel. 55 71 3283-7264/7210 | e-mail:  
 pgedu@ufba.br

### ROTEIRO DA ENTREVISTA

**AUTOR: LEONEL VICENTE MENDES**

No âmbito de desenvolvimento de pesquisa do mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), cujo o tema ITINERÂNCIAS DA POLÍTICA CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO NA GUINÉ-BISSAU 1973-2011: SABERES LOCAIS E DIVERSIDADE CULTURAL, sob orientação do professor doutor Roberto Sidnei Macedo, linha de pesquisa “Currículo e (In)Formação”, elaborou-se um guião de entrevistas para a recolha de dados e informações. A entrevista será realizada com os professores de ensino básico da escola: \_\_\_\_\_, localizada em:\_\_\_\_\_.

O objetivo da entrevista é compreender as percepções de professores sobre saberes locais e diversidade cultural no currículo escolar de ensino básico. Ou seja, este instrumento da pesquisa serve para compreender as práticas de professores no processo de mediação dos conteúdos curriculares e nas suas atividades em sala de aula, analisando como os saberes locais e diversidade culturais são trabalhados com os alunos do ensino básico.

#### 1. IDENTIFICAÇÃO DE ENTREVISTADO

**Nome:**\_\_\_\_\_

**Formação profissional:** ( ) Graduação: ( ) Especialização ( ) licenciatura ( ) outras) ( ) Qual(is)?\_\_\_\_\_

Área da formação: \_\_\_\_\_

Tempo/ano de serviço:\_\_\_\_\_

Disciplina/componente ministrada:\_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

---

### QUESTÕES DIRIGIDAS AOS PROFESSORES

Este trabalho faz referência aos saberes locais e diversidade cultural e sua relação com o currículo escolar.

1. Para você planejar suas aulas que orientações ou documentos você segue?

---

---

---

---

2. Seguindo as orientações dos documentos citadas sejam elas da Direção Regional da Educação (DRE) ou do próprio Ministério da Educação Nacional (MEN), você pode incluir outros conteúdos nas suas aulas, além das orientações gerais?

Sim ( ) Não ( )

3. Se você respondeu Sim, que outros temas você acha que devem ser incorporados nas suas aulas, além das orientações gerais da DRE/MEN?

---

---

---

---

4. Na sua compreensão os conhecimentos produzidos e divulgados pelas comunidades, pela cultura do povo, que são denominados saberes locais que aprendemos com a própria convivência com parentes e amigos devem aparecer no currículo ensinado nas escolas?

Sim ( ) Não ( )

5. Se você respondeu Sim, Quais são os temas/conteúdos desses conhecimentos locais devem integrar a proposta curricular de sua Escola?

---

---

---

---

6. Por que você considera importante inserir esses conhecimentos no currículo escolar?

---

---

---

7. Se você respondeu não, por que temas/conteúdo desses conhecimentos locais não devem integrar a proposta curricular de sua Escola?

---

---

---

Os assuntos culturais também devem fazer parte de um currículo para a formação das crianças. E a cultura é muito diversa, diferente, conforme a região, de acordo com o local onde os alunos vivem.

8. No currículo da sua escola são ensinados conteúdos dessa diversidade cultural, especialmente as manifestações da cultura da comunidade da escola?

Sim ( ) Não ( )

9. Se você respondeu Sim, Quais os assuntos/temas da cultura local mais importantes que devem integrar o currículo escolar e fazer parte dos assuntos das suas aulas?

---

---

10. Se você trabalha esses saberes locais e a diversidade cultural com os alunos na sala de aula que práticas pedagógicas você utiliza nessas suas aulas?

---

11. Considerando Guiné-Bissau como um país multiétnico e multicultural, de que forma você considera que os temas dos saberes locais e da diversidade cultural poderão contribuir para combater a divisão étnica existente nesse país?

---

---

12. Quais são as principais dificuldades para trabalhar esses conteúdos no currículo com os alunos na sala de aula?

---

---

---