

CAPOEIRA



REVISTA DE HUMANIDADES E LETRAS

ISSN: 2359-2354

Vol. 9 | Nº. 1 | Ano 2024

Editores

Dr. Pedro Acosta-Leyva.
Dra Juliana Barreto Farias.

Site/contato

<https://revistas.unilab.edu.br/>

Email: leyva@unilab.edu.br

Email: julianafarias@unilab.edu.br

(Com) tradições e conflitos nos percursos da educação na Guiné-Bissau, no pós-independência: possíveis contribuições do Ensino de História na construção de novos rumos

Nembali Mané¹
Jorge Lúzio²

Resumo

O presente artigo objetiva compreender como as tradições locais e as contradições do colonialismo, em meio aos conflitos de natureza política, se entrelaçaram na itinerância da educação na Guiné-Bissau, no contexto pós-colonial. Assim, o texto observou os valores éticos, os legados culturais e as experiências da coletividade inerentes à educação tradicional africana, em cujas bases predomina a oralidade. Analisa o modo em que a educação colonial operou, contrapondo-se às práticas de transmissão de conhecimentos (educação oral) ao favorecer o modelo eurocêntrico, sobre a realidade endógena guineense. Entre embates e tensões, as várias formas de resistências no âmbito da luta anticolonial, em retorno às raízes africanas através de abordagens afrocentradas, integraram os percursos destes processos. Neste sentido, destacaram-se os esforços em defesa aos ideários do PAIGC, além de um outro fator, o golpe de estado em 1980, ocorrido com o envolvimento de entidades financeiras Internacionais, entre as quais o FMI e o BM, por meio do programa de Ajustamento Estrutural (PAE), por sua vez alinhado a uma educação de viés tecnicista, e ancorada aos projetos neoliberais. Para a realização deste estudo, recorreremos a uma pesquisa bibliográfica por meio de diálogos com a obra de Ba (2010), Cá (2000), Cá (2009) Mendes (2019), Namone (2020) e Sane

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Bacharel em Humanidades (BIH), possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira UNILAB, do Campus dos Malês. Email: manembali@aluno.unilab.edu.br

² Doutor em História Social pela PUC-SP, é professor adjunto do curso de História, com atuação extensiva aos cursos de BIH e de Pedagogia, em Ensino de História, na UNILAB IHLM / Campus dos Malês, e no CEA Centro de Estudos Africana. Email: jorge.luzio@unilab.edu.br

(2018), fontes da imprensa e manuais escolares. Os resultados apontam para as disputas de divergentes interesses, nas contínuas crises e tensões impostas ao sistema educativo da Guiné-Bissau, marcado, ambigualmente, pelos resquícios das violências do regime colonial, bem como pelas contínuas resistências. Por fim, apresenta a função social do Ensino de História frente a tais processos, como ferramenta imprescindível para a formação da cidadania e para a consolidação democrática, além do despertar de uma consciência política e emancipatória, nos contributos da história escolar.

Palavras-Chave: Colonialidade, Educação, Emancipação, Ensino de História, Guiné-Bissau.

(Con)traditions and conflicts in the paths of education in Guinea-Bissau, in the post-independence period: possible contributions of History Teaching in the construction of new directions

Abstract

This article aims to understand how local traditions and the contradictions of colonialism, amid political conflicts, were intertwined in the itinerancy of education in Guinea-Bissau, in the post-colonial context. Thus, the text observed the ethical values, cultural legacies and collective experiences inherent to traditional African education, whose bases predominate orality. It analyzes the way in which colonial education operated, opposing knowledge transmission practices (oral education) by favoring the Eurocentric model over the endogenous Guinean reality. Between clashes and tensions, the various forms of resistance within the anti-colonial struggle, returning to African roots through Afro-centered approaches, integrated the paths of these processes. In this sense, efforts to defend the ideas of PAIGC stood out, in addition to another factor, the coup d'état in 1980, which occurred with the involvement of international financial entities, including the IMF and BM, through the Program of Structural Adjustment (PAE), in turn aligned with an education with a technical bias, and anchored to neoliberal projects. To carry out this study, we resorted to bibliographical research through dialogues with the work of Ba (2010), Cá (2000), Cá (2009) Mendes (2019), Namone (2020) and Sane (2018), sources from press and school manuals. The results point to disputes between divergent interests, in the continuous crises and tensions imposed on the educational system in Guinea-Bissau, marked, ambiguously, by the remnants of the violence of the colonial regime, as well as by continuous resistance. Finally, it presents the social function of History Teaching in the face of such processes, as an essential tool for the formation of citizenship, for democratic consolidation, in addition to the awakening of a political and emancipatory consciousness, in the contributions of school history.

Keywords: Coloniality, Education, Emancipation, History Teaching, Guinea-Bissau.

1. Introdução

Nos contextos da Guiné-Bissau pré-colonial, bem como nas demais sociedades africanas, já havia práticas educacionais estabelecidas³, que se baseavam nos princípios da oralidade e da transmissão de conhecimentos dos mais velhos aos mais novos. Os processos de socialização também se constituíam como fontes de transmissão de saberes essenciais através da fala (MANÉ,2021). Entre esses ensinamentos, destacavam-se os contos, as histórias, os provérbios, as cerimônias de iniciações, entre outras experiências de sociabilidades. Tais práticas educativas constituíam-se em ensinamentos indissociáveis dos aspectos históricos e culturais das comunidades guineenses (NAMONE, 2014; MENDES, 2019).

Nessa perspectiva, a forma de organização das comunidades, no período anterior à chegada dos colonizadores, estruturava-se na formação de grupos comunitários conforme o pertencimento étnico, linguístico e cultural. Em outras palavras, compreende-se que essas sociedades se organizavam em coletividades e em aglomerados, com o objetivo de se conviver e de se produzir, de forma comunal (CÁ, 2000). No que diz respeito à educação nessas conjunturas, não havia uma instituição formal, tampouco “educadores” exclusivamente voltados a um modo de se ensinar formalmente, como nas sociedades ocidentais modernas. No entanto, nas comunidades guineenses, ao ancião ou ao indivíduo reconhecidamente sábio, atribuía-se o sentido e a função de mestre, de professor. De tal modo que a aprendizagem se tornava algo contínuo, desenvolvido de uma forma mais ampla ao longo de toda a vida, e a todo o instante (Namone, 2020). Na concepção do tradicionalista maliano Amadou Hampate Bâ, em África:

O "sábio" não é jamais um "especialista". É um generalista. O mesmo ancião, por exemplo, terá conhecimentos tanto em farmacopéia, em "ciência das terras" - propriedades agrícolas ou medicinais dos diferentes tipos de terra - e em "ciência das águas", como em astronomia, em cosmogonia, em psicologia etc. Podemos falar, portanto, de uma "ciência da vida": a vida sendo (BÂ, 1977, p.1).

³ Cf. Amadou Hampatê Bâ (2010), Lourenço Oucuni Cá (2000), Dabana Namone (2014) e Samba Sane (2018).

Esse paradigma de educação, inerente à realidade social dos povos (CÁ, 2005), referia-se à uma prática educacional que ocorria de diferentes formas e através de metodologias diversas, alicerçadas na tradição oral, e que integram concepções e práticas de Ensino de História (BITTENCOURT, 2008). A partir dos métodos de oralidade e das formas de suas transmissões, conforme Bâ, é possível compreender um dos princípios da abordagem afrocentrada.

Na África, tudo é "História". A grande História da vida comporta seções que serão, por exemplo: a história das terras e das águas (a geografia), a história dos vegetais (a botânica e a farmacopéia), a história dos "filhos do seio da terra" (a mineralogia), a história dos astros (astronomia, astrologia) etc. Estes conhecimentos são sempre concretos e dão lugar a utilizações práticas (BÂ, 1977, p.2).

Tais modos e usos se davam em múltiplos espaços, em consonância com a realidade histórica e cultural da comunidade e do grupo étnico, e sobreviviam como práticas sociais e culturais em educação, cujo legado pode ser visto ainda em nossos dias. E é nesta dimensão que a importância do conhecimento sobre o passado, o papel da memória e a função da história se trançam como um fio condutor ao tecer a identidade, na vinculação consciente do sujeito histórico à sua ancestralidade. Todavia, ao conhecer a história das suas comunidades de origem, conforme as interações dos mais velhos e das tradições, as práticas delegam aos mais novos a possibilidade de se adquirir consciência histórico-política, autodeterminação e caminhos para uma cidadania comprometida com a comunidade, e a sociedade como um todo.

Para Kabengele Munanga (2012), a assimilação do passado é fundamental para assegurar a continuidade do fio condutor entre a geração atual e a sua ancestralidade, pois ela possibilita distanciar-se de um fenômeno que metaforicamente Wade W. Nobles nomeou de descarrilamento.

A escravidão controlada por árabes e europeus resultou num grande descarrilhamento na trajetória do desenvolvimento africano. Às comunidades humanas, da mesma forma que todos os organismos vivos, têm um caminho/processo de crescimento ou desenvolvimento que pode ser mapeado. Às comunidades humanas, da mesma forma que todos os caminhos do desenvolvimento africano em termos de socialização, vida familiar, educação, formas de conhecer a Deus, padrões de governo, pensamento filosófico profundo, invenções

científicas e técnicas, foi descarrilhado pela invasão e dominação estrangeira. O efeito desse descarrilhamento ainda está por ser compreendido ou registrado de forma plena e precisa (NOBLES, 2009, p.283-284).

O autor sustenta que a metáfora de descarrilamento é fulcral, pois, ao acontecer tal fenômeno, o trem segue seu movimento, porém fora do seu trilho normal. Nessa concepção, o descarrilamento cultural, histórico e identitário do povo africano causado pela escravidão, colonização / colonialidade é difícil de ser compreendido, já que a experiência contínua impossibilita que haja um entendimento sobre tais processos, ou seja, compreender um trajeto que ocorre fora do trilho previsto (NOBLES, 2009). Portanto, a metáfora do descarrilamento está enraizada na educação escolar que, no decurso da história colonial, foi usada para contrapor os valores históricos e culturais dos africanos, face à imposição de um modelo educacional colonizador.

Contudo, as contínuas tentativas de desafricanização por meio da educação e dos discursos coloniais preponderantes nas aulas de história foram respondidas pelas diversas formas de resistências, principalmente, com as ações educativas que estabeleceram um retorno à educação tradicional como alternativa emancipacionista, capaz de resgatar os valores culturais e identitários dos guineenses, como o caso da educação nas zonas libertadas da educação que se opôs à educação eurocêntrica e estabeleceu um diálogo com as atividades de letramento nas comunidades do campo, em experiências que renderam resultados significativos durante e após a independência (FREIRE, 1978; MENDES, 2021)

Por *zonas libertadas*, entendem-se algumas partes do território guineense que se encontravam totalmente fora da dominação colonial portuguesa no decorrer da guerra pela libertação, como áreas controladas inteiramente pelo PAIGC⁴, partido político fundado em meio à luta anticolonial, para promover a construção da nação e a sua independência. Em linhas gerais, há ainda uma outra dimensão histórico-cultural que

⁴ A sigla corresponde ao Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde, que emergiu da luta anticolonial. Foi criado em 1956 por Amílcar Cabral, a mais importante entre as lideranças políticas fundadoras do partido, entre os quais estavam também Aristides Pereira, Júlio de Almeida, Fernando Fortes, Elisée Turpin e Luís Cabral.

tangencia a história da educação na Guiné-Bissau, na realidade das escolas corânicas, por sua vez, distintas em duas modalidades: *Karanta* e *Madrassa*⁵.

A primeira, uma denominação em mandinga e que significa a leitura em volta da fogueira sob a oração do mestre. Tradicionalmente, trata-se de espaços educativos presentes na África ocidental, e com características próprias na Guiné-Bissau. Com origens nos processos da expansão islâmica no continente africano, entre os séculos VII e VIII, as escolas corânicas resguardaram as oralidades e as tradições locais, atravessaram o período moderno, com a chegada dos europeus, e sobreviveram à colonização portuguesa. A *Madrassa* tem uma estrutura mais próxima da educação formal, como instituição, em práticas de um ensino sistematizado e religioso. Todavia, ainda que em meio à complexidade de diversos aspectos e conjunturas, as escolas corânicas integraram o espectro de resistência à educação colonial, em apoio às pautas defendidas pelo PAIGC, por também se tratar de um modelo educativo antagônico ao ideário colonial português.

As discussões propostas neste estudo recorrem a um estágio anterior do trabalho⁶, embora estejam em novas etapas de investigação. O texto está estruturado em quatro seções. Primeiramente, tratamos dos valores educativos contidos nos provérbios, contos e cerimônias de iniciação, como transmissão oral de saberes, na formação da identidade. Na segunda seção discorreremos sobre a educação colonial como ferramenta de dominação e aculturação na Guiné-Bissau, nas décadas que antecedem a descolonização, ocorrida em 1973. Na terceira seção a discussão aborda a relação entre a educação e a resistência, enquanto caminhos de superação do colonialismo e da colonialidade. Observa o período do pós-independência, entre crises e instabilidades políticas, no âmbito dos desafios de um novo modelo educacional, e situa a redescoberta das abordagens afrocentradas, através da valorização e usos das tradições. Por fim, na quarta seção, que se estende às considerações finais, repercutimos o golpe de estado, em 1980, seus

⁵ O termo tem origem na língua árabe, “madrassa”, também grafado na forma madraça, e designa escola ou colégio, de cunho secular ou religioso, na esfera pública ou privada. É aplicado às escolas islâmicas e suas tradições nos contextos africanos e asiáticos.

⁶ Em discussões preliminares, a problematização do estudo foi inicialmente apresentada como trabalho de conclusão de curso de Nembali Mané, no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB- Campus dos Malês) em 2021, orientado pela Profa. Dra. Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre, e intitulado “Ensino de História em Guiné-Bissau: colisões entre eurocentrismo e a realidade histórica do país”. Posteriormente a pesquisa obteve avanços e novos diálogos ao longo do componente curricular de “Ensino de História nos Países da Integração”, ministrado pelo Prof. Dr. Jorge Lúzio, no curso de Licenciatura em Pedagogia, cujos resultados e aprofundamentos são compartilhados neste texto.

impactos e reflexos nas contínuas crises e na ausência de políticas educacionais efetivas, além de apontar a relevância do Ensino de História para a consolidação do sistema educacional na Guiné-Bissau.

2. Os valores educativos de provérbios, contos e cerimoniais de iniciação na transmissão oral de saberes e construção da identidade

Os provérbios são ditados populares que transmitem os saberes e os ensinamentos através da oralidade. Por sua vez, esta poderá ser compreendida como metodologia ou linguagem no âmbito do Ensino de História. Eles desempenham um papel fulcral na educação tradicional, pois estão carregados de valores e reflexões como parte dos processos educativos ao agregarem a importância das relações humanas, das relações com o meio ambiente, e com todas as formas de Vida. Acerca dos provérbios, Mendes destacou que:

Eles carregam valores comportamentais e atitudinais que são desejáveis para transmitir às crianças. Os provérbios são usados com mais frequência quando se trata de aconselhar uma criança. O seu teor abrange campos muito variados da vida social do grupo: amizade, aparência, honestidade, polidez, solidariedade, ajuda mútua, casamento, trabalho etc. (MUNGALA, 1982 apud MENDES, 2019, p.37).

De acordo com o mesmo autor, os provérbios dispõem de grande valor didático, pois eles proporcionam conhecimentos e valores que formam pessoas, contribuindo para uma melhor integração em comunidade (MENDES, 2019). Em alguns exemplos de provérbios, é possível identificar a sua natureza educativa. Para preservar a originalidade das sentenças, optamos por trazê-los originalmente na língua mandinga, seguido em língua Crioula, o idioma da unidade nacional da Guiné-Bissau. Na tradução buscamos uma aproximação ao sentido original do provérbio em português, para facilitar a compreensão do leitor. Os provérbios podem conter diversas interpretações, de acordo com a finalidade educativa e o contexto em que é expresso. Assim, podem haver diversas interpretações de um mesmo provérbio.

Keba manké halla ti bari anim halla meta nhocan.

*Garandi i ka Deus, mas i tarda ku Deus.*⁷

A partir desse provérbio, os mais velhos explicam aos mais jovens que os anciãos da comunidade não são Deuses, porém, pelos anos de vida, passaram mais tempo com Ele e se tornaram como Ele. Este provérbio ressalta a importância e os valores que os mais velhos possuem à sociedade guineense e exalta as suas habilidades em resoluções de problemas. Na tradição mandinga, um ancião em casa representa uma benção à família, pois se considera que todos os problemas e as dificuldades que viriam para a *corda* encontrarão solução (MANE, 2021, p.28-29)

Keba mu bóró leti.

*Garandi i mesinho.*⁸

Seguindo a mesma lógica do provérbio anterior, em “*Keba mu bóró leti*”, os mais velhos são entendidos socialmente como se fossem um remédio. Isso se dá em função de que eles sempre têm facilidade em resolver problemas de diversas ordens na comunidade, como por exemplo: eles são considerados responsáveis pela cura, pela fertilização da terra, pela resolução dos conflitos e, por tudo isso, merecem respeito da comunidade. Portanto, o provérbio em questão demonstra que os mais velhos, independentemente do gênero, são realmente remédios, porque resolvem dilemas de várias ordens (MANE, 2021, p.28-29).

Diferentemente dos provérbios, com seus enunciados de teor filosófico ou moral, os contos são narrativas de ficção que em muitos contextos são transmitidos oralmente com o intuito de perpetuar os valores éticos, morais e culturais de um determinado povo. Dessa forma, eles têm um apelo educacional na sociedade. Em uma percepção mais ampla, servem também como entretenimento, ao mesmo tempo em que transmitem saberes. Assim, por meio dos contos, expressam-se diferentes formas de ensinamentos.

Os contos são ensinados às crianças à noite, em volta do fogo e isto porque o dia é reservado para várias obras. Seu teor muito rico e variado afeta ao mesmo tempo várias áreas de conhecimentos: linguagem, zoologia, psicologia, moralidade” (MUNGALA,1982 apud MENDES, 2019, p.37).

⁷ Tradução: Grande não é Deus, mas levou muito tempo com Deus.

⁸ Tradução: Grande é remédio.

A inferência pode ser observada no conto do Caçador e o Crocodilo:

O caçador e o crocodilo

Um caçador saía todas as tardes para caçar, e numa bela tarde encontrou um crocodilo esfomeado e longe do mar, o seu habitat natural, em busca de comida. Perante essa situação, implorou ao caçador para que o levasse de volta ao mar. O caçador tinha vontade de ajudar, porém tinha também o medo de ser comido pelo crocodilo. Dessa forma, perguntou ao crocodilo se não iria lhe devorar ao levá-lo de volta ao mar. Entretanto, o crocodilo jurou que nada iria acontecer ao caçador. Como garantia, pediu que fossem amarradas as suas mãos, sendo carregado daquela forma até ao mar.

Diante desta promessa, o caçador ganhou coragem e o levou ao mar. Quando chegaram à beira do mar, o caçador quis lhe deixar, mas o crocodilo implorou que o fosse levado um pouco mais distante. Diante do juramento feito, decidiu levá-lo até a altura em que a água o atingia nos joelhos. Mais uma vez queria deixá-lo, mas o crocodilo ainda insistiu para que fosse levado até uma zona ainda mais profunda. Para facilitar, o caçador retornou, dada a fraqueza causada pela fome, e como o crocodilo havia prometido que nada iria acontecer com ele, confiou nas suas palavras e decidiu levá-lo até uma posição em que a água o atingiu na cintura. O crocodilo pediu mais uma vez que fosse empurrado mais um pouco em direção ao fundo do mar, e o caçador o fez até que a água o atingisse no peito. O crocodilo ficou satisfeito e pediu para que fosse desamarrado. O caçador desconfiado lembrou ao crocodilo sobre a promessa de não lhe comer, e o crocodilo reiterou a sua promessa, e respondeu prontamente que depois de tanto apoio prestado pelo caçador não teria coragem de comê-lo, e o tranquilizou.

Todavia, depois que foi desamarrado, o crocodilo expressou o seu desejo de comê-lo, já que tinha muita fome. O homem assustado disse: mas não foi isso o que combinamos. O crocodilo lamentou e disse: não tenho escolha, pois já foram muitos dias sem eu comer nada. Então, a única saída seria saciar o meu desejo de comer e sobreviver desta imensa fome. Assim, o homem percebeu que não teria salvação diante do crocodilo, e implorou pela oportunidade de perguntar a alguns transeuntes se realmente seria justo ser ele comido depois de tanto apoio prestado. O crocodilo aceitou e o homem explicou a situação à primeira transeunte, uma senhora idosa, e perguntou-lhe se

mereceria ser comido... a mulher revoltada com a atitude dos homens, pois seu marido havia lhe abandonado por uma mais nova, depois de tudo que construíram juntos, e vítima de abandono, concordou que o homem fosse comido pelo crocodilo, porque homens são ingratos.

O homem, com medo, insistiu para mais uma oportunidade de ouvir um último transeunte. Depois daquela resposta, o crocodilo poderia fazer o que quisesse. O crocodilo aceitou o pedido, confiante, pois diante da resposta desfavorável da mulher, que era da mesma espécie do caçador, quem mais iria defendê-lo? Aceitou de imediato o pedido. Em alguns minutos passava uma lebre, e o caçador a chamou e explicou tudo o que tinha acontecido à lebre. No entanto, a lebre disse estar confusa com a história explicada. Por uma idade avançada, não conseguia mais ouvir e nem ver muito bem, e a única forma de fazê-la compreender era fazer uma demonstração, sair do mar e mostrar como tudo aconteceu. Dessa forma, teria condições de ver e ouvir bem, e assim conseguir fazer justiça da melhor forma. De tal modo que as duas partes concordaram com a exigência da lebre e decidiram fazer um retorno da itinerância de viagem. Portanto, o homem o amarrou de novo e o levou até onde tudo tinha começado. A lebre, então, perguntou ao caçador: você tem família? E ele respondeu: sim. Eles comem carne de crocodilo? E o caçador disse sim. Então leve-o para casa e coma com a tua família.

Este conto é uma adaptação de um conto popular guineense conhecido em práticas educativas, cuja narrativa se encerra com uma proposta de reflexão sobre as atitudes dos personagens. Há, neste exemplo, uma “moral da história”, ou, se preferirmos, uma reflexão: de que forma os conteúdos e aprendizados do Ensino de História podem se relacionar com os conhecimentos e saberes das tradições? Assim, as lições presentes nesse conto estão estritamente associadas aos valores éticos e morais da sociedade, onde a solidariedade, o poder e o cumprimento da palavra, como algo sagrado (BÁ, 2010), somam-se à importância de se ensinar sobre o papel da justiça no convívio comunitário. Autores como Mungala, citado por Mendes, nos lembram que, através dos contos, as crianças conseguem entender e respeitar os diferentes tipos de relacionamentos que se cruzam em comunidade. E isso ocorre em função de que o principal objetivo dos contos é propor uma reflexão acerca da vida e do ambiente familiar aos mais novos.

Os contos desempenham, assim, um papel tanto formador (dão à criança uma certa quantidade de conhecimento sobre o seu ambiente físico e social) como moralizante, geralmente mostra à criança como o mal é punido e aquilo que é bom é recompensado (MUNGALA,1982 apud MENDES, 2019, p.37).

De acordo com as tradições, os contos são proferidos, quase sempre, pelos mais velhos, em encontros que albergam todas as crianças que moram ao redor da casa, geralmente de uma avó. Nas zonas rurais estes encontros acontecem em noites de luar ou à volta da fogueira, e com frequência no período das colheitas (MANÉ, 2021). Quando não havia televisões, os contos tornavam-se uma das formas de fazer as crianças se divertirem à noite depois das jornadas de trabalhos, após o jantar. Já as histórias contadas durante os *djumbai*⁹ são de muita importância, e se desenvolvem como vivências pedagógicas.

Entre as outras práticas de oralidade, estão as cerimônias de iniciação, pois “[...] marcam a transição da adolescência para a idade adulta. Entre suas funções sociais, a principal tarefa é preencher as lacunas na educação recebida anteriormente, para tornar o adolescente capaz de suportar o peso simbólico das dificuldades que penetram na vida adulta” (MUNGALA,1982 apud MENDES, 2019a, p.38). Desse modo, a fim de melhor explicar a importância dos ritos de iniciação à cultura guineense, Mungala (1982) acrescentou que a criança aprende a linguagem codificada e a discipulação (segredo étnico) para garantir a unidade e sobrevivência do grupo a que pertença (MUNGALA,1982 apud MENDES, 2019a, p.38). Entre as cerimônias tradicionais guineenses, destaca-se a cerimônia de circuncisão masculina. Segundo Munanga (2012), este ritual milenar, cuja origem é desconhecida, caracteriza-se como uma “prática social que consiste em ablação do prepúcio” (MUNANGA, 2012, p 82). Popularmente conhecido como “cerimônia de *fanadu*”, em língua guineense (crioulo da Guiné-Bissau), em cada grupo étnico, há uma forma específica de denominar a cerimônia. Entre o povo mandinga o ritual é chamado

⁹ “*Djumbai* é uma palavra do crioulo da Guiné-Bissau utilizada para descrever *convívio, encontro de pessoas, troca de ideias e pensamentos, conversas*. É um “estar” inteiro, estar com, estar ali, estar com as pessoas, nelas, e deixar que elas estejam em nós. Ouvir e falar. Estar em silêncio também. É estar. Esse estar onde somos nos outros e os outros são em nós. Sem a poesia da expressão; apenas a naturalidade da companhia dos que comungam num mesmo espaço do mundo. (...) Nenhum guineense te explicará este termo com tantas palavras. Porque foi assim que cresceram: em *djumbais* de alpendres onde todas as casas são tuas, em sombras de cajueiros que amenizam o calor tórrido. É onde a vida acontece e se aprende, sem saberes que a vida está a acontecer, sem consciência dos ensinamentos. É permanecer nos momentos e partilhá-los”. Disponível em <http://utopianapalmadamao.blogspot.com/2013/08/djumbai.html>. Acesso em 09/05/2024.

de *kuian*¹⁰. Também conhecido como *falano*, é um ritual praticado por todos os povos guineenses para marcar a fase de transição da adolescência para a vida adulta. No entanto, há diferença em sua aplicabilidade, variando de grupo para grupo. O *fanadu* é uma cerimônia discreta e reservada especificamente ao grupo étnico, principalmente aos anciãos e às pessoas submetidas a essa prática. É uma cerimônia que dispõe de segredos, como expressão da oralidade exclusiva ao grupo ou aos iniciados, não compartilhado aos exteriores ou às mulheres.

A educação tradicional, sobretudo quando diz respeito aos conhecimentos relativos a uma iniciação, liga-se à experiência e se integra à vida. Por esse motivo, o pesquisador europeu ou africano que deseja aproximar-se dos fatos religiosos africanos está fadado a de ter-se os limites do assunto, a menos que aceite viver a iniciação correspondente e suas regras, o que pressupõe, no mínimo, um conhecimento da língua. Pois existem coisas que não "se explicam", mas que se experimentam (BÂ, 2010, p.182).

De modo geral, para o povo guineense, há grande diferença entre pessoas circuncidadas e não circuncidadas. Nessa perspectiva, uma pessoa circuncidada muda automaticamente o seu *status* social, passando a adquirir certas responsabilidades na sociedade, as quais advêm de testes e de aprendizados pelos quais passou ao longo dessa cerimônia. Em suma, essa pessoa passa a ser respeitada na comunidade por ter adquirido novos ensinamentos que são determinantes para as mudanças do seu comportamento e a aquisição de uma nova experiência. Nesse sentido, há uma hierarquia entre as pessoas circuncidadas e não circuncidadas (INTIPE; TIMBANE, 2019, p.40):

A experiência é o segundo nível de hierarquia porque quem participou dos ritos de iniciação, por exemplo, torna-se adulto mesmo que tenha 12 anos. Isso quer dizer que, um membro da comunidade mesmo que tenha 60 anos, se não participou dos ritos de iniciação é considerado criança. A noção de adulto se liga ao domínio das normas de ser e de estar na sociedade.

O *fanadu* não se resume somente à remoção da pele do prepúcio – essa é apenas uma das etapas da cerimônia. No entanto, neste ritual, os ensinamentos transmitidos aos

¹⁰ A expressão dos mandingas assemelha-se a das fulas (kóian).

jovens constituem como parte fundamental em sua formação (MANE, 2021). Com a modernidade, há pessoas circuncidadas em hospitais, contudo, de acordo com os usos e costumes, essas pessoas ainda são consideradas como estando na fase de *bulufu* (não iniciado). Dessa forma, para que essa pessoa circuncidada em hospital se integre, ou seja, possa ser considerada um *lambé*, nessa visão, precisará finalizar a cerimônia, indo à mata para complementar outros rituais, tais como o *kunsi udju* (“conhecer olho”). Esse termo se refere ao respeito aos mais velhos e à natureza, a saber guardar os segredos da comunidade, a aprender a respeitar os alimentos, ou seja, a evitar os desperdícios. Essa cerimônia, geralmente, acontece nas matas, com pessoas cuja idade é considerada pelos mais velhos como adequada para ir à mata. A idade varia de povo para povo, pois há grupos em que apenas pessoas acima de 18 anos são submetidas a essa prática, enquanto para outros grupos não há critério de idade. Todavia, para grupos que não têm o critério da idade, a criança circuncidada precisa, posteriormente, terminar a cerimônia, isto é, ir à mata para o processo de *nha lon* (“conhecer olho”). Isto significa que, a esta pessoa, mesmo tendo sido removido o seu prepúcio, não lhe está garantida a condição de *lambe* (iniciado). O tradicionalista africano Amadou Hampâté Bâ explanou a respeito da confidencialidade das cerimônias tradicionais pelas pessoas externas.

De modo geral, os tradicionalistas foram postos de parte, senão perseguidos, pelo poder colonial que, naturalmente, procurava extirpar as tradições locais a fim de implementar suas próprias ideias, pois, como diz, "Não se semeia nem em campo plantado nem em terra alqueivada". Por essa razão, a iniciação geralmente buscava refúgio na mata e deixa as grandes cidades, chamadas de Tubabudugu, "cidade dos Brancos" (ou seja, dos colonizadores)" (BÂ, 2010, p.176).

Portanto, mesmo afastando das possíveis revelações dos rituais que acontecem nas matas, muitas vezes, ocorrem tentativas de alguns públicos externos acessarem informações a respeito. Assim, os mais velhos também sempre estão prontos para dar respostas a essas tentativas, como nos conta Bâ (2010). Ele narra que, sob a indicação do comandante, pesquisadores franceses obrigavam os anciões a relatarem sobre os rituais secretos de alguns povos. Como não havia como recusar, eles adotaram a estratégia de “metê-lo na palha”, uma expressão usada pelo responsável da cerimônia que significa “despistar e esconder” do pesquisador as reais informações. Por isso, quem não pertence ao grupo raramente consegue acessar os dados a respeito do ritual.

O outro fator muito importante para realização do *kuiã* tem relação com a colheita, pois, no ano em que não há uma boa colheita, dificilmente acontece a cerimônia, principalmente na etnia mandinga. Segundo os mais velhos, um circuncisado precisa se nutrir muito bem na mata, assim como depois da sua saída, para poder aprender sem dificuldade e pôr em prática o aprendizado. Por isso, é dada muita consideração a uma boa colheita, caso ela não aconteça, a cerimônia é adiada para os próximos anos. Enfim, o *fanadu* consiste em um conjunto de aprendizados que dispõem de grande valor pedagógico. Todas essas formas de educação estão interligadas, direta ou indiretamente, à família da pessoa que está a aprender, à história, à cultura e aos saberes do seu povo. Esses conhecimentos ajudam aos mais novos a se situar a respeito da sua terra, do seu meio ambiente, da sua cultura, da sua religião, da sua história, da sua ancestralidade, do seu país, e finalmente, tem a oportunidade de conhecer o mundo pelo ponto de vista do seu povo, através dos ensinamentos transmitidos pelos mais velhos/as.

3. A educação colonial como ferramenta de aculturação e controle

Durante o período colonial, o maior percentual da população não teve acesso ao ensino formal, conforme constatou o educador brasileiro Paulo Freire (1978, p. 72), ao inferir que “um dos legados do colonialismo, depois de cinco séculos de ‘trabalhos profícuos’ na Guiné, foi deixar 90 a 95% de sua população iletrada”. Ainda assim, os guineenses que tinham acesso às escolas eram ensinados a desconsiderar as culturas locais, subjugadas como culturas dos “indígenas”, uma concepção da administração colonial para classificar a subalternidade dos autóctones. Por outro lado, os estudantes, jovens ou adultos, que frequentavam a escola formal, eram considerados “civilizados”, por abdicarem de suas práticas tradicionais. Esse fato lhes atribuía o “privilégio” de integrar a sociedade portuguesa. No entanto, não havia uma integração efetiva entre os guineenses e os colonizadores, ou seja, ainda que “civilizados”, prevalecia um ambiente hierarquizado, que conferia às pessoas escolarizadas o status de assimilado, permitindo o usufruto dos serviços da administração colonial, além do acesso ao ensino, estendido às crianças.

Já na escola, os materiais didáticos reportavam à realidade portuguesa, nos conteúdos de História e de Geografia. Desse modo, os manuais de ensino silenciavam por

completo a realidade dos estudantes locais (CÁ, 2009). O discurso sobre o orgulho de ser português estava presente nos livros didáticos, a exemplo do livro de leitura do 1º ano escolar, distribuído pelo Governo da Província da Guiné em 1972 (JALÓ, 2020). É válido destacar que esse modelo de educação colonial teve maior sucesso nas zonas urbanas e semiurbanas, por serem, fundamentalmente, os espaços onde se instalavam as autoridades e serviços coloniais.

Figura 1 – Ilustração em livro didático



Fonte: JALÓ, 2020, p.41.

Em resposta ao modelo educacional elitizado, ao longo dos processos de lutas pela descolonização, nos anos que antecederam a independência, em 1973, foram aplicadas nas zonas libertadas da Guiné-Bissau novas experiências educativas. Estas se aproximaram das línguas e das tradições locais, e repercutiram até os primeiros anos do período pós-independência, ao encontro do momento seguinte, com a chegada do pedagogo Paulo Freire¹¹ e sua equipe ao país, em 1976. O educador brasileiro, a convite do comissariado para a Educação, foi recebido para a criação e implantação de uma campanha nacional de alfabetização, frente aos incontáveis desafios sociais que caracterizavam a jovem nação africana, recentemente emancipada. Sob a égide da descolonização e em busca de autonomia, era preciso que, entre os objetivos do Ensino, se considerasse “...fazer a ligação da escola à vida – ligá-la à comunidade onde se encontra, à tabanca, ao bairro” (FREIRE, 1978, p.23), para se fomentar um novo modelo educacional, alinhado à emancipação e à cidadania. Tais valores, implicitamente, já se faziam presentes na construção do que, a longo prazo, se faria compreender como conteúdo do Ensino de História.

4. “Reafricanização”: a educação como resistência e as lições da História

Conforme Namone, “a educação nas zonas libertadas tinha como objetivo contrapor-se à educação lusa, ou seja, era uma resistência e um meio de transformação administrativa das áreas rurais controladas pelo partido” (NAMONE, 2020, p.109). Segundo Furtado (1986), os primeiros passos à concretização desse projeto se deram no Congresso de Cassacá, no qual a educação foi um dos principais pontos a serem discutidos, visando a libertação do país e para a consequente descolonização das mentes.

A preocupação com o combate ao analfabetismo, ao obscurantismo estava bem patente já nos primeiros momentos da luta de libertação nacional e a necessidade da sua concretização fazia-se sentir também. O primeiro

¹¹ Com 98% da população iletrada e sem acesso à escola, após a independência, o então comissário para a Educação na Guiné Bissau, Mario Rabelo Cabral, convidou o professor Paulo Freire, à época um educador já mundialmente reconhecido por suas metodologias inovadoras no Ensino, nas áreas de Educação e Letramento, para coordenar uma campanha de projetos de alfabetização e educação para adultos. Freire, acompanhado de sua equipe, chegou ao país em setembro de 1976, e as suas experiências e reflexões estão descritas em “Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo”. (Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1978). Ver: MENDES, Leonel Vicente. **Itinerâncias da Política Curricular do Ensino Básico na Guiné-Bissau, 1973-2011: saberes locais e diversidade cultural**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

congresso do PAIGC, realizado em Cassacá, em 1964, definiu, em linhas bem claras, as características da educação dirigida para a formação do homem novo capaz de manter uma luta conseguinte para a descolonização total do país (FURTADO, 1986, p.137).

Aos líderes da insurreição, para lutar contra o sistema colonial português, era necessário lutar contra o universalismo cultural, ou seja, lutar contra uma suposta supremacia cultural portuguesa. Inversamente à educação colonial, nas zonas libertadas as escolas objetivavam uma sincronização da educação com a realidade do povo guineense. Durante o período de luta pela independência, havia escolas nas zonas libertadas, cujas práticas se davam ao contrário do que se fazia nas zonas não-libertadas (FREIRE, 1978). Nesses casos, eram escolas que tinham estreita ligação com as realidades sociais e rurais, e que vinculavam os saberes formais aos trabalhos de campo e às tradições locais. Para Amílcar Cabral, a “reafricanização” das mentes colocava-se na contramão do regime colonial (FREIRE, 1978). Sob o mesmo prisma, Cá (2008, p.98) afirmou que, “em dez anos, o PAIGC formou muito mais quadros que o colonialismo em cinco séculos”, o que estimulou a criação de escolas nos espaços de concentração populacional e áreas esquecidas nos rincões distantes dos centros urbanos.

De acordo com Jaló (2020), a realidade concreta dos guineenses foi levada em consideração nas zonas libertadas. A exemplo disso, o calendário escolar não afetava a atividade de cultivo, ou seja, havia uma sincronização entre as atividades escolares e as atividades de campo. O PAIGC engajou-se fortemente nas campanhas de sensibilização na comunidade, com o intuito de informar os pais sobre a importância de deixar seus filhos irem à escola, e sobre a importância da escolarização dos jovens, para a libertação completa do país e o seu desenvolvimento, o que despertou nas comunidades interesses pela construção de escolas. Em consequência, as escolas tiveram bons resultados nas frequências de estudantes, pois a sincronização do trabalho do campo e as atividades educativas se refletiram na auto-subsistência das instituições escolares (FREIRE, 1978). Na práxis política, reafricanizar tornou-se sinônimo de garantir a preservação e a valorização das identidades e culturas, assegurando o direito à educação e ao trabalho, na evolução de um pensamento crítico. Nesse sentido, os processos sócio-educativos favoreceram a compreensão coletiva das comunidades na condição de agentes da História, na efetivação contínua da emancipação e da autonomia.

5. O golpe de estado em 1980: da superação política e do fortalecimento da democracia aos desafios e contribuições do Ensino de História

O Golpe de Estado de 14 de novembro de 1980 foi liderado pelo general e ex-primeiro-ministro João Bernardo Vieira (Nino), que depôs o governo de Luís Cabral¹², então presidente e irmão de Amílcar Cabral, colocando um fim ao projeto de unidade entre Guiné-Bissau e Cabo-Verde (NAMONE, 2020). A subversão da ordem constitucional trouxe crises que acarretaram na ruptura interna do PAIGC entre a ala cabo-verdiana e a ala guineense. A partir de então, entre ataques e acusações entre lideranças e membros do partido, foi noticiado pela RTP (Rádio e Televisão de Portugal), na reportagem do jornalista José Manuel Barata Feyo, em 22 de novembro de 1980, que:

...o golpe é incontavelmente popular [...] o conselho da revolução considera que o golpe militar quis apenas evitar o golpe constitucional com o que Luís Cabral pretendia concentrar todos os poderes nas suas mãos e simultaneamente corrigir os desvios a linha do PAIGC que segundo eles foram contidos pelo antigo regime (...) a política da Guiné não iria, portanto, sofrer alterações substanciais, (e) de fato pouca coisa e pouca gente mudaram até agora para além do ex-presidente (...) só cinco ministros do antigo governo não fazem parte do atual gabinete.

Nas tentativas de elucidar o que poderia estar na origem do Golpe de Estado e nos conflitos de teor político e econômico, observou-se que o golpe colocou as mídias internacionais em alerta no sentido de se buscar compreender as origens das tensões. Assim, setores da imprensa estrangeira contribuíram com o aumento de especulações e dos rumores sobre o quadro político da Guiné-Bissau. O *Diário de Lisboa*, que acessava as informações a partir das rádios locais, a agência *France-Press*, além da *RTP*, por meio de seus correspondentes locais, estavam entre os órgãos de imprensa que buscavam analisar possíveis causas e prováveis consequências. No dia 15 de novembro de 1980,

¹² Luís Severino de Almeida Cabral nasceu em Bissau, em 1931, e faleceu em 30 de maio de 2009. Luís Cabral, como era chamado, foi o primeiro presidente da Guiné-Bissau, exercendo a liderança do país de 1973 a 1980, ano em que sucedeu o golpe.

Nino Vieira já figurava na capa do *Diário de Lisboa*, no entendimento de um “desvio”(s) do presidente Luís Cabral aos ideários do PAIGC, o que teria causado um colapso econômico, com uma grave crise alimentar. Ainda acusado de exercer uma postura totalitária, por propor mudanças na constituição da república, Luís Cabral teve a sua deposição “justificada”, segundo parte da opinião pública, além das controvérsias e ilações que pairavam sobre as análises dos fatos. As crises internas do partido, entre disputas pelas alas guineense e caboverdiana, persistiram, ocupando os jornais e deflagrando uma exaltação ao nacionalismo guineense. Por outro lado, estava evidente a participação do FMI e do Banco Mundial na consumação do Golpe.


Figura 2 - Diário de Lisboa sobre o golpe de Estado de 1980¹³

Diário de Lisboa Novembro
Sábado
15

Fundador **Joaquim Manso** Director **A. Ruella Ramos** Director-adjunto **Fernando Piteira Santos**

População aconselhada a manter-se calma

“Nino” tomou o poder na Guiné-Bissau



Nino Vieira

Dakar – O Conselho da Revolução tomou o Poder na Guiné-Bissau segundo Rildo Bissau captada em Dakar, capital do Senegal. A informação foi fornecida, ao princípio da tarde de hoje, pela agência noticiosa France-Presse. O Conselho seria liderado pelo actual primeiro-ministro, João Bernardino, «Nino» Vieira. Desconheciam-se, na hora do fecho desta edição, outros pormenores, sobre o «golpe» noticiado pela agência internacional. «Nino» Vieira é o número 3 da hierarquia do PAIGC, depois de Aristides Pereira, secretário-geral e presidente de Cabo Verde, e de Luís Cabral, secretário-geral adjunto e presidente do Partido. A confirmar-se a notícia, o «golpe» traduzi-se-ia, sobretudo, no afastamento de Luís Cabral.

¹³ Disponível em <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=06834.184.28896#!1>
Acesso em 02.05.24

Figura 3 - Unidade e Luta¹⁴



¹⁴ Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04348.002.003#!4>
Acesso em 02.05.24

Figura 4 – O Banco mundial e o golpe de Estado de 1980¹⁵



No entanto, alguns anos depois, em meio à instabilidade política, às disputas internas do partido e à ruptura do projeto de unidade nacional entre a Guiné e Cabo Verde, novas crises decorreram sobre o país, inviabilizando a continuidade dos investimentos na educação, e na sustentação de um novo modelo de ensino, nacional e de acesso público. Numa delas, em 1985, quando alguns membros do partido foram acusados de orquestrar um novo golpe, entre os quais figuravam Paulo Correia, na altura vice-presidente da República e Ministro da Justiça, Viriato Pã, que desempenhava a função de Procurador Geral da República, além de mais integrantes, que acabaram condenados à morte. O fato

¹⁵ Disponível em: Finte: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=06834.184.28897#!1>
 Acesso em 02.05.24

culminou na morte de seis pessoas, e na prisão de mais outras cinquenta, abrindo mais incertezas e aprofundando problemas (NAMONE, 2020).

Nesse cenário, foram proferidas críticas e ameaças de corte de relações no âmbito da comunidade global. Na esteira dessas repercussões, advertências externas contribuíram com o agravamento da crise econômica, fragilizando um projeto político já fissurado, outrora criado e alinhado aos ideais socialistas, e que via-se vulnerável às conjunturas internas de ameaças e de rupturas, além da pressão do capital internacional, o que levou o partido a mudar a sua tática, ao adotar uma política inclinada aos interesses do poder hegemônico global, através de acordos com entidades estrangeiras, sustentadas pelo liberalismo econômico (NAMONE, 2020).

No mesmo cenário, com a implementação do PAE, Programa de Ajustamento Estrutural, ocorrido entre 1987 e 1994, as promessas do BM e do FMI, como “instrumentos de crescimento econômico e soluções para dificuldades enfrentadas na luta contra o subdesenvolvimento econômico” (BESNA; LIMA, 2022), enraizaram-se em novos problemas e desafios. Numa análise sobre os impactos do PAE, no setor educacional do país, Mendes inferiu que:

Conforme estudos de Cá (2005); Morgado, et. al. (2016); Mendes (2019), a reforma educacional realizada nos meados da 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. (MENDES, 2022, p. 14).

Dessa forma, foram realizados os mais diversos acordos, entre os quais, o Programa de Estabilização Econômica (PEE) com as instituições financeiras internacionais, nomeadamente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, com a finalidade de negociar as dívidas, a reformulação econômica e os novos investimentos nos setores essenciais, principalmente na educação e na saúde (NAMONE, 2020). Em

contrapartida ao recebimento dos recursos enviados ao país, as entidades financeiras internacionais impuseram algumas mudanças, como a reforma administrativa em todos os setores estatais e privados, com inúmeros efeitos e limitações ao funcionamento da Educação e na administração pública. Nos tratos dos acordos, estabeleceram-se metas e propostas para a Educação, o que implicou em prejuízos sobre os avanços conquistados no período do pós-independência, com a superação do modelo colonial, ou seja, houve um retrocesso aos modelos que os combatentes, desde sempre a toda intervenção colonialista, lutaram contra ao longo dos últimos dois séculos. Corroborando os fatos, entidades internacionais e interesses externos seguiram cerceando a construção das políticas educacionais, na indução e nos moldes neoliberais. Em suas pesquisas, Mendes apresentou um saldo destas conjunturas.

Podemos aferir que, entre avanços e retrocessos apontados pelos entrevistados, a educação é relegada para o segundo plano nas políticas e estratégias governamentais guineenses (de 1974 à atualidade), quando se trata de fundos para financiar programas e projetos para implementar todo um plano desenhado. E também que a ausência de importantes requisitos (bibliotecas, livros e outros materiais didáticos) tem um impacto muito grande sobre o processo de ensino aprendizagem. Evidentemente, a escola de formação de professores da Guiné-Bissau e respetivos conteúdos deixam muito a desejar e, acima de tudo, faltam as coordenações ao nível dos programas e recursos humanos para o desenvolvimento do sistema educativo. (...) Assim, é fundamental a formação inicial e contínua dos professores, bem como a implementação de novas metodologias, valorização do salário dos docentes, aplicação dos programas já elaborados e fazer com que a administração e gestão de recursos seja uma realidade. (MENDES, 2022, p, 36).

Considerações finais

Na organização do sistema educativo na Guiné-Bissau, encontram-se cinco modalidades de funcionamento escolar. Destas, majoritariamente, de escolas públicas, administradas pelo Estado, e com graves limitações de acesso, funcionamento e desenvolvimento de suas atividades, como reflexo da ausência de investimentos na manutenção dos serviços, no trabalho pedagógico e na formação de professores e de

professoras. Seguem-se as escolas privadas, cujas iniciativas de criação e gestão são de caráter exclusivamente de capital privado. Num terceiro modelo, encontram-se as madrassas, escolas confessionais, vinculadas e mantidas por instituições islâmicas. Além destas, numa outra modalidade, destacam-se as escolas comunitárias, resultados de esforços de comunidades que, em certos casos, podem contar com parcerias de entidades e ONG's que atuam no campo da cooperação internacional e dos projetos de apoio humanitário. Estas escolas são formadas pelas iniciativas das comunidades locais. Por fim, as escolas estruturadas na autogestão, a partir de parcerias entre o Estado e missões religiosas cristãs (católicas e protestantes), no trabalho de missionários com a participação das comunidades.

Deste quadro identificamos um sistema de ensino que, além de projetar as contradições do passado colonial, demonstra como a colonialidade do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2005) permeia a itinerância educacional da história guineense. Ao lermos Amílcar Cabral, observamos que ficou demonstrada, em vários dos seus discursos, a sua preocupação face à função maior da Educação, no que concerne ao seu papel de restaurar a identidade dos povos locais, por meio do Movimento *Sankofa*, ou seja, o legado e o resgate do que havia sido subjugado em consequência da opressão colonial. A criação das escolas nas zonas libertadas foi, sobretudo, um retorno emblemático às raízes africanas. Neste sentido, o Ensino de História tem um papel relevante e elementar, ao ser a base de conteúdos escolares em humanidades, ao sedimentar os conceitos de identidade, memória e cultura nas diversas temporalidades e espaços, e especialmente, a desenvolver o potencial humano à luz da ética e dos princípios universais. É das aulas e vivências da História escolar que os conhecimentos históricos e os saberes locais se articulam, ao produzir sentido às experiências sociais, particulares e coletivas, e, de um modo especial, ao formar consciência política. E em se tratando de História da África, as interlocuções deste campo científico com as demais áreas do Conhecimento somam-se às demandas por ações, iniciativas e resultados que possam, efetivamente, realizar e garantir as superações do colonialismo.

No ano de 2024, em que se celebra o centenário do nascimento de Amílcar Cabral, recordamos em Kriol (Criolo guineense) um provérbio que diz: “Cabral ka muri”, isto é, “Cabral não morreu”, já que a mensagem do seu pensamento e do seu testemunho, como

sujeito histórico e político, permanece acesa. E que possa iluminar novos debates, na construção de novos rumos.

Referências

BÂ, Amadou Hampâté. A educação tradicional na África. Tradução de Daniela Moreau. In: **Aspects de la civilization africaine**. Paris: Ed. Présence Africaine, 1972.

_____. Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph. (ed.). **História geral da África**. vol I: Metodologia e pré-História da África. 2.ed. rev.-Brasília: UNESCO, 2010.

BESNA, Siga. e LIMA, Jandir F. O Programa de Ajustamento Estrutural da Guiné Bissau. **Revista Ciências Sociais em Perspectiva** – v. 21, n. 41 – 2º Sem. 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CÁ, Cristina Mandau Ocuni. **Trajetória dos Quadros Guineenses Formados e em Formação no Brasil, na visão de estudantes e profissionais de 3º grau**. 2009. Dissertação de Mestrado em Educação, UNICAMP, 2009.

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

_____. **Ocuni. Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. Tese de Doutorado em Educação, UNICAMP, 2005.

CABRAL, Amílcar. **A prática revolucionária: unidade e luta II**. 2ª v. Lisboa: Seara Nova, 1977.

CABRAL, Amílcar. **Textos políticos de Amílcar Cabral**. Coimbra: Casa da Cultura da Juventude, 1976.

"Diário de Lisboa", nº 20410, Ano 60, Segunda, 17 de Novembro de 1980, Fundação Mário Soares / DRR - Documentos Ruella Ramos, Disponível <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=06834.184.28897#!1>. Acesso: 07 de mai 2024.

"Especial Golpe de Estado - Unidade e Luta - Órgão de Informação do Conselho Nacional de Cabo Verde do PAIGC", nº 3, Outubro de 1980 - Dezembro de 1980, Fundação Mário Soares / Arquivo Mário Pinto de Andrade, Disponível: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04348.002.003#!4>. Acesso: 07 mai. 2024.

FEYO, José Manuel. Barata Situação política na Guiné-Bissau e Cabo Verde. PTP, Bissau, 29 de nov. 1980. Disponível em: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/situacao-politica-na-guine-bissau-e-cabo-verde/>

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

FONSECA, Selva Guimarães. A história na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. **Anais do I Seminário Nacional: Círculo em Movimento**. Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

FURTADO, Alexandre. Teoria de Investigação sobre a história do ensino. **Revista de Estudos Guineenses**. n.1, jan.1986.

HENRIQUES, Joana Gorjão. **Racismo em português**: o Lado Esquecido do Colonialismo. Rio de Janeiro: Tinta-da-China, 2017.

INTIPE, Bernardo Alexandre; TIMBANE Alexandre António. O papel do crioulo nas narrativas guineenses: aspectos sócio-históricos. **Revista Coralina**, Cidade de Goiás, vol. 1, n. 2, jul./2019, p. 36- 46.

JALO, Sumaila. **Ideologias Educativas na Guiné (-Bissau) – 1954-1986**. Dissertação de Mestrado em História Contemporânea, Universidade do Porto, Porto 2020.

MANÉ, Nembali. **Ensino de História em Guiné-Bissau**: colisões entre eurocentrismo e realidades históricas do país. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, (UNILAB) São Francisco do Conde, 2021.

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

_____. **A escolarização e a formação de quadros nas regiões libertadas da Guiné-Bissau**: uma perspectiva histórica (1963-1973) Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

_____. **Itinerâncias da Política Curricular do Ensino Básico na Guiné-Bissau 1973-2011**: Saberes Locais e Diversidade Cultural. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

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 de Mestrado em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2014.

_____. **Educação Tradicional e Moderna na Guiné-Bissau e o Impacto da Língua Portuguesa no Ensino:** caso das crianças da etnia Balanta-Nhacra de Tombali. Tese de Doutorado em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Araraquara, 2020.

NOBLES, Wade W. Sakhu sheti: Retomando e reapropriando um foco psicológico afrocentrado In: NASCIMENTO, Elisa L. Nascimento. **Afrocentricidade:** Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p.117-142.

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

TÉ, Francisco Armando. **Políticas Educativas na Guiné-Bissau:** estudo longitudinal dos ensinamentos básico e secundário. Dissertação de Mestrado em Ciência Política. ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa, 2017.