Unesp **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara

ANTONIA LENILMA MENESES DE ANDRADE

"As experiências não se transplantam, se reinventam":
A Educação no pós-independência de Guiné-Bissau e o Círculo de Cultura freiriano

ARARAQUARA
2025

ANTONIA LENILMA MENESES DE ANDRADE

“As experiências não se transplantam, se reinventam”: A Educação no pós-independência de Guiné-Bissau e o Círculo de Cultura freiriano

Tese apresentada à banca examinadora, formada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Área de Concentração: Teorias pedagógicas, trabalho Educativo e sociedade.

Orientadora: Maria Teresa Miceli Kerbauy

ARARAQUARA
2025

M543“

Meneses de Andrade, Antonia Lenilma
“As experiências não se transplantam, se reinventam”: : A Educação no pós-independência de Guiné-Bissau e o Círculo de Cultura freiriano / Antonia Lenilma Meneses de Andrade. -- Araraquara, 2025
222 p. : tabs., fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientador: Maria Teresa Miceli Kerbauy

1. Educação. 2. Guiné-Bissau. 3. Pós-independência. 4. Campanha de Alfabetização. 5. Paulo Freire. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Espera-se que a produção desta tese fomente e amplie o debate acerca dos estudos africanos no Brasil. Especialmente no que se refere à compreensão dos processos educacionais em contextos de independência nacional. Ao investigar a contribuição do educador Paulo Freire para a campanha nacional de alfabetização de adultos na Guiné-Bissau, o estudo destaca os desafios e as potencialidades da educação libertadora, estabelecendo um diálogo fundamental entre países que sofreram violências coloniais no passado e cujas consequências se manifestam em tempos diferentes. A pesquisa tem impacto regional, pois propõe, por meio das fontes e da metodologia utilizadas, resgatar a memória histórica do país, o que é essencial para a construção da identidade nacional e para a valorização das práticas pedagógicas locais. Ao reconhecer os "frutos" deixados por Freire, não apenas nos resultados imediatos da campanha de alfabetização, mas também na formação de sujeitos políticos e na estruturação de um sistema educacional baseado no diálogo e na emancipação, a pesquisa reafirma a importância da educação como ferramenta de transformação social. Ela amplia sua dimensão internacional ao demonstrar que a trajetória de Paulo Freire não se restringiu ao Brasil, tendo repercussões globais, especialmente em países africanos de língua portuguesa. Ao revisitar sua passagem pela Guiné-Bissau, o estudo reafirma a atualidade de sua proposta pedagógica e sua capacidade de dialogar com os desafios contemporâneos da educação em contextos de desigualdade, pós-colonialismo e luta por soberania.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

It is hoped that this thesis will stimulate and broaden the debate on African studies in Brazil, particularly with regard to understanding educational processes in contexts of national independence. By investigating the contribution of educator Paulo Freire to the national adult literacy campaign in Guinea-Bissau, the study highlights the challenges and potential of liberating education, establishing a fundamental dialogue between countries that have suffered colonial violence in the past and whose consequences manifest themselves at different times. The research has a regional impact, as it proposes, through the sources and methodology used, to recover the country's historical memory, which is essential for the construction of national identity and the valorization of local pedagogical practices. By recognizing the “fruits” left by Freire, not only in the immediate results of the literacy campaign, but also in the formation of political subjects and the structuring of an educational system based on dialogue and emancipation, the research reaffirms the importance of education as a tool for social transformation. It broadens its international dimension by demonstrating that Paulo Freire's trajectory was not restricted to Brazil, but had global repercussions, especially in Portuguese-speaking African countries. By revisiting his time in Guinea-Bissau, the study reaffirms the relevance of his pedagogical proposal and its ability to address contemporary challenges in education in contexts of inequality, post-colonialism, and the struggle for sovereignty.

Antonia Lenilma Meneses de Andrade

“As experiências não se transplantam, se reinventam”:
A Educação no pós-independência de Guiné-Bissau e o Círculo de Cultura freiriano

Tese apresentada à banca examinadora, formada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Teorias pedagógicas, trabalho Educativo e sociedade.

Data da defesa: 14/04/2025

Banca Examinadora

Presidente e Orientadora: Drª Maria Teresa Miceli Kerbauy
UNESP- Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Drª Gilcilene Dias da Costa
UFPA- Universidade Federal do Pará

Membro Titular: Dr Rubens da Costa Ferreira
UFPA- Universidade Federal do Pará

Membro Titular: Drª Marcia Lopes Reis
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

---

Membro Titular: Drª Carlota Josefina Malta Cardoso dos Reis Boto
USP - Universidade de São Paulo

Membro suplente: Drª Maria Francisca Ribeiro Correa
UEPA - Universidade Estadual do Pará

Membro suplente: Drª Roberta Sá Leitão Barboza
(UFPA) - Universidade Federal do Pará

Membro suplente: Dr José Luís Bizelli
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Para meu Pai, Miro (*In memoriam*). *Ubuntu*.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer ao meu pequeno amor, Luanda, moleque valente que me ajuda a sonhar grande e a amar sem limites. Obrigada pelos beijos de cuidados nas horas de cansaço.

Ao meu companheiro de vida e de sonhos, Augusto Leal, que me impulsiona nos caminhos de revolução. Segurar tua mão tem sido um alento neste mundo de desenganos.

Aos meus pais (meu pai, *in memoriam*), que trilharam caminhos em plena floresta amazônica de forma serena e harmoniosa com nossas águas, matas e veredas, e me fizeram quem sou. Com eles, aprendi o valor da minha terra, do chão que habito e dos sonhos que carrego comigo. Minha eterna gratidão.

Aos meus irmãos e irmãs, sempre na torcida para que eu consiga alcançar os carinhos que busquei desde que saí de casa para partir em direção aos meus estudos. Sou agradecida e feliz por ter nascido do mesmo ventre que vocês e por carregar no meu corpo biológico e cultural os ensinamentos coletivos de nossos pais. Meu caminhar faz-se mais firme por saber que posso contar com vocês.

Aos meus colegas de curso, Anna Kelly e Celso Ò, amigos com quem dialoguei sobre a pesquisa e, mesmo com toda a distância que nos separa, sempre foram um alento quando o cansaço e a ansiedade chegavam na mente. Obrigada!

Ao meu antigo orientador, professor Luiz Augusto Pinheiro Leal. Obrigada por não desistir de pensar a África e a Amazônia em suas dimensões epistemológicas, conjunturais e diaspóricas. Sem seus ensinamentos e direcionamentos, eu não teria chegado tão longe. Obrigada por abrir caminhos diaspóricos para tantos estudantes do interior da Amazônia.

À minha querida orientadora, professora Dr.ª Maria Teresa Miceli Kerbauy, se hoje estou cumprindo mais uma etapa nos meus sonhos de formação, foi porque, mesmo sem me conhecer, acreditou em mim. Muito grata por entender minhas dificuldades e por, mesmo com toda a distância que nos separa, ser sempre tão amável e compreensiva no processo de tessitura desta tese.

Às professoras integrantes da banca examinadora, Dr.ª Gilcilene Dias da Costa, Dr.ª Márcia Lopes Reis, Dr.ª Vilma Aparecida de Pinho e Dr.ª Carlota Josefina Malta Cardoso dos Reis Boto, Dr.ª Maria Francisca Ribeiro Correa, Dr.ª Roberta Sá Leitão Barboza, Dr. Rubens da Costa Ferreira e Dr**.** José Luís Bizelli. Gratidão por aceitarem contribuir com este trabalho. A generosidade de suas leituras, reflexões e críticas enriquece profundamente esta trajetória acadêmica. Aos professores e professoras do programa de Pós-graduação em Educação Escolar, gratidão pelos ensinamentos e profissionalismo apresentados na condução das disciplinas do curso.

ILHA

Tu vives — mãe adormecida.
Nua e esquecida, seca,
Fustigada pelos ventos,
Ao som de músicas sem música
Das águas que nos prendem…

Ilha:
Teus montes e teus vales
Não sentiram passar os tempos
E ficaram no mundo dos teus sonhos
— Os sonhos dos teus filhos —
A clamar aos ventos que passam,
e às aves que voam, livres,
as tuas ânsias!

Ilha:
Colina sem fim de terra vermelha
— Terra dura —
rochas escarpadas tapando os horizontes,
mas aos quatro ventos prendendo as nossas ânsias!

Amílcar Cabral (Praia, Cabo Verde, 1945)

RESUMO

Este trabalho, intitulado: *As experiências não se transplantam, se reinventam: A educação no Pós-Independência de Guiné-Bissau e os Círculos de Cultura Freiriano*, tem o objetivo de investigar a experiência e o legado de Paulo Freire como colaborador militante no processo de reconstrução nacional da Guiné-Bissau, país da África Ocidental que conquistou sua independência em 1974, após mais de 500 anos de colonização. Paulo Freire e a equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC) prestaram consultoria à Guiné-Bissau com o objetivo de assessorar a equipe do Setor de Alfabetização de Adultos do Ministério da Educação na Campanha Nacional de Alfabetização, que tinha como base os Círculos de Cultura. Trata-se de um método pedagógico de caráter democrático e libertador, que visa à construção do conhecimento por meio do diálogo, no qual se ensina e se aprende ao mesmo tempo. Apesar dos resultados limitados da campanha de alfabetização de adultos na qual Freire se envolveu diretamente, ele ultrapassou os limites de sua colaboração. Conduzido pela educação libertadora, ele atuou no esforço de reconstrução da nação, preocupado em observar, entender, aprender, ouvir e intervir com os homens e mulheres locais por meio de um exercício dialógico que ganhou grande repercussão e também marcou sua prática. Nesse sentido, longe de se chegar à conclusão precipitada de que o Método Freiriano foi um "fracasso", a hipótese que nos impulsiona nesta tese é a de que a passagem de Freire pela Guiné-Bissau no período pós-independência (1975-1979) deixou "frutos" importantes na organização do sistema educacional do país. Esses frutos podem ser encontrados tanto no período de efetiva colaboração na campanha de alfabetização quanto atualmente, quando é possível observar indícios de suas concepções educacionais na educação guineense. Isso pode ser visto por meio das narrativas, da trajetória e da atuação política de diversos bissau-guineenses que percebem seu legado para as concepções educacionais em seu país. Dessa forma, a questão levantada é: o que realmente fracassou foi o método de Paulo Freire implementado no programa de alfabetização ou foram as condições políticas, estruturais e econômicas que determinaram o insucesso da campanha? Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa respaldada nas teorias da Micro História de Carlo Ginzburg (2007), bem como nas obras de Bardin (2011), Minayo (2002), Almeida (2011), Bresciano (2010) e Gil (2015). A obra Cartas à Guiné-Bissau (1977), de Paulo Freire, cumpriu a função de aporte teórico e também de fonte documental. Além disso, utilizamos imagens e documentos hospedados em diversos sites e acervos digitais, que abrigam documentos diretamente relacionados à temática desta pesquisa, tais como documentos de educação do período colonial, do período de luta pela independência, do período pós-independência e, especialmente, da colaboração de Paulo Freire. Pode-se afirmar que o objetivo de construir um estado novo passou pela criação de uma escola nova, e nesse sentido o envolvimento de Paulo Freire no processo de reconstrução da Guiné-Bissau possui, sim, sua marca histórica, com importância e atualidade.

Palavras-chave: Paulo Freire; Guiné-Bissau; Independência; Campanha de alfabetização; Círculo de Cultura.

ABSTRACT

This work, entitled: "Experiences are not transplanted, they are reinvented: Education in Post Independence Guinea-Bissau and the Freirean Culture Circles, aims to investigate Paulo Freire's experience and legacy as a militant collaborator in the process of national reconstruction in Guinea-Bissau. This West African country gained its independence in 1974 after more than 500 years of colonization. Paulo Freire and the team from the Institute for Cultural Action (IDAC) provided consultancy to Guinea-Bissau in order to advise the team from the Adult Literacy Sector of the Ministry of Education on the National Literacy Campaign, which was based on Culture Circles. A pedagogical method of a democratic and liberating nature that aims to build knowledge through dialog, where one teaches and learns at the same time. Although the adult literacy campaign, in which Freire was directly involved, had limited results, he went beyond the limits of his collaboration. Led by liberating education, Freire acted in an effort to rebuild the nation, concerned with observing, understanding, learning, listening to and intervening with local men and women in a dialogical exercise, which gained great repercussions and also marked his praxis. In this sense, far from the hasty conclusion of the possible “failure” of the Freirean Method, the hypothesis that drives us in this thesis is that Freire's passage through Guinea-Bissau in the post-independence period (1975 to 1979) left important “fruits” in the organization of the country's educational system. Whether during the period of effective collaboration in the Literacy Campaign, or today, where we can find evidence of his educational conceptions in Guinean education. Something that can be seen through the narratives, trajectories and political actions of several Bissau-Guineans who perceive their legacy for educational concepts in their country. So the question we are asking is: Was it Paulo Freire's method implemented in the literacy program that really failed, or did the political, structural and economic conditions determine the failure of the literacy campaign? In methodological terms, this is a qualitative study, based on the theories of Micro History by Carlo Ginzburg (2007), as well as Bardin (2011), Minayo (2002), Almeida (2011), Bresciano (2010) and Gil (2015). Paulo Freire's Letters to Guinea-Bissau (1977) served as both a theoretical contribution and a documentary source. In addition, we favored the use of images and documents hosted on various electronic sites and also digital collections that house documents directly related to the theme of this research, such as: education documents from the colonial period, documents from the period of the struggle for independence, from the post-Independence period and especially from Paula Freire's collaboration. It can be said that the objective of building a New State involved the creation of a new school and, in this sense, Paulo Freire's involvement in the process of rebuilding Guinea-Bissau does have its own important and topical historical mark.

Keywords: Paulo Freire; Guinea-Bissau; literacy campaign; Culture Circle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estudantes dentro de uma sala de aula de escola primária nas zonas liberadas do PAIGC, em 1974 73

Figura 2 – Uma escola improvisada do PAIGC nas zonas liberadas, construída com folhas e troncos e escondida sob as árvores para evitar ser vista por aviões, 1974 74

Figura 3 – Um estudante utiliza microscópio em uma consulta medida do PAIGC no colégio de Campanha, em 1973 74

Figura 4 – Estudantes dentro de uma sala de aula do PAIGC em uma escola primária nas áreas liberadas, 1974 75

Figura 5 – Um professor escreve na lousa em uma escola do PAIGC nas zonas liberadas, nas florestas da Guiné-Bissau, em 1974 75

Figura 6 – Maria da Luz Boal (Lilica Boal), na Escola Piloto do PAIGC, recepciona uma delegação da União Soviética. Guiné Conacri, África, 1965 76

Figura 7 – O Nosso Livro 2.ª Classe. Livro usado nas escolas das Regiões Libertadas durante a Luta por Libertação 77

Figura 8 – Estudantes de uma escola primária de regime de semi-internato do PAIGC na região de Sárà revisa o livro de matemática para o primeiro grau, produzido para a Frelimo por Joachim Kindler e financiado pela República Democrática Alemã (RDA) no marco do Comitê Internacional de Solidariedade em 1974 78

Figura 9 – Nosso primeiro livro de leitura, datado de 1966 79

Figura 10 – Estrutura do novo sistema educativo guineense 92

Figura 11 – Chegada de Paulo Freire à Guiné-Bissau, 1976. Da esquerda para a direita: Mário Cabral, Darcy de Oliveira (IDAC) e Paulo Freire (IDAC/Conselho Mundial de Igrejas), no aeroporto de Bissau, em 1975 103

Figura 12 – Paulo Freire chega à Guiné-Bissau, recebido por Mario Cabral, Ministro da Educação. Claudius Ceccon em primeiro plano, 1975 107

Figura 13 – 1.ª aula de alfabetização com Método de Paulo Freire nas FARP/ Data: Segunda, 15 de julho de 1974 116

Figura 14 – Desenho de José Pessoa, assistido por José António Moreira e Filomena André. Aula de alfabetização nas FARP 118

Figura 15 – Escolas, alunos e professores no ano letivo de 1975/76 122

Figura 16 – Paulo Freire e o coordenador de alfabetização do Ministério da Educação de Guiné-Bissau, 1976 128

Figura 17 – Paulo Freire e os animadores de Guiné-Bissau e Cabo Verde Seminário Nacional de Alfabetização, 1976 130

Figura 18 – Imagem Parcial do Círculo de Cultura em Có, 1976 136

Figura 19 – Tratada no âmbito do Protocolo INEP-FMS. Álbum de fotografias relativas à destruição do INEP durante o conflito político-militar de 1988-1989 145

Figura 20 – Suplemento especial em homenagem ao 1º Encontro de Educadores (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe) 148

Figura 21 – Diapositivo 1, cultura tradicional africana 149

Figura 22 – Diapositivo 2, a dominação colonial 150

Figura 23 – Diapositivo 3, a dominação colonial 151

Figura 24 – Diapositivo 4, quadrinho aculturação 152

Figura 25 – Escola de educação infantil, Escola Jardim Escolar Paulo Freire, Bissau 206

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Mapa geopolítico e territorial de Guiné Bissau 25
Mapa 2: A partilha da África (1880-1914) 31
Mapa 3: Mapa da República de Guiné-Bissau 34
Mapa 4: Mapa das regiões de Guiné-Bissau 127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Analfabetismo na Guiné em 1950 52
Tabela 2: Quantidade de escolas e alunos frequentando as escolas primárias 74
Tabela 3: Quadro de formados desde o início da luta 75
Tabela 4: Quadros em formação no estrangeiro 75
Tabela 5: Níveis de formação 76
Tabela 6: Docentes por níveis de formação 1980-1981 169
Tabela 7: Objetivos e medidas estratégicas 173

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAA	Conjunto Universitário Candido Mendes
CEENC	Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura
CEI	Casa dos Estudantes do Império
CMI	Conselho Mundial de Igrejas
CPLP	Comunidade de Países da Língua Portuguesa
FARP	Força Armada Revolucionária do Povo
FLING	Frente de Luta pela Independência da Guiné
IDAC	Instituto de Ação Cultural
MFA	Movimento das Forças Armadas
MLG	Movimento de Libertação da Guiné
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIGC	Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo Verde
PIDE	Polícia Internacional e de Defesa do Estado
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SIDA	Autoridade Sueca para o Desenvolvimento Internacional
SUCO	*Service Universitaire Outre-Mer*
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

1	**Introdução**	**18**
	Seção 1	**31**
	Histórico de Guiné-Bissau: o lugar de onde parto	31
1.1	Territórios, povos e reinos em Guiné-Bissau	32
1.2	Organização social e cultura de Guiné-Bissau	39
1.3	Casa dos estudantes do império	46
1.4	O início da luta armada	51
	Seção 2	**54**
	Histórico da educação em Guiné-Bissau: a educação como projeto de libertação	54
2.1	Processos de organização da educação	54
2.2	A educação em Guiné-Bissau antes da colonização	54
2.3	Educação colonial: longo caminho a ser “vencido”	57
2.4	Educação militante nas zonas libertadas: anos antes da independência	70
2.5	Guiné-Bissau independente	87
	Seção 3	**96**
	Paulo Freire em Guiné-Bissau: limites e possibilidades para a implantação da campanha nacional de alfabetização de jovens e adultos através do círculo de cultura	96
3.1	Paulo Freire entra em “cena”: um educador do “terceiro mundo”	96
3.2	“Ver e ouvir”: caminhos de Freire em Guiné-Bissau	103
3.3	Indagar e discutir”: Freire e a equipe do IDAC conhecendo Guiné-Bissau	115
3.4	Cindindo a realidade e a teoria: a campanha nacional de alfabetização	122
3.5	Materiais didático-pedagógicos	142
3.6	A língua como empecilho para a campanha de alfabetização e a busca pela criação de uma unidade nacional	153
3.7	Quem disse que foi um fracasso?	159
	Seção 4	**163**
	Unidade na diversidade: tensões e possibilidade de construção de uma identidade nacional e as mudanças na educação a partir de 1980	163

4.1	A construção da guineidade: um projeto de nação	163
4.2	Organização da educação e alfabetização de adultos a partir de 1980	174
4.3	Desafios da educação e da alfabetização de adultos a partir de 1980	188
4.4	O que ficou do programa de educação freiriano em Guiné-Bissau?	194
5	**Considerações Finais**	**208**
	Referências	**214**

1 Introdução

Na década de 1970, Paulo Freire assessorou vários países do continente africano recém-libertados da colonização europeia, cooperando na implementação de seus sistemas de ensino pós-coloniais, especialmente no setor de educação de adultos. A presença de Freire no continente africano foi viabilizada graças ao Conselho Mundial de Igrejas (CMI), com sede em Genebra, e direcionou-se, particularmente, para alguns países de colonização portuguesa, como Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Moçambique (Gadotti, 2010).

Contudo, foi a passagem de Paulo Freire por Guiné-Bissau que garantiu, academicamente, uma reflexão contextualizada e engajada no que se refere ao tema da educação em uma perspectiva libertadora, o que denomino, aqui, como "práxis freiriana" (Freire, 1977 *apud* Mesquita; Peroza; Akkari, 2014). Freire foi à Guiné-Bissau a convite do Comissário de Educação do país, responsável pela organização do sistema de alfabetização do Estado recém-independente, e de Mário Cabral, então presidente.

Com sua equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC), Freire visitou Guiné-Bissau pela primeira vez, em setembro de 1975, para discutir as bases da colaboração no campo da alfabetização de jovens e adultos. A experiência em Guiné-Bissau ficou internacionalmente conhecida através de uma das mais importantes obras de Paulo Freire, *Cartas à Guiné-Bissau*, de 1977, que reflete a experiência de alfabetização que vivenciou no referido país, responsável por marcar profundamente suas práticas e reflexões pedagógicas.

Segundo Gadotti (2010), os países em processo de descolonização e reconstrução nacional tinham como base, para suas políticas, o princípio da autodeterminação, filosofia política baseada no resgate da autoconfiança e na valorização da cultura e da história de cada comunidade de referência. O Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC) tinha o propósito de construir uma nação, deixar a herança colonial de lado e proporcionar o crescimento do país.

Quando alcançou o poder, o partido utilizou diversas estratégias para criar um sentimento de unidade entre os guineenses, entre as quais podemos destacar a educação; mais especificamente, a alfabetização de adultos. Assim, em 1975, o governo de Guiné-Bissau convidou Freire para colaborar na construção do Sistema de Alfabetização de adultos daquele país.

Guiné-Bissau vivia a experiência recente de libertação de Portugal, que dominou o país por muitos anos (Sucuma, 2013). O PAIGC estava reorganizando o país, e uma de suas metas mais imediatas era reestruturar o campo da educação, pois, para seu principal líder,

Amílcar Cabral, a educação era a base para toda a revolução (Pereira; Vittoria, 2012). O pensamento de Freire coadunava com as diretrizes do PAIGC, formuladas por Amílcar Cabral durante a luta pela Independência. Por isso, o presidente Luíz Cabral, um dos líderes da luta guineense, almejava a concretização da alfabetização de adultos com o auxílio do educador brasileiro (Marinho, 2009).

A experiência de Paulo Freire nas periferias urbanas e nas zonas rurais dos países africanos, na implementação dos chamados Círculos de Cultura, especialmente na capital Bissau e nas Forças Armadas (FARP), serviu de fonte de inspiração para um novo desenvolvimento de sua teoria emancipadora da educação (Gadotti, 2010), entendida como "ato político, ato produtivo e ato de conhecimento". Segundo Marinho (2009), os Círculos de Cultura consistiam em uma proposta de ensino que substituía turmas de alunos ou salas de aula.

Os Círculos de Cultura visavam promover o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita por meio do debate sobre questões centrais do quotidiano, como trabalho, cidadania, alimentação, saúde, organização das pessoas, liberdade, felicidade, valores éticos, política, opressão, economia, direitos sociais, religiosidade, cultura, entre outros. Chama-se "Círculo" porque todos os inseridos neste processo educativo formam a referida figura geométrica, acompanhados por uma equipe de trabalho que ajuda na discussão acerca da cultura e da sociedade; assim, a alfabetização é feita a partir da realidade dos sujeitos aprendentes. Os seus conteúdos abordam conhecimentos sistematizados e questões referentes à prática social para o exercício da cidadania, na perspectiva da participação política, buscando soluções para problemas do mundo do trabalho e da vida.

Logo, a educação não é uma ação neutra, mas um ato político. Nesta "politicidade da educação" (Freire, 1977, p. 60), como costumava dizer, encontra-se sua intencionalidade de libertação dos povos oprimidos e de construção de uma sociedade "menos injusta, menos feia e menos malvada" (Mesquita; Peroza; Akkari, 2014, p. 29). A alfabetização, nessa perspectiva, não é uma simples técnica, mas um processo de descolonização cultural. Isso foi muito claro em sua pedagogia, tanto em Guiné-Bissau quanto nos primeiros passos em articulação com os movimentos de base que surgiam, especialmente no Nordeste e no Norte do Brasil, no início da década de 1960 (Pereira; Vittoria, 2012).

Scocuglia (2008) destaca que, desde os primeiros passos, Freire pensava a educação como prática de liberdade e, em consequência, de descolonização. Isso é muito claro nas suas duas primeiras grandes publicações, *A educação como prática da liberdade* (1967, 2005) e *Pedagogia do oprimido* (1970, 2006), e, em sentido vasto, diante de sua trajetória de vida.

Sua presença na Guiné-Bissau, em 1975, foi crucial porque lhe deu a oportunidade de se confrontar mais de perto com as contradições do processo colonial num momento em que se abriam os horizontes da libertação e da independência naquele país.

A situação educacional de Guiné-Bissau vincula-se à história da construção da independência do país em meio a intensas lutas de guerrilha (1963-1974). Desde a sua emancipação política, após mais de quarenta anos, os princípios, concepções de mundo, de homem e de sociedade, vinculados a um projeto de república e de liberdade para a Comunidade de Países da Língua Portuguesa (CPLP), ainda não estão totalmente recuperados (Barroco, 2015).

O país conviveu vários anos com dois modelos diametralmente opostos: o ensino colonial português, cujos conteúdos programáticos tinham por base os currículos escolares de ensino de Portugal, avessos aos aspectos culturais e sociais de Guiné-Bissau, e o ensino formulado pelo Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), chamado de Ensino de Zonas Libertadas, que controlava um terço do território da então Guiné Portuguesa, atual território da Guiné-Bissau. Em tais zonas, os conteúdos programáticos contemplavam história e tradições culturais do país, geografia, relevo e táticas de guerrilha (Barroco, 2015).

Freire sabia que encontraria desafios, mas também almejava contribuir com o projeto de libertação de Guiné (Freire; Guimarães, 2003). Para alguns autores, o "olhar de Paulo Freire é um olhar de amorosidade, de encantamento" sobre sua ação no continente africano (Andreola; Ribeiro, 2005), o oposto do olhar de Hegel, cuja visão expressava apenas preconceito e desprezo.[1] Freire "descobre", talvez, sua identidade ao pisar no chão da Tanzânia, primeiro país africano onde esteve. A "descoberta" de sua africanidade é descrita quase como uma confissão: "A presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava" (Freire, 1977).

Freire sabia que não iria trabalhar com intelectuais, distanciados da realidade social, ou mesmo especialistas imparciais, mas com militantes engajados no esforço sério de reerguer a Guiné-Bissau. Entendia de antemão que o país não partia do "zero", mas de suas fontes culturais e históricas, de algo bem profundo para eles. Também sabia que a estrutura em

[1] Sobre esta visão profundamente preconceituosa de Hegel a respeito da África e da América Latina, encontram-se diversos registros no livro *Lecciones sobre la Filosofia de la História Universal* (Hegel, 1999).

Guiné-Bissau era ínfima – não havia condições materiais suficientes para pôr em prática o trabalho.

A Campanha de Alfabetização tinha forte motivação política, uma vez que eram consideradas ferramentas básicas da identidade nacional (Gadotti, 2010). Ainda segundo o

A Campanha de Alfabetização tinha forte motivação política, uma vez que era considerada ferramenta básica da identidade nacional (Gadotti, 2010). Ainda segundo o autor, a questão central que se colocava não era apenas realizar a campanha de alfabetização de adultos por si só, mas de colocá-la a serviço da reconstrução de Guiné-Bissau.

O movimento de libertação gerava, dessa forma, uma nova realidade educativa, colocando o sistema educacional do colonizador em questão (Oliveira, 1982; Gadotti, 2010). O sistema herdado do colonialismo havia formado uma elite despreparada e individualista. Então, o desafio do novo sistema em construção era justamente impulsionar o estudo ligado ao trabalho, à participação política e à gestão democrática (Oliveira, 1977). Torres (1998) afirma que as campanhas de alfabetização se constituíam numa etapa importante para o processo de reconstrução nacional da Guiné-Bissau após a luta por libertação.

Inúmeras discussões foram realizadas para analisar a pertinência ou a relevância do método de alfabetização de jovens e adultos do educador Paulo Freire na África (Oliveira, 1977; Faundez, 1989; Freire, 1977; Davidson, 1981). As polêmicas em torno deste período de experiência educacional na vida do educador brasileiro ainda hoje provocam os pesquisadores, cuja intenção é problematizar cada vez mais o contexto em que se deu esta prática para que sejam superadas conclusões minimalistas a respeito da validade e universalidade de sua proposta político-pedagógica de alfabetização.

Mesquita, Peroza e Akkari (2014) argumentam sobre a necessidade de compreender que o "encontro" de Paulo Freire com a África acontece, simultaneamente, ao contexto de vários movimentos de independência em países daquele continente. Faundez (2010) sugere que é preciso diferenciar a especificidade deste processo de "descolonização", tendo em vista as características históricas da dominação africana, em contraste com o continente latino-americano, berço e ponto de partida em que se forjaram as origens do pensamento freiriano (Faundez, 2010). A rigor, também é preciso situar o advento na Europa de um pensamento "terceiro mundista" e anticolonialista, influenciado pelas ideias de libertação e independência que circulavam, muito propagadas, nas décadas de 1960 e 1970 (Mesquita; Peroza; Akkari, 2014).

Essas ideias foram absorvidas por determinados organismos internacionais, como a ONU, por meio da UNESCO, pela Igreja Católica, por meio do Concílio Vaticano II – que era

expressamente contrário à opressão colonial –, e o Concílio Mundial de Igrejas, cujo secretário executivo era o teólogo protestante Philip A. Potter (de 1972 a 1984), negro e de ascendência africana – apesar de ser originário de Roseau, capital dominicana –, personalidade de destaque na defesa da liberdade e dos direitos humanos. Assim, havia um quadro favorável no que se

Essas ideias foram absorvidas por determinados organismos internacionais, como a ONU, por meio da UNESCO, pela Igreja Católica, por meio do Concílio Vaticano II – que era expressamente contrário à opressão colonial –, e o Concílio Mundial de Igrejas, cujo secretário executivo era o teólogo protestante Philip A. Potter (de 1972 a 1984), negro e de ascendência africana – apesar de ser originário de Roseau, capital dominicana –, é uma personalidade de destaque na defesa da liberdade e dos direitos humanos. Assim, havia um quadro favorável no que se refere ao respaldo institucional dado a intelectuais, no caso de Paulo Freire e de sua equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC), para pensar estratégias de superação do colonialismo (Mesquita; Peroza; Akkari, 2014).

A década de 1960 e 1970 caracterizou-se por profundas transformações sociopolíticas e estruturais não apenas na Guiné-Bissau, mas também a nível global. À época, imediatamente sucessiva à "onda" dos processos de democratização, contexto marcado por reivindicações sociais e lutas políticas, muitos países conquistaram sua independência e precisaram reorganizar suas estruturas. Esses são fatores indispensáveis para situarmos o quadro conjuntural de opressão com o qual Freire se deparou naquele momento para a aplicação do método naquele país.

Mesquita, Peroza e Akkari (2014), ao considerarem a importância do engajamento político-educacional de Paulo Freire nos países africanos no período pós-colonial, dizem que raras vezes se apresenta uma visão conjuntural dos desafios de reconstrução nacional, os quais se iniciam em pleno processo revolucionário de lutas pela independência do jugo colonial e do "aprendizado da autonomia" por parte dos colonizados. No entanto, "esse contexto passa a ser o terreno fértil para que Freire coloque à prova os pressupostos teóricos e práticos de sua pedagogia político-libertadora, na própria 'eclosão' dos fatos que abrem as possibilidades para que vários povos possam escrever sua própria história" (Pereira; Vittoria, 2012).

A alfabetização de adultos em Guiné-Bissau fazia-se necessária, uma vez que mais de 90% da população era analfabeta; aliás, precisamente 95%, conforme levantamento feito pelo próprio Paulo Freire e pela equipe do IDAC, em 1975 (Freire, 1977). Ademais, como também puderam constatar, 90% dos 800.000 habitantes que viviam naquele território habitavam a zona rural. Assim, torna-se possível compreender que uma das mais importantes tarefas

educacionais era o combate ao analfabetismo. Os objetivos para a alfabetização de adultos pelo PAIGC foram demonstrados no documento do Comissariado de Educação, de 1978, como relata Cá:

> a) transmitir o máximo de conhecimentos a todo o povo, de forma a torná-lo elemento ativo das transformações sociais;
> b) levar as massas populares a compreender o que devem fazer para sua terra e quais os objetivos que ele já conhece na prática;
> c) valorizar o trabalho do povo, levando-o ao conhecimento no papel daquelas coisas que ele já conhece na prática [...] (Cá, 2005).

Diante dessas necessidades e objetivos citados por Cá (2005), a tarefa de Paulo Freire e de sua equipe não era simples, sobretudo porque o país constituía-se de diversidade linguística e étnica, e o governo pretendia alfabetizar somente em português. Para Freire, tal lógica caracterizava-se idêntica à do colonizador, o que, na sua leitura, se mantinha impeditivo de aplicação de ideias de libertação. Essa situação acabou estagnando o projeto dos Círculos de Cultura em Guiné-Bissau, o que contribuiu para a ideia disseminada de que a experiência não logrou êxito.

Antes mesmo da participação de Freire na alfabetização de adultos, duas iniciativas haviam sido implementadas em Guiné-Bissau de acordo com a perspectiva freiriana de educação. O esforço centrava-se na unificação das experiências e homogeneização das iniciativas, ao respeitar as especificidades de cada uma, para maior eficiência do Programa Nacional, diz Freire: "Assim, enquanto, no momento da primeira visita, havia 82 círculos de Cultura funcionando nos quartéis de Guiné-Bissau, nos bairros populares da cidade tudo estava por fazer ou refazer" (Freire, 1977, p. 34).

Em Sedengal, um vilarejo próximo à capital, Bissau, o método de alfabetização foi um sucesso, relata Oliveira (1981, p. 39), uma das integrantes do IDAC: "Sedengal é uma aldeia em que coexistiam, no período da campanha, diversos grupos étnicos que viviam da agricultura de subsistência". O local era considerado um ponto estratégico para ser uma experiência-piloto, posto que seus habitantes tinham se engajado ativamente na luta contra o colonialismo (Oliveira; Oliveira, 1981).

O próprio Mário Cabral, governador de Guiné-Bissau no pós-Independência, afirma que a campanha de alfabetização, através do Círculo de Cultura, não deveria ser considerada um fracasso, na medida em que essa experiência auxiliou não só na alfabetização, mas na instauração de todo sistema educativo de Guiné (Cabral, 195; Freire; Guimarães, 2003).

Assim, para entendermos em termos gerais tais questões, propomos uma pesquisa que volte ao lugar onde são gerados esses debates, Guiné-Bissau, e onde a práxis freiriana, através

do Método do Círculo de Cultura, foi por ele mesmo ressaltada, vivida e ensinada. Desta forma, com esta pesquisa, *"As Experiências não se transplantam, se reinventam": A educação no Pós-Independência de Guiné-Bissau e o Círculo de Cultura freireano*, pretendemos repensar a ideia de "fracasso" atribuída ao método do Círculo de Cultura em Guiné-Bissau, vislumbrando o enunciado de que sempre fica algo do ensinamento a ser posto em prática e buscando compreender tal experiência como dialógica.

Buscamos, neste sentido, problematizar a ideia de "fracasso" atrelada ao conjunto histórico dos acontecimentos no país para buscar pistas se realmente foi o método de Paulo Freire, utilizado na campanha de alfabetização, que não logrou êxito – e, a partir disso, discutir quais seriam as possíveis razões para tal –, ou se a conjuntura político-social limitou maiores resultados. Ao mesmo tempo em que a experiência gerou muitas expectativas, no que se refere às possibilidades de seu método (de alfabetização) de potencializar e contribuir para a consolidação do êxito revolucionário, a prática revelou que a complexidade conjuntural dos contextos social, econômico e cultural foi decisiva para que se impusessem alguns impasses.

Por isso, é necessário averiguar os fatos para além das conclusões sobre o eventual "fracasso" do seu método na África, a fim de que sejam problematizados os múltiplos fatores que contribuíram para que isso acontecesse e, desse modo, superar uma visão simplista de que as experiências podem ser transplantadas inteiramente sem considerar características e limites do contexto dos países receptores.

Desta forma, nossa hipótese sustenta que a experiência e a contribuição de Paulo Freire à Guiné-Bissau têm, ainda hoje, importância na organização do pensamento educacional do país e estão longe de refletir um fracasso teórico-político. Nesse sentido, nosso objetivo geral pauta-se na busca por compreender as implicações do método de Paulo Freire, o conhecido Círculo de Cultura, na formação do sistema educacional de Guiné-Bissau, relacionando as aplicações do método na Campanha Nacional de Alfabetização de adultos e a passagem de Freire pela Guiné durante a década de 1970, além de considerar seus desdobramentos até os dias atuais.

Nesse sentido, os objetivos específicos para esta pesquisa foram estabelecidos para: a) compreender a organização histórica-educacional de Guiné-Bissau durante a colonização; b) analisar as transformações educacionais a partir da luta por libertação; c) interpretar o processo de implantação dos Círculos de Cultura na Guiné-Bissau e sua repercussão como estratégia de organização pós-colonial; d) avaliar o eventual "fracasso" da alfabetização via método de Paulo Freire, em Guiné-Bissau, a fim de relacionar aos discursos políticos de caráter educacional naquele contexto; e) analisar a campanha de alfabetização em "massa"

através dos Círculos de Cultura e compreender as questões educacionais nas décadas seguintes.

Logo, a ideia que nos impulsionou nesta tese é a busca pelos indícios, ou seja, os "frutos" da contribuição das concepções educacionais de Paulo Freire, especialmente do método do Círculo de Cultura em Guiné-Bissau, tentando analisar onde e de que forma suas ideias e seu método ainda são utilizados e fomentados naquela nação. Para tanto, é preciso compreender que o encontro de Paulo Freire com a África aconteceu simultaneamente aos movimentos de independência de vários países.

Se, *a priori*, não se alfabetizou toda a população de Guiné-Bissau, entendemos que os reflexos da pedagogia freiriana podem ser encontrados contemporaneamente na base do sistema educacional daquele país ou em ações de programas e projetos existentes, de acordo com as considerações expressas por várias de suas lideranças, a exemplo de Alberto Neto, Alda do Espírito Santo e Sinfrônio Mendes, de São Tomé; Lúcio Lara, Pepetela e António Burity da Silva, de Angola; e Mário Cabral, de Guiné-Bissau, que relatam de forma breve a contribuição de Freire no processo de alfabetização de Jovens e Adultos de seus respectivos países (Freire; Guimarães, 2003).

Eles são unânimes em afirmar a contribuição de Freire, iniciada em meados da década de 1970 do século passado, frente aos grandes desafios de levar a cabo a alfabetização em países africanos compostos por diferentes grupos etnolinguísticos. Mário Cabral, ex-ministro da educação de Guiné-Bissau no pós-Independência, relata que a ida de Freire ao seu país gerou frutos que podem ser vistos em cada lugar por onde o teórico passou, especialmente no que diz respeito às suas ideias sobre educação (Freire; Guimarães, 2003). Neste sentido, buscamos, a partir desses indícios, compreender de que forma essa contribuição pode ser percebida na educação guineense durante o período do pós-independência e na atualidade.

Em termos metodológicos, considerando o recorte desta pesquisa, o estudo foi definido como qualitativo, e a técnica usada para o seu desenvolvimento foi a análise de conteúdo. Consideramos, nesse sentido, as teorias da micro-história, formuladas por Carlos Ginzburg (2007). Nelas, o autor alerta para a necessidade de maior precisão do método e das pesquisas documentais, as quais favorecem a elaboração de provas quando expostas em uma narrativa. Talvez, ao dizer que sabendo "menos, estreitando o escopo de nossa investigação, nós esperamos compreender mais", seja o espírito deste trabalho.

Ginzburg (2007) sugere uma análise aprofundada em relação ao conteúdo de documentos disponibilizados sobre determinado recorte temático e temporal. A análise caracteriza-se por um aprofundamento crítico, tal como sugere o autor, inspirado em Geertz

(1989), utilizando a técnica da análise semiótica do documento para melhor explorar suas possibilidades. Além disso, a perspectiva da circularidade cultural de Bakhtin (1895-1975), cuja ênfase recai como um "[...] influxo recíproco entre cultura subalterna e cultura hegemônica, particularmente intenso na primeira metade do século XVI" (Ginzburg, 2007, p. 15); isto é: trocas similares entre duas diferentes classes ou culturas. Logo, tal perspectiva dará direcionamento para a compreensão das trocas de experiências entre a equipe de Paulo Freire e os sujeitos/interlocutores africanos nos processos de construção da campanha nacional de alfabetização e a aplicação do método do Círculo de Cultura como base central.

Outro autor utilizado para a tarefa de análise de conteúdo é Bardin (2011), que define o procedimento como:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 42).

Nos interessa definir a pesquisa qualitativa como capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes a atos, relações e estruturas sociais; as últimas tomadas tanto no seu advento quanto nas suas transformações, ou seja, como construções humanas significativas (Bardin, 2011). Assim, a abordagem qualitativa aplica-se ao estudo da história, das relações, representações, crenças, percepções e opiniões, produto das interpretações que os seres humanos fazem de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (Fontanella; Ricas; Turato, 2008).

Nessa mesma perspectiva, Minayo (2002) ressalta que a pesquisa qualitativa proporciona um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos, direcionado à compreensão da manifestação do objeto de estudo. Visto que esse tipo de abordagem, além de permitir desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos, referentes a grupos particulares, propicia a criação de novas abordagens, revisão e elaboração de conceitos e categorias inéditos durante a investigação.

Bardin (2011) infere que a análise de conteúdo se constitui de várias técnicas, com as quais se busca descrever o conteúdo emitido no processo de comunicação, seja por meio de falas ou de textos. Desta maneira, a técnica é composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores (quantitativos ou não) e permitem a realização de inferência de conhecimentos.

Triviños (1987) conceitua a análise de conteúdo, utilizando a definição de Bardin, como:

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (Triviños, 1987, p. 160).

Por sua vez, para Oliveira (2008, p. 570), no que diz respeito à análise de conteúdo, é possível:

> O acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana seja ela verbal ou escrita, entre outros.

Compreende-se que a análise de conteúdo se caracteriza por um conjunto de técnicas em constante aperfeiçoamento aplicado a fontes de dados bastante diversificadas (Bardin, 2011), transitando entre dois polos importantes: o rigor da objetividade e a criatividade, imaginação, intuição da subjetividade. Nesta pesquisa, o uso da técnica de análise de conteúdo foi aplicado, prioritariamente, às fontes bibliográficas, documentos, arquivos públicos, notícias de jornais, discursos políticos, anúncios publicitários e periódicos.

No que se refere ao levantamento bibliográfico, baseou-se nas concepções de Gil (2015) e Fachin (2006). Para esses autores, a busca por produções acerca da temática possibilita a construção de um quadro de referências acerca do tema. Nesse sentido, buscamos por teses, artigos científicos, livros, relatórios e legislações sobre o contexto histórico de Guiné-Bissau, bem como dados a respeito da organização do sistema educacional e da implementação da campanha nacional de alfabetização realizada pelo governo do PAICG na década de 1970, de modo a possibilitar a construção de um quadro de referência das diferentes fases, dificuldades e desafios da educação no país.

Os documentos que pesquisamos referentes ao período da pesquisa desta tese foram levantados através dos acervos digitais disponíveis em sites especializados, tais como: hemerotecas digitais, bibliotecas digitais e arquivos públicos de Guiné-Bissau e do Brasil. Em especial, neste último, nossa pesquisa se deteve aos acervos digitais de Paulo Freire, de São Paulo e Pernambuco.

As fontes documentais, levantadas através dos acervos digitais, recebem o mesmo tratamento sério que qualquer outra fonte, e demandam outras formas de pensar

metodologicamente as pesquisas na atualidade. Almeida (2011), ao tratar do tema, considera que a *internet* se configura como uma nova categoria de fontes documentais para as pesquisas históricas e educacionais. Para este autor, os pesquisadores do tempo presente, após o advento da *internet*, passaram a contar com um aporte quase inesgotável de novas fontes.

Neste mesmo sentido, Bresciano (2010) ressalta que a digitalização se configurou como uma das funções primordiais a serem cumpridas pelas bibliotecas, arquivos e museus nacionais, gerando um volume relevante de coleções que, agora, podem ser consultadas *on-line*, tanto por usuários locais como por aqueles que estão distantes. É importante notar, neste sentido, a iniciativa do *Google* e da *Microsoft* de digitalizar dezenas de milhões de livros, permitindo, assim, que a cultura digital possa absorver os conteúdos da cultura impressa. Para o autor, ainda, apesar das facilidades apresentadas hoje em relação à digitalização de documentos, alguns cuidados devem ser tomados; para isso, apresenta um conjunto de critérios técnicos básicos que se deve seguir ao se decidir pela digitalização.

A primeira pista relativa à possibilidade de análise documental a respeito do tema apareceu quando tive a oportunidade de conhecer *Cartas à Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo, obra que descreve a experiência de Freire no processo educacional guineense de 1975. O livro apresenta os primeiros registros do trabalho na construção de um modelo de alfabetização de jovens e adultos em Guiné-Bissau, então recém-independente, por meio das correspondências trocadas entre o educador e a comissão coordenadora dos trabalhos de alfabetização no país. O espírito de colaboração e de transformação da realidade norteia o pensamento de Paulo Freire, incentivando-nos a olhar e "re-olhar" a história deste vasto continente tão próximo a nós.

Neste livro, estão contidas 17 cartas que Paulo Freire enviou ao Comissariado de Educação de Guiné-Bissau, endereçadas, principalmente, a Mário Cabral – governador de Guiné-Bissau durante o ano de 1974, e irmão do principal líder da revolução, Amílcar Cabral; herdou, após a sua morte, a liderança do Partido Africano pela Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC). Como o próprio título do livro aponta, há registros de uma experiência em processo que estava se forjando nas relações tecidas no país e não fora dele (Freire, 1977).

Além deste documento, analisamos o Documentário do Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura (CEENC) da República da Guiné-Bissau, publicado na Revista do Centro de Estudo Afro-Asiático – CEAA – do Conjunto Universitário Candido Mendes - CUCM – Rio de Janeiro/RJ. Neste arquivo, consta uma série de documentos que tratam da formação e das parcerias entre Guiné-Bissau e Brasil no que diz respeito à educação. Também analisamos os registros fotográficos do Comissariado de Informação e Turismo da República

da Guiné-Bissau, em que é possível observar os Círculos de Cultura através de imagens de lugares e de pessoas; ou seja, diferentes posturas nas formações.

Outros documentos analisados foram o jornal *No Pintcha*, em que foram publicadas algumas das diretrizes do funcionamento da Campanha Nacional de Alfabetização através dos Círculos de Cultura, além dos Documentos de Educação de 1975, 1976 e 1978. Esses documentos dão as diretrizes acerca da implementação do sistema de educação em Guiné-Bissau e quais as bases a serem seguidas. Toda essa documentação encontra-se disponível em acervos digitais, a exemplo da Casa Comum/Acervo Mário Soares, Biblioteca Digital Memórias da África e do Oriente, e Institutos Paulo Freire, de São Paulo e Pernambuco. Desse modo, nossa análise é construída através de documentos digitais – apresentados com todo rigor analítico, comum a qualquer documento histórico.

Dessa forma, as seções desta tese organizam-se da seguinte forma: Seção 1, "Histórico de Guiné-Bissau: O lugar de onde parto", procura mostrar a historicidade do país, levando em consideração a história e o processo de colonização que desencadeou a luta por libertação. Por isso, percorrem-se os diferentes períodos históricos, buscando apresentar um panorama geral da história de Guiné-Bissau.

Na segunda seção, por sua vez, intitulada "Histórico da Educação em Guiné-Bissau: A educação como projeto de libertação", analisam-se os diferentes períodos históricos pelos quais passou a educação "formal" naquele país, especialmente a educação primária de jovens e adultos. Nas subseções, tratamos sobre o período da colonização portuguesa e a tradição da educação "informal" no país. Na sequência, abordamos a respeito das alternativas criadas para o ensino educacional nas zonas de libertação pelo Partido de Libertação (PAIGC), refletindo sobre o lugar da educação escolar no processo de reconstrução da Nação.

Na seção 3, sob o título: "Paulo Freire em Guiné-Bissau: limites e possibilidades para a implantação da Campanha Nacional de alfabetização de jovens e adultos através do Círculo de Cultura", apresento um panorama geral da proposta de implementação dos Círculos de Cultura em Guiné-Bissau como alternativa para a alfabetização de adultos de todo o país. Demonstrando, assim, a implantação do método, a estrutura do país, bem como as tensões na sua implantação nos bairros urbanos, especialmente da capital Bissau, os materiais didáticos usados na alfabetização e a problematização das questões em torno das cartas/orientações trocadas entre a equipe do IDAC, Paulo Freire e os coordenadores (guineenses) do programa que atuavam em campo.

Na quarta (e última) seção, "Unidade na diversidade: tensões e possibilidade de construção de uma identidade nacional e as mudanças na educação a partir de 1980",

abordaremos a discussão sobre a formação de uma identidade nacional a partir da concepção de Amílcar Cabral, que propõe a ideia de unidade na diversidade. Este tema provoca uma reflexão crítica acerca do papel da língua como instrumento de dominação. A divergência entre Amílcar Cabral e Paulo Freire está relacionada à utilização da Língua Portuguesa nos processos educacionais. Além disso, refletimos sobre como a alfabetização foi estruturada nas décadas seguintes, sobretudo refletindo a partir das reformas do sistema educacional Nacional de Educação a partir de 1980.

Seção 1
Histórico de Guiné-Bissau: o lugar de onde parto

A pesquisa sobre o Círculo de Cultura como metodologia de alfabetização para jovens e adultos em Guiné-Bissau e seus desdobramentos nos conduz a um universo para além da chegada, propriamente dita, da equipe do IDAC e de Paulo Freire no país africano.

Dessa forma, fez-se necessário um olhar sobre a história de Guiné-Bissau pré-colonial e colonial, a fim de compreender as lutas de libertação do país, pois, como nos situa Freire (1981, p. 15), não é possível entender a prática do processo de alfabetização sem compreender toda a extensão e a "inteligência do clima histórico em que se deu". De mesmo modo, não é possível conceber a estrutura educacional sem, antes, assimilar o contexto de continuidades e rupturas históricas de Guiné-Bissau durante o período de colonização, bem como nos cinquenta anos pós-Independência.

Estes caminhos são importantes nesta tese, pois revelam os contextos através de diferentes autores, tais como: Cá (2005, 2000, 2007), Lopes (1988), Pélissier (1997), Sané (2009) e Semedo (2010), que mostram um panorama geral da estrutura organizativa de Guiné-Bissau em seus aspectos histórico, geográficos e culturais durante e anteriores à colonização, passando, indubitavelmente, pelos processos que antecederam as lutas pela independência do país, ponto fundamental para entender nosso objeto de pesquisa.

Mapa 1 – Mapa geopolítico e territorial de Guiné-Bissau



Fonte: http://www.africa-turismo.com/mapas/guine-bissau.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.

1.1 Territórios, povos e reinos em Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau está situada na costa ocidental da África e estende-se, no litoral, desde Cabo Roxo até a Ponta Cadete. Seu território faz fronteira, ao norte, com o Senegal; ao leste e sudeste, com a República da Guiné-Conacri; e, ao sul e oeste, com o Oceano Atlântico. Além do território continental, o país integra cerca de quarenta ilhas que formam o arquipélago dos Bojagós, que são separados pelos canais de Geba, Pedro Álvares e Canhabaque (Semedo, 2010, p. 13).

As mais de um milhão de pessoas que vivem em Guiné-Bissau habitam oito regiões (estados), quais sejam: Bofatá, Biombo, Boloma, Cacheu, Bagu, Oio, Quínara e Tomabali, além de um Setor Autônomo de Bissau (SAB), capital do país, que concentra mais de um quarto da população. As regiões se dividem em trinta e seis setores (municípios), divididos em Tabancas (aldeias ou pequenos vilarejos). As regiões e os setores são dirigidos por comitês de estado, sob a coordenação de uma presidência.

As administrações regionais e setoriais (municipais) dispõem de "recursos materiais e humanos escassos para seu financiamento" (Cá, 2005, p. 72). A população está estimada em um milhão e quinhentos mil habitantes (1,5 milhões). A maioria da população é de Balantas (30%), depois os Fulas (20%), Manjacos (14%), Mandingas (13%), Papéis ou Ussuau (7%). As demais etnias, Brames ou Macanhas, Beafadas, Bijagós, Felupes, Cassangas, Banhuns, Baiotes, Sussos, Saracolés, Balantas mané, Futa-fulas, Oincas, compõem a organização social de Guiné-Bissau (Semedo, 2010).

A Guiné-Bissau tem grande variedade de clima e vegetação. A superfície continental, por exemplo, consiste numa parte costeira semi-pantanosa e numa zona planáltica pouco elevada. Há numerosos rios, dentre os quais se destacam o Geba, Cacheu, Mansôa, Curubal e rio Grande de Buba, que percorrem todo território e são as melhores vias de acesso ao interior do país (Semedo, 2010).

Compreender as regiões de Guiné-Bissau pode ajudar a elucidar o desenvolvimento histórico do território. Lopes (1988) diz que essa divisão geográfica é resultado do tratado assinado entre Portugal e França em 1886, tendo como base a carta da Conferência de Berlim, que decidiu e instituiu a delimitação e ocupação do continente africano em 1885. O autor ressalta, ainda, que esse território tinha contornos geográficos mais extensos e uma unidade ecológica que possibilitava a proteção de ataques de povos inimigos.

Wheeler (2013, p. 27) adverte que, apesar de a administração europeia ter dividido o território dos países africanos em vários distritos e subdistritos, "essas divisões geográficas

transcendem demarcações administrativas tradicionais" e incorporam características importantes do território de Guiné-Bissau. Características que, segundo Lopes (1988), são originalmente estruturadas pelo Império Mali.[2]

Nesse sentido, Carlos Lopes (1988) faz uma análise do processo histórico do território que remonta aos reinos antigos. Para Lopes, "três impérios marcaram a Idade Média no sudão ocidental": Ghama, Mali e Gao (Lopes, 1998 *apud* Semedo, 2010, p. 17). O segundo está associado a Sundiata Keita, unificador dos Malinkes (Lopes, 1988, p. 78). Para o autor, o espaço da atual Guiné-Bissau corresponde, majoritariamente, ao território do antigo reino do Kaabu (1537-1867), subsidiário do império do Mali, que foi conquistado pelos Fula do Futa Jalon (atual República da Guiné) no final do século XIX.

> Ocupando o território que atualmente constitui a Guiné-Bissau, Casamance, a Gâmbia, e a região de Labé na Guiné Conacri, o Reino fundado por Tiramagham, oficial do exército do célebre Sundyata Keita, fundador do Império do Mali, parece ter resistido às intempéries mais importantes da presença colonial (Lopes, 1988, p. 62).

A influência do Império de Mali fez-se notória em todo o vasto território da África ocidental. A primeira capital foi Niani, a sul da atual Guiné-Bissau. A batalha de Kirina foi vencida por Sudiata Keita sobre Soumaoro Conté, sendo considerada por Lopes (1988) o marco da sua fundação no século XIII: "[…] o sentimento nacional Mandé, que suscitava a vitória de Kirina, fazia surgir um Estado, cuja capital seria Niani, a sul da Guiné-Bissau atual" (Lopes, 1988, p. 60). É importante frisar que o Império de Mali, segundo Semedo (2010) e Silva (2006), não era um "estado nem unitário, nem heterogêneo, mas formado por reinos, cidades e aldeias que obedeciam a concelhos de anciãos" (Semedo, 2010, p. 17; Silva, 2006, p. 335).

Mali teve seu apogeu entre os séculos XIII e XIV, quando dominou várias etnias não muçulmanas que cultuavam os ancestrais. Por meio dessa dominação, alguns dos grupos étnicos acabaram por se tornar muçulmanos, sendo totalmente dominados pelos Mandingas, etnia muçulmana vinda da região do Níger (Augel, 2005).

Segundo Lopes (1988), o reino do Kaabu era uma unidade política com a qual as autoridades portuguesas negociavam bem antes da colonização europeia mais intensificada:

---

[2] "O Império do Mali (Mandinga: *Nyeni ou Niani*. Ou também *Manden Kurufaba* ou historicamente *Manden*) foi um império pré-colonial africano, da época da Idade Média, existente entre 1235 e 1670, na região de Manden, nos atuais Mali, Serra Leoa, Senegal, Gâmbia, Guiné e sul do Saara Ocidental. Este Império foi um dos mais poderosos da história da humanidade, sendo uma das maiores potências da Idade Média, além de um dos mais ricos em ouro e pedras preciosas. O Império é considerado o mais rico de toda a história africana. Foi fundado por Sundiata Queita, sendo o império mais poderoso do Saara Ocidental durante muitos anos, expandindo a língua mandinga, as leis e costumes de seu povo". Cf. KI-ZERBO, Joseph (org.). *História Geral da África I*: Metodologia e Pré-História da África. Brasília, UNESCO, 2010.

> Na realidade, a análise histórica mais cuidada revela-nos que os Mandingas dominaram o que é hoje a Guiné-Bissau e uma boa parte dos vizinhos através de um estado forte. Os Portugueses respeitavam o Reino de Kaabu, com quem tratavam dos seus negócios. Mais tarde, o Estado Fula do Futa-Djalon exerceu soberania nas áreas de presença colonial portuguesa (Lopes, 1988, p. 37).

A influência do Império de Mali fez-se notória em todo o vasto território da África Ocidental. A primeira capital foi Niani. Lopes observa ainda que os Fulas e Mandingas juntaram-se a vários outros grupos que, por tradição, já viviam mais ao litoral, no território da atual Guiné-Bissau, principalmente "Diolas/Balantas, os Manjacos/Brames/Papeis, os Beafadas/Nalus e os Bijagos/Cocolis/Pajadincas" (Lopes 1988, p. 37). Ao emigrarem mais para a costa ocidental da África, confrontaram-se, em 1867, na chamada "guerra de Kansala", capital administrativa de Kaabu (Lopes, 1988). A guerra foi liderada pelos Fulas, que provinham do vale de Futa e eram comandados por Coli Tengela e seu filho, no sul do atual Guiné-Bissau. A batalha de Kirina foi vencida por Sudiata Keita sobre Soumaoro Conté, e é considerada por Lopes (1988) o marco da sua fundação no século XIII: "[…] o sentimento nacional Mandé, que suscitava a vitória de Kirina, fazia surgir um Estado, cuja capital seria Niani, a sul da Guiné-Bissau atual" (Lopes, 1988, p. 60). É importante frisar que o Império de Mali, segundo Semedo (2010) e Silva (2006), não era um "estado nem unitário, nem heterogêneo, mas formado por reinos, cidades e aldeias que obedeciam a conselhos de anciãos" (Semedo, 2010, p. 17; Silva, 2006, p. 335).

As fronteiras da atual Guiné-Bissau são resultantes da decisão unilateral da Conferência de Berlim (Augel, 2007).[3] A partir deste período, foram estabelecidas as concessões territoriais entre Portugal e França (Mendy, 1994; Monteiro, 2013), ficando Cacine sob a administração portuguesa e Ziguinchor sob a administração francesa. As delimitações de fronteiras artificias e alteração das dinâmicas sociais e políticas são apontadas por Cá (2005), Mendy (1994) e Lopes (1988) como a principal causa dos conflitos e instabilidades nessa região.

Entretanto, houve o declínio do império Kaabu por diversas causas, entre elas o processo de desintegração, que provocaria ou desenvolveria outros processos de expansão dos povos que o integravam, principalmente Fulas e Mandingas. Estes grupos étnicos levaram para o interior de Guiné-Bissau antigas rivalidades, especialmente a do império do Mali: "Os

[3] Durante a conferência de Berlim (1883-1884) fez-se a divisão de fronteiras entre povos e grupos pertencentes a mesma matriz étnica, situação que acabou por desconfigurar a dinâmica social e política dos grupos étnicos estabelecidos no território africano. Entre Guiné-Bissau, Gâmbia, Senegal e Mali etc. pode-se encontrar os mesmos grupos étnicos, e até famílias, divididos pelas fronteiras, cuja lógica divisória foi europeia. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/conferencia-de-berlim-e-o-mito-da-partilha-da-africa/>. Acesso em: 25 set. 2025.

Fulas viveram boa parte da história do império do Mali sob liderança mandinga" (Lopes, 1987, p. 16). Importa-nos situar que a presença europeia na costa africana, em especial a presença portuguesa nos territórios do que hoje é a Guiné-Bissau, condicionou a divisão geográfica, social e política da atual Guiné-Bissau, item fundamental para compreender as novas lógicas surgidas neste país. A chegada das caravelas representa um marco de profundas mudanças para os reinos e sub-reinos do continente africano.

Entretanto, houve o declínio do império Kaabu por diversas causas, entre elas o processo de desintegração, que provocaria ou desenvolveria outros processos de expansão dos povos que o integravam, principalmente Fulas e Mandingas. Estes grupos étnicos levaram para o interior de Guiné-Bissau. Os primeiros navegadores portugueses chegaram à costa africana por volta de 1446/1447, como é o caso, por exemplo, do "navegador Nuno Tristão, [que] chegou na então zona denominada 'rios de Guiné e Cabo Verde'" (Semedo, 2010, p. 18). Em 1588, fundaram um forte junto da costa de Cacheu (ao norte de Bissau), que recebeu os primeiros contingentes portugueses e criou a sede (local de estadia dos capitães e portugueses). Em 1630, criaram a capitania-mor de Cacheu, que passou a ser o núcleo da futura província portuguesa.

A partir de então, deu-se início à ocupação administrativa (Djaló, 2009). Cerca de 60 anos depois, concretamente em 1692, foi inaugurada a nova capital-mor, em Bissau, na sequência dos esforços que tinham em vista dotar o novo território com uma estrutura administrativa que lhes permitisse fazer face às dificuldades motivadas pelos desentendimentos internos entre os dirigentes e a disciplina dos comerciantes, visto os constantes ataques e provocações de algumas nações estrangeiras que queriam se fixar naquela região.

Ainda que a História tenha sido abordada em linhas gerais, há de se destacar que a Guiné permaneceu sob o jugo português durante longos anos. As perdas de colônias nas Américas, em especial o Brasil, que proclamou sua independência em 1822, trouxeram dificuldades para Portugal, cujo governo liberal determinou uma nova organização do ultramar, baseando-se na divisão dos territórios nacionais em províncias dirigidas por um prefeito, sendo formados conselhos a partir dessas comarcas (Djaló, 2006). Dessa forma, Guiné-Bissau passou a ser uma comarca com sede em Bissau, atual capital do país. Antigas rivalidades, especialmente a do império do Mali: "Os Fulas viveram boa parte da história do império do Mali sob liderança mandinga" (Lopes, 1987, p. 16). Importa-nos situar que a presença europeia na costa africana, em especial a presença portuguesa nos territórios do que hoje é a Guiné-Bissau, condicionou a divisão geográfica, social e política da atual

Guiné-Bissau, item fundamental para compreender as novas lógicas surgidas neste país. A chegada das caravelas representa um marco de profundas mudanças para os reinos e sub-reinos do continente africano.

Lopes (1988) e Djaló (2006) relatam que a colonização portuguesa, desde muito cedo, procurou seguir os caminhos traçados pela metrópole. Entretanto, o fato de o poderio econômico de Portugal ser menor que o de outras nações, como França, Bélgica e Inglaterra, fez os lusitanos se apropriarem das "novas" terras com muita violência, implementando, de forma intensa, o sistema de opressão aos africanos para trabalho forçado nas minas do sul, além de fazerem uma intensa exportação de produtos naturais das regiões coloniais.

Lopes (1987) e Cá (1999) destacam em suas pesquisas que, embora o continente africano tenha sido invadido desde o século XV por França, Portugal, Bélgica, Inglaterra e Alemanha, os países só tiveram suas fronteiras definidas em 1885, na Conferência de Berlim. Mas foram as "campanhas de pacificação", lideradas pelo major português Teixeira Pinto com apoio de mercenários Fulas e Mandigas, entre 1913 e 1915, que conduziram à real ocupação colonial de parte do território. Lopes (1988) afirma que havia resistências à intervenção dos colonizadores, a exemplo dos Bijagós (Canhanbaque), que só foram submetidos na década de 1930. Esses combates com as populações nativas fizeram com que os portugueses não conseguissem se fixar em todos os territórios de Guiné, em especial naqueles cujas florestas eram mais densas.

Neste processo de "nova" colonização, cada potência imperial construiu seu modo próprio de explorar o continente africano e asiático. Embora os motivos fossem parecidos, "levar Deus aos homens não-civilizados" (Cá, 1999), essa justificativa servia exclusivamente para a consciência da Europa em relação ao que iriam fazer no continente africano, pois a colonização, em sua extensão, foi violenta e humilhante para a população africana.

A revolução industrial nascente na Europa fazia com que a necessidade por minérios (aço, ferro, ouro, prata e diamantes) e produtos agrícolas para abastecer a metrópole fosse um imperativo naquele momento. A África dispunha desses recursos, assim como de uma grande mão de obra a ser explorada. Foi esse o contexto em que ocorreu a Conferência de Berlim, que dotou as grandes potências coloniais de mecanismos para fazer uma "nova" partilha da África. Os tratados assinados pelas nações presentes redefiniram o lugar do continente africano na configuração geográfica e econômica delineada a partir de então.

Leila Hernandez considera que:

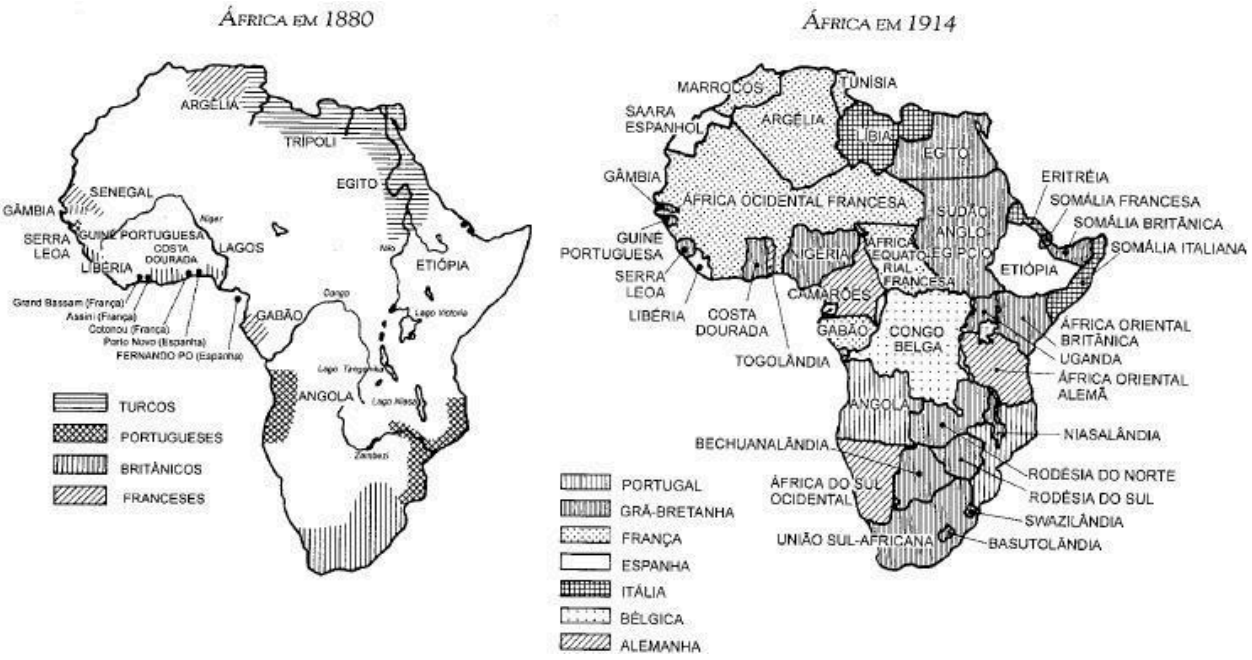
> Nesta conferência foram decididas normas a serem obedecidas pelas potências colonizadoras. Apesar do intuito inicial da reunião ter sido o de acertar os limites de interesse econômicos destes países na região, não foi possível alcançar um equilíbrio

> entre as ambições imperialistas de cada nação. A partilha da África foi decidida por Rússia, EUA e 14 países da Europa (Hernandez, 2005, p. 60-61).

Seguindo a mesma linha de argumentação, Carvalho (1978) demonstra em seus escritos que os objetivos da Conferência eram: estabelecimento da liberdade comercial na bacia e na foz do rio Zaire; aplicação da liberdade de navegação no Níger e no Zaire com a definição das fronteiras a cumprir, para que quaisquer ocupações novas nas costas de África pudessem ser consideradas efetivas. Por fim, "o Ato Geral da Conferência foi assinado por todos os países presentes, com ausência de representantes africanos" (Carvalho, 1978, p. 15). O ato também reconheceu e definiu as condições a serem observadas nos territórios ocupados.

As imagens a seguir são representativas e ilustram momentos importantes da divisão da África. No mapa 2, representam-se duas etapas da divisão territorial do continente africano: antes e depois da partilha feita na Conferência de Berlim.

Mapa 2 – A partilha da África (1880-1914)



Fonte: Wesseling, 1998, p. 102.

Esta divisão, realizada exclusivamente para atender os interesses coloniais, de uma maneira ou de outra, influenciou os conflitos que amargaram as sociedades africanas, trazendo problemas de ordem étnica, econômica e política, que mantêm suas consequências negativas até agora (Djaló, 2014).

A Conferência de Berlim, segundo Couto (1990), não foi a única a definir a divisão do continente; houve outras, sempre sucedidas, de tratados, acordos e pactos bilaterais, trilaterais

e multilaterais entre colonialistas. No caso específico de Guiné-Bissau, existiu mais um acordo entre Portugal e França referente às regiões de disputa entre as duas potências.

Logo depois da Conferência de Berlim, França e Portugal fizeram outro acordo, respectivamente, em 1902 e 1905, ratificando, assim, o de 1886, segundo o qual a Guiné-Bissau assumiria os contornos geográficos que existem atualmente. Dessa forma, Portugal teve de deixar a região conhecida como Casamansa, "coração" da região (casa do rei), para a França, que ampliou a sua colônia senegalesa (Couto, 1990), ao ficar com a Guiné Portuguesa.

Os portugueses se viram obrigados a fixar posse dos territórios que haviam sido "dados" na Conferência, e começaram a ocupar terras a partir do deslocamento de habitantes vindos de Portugal. Esse movimento deu início a uma ocupação, que foi efetivada a partir de 1941 e que intensificou a dominação sobre o território.

Cabral (1972) situa-nos sobre a experiência do domínio colonial, demonstrando que, na busca por manter a exploração, o colonizador cria um perfeito sistema de repressão da vida cultural do povo colonizado:

> A experiência do domínio colonial demonstra que, na tentativa de perpetuar a exploração, o colonizador não só cria um perfeito sistema de repressão da vida cultural do povo colonizado, como ainda provoca e desenvolve a alienação cultural de parte da população, quer por meio da pretensa assimilação dos indígenas, quer pela criação de um abismo social entre as elites autóctones e as massas populares (Cabral, 1972, p. 363).

A história das relações entre Guiné-Bissau e Portugal é um capítulo "cinzento". Para a ocupação, foi preciso meio século de guerra colonial e, por consequência, violência e desestabilizações das relações dos povos autóctones, para que, finalmente, os colonizadores pudessem impor seus domínios ao povo guineense, dividindo-os e debilitando-os através do comércio de escravos (Djaló, 2006). Entretanto, consta nos "arquivos colonialismo e luta por libertação n. 7 cadernos sobre a guerra colonial", de 1974, que a soberania portuguesa jamais se impôs plenamente sobre algumas populações, como nos Ioncas e Bijagos, por exemplo.

Segundo Lopes (1988), Djaló (2006) e Cá (2007), o processo de conquista da ocupação nos territórios de Guiné seguiu as seguintes fases:

> 1) Comércio com os 'indígenas' e disseminação de fortalezas ao longo da costa;
> 2) Tráfico e caça de escravos e distribuição de núcleos comerciais na faixa litoral;
> 3) Luta de influência contra as outras potências coloniais;
> 4) Partilha da África e guerra pela conquista colonial e ocupação militar;
> 5) Ocupação administrativa e exploração colonial (Djaló, 2006, p. 223).

Para Portugal, as colônias africanas continuariam a ser sempre províncias no ultramar, parte integrante da "mãe-pátria" (Djaló, 2006). Ainda segundo o autor, essa ideia fez com que

a Guiné-Bissau vivenciasse um sistema de exploração sem precedentes. Durante todo o período de colonização, Guiné-Bissau serviu como lugar estratégico para o comércio de pessoas escravizadas. Foram, segundo Carvalho (1978), cinco séculos de exploração e humilhações, durante os quais o povo guineense não tinha direitos e era submetido ao trabalho forçado, tendo de plantar somente o que era imposto pelos colonizadores.

À medida que se intensificava a violência colonial, também crescia a oposição guineense à colonização, ainda que, ao mesmo tempo, aumentasse a população nativa letrada, que objetivava construir um novo rumo para a sua história. Nesse sentido, nos anos de 1950 e início da década seguinte, os guineenses já começavam a buscar formas de reivindicar direitos sociais, civis e políticos que lhes eram negados. Foi nessa busca que se criou o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), por exemplo, cujo objetivo era a conquista da liberdade para a criação de um Estado novo e soberano (Djaló, 2014).

1.2 Organização social e cultura de Guiné-Bissau

Guiné-Bissau é uma sociedade plural, composta por vários povos e grupos culturais. Antes da chegada dos colonizadores europeus, fazia parte do reino de Kaabu. A maioria dos povos de Guiné-Bissau fala o *kriol* ou crioulo, língua veicular e de unidade (Semedo, 2010). Por não possuir estatuto de língua oficial, ela coabita numa situação de triglossia (Youssi, 1995, p. 36) ou diglossia, sobreposta com o português, o qual é o idioma oficial, a despeito de haver mais de vinte línguas africanas Nigero-Congolesas que constituem a língua materna de grande parte da população do país.

O crioulo de Guiné-Bissau possui dois dialetos, de Bissau e Cacheu, que ficam ao norte do país. Segundo o censo de 2009, cerca de 160 mil pessoas falam o crioulo como primeira língua, e mais de 600 mil usam como segunda. A língua portuguesa é a única língua oficial da Guiné-Bissau, usada pela administração do país desde os tempos da colônia.

Dados demonstram que o uso da língua oficial não cresceu muito. Em 1983, por exemplo, 44% da população guineense falava o crioulo, enquanto 11% era versado na língua portuguesa e em outras línguas variadas. Dado o devido tempo, no último censo, de 2009, estimou-se que somente 46,3% da população das áreas rurais e urbanas fala a língua oficial, enquanto o crioulo é falado por 70% da população total do país, que também adota dialetos regionais (Ministério do Turismo e Integração de Guiné-Bissau, censo 2009).

Cumpre destacar que a língua portuguesa não é consolidada no país, pois somente 15% da população a domina de forma estável. A “zona” lusófona corresponde ao espaço

geográfico conhecido como “a praça”, que representa a zona central e comercial da capital da Guiné-Bissau, que também possui uma divisão linguística na região conhecida como Guiné-Conacri, cujos habitantes são francófonos.

Guiné-Bissau é um país situado entre vizinhos, Senegal e Guiné-Conacri — cuja língua oficial é o francês, e tem uma expressiva participação dos imigrantes francófonos no comércio. Além disso, há uma grande comunidade de imigrantes oriundos de Senegal e de Guiné Conacri, devido à abertura e à integração sub-regional. Existe, atualmente, uma grande tendência de as pessoas utilizarem e aprenderem mais a língua francesa do que a portuguesa.

Existem fontes que defendem que, atualmente, o francês já é a segunda língua mais falada no país, depois do crioulo. Pelo censo de 2009, o português e o francês são falados, respectivamente, por 46,3% e 10,6% da população nas zonas urbanas, e 14,7% e 1,6% no meio rural (Ministério do Turismo e Integração de Guiné-Bissau, censo 2009).

Esta grande divisão e heterogeneidade pode ser observada no mapa abaixo:

Mapa 3 – Mapa da República de Guiné-Bissau



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-da-Republica-de-Guine-Bissau_fig1_358104195 Acesso em: 16 jun. 2022.

Guiné-Bissau tem um patrimônio cultural bastante diversificado e rico. A heterogeneidade de povos e línguas contribuiu para a grande variedade cultural–dança, expressão artística, tradição musical e outras manifestações. A dança é, por exemplo, uma verdadeira expressão artística dos diversos grupos étnicos, uma vez que povos "animistas" se caracterizam pelas belas coreografias e fantásticas manifestações culturais que podem ser observadas em diversas ocasiões, como quando há colheitas, casamentos, funerais e cerimônias de iniciação.

No que respeita ao estilo musical, o que se destaca é o Gumbé. Outra manifestação cultural tradicional do país é o carnaval, sendo completamente original e se constituindo como uma das maiores manifestações artísticas do país (Semedo, 2010). A cultura do país pode ser observada igualmente na arte das diferentes etnias, possibilitando que o país tenha expressões artísticas extremamente multiculturais, traduzidas em esculturas, tecelagem, olaria, música e dança.

Na atualidade, segundo Pinto (2009), pode-se apontar três grupos sociais em Guiné-Bissau: indígena (africanos animistas), de influência árabe (islamizados pelos Almorávidas desde os séculos XII-XIII) e de influência europeia (cristianizados). Em números, temos a seguinte formação: 55% são indígenas, 40% islamizados e 5% cristãos (estes concentrados, quase exclusivamente, em Bissau).

A distribuição espacial destes grupos étnicos está diretamente relacionada com as atividades praticadas: os Fulas, que se localizam no leste do país (Bafatá e Gabú), são Conhecido como um povo tradicionalmente nômade e dedicado sobretudo à criação do gado e ao comércio, os Balantas, Manjacos, Mancanhas e os Papéis ocupam a área costeira, dedicando-se principalmente ao cultivo do arroz.

Ainda segundo Pinto (2009), os Papéis são os grandes produtores de caju no país, o principal produto de exportação nacional; os Manjacos encontram-se essencialmente na região de Cacheu; os Bijagós, como o próprio nome indica, são os habitantes das ilhas com o mesmo
nome, dedicando-se essencialmente à pesca; os Mandingas são o grupo majoritário do norte e ocupam-se, sobretudo, do comércio e da agricultura.

No que diz respeito à organização social pré-colonial, para Cá (2005), as estruturas organizacionais pautavam-se na produção coletiva, ou seja, na sociedade tradicional, agrupada em populações rurais complexas no seu modo de produzir, viver e lidar com a terra, tida como patrimônio de uso coletivo. Ademais, a família, no sentido lato, incluindo os parentes mais distantes, tinha um papel fundamental, pois o trabalho era dividido entre os sexos. As

mulheres eram produtoras agrícolas e responsáveis pela reprodução e cuidado da prole, o que bem demonstra a rigidez de tarefas estabelecidas em função de gênero. Nesta sociedade, o conhecimento sobre a natureza era expressivo, pois o ato educativo partia da tradição, cuja proposta era extrair o máximo proveito do necessário à subsistência, o que se mantinha de modo cíclico.

Sané (2009) destaca que, embora alguns povos fossem especializados na atividade pastoril, a organização não era restrita somente a essa modalidade. Pesca, caça, atividades artesanais, confecções de arames e instrumentos agrícolas eram outras especificidades existentes nas comunidades. O sistema agrícola era baseado na "rotação dos solos", ou seja, a terra era explorada somente uma vez por ano.

Segundo Cá (2005), apesar de ser voltado quase todo para as atividades agrícolas, o trabalho humano também envolvia atividades artesanais, como a confecção dos instrumentos rudimentares para uso cotidiano (catana, flecha, lança, potes, entre outros). As florestas forneciam as condições para a prática agrícola, enquanto a caça e a pesca eram usadas quando houvesse aumento da população. Os instrumentos de trabalho eram de custo baixo e podiam ser facilmente reproduzidos nas aldeias. Já a produção agrícola era multicultural, propiciando uma alimentação diversificada, evitando, assim, a desnutrição de seus membros.

Cá (2005) argumenta que a renovação da fertilidade do solo e a utilização de quase toda a força de trabalho para a produção de alimentos geraram um duplo enfraquecimento dessas sociedades tradicionais, o que os obrigou a buscar novas maneiras para o uso da terra. Neste sentido, a necessidade de aumento da produção fez com que a sociedade tradicional entrasse em crise, levando a um controle mais rígido das terras e ocasionando inúmeras lutas étnicas na busca por novas técnicas, bem como novos rearranjos políticos e sociais.

Ainda segundo o autor, a história de reorganização social e econômica do continente africano foi interrompida com a dominação colonial, que "implementou exploração voltada para as metrópoles". Ou seja, as condições internas das sociedades africanas foram modificadas mediante a violência colonial.

O desenvolvimento de algumas etnias foi incentivado por atividades comerciais. O tráfico negreiro para as plantações, do século XVI ao XIX, permitiu a organização dessa sociedade, que acabou resistindo e/ou participando do próprio tráfico. Em muitas regiões, quase no final do século XIX, esse sistema tradicional estava chegando ao seu término devido à degradação e à ocupação das florestas, que não podiam mais abrigar, com as mesmas condições, o intenso crescimento populacional.

Lopes (1988) ressalta que, em função do processo de colonização portuguesa na região, houve mudanças drásticas no modo de produção e organização social. O Estado colonial não se preocupava com a organização da sociedade tradicional. Condicionaram intensas e arbitrárias divisões sociais, concepções culturais e organizativas das sociedades. Somente a partir do século XIX e XX, onde a ocupação portuguesa se fez mais ostensiva em Guiné, os impactos da exploração dos séculos anteriores foram sentidos na contemporaneidade, como nos revela Carvalho (2022):

> [...] relação biunívoca e de manipulação mútua estabelecida entre as autoridades coloniais e grupos de interesse autóctones. Essa relação criou localmente novos significantes de poder, que surgiam aos olhos da administração como referentes mais próximos e inteligíveis. Controle e conhecimento surgem nesse texto intimamente imiscuídos (Carvalho, 2002, p. 245).

No processo imposto pela ordem colonial, buscaram-se instrumentos de controle físico das populações. Recorreram-se, igualmente, a símbolos dessa mesma dominação, representando uma nova ordem imposta. Essa nova configuração gerou novos agentes e estatutos que marcam o país até a atualidade. Um exemplo particular, salientado por Carvalho (2002), é a manutenção dos soberanos locais, caso de chefes cujo poder era consignado consuetudinariamente ou imposto pela administração colonial. Todas as administrações coloniais integraram os chefiados autóctones nos seus projetos de estabelecimento de uma hegemonia europeia.

> [...] os soberanos locais foram os mediadores por excelência entre a ordem imposta e as populações locais. O seu papel central os obrigava a um controle desses personagens que ia desde o apoio a facções de elementos com acesso ao poder, ou mesmo à indigitação dos intermediários preferenciais (os intérpretes) como mediadores (Carvalho, 2002, p. 235).

No jogo de forças colonial, a divisão criada colocou os povos uns contra os outros, gerando lutas internas por poder e comando, em especial do tráfico de pessoas. Para Amílcar Cabral (1972):

> A experiência do domínio colonial demonstra que, na tentativa de perpetuar a exploração, o colonizador não só cria um perfeito sistema de repressão da vida cultural do povo colonizado, como ainda provoca e desenvolve a alienação cultural de parte da população, quer por meio da pretensa assimilação dos indígenas, quer pela criação de um abismo social entre as elites autóctones e as massas populares (Cabral, 1972, p. 360).

Carvalho (2002), em seu trabalho sobre os Régulos[4] de Cacheu, explica exatamente ao que se refere Cabral (2011), demonstrando algumas das formas de assimilação criadas pelos colonizadores:

> A tentativa de assimilação cultural foi efetuada segundo diversas estratégias, as quais passaram pela escolarização preferencial dos filhos dos soberanos e chefes, pelo apoio aos candidatos com os quais havia uma melhor capacidade de comunicação, nomeadamente por dominarem o crioulo, ou ainda pela integração dos régulos no circuito administrativo, com responsabilidades sobre questões melindrosas como a coleta de impostos ou a obrigação de realizar trabalhos coletivos. Note-se que essa europeização passou também pela adoção do trajar da cultura dominante (Carvalho, 2002, p. 16).

Augel (2005) ressalta que o colonialismo deve ser entendido como uma relação de força, que não só fraturou as estruturas sociais em toda a África–o que não foi diferente em Guiné-Bissau —, mas que também criou novos significados. Os régulos, nesse sentido, pelo papel que possuíam, foram "constrangidos a jogar fora um dos elementos mais sensíveis a esse processo" (Augel, 2005, p. 98). É importante, porém, salientar que a colonização não se aplicou a sujeitos complementarmente passivos, mas sobre povos que se opuseram e reagiram com a intenção de pactuar e cunhar novos referenciais.

A situação da colonização tornou-se insustentável e, gradualmente, por todos os países colonizados do continente africano, começaram a nascer movimentos libertários sensíveis ao quadro de dominação colonial. Muitos desses movimentos surgiram na própria metrópole portuguesa, onde alguns jovens africanos iam para estudar. Essa era, segundo Semedo (2010), "uma prática comum" na colônia, por não haver estudos superiores nas escolas coloniais. Dessa forma, alguns guineenses mandavam seus filhos para estudar na metrópole justamente para prosseguir no ensino secundário e superior.

Os filhos guineenses se beneficiavam de bolsas de estudos do governo Ultramar; outros, por sua vez, contavam com os laços dos pais com administradores coloniais. O contato dos jovens de diferentes países africanos foi responsável por gestar os líderes da revolução africana no coração da metrópole. A consciência da exploração e das mazelas vividas nas colônias portuguesas fez nascer, a partir das décadas de 1940 e 1950, críticas rígidas à manutenção do sistema colonial e, consequentemente, à situação precária e degradante das populações colonizadas.

Embora houvesse uma forte obstinação colonial em dominar e conservar seus territórios no continente africano, já era perceptível, desde o início do século XX, o aumento

[4] "Régulo" (do latim *regulus*, "pequeno rei", reizete) foi a designação dada pela administração ultramarina portuguesa e pela historiografia aos intermediários entre a autoridade portuguesa e a população local, usualmente chefes tribais e outros potentados africanos e mais raramente da Ásia, nomeadamente de Timor.

da insatisfação e das revoltas, tanto em relação aos povos sob o jugo do poder colonial, quanto no âmbito internacional. Com o fim da Segunda Grande Guerra, em 1945, o anticolonialismo tomou força internacionalmente, em especial com a entrada de diversos países do "Terceiro Mundo", recém-independentes, na Organização das Nações Unidas (ONU).

Segundo Serrano (2008), a influência externa do processo de independência das colônias portuguesas em África foi motivada por vários fatos e organizações de caráter político e cultural. Uma dessas organizações foi o Movimento Pan-americanista, por meio do qual foi criada a Liga Africana, em 1919, que teve papel importante ao acolher, em 1923, a segunda sessão da III Conferência Pan-Africana realizada em Lisboa, Portugal. Na ocasião, compareceram alguns nomes significativos do Movimento Pan-Africano, a exemplo de William Edward Burghardt Du Bois e George Padmore. A ideia da Conferência era lutar contra as injustiças sociais nos limites da legalidade.

Entretanto, essa ideia foi abandonada, haja vista a violência com a qual a metrópole rebatia os pedidos de concessão de independência. No congresso de Manchester, realizado em 1945, líderes da luta contra o colonialismo identificaram que não havia possibilidade de manter-se somente no âmbito diplomático e do discurso para tentar resolver a questão. Logo, as ideias de luta extrapolaram os limites da legalidade e passou-se a exigir o direito de liberdade total das colônias: "os povos das colônias devem ter o direito a eleger seus governantes, a eleger um governo sem restrições impostas por poder estrangeiro" (Serrano, 2008, p. 129).

Em Guiné-Bissau, a luta de libertação nacional deu seus primeiros passos quando, em 1956, Amílcar Cabral, Aristides Pereira, Luís Cabral, Júlio de Almeida, Fernando Fortes, Eliseu Turpin e Rafael Barbosa criaram o Partido Africano de Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). Além do PAIGC, outros movimentos de libertação foram criados; dentre eles, o Movimento de Libertação da Guiné (MLG), chefiado por Françóis Mendy e apoiado por Sekou Touré, além de alguns movimentos menores que formaram a Frente de Luta pela Independência da Guiné (FLING), apoiada por Senghor. Esses dois movimentos de libertação não chegaram a ameaçar a liderança do PAIGC e também não tiveram uma participação ativa na luta (Semedo, 2010; Namone, 2014).

Os principais quadros de militantes do PAIGC faziam parte das elites urbanas crioulas guineenses, sendo, em sua maioria, funcionários da administração pública e assalariados urbanos. Com o desenvolver da luta, outros militantes surgiram; portanto, ampliaram-se as origens sociais do quadro do PAIGC. Porém, o contingente ainda era restrito, condição que se

alterou, gradualmente, com a presença do operariado urbano disposto a organizar a luta armada, momento em que o partido amplia sua atuação para o campesinato no interior.

Importa destacar que a elite pioneira da luta era formada por guineenses que estudavam em Portugal, visto que nas colônias não tinham universidades. Portanto, o acesso ao ensino superior era um privilégio obtido por um grupo escasso de jovens africanos, provenientes da pequena burguesia, que, por sua situação privilegiada, podiam completar os estudos no exterior, tendo a metrópole como destino, geralmente.

1.3 Casa dos estudantes do império

Durante os anos de estudo em Lisboa, os estudantes tinham, na Casa dos Estudantes do Império (CEI),[5] um lugar de encontro de colegas originários das colônias portuguesas. Os alunos que ali se reuniam buscavam a valorização da cultura africana, o resgate da sua identidade e a "reafricanização dos espíritos". Discutiam-se os problemas e dificuldades enfrentados pelos seus países de origem, sendo um veículo de militância anti-imperialista (Lopes, 1987).

O conceito de reafricanização dos espíritos foi desenvolvido visando apresentar uma resposta política ao sistema racista de "assimilação cultural" imposto pelos colonizadores portugueses aos territórios africanos subjugados. Esse conceito foi elaborado a partir de um conjunto de reflexões sistemáticas produzidas por um pequeno grupo de universitários africanos que compunham o Centro de Estudos Africanos (CEA), em Lisboa, no início dos anos 1950. Desse grupo, dois pensadores deram um contributo mais expressivo em seu processo de elaboração e desenvolvimento: Amílcar Cabral e o angolano Mario Pinto de Andrade (1928–1990).

Villen (2013) destaca que o conceito, inicialmente, sofreu grande influência do movimento literário, filosófico e estético afro-franco-caribenho Négritude, das quais as principais referências são o senegalês Léopold Sedar Senghor (1906-2001) e o martinicano Aimé Césaire (1913-2008). Este movimento sustentava a concepção de um "redespertar da

[5] "Casa dos Estudantes do Império (CEI) foi uma instituição estatal que funcionava de maneira semelhante a uma república estudantil, mantida para albergar os vários estudantes das colônias portuguesas que vinham estudar na metrópole. Mantinha uma sede em Lisboa, com delegações autônomas em Coimbra e no Porto. Estabelecida em 1943, foi oficializada em 1944 pelo regime salazarista, no intuito de fortalecer a 'mentalidade imperial e do sentimento da portugalidade entre os estudantes das colônias', respondendo igualmente a uma necessidade de congregar num único espaço de convivência os estudantes das até então colônias portuguesas, que não possuíam instituições de ensino superior ou para auxiliar àqueles que necessitavam complementar os créditos acadêmicos em Portugal. Foi fechada pela Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE) a 6 de setembro de 1965" (Casa […], 2023). Disponível em: <https://ensina.rtp.pt/artigo/a-casa-dos-estudantes-do-imperio/>. Acesso em: 25 set. 2024.

civilização negra e a reapropriação da história e da identidade africanas" (Villen, 2013, p. 126).

Os estudantes do Centro de Estudos Africanos em Portugal chegaram à conclusão de que a colonização não se limitava à ocupação territorial, na qual o país colonizador controla, através da violência, as forças produtivas e os corpos físicos dos "nativos" que nele habitam. A colonização implica também a dominação cultural através da educação, religião, língua, valores estéticos e morais, ciências, artes, filosofia, esporte, saúde, economia, política, sistema jurídico, relações de gênero, etc., ou seja, a colonização espiritual nas múltiplas dimensões da vida, a conquista das "mentes e corações" (intersubjetividade) dos povos colonizados.

Para Amílcar Cabral, a reafricanização dos povos africanos era um ponto-chave na luta pela independência. Um depoimento de Mário Pinto de Andrade sobre a vida e a obra de Amílcar Cabral, publicadas pelo jornal *Nô Pintcha*, em 12 de setembro de 1976, (Nô Pintcha, 1976, p. 8), traz dados importantes sobre as ideias da geração de estudantes das ex-colônias portuguesas:

> A tomada de consciência desses objectivos por amplas camadas da população, reflectida na determinação perante todas as dificuldades e todos os sacrifícios, é uma grande vitória política e moral. Assim, trata-se igualmente de uma realização cultural decisiva para o desenvolvimento ulterior e o êxito do movimento de libertação (Nô Pintcha, ed. Set. 1976, p. 8).

Nesse sentido, o conceito em si diz respeito à forma como os líderes da revolução compreendiam o processo de unidade política necessária para a libertação. Na perspectiva da obra de Amílcar Cabral, a análise "da posição do homem negro no mundo" e o aprofundamento da "consciência política" resultaram nas formas da chamada "reafricanização dos espíritos", ou reconversão, com o intuito de ultrapassar os limites impostos pela assimilação cultural.

Segundo Mario Pinto de Andrade (Nô Pintcha, 1976, p. 8), para esse entendimento era importante conhecer as condições objetivas e subjetivas dos africanos na década de 50 do século XX. No plano objetivo, Mário de Andrade destaca a violência e a impunidade no contexto da exploração colonial ao exemplificar que os principais postos de comando e as atividades econômicas nas colônias portuguesas na África eram controlados por uma minoria branca. Ao mesmo tempo, os estudantes destinados ao ensino superior não são filhos de uma "burguesia autóctone", mas provêm de uma "pequena burguesia branca", dos funcionários coloniais e ainda dos quadros intermediários da administração.

> O antagonismo entre a situação de africanos explorados e a imposição de uma assimilação são inconciliáveis. Os estudantes ressentem essa realidade como um dilema que é preciso resolver. Por um lado, são africanos, assimilam a cultura portuguesa e é-lhes imposta a cidadania portuguesa. Ao mesmo tempo são homens capazes de adquirir uma preparação intelectual e cultural avançada. Esse antagonismo gera o conflito: ou entram no caminho de uma ascensão social individual, para serem bons médicos, bons advogados, bons técnicos ou então são pessoas que vão utilizar a sua capacidade intelectual e a sua profissão para servir a grande massa (Nô Pintcha ed. set. 8, 1976).

Os estudantes assimilados das colônias eram os responsáveis pela tomada de consciência de seu estado de subalternidade, da condição de exploração colonial, e eram eles também os articuladores dos processos, armados, inclusive e principalmente, de autonomia política e administrativa das colônias, com uma forte afirmação política. As primeiras manifestações de revolta passaram, portanto, pela "afirmação da negritude" (Andrade, 1976). A defesa do homem negro adquire a dimensão da defesa de sua situação contra todas as formas de exploração colonial:

> Numa primeira etapa, aquela franja de assimilados, de civilizados, toma de facto consciência que tem uma missão a cumprir junto da grande massa africana. Inicialmente, portanto, defendemos a própria noção de civilização, como uma noção que deve ser alargada a todo o mundo. Nós entendemos que não há povos sem civilização, que não há povos sem cultura. E o homem negro também deu uma contribuição à cultura universal. Existe culturalmente (Nô Pintcha, ed. Set. 8, 1976).

Sobre essa questão Cabral afirma:

> Revela-se assim indispensável uma reconversão dos espíritos – das mentalidades – para a sua verdadeira integração no movimento de libertação. Essa reconversão – reafricanização, no nosso caso – pode verificar-se antes da luta, mas só se completa no decurso desta, no contacto quotidiano com as massas populares e na comunhão de sacrifícios que a luta exige (Cabral, 1999, p. 107).

Para nos expressar como Dussel, entendemos também que a cultura guineense, e mais amplamente a africana, foi, em parte, atacada, mas a maioria de suas estruturas de valores culturais foi especialmente "excluída, desprezada, negada, ignorada mais do que extinta" (2016, p. 12). Esta era uma noção que os líderes da luta pela descolonização de África tinham plenamente, uma vez que sabiam que a cultura resistia latente, pronta para renascer "das cinzas centenárias do colonialismo" (Dussel, 2016).

O processo de tomada de consciência das estruturas que se perpetuavam nas ditas colônias fez com que nascesse a ideia de criação do Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC), em setembro de 1956, organizado pelo grupo de

estudantes anticolonialistas militantes, principalmente da Guiné-Bissau e Cabo Verde. Esse grupo ficou conhecido como a "Geração Cabral", em homenagem ao líder guineense Amílcar Cabral.

Vaz (2009, p. 56-60) ressalta que:

> Nascido na Guiné-Bissau e com uma extensa rede diaspórica, o PAIGC surgiu de uma longa tradição de resistência na Guiné-Bissau, Cabo Verde e Portugal. Numa luta que durou de 1903 a 1936, o povo guineense se revoltou contra o 'imposto da palhota', um tributo que incidia sobre as casas e que, em toda a África colonial, era usado para obrigar as pessoas ao trabalho assalariado. No caso das ilhas cabo-verdianas, uma significativa revolta camponesa, conhecida como a Revolta do Ribeirão Manuel (1910), se posicionou contra as deploráveis condições de subsistência no campo.

De acordo com Ignatiev (1984) e Namone (2014), o objetivo inicial do PAIGC era tentar negociar pacificamente a independência da então Guiné portuguesa e de Cabo Verde. Com essa finalidade, em 1960, o *bureau* político[6] do partido enviou ao governo português um memorando propondo o início dos debates sobre a concessão da independência, mas o governo de Salazar simplesmente ignorou a proposta.

Segundo os autores supracitados, mesmo com a pressão da Organização das Noções Unidas (ONU), que, no dia 15 de dezembro de 1960, na 15ª sessão da Assembleia Geral, aprovou, por 68 votos a favor, 6 contra e 17 abstenções, a resolução que declarava que "o governo português era obrigado a apresentar relatórios sobre a situação dos seus territórios coloniais [...]" (Ignatiev, 1984; Namone, 2014, p. 63), Portugal simplesmente não cumpriu a resolução.

Persistindo na ideia da negociação pacífica, o PAIGC enviou um memorando à ONU e, em seguida, publicou uma nota aberta ao governo de Portugal. O documento propunha, mais uma vez, a negociação da entrega do poder em Guiné e Cabo Verde de forma pacífica.

Ignatiev (1984), ao abordar o assunto, considerou:

> [...] cumprindo desta maneira os princípios da autodeterminação dos povos, proclamados pela ONU, O PAIGC propôs a realização de uma conferência entre os representantes do governo português e representantes das forças de libertação nacional da Guiné e Cabo Verde, com a seguinte ordem de trabalhos: a) autodeterminação e independência nacional dos povos da Guiné e de Cabo Verde; b) colaboração entre o povo português e os povos da Guiné e de Cabo Verde (Ignatiev 1984, p. 58).

Mesmo com todas as tentativas de negociação, de forma pacífica, as autoridades portuguesas rejeitaram todos os possíveis acordos para ceder a independência a Guiné-Bissau

[6] "Comitê executivo dos partidos".

e a Cabo Verde, como desejava o PAIGC. Simultaneamente, o governo da Província de Guiné reprimia com violência qualquer manifestação dos nativos.

Um exemplo da violência empregada pela Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE)[7] foi o massacre que ocorreu no dia 3 de agosto de 1959, em Bissau, onde a manifestação dos estivadores e marinheiros do porto cais de Pindjiguiti,[8] que estavam em greve, culminou num massacre sangrento, tendo como resultado a morte de cerca de cinquenta manifestantes e mais de cem feridos.

Vencidas todas as possibilidades de negociação pacífica com o poder colonial, e considerando a violência contida no massacre dos grevistas do cais de Pindjiguiti, o Partido mudou a forma de enfrentamento, dando início, assim, à mobilização popular para a luta armada e direcionando seu foco de mobilização principalmente à população camponesa.

Semedo (2010) destaca que as lideranças partiram para os territórios florestais da Guiné-Bissau, onde deram início à tática de guerrilha entre os anos de 1963 até abril de 1974. Em 1973, desafiando o domínio colonial português e a diplomacia internacional, o PAIGC declarou a independência da Guiné-Bissau, que só foi oficialmente reconhecida pelo governo português em 10 de setembro de 1974.

O objetivo da luta do PAIGC era muito bem definido: independência e libertação de dois territórios colonizados, Guiné-Bissau e Cabo Verde, que estavam ligados política e culturalmente pelos desenvolvimentos históricos do colonialismo. Para alcançar essa finalidade, o PAIGC tinha como pontos principais a derrubada das instituições coloniais de opressão e exploração e a criação de um projeto de reconstrução nacional para buscar a libertação econômica, política e social do povo. Esse projeto combateria os resíduos tóxicos deixados pelas estruturas coloniais nos corpos e mentes das pessoas.

Entretanto, esta não era uma questão simples. Lopes (1987) destaca que a mobilização dos camponeses de diferentes grupos étnicos de Guiné para a luta armada tornou-se uma tarefa complexa, pois o PAIGC precisava convencê-los sobre os motivos que persuadiriam a população a pegar em armas contra o colonialismo. Uma das estratégias usadas pelo partido foi o uso de perguntas reflexivas, que levavam à reflexão sobre a natureza violenta e preconceituosa das ações do colonialismo, sendo necessário, portanto, detê-las. Em relação a esse fato, Lopes afirmou:

---

[7] A Polícia Internacional e de Defesa do Estado foi a polícia política portuguesa entre 1945 e 1969, responsável pela repressão de todas as formas de oposição ao regime político do Estado Novo.
[8] O cais de Pindjiguiti é o maior porto da capital Bissau.

> A conscientização não era uma tarefa fácil. Era necessário demonstrar os desequilíbrios, sobretudo ao nível social, provocados pelo colonialismo. Era necessário explorar as contradições sociais tais como os trabalhos forçados, a obrigação do pagamento de impostos, o tratamento racista, a utilização sexual das mulheres etc. e ao mesmo tempo era necessário pôr perguntas diretas que provocassem a reflexão: quem constrói as estradas? A quem beneficia? (Lopes, 1987, p. 25)

A estratégia usada deu certo e o PAIGC conseguiu o apoio da população dos diferentes grupos guineenses para a luta, sobretudo no sul do país, onde havia uma floresta mais densa e favorável à estratégia de guerrilha. Esta região era ocupada majoritariamente pelos povos Balantas e, talvez por isso, tenham tido a maior participação na luta de independência na Guiné-Bissau. Após conquistar o apoio da população, o Partido saiu da clandestinidade e adotou a tática de guerrilha, iniciando, assim, a estratégia de ação direta; isto é, a sabotagem contra os interesses econômicos coloniais mediante a destruição de estradas, pontes, redes elétricas e sistemas de comunicação (Lopes, 1987, Monteiro, 2013).

Na busca por consolidar suas estratégias de ação, iniciou-se, no plano externo, de 1960 a 1962, a formação dos militantes e quadros do partido, que contou com o apoio dos seguintes países: União Soviética (URSS), China, Cuba, Checoslováquia, República Democrática da Alemanha, Marrocos e Argélia, que auxiliaram não só com a formação dos quadros militares e políticos do PAICG, como também com armas, apoio logístico, médicos, ajuda humanitária, formação de educadores, dentre outras. Para além desses países, a vizinha Guiné Conakry desempenhou um papel fundamental, uma vez que era o país que abrigava a direção do partido.

1.4 O início da luta armada

No ano de 1963, o PAIGC iniciou a luta armada com um primeiro ataque ao quartel português de Tite, no sul da Guiné-Bissau. Um ano depois, os portugueses sofreram a primeira e maior derrota militar, na conhecida batalha de “Como”, também na região sul do país. Lopes (1987) descreve a batalha como sendo uma das mais importantes da luta armada:

> [...] o ataque durou cerca de três meses e levou à morte 650 homens. Foi a mais importante batalha da luta armada guineense. Tratava-se de uma região que o PAIGC já havia libertado e que os colonialistas pretendiam recuperar, mas o seu fracasso foi total (Lopes, 1987, p. 25).

Em 1964, o partido organizou um grande acontecimento político no período de luta armada. Era o primeiro Congresso do PAIGC, denominado de Congresso de Cassacá, que

aconteceu entre os dias 13 e 17 de fevereiro do mesmo ano, próximo a Como,[9] região onde ocorreram as batalhas iniciadas naquele ano. Vários objetivos foram definidos no Congresso, como: i.) organização das atividades políticas e armadas do partido, entre as quais a aprovação do programa do partido e a criação da Força Armada Revolucionária do Povo (FARP); ii.) discussão sobre como administrar as regiões que estavam sendo libertas, sobretudo no que dizia respeito à educação, saúde, defesa e segurança e abastecimento alimentar; iii.) correção dos erros cometidos por alguns dirigentes do partido contra as populações e punição dos respectivos infratores.[10]

Por ocasião do congresso, o PAIGC iniciou o cumprimento dos seus objetivos referentes ao campo da educação, que constava nos programas do partido de 1962 e 1963. Davidson (1975) descreve da seguinte maneira o primeiro programa:

> O primeiro, denominado Programa Básico do PAIGC, tinha, entre outros princípios, o de que: 'Haverá uma forte união e Cooperação fraterna entre os cidadãos, quer do ponto de vista individual, quer do ponto de vista do sistema social ou de estrutura étnica'. 'Haverá unidade econômica, política, social e cultural' (PAIGC, 1962 *apud* Davidson, 1975, p. 159).

O segundo programa estabeleceu, entre outras coisas, as finalidades para a educação, tendo como metas:

> 1. 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;
> 3. Formação e aperfeiçoamento urgente de quadros técnicos e profissionais;
> 4. Liquidação total dos complexos criados pelo colonialismo, das consequências da cultura e exploração colonialistas;
> 5. Desenvolvimento das línguas nativas e do dialeto crioulo, com criação da escrita para essas línguas. Proteção e desenvolvimento da literatura e das artes nacionais;
> 6. Aproveitamento de todos os valores e conquistas da cultura humana e universal ao serviço do progresso dos povos da Guiné e Cabo Verde.
> 7. Contribuição da cultura destes povos para o progresso da humanidade em geral (GUINÉ-BISSAU, CEENC, 1976, p. 11-13).

Depois de definir as bases que iriam sustentar o campo da educação, em 1964, após a realização do Congresso de Cassacá, o PAIGC iniciou a chamada *educação alternativa nas zonas libertada*s. Sob a palavra de ordem, "todos os que sabem devem ensinar aos que não

[9] Territórios onde estavam situados o campo de batalha entre revolucionários e as tropas coloniais.
[10] Pereira (1976) explica que, depois de o PAIGC derrotar os colonialistas de algumas regiões que o partido passou a controlar (as chamadas zonas libertadas), alguns guerrilheiros tentaram substituir os colonialistas, explorando e reprimindo as populações, abusando das mulheres e cobrando impostos por gêneros, o que significava o desvio do princípio ideológico do PAIGC. Essas pessoas foram castigadas conforme determinou o partido, e alguns foram assassinados na presença das populações que abusavam.

sabem", o PAIGC buscou desenvolver seus projetos educativos de transformação em Guiné-Bissau, como veremos na seção a seguir.

Seção 2
Histórico da educação em Guiné-Bissau: a educação como projeto de libertação

2.1 Processos de organização da educação

Nesta parte, buscamos elucidar como o sistema educacional foi estabelecido em Guiné-Bissau, destacando suas dimensões políticas e ideológicas, de acordo com Cá (2007). Buscando, sobretudo, compreender a implementação das novas iniciativas voltadas para a educação nas áreas libertadas e no período pós-independência. Essas iniciativas só podem ser plenamente entendidas quando analisadas no contexto do desenvolvimento histórico da educação "formal" em Guiné-Bissau. Nesse sentido, esta seção trata dos diferentes períodos de organização da educação, sendo, portanto, no âmbito da educação colonial, durante a luta por independência, e pós-colonial, após o rompimento com as estruturas portuguesas diante da luta do PAIGC. Faremos, ainda, uma breve retrospectiva histórica para ilustrar como se dava a educação antes do período colonial.

2.2 A educação em Guiné-Bissau antes da colonização

A educação em Guiné-Bissau antes da colonização, assim como na maior parte do continente africano, não era institucionalizada até a chegada dos europeus a partir do século XV. Segundo Almeida (1982), a educação não era formalizada por não haver instituições escolares nem pessoas especializadas para fazer a transmissão do saber. Os conhecimentos necessários à vida comunitária, como as técnicas de produção e os valores e normas de comportamento, eram adquiridos durante a própria participação da criança ou do adolescente no grupo social e familiar, ou seja, aprendiam ao mesmo tempo, em que desenvolviam suas atividades.

Os conhecimentos, que iam desde o trabalho produtivo até a preparação para a guerra, segurança e sobrevivência do grupo, além dos elementos históricos, eram transmitidos oralmente. Não havia lugar privilegiado para a transmissão do conhecimento (Cá, 2007). A forma de educar era baseada no exemplo e no comportamento. Ainda segundo Cá (2007, p. 43), "cada adulto era de certa forma um professor", ou seja, cada adulto era responsável pela formação dos imaturos e de sua iniciação social. O autor frisa, ainda, que a educação não se fazia separada em campos de especializações. De outra forma, ninguém se educava por

sequência de períodos determinados, "aprendia-se com a vida e com os conhecimentos ao longo do tempo" (Cá, 2007, p. 44).

A ausência de instituições escolares formais nas sociedades africanas tradicionais não significava, entretanto, a ausência do ensino-aprendizagem, pois se tratava de uma cultura oral, sobreposta pela cultura escrita europeia. A educação diária e espontânea possibilitava a aprendizagem direta com a realidade.

De acordo com Hampâté Bâ (2010, p. 218):

> 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. Na ordem dos conhecimentos, começa-se 'por baixo', pelos seres e as coisas menos desenvolvidas ou menos animadas em relação ao homem, para 'subir' até o homem.

Para Hampaté Bâ (2010), a tradição transmitida pela oralidade é "precisa e tão rigorosa", uma vez que, por meio dela, é possível até mesmo reconstituir os acontecimentos dos séculos em detalhes, em especial dos impérios ou de figuras ilustres da história africana, pois "a palavra é o homem". Sendo assim, "daí o respeito profundo pelas narrativas tradicionais legadas pelo passado, nas quais é permitido o ornamento na forma ou na apresentação poética, mas onde a trama permanece imutável através dos séculos, veiculada" (Bâ, 2010, p. 181).

Namone (2014) relata que, na Guiné-Bissau até a atualidade, as formas de transmissão de conhecimento pela oralidade são muito comuns, em especial nos espaços rurais, onde os ritos são feitos de formas reservadas. "Na Guiné-Bissau chamamos de barraca de fanado[11]. Essa forma de educação realizada pelas pessoas mais velhas, consideradas detentoras de saber" (Namone, 2014, p. 27).

A transmissão de conhecimento não se restringe somente aos momentos de ritos nas barracas de fanado, mas vai além, por poder ser conduzida de diversas formas, em diferentes espaços: nas sombras das árvores, quando pessoas se reúnem, à noite, ao redor de uma fogueira, nas atividades de trabalho, nas reuniões com os mais velhos ou sábios, cujas histórias dos antepassados são guardadas na memória e transmitidas oralmente. Hampaté Bâ (2010, p. 182) diz que "os anciãos são os últimos depositários desse conhecimento, e podem ser comparados a vastas bibliotecas, nas quais as múltiplas prateleiras estão ligadas entre si por relações invisíveis".

[11] "Fanado" é uma palavra em crioulo da Guiné-Bissau que se refere aos ritos de iniciação (Namone, 2014).

Essa forma de aprender, comum na sociedade africana, é denominada por alguns autores, entre eles, Cá (2005), como educação "não formal", uma vez que esse tipo de conhecimento extrapola os muros da escola, que, convencionalmente, é a instituição com papel central na formação, sobretudo no que se refere ao conhecimento historicamente sistematizado pela sociedade.

Os autores citados argumentam, ainda, que as especificidades da educação são muitas, a exemplo da educação não formal. Para Simson (2001), a educação formal é aquela organizada com determinadas sequências e proporcionada pelas escolas; já no que diz respeito à educação informal, o autor argumenta que:

> A educação informal abrange todas as possibilidades educativas no curso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não-formal, embora obedeça também à estrutura e a uma organização (distinta, porém da escola), e possa levar uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade, diverge ainda da educação informal no que diz respeito a não fixação de tempos e locais e a flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem de cada grupo concreto (Simson, 2001, p. 10).

Conforme o autor citado, a estrutura que caracteriza a educação não formal não implica na ausência de uma formalidade, ou que seus espaços não sejam educacionais. Para ele, ambas as condições estão presentes, ainda que o ambiente difira do escolar. Portanto, a ausência de instituições escolares na África e, em especial, em Guiné-Bissau, não significa a não existência de processos de ensino e aprendizagem, pois se trata de uma tradição de educação moldada pela oralidade.

Na prática, a ausência de elementos gráficos tratou-se de justificativa de atraso civilizatório do ponto de vista eurocêntrico, como também ocorreu com a colonização nas Américas a partir do século XVI, quando se instituiu a catequese e a conversão dos gentios ao cristianismo católico por meio dos aldeamentos jesuíticos. Desse modo, a introdução do sistema de ensino formalizado pelo colonialismo português impactou, fosse na América ou na África a tradição, ao ser suplantada em sua grande maioria pela cultura da escrita aos moldes europeus, que acabou por domesticar e romper o equilíbrio das sociedades tradicionais africanas, organizadas em função da cultura oral (Cá, 1999).

Nesse sentido, veremos a seguir que o modelo de ensino formalizado pelos lusitanos em Guiné-Bissau estava distante da realidade social da comunidade. Eram fechadas em si, isto é, não consideravam as relações comunitárias e os aprendizados existentes.

2.3 Educação colonial: longo caminho a ser “vencido”

A educação no período colonial foi marcada, sobretudo, pelas ideias, práticas e interesses dos portugueses que administravam a colônia, constituída exclusivamente para atender às necessidades da colonização.

Guiné foi “descoberta” em 1446 por Nuno Tristão e, após dois séculos de contato, não havia, segundo Cá (2007), “praticamente nenhum sinal de atividade educacional dos portugueses” organizada naquele local. No decorrer do período, foi somente em 1652 que o padre jesuíta, Antônio Vieira, em uma viagem para o Brasil, passou por Guiné e escreveu a D. João IV solicitou que mandassem missionários para instruir a população daquele lugar, pois não havia nenhum “rastro de cristandade, nem cruzes nas povoações ou nomes de santos” (Cá, 2007, p. 47).

Lourenço Ocuni Cá (2007), ao escrever sobre o modelo de educação colonial em Guiné-Bissau, relatou que não havia missionários nos primeiros séculos de colonização, haja vista que os objetivos da coroa eram outros, a cristianização:

> [...] os descobrimentos obedeciam a um plano grandioso de política religiosa que visava à Índia, mesmo como meio de atacar o islão pelas costas e mais perto das suas bases religiosas e econômica. Compreendendo-se, pois, que a ocupação missionária da costa ocidental da África, a começar, tenha sido descurada enquanto não se atingia objetivos fundamentais do plano (Ferreira, 1977 p. 48).

Entretanto, a ausência de missões, segundo Ferreira (1977), mudou, e houve um grande envio de missões à Guiné, com o desejo de levar a “santa fé” a todas as “almas que quisessem se salvar”. Logo, Portugal deu continuidade à sua política de imigração de africanos para a metrópole para serem educados e assimilarem a cultura portuguesa e a fé cristã, além de aprenderem a ler e escrever em latim. Por conta dessa política, havia, em Guiné, uma pequena quantidade de sacerdotes negros educados em Lisboa, mas que não se dedicavam à educação da população; estavam mais interessados em questões relacionadas à escravidão.

Segundo Cá (2007, p. 48-49):

> Havia padres que nem cumpriam suas funções missionárias, davam-se mais ao tráfico do que a seus mistérios. Contudo, os padres não se olvidavam dos seus deveres religiosos, pois começam a fazer as suas doutrinas, pregações, confissões e mais exercício piedoso e solenidade, bem como obras de caridade, em particular com escravos, levados em grande quantidade da Guiné.

Essas informações dão conta de evidenciar as razões pelas quais não havia interesse, nem esforço da metrópole para cuidar da educação das suas populações. A política de colonização portuguesa na África consistia na correlação entre os objetivos e meios oficialmente anunciados durante os séculos XVI ao XIX. No que diz respeito à tese defendida de que as populações do continente africano aceitaram se assimilar aos costumes civilizatórios portugueses de boa vontade (Cá, 2007), além de que, como bem destaca o autor, eram "invocados os objetivos econômicos e políticos" como ponto de prioridade.

Nesse sentido, nunca se admitiu que a educação ultrapassasse o nível mínimo, muito baixo, de formação; isso para que não houvesse questionamentos acerca dos processos de colonização. Desta forma, havia uma pequena elite africana letrada, cuja finalidade era única: apoiar a hegemonia dos colonizadores e, especialmente, servir de intermediária entre a administração colonial e a população nativa.

No século XX, foi construída uma narrativa que justificava a colonização portuguesa na África. Era preciso convencer que os valores levados até o continente eram contribuições para o progresso da humanidade:

> [...] o colonialismo pretendia falsificar a história colonial portuguesa na África. Os cronistas portugueses, Zurara, Rui Pina entre outros, comprovam amplamente que os objetivos e métodos declarados estavam longe de ser reais. Esta falsidade continha, por sua vez, um duplo sentido: glorificação do passado que se destinava a despertar um patriotismo que levasse o próprio regime português a considerar a política oficial – nomeadamente as guerras coloniais – como um dever nacional e, portanto, apoiá-los. Assim justificava para a opinião pública mundial a propaganda de intenção de apresentar o colonialismo como uma contribuição religiosa para o progresso da humanidade (Cá, 2007, p. 50).

A despeito das justificativas para a colonização, surgiram questões que mudaram os rumos da educação em Guiné-Bissau. Segundo Ferreira (1977), a Revolução Francesa e as guerras napoleônicas, que puseram fim ao Antigo Regime em Portugal, geraram o confronto entre os partidos constitucionalistas e monarquistas, ao darem a vitória aos liberais em 1830, mudando significativamente a vida nas colônias portuguesas.

Os liberais, ao terem o controle da nação, contribuíram para o Estado retirar das missões a responsabilidade pela educação. Esse foi um fator decisivo para a política educacional nas colônias portuguesas. Cá (2007, p. 50-51) afirma que "foi o decreto de 1845 do ministro liberal José Falcão que estabeleceu escolas públicas nas colônias". Ferreira (1977, p. 62), nessa mesma perspectiva, diz:

> Este decreto uniformizou a educação formal, dispondo que a educação ocorresse em dois graus. O primeiro deveria ser ministrado nas escolas elementares, que seriam estabelecidas onde fosse necessário e compreendia: leitura, caligrafia, aritmética, doutrina cristã e história de Portugal. O segundo seria ministrado no que se chamaria de escolas principais, a serem estabelecidas apenas nas capitais, nomeadamente de Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Principe; teriam os seguintes programas: português, desenho, geografia, escrituração, economia da colônia e física aplicada à indústria e ao comércio.

Para Cá (2007), o decreto, embora excludente, tinha grande importância, cujo caráter era singular, pois, do ponto de vista legal, não excluía, nem distinguia "africanos e europeus". Porém, sua efetivação não realizou, de fato, mudanças reais na estrutura educacional. Houve uma grande pressão por parte dos colonos portugueses e as ideias anteriores ao decreto ficaram validadas nas colônias.

No entanto, em 1869, foi implantado, por decreto, um novo sistema educacional, que trazia em seu bojo o respaldo das missões e fazia a diferenciação entre a educação a ser transmitida ao europeu e ao africano. Nesse sentido, demonstra como funcionava essa estruturação:

> A escola elementar foi dividida em dois níveis. A frequência tornou-se obrigatória para os alunos que viessem em distância de 3 km da escola. Havia escolas de costura destinadas às meninas. A escolas principais, que tinham até então uma classe superior, passaram a ser escolas secundarias e incluíam o ensino de línguas: Inglesa, Francesa e Árabe em caráter experimental (Cá, 2007, p. 51).

O ministro da Marinha e do Ultramar, Rabelo da Silva, explicou as razões por trás das recentes mudanças, afirmando que, apesar de o sistema anterior ter cumprido um papel significativo, as condições locais, a falta de atenção e uma estrutura inadequada comprometiam ou impediam seus resultados positivos (Ferreira, 197, p. 63).

Com a Proclamação da República em Portugal, em 1910, houve, três anos depois, a criação de uma legislação para institucionalizar a separação entre a Igreja e o Estado. Essa legislação substituiu as missões religiosas por missões seculares, com o propósito de civilizar, pois havia a crença de que seriam mais benéficas para os africanos. Assim, o suporte financeiro que as missões católicas recebiam do Estado foi interrompido, encerrando suas atividades educacionais. As novas missões, focadas em escolas e oficinas, buscavam complementar a educação formal com treinamento profissional. Em consequência, em 1926, o ministro das Colônias e da Ditadura Nacional revogou, por meio do decreto n.º 12.336, as missões civilizadoras (Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas de África e Timor) (Ferreira, 1977, p. 66).

Dessa forma, as missões católicas recuperaram sua antiga influência após a proibição das missões laicas que visavam a civilização em 1926. O Ato Colonial de 1930 estabeleceu que o propósito da educação para os indígenas era a transição deles de um estado primitivo para uma realidade civilizada, com o intuito de que se tornassem portugueses, se integrassem ao trabalho e se tornassem úteis à sociedade, segundo o delineado no artigo 2º:

> "E da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que neles se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente" (Ferreira, 1977, p. 71).

Para fomentar a essência do sistema educacional, o governo colonial português se uniu à Igreja Católica em sua missão de colonização, buscando proporcionar educação às comunidades colonizadas conforme os padrões da cultura portuguesa. Assim, era essencial implementar um certo grau de europeização para estabelecer uma hierarquia social que favorecesse a exploração econômica. Dessa maneira, caso os africanos incorporassem de forma eficaz a cultura e as práticas europeias, poderiam se tornar uma ameaça ao domínio colonial. A Igreja Católica desempenhou um papel significativo em garantir os benefícios da assimilação das técnicas europeias, evitando os perigos da exploração econômica.

Analisemos o seguinte quadro em relação ao analfabetismo na Guiné dos anos 1950:

Tabela 1: Analfabetismo na Guiné em 1950

População total	Número de analfabetos	Porcentagem de analfabetismo
510.777	504.928	98,85

Fonte: Ferreira (1997, p. 7).

O quadro apresenta dados acerca do analfabetismo na Guiné-Bissau no ano de 1950, revelando uma taxa de 98,85% de pessoas analfabetas, em uma população total de 510.777 indivíduos. Isso indica que a maioria da população não sabia ler ou escrever, evidenciando uma situação de grave déficit em educação básica. Com somente 1,15% da população alfabetizada, percebe-se uma quase total falta de oportunidades para acesso à educação formal. Esses dados ressaltam a falta de políticas educacionais direcionadas à população de Guiné-Bissau durante o período colonial. Mostrando, portanto, que a temática educacional na Guiné foi relegada a um segundo plano, até que as metas do projeto de assimilação colonial fossem alcançadas. De fato, existia a questão da assimilação, que limitava o acesso dos guineenses à educação.

É possível afirmar que, nas etapas iniciais da colonização, a educação imposta pelos portugueses em Guiné-Bissau era quase nula, atuando de maneira isolada e voltada apenas a alguns nativos designados como assimilados. Dessa forma, não havia um genuíno interesse em educar ou formar as comunidades; ao contrário, a meta era formar uma pequena elite de indivíduos alfabetizados, fundamentais para o funcionamento do sistema colonial de exploração. Essa elite deveria passar por um processo de assimilação que lhes tiraria a oportunidade de entender a dinâmica de domesticação e despersonalização a que eram submetidos, sendo conhecidos como os "assimilados" (Cá, 2000).

Moreira (2006) afirma que, com a dominação colonial na Guiné-Bissau, a cultura europeia cristã-ocidental buscava alcançar um alcance maior por meio dos missionários, conforme os princípios de assimilação. O crioulo, língua veicular dos povos guineenses, era proibido nas escolas e desprezado pelos portugueses. Ou melhor, as tradições culturais eram consideradas manifestações selvagens no pensamento filosófico e intelectual da época, considerando os não-europeus como primitivos.

Cabe, aqui, frisar sobre os assimilados, por terem papel importante na configuração de Guiné-Bissau. Os assimilados, assim chamados de forma genérica, eram fundamentais no processo de dominação. A assimilação era a forma pela qual o "incivilizado", ou seja, o nativo, podia se juntar às fileiras dos oficialmente considerados civilizados. O Diploma Legislativo n.º 1.346, de 7 de outubro de 1946, fazia a distinção entre os dois conceitos (Anderson, 1966).

Portanto, os critérios para chegar a ser considerado assimilado, logo, civilizado, eram os seguintes: falar português, ter uma renda suficiente para sustentar o candidato e sua família, ter bom caráter e domínio dessa qualidade para exercer os direitos privados e públicos do cidadão português, cumprir os serviços militares e ter ao menos dezoito anos (Diploma Legislativo n.º 1.346, 1946).

Nesse sentido, qualquer africano das colônias que tivesse esses critérios podia "desfrutar" dos direitos rigorosamente reservados aos portugueses. Ter bom caráter, por exemplo, era uma condição indispensável para poder alcançar o nível de "civilizado", o que dependia da aceitação da administração colonial. Para Cá (2007), apesar dos vários critérios existentes, o que determinava de maneira contumaz a seleção ou a escolha formal de assimilados era o nível educacional ao qual a população africana estava submetida.

Anderson (1966) enfatiza, no entanto, que o número pode não ser o real, por haver outras formas de solicitar assimilação:

> Na Guiné, os não-civilizados eram, em 1950, 502.457 contra uma população civilizada de 1.498 que representava 0,29%. Segundo Anderson, esses números eram exagerados, considerando-se que as mulheres e filhos dos assimilados podiam requerer assimilação semi automaticamente, sem satisfazer os requisitos educacionais e outros exigidos ao marido. Para ele, a estatística precisa do número de assimilados era de 500 para a Guine, apenas 0,1% (Anderson, 1966, p. 73-74).

Mendy (1994) e Cá (2005) demonstram o impacto da lei nos países africanos lusófonos, ressaltando que a legislação dividiu a população africana em "civilizados e não-civilizados". Em Guiné-Bissau, segundo Cá (2005), para dirimir qualquer questão acerca dos assimilados, em 1946, foi sancionado pelo governador Sarmento Rodrigues o "diploma dos Cidadãos", em que estavam normatizadas as condições que deviam caracterizar os indivíduos naturais da colônia para serem considerados assimilados à Europa.

De toda maneira, para o africano ser considerado civilizado, era preciso rejeitar totalmente a sua herança cultural e aceitar a cultura lusitana. Essas condições tinham em vista garantir que somente um número pequeno de guineenses tivesse acesso às limitadas e bem controladas instituições civilizadoras (Cá, 2007, p. 55).

A política de assimilação construída por meio do Estatuto do Indigenato (1929–1961)[12] moldou o sistema escolar no período colonial. Sua influência pode ser vista na organização objetivamente na obrigatoriedade da língua portuguesa e na missão tanto do estatuto quanto da escola de "desafricanizar" (Cabral, 1977) as crianças e fazê-las rejeitar os modos de vida nativos, além de obrigá-las a aceitar a cultura portuguesa.

Mendy (1994, p. 308-309), ao tratar desse tema, diz que:

> De modo geral, para o africano ser considerado civilizado, tinha de rejeitar totalmente a sua herança cultural e aceitar a cultura lusíada. Estas condições tinham em vista garantir que apenas um número pequeníssimo de guineenses tivesse acesso as limitadas e bem controlas instituições civilizadoras, também se mantinha firme o fato de que os indígenas resistiram continuamente ao imperialismo cultural português.

Mondlane (1969, p. 3) ressalva que, nos territórios portugueses, a educação para os africanos tinha dois objetivos: "formar um elemento da população que atuaria como intermediário entre o estado colonial e as massas e inculcar uma atitude de servilismo no africano educado".

---

[12] Conforme o Decreto 12.533, de 23 de outubro de 1926 (Diário do Governo, p. 903 *et seq*.): "Estatuto político, civil e criminal dos indígenas de Angola e Moçambique". Mais tarde, extensivo à Guiné e sucessivamente modificado pelos decretos 13.698, de 30 de novembro de 1927, 16.473, de 6 de fevereiro de 1929, regulamentado em 28 de outubro de 1939, e decreto-lei 39.666, de 30 de maio de 1954. Ver também o decreto 16.474, de 6 de dezembro de 1929: "Diploma Orgânico das relações de direito privado entre indígenas e não indígenas".

Um registro de 1926 serve como um significativo indicativo da visão que Portugal possuía a respeito dos habitantes da Guiné:

> O primeiro passo consiste em transformar esses selvagens e bárbaros em pessoas úteis, incutindo-lhes hábitos pacíficos e conhecimentos agrícolas e profissionais, auxiliando assim a colonização europeia, favorecendo-se a si próprios, tirando da terra mais abundantes produtos, ganhando maiores salários e vivendo mais confortavelmente. Aproveitar a raça negra, moldá-la às suas e nossas necessidades, torná-la apta, desenvolvê-la, aperfeiçoá-la como instrumento de produção e de trabalho agrícola e industrial, chamá-la a nós, à nossa influência, aos nossos costumes e hábitos [...] atraí-la pela ação civilizadora e humanitária, tal será o desideratum que somente se pode conseguir com educação e instrução, mas, ministrada por forma a não transformar o indígena, ainda com a mandrice própria da sua raça, numa creatura nova, só pelo facto de saber ler e escrever; mas, sim a transformá-la em creatura com hábito do trabalho [...] O ensino a ministrar aos indígenas será nitidamente profissional e a instrução literária deve ser rudimentar limitando-se apenas à leitura e escrita, operações aritméticas e umas noções de higiene prática (Gazeta das Colônias, 1926, nº 41, apud Brito Silva, 2016, p. 2017).

As questões racistas eram evidenciadas nas políticas de assimilação, que, aliás, não escondiam a importância dos seus aspectos econômicos, ponto fundamental para facilitar a exploração severa dos indígenas não civilizados. O valor econômico dos ricos territórios sob o domínio português, fornecedores de matérias-primas baratas, era bem evidente para as autoridades de Lisboa.

Mendy (1994) também menciona que os bens da colônia tinham grande relevância para Portugal, que enfrentava um período prolongado de estagnação nas suas exportações, o que acabou levando à instauração da ditadura do Estado Novo. Para Mazula (1995), são os interesses econômicos que nortearam a concepção, organização e a evolução do sistema de ensino nas colônias. O discurso de civilidade ocultava a vocação expansionista do capitalismo e da dominação colonial.

Embora a exploração econômica fosse o objetivo final da colonização, ao longo do processo foram construídas ligações com a necessidade de "civilizar", o que justificava a ocupação do território. Nessa seara, a educação escolarizada ocupou um espaço central e, justamente por isso, foi construído um sistema de ensino pautado na concepção de raça inferior e sua consequente exploração. Além de explorar os nativos fisicamente, buscou-se, ainda, destruí-los culturalmente. A convicção de que a cultura (língua) europeia era superior à africana estruturou o sistema de ensino colonial.

Se o trabalho forçado se tornava o principal destino imposto à maioria da população da colônia, o próprio desenvolvimento do Estado colonial implicava a necessidade de um

número cada vez maior de autóctones para auxiliar na administração da colônia e para agir como intermediários entre brancos e nativos.

Assim, buscava-se, por meio da instrução, que o africano se desligasse de suas tradições culturais, línguas e crenças, por exemplo, como bem comenta Mondlane (1969, p. 3):

> Os colonizadores em geral desprezaram e rejeitaram a cultura e a educação tradicionais africanas. Eles os atacaram, instituindo completamente fora do contexto uma versão de seu próprio sistema de educação, que arrancaria o africano de seu passado e o forçaria a se adaptar à sociedade colonial. Era necessário que o próprio africano adquirisse desprezo por sua própria origem. Nos territórios portugueses, a educação para os africanos tinha dois objetivos: formar um elemento da população que atuaria como intermediário entre o estado colonial e as massas; e inculcar uma atitude de servilismo no africano educado.

Porém, a realidade era que o alcance dos direitos era extremamente restrito, visto os obstáculos que impediam os africanos de atingir a educação formal, necessária para alcançar o *status* de assimilados. Tal fato é tratado por Ferreira (1977) e por Cá (2005, p. 53): "Esta situação pode ser mostrada com dados estatísticos na Guiné: em uma população de 1.500 assimilados para 503.000 habitantes em 1950".

A educação, nessa fase da colonização, não passava de todo desapercebida pelos colonizadores, haja vista que era uma ponta importante da política de manutenção da colônia. Nesse sentido, em 1890, foi publicado o primeiro regulamento escolar da província de Guiné, que tornava o ensino primário obrigatório para as crianças do sexo feminino e masculino entre sete e 15 anos. As matérias de ensino eram leituras, escrita, gramática do português, aritmética, História de Portugal, coreografia, geografia, elementos de agricultura e economia doméstica e doutrinação cristã (Ferreira, 1977; Cá, 2007). Até mesmo nos anos de 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.

Os Documentos de Educação e Ensino, de 1968, apontam que, no século XX, alguns anos após a proclamação da República Portuguesa, mais precisamente nos anos de 1910, foi feita uma nova regulamentação para o ensino primário nas colônias portuguesas, que passou a ter a seguinte divisão: "1º grau e complementar ou 2º grau". Em Guiné-Bissau, segundo Cá (2007), foi aprovado pelo conselho Legislativo um projeto de reforma que dividia o ensino em preliminar, primário, profissional, elementar e especial.

Na etapa preliminar, ensinava-se a falar, ler e escrever em português, a contar e a ter noções básicas de medidas. Por sua vez, no ensino primário, tinham-se iguais aos da metrópole. O ensino profissional elementar, por sua vez, dedicava-se às artes e aos ofícios. Já o ensino chamado "especial" abrangia cursos de monitorias de ensino primário, regentes agrícolas, maquinistas, condutores de obras públicas, mestres de obras e formação de quadro de correio e telégrafos, enfermagem e comércio (Cá, 2007, p. 60).

No que diz respeito às modalidades inexistentes de ensino, a Regulamentação de 1910 previa bolsas a alunos que prosseguissem com seus estudos, dirigindo-se à metrópole. Poucos foram os que conseguiram chegar ao nível superior, ou 3º grau. Moreira (2006, p. 41) aponta que "até 1960, somente 11 guineenses haviam atingido uma licenciatura universitária, e todos eles como 'portugueses assimilados', em Portugal".

Na sequência da reforma, foi implantada, em 1925, a primeira escola noturna em Bissau e Bolama, destinada como central de instrução primária. Em 1930, outra reforma foi feita, momento em que o ensino ficou dividido em primário, secundário, profissional e especial, contexto, aliás, em que "ressurgiram" as missões católicas, que, em tempos anteriores, haviam sido as responsáveis pela educação na colônia, atividade que voltaram a exercer naquela conjuntura.

O ensino primário era dividido em séries (classes) e tinha a duração de cinco anos: preparatório, ou primário, e mais outras quatro séries. Segundo o Documento de educação e ensino, de 1968, no ano letivo de 1964/65 havia 123 escolas primárias, com 188 professores, para 11.664 alunos, e 33 postos escolares, com 53 professores e um total de 1.376 alunos. (Documento: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Nos anos de 1965/66, os estabelecimentos escolares oficiais tinham 98 agentes de ensino para 3.644 alunos, situados em 15 escolas e 22 postos escolares. No que respeita às missões religiosas, destaca-se atuarem em 36 escolas primárias e 52 postos escolares nas principais bases, sendo, portanto, 147 professores para um total geral de 9.805 alunos (Documento: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Havia, ainda, cursos noturnos destinados a adultos nas escolas das regiões de Bissau, Bolama, Bafafá, Mansoa, Bissora, Catió, Farim, Nova Lamego, São Domingos e Teixeira e Pinto. Dada a grande procura pelo ensino oficial, após uma primeira experiência do ensino em Liceus, em 1946, houve a instituição, em 1958, do ensino liceal, além da fundação do Liceu Honório Barreto, localizado em Bissau (hoje, capital de Guiné-Bissau), em que se disponibilizavam os três ciclos de ensino. A partir de 1959, começou a ser realizado na colônia o exame de aptidão de matrícula nos estabelecimentos de ensino superior da

metrópole. Em 1961, criou-se o serviço liceal para adultos, cujas aulas eram noturnas (Cá, 2005-2007).

Assim, nos anos de 1966 a 1967, o Liceu Honório Barreto tinha 417 alunos, ensinados por 21 professores. Com relação ao ensino técnico-profissional, em 1958, haviam sido inauguradas em Bissau uma escola técnica elementar, como primeiro passo para a criação de estudos mais avançados. De fato, no ano seguinte, essa escola foi transformada em colégio industrial e comercial, dotado com ciclo preparatório, diversos cursos industriais, curso geral de comércio e o de formação feminina (Documento: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

No final do ano de 1966, a escola industrial e comercial tinha 30 professores e 643 alunos. Para o magistério de postos escolares, contava-se com um Instituto, 26 alunos e 3 professores. Assim, para toda a província do país, havia, no ano letivo de 1966/67, 438 institutos de ensino, 682 professores e 22.236 alunos (Documento: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Não se pode desconsiderar o funcionamento de uma comissão provincial de bolsas de estudos, que, em 1963/64, concedeu 38 bolsas para os estabelecimentos de ensino médio e superior. Além disso, no mesmo ano letivo, a Agência-Geral do Ultramar concedeu mais 7 bolsas, a Procuradoria dos Estudantes Ultramarinos, 3, e a Mocidade Portuguesa Feminina, 6, a juntar mais 4 auxílios via empréstimo da Procuradoria dos Estudantes Ultramarinos (Cá, 2005, p. 41).

Oliveira (1997) afirma que o modelo de educação colonial era completamente inadequado para a realidade da Guiné-Bissau, o que, por sua vez, prejudicava e desmantelava a cultura e a sociedade locais. De acordo com essa análise, o sistema não apenas falhava em atender às demandas de desenvolvimento socioeconômico do país, mas também estava longe de refletir a realidade sociocultural da população. Os documentos de Educação e Ensino de 1968 demonstram que a maioria dessas escolas se situava nos centros urbanos. Um trecho do documento de Inspeção do Ensino Primário de 1971/72[13] mostra como eram direcionadas as disciplinas e a forma de ensinar os povos Felupas.

> [...] do vocabulário, oral e escrito, em Felupa. Dessa forma, que é contrária à nossa constituição, mas se arreiga, nas crianças, o pensar em Felupa, quando o que se deve praticar, desde o primeiro dia de escola, tem de ser o pensar em português (Guiné-Bissau, 1969-1971, p. 3).

[13] Assunto: "Processo/dossier da Repartição do Gabinete do Governador contendo correspondência (recebida e expedida) e outra documentação relativas à educação (Inspeção do Ensino Primário, Postos Escolares Militares, Repartição Provincial dos Serviços de Educação/Instrução, Ensino de Adaptação, Cursos Nocturnos)", nos anos de 1971/72. DIP — Documentos INEP/A7 — Fundo do Gabinete do Governador. Disponível em: http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=11269.002.005#!4. Acesso em: 30 jan. 2024.

A análise dos dados revela que, em 1950, o ensino era quase inexistente para uma população de cerca de 600.000 habitantes, embora, ao longo do processo de implantação, houvesse um acréscimo na oferta de ensino. Davidson (1975) e Moreira (2006) evidenciam que a estrutura educacional montada pelos portugueses não era mesmo para os guineenses terem acesso amplo. Quando muito, 1% de toda a população podia contentar-se em possuir alguma educação elementar; porém, só 0,3% chegaram à situação de assimilado e podiam esperar ir um pouco mais além. Existia somente uma escola secundária oficial; contudo, mais da metade dos alunos que nela estudavam eram europeus (60%). Não havia nenhum tipo de educação superior.

Em 1960, foram feitas algumas reformas estruturais nas colônias. O regime de Salazar, sob pressão internacional, tentou produzir uma ideia de reforma na educação, bem como nas condições de trabalho forçado, o que, entretanto, não foi concretizado (Cá, 2007). Na prática, a desigualdade educacional permaneceu a mesma. As leis que regulamentavam foram melhoradas, mas as condições reais não sofreram nenhuma alteração substancial.

O ensino colonial, baseado somente na escola, constituía-se por comportamentos estanques. O ensino primário, por exemplo, servia unicamente para preparar alunos para as etapas seguintes, o ensino secundário e, futura e consequentemente, o ensino superior, (Oliveira; Oliveira, 1977, p. 40); essa última etapa, há de se constatar, era ainda mais restrita aos guineenses.

Em Guiné-Bissau, como em todos os países lusófonos que seguiram esse modelo educativo imposto pelos colonizadores, somente uma ínfima parcela, em torno de 10% a 15% dos alunos que iniciaram a escola primária, conseguiu concluir e avançar para a etapa secundária (Moreira, 2006). Havia um índice grande de evasão no ensino primário por conta de essa etapa não se constituir como processo de aprendizagem, uma vez que só era um passo obrigatório para se chegar à próxima fase de ensino, sem considerar, de fato, a aprendizagem dos estudantes.

Oliveira e Oliveira (1977) e Cá (2007) ressaltam que isso implicava em dois pontos, ou seja:

> [...] 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; 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 (Oliveira, 1977, p. 39-40).

Para Oliveira e Oliveira (1977), a implicação deste mecanismo, que levava à seleção de uma minoria e à exclusão da maioria quantitativa, só pôde conduzir à recriação de uma estrutura de classe ao fazer ressurgir uma nova elite, pois todo o sistema educativo era concebido em função desta infinita minoria. Era ela que chegava aos níveis superiores da educação, em detrimento dos interesses da maioria esmagadora, que acabava eliminada.

As escolas na Guiné-Bissau, seguindo o modelo europeu, eram entidades isoladas, desconectadas da vida social e comunitária. Localizadas nas áreas urbanas, essas instituições faziam com que os estudantes se afastassem gradualmente da vida rural e, por consequência, das tradições de sua cultura. A conquista de sucesso acadêmico para o jovem simbolizava um crescente distanciamento da sua realidade original, a comunidade agrícola, e sua progressiva inserção em um ambiente oposto, urbano, onde as atividades intelectuais e manuais permaneciam separadas:

> Nesse tipo de ensino, não era mais a realidade, a experiência de vida, porém, a experiência transmitida que era valorizada. Essa concepção de ensino não levava em conta a experiência dos anciãos, que acabavam, eles próprios, por considerarem-se ignorantes (Oliveira, 1977, p. 40).

Segundo Cá (2007), a forma como foi implementado o ensino em Guiné-Bissau, tal como em todos os países africanos colonizados pelos portugueses, constituiu-se na separação entre estudo e trabalho imposta pela escola. Isso representou, durante a colonização, a pretensão da escola com a base ideológica do colonialismo e com o distanciamento do trabalho produtivo.

O Documento de Educação, de 1978, destaca que a escola técnica foi fundada em Bissau, em 1960, com um ensino de disciplinas teóricas muito semelhante ao do Liceu Honório Barreto. Os cursos tinham a duração de três anos e a escola funcionava nas dependências do liceu. Aos programas do liceu, foram ajustadas algumas disciplinas técnicas basicamente teóricas, sem obtenção de resultados satisfatórios. Na escola técnica, existiam os seguintes cursos: a) Curso Geral de Comércio; b) Curso Geral de Eletricidade; c) Curso Geral de Mecânica; d) Curso Geral de Agricultura; e) Curso Geral de Formação Feminina.

A maioria dos alunos que terminava a escola técnica matriculava-se no curso complementar dos liceus. Na escola técnica, durante a época colonial, criaram-se vários cursos que não tiveram mais de um ano de existência, o que demonstrava bem o caráter teórico de formação desses cursos e a falta de análise das necessidades concretas do país. As escolas e as especialidades eram, então, criadas para fins propagandísticos e não para

impulsionar efetivamente o desenvolvimento socioeconômico do país. No ano escolar de 1971/1972, havia 357 alunos matriculados nos seus diversos cursos (Documento: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Houve, no entanto, uma ampliação no quadro de ofertas de vagas e aberturas de escolas pela administração colonial no ano de 1973, e isso ocorreu graças à grande pressão exercida pelo PAIGC nos anos que antecederam à independência. Essa pressão fez com que Portugal mudasse a sua política de contenção de vagas e a própria regulação da demanda por meio de canalização da mão de obra infantojuvenil para as culturas e construções públicas. Para se ter uma ideia, no ano 1973, foram abertas 108 escolas primárias, 261 postos escolares e 5 escolas do ensino secundário numa tentativa de enfraquecer a luta armada (Ferreira, 1977).

Embora houvesse um incremento no número de escolas e estudantes, para os portugueses, proporcionar educação significava "desafricanizar" a população, resultando na formação de indivíduos fragmentados e desconectados de suas raízes africanas, que adotavam pensamentos dos brancos. Uma pedagogia opressiva fortalecia a obediência ao colonizador.

A verdade é que o regime colonial, sob pressão internacional, tentou produzir algumas reformas estruturais, mas que se estabeleceram apenas no plano das ideias. Na prática, a equidade educacional permaneceu a mesma. As leis que geriam o sistema de ensino e a forma de acesso foram ampliadas, mas as condições reais dos conteúdos, a forma e as matérias de ensino não sofreram nenhuma alteração (Davidson, 1975, p. 26).

Entretanto, a divisão entre educação e trabalho, estabelecida pela escola colonial, expressou, ao longo do processo de colonização, a intenção ideológica do colonialismo e o afastamento do trabalho produtivo enquanto a formação se prolongava. Como os estudantes não realizavam nenhuma atividade laboral durante o tempo de aprendizado, eram sustentados pela população em geral, ou seja, pelos camponeses, cujos filhos eram impactados pelos mecanismos de seleção existentes. De fato, à medida que o ensino se afastava da realidade, as crianças oriundas da pequena burguesia urbana tinham acesso a livros, jornais, rádio, discotecas e cinema. Já estavam munidas de uma vantagem considerável em relação às crianças oriundas do meio rural, muito menos atingida pela mídia e pelas manifestações culturais formais (Oliveira, 1977).

O modelo educacional originado do colonialismo resultava na criação de uma diminuta elite, caracterizada não apenas por uma visão individualista, mas também desconectada da realidade do país, onde a maioria da população era formada por agricultores.

É nesse sentido que, nos anos iniciais após a independência, o governo da Guiné-Bissau começou a modificar o sistema educacional que havia sido legado pelo colonialismo, criando uma nova abordagem que se adequasse à realidade nacional. O intuito não era proporcionar uma educação de qualidade inferior à anterior, mas que respondesse às demandas da nova fase do país. Dessa forma, buscava-se aprimorar os conhecimentos, habilidades e valores que possibilitassem aos alunos se integrarem em suas comunidades e colaborarem para seu contínuo desenvolvimento, considerando o modelo de educação desenvolvido nas zonas libertadas.

2.4 Educação militante nas zonas libertadas: anos antes da independência

A luta armada pela libertação de Guiné-Bissau começou nos anos de 1963 e estendeu-se até 1974, quando houve o reconhecimento da independência desses países, gerando, em sua dinâmica, novas necessidades no campo político, econômico e administrativo das regiões libertadas. Muito antes das áreas serem libertas, em 1960, o partido estabeleceu-se em Conakry, a capital da Guiné, que se configurava como uma instituição para a formação de líderes políticos, mas que também oferecia educação básica. Após o Congresso de Cassacá, em 1964, a área começou a acolher os filhos dos membros do partido envolvidos nos conflitos, além dos órfãos da guerra. No dia 23 de janeiro de 1965, aquele que seria o presidente do Conselho de Estado (presidente da Guiné-Bissau), Luís Cabral, fundava, em Rotoma, a Escola Piloto na periferia de Conakry; ao mesmo tempo, criava-se o Instituto Amizade para suscitar a solidariedade internacional.

O contexto educacional de Guiné-Bissau nos primeiros anos de sua luta armada refletia o impacto da colonização que o país havia enfrentado. Como mencionado anteriormente, Guiné-Bissau estava sob a influência portuguesa, que perdurou por cinco séculos. O Partido Africano pela Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) controlava algumas áreas da Guiné-Bissau desde o ano em que iniciou a luta armada, 1963. E deparava-se, então, com a questão de gerir o território. Seu programa compreendia um plano de instrução e cultura, cujas metas para a melhoria da educação foram estabelecidas.

Nas diretrizes do programa de 1964 constavam as metas a serem alcançadas:

> [...] 1. 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. Na Guiné, desenvolvimento das línguas nativas e do dialeto crioulo, com criação da escrita para essas línguas. [...] 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 e Cabo Verde. Contribuição da cultura destes povos para o progresso da humanidade em geral (Documento do I Congresso de Cassacá, 1964).

Alguns itens desse projeto começaram a ser postos em prática desde aquela época, com a criação de escolas nessas regiões libertas da administração colonial. A expansão das escolas deu-se após o I Congresso de Cassacá (1964), o primeiro, aliás, realizado pelo PAIGC.

O congresso teve lugar de 13 a 17 de fevereiro de 1964, marcando um evento crucial para a nova direção da luta pela independência. Durante essa reunião significativa dos líderes, o partido (PAIGC) estabeleceu a maioria de suas estruturas políticas e militares, preparando-se para enfrentar o domínio colonial nos anos seguintes. Além disso, foi neste encontro que se formaram as bases das futuras instituições do Estado da Guiné-Bissau (Jaló, 2020).

Amílcar Cabral tratou da importância do Congresso:

> No Congresso de Cassacá em 1964 mudámos radicalmente as nossas formas de luta. Primeiro, acabámos com autonomia das unidades de guerrilha, ligando-as a um comité orientador; e decidimos formar a primeira unidade de um exército regular. Também decidimos iniciar os trabalhos sociais nas zonas libertadas, instalando escolas, postos médicos, um sistema de comércio e assim por diante, ao mesmo tempo que reforçávamos o nosso esforço político (Cabral, 1972, p. 290).

O encontro de Cassacá representou um passo decisivo na consolidação de avanços que o partido passou a construir no domínio militar, em especial com a libertação progressiva de localidades no interior do território da Guiné-Bissau e, consequentemente, com o funcionamento dessas estruturas do Estado a partir desses territórios. Para Lopes (2010), a existência dessas zonas libertadas em um pouco mais de dois terços do território nacional estabeleceu o principal fator de reconhecimento do PAIGC pela ONU. O que aconteceu em 1972, após observar o relatório de uma comissão que havia sido enviada ao território para se inteirar dos fatos decorrentes da luta pela independência.

Segundo Ferreira (1977), embora no início da luta armada as primeiras lições a serem aprendidas nas zonas controladas pelo PAIGC fossem reconhecer o barulho dos aviões portugueses e fugir a tempo dos bombardeiros mortíferos do inimigo, além do reconhecimento da presença do agressor. Era também fundamental para o Partido entender que a maioria dos integrantes do movimento era iletrada, o que, no contexto de luta, era uma desvantagem. Assim, a prioridade era estruturar o campo da educação escolar.

Para dar continuidade às metas do Congresso de Cassacá, em 23 de janeiro de 1965, Luís Cabral (presidente de Guiné-Bissau após a Independência) fundou, em Rotoma, a Escola Piloto nas periferias de Conakry; simultaneamente, houve o estabelecimento do Instituto da Amizade para facilitar a solidariedade internacional (Andrade, 1981; Cá, 2007).

O Instituto Amizade foi criado como organização autônoma para prestar acolhimento, proteção e educação às crianças vítimas da guerra colonial. Seu objetivo fundamental era a formação de quadros e pessoas preparadas e conscientes a respeito da luta que estava em curso, pessoas que pudessem construir um país de paz e progresso, segundo as orientações dadas pela direção do Partido (PAIGC, 1978, p. 78).

O instituto concretizava os seus objetivos através da criação de jardins infantis e escolas agrícolas, onde eram ministrados os ensinos maternal, pré-primário, primário e secundário. Durante a luta de independência, existiam três internatos no exterior do país e quatro nas zonas libertadas (dois no Leste e dois no Sul), além de três fora do país. Alguns desses institutos, segundo Almeida (1981), mudaram de lugar mais de "cem vezes", ao serem complemente destruídos pelos bombardeios através do uso de napalm. A Escola Piloto era o modelo dos internatos do Instituto Amizade e encontrava-se em Bolama.

Segundo a documentação oficial do PAICG, do ano de 1978, o Instituto Amizade tinha a seu cargo 10 internatos, todos no país, com cerca de 2.000 alunos de idades entre 3 e 17 anos. Dos 10 internatos, seis estavam em zonas rurais e quatro em zonas urbanas. Os semi-internatos foram criados no tempo da luta para reunir os alunos de 2ª e 3ª séries que viviam em aldeias dispersas e não podiam entrar nos internatos por ausência de vagas. Existia necessidade de reunir os estudantes por conta da impossibilidade de criar uma escola em cada localidade. Cá (2007) diz que se tratou de uma forma de reduzir os custos de escolaridade e garantir uma melhor qualidade de ensino.

Existiam, ainda, espalhados por diversas partes do país, 12 semi-internatos, com um total de 750 alunos de lª a 4ª série. Desta forma, a intenção era a de que os alunos dos semi-internatos e os que terminassem a 4ª ou a 6ª série continuassem os seus estudos. O Comissariado da Educação estava empenhado em criar centros de educação popular integrada para garantir a continuidade da formação dos alunos que concluíam a escola primária nas zonas rurais e para integrá-los ao trabalho comunitário (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Segundo Lilica Boal (1969), a escola modelo desempenhava um papel crucial, constituindo um sistema essencial de ensino e aprendizado cujas raízes estavam nas escolas rurais, espalhadas pelas áreas libertadas. Esse sistema educativo apresentava características

distintas em comparação às metodologias das instituições tradicionais da época: manifestava-se como uma forma de resistência, um processo de mudança e uma ferramenta criativa.

Na sua primeira fase, estava representada pelas escolas do campo, onde se encontravam as crianças esquecidas e rejeitadas pela educação colonial. Ensinavam-lhes a ler, escrever e a contar, sem se preocupar, naquele momento, com questões de ordem pedagógica, pois os professores não possuíam uma formação abrangente nessa área de ensino-aprendizagem. No entanto, foram implementadas algumas alternativas: estes professores davam cursos de formação militante e noções de política que abriam horizontes de reflexão sobre as razões da luta do país, da África e do mundo (Andrade, 1981, p. 126).

O sistema educativo implantado pelo PAIGC nas zonas libertadas buscava retomar os valores das experiências da sociedade tradicional de Guiné-Bissau. Elementos como a informalidade educativa, a busca pelas experiências dos anciões e o aprendizado pela prática eram valorizados como recurso de contraposição à forma como os colonizadores haviam instituído a educação até então. Ainda que houvesse grande dificuldade, sobretudo no que respeitava aos recursos materiais, tentava-se, à medida do possível, associar a aprendizagem à produção e às tarefas das comunidades (Almeida, 1981).

Cá (2007) ressalta que, especialmente nos internatos organizados pelo Partido, o estudo estava ligado ao trabalho produtivo e os alunos participavam na gestão da escola e de sua preservação material. Com essas experiências práticas de integrar a educação e a participação política, tentava-se desenvolver uma nova mentalidade nos alunos, isenta de preconceitos e dos aspectos considerados negativos na sociedade tradicional.

Os dados relativos aos anos de 1971 e 1972 mostram o esforço enorme despendido pelo Partido para acelerar a mudança na educação escolar. Assim, tinha-se cada vez mais o aumento do número de estudantes nas escolas, conforme aponta o documento *A Educação na Guiné-Bissau de 1978*:

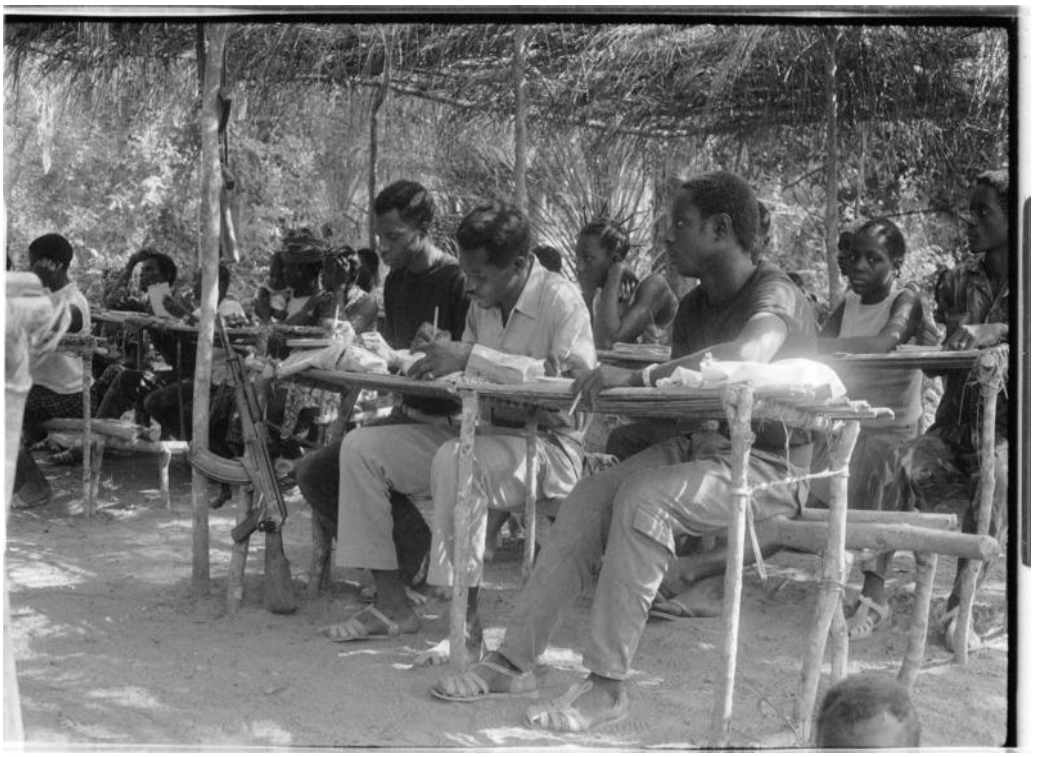
> No ano letivo de 1971/1972, o número de estudantes chegou a 14.531, divididos entre um jardim infantil e 5 cursos; havia 258 professores para 164 escolas. O nível de sexta série foi criado em 1973, em Conakry capital da Guiné Conakry e tinha 12 alunos. A Escola Piloto de Teranga, em Ziguinchor, uma região do Senegal, que foi inaugurada no dia 12 de janeiro de 1974, destinava-se a receber crianças refugiadas no Senegal, e tinha uma capacidade inicial para 250 alunos. Havia que contar também com 422 quadros em formação no exterior. Com experiência e os aportes dos professores formados, o Instituto Amizade tinha desenvolvido, na Escola Piloto e depois nas regiões libertadas, um modelo próprio de pedagogia baseado, por sua vez, na vida comunitária das crianças e na relação com o trabalho agrícola-educativo (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau de 1978, p. 78-79).

Para Pereira (1977), desenvolvia-se nas zonas libertadas uma educação militante, o que se poderia chamar de parte integrante do combate libertador:

> Nos momentos da luta, um professor que conseguisse fazer uma escola ficava muito contente porque a escola era um aspecto da luta. O professor era um combatente como qualquer outro combatente das formas armadas. Dantes um professor era avisado que tinha de abrir uma escola em Mores, no Sul do país, por exemplo, ou em Canchungo, no Norte. Ele imediatamente carregava a sua mochila, chegava à região, matriculava os alunos e deslocava uma missão para as fronteiras afim de ir buscar os livros e outros material escolares. Dessa missão faziam parte crianças e adultos. Eram construídas as escolas em barracas, as carteiras eram de tara ou palmeira. Assim ficavam prontas as escolas sem problemas. O professor passava a comer juntamente com os combatentes e fazia o seu trabalho com toda a dedicação (PEREIRA, 1977, p. 104-105).

É importante salientar que, quando falamos de escolas das zonas libertadas, não estamos falando das salas de aulas convencionais, estruturadas aos moldes coloniais ou como as temos hoje. Como afirmado pelo autor, as escolas eram organizadas em barracas; as carteiras eram de toras (pedaços de troncos de madeira ou palmeiras). A seguir, apresentaremos algumas imagens que darão a dimensão de como se estruturavam as salas de aula no período de luta por independência.

Figura 1 - Estudantes dentro de uma sala de aula de escola primária nas zonas liberadas do PAIGC, em 1974



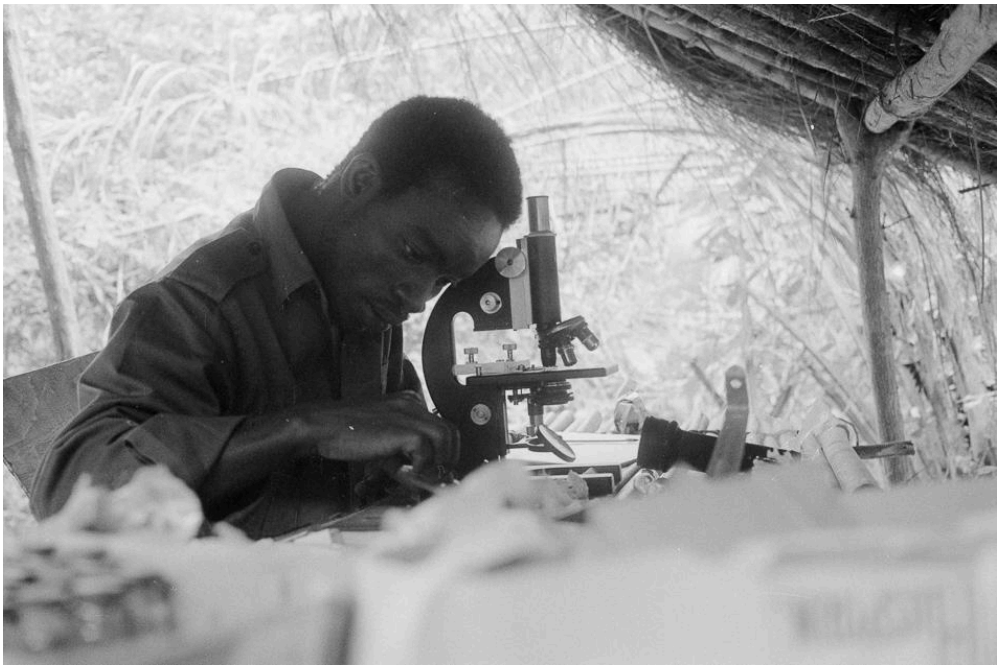
Fonte: Roel Coutinho, Guiné-Bissau e Senegal fotografias (1973–1974). Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/African_Party_for_the_Independence_of_Guinea_and_Cape_Verde. Acesso em: jul. 2022.

Figura 2 - Uma escola improvisada do PAIGC nas zonas liberadas, construída com folhas e troncos e escondida sob as árvores para evitar ser vista por aviões, 1974



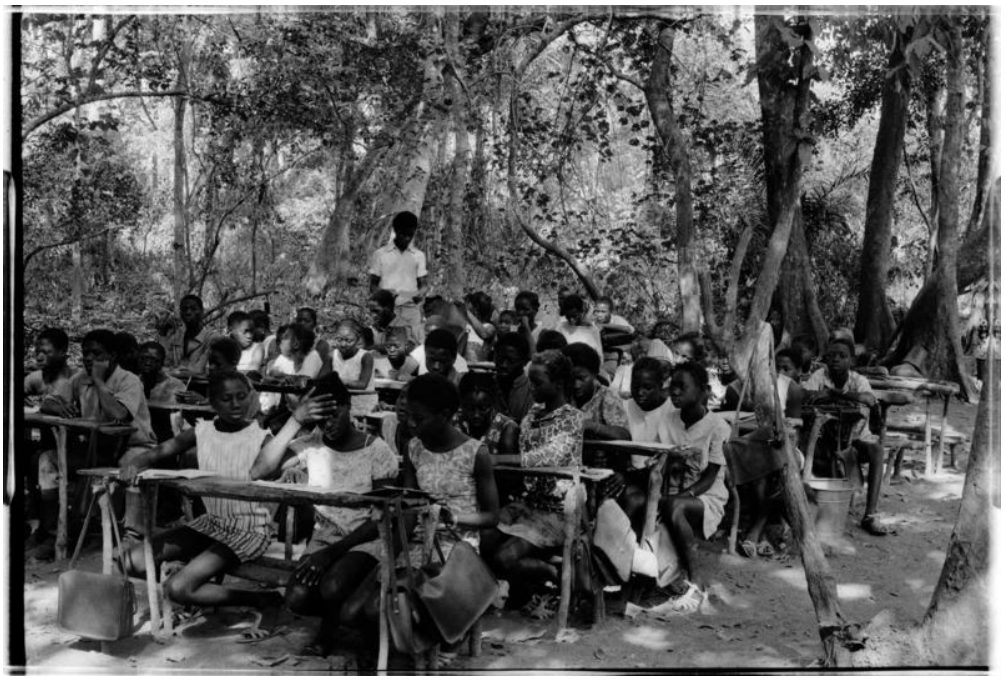
Fonte: Roel Coutinho, Guiné-Bissau e Senegal fotografia (1973–1974). Disponível:em:https://en.wikipedia.org/wiki/African_Party_for_the_Independence_of_Guinea_and_Cape_Verde . Acesso em: jul. 2022.

Figura 3 - Um estudante utiliza microscópio em uma consulta medida do PAIGC no colégio de Campanha, em 1973



Fonte: Roel Coutinho, Guiné-Bissau e Senegal Fotografia (1973–1974). Disponível:https://en.wikipedia.org/wiki/African_Party_for_the_Independence_of_Guinea_and_Cape_Verde. Acesso em: jul. 2022.

Figura 4 - Estudantes dentro de uma sala de aula do PAIGC em uma escola primária nas áreas liberadas, 1974



Fonte: Roel Coutinho, Guiné-Bissau e Senegal fotografia (1973–1974). Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/African_Party_for_the_Independence_of_Guinea_and_Cape_Verde. Acesso em: jul. 2022

Figura 5 - Um professor escreve na lousa em uma escola do PAIGC nas zonas liberadas, nas florestas da Guiné-Bissau, em 1974



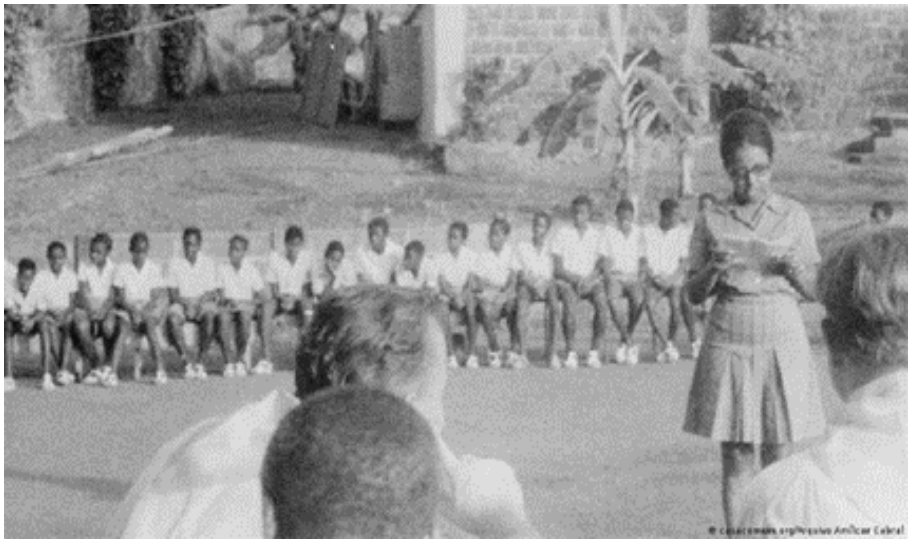
Fonte: Roel Coutinho, Guinea-Bissau e Senegal Photographs (1973–1974). Disponível:https://en.wikipedia.org/wiki/African_Party_for_the_Independence_of_Guinea_and_Cape_Verde. Acesso em: jul. 2022.

Vaz (2009), ao estudar as estratégias do PAIGC na luta de libertação contra o colonialismo, defende que se buscava uma luta de libertação total, não somente pela conquista

política do território (a chamada “independência de bandeira”), mas pela libertação do povo em relação aos tentáculos do colonialismo. Nessa busca por construir uma libertação total, entre os anos de luta, 1963 e 1972, o PAIGC desenvolveu instalações educacionais para três grupos: jovens, adultos e guerrilheiros.

Iniciativas educativas para adultos e guerrilheiros vinham sendo realizadas desde o trabalho de mobilização dos primeiros anos, mas foram fortalecidas e institucionalizadas nesse período com a criação de infraestrutura escolar e educacional. Escolas de Tabanca (em vilarejos) e internatos foram construídos em áreas libertadas, com exceção de dois internatos localizados em países vizinhos: a Escola Piloto, na República da Guiné, e a Escola Teranga, na República do Senegal (Vaz, 2009). As escolas do PAIGC no exterior eram coordenadas pelo Instituto Amizade, com representações permanentes em Conacri e Dacar. Os estatutos do instituto descrevem a organização como não política e com “fins humanitários”, trabalhando em estreita colaboração com o departamento de educação das áreas libertadas da Guiné-Bissau. Funcionava, portanto, como uma “espécie de esboço de um Ministério da Educação” na estrutura do Partido (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau de 1978).

Figura 6 - Maria da Luz Boal (Lilica Boal), na Escola Piloto do PAIGC, recepciona uma delegação da União Soviética. Guiné Conacri, África, 1965



Fonte: casa comum. org/. Arquivo AmilcarCabral. https://www.dw.com/pt-002/lilica-boal-a-eterna-diretora-da-escola-piloto-do-paigc/a-17678843, Acesso. 2022.12.21

Gramsci afirma que "cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nesses estratos uma determinada função", que pode ser uma "função tradicional, dirigente ou instrumental" (Gramsci, 2004, p. 49). Os colonialistas portugueses permitiram que um determinado número de pessoas estudasse, pois "precisavam de gente para atuar como

agentes do colonialismo" (Cabral, 1974, p. 22). Esses agentes, portanto, tinham uma função instrumental gramsciana de manutenção do colonialismo português. Em oposição à função instrumental colonial, o PAIGC queria tornar realidade o projeto do próprio Cabral de um "novo homem e uma nova mulher" formados a partir de um paradigma cultural-cognitivo descolonizado. Para concluir esse projeto, seria preciso um princípio educativo que o materialize (Gramsci, 2004).

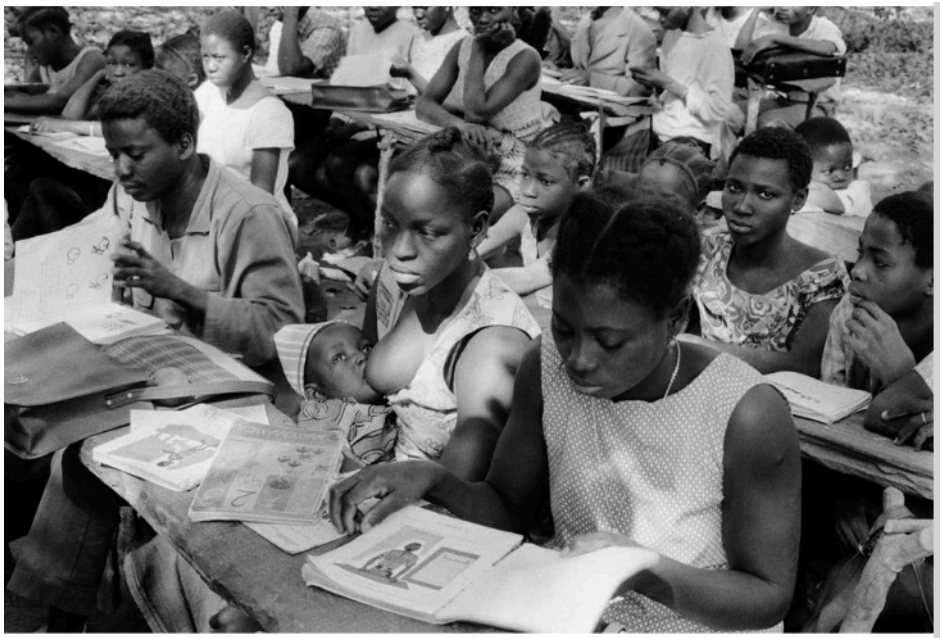
Nesse sentido, a materialização do projeto educativo pode ser vista parcialmente nas fotografias de 1 a 5, que mostram as escolas de campanha, situadas nos vilarejos e zonas rurais. Essas salas de aulas eram adaptadas para não serem vistas pelos inimigos. Suas estruturas eram feitas com os materiais disponíveis nos locais. A imagem 6 é de uma das primeiras escolas pilotos do Partido, a Escola Piloto de Conakri. Ainda segundo o Relatório de Educação na Guiné-Bissau, de 1978, durante a luta de libertação, o PAIGC recebeu bolsas de estudo de países como Bulgária, Tchecoslováquia, Cuba, Hungria, Iugoslávia, República Democrática Alemã, Romênia, Estados Unidos e União Soviética. O instituto também era responsável por organizar e coordenar seminários para adultos, treinar quadros, educar trabalhadores do serviço social, como professores, e acompanhar o rápido crescimento da vida escolar durante a luta de libertação. Os livros e outros materiais de estudos vinham por meio das parceiras internacionais ligadas ao PAIGC. Abaixo, apresentamos uma imagem de "O Nosso Livro 2.ª Classe", elaborado e editado pelos Serviços de Instrução do PAIGC – Regiões Libertadas da Guiné. Impresso em Uppsala, Suécia.

Figura 7: O Nosso Livro 2.ª Classe. Livro usado nas escolas das Regiões Libertadas durante a Luta por Libertação



Fonte: "O Nosso Livro 2.ª Classe", Fundação Mário Soares / DAC - Documentos AmilcarCabral – Pedro Martins, Disponível em: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_40016. Acesso,2022-12-21.

Figura 8: Estudantes de uma escola primária de regime de semi-internato do PAIGC na região de Sárà revisa o livro de matemática para o primeiro grau, produzido para a Frelimo por Joachim Kindler e financiado pela República Democrática Alemã (RDA) no marco do Comitê Internacional de Solidariedade em 1974



Fonte: Roel Coutinho, Guinea-Bissau e Senegal Photographs (1973–1974). Disponível: <https://thetricontinental.org/wp-content/uploads/2022/07/20220704_SNL-01_PT_Web-1>. Acesso em: 2022.12.22

Em relação ao contexto escolar, Sonia Vaz ressalva:

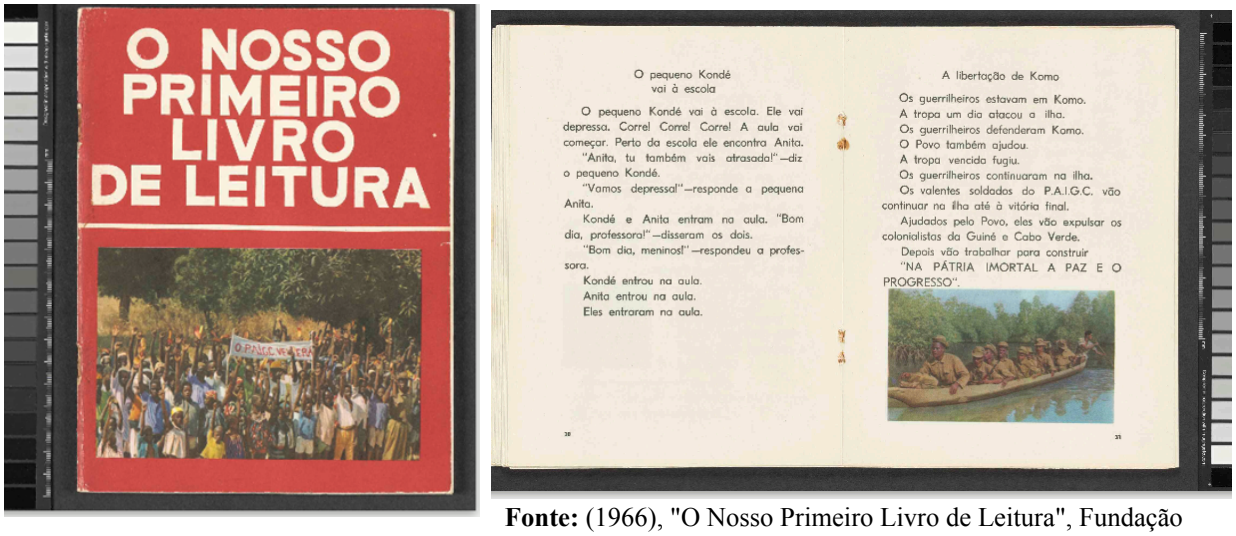
> [...] eram escolas que funcionavam com bastante dificuldade, porque mesmo nas zonas libertadas, de vez em quando, havia bombardeamentos. Eram escolas muito simples. Nalgumas era o chão e a terra que serviam de quadro até conseguir arranjar quadros e mandar para lá. O chão serviu de quadro para muitas 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 (Vaz 2010, p. 310).

Apesar de todas as dificuldades citadas por Vaz, as escolas eram instituições de vanguarda revolucionárias, que deveriam contribuir na conscientização das largas camadas populacionais, no sentido de abraçarem o projeto político do partido em torno do ideal da luta pela libertação nacional. Se a Escola Piloto era uma instituição mantida pelo Estado nascente, a escola ensinava os princípios ideológicos do PAIGC além das disciplinas normais e das atividades físicas, artísticas e de leitura.

Na ilustração do *Nosso primeiro livro de leitura*, datado de 1966, é possível notar que as aulas refletiam a ideologia do partido. Na lição de leitura da página 21, há um claro

direcionamento para a história da luta por libertação e da importância dos guerrilheiros e do Partido (PAICG) para a construção de uma nova nação.

Figura 9: Nosso primeiro livro de leitura, datado de 1966



Fonte: (1966), "O Nosso Primeiro Livro de Leitura", Fundação Mário Soares / DAC - Documentos AmilcarCabral - Iva Cabral, Disponível em: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_40013. Acesso em: 2024-10-21

Podia-se, portanto, como afirmam Vaz (2009) e Cá (2007), falar plenamente de uma educação militante, por ser uma educação que fazia parte do combatente. A criação das escolas pelo PAIGC nas zonas libertadas demonstra que o partido se colocou fortemente contra o colonialismo português, ou seja, a educação nessas áreas era uma proposta alternativa que se opunha radicalmente ao invasor e propunha o nascimento de outra realidade para a educação escolar.

A própria situação de guerra obrigava a ligação entre ensino e vida comunitária, pois eram os próprios estudantes que construíam suas mesas e bancos escolares, cavavam as trincheiras que serviam para se abrigar das bombas lançadas pelos portugueses, além de plantar para sustentar toda a aldeia enquanto estudavam (Almeida, 1981). A educação era um aspecto da luta, como destaca Ferreira (1977):

> O professor era um combatente como qualquer outro combatente das Forças Armadas. Dantes um professor era avisado de que tinha uma escola em Morés, por exemplo, ou em Cantchungo. Ele imediatamente carregava a sua mochila, chegava à região, matriculava os alunos e deslocava mais uma missão para a fronteira a fim de ir buscar os livros e outros materiais escolares. Dessa missão faziam parte crianças e adultos. Eram construídas as escolas em barraca, as cadeiras eram de toras ou palmeiras. Assim, ficavam prontas as escolas sem problemas. O professor passava a comer juntamente com os combatentes e fazia seu trabalho com toda dedicação (Ferreira, 1977, p. 77).

Ainda de acordo com Almeida (1981), grande parte dos professores atuantes nas zonas libertadas tinha somente a quarta classe, ou seja, a mesma qualificação dos professores coloniais dos anos iniciais. Entretanto, havia um diferencial entre eles. A autora diz haver uma motivação extraordinária entre os professores das zonas libertadas, o que, segundo ela, movia a educação militante: a vontade de ensinar e aprender com os alunos por meio da construção de um ambiente de trocas de respeito e confiança.

Outro material fundamental para a educação nas zonas libertadas naquele momento foi o jornal o *Blufo*,[14] de formação política em relação ao processo de luta pela independência nas escolas do PAIGC (Partido Africano para Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde). As escolas que recebiam o jornal eram frequentadas por crianças órfãs, e filhos e filhas de militantes durante a luta pela independência do estado português, do controle do colonialismo salazarista. O jornal continha questões relativas à orientação educacional para a construção do homem novo e da mulher nova, à presença de mulheres e do líder Amílcar Cabral na luta por independência.

As edições do jornal *Blufo*,[15] órgão oficial de propaganda do PAIGC, eram direcionadas aos jovens das escolas das zonas libertadas. A palavra significa, em balanta, "homem jovem que não foi circuncidado" e, por isso, tem coragem e bravura, o que representava a maioria étnica na Guiné-Bissau e no PAIGC. O periódico era de responsabilidade de Luís Cabral desde o Congresso de Cassacá, em 1964. Circulou gratuitamente nas escolas do PAIGC, com distribuição irregular entre as escolas das zonas libertadas e em pequenas tiragens, de janeiro de 1966 até dezembro de 1970, durante 5 anos. O público-alvo eram as "pioneiras e os pioneiros do partido", como era chamado o corpo estudantil composto de filhas e filhos de combatentes militantes do PAIGC, órfãos da guerra e demais jovens.

A elaboração do periódico foi realizada pelo PAIGC, que o distribuiu em várias escolas na zona libertada, envolvendo estudantes das áreas em processo de libertação e abordando questões relacionadas às batalhas de outras nações, como Angola e Moçambique. Ademais, comportamentos e posturas distintas também se destacavam. O jornal *Blufo* era parte do projeto de educação do PAIGC. As matérias do jornal abordavam temas relacionados

[14] *Blufo*, n.º 9, julho de 1967, Fundação Mário Soares / DAC — Documentos Amílcar Cabral — Luís Cabral, disponível em: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_44478. Acesso em: 25 dez. 2024.

[15] As edições deste periódico estão disponíveis no site da Casa Comum, desenvolvido pela Fundação Mário Soares, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa da República da Guiné-Bissau (INEP). A base de dados conta com um vasto acervo com documentos, fotos, jornais, áudios, rascunhos, correspondências e diversos materiais. Disponível em: http://casacomum.org/cc/arquivos?set=e_2684. Acesso em: 20 agosto. 2023.

à identidade e à busca por autonomia, estimulando o fortalecimento dos alunos e encorajando-os em um processo educacional que desafiava as estruturas coloniais.

As estruturas educativas centrais do PAIGC foram desenvolvidas por meio de campanhas de mobilização mais amplas e de processos educativos para crianças e jovens, especialmente através do Instituto Amizade e de Boe Conakri. Havia também um grupo de instalações para adultos: o Lar Sami, em Ziguinchor, e Lar de Dakar, na República do Senegal, bem como o Lar do Bonfim (também conhecido como Lar de Conacri), na República da Guiné.

Eles eram centros multifuncionais que serviam como escritórios de representação do partido para funções administrativas e políticas, pequenos hospitais e centros de recuperação para os feridos na luta armada. Além disso, configuravam-se como espaços educativos, oferecendo programas de alfabetização e cursos de educação política àqueles que se recuperavam de ferimentos. Em 1966, o partido criou outros dois espaços para a população adulta e militar: o Centro de Reciclagem e Aperfeiçoamento de Professores e o Centro de Instrução Política e Militar de Madina do Boé (PAIGC, 1973).

Os documentos do partido mostram que, em 1964/65, o sistema educacional já possuía um número maior de escolas do que em todo o período colonial: cerca de 50 unidades e mais de 4 mil alunos nas áreas libertadas. Esses números aumentaram significativamente nos anos seguintes. A tabela a seguir mostra a quantidade de escolas e alunos que frequentavam as escolas primárias.

Tabela 2: Quantidade de escolas e alunos frequentando as escolas primárias

Ano	Escolas	Alunos estudando	Professores
1964/1965	50	4.000	Não mencionado
1965/1966	127	13.361	191
1966/1967	159	14.386	220
1967/1968	158	9.384	284
1968/1969	134	8.130	243
1969/1970	149	8.559	248
1970/1971	157	8.574	251
1971/1972	164	14.531	258
1972/1973	156	15.00	251

Fonte: DOCUMENTO: A Educação na Guiné Bissau, 1978.
Link de acesso: https://projetoceaa.com.br/pdfs/revistas/raa-ano-1-n-1-jan-abr-1978.pdf. Acesso em: 2024.08.18

A redução que a tabela acima apresenta, relacionada aos anos letivos de 1969 a 1971, deve-se ao envio de alunos para uma formação média técnica no estrangeiro. O documento não explicita para qual país foram enviados. Outro fator na diminuição foi a integração massiva de alunos nas diversas atividades do PAIGC, tais como: forças armadas, marinha, telecomunicações, organização política, segurança, milícia, saúde, dentre outras situações que os mantiveram fora da escola (Documento: A Educação da Guiné-Bissau, 1978).

A preparação de quadros de estudantes em diversos níveis era a palavra de ordem dirigida por Amílcar Cabral aos dirigentes do PAIGC em novembro de 1965:

> "seleccionar jovens (rapazes e moças) entre 14 e 20 anos, com pelo menos a frequência de 4ª classe para serem aproveitados na preparação de quadros (...) Dar a melhor atenção ao ingresso de jovens para a preparação de quadros. Lembrar-se sempre que as nossas vitórias políticas ou militares não terão futuro se não dispormos de quadros nacionais para a reconstrução e desenvolvimento técnico da nossa terra" (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

A direção do PAIGC, desde o início da luta, deu amplo valor à formação e uma grande atenção à formação de quadros, médios e superiores. Porém, também havia as restrições devido à guerra e à falta de quadros para o ensino. Para tentar diminuir as restrições, o Partido criou a Escola Piloto, de onde os jovens, que haviam terminado a 4ª ou a 5ª séries e deram provas de inteligência e vontade de aprender, partiam para o exterior para que avançassem em seus estudos.

Assim, em 24 de maio de 1973, verificava-se o seguinte quadro formado desde o início da luta:

Tabela 3: Quadro de formados desde o início da luta

Quadro de formados desde o início da luta	
Curso superior	36
Curso médio técnico	46
Curso profissional e de operários especializados	241

Fonte: Relatório do PAIGC, 1973. Tabela adaptada.
Link de acesso: https://projetoceaa.com.br/pdfs/revistas/raa-ano-1-n-1-jan-abr-1978.pdf. Acesso em: 2024.08.18

Tabela 4: Quadros em formação no estrangeiro

Quadros em formação no estrangeiro	
No curso superior	31
Pós-universitário	5
Médios técnicos, profissionais e operários especializados	386

Fonte: Relatório do PAIGC, 1973. Tabela adaptada.
Link de acesso: https://projetoceaa.com.br/pdfs/revistas/raa-ano-1-n-1-jan-abr-1978.pdf. Acesso em: 2024.08.18

Fazendo, portanto, uma comparação da formação no período colonial entre zonas não libertadas e libertadas, segundo nível de ensino, entre 1471/1961 e 1963/73, notaremos mudanças significativas ocorridas no quadro educacional de Guiné-Bissau. A tabela abaixo traz este demonstrativo:

Tabela 5: Níveis de formação

Período Colonial	Superior	Superior em formação	Pós-universitário	Médio técnico	Médio técnico em formação	Profissionalizante especialização	Formação de quadros políticos e sindicais
Zonas não libertadas 1471 a 1961	14	--	--	11	--	--	--
Zonas Libertadas 1963 a 1973	36	31	5	46	386	241	174

Fonte: DOCUMENTO: A Educação na Guiné Bissau, 1978.
Disponível em: https://projetoceaa.com.br/pdfs/revistas/raa-ano-1-n-1-jan-abr-1978.pdf. Acesso em: 2024.08.20.

Os dados refletem o valor da experiência do partido (PAIGC) em termos educacionais durante o processo de luta pela libertação nacional, mas, sobretudo, revelam a necessidade de aprofundar o passado logo que o país estivesse independente.

Fato é que, durante a luta pela libertação, havia um sistema educativo que, ao mesmo tempo, propiciava o desenvolvimento da luta e a espalhava por todo o país. Contudo, continuava a coexistir, até abril de 1974, com o sistema de ensino do colonizador, implantado nos centros urbanos sob o domínio do exército colonial. Nesse sentido, pode-se dizer que a educação era abertamente um campo de disputa, para além daquelas de domínio militar entre o poder colonial e o PAIGC.

Dessa forma, funcionava, de um lado, um sistema educativo para a assimilação dos nativos, especialmente para servirem de auxiliares na administração colonial, e, do outro, um modelo fundamentado na busca por libertação do jugo colonial, usado como terreno de combate à alienação advinda do colonialismo português. Para Koudawo (1996), as contradições na prática educativa colonial foram um terreno fértil para o PAIGC colocar a educação como agenda de luta política contra o colonialismo.

Segundo Cá (2005, p. 67), "a educação não objetivava mais produzir uma situação de equilíbrio e de estagnação, mas buscava o progresso geral da luta de libertação". Buscava-se, portanto, naquele momento, ultrapassar, gradualmente, as barreiras étnicas e culturais e os limites de cada região. A educação tinha um papel importante, porque visava construir gradativamente uma verdadeira cultura nacional que tirava das suas raízes os aspectos positivos das tradições, mas também permitia incorporar, a partir das necessidades do país, aspectos da cultura científica-universal (Davidson, 1975, p. 158).

O líder da luta por libertação Amílcar Cabral (1972) destacava o papel da luta por independência, mostrando como o PAIGC nasceu de uma junção de dois pontos fundamentais: a resistência cultural das "massas" populares guineenses e a recusa por parte da pequena burguesia urbana em desempenhar o papel de intermediários dados pelos colonizadores.

Logo, o território no qual cresceu o movimento de independência em Guiné-Bissau não foi, para Amílcar Cabral, mais que uma cultura do povo dominado. Para ele, as grandes massas[16] populares rurais, que estavam submetidas à exploração e abusos econômicos,

[16] O conceito de escola de massas é usado para referir à intervenção do Estado na educação escolar, tornando-a obrigatória, universal, laica e gratuita, envolvendo um conjunto de processos variados, que incluem a declaração de interesse pelo campo escolar, financiamento, supervisão, definição de currículos, formação do pessoal docente, entre outros.

encontravam na sua própria cultura, compreendida como modo de vida, a única base que lhes permitia preservar a sua identidade.

Afirma-se, então, que só a cultura sobreviveu a toda forma de dominação da população guineense, para ser a base, como desejado por Amílcar Cabral, da libertação e desenvolvimento da nova nação, como bem ressalta Oliveira e Oliveira (1977, p. 35):

> Reprimida, perseguida, humilhada, traída por certos números de categorias sociais comprometida com os estrangeiros, refugiada nas florestas e no espírito das gerações vítimas da dominação, a cultura sobreviveu a todas as tempestades, para retomar graças à luta de libertação.

Oliveira e Oliveira (1977) ressaltam também que, para o fundador do PAIGC, as massas populares formavam a única entidade verdadeiramente capaz de preservar e criar a cultura, além de fazer mudanças nas histórias. Deste modo, esta passagem de resistência cultural a novas formas de luta (política, econômica, armada) só pode ser compreendida se analisarmos o papel desempenhado pela pequena burguesia.

Não é o objetivo, nesse momento, fazer análise profunda sobre a burguesia guineense, mas é importante apenas apresentá-la. Essa pequena burguesia nativa, nascida com o desenvolvimento do Estado colonial, formada na escola portuguesa e desafricanizada, tentava de todas as formas, em um primeiro momento, europeizar-se pela imitação do colonizador branco, buscando sua aceitação. No entanto, o almejado reconhecimento nunca apareceu, pois o sistema colonial era rigoroso e racista.

O sentimento de superioridade racial do colonizador era profundo para serem feitas concessões aos assimilados (Cá, 2007). Havia se instalado, para além das disparidades econômicas e sociais, a inferiorização associada à cor da pele. O resultado dessa rejeição era o aparecimento de pessoas divididas, o que bem define Fanon (1961), em seu livro *Pele Negra, Máscaras Brancas*, cuja expressão "epidermização da inferioridade" demonstra que os africanos eram tidos por inferiores porque não conseguiam tornar-se europeus.

O germinar da luta de libertação supunha, no entanto, duas questões importantes: a primeira era o embate contra a ação destrutiva da dominação imperialista. As massas populares teriam de conseguir preservar a sua identidade, guardando intacto o sentimento de dignidade individual e coletivo; a segunda questão trava-se da resistência latente ativada pela ação desses elementos (identidade e dignidade) saídos da pequena burguesia, que precisava se inserir no povo, procurando mobilizá-los para a luta global contra o colonizador (Cá, 2007).

Nas palavras de Amílcar Cabral (1972): "A resistência pela luta de libertação foi, ela própria, um ato de cultura e de fatores culturais", tendo em conta a sua continuação que

exprime o mais alto grau do longo processo de resistência do povo contra a dominação colonial. Para o líder do PAIGC, à medida que progredia, o movimento de libertação crescia em função de relações mantidas entre a cultura e a luta.

Oliveira e Oliveira (1977) tratam dessa relação entre cultura e luta:

> A cultura, fundamento e inspiração da luta, começava a ser influenciada por esta. Os dirigentes do movimento de libertação, na sua maioria originária dos centros urbanos (pequena burguesia e trabalhadores assalariados), tal como as massas populares (cuja maioria esmagadora era composta de camponeses), melhoraram o seu nível cultural: maior conhecimento da realidade do país, libertação dos complexos e dos preconceitos de classe, alargamento do universo em que eles se desenvolviam, destruição das barreiras étnicas, reforço da consciência política, integração no país e no mundo, etc. (Oliveira; Oliveira, 1977, p. 40).

A dinâmica da luta exigia também a prática da democracia, da crítica e da autocrítica, a responsabilidade crescente da população na gestão da sua vida, a alfabetização, a criação de escolas e de assistência sanitária, a formação de quadros oriundos dos meios rurais e operários, assim como tantas outras realizações que implicassem uma verdadeira marcha forçada da sociedade na estrada do progresso cultural, como pensado por Amílcar Cabral (1977).

Todo o processo de dinamização da sociedade guineense pelo movimento de libertação a transformou. A experiência histórica na Guiné-Bissau, o PAIGC e a luta de libertação posta em marcha foram os grandes formadores; de fato, os educadores do povo guineense. O PAIGC, saído do encontro entre as camadas populares com a sua identidade cultural e os intelectuais, na procura de uma identidade nova, souberam, no decurso da luta, transformar aqueles que lutavam e haviam esquecido da cultura guineense, dando nascimento a uma nova dimensão, a tão almejada "consciência nacional" (Cá, 2007, p. 80–81).

2.5 Guiné-Bissau independente

A independência de Guiné-Bissau foi proclamada pelo PAIGC em setembro de 1973, no entanto, os guineenses só assumiram o controle total um ano depois, quando Portugal reconheceu oficialmente a nova República de Guiné-Bissau e retirou as tropas militares do território. A ex-metrópole passava, naquela conjuntura, pela reformulação de seu regime político, com a deposição do regime vigente pelo Movimento das Forças Armadas (MFA) em 25 de abril de 1974.

A conjuntura educacional em que Guiné-Bissau se encontrava nos anos seguintes à independência, isto é, a partir de 1974, estava fortemente atrelada ao processo de colonização. Visto que as autoridades das colônias não se preocuparam, durante todos os séculos de dominação, em criar estruturas e condições de melhorias no país, principalmente nos setores ligados à educação.

Almeida (1981) descreve que, no período de transição colonial para a nova sociedade projetada pelo PAIGC, as dificuldades continuavam abissais. Faltavam recursos de toda espécie e a autonomia econômica era ainda um desejo muito distante da real condição da Guiné-Bissau naquele momento. A respeito da capital Bissau, por exemplo, a autora considera que:

> Ao lado de um contingente enorme de desempregados, os habitantes eram principalmente 'biscateiros', estivadores e marinheiros e pessoas que viviam das suas pequenas rendas, obtidas com a venda de produtos no mercado e da pesca artesanal; uma grande maioria de camponeses que cultivam o solo próximo a área urbana, o proletariado reduzido, composto por escassos operários da construção civil, da fábrica de cervejas, da central elétrica (Almeida, 1981, p. 93).

Faltavam muitos recursos, desde o básico, já que os colonizadores não se preocuparam, durante os quase cinco séculos de dominação, em construir estruturas em Guiné-Bissau, principalmente no setor ligado à educação. Mesmo quando se fez algo nesse âmbito, a forma acabava por contrariar as necessidades do país/colônia.

Cá (2007) demonstra que, até quando os governantes colonizadores buscaram conceder mais acesso à educação, esse processo se fez através da política de assimilação, o que excluía a maioria da população, assim como não se instituiu um ensino que estivesse em sintonia com as necessidades de Guiné-Bissau.

Segundo Cá (2007, p. 102), o fato de o colonizador ter desconsiderado a questão educacional na Guiné-Bissau fazia com que o país se constituísse carente de "textos; obras de apoio; gramáticas; dicionários; material didático; princípios de transcrição sobre os léxicos de base; escolas apropriadas; professores". Portanto, não havia condições mínimas capazes de assegurar um início de organização educacional de forma sistemática nos primeiros anos de independência, em um país transformado em um caos econômico e com problemas urgentes de alimentação, comunicação, transporte e estabilidade social.

O PAIGC esforçava-se em grande medida para transformar a realidade do país. Cumpre destacar que não se tratava somente de organizar um plano bem elaborado de metas a atingir, mas de estruturar, de fato, o país, cuja necessidade era começar basicamente do zero.

Na realidade educacional, por exemplo, não havia uma rede escolar ou professores disponíveis para a elaboração de manuais, instrumentos de ensino eficazes, técnicas e metodologias, entre outras questões, que eram necessárias para proporcionar condições de mudanças rápidas, conforme desejava o Partido.

De acordo com Almeida (1981) e Cá (2005), havia uma carência de pessoas qualificadas nas cidades e uma grande desmobilização para as tarefas de "reconstrução nacional", visto que a população urbana que esteve afastada da guerra e fazia os serviços burocráticos serviam ao ideal colonizador.

Após o reconhecimento total da independência, em setembro de 1974, o governo desejava, como resultado, manter a base de princípios e objetivos que guiaram o partido durante todo o processo de luta. Entretanto, não era possível fazê-los precipitadamente por conta das dificuldades de várias ordens.

Cabe frisar que o PAIGC, ao assumir o poder, poderia fazer a opção entre dois modelos políticos bem diferentes. A partir dele, nortear a estruturação do país, cujos modelos a serem seguidos pelo governo podiam ser tanto o da antiga metrópole quanto a busca por inspiração nas estruturas organizacionais da própria África e de seus ancestrais. Ambas as formas, bem distintas em suas concepções, tinham pontos a serem levados em consideração, ainda que houvesse contradições. A primeira opção, ou seja, a adoção do modelo herdado da ex-metrópole, facilitaria a implantação do novo governo, visto a possibilidade de poder aproveitar os técnicos e funcionários advindos do antigo governo colonial, pois a estrutura já estaria montada (Almeida, 1981).

Jauará (2003), no entanto, ressalva que havia uma grande dificuldade em expandir essa primeira estrutura organizacional de acordo com as novas necessidades do país. Uma vez que seria demorado formar novos profissionais com tal perfil, o que acabou por criar um fosso entre a elite urbanizada e a população rural, maior parte da população.

Já a inspiração organizacional nos moldes da África ancestral, que se baseava na descentralização das estruturas, cumpria um papel em função de "[...] autogestões locais e a educação seria ministrada nas línguas nacionais e não em idiomas estrangeiros" (Jauará, 2003, p. 54). Logo, havia uma dificuldade a enfrentar: toda a estrutura administrativa estava baseada e escrita em português.

O partido, no entanto, escolheu o modelo de desenvolvimento inspirado no socialismo, o que se deu por, ao menos, duas razões. A primeira é que o país receberia o auxílio da União

Soviética e dos países socialistas, tendo em vista o período da Guerra Fria,[17] e a segunda é que outros países africanos recém-libertos, que haviam experimentado um modelo de desenvolvimento do tipo liberal, haviam fracassado (Cardoso, 1994). O PAIGC acreditava que, ao disseminar as ideias revolucionárias socialistas em escolas, locais de trabalho, organizações de massas e comunidades rurais, iriam formar uma consciência nacional em detrimento de suas consciências étnicas (Jauará, 2003).

Intrinsecamente, o partido tinha o entendimento pautado nas ideias de Amílcar Cabral, do "homem novo, mulher nova", fundamental para a reconstrução de Guiné-Bissau. Nesse sentido, esses homens novos se despojariam das suas identidades étnicas em prol de uma identidade nacional de cunho socialista, que se construirá através do engajamento político, sendo, portanto, capazes de acabar com a exploração do homem pelo próprio homem.

Porém, o governo, de maneira contraditória, manteve grande parte da estrutura colonial. A conservação de parte significativa da lógica administrativa colonial demonstra as necessidades que os dirigentes guineenses tinham para confrontar tal modelo. No plano externo, foi demonstrada uma grande capacidade diplomática, posto que foram firmados inúmeros projetos de cooperação técnica e financeira, especialmente com países de base socialista (Jauará, 2003).

Almeida (1981) faz uma ressalta acerca da manutenção de grande parte da estrutura colonial, sobretudo a mão de obra administrativa:

> 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 de haver poucos quadros escolarizados disponíveis (que teriam de ser espalhados por todo o território e mais as ilhas de Cabo Verde), os ex-funcionários coloniais eram africanos e não deveriam ser simplesmente afastados de seus empregos (Almeida, 1981, p. 93).

Para a autora, o propósito, naquela conjuntura, era combater apenas a "mentalidade colonial", vista sua incompatibilidade com os objetivos da nova sociedade independente (Almeida, 1981). Importa salientar que um elemento significativo da renascença guineense estava pautado no resgate das tradições africanas com o compromisso da transformação do presente. Nesse fato, reside a corrente de pensamento do PAIGC. Logo, a ideia era buscar resoluções de problemas na prática cotidiana e na escola, ou seja, na formação da juventude

[17] Guerra Fria foi um período de tensão geopolítica entre a União Soviética e os Estados Unidos e seus respectivos aliados, os Blocos Oriental e Ocidental, no imediato pós-Segunda Guerra Mundial. Considera-se geralmente que o período abrange a Doutrina Truman, de 1947, até a dissolução da União Soviética, em 1991.

guineense, dado que ainda se perpetuam no país crises culturais e sociais advindas dos velhos métodos e métricas impostas pela educação desigual do colonizador.

No novo governo, liderado pelo PAIGC, as instituições educacionais e outros setores importantes foram conquistados e nacionalizados. Foi feita a abolição da educação para indígenas, proibindo-se, assim, as escolas de missões católicas de ensinar religião. Ampliou-se a formação de profissionais, foi sendo expandida a educação oficial para todos, com programas de alfabetização para adultos e soldados provenientes da luta armada da libertação, com mudanças curriculares. A educação corânica tradicional continuou a ser educação não oficial na nova legislação da república (Art. 40/1975). Nesse contexto, a educação passou a ser laica em seus objetivos e colocada a serviço do interesse público.

Nos primeiros anos após a independência (1974-1979), o país continuou com o sistema educacional organizado a partir do modelo das zonas libertadas. Ou seja, o currículo e toda a base eram fundamentados em princípios e valores da luta de libertação, que conciliava ensino com trabalho do campo. Nesse sentido, aproveitar elementos da fase colonial, mas que não fossem prejudiciais à mudança desejada, foi uma atitude frequente dos dirigentes da Guiné-Bissau independente.

Assim, os antigos quartéis portugueses foram transformados em escolas, hospitais ou hospedarias, de acordo com as necessidades que surgiam no processo de reorganização do país. A própria língua portuguesa, com todas as suas implicações de dominação colonial que ainda marcam profundamente a sociedade guineense, foi mantida como língua oficial, visando justamente servir como elo com outros países e possivelmente construir a ideia de unificação da nação.

Problemas eram diversos, a solução tinha de ser encontrada após estudo minucioso. No campo educacional, o trabalho mais difícil estava na politização das massas estudantis dos meios urbanos, cuja mentalidade era profundamente contaminada pela presença colonialista. Entretanto, o Partido (PAICG), ciente da sua responsabilidade, continuou se empenhando no esforço de melhorar o ensino e prestou uma atenção especial à formação de professores. Foram construídas muitas escolas e a frequência dos alunos aumentou vertiginosamente. Mesmo assim, o período de transição, dos anos de 1974/1975 e 1976/1977, reforçou que as mudanças precisavam ser colocadas em prática gradualmente (Cá, 2004).

Visava-se, sobretudo, aliar o trabalho manual ao intelectual para evitar o divórcio entre a escola e a comunidade e conciliar os valores culturais africanos com os conhecimentos, a ciência e a técnica das sociedades modernas. Neste quadro, conforme argumenta Macedo (1978, p. 21–22), o então Comissário da Educação Nacional e Cultura, Mário Cabral, ao falar

dos objetivos do ensino, defendeu que as transformações do ensino da Guiné-Bissau deveriam orientar-se no sentido da viabilização dos seguintes objetivos:

1. Concretizar o direito de cada um à educação e ao saber, dando a todos as mesmas oportunidades através das seguintes medidas:

    a) eliminar as disparidades entre a cidade e o campo e desenvolver as vocações regionais;

    b) fazer participar toda a população na ação educativa sob todas as formas;

    c) repartir equitativamente os recursos disponíveis para a educação.

2. Criar um sistema educativo que, favorecendo particularmente o desenvolvimento dos valores culturais nacionais, saiba transmitir igualmente os valores universais necessários ao desenvolvimento individual e coletivo traduzindo-se pela:

    a) revalorização do patrimônio nacional;

    b) adaptação dos programas e dos métodos de educação às realidades e às necessidades da nação;

    c) procura de melhor adequação entre o sistema educativo e a estratégia de desenvolvimento socioeconômico (a formação recebida deve permitir a cada um, a todos os níveis, inserir-se no circuito da produção).

No novo sistema educativo, o intuito era oferecer um ensino básico cujo fim era escolarizar todos os jovens em seis anos. O ensino básico era dividido em dois ciclos, quais sejam: 1º ciclo de quatro anos, em que os alunos adquiririam conhecimentos de base e os hábitos necessários para a convivência na vida coletiva, como solidariedade, responsabilidade, amor ao trabalho, ao povo, e à sua terra; 2º ciclo de dois anos, em que os alunos completariam a formação de base recebida no primeiro ciclo. Neste último ciclo, era dada, no entendimento deles, a oportunidade ao jovem através do aprendizado de uma língua de grande difusão, para estar aberto ao mundo exterior. Além disso, seriam desenvolvidos o espírito de iniciativa, o sentido das responsabilidades individuais e o espírito crítico.

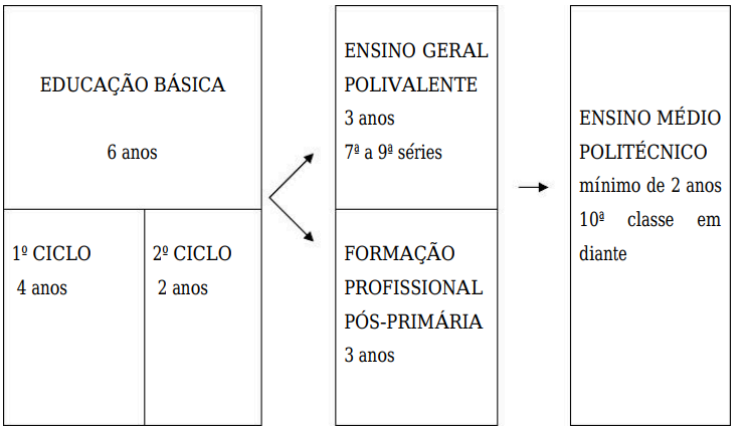
Foram realizadas alterações nas seguintes disciplinas: introdução da Química e da Física (noções básicas para a compreensão dos processos da natureza). Biologia em substituição às Ciências Naturais. União da formação militante. História e Geografia em uma única disciplina denominada Ciências Sociais; introdução da Educação Sanitária e da língua francês, idioma dos países vizinhos da Guiné-Bissau, que tinha um amplo número de falantes na capital, mas que havia sido retirado para não sobrecarregar o ensino básico (Almeida, 1981, p. 159). A Educação Sanitária foi um dos focos da educação, já que, na Guiné, existiam

problemas básicos de saúde, como, por exemplo, doenças causadas por insetos, devido à falta de saneamento básico.

Após a formação básica, o aluno ingressaria em uma formação profissional pós-primária de três anos ou seria admitido no ensino secundário (ensino geral polivalente), também com três anos de duração. Terminada esta etapa, o novo sistema nacional de educação previa a existência de uma formação pré-universitária de dois ou três anos (Cá, 2005, p. 83).

Segundo Almeida (1981), a estrutura do novo sistema de ensino ficou organizada deste modo:

Figura 10: Estrutura do novo sistema educativo guineense



Fonte: Almeida (1981, p. 159)

Uma das orientações gerais nesta fase era a de se reaproveitar todo o material patrimonial deixado pelos colonizadores portugueses que não fosse prejudicial à mudança desejada. Foi assim que os antigos quartéis portugueses se transformaram em escolas, hospitais e hospedarias de acordo com as necessidades evidenciadas.

A luta contra o analfabetismo tornou-se uma das prioridades do desenvolvimento do país, ao passo que a alfabetização se transformou num processo de educação permanente, de formação da consciência política das massas, que devia ultrapassar os limites da simples aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, em resposta a essas demandas, foi estabelecido, em 1975, o Departamento de Educação de Adultos (DEA) pelo Comissariado de Estado da Educação Nacional, com o objetivo de planejar, guiar e monitorar essas atividades. Em 1975, foi iniciada a Campanha Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos.

A respeito dessa situação, Almeida (1981) destaca:

> O primeiro ano letivo apôs a independência (de outubro de 1974 a setembro de 1975) foi. chamado o 'Ano da Experiência' em educação e o que se seguiu (75/76) foi chama do 'Ano I da Organização' do setor. Imediatamente após o início do governo do PAIGC sobre todo o território da Guiné-Bissau (setembro/74), quando o Estado começou a ser organizado, não havia ainda um planejamento definido para a educação nacional. Era preciso tomar contato com a estrutura encontrada e conhecer as possibilidades de mudança ao longo do tempo (Almeida, 1981, p. 97).

Ciente dos obstáculos a serem superados e da escassez de recursos, a campanha foi conduzida em sintonia com a educação formal, reconhecendo que essa conexão era essencial para promover a democratização do ensino e evitar a sobreposição de iniciativas. Assim, buscou-se uma maior eficácia e uma utilização mais econômica dos recursos disponíveis, uma vez que todos estavam orientados para propósitos similares. Essa abordagem integrada possibilitou, durante certo período, a capacitação compartilhada de professores nos centros estabelecidos pelo Comissariado de Estado da Educação Nacional (Macedo, 1978).

Na estratégia de desenvolvimento para a fase de transição, o setor da educação era uma indiscutível prioridade. Visando a um progresso não somente de ordem quantitativa, a fim de dotar o país de grande número de pessoas qualificadas, como, sobretudo, de ordem qualitativa, pela retomada de um modelo cultural, que outrora havia sido desprezado pela escola colonial, e de um novo tipo de educação do qual o principal agente beneficiário fosse os guineenses (Pereira, 1977, p 103).

Para ilustrar o crescimento da educação na Guiné-Bissau, Bolama, localizada ao sul do país, representava de maneira clara essa realidade que se espalhava por toda a nação. A região era um reflexo da dedicação ao ensino, com várias escolas primárias, dois grandes internatos do Instituto Amizade, incluindo um destinado à educação infantil, além de uma instituição para formação de professores e uma escola de enfermagem. Bolama reunia o maior número de instituições de ensino, e Amílcar Cabral já afirmava que ela poderia se tornar a cidade universitária do país.

Ao nível nacional, nos anos letivos de 1975/76, funcionava um total de 553 escolas, onde estudavam 83.827 alunos, além de 10.800 adultos, mobilizando cerca de 2.250 professores. Estes números referiam-se a todos os graus de ensino. Em pormenor, podemos assim discriminar: 531 escolas primárias com 78.000 alunos; 5 escolas do ciclo preparatório com 2.300 alunos; 3 liceus com 1.676 alunos; 1 escola técnica com 343 alunos; 10 internatos com 1.426 alunos; 3 escolas de formação de professores com 82 alunos. As estruturas de educação tinham de manter em funcionamento a pesada máquina escolar deixada pelo

colonialismo e simultaneamente dar resposta ao grande fluxo de crianças e jovens à escola (Pereira, 1977, p. 110-111).

Para levar adiante esta atividade, o Comissariado da Educação Nacional contava com o apoio externo. O governo optou por estabelecer uma parceria com Cuba, o que resultou, imediatamente, na oposição de alguns países aliados. No entanto, muitos outros países estrangeiros enviaram representantes de seus governos para Bissau, como Canadá e Suíça, com o objetivo de analisar a realidade local e estabelecer parcerias para cooperação e auxílio em vários setores, especialmente na educação (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

Do setor educacional de alguns países partiram professores e técnicos, de outros, por sua vez, ajuda com material escolar e equipamentos didáticos. Os organismos internacionais da ONU–PNUD, HCR e UNICEF criaram em Bissau as suas delegações e colocaram em prática planos de auxílios diversos. A Autoridade Sueca para o Desenvolvimento Internacional (SIDA), a SUCO, do Canadá, e a FIEU, da Suíça, tinham se empenhado em auxiliar o país da forma mais prática possível (PAIGC, 1978).

A respeito das finalidades da cooperação com os países estrangeiros, o comissário principal de Estado, Francisco Mendes Té, na última sessão da 3ª reunião da Assembleia Nacional Popular, disse o seguinte:

> Estamos abertos à colaboração com todos os países do mundo, mas sem permitirmos ingerência nos assuntos internos do nosso país. Estamos com os braços abertos para recebermos todo aquele que vier trabalhar nesta terra, para nos ajudar a desenvolvê-la, pois a nossa terra é bem pesada (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978, p. 73).

Em relação às parcerias, foi neste cenário de cooperação internacional que o Comissariado da Educação Nacional recebeu o suporte da equipe de consultores do IDAC (Instituto de Ação Cultural), com sede em Genebra, na Suíça, sob a liderança do educador brasileiro Paulo Freire, que atuava como consultor junto ao Gabinete de Educação do Conselho Mundial de Igrejas na época, e foi convidado a colaborar na implementação desta Campanha Nacional de Alfabetização, especificamente na concepção, sensibilização e direcionamento da alfabetização como um processo sócio-político, onde o aprendizado da escrita poderia, no máximo, ser secundário. Na próxima seção, buscaremos tratar justamente das bases dessa cooperação e como ela se desenvolveu.

Seção 3

Paulo Freire em Guiné-Bissau: limites e possibilidades para a implantação da campanha nacional de alfabetização de jovens e adultos através do círculo de cultura

Nesta seção, iremos discutir a chegada do educador Paulo Freire e da equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC) à Guiné-Bissau, além de expor os processos envolvidos na implementação da Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos no país e sua conexão com o projeto político do PAIGC. Focaremos, em particular, nos anos de 1975 a 1979, período em que Freire atuou como consultor na realização dessa Campanha. Antes disso, faremos uma breve contextualização sobre Paulo Freire e sua relevância como educador e intelectual para entendermos sua contribuição em Guiné-Bissau nos esforços de alfabetização de adultos. Não pretendemos relatar em detalhes a biografia de Freire, uma tarefa já amplamente realizada na academia, mas enfatizar aspectos que nos auxiliem a reconhecê-lo como um educador oriundo do terceiro mundo, como ele mesmo se denominou, a partir de uma perspectiva descolonial.

3.1 Paulo Freire entra em "cena": um educador do "terceiro mundo"

As ideias de Paulo Freire representam uma contribuição relevante para o pensamento e para as ideias de luta por libertação, uma vez que ele conseguiu pensar uma pedagogia a partir do lugar subalterno, da dominação vivida e da resistência empreendida pelos "oprimidos", em seus próprios termos, ou pelos "condenados da terra", para citar uma expressão de Fanon. Freire não somente pensou a partir do lugar do oprimido, como também viveu — tal qual educador terceiro-mundista, em sua corporalidade e em sua posição de solidariedade de classe — a negação da modernidade/colonialidade. Assim, apresentamos um resumo da trajetória de Paulo Freire, destacando como ele desenvolveu sua abordagem pedagógica a partir das perspectivas dos grupos subalternizados.

Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, em Recife, Estrada do Encanamento, bairro da Casa Amarela. Filho de Joaquim Temístocles Freire, oficial da Polícia Militar de Pernambuco, espírita, e de Edeltrudes Neves Freire, católica. Com os pais, Freire (1980) diz ter aprendido o diálogo que tanto marcaria suas ideias educacionais e suas relações com o mundo, com os seres humanos e com Deus. A escolha pela religião da mãe, o catolicismo, foi profundamente respeitada pelo pai, e isto imprimiu-lhe, desde cedo, a importância do respeito às diferenças (Mota Neto, 2015).

Alfabetizou-se no quintal de sua casa, à sombra de mangueiras frondosas, com gravetos de pau, por seus pais. “As palavras com que me alfabetizei eram palavras de meu universo vocabular infantil, que eu ia escrevendo no chão, meu ‘primeiro quadro negro’, com gravetos, meu ‘primeiro giz’” (Freire, 1978, p. 151). Segundo Mota Neto (2015), como pedagogo ou andarilho do óbvio, como gostava de se ver, Freire foi elaborando, ao longo de sua vida, um pensamento pedagógico calcado em simples, mas profundas descobertas, como está: a de que as palavras do cotidiano são as que devem ser privilegiadas em um trabalho de alfabetização crítica.

Dos 19 aos 22 anos, por força deste trabalho, sua preocupação principal era com temas ligados à sintaxe, linguística, filologia e filosofia da linguagem. Como professor de língua portuguesa, sem negar a gramática, dizia ser “preciso realmente superar a sua compreensão colonial segundo a qual ela é uma espécie de *cabo de eito* de nossa atividade intelectual” (Freire, 2007, p. 85). Em sua biografia, Freire relata que, desde suas experiências iniciais como professor, muito antes de iniciar a redação de seus livros, destaca-se o empenho em ultrapassar aspectos coloniais na educação (Gadotti, 1996). Diferentemente da abordagem convencional, que foca na memorização de regras gramaticais, o ensino da língua portuguesa deveria direcionar os estudantes a compreender a realidade e os significados que ela carrega.

Aos 23 anos, casou-se com Elza Freire, professora primária, diretora de escola, que seria sua colaboradora em muitos projetos político-pedagógicos pelo mundo afora. Com Elza, teve cinco filhos, ampliando sua “área dialogal” (Freire, 1980). Foi a partir do casamento, somado àquela primeira experiência docente, que Freire começou a se preocupar mais sistematicamente com problemas educacionais.

Neste período, de 1946 a 1954, Freire realizou suas primeiras experiências de alfabetização, que o conduziriam, mais tarde, em 1961, à criação e à sistematização do que foi chamado de “método Paulo Freire”, experimentado no seio do Movimento de Cultura Popular (MCP)[18] do Recife – do qual foi um dos fundadores –, e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, tendo sido o seu primeiro diretor. Nesta época, delineou-se mais claramente uma concepção de alfabetização relacionada à cultura popular e ao trabalho conscientizador das classes populares (Gadotti, 1996; Mota Neto, 2015).

[18] O MCP, segundo Rosas (2003), foi fundado em 1960 por Miguel Arraes, então prefeito de Recife; depois, governador do estado de Pernambuco. O MCP reuniu intelectuais, estudantes, povo e foi por este autor considerado o movimento mais importante da história da cultura pernambucana deste período. Para Rosas, entre 1960 e 1964, havia, em Recife, um clima político e cultural favorável ao surgimento de diversos experimentos inovadores, como os trabalhos de alfabetização e conscientização de Paulo Freire. Nesta mesma época, em outras cidades brasileiras, havia outros movimentos e centros de cultura popular, como a campanha “De Pé no Chão também se Aprende a Ler”, o Movimento de Educação de Base (MEB), o Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes, entre outros.

Ao dialogar com Donaldo Macedo, Freire mencionou que foi a partir dessas experiências iniciais em educação que ele começou a formular suas concepções pedagógicas, levando em conta a realidade difícil enfrentada no nordeste brasileiro. Seu trabalho se deu junto a operários, camponeses e pescadores (Freire; Macedo, 2011), evidenciando um aspecto significativo do perfil desse educador do Terceiro Mundo. Suas reflexões não surgiram de uma abstração alheia aos contextos sociais, mas originaram-se de um diálogo crítico com as comunidades populares e marginalizadas do Nordeste, que, posteriormente, se expandiram para outros grupos oprimidos ao redor do mundo.

Em 1959, Freire escreveu *Educação e Atualidade Brasileira*, tese de concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação na referida Escola de Belas-Artes. Neste trabalho, as suas fontes teóricas principais provêm, no caso brasileiro, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) – especialmente, de Álvaro Vieira Pinto e Guerreiro Ramos –, de intelectuais da Escola Nova, como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, e, dentre os intelectuais estrangeiros, dos diálogos com as obras de Karl Mannheim, Zevedei Barbu e Gabriel Marcel (Mota Neto, 2015).

Segundo Romão (2003), foi por meio de Gabriel Marcel que Freire inicialmente se inspirou no existencialismo francês, tão importante para a geração dos anos 1950 e 1960 no Brasil. A leitura de Freire do existencialismo – que foi, depois, ampliada com Karl Jaspers, Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Martin Buber e outros – levou-o a destacar a responsabilidade do sujeito pela história, o papel ativo das pessoas na construção da sociedade e o ser humano como um ser de busca e de relações.

Tratava-se de uma leitura evidentemente diferente da que era comumente feita pelos intelectuais brasileiros, que reproduziam o pessimismo existencialista em temas como a morte, o absurdo, a decadência (Mota Neto, 2015). De acordo com Romão (2003, p. 20), este pessimismo estava relacionado ao fracasso da Segunda Guerra Mundial e à derrocada do imperialismo europeu:

> As nações europeias assistem à derrocada de seus impérios coloniais, formados a partir da segunda expansão neocolonial do século XIX, movimento do qual os conflitos interimperialistas foram sequelas históricas quase automáticas. Certamente por isso, o pessimismo e, no limite, o fatalismo das doutrinas do pós-guerra atingiram a Europa ativa mais do que qualquer outra formação social. E como a influência francesa era muito grande sobre a intelectualidade brasileira, não é de estranhar que ainda por um bom tempo as ideias do país gaulês fizessem sucesso entre nós.

Assim, desde seus trabalhos iniciais, é possível observar em Freire um pensador independente, que consegue assimilar de forma crítica e criativa as influências que recebe, interligando-as ao cenário histórico, social, cultural e educacional de seu tempo.

Freire, neste período, também já expressava a influência do humanismo cristão de Tristão de Ataíde, Jacques Maritain, Georges Bernanos, Emmmanuel Mounier e outros, autores que o levaram a adotar posições progressistas diante da realidade e da defesa do ser humano (Gadotti, 1996). Com efeito, para ele, não havia contradição entre sua fé e sua posição transformadora do mundo. Dizia que sua fé em Deus jamais o havia levado a assumir posições reacionárias. Deus, para ele, era entendido como "uma presença na História", que, em lugar de lhe proibir de fazer História, estimulava-lhe a fazê-la em favor não dos fortes que exploram e domesticam, mas dos fracos, numa luta pela transformação do mundo (Freire, 2013).

Desde a infância, Freire expressou sua perplexidade em entender como alguém pode unir a crença em Cristo com a discriminação baseada em raça, gênero, classe e nacionalidade (Freire, 2013). Para ele, a salvação está intrinsicamente ligada à libertação e ao compromisso com essa causa, e sua fé serviu como uma base sólida que sustentou e legitimou sua luta por uma sociedade mais justa.

É evidente a presença da Ação Católica e das juventudes católicas nessa abordagem progressista de interpretar e viver os princípios bíblicos e cristãos. De acordo com Rosas (2003, p. 111), a Ação Católica transformou o método dogmático de reflexão sobre ensinamentos imutáveis em um modelo mais interativo, que envolvia os passos de "ver, julgar e agir". Esses eram os fundamentos da Teologia da Libertação, que teve um impacto significativo em Freire, ao mesmo tempo que também recebeu influências de sua obra.

No cenário global, de acordo com Rosas (2003), é importante destacar dois elementos que tiveram grande impacto na vida de Freire: a Revolução Cubana e o Vaticano II, convocado pelo Papa João XXIII, em 1959. Esse concílio promoveu transformações na forma de pensar dos católicos, especialmente no que diz respeito ao seu envolvimento na questão da redução das desigualdades sociais.

Ao mesmo tempo em que desenvolvia seu "primeiro" pensamento pedagógico, Freire tornou o seu "método" de alfabetização nacionalmente conhecido em 1963, com o sucesso repercutido pela experiência em Angicos (RN), na qual alfabetizou 300 trabalhadores em 45 dias. O sucesso lhe fez chegar o convite, neste mesmo ano, para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, em meio às políticas de reforma de base do governo João

Goulart. A pretensão era a de alfabetizar, a partir de 1964, entre cinco e seis milhões de brasileiros utilizando suas propostas metodológicas inovadoras (Mota Neto, 2015).

As primeiras experiências de alfabetização de Freire se desenvolveram precisamente neste quadro político contraditório graças a João Goulart (1961-1964),[19] uma vez que ele e os demais educadores populares buscavam se aproveitar, de um lado, dos espaços livres que o regime populista oferecia, e, de outro, da forte motivação das massas populares urbanas, predominantemente, mas também rurais, pela alfabetização (Freire, 1978). Enquanto Freire, com a noção de alfabetização vinculada à conscientização, buscava capacitar os alfabetizandos a se tornarem sujeitos políticos, o regime almejava apenas convertê-los em eleitores, visto que, naquela época, indivíduos não alfabetizados estavam excluídos do direito de voto.

Notemos, nas próprias palavras de Freire (1978), a relação construída entre alfabetização e consciência política das massas populares:

> Desta forma, a tônica da campanha de alfabetização no Brasil era eminentemente política. Interessava-nos, nas condições históricas em que estávamos, estabelecer um vínculo absolutamente estreito entre a alfabetização e a consciência política das massas populares. Daí que, no contexto da experiência brasileira, as relações entre a alfabetização de adultos e a produção se tenham expressado na crítica ao modo de produção capitalista, que, caracterizando o país como um todo, é preponderante nos centros urbanos, e na análise crítica das relações sociais de produção, nas áreas rurais (Freire, 1978, p. 130-131).

O Plano Nacional de Alfabetização de Adultos foi abruptamente suspenso com o golpe civil-militar de abril de 1964, que marcou o começo de uma ditadura de 21 anos no Brasil. Durante esse período, Freire foi detido duas vezes, totalizando 75 dias em uma cela com um metro e setenta centímetros de comprimento, e sessenta centímetros de largura. Após a prisão, foi levado para o Rio de Janeiro para interrogatórios e lá ficou sabendo pelos jornais de que seria preso novamente. Foi convencido, assim, pela família e pelos amigos de que precisava sair do país, dando início, em 1964, aos quase 16 anos de exílio (Mota Neto, 2015). É durante o exílio que Freire intensificou sua "andarilhagem"[20] pelo mundo.

Ele fez uma viagem à Bolívia, realizando uma rápida parada, e acabou se fixando no Chile devido à sua conexão com amigos, os quais o auxiliaram a se sentir seguro naquela

---

[19] O governo nacional-populista de João Goulart (1961-1964) esteve assentado em uma aliança entre o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), de base sindicalista, e o Partido Social Democrático (PSD), que aglutinava os interesses das novas elites brasileiras, especialmente burguesas o que dava ao seu governo uma ambivalência típica a regimes populistas. (ROMÃO, 2003).

[20] Sobre o conceito detalhado de "ANDARILHAGEM" em Paulo Freire, escrito por Carlos Rodrigues Brandão, conferir em: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. São Paulo: Autêntica, 2017. p. 41-42.

nação. Por cerca de cinco anos, dedicou-se ao trabalho de alfabetização de agricultores em assentamentos de reforma agrária através do Instituto de Desarrollo Agropecuario, conhecido como INDAP, e, posteriormente, no Instituto de Capacitación y Investigación em Reforma Agrária, chamado ICIRA. Foi nesse período que escreveu sua obra mais renomada, *Pedagogia do Oprimido* (Gadotti, 1996).

Ainda segundo (Gadotti, 1996), em 1969, Paulo Freire aceitou o convite da Universidade de Harvard e, no ano letivo de 1969/70, ofereceu um seminário sobre suas reflexões na área de educação. Em 1970, transferiu-se para a Suíça, onde trabalhou no Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, lecionou na Universidade de Genebra e, junto a um grupo de exilados brasileiros, fundou o Instituto de Ação Cultural (IDAC).

Durante sua passagem pelo país, ele também recebeu convites para conhecer diversas instituições. Enquanto estava nos EUA, Freire foi convidado a integrar a equipe de educação do *World Council of Churches* (Conselho Mundial de Igrejas). Após aceitar essa proposta, ele e sua família se mudaram para a Suíça em 1970.

> O CMI, com sede em Genebra, Suíça (...), agrega cerca de 400 milhões de cristãos de mais de 300 igrejas, denominações e comunidades de igrejas em mais de 100 países. São filiados ao CMI a maioria das igrejas cristãs do bloco ortodoxo e um número considerável de igrejas do bloco protestante (históricas da Reforma Protestante – ou herdeiras da Reforma), entre eles os anglicanos, os batistas, os luteranos, os metodistas e os reformados, muitas igrejas unidas, como a do Canadá e igrejas independentes. Quando da sua fundação, o CMI era composto basicamente de igrejas da Europa e dos Estados Unidos da América. Atualmente a maioria das igrejas componentes está em países da África, da Ásia, da América Latina e do Caribe, do Oriente Médio e das ilhas do Pacífico. (Andreola; Ribeiro, 2005).

O CMI se apresentou como um espaço de reflexão, ação conjunta, oração e trabalho. As igrejas-membro são chamadas a proclamar a unidade visível da igreja sob uma só fé e uma só unidade eucarística, a promoção de programas de combate à violência, à quebra de preconceitos e discriminações de toda ordem, busca da justiça e dos direitos humanos e à luta pela integridade da criação, à renovação constante da unidade, do culto, da missão e do serviço (diaconia) (Andreola; Ribeiro, 2005).

Em 1970, Freire foi trabalhar no Departamento de Educação e Formação Ecumênica (*Office for Education*) do CMI, em Genebra. Vinculado ao CMI, Freire viajou pela África, Ásia, Austrália, Nova Zelândia, Pacífico Sul e América Central. Suas atividades se desenvolveram especialmente na África, com países que se tornaram independentes do jugo colonial português. O objetivo de Freire e de sua equipe do IDA contribuir na organização dos

sistemas de educação dos países africanos, sempre a partir de um princípio básico: a autodeterminação. Da sua experiência de 10 anos no CMI, Freire declarou, em entrevista ao jornal *One World*, do CMI, em julho de 1980, quando de retorno ao Brasil, que o tempo passado no CMI foi um dos melhores da sua vida, apesar da distância do seu país, de suas raízes e do seu povo (Ribeiro, 2017 *apud* Streck; Redin; Zitkoski, 2017, p. 90).

Em 1971, Paulo Freire e um grupo de brasileiros – Elza Freire, a primeira esposa de Paulo, Claudius Ceccon, Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira – fundam o Instituto de Ação Cultural (IDAC) (Freire, 2017). A vivência forçada em vários países devido ao exílio, Freire chamou de "contextos de empréstimo":

> É difícil viver o exílio. Esperar a carta que se extraviou a notícia do fato que não se deu. Esperar às vezes gente certa que chega às vezes ir ao aeroporto simplesmente esperar, como se o verbo fosse intransitivo. É muito mais difícil viver no exílio se não nos esforçamos por assumir criticamente seu espaço-tempo como a possibilidade de que dispomos. É esta capacidade crítica de mergulhar na nova cotidianidade, despreconceituosamente, que leva o exilado ou a exilada a uma compreensão histórica de sua própria situação. É por isso que, uma coisa é viver a cotidianidade no contexto de origem, imerso nas tramas habituais de que facilmente podemos emergir para indagar, e outra é viver a cotidianidade no contexto de empréstimo, que exige de nós não só fazermos possível que a ele nos afeiçoemos, mas também que o tomemos como objeto de nossa reflexão crítica, muito mais que fazemos no nosso (Freire, 2017, p. 181-182).

Forçado a viver em nações com tradições e culturas distintas das suas, Freire compreendeu não haver culturas superiores ou inferiores, somente diferentes. Como ele mesmo enfatizou, a experiência cotidiana no contexto de intercâmbio possibilitou uma análise crítica sobre sua própria existência naquele período, impulsionando-o a entender a trajetória histórica do Brasil, que resultou no golpe civil-militar e o levou ao exílio. Trabalhando no Conselho Mundial de Igrejas e no IDAC, Paulo Freire conheceu grandes teólogos e intelectuais das mais diversas áreas, estabelecendo, com estes, consequentemente, uma rede capilarizada de relações profissionais acadêmicas e, como era da característica de Paulo Freire, uma rede de relações de amorosidade (Freire, 2017). Sobre o IDAC:

> (...) O IDAC representa uma plataforma para o diálogo das ideias e experiências de Paulo Freire com outras realidades socioeducativas. Ao longo da década de 1970, o IDAC realiza seminários e debates sobre a educação, sociedade e política na Europa e na América do Norte. Novos temas começam a ser abordados: a emergência das mulheres como fator de democratização das sociedades, a formação política dos operários, a relação entre educação e desenvolvimento, a crítica da escola nas sociedades avançadas. [..]. Em 1979, com a anistia e a redemocratização do Brasil, Paulo e a equipe do IDAC retornam ao Brasil. É o tempo da educação popular, das comunidades eclesiais de base e do novo sindicalismo, que reinventam a educação e a política. A convite do Cardeal Dom Paulo Evaristo Arns, o IDAC presta assessoria a iniciativas educativas da Arquidiocese de São Paulo (...). Em 1982 Paulo Freire deixa a presidência do

> IDAC para se dedicar à escrita e às atividades acadêmicas (...) (Oliveira, 2017 *apud* Streck; Redin; Zitkoski, 2017, p. 214-215).

O IDAC serviu de base institucional para o envolvimento de Paulo Freire e de sua equipe na implantação de programas de alfabetização de adultos nos países africanos recém-libertos da dominação portuguesa: Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe. As constantes viagens à África e o enfrentamento com uma realidade que, por alguns traços, lembrava fortemente o Nordeste brasileiro, revigoraram em Paulo Freire a alegria de viver e criar. Como relatado no livro *Cartas a Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo*, a autoridade moral de Paulo e a clareza de suas ideias influenciaram os dirigentes dos movimentos de libertação no poder na busca de uma relação inédita entre cultura e poder (Mota Neto, 2015).

Devido ao apoio dessas duas organizações (IDAC e CMI), Freire teve a oportunidade de explorar diversos continentes, conhecendo nações na África, Américas, Ásia, Europa e Oceania; ele se transformou em um verdadeiro "andarilho da utopia" no mundo e com o mundo (Brandão, 2017 *apud* Streck; Redin; Zitkoski, 2017, p. 41).

3.2 "Ver e ouvir": caminhos de Freire em Guiné-Bissau

A cooperação de Paulo Freire com Guiné-Bissau iniciou durante a fase de transição, pois as comunicações entre o educador e o Comissariado de Educação começaram em janeiro de 1975, período de mobilização intensa na organização do sistema educacional do país. Portanto, podemos afirmar que o projeto educacional do PAIGC durante essa fase estava diretamente ligado ao papel desempenhado pela campanha de alfabetização de adultos.

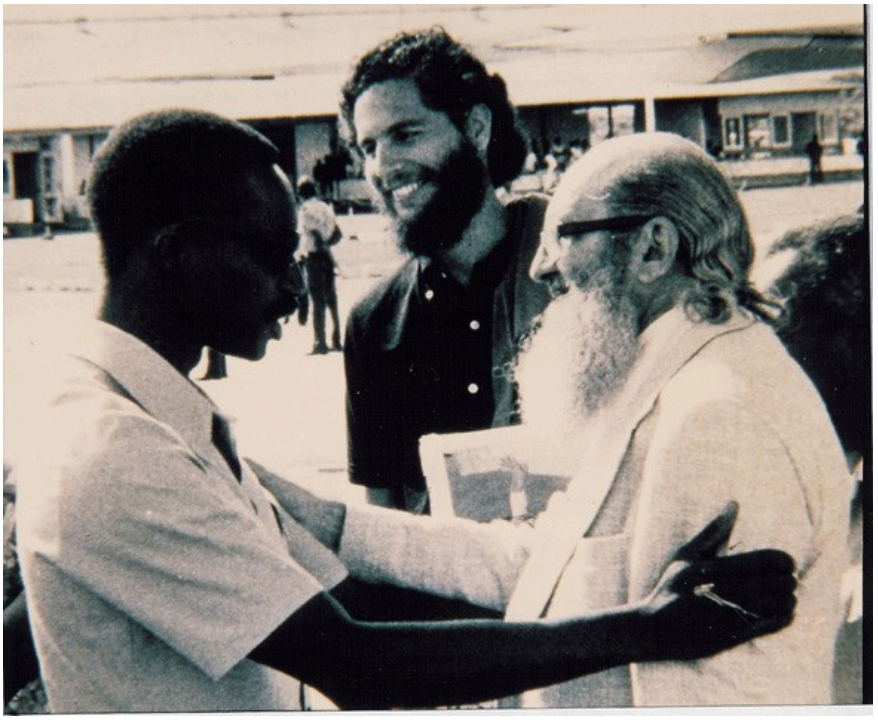
Faziam parte da equipe conhecidos educadores, como Claudius Ceccon, Rosiska Darcy de Oliveira e Miguel Darcy de Oliveira, todos exilados em Genebra devido à ditadura militar que estava instaurada no Brasil desde os anos de 1964 (Gadotti e Romão, 2012). Ao todo, entre os anos de 1975 e 1980, Freire esteve em cerca de dez oportunidades em África; destas, a maioria em Guiné-Bissau.

Em 1980, em sua última estadia no país, Freire já havia regressado do exílio ao Brasil e se organizava para deixar o seu posto de Consultor Especial do Programa de Educação Básica para Adultos, do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, o CMI, que intermediou e financiou as viagens do IDAC à Guiné-Bissau.

Levando em sua bagagem os anos de experiências alfabetizadoras bem-sucedidas em outros países, e o esperançar de quem tinha consciência do poder revolucionário que a

educação da práxis tem, Freire e sua equipe fizeram a primeira visita a Guiné-Bissau em 1975. Neste primeiro contato, a finalidade era ver os termos da aprovação do convênio que seria firmado e as bases da colaboração no campo da alfabetização entre o Conselho Mundial de Igrejas e o Governo daquele país; além disso, também visavam construir as bases de efetivação dos primeiros seminários de avaliação do trabalho que já estavam sendo desenvolvidos (DOCUMENTO: Educação na Guiné-Bissau, 1977, p. 72).

Figura 11: Chegada de Paulo Freire à Guiné-Bissau, 1976. Da esquerda para a direita: Mário Cabral, Darcy de Oliveira (IDAC) e Paulo Freire (IDAC/Conselho Mundial de Igrejas), no aeroporto de Bissau, em 1975



Fonte: Acervo Paulo Freire. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/432. Acesso em: 30 jan. 2024.

A foto acima trata-se da chegada de Paulo Freire à Guiné-Bissau no início do ano de 1975. Seu primeiro contato com o continente africano foi para visitar a Tanzânia e conhecer a universidade de Dar es Salaam. Ao pisar em solo africano, na Tanzânia, Freire disse sentir-se como quem regressava para casa, não como quem visitava um país pela primeira vez:

> Meu primeiro encontro com a África não se deu, porém, com a Guiné-Bissau, mas com a Tanzânia, com a qual me sinto, por vários motivos, estreitamente ligado. Faço esta referência para sublinhar quão importante foi, para mim, pisar pela primeira vez o chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava (...). Daquele momento em diante, as mínimas coisas – velhas conhecidas – começaram a falar a mim, de mim. A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores, o cheiro da terra; as bananas, entre elas a minha bem amada banana-maçã; o peixe ao leite de coco; os gafanhotos

> pulando na grama rasteira; o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-lo, "desenhando o mundo", a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura, que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava (Freire, 1978, p. 13-14).

A experiência expressada de reviver cheiros, cores e sabores resultou em muito mais que um momento de nostalgia, de sentir-se no contexto de origem, estando no de "empréstimo". Freire usou de sua curiosidade epistemológica para penetrar na realidade tanzaniana e bissau-guineense. Os sons dos tambores e o gingar dos corpos, por exemplo, foram dados e capturados para entender a diversidade cultural africana e, ao penetrar o legado histórico-cultural da Guiné, trabalhar com as autoridades para a superação da educação colonial.

> Mas, fundamentalmente sabíamos que a ajuda que nos pediam só seria verdadeira na medida em que, em seu processo, jamais pretendêssemos ser os exclusivos sujeitos dela, reduzindo, assim, os nacionais que a solicitavam, a puros objetos da mesma. A ajuda autentica, não é demais insistir, é aquela cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar (Freire, 1977, p. 15).

O primeiro momento desenvolvido por Freire em Guiné foi direcionado a *ver e ouvir*, observar não só com o Comissariado de Educação,[21] mas também com o recém-criado Departamento de Educação de Adultos, visando compreender os problemas estruturais e centrais que eram recorrentes no campo do ensino primário e secundário, e quais eram as modificações já construídas nesta escola, que, antes, era um dos principais mecanismos de manutenção do poder do opressor, para assim estimular, pouco a pouco, sua completa transformação, com desenvolvimento de uma práxis educativa que expressasse os caminhos da nova sociedade e de seus ideais políticos (Freire, 1977).

Ainda segundo Freire (1977),

> Na verdade, a educação colonial herdada, de que um dos principais objetivos era a "desafricanização" dos nacionais, discriminadora, mediocremente verbalista, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional, pois para isto não fora constituída. A escola colonial, a primária, a liceal, a técnica, está separada da anterior, antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias. Selecionava até mesmo a pequena minoria dos que a ela tinham acesso, expulsando grande parte deles após os primeiros encontros com ela e, continuando a sua filtragem seletiva, ia aumentando o número dos renegados. Renegados em quem enfatizava o sentimento de inferioridade, de incapacidade, em face de seu "fracasso" (Freire, 1977, p. 15).

[21] Criado pelo governo de Mario Cabral para gerenciar os processos educativos, fazendo a interlocução da população com o ministério da educação.

A práxis é um conceito central na filosofia de Paulo Freire. Insatisfeito com um excesso de abstração que, no final das contas, segundo ele, acabou contribuindo para um espontaneísmo sem orientação, o educador pernambucano insistiu repetidamente na necessária união entre teoria e prática: a teoria é reflexão crítica sobre a prática e é indispensável para voltar à prática com mais consciência. A prática reorienta a teoria e a coloca em discussão. Provavelmente, inspirado na análise da práxis de Marx, em *A ideologia alemã*, Freire considerou a dialética entre ação e reflexão um elemento imprescindível para a transformação revolucionária (Pereira, 2012).

A luta da Guiné-Bissau, que vai desde a resistência histórica à colonização até a independência do domínio português em 1974, representa todo o cenário em que Freire e sua equipe atuaram. O país carregava as lembranças de sua luta e, ao contrário do Chile, onde Freire elaborou grande parte de seu trabalho de alfabetização, a Guiné-Bissau havia formado sua consciência por meio da luta armada, o que constituiu um fator diferente. A temática da educação, neste cenário, já havia sido proposta pelo próprio Amílcar, citado por Freire, que afirmava que:

> "[...]" os canhões sozinhos não faziam a guerra e que está se resolve quando, em seu processo, a debilidade dos oprimidos se faz força, capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Daí a preocupação constante, a paciência impaciente com que invariavelmente se deu à luz a formação política e ideológica dos militantes, qualquer que fosse o nível e o setor de sua ação [...] (Freire, 2011, p. 32).

É com base nas premissas de práxis, entre educação, ação e a revolução, que o desafio do programa de alfabetização na Guiné-Bissau recém-libertada consistia. Ou seja, na tentativa de superar os padrões da educação colonial para formar uma população ativa em sua luta por uma consciência política, e a superação do alto índice de analfabetismo do ponto de vista escolar. Em Guiné-Bissau, Paulo Freire deparou-se com uma população que ainda sentia os impactos do colonialismo, embora tivesse conseguido expulsar seus colonizadores por meio da luta. No entanto, conforme o próprio Amílcar Cabral reconhecia, a guerra não seria vencida somente por meio do combate armado. A educação deveria ser a base sobre a qual uma nova Guiné-Bissau poderia se desenvolver, mesmo que, tragicamente, ele não chegasse a testemunhar essa transformação.

A respeito do papel fundamental da educação, no discurso pronunciado por ocasião do encerramento de atividades educacionais do Centro de Preparação de Monitores Escolares em Gabú, em outubro de 1975, o presidente Luís Cabral (1975) anunciou alguns princípios orientadores para a formação das atitudes políticas básicas: "A primeira coisa que devemos

ensinar os nossos meninos é a amar a nossa terra, ter orgulho na nossa história e na nossa luta e a amar o nosso Partido como coisa principal que o nosso povo criou durante toda a sua história" (Cabral, 1975 *apud* Cá, 2005).

A construção de uma nova consciência de pertencimento que deveria ser criada através da educação é citada por Pereira (1977):

> Orgulhosos de cada grupo que pertencemos, de cada cultura, para valorizarmos essa cultura, para a enriquecer, mas devemos pôr acima dessa cultura o amor pela nossa terra no seu conjunto, para termos a consciência de que somos cidadãos da nossa República da Guiné Bissau acima de todas as culturas e particularidades que os grupos étnicos possam ter' (Pereira, 1977, p 115).

A unidade a que Cabral se referia era a unidade nacional que não devia ser estreita, mas alargada, seja na perspectiva da unidade entre o povo da Guiné e Cabo Verde, seja, em geral, ao nível africano e de toda a humanidade. Adiante, Luís Cabral explicou que não se tratava de uma unidade qualquer, mas de uma unidade que não admitisse discriminações de classe, de privilégios, de elitismo. Segundo Cá (2007), fazia-se necessário avançar, progredir, mas teria que ser todos juntos, sem discriminações, sem individualidades – que tanto custou à tradição guineense. Portanto, a grande tarefa da educação era esta, de acordo com Cabral: "temos de preparar o nosso povo para aceitar este desafio que fazemos, o desafio da transformação da nossa terra" (Cabral, 1977, p. 9). Segundo Pereira (1977), o conceito de transformação da terra impedia que se entendesse a educação como mera transmissão estática de conhecimentos; antes, deveria compreendê-la como uma atividade dinâmica e criadora a serviço da revolução social.

Havia, portanto, um entendimento de que, para ser concretizado politizadamente, o projeto de alfabetização deveria ser pensado a partir de Guiné-Bissau, pois, se não partissem desse princípio, acreditavam, o programa se configuraria como uma invasão cultural, o que não fazia parte da coerência entre o pensamento e a prática de Freire e de sua equipe:

> A nossa opção política e a nossa prática em coerência com ela nos proibiam de pensar, sequer, que poderíamos elaborar, em Genebra, um projeto de alfabetização de adultos, elegantemente redigido, com seus 1^1,1^2,2^1,2^2 a ser levado por nós à Guiné-Bissau, como uma dádiva generosa. Este projeto, pelo contrário – como as próprias bases de nossa colaboração, teria de nascer lá, pensado pelos educadores nacionais em função da prática social que se dá no país (Freire, 1977, p. 11).

Portanto, Freire partia da posição radical de não levar nenhuma solução "empacotada" ou "pré-fabricada" (Freire, 2011, p. 18). Eles sempre pensaram (ele e a equipe) que não poderiam ensinar aos educadores de Guiné-Bissau sem eles aprenderem: "aprender primeiro para, em seguida, começando a ensinar, continuar a aprender". A situação da Guiné-Bissau

teria que ser problematizada; ele chamou a atenção para o perigo da "burocratização", que "aniquilando a criatividade, os transforma em repetidores de clichês" (Freire, 2011, p. 18).

Assim sendo, a campanha de alfabetização tinha um forte apelo político e cultural, uma vez que se constituía numa etapa essencial do processo de reconstrução política do país, depois da guerra de libertação. Nesse sentido, Freire afirmava que "trabalhamos com educadores e educandos guineenses e não sobre ou simplesmente para eles" (Freire, 1977, p. 10). Em seu livro *Cartas à Guiné-Bissau* (1977), Freire contou quais eram as bases da colaboração que ele e sua equipe estavam se propondo fazer:

> [...] Por isso é que, só enquanto militantes, jamais como especialistas 'neutros', membros de uma missão estrangeira de assistência técnica, poderíamos, na verdade, prestar nossa colaboração, por mínima que fosse. A nossa opção política e a nossa prática em coerência com ela nos proibiam de pensar, sequer, que poderíamos elaborar, em Genebra, um projeto de alfabetização de adultos, elegantemente redigido, e ser levado por nós à Guiné-Bissau, como uma dádiva generosa. Este projeto, pelo contrário – como as próprias bases de nossa colaboração –, teria de nascer lá, pensado pelos educadores nacionais em função da prática social que se dá no país (Freire, 1977, p. 11).

Dessa maneira, Freire sustentou que a sua presença naquele país deveria se pautar por uma verdadeira **participação**; em outras palavras, **ação partida**, **partilhada** com as autoridades locais e com o povo de Guiné-Bissau, sem imposição arrogante de soluções prontas.

Imagem 12: Paulo Freire chega à Guiné-Bissau, recebido por Mario Cabral, Ministro da Educação. Claudius Ceccon em primeiro plano, 1975



Fonte: (Autor desconhecido. Acervo Claudius Ceccon). Disponível em: https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Claudius-Ceccon-2149374840. Acesso em: 20 nov. 2023.

A foto é da primeira visita de Freire à Guiné-Bissau. Nessa imagem, ao fundo, pode-se observar uma mulher guineense, não identificada na foto, mas provavelmente se trata de Lilica Boal, Miguel e Rosiska Oliveira. À frente estão Claudius Ceccon, o presidente Mario Cabral e Freire. É notável em Paulo Freire a alegria de estar ali, pois se encontrar com o outro, desarmado, preparado para a busca no sentido do esperançar, dava significado à sua pesquisa. Nesta análise, podemos dizer que Freire "gentrificou" e foi "gentificado" (Cavalcante, 2024). Essa conexão autêntica revela a essência da sua práxis. Ao chegar à Guiné-Bissau, seu objetivo era apoiar o desenvolvimento da soberania nacional após a independência e construir coletivamente as bases de sua colaboração a partir das análises do processo de descolonização que estavam sendo feitas.

Mas, antes do trabalho com a alfabetização e pós-alfabetização, Paulo Freire percorreu a nação guineense, praticando a escuta, "reúne-se com homens sábios à sombra de enormes árvores" (Freire, 1977, p. 76), uma vez que, no entendimento processual da luta, como afirma Fanon, "A luta de libertação nacional não consiste em transpor um espaço com um único salto. A epopeia é cotidiana, difícil" (Fanon, 2015, p. 142).

Elaborar um plano no setor educacional, assim como em qualquer outro domínio, requereu um entendimento profundo da trajetória do povo. Por isso, Freire se reuniu com Mário Cabral, ministro da educação da Guiné-Bissau, para discutir os esforços em descolonizar a educação. E, tendo a certeza de que as experiências não podem ser simplesmente transferidas, mas precisam ser reinventadas, não seria viável entregar um modelo de programa de alfabetização pronto e impessoal ao povo guineense.

Havia dois pontos importantes que Freire e sua equipe precisavam entender com os nacionais naquele primeiro momento antes de implantar a campanha de alfabetização de adultos: o primeiro tratava-se de compreender como estavam sendo feitas as transformações da herança da educação colonial e como viam a herança da guerra. Freire (1978) explicou que isso era um ponto fundamental, pois o novo sistema que estava surgindo não poderia ser uma "síntese feliz das duas heranças" (Freire, 1977, p. 17), mas um aprofundamento das experiências realizadas nas zonas libertadas, onde a educação foi desenvolvida de modo eminentemente popular e não elitizado.

> No primeiro momento, em que buscávamos ver e ouvir, indagar e discutir entramos em contacto, em Bissau, inicialmente, com as diferentes equipes do Comissariado de Educação e não apenas com o recém-criado Departamento de Educação de Adultos. Precisávamos conhecer os problemas centrais e a maneira como vinham sendo confrontados, no campo do ensino primário e no do secundário. Que modificações já haviam sido introduzidas no sistema geral de ensino, herdado do colonizador, e que fossem capazes de estimular, a pouco e pouco, a sua radical transformação, com a

> criação de uma nova prática educativa, que expressasse uma outra concepção da educação, em consonância com o projeto da nova sociedade que o Partido e o Governo se propõem criar com o povo (Freire, 1978, p. 17).

A colaboração de Paulo Freire e de sua equipe em Guiné-Bissau foi feita na proposta que ele próprio, coerente com ela, apresentou em *Pedagogia do Oprimido*. Primeiro, houve a necessidade da clarificação política; segundo o conhecimento da realidade, portanto, não há invasão cultural; terceiro, o diálogo no seu sentido amplo; quarto, a ação cultural para a libertação.

Em relação à clarificação política, eles não quiseram vestir a máscara de neutralidade. O segundo aspecto é o de que a equipe de Paulo Freire se preocupou em estudar a realidade, lendo todo o material que estivesse à disposição sobre Guiné-Bissau – em que se destaca a obra de Amílcar Cabral –, e isto também compreendeu as visitas os Círculos de Cultura nas zonas rurais que incluíam reuniões com os grupos de formação e com as populações, ou seja, procurava compreender, naquele primeiro momento, como se trabalhava com os temas geradores, com os registros.

Dois aspectos também relevantes a serem observados nas novas diretrizes da educação em Guiné-Bissau, eram a ligação trabalho/estudo – escola e trabalho produtivo – e a educação formal e não formal. Estes aspectos pareciam ecoar bastante o que Paulo Freire pretendia com uma educação libertadora, visto que a ideia de trabalho/estudo era uma leitura da situação concreta da Guiné-Bissau, dado ser um país predominantemente agrícola. A alfabetização da Guiné-Bissau seria um projeto inédito, em que toda a estrutura para realização desta nasceria da própria experiência feita em território africano (Freire *et al.*, 1980).

Um aspecto significativo a destacar é que, para conduzir a campanha de Alfabetização ao nível nacional, Paulo Freire baseou-se em quatro influências essenciais: Amílcar Cabral, Julius Nyerere, Frantz Fanon, Samora Machel e o contexto da Guiné. Por meio de Amílcar Cabral, Freire encontrou uma interpretação do marxismo adaptada à realidade africana (Freire, 2014). Como Freire mesmo expressou: "Amílcar Cabral, para mim, um excelente marxista, que fez uma leitura africana de Marx, não uma leitura alemã, nem uma leitura do século XIX. Ele fez uma interpretação deste século XX no continente africano" (Freire, 2014, p. 140-141).

Foi com este marxismo de base "Cabralina", por assim dizer, que Freire radicalizou o seu discurso nos escritos do livro *Pedagogia do Oprimido*. Pois, segundo Freire, ao estudar Amílcar Cabral, notou que o mesmo se baseava em uma visão Gramsciana em relação ao papel da cultura. Embora ele não acreditasse que o revolucionário guineense tivesse tido

contato com a obra do pensador italiano (Freire, 2014), suas bases teóricas estavam profundamente centradas em suas premissas. Sobre Amílcar Cabral, Freire, em uma palestra na UNB, disse:

> Amilcar foi, para mim, um muito bom marxista, que fez uma leitura africana de Marx, não uma leitura alemã de Marx, nem uma leitura no século passado [XIX]. Ele fez uma leitura deste século [XX] na África. Não é por outra coisa que, no sério discurso que ele fez em Havana, ele rejeita a afirmação de que a luta de classes é o motor da história. Ele negou isso em Cuba, e diz no texto que não é propriamente a luta de classes; ele analisa historicamente o surgimento das classes, marxistamente falando, e afirma que, muito mais do que a classe, é o modo de produção que se constitui em motor da história (Pereira; Vitoria, 2012, p. 12-13)

Paulo Freire encontrou em Guiné-Bissau um exemplo notável de um país que, durante a Guerra Fria, escolheu trilhar o caminho socialista, assim como várias nações recém-independentes na mesma época, como Moçambique, Angola, São Tomé e Príncipe e Tanzânia. Para um autor que aspirava à formação de uma sociedade socialista, essa era uma oportunidade ímpar (Romão, 2012). Tratava-se de um país oprimido que havia conquistado o poder e precisava consolidá-lo e expandi-lo.

Conscientes de que "as experiências não se transplantam, se reinventam" de acordo com as necessidades e disponibilidades de lugar, Freire e sua equipe se propuseram a compreender o contexto social, cultural e histórico daquele país. Fato que pode ser conferido nas cartas encaminhadas a Luiz Cabral e à sua equipe, que estavam em Guiné-Bissau. Essas cartas, que depois se transformaram no livro *Cartas a Guiné-Bissau: uma experiência em processo*, de 1977, são fontes fundamentais para a compreensão da práxis freiriana em Guiné e da forma como ele e sua equipe delineavam a colaboração ao país. Na introdução do livro citado, Freire diz:

> Porque, disto convencidos, uma de nossas preocupações básicas, permanentes, durante todo o tempo em que nos preparávamos, em equipe, para a primeira visita à Guiné-Bissau, foi a de nos vigiar quanto à tentação de superestimando este ou aquele aspecto desta o daquela experiência de que antes participáramos, pretende emprestar-lhes validade universal (Freire, 1977, p. 12).

Na Carta n.º 3, escrita em 5 de janeiro de 1975, Freire demonstrou pontualmente a preocupação em manter sua coerência ideológica:

> Nos nossos encontros em Genebra, vimos fixando nossa preocupação sobre três áreas de reflexão, ligadas entre si: a) a de uma primeira aproximação à realidade da Guiné-Bissau através do estudo de todos os materiais que obtemos, privilegiando a obra excepcional de Amilcar Cabral; b) a de uma tomada de distância critica das

> diferentes experiências de alfabetização de adultos de que participamos, direta ou indiretamente, no Brasil ou em outros países da América Latina, no sentido de pensar e repensar as positividades e negatividades das mesmas. Um tal exercício nos parece frutífero pelos ensinamentos que podemos dele retirar, em face do trabalho a ser realizado na Guiné-Bissau, advertidos, porém, como enfatizei na carta anterior, de que as experiências não se transplantam, se reinventam (Freire, 1977, p. 88).

Daí a análise das experiências anteriores, como a de outros em contextos diferentes, para uma compreensão crítica do caráter político da alfabetização de adultos; das relações entre a alfabetização e a pós-alfabetização de adultos (da educação em geral) com a produção e com os objetivos do projeto global da sociedade; das relações entre a alfabetização e o sistema de educação do país e a certeza de que não seria possível a transposição de métodos de um lugar para outros, haja vista as condições e estruturas diferentes.

Havia, portanto, em Freire, uma compreensão crítica do papel que poderia ter a alfabetização de adultos numa sociedade como a guineense, cujo povo direto e tinha indiretamente sido tocado pela guerra de libertação – "um fato cultural e um fator de cultura" (Cabral, 2011) –, e cuja consciência política havia sido partejada pela luta. Um povo que, apresentando um alto índice de analfabetismo (90%) do ponto de vista linguístico, é altamente "letrado" do ponto de vista político, ao contrário de certas "comunidades" sofisticadamente letradas, mas grosseiramente "analfabetas" do ponto de vista político (Freire, 1977).

De acordo com Freire (1977), após verificada a realidade local, em Genebra, ele e a equipe seguiriam analisando a questão da educação na totalidade, em especial em relação à campanha da alfabetização de adultos. Receberiam, da parte da Comissão Coordenadora em Bissau, a relação de materiais didáticos de que se precisavam para a realização das atividades e, a partir disso, buscariam financiamento e aquisição desses materiais.

> Dessa forma, nasceu o projeto que põe juntos, hoje, de um lado, o Comissariado de Educação da Guiné-Bissau, de outro a Commission o Churces' Participation in Development, que o financia, o Instituto de Ação Cultural e o Departamento de educação do Conselho Mundial de Igrejas. Há um ano que, sempre em diálogo com os nacionais, prestamos a mínima contribuição que podemos, e de que vem resultando um aprendizado que nos enriquece a todos (FREIRE, 1977, p. 42)

Freire compreendia que tinha um papel fundamental na reformulação dos processos educativos na Guiné-Bissau, mas nunca imaginou que seria o único responsável por isso. Ele enfatizava que a verdadeira ajuda era aquela em que os participantes colaboram entre si, progredindo juntos na busca por entender a realidade que desejam mudar. Em sua experiência na Guiné, teoria e prática ocorriam simultaneamente, pois aqueles que auxiliavam também

recebiam apoio. Freire se via como um ativista, não como um especialista "neutro", atuando em nome de uma missão religiosa.

Portanto, o projeto desenvolvido para o país não surgiria em locais como Genebra ou em outros contextos distantes, mas na própria Guiné, envolvendo as comunidades locais, ambientes urbanos, a resistência armada e as lideranças nacionais. Um dos principais receios do educador era vigiar a si e à sua equipe para evitar a imposição de experiências educativas de outras realidades como verdade universal para os novos programas de alfabetização a serem implementados na nova circunstância: "programa, portanto, a nascer lá, em diálogo com os nacionais, em torno de sua realidade, de suas necessidades e de nossas possibilidades e não em Genebra, feito por nós para eles" (Freire, 1977, p. 14).

Diante do cenário observado, o IDAC sugeriu duas abordagens: a "mudança radical escolar e do sistema educacional convencional" (p. 79) e a criação de um programa nacional voltado para a educação de adultos (Freire *et al*., 1980). No que diz respeito à modificação da escola, já havia dois modelos em operação no país. Um deles, trazido pela colonização portuguesa, restringia-se aos centros urbanos; o outro surgiu nas áreas que foram libertas durante a luta pela independência, onde havia uma conexão entre o trabalho produtivo e a vida social, altamente desenvolvida (Freire *et al*., 1980).

Nessa configuração, o "sucesso educacional" limitava-se às instituições de ensino localizadas nos centros urbanos e, mesmo assim, suas taxas de aprovação eram bastante baixas (entre 10 a 15%). Além disso, as escolas perpetuavam as divisões sociais que haviam sido criadas durante a colonização portuguesa, permanecendo "distantes da vida comunitária e social, sem qualquer ligação com a realidade do campo" (Freire *et al*., 1980, p. 86).

Nos anos de 1974 e 1975, os esforços se concentraram, portanto, em estabelecer os fundamentos para uma transformação estrutural da educação tal como era anteriormente organizada. O objetivo do projeto no jovem país independente era "promover a harmonia entre a sociedade que se reconstituía de maneira revolucionária e a educação que deve a ela se submeter. Nesse sentido, a teoria do conhecimento que deveria ser implementada demandava um método de aprendizado oposto ao da educação colonial" (Freire, 2011, p. 185).

Segundo Claudius Ceccon (1996, p. 214), a realidade educacional apresentava-se como "uma situação complexa, onde as críticas ao sistema educacional imposto por Portugal eram bastante pertinentes, e as alternativas careciam de escolhas políticas que enfrentassem os obstáculos no próprio governo". O impacto da colonização portuguesa em Guiné-Bissau havia influenciado profundamente a formulação dos projetos de alfabetização e pós-alfabetização que o país vivenciaria após conquistar sua independência. O modelo colonial português,

quando comparado a outros, como o alemão ou o inglês, é mais atrasado e a infraestrutura que o mesmo deixou fazer jus a tais adjetivos. A educação colonial buscava uma descaracterização da cultura local, tendo a escola como importante dispositivo para tal ação.

Paulo Freire acreditava que a herança colonial não ofereceria benefícios, considerando seus objetivos de "desafricanização" da população da Guiné-Bissau. Essa abordagem visava deslegitimar a história do próprio povo, procurando, assim, "negar tudo que representasse de forma mais autêntica a identidade nacional: sua história, sua cultura, sua língua" (Freire, 2011, p. 25). Freire propunha uma "mudança radical no sistema educacional proveniente do colonizador" mediante um processo orgânico e participativo que incluísse o povo (Freire, 2011, p. 26).

Em resumo, podemos afirmar que Freire fragmentou sua atividade na Guiné-Bissau em três etapas: a primeira etapa é designada por ele como "ver e ouvir, indagar e discutir" (Freire, 2011, p. 24); trata-se de um momento de conhecer, em que ele buscava compreender o contexto global antes de colaborar com o povo guineense. Paulo Freire reconhecia a importância de que ele e sua equipe se familiarizassem com "as questões principais e como eram enfrentados, no âmbito educacional, que tinha raízes no colonialismo, e que deveriam ter uma transformação radical, por meio do desenvolvimento de uma nova prática pedagógica [...]" (Freire, 2011b, p. 24). Entretanto, não almejavam ser meros observadores imparciais; pelo contrário: o objetivo era adotar uma abordagem de "observação participante", permitindo-lhes captar o que já estava sendo realizado na Guiné-Bissau.

Neste momento inicial, Freire analisou as vivências em andamento em Guiné-Bissau, demonstrando como essas experiências se alinhavam com suas ideias sobre educação. Ao considerar as oportunidades de ação, percebeu a ligação intensa entre educação e política, que já havia sido objeto de suas reflexões, e notou que essa relação era especialmente marcante entre o povo guineense. Além disso, desenvolveu seu raciocínio sobre a incompatibilidade entre a cultura colonizada e a nova forma de educação que estava emergindo.

O segundo momento incluiu "visitas breves a algumas das antigas áreas libertadas, onde o PAIGC havia realizado […] experiências significativas nas áreas de educação, saúde e justiça […]" (Freire, 2011b, p. 50). Para Freire, essa fase foi profundamente dialógica, pois escutava a "militância ao lado do povo e com ele" (Freire, 2011b). Durante os diálogos que pôde estabelecer com os guineenses, a reverência que eles tinham por Amílcar Cabral deixou uma forte impressão no educador. Para Freire, isso representava uma significativa conexão; uma "presença ausente", alguém que, com seu testemunho, fortalecia a luta do povo da Guiné-Bissau, "não com uma saudade sentimental, nem, por outro lado, também, como se ele

fosse um mito a ser cultuado, mas como um símbolo, uma ‘presença’ marcante na história de seu povo” (Freire, 2011b, p. 51).

Por fim, Freire (2011b) falou em um “momento de síntese”, gerado enquanto o primeiro e o segundo momentos aconteciam. Usando de um método dialético da compreensão da realidade, dizia que ele e sua equipe trabalhavam “tomando tanto quanto possível a realidade do país, enquanto totalidade, como objeto de […] curiosidade, […] [cindindo] em suas partes para melhor conhecê-la” (Freire, 2011b, p. 58).

Coerente com a postura dialógica, continuou sendo um momento de escutar e um momento de falar, pois, como o próprio educador afirmou, eles não poderiam “de um lado, ser meros espectadores silenciosos; de outro, ser sujeitos exclusivos do ato de decodificar” (Freire, 2011b, p. 59).

3.3 Indagar e discutir”: Freire e a equipe do IDAC conhecendo Guiné-Bissau

A campanha de alfabetização tinha dois focos fundamentais: as Forças Armadas (FARP) e a população civil. No caso das Forças Armadas, desde os primórdios da luta de libertação, a campanha já era uma realidade, e buscava atender às necessidades da guerra, em que era necessário ensinar os militares a ler e a escrever para poderem manejar algumas armas consideradas sofisticadas. Mas, dadas às circunstâncias de guerra e à falta de meios para um trabalho de continuidade, não houve campanha sistemática e de grande envergadura voltada para a população civil.

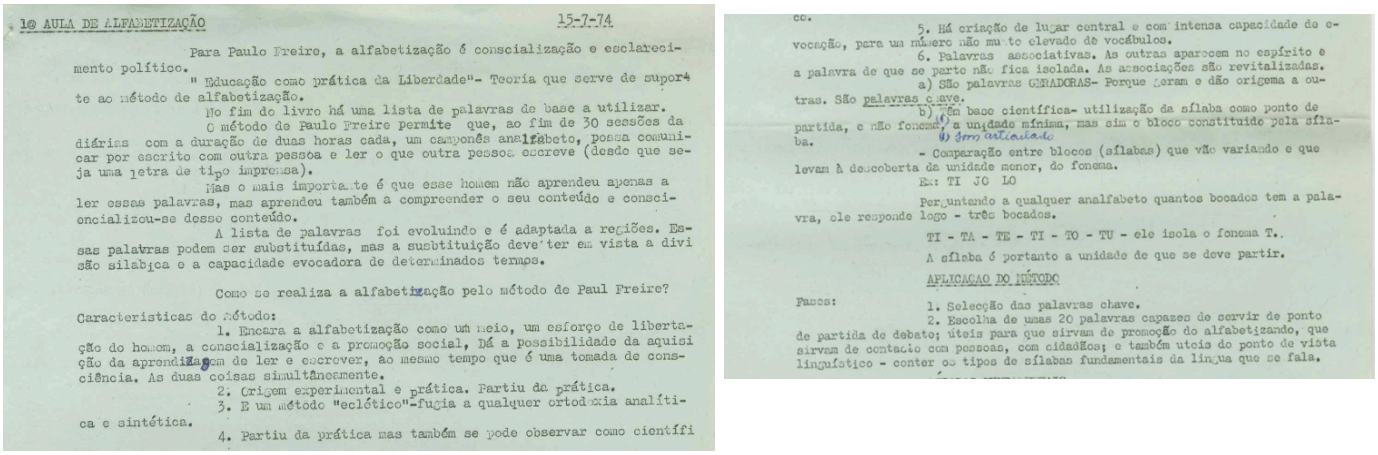
Portanto, a alfabetização começou antes de Paulo Freire ser convidado para trabalhar na Guiné-Bissau. Os Círculos de Cultura já haviam sido implementados nas Forças Armadas e em alguns centros de referência do país, como a escola centro “Máximo Gorki de Có”. Essa iniciativa foi impulsionada pelo treinamento que os delegados coordenadores guineenses receberam, em 1975, de especialistas portugueses em educação de adultos, ligados a correntes progressistas e de esquerda que ganharam força após a Revolução dos Cravos. O treinamento ocorreu em Bissau, logo após a independência. Havia urgência, uma vez que, como aponta Faundez (1994), a Guiné-Bissau entrou na década de 1970 com quase 90% de sua população analfabeta.

A alfabetização também foi ampliada para as empresas. A alfabetização nas empresas destinou-se àqueles empregados analfabetos das empresas portuguesas nacionalizadas pelo governo proveniente da luta de libertação. Todos os trabalhos foram em língua portuguesa e, em um ano, o analfabetismo foi radicalizado nas empresas públicas de todo o país, porque

todos os empregados já tinham domínio da língua de ensino (português) e do crioulo, de base portuguesa; além disso, todos eles já haviam convivido com os portugueses durante o período da colonização (Alves e Resês, 2012). Segundo esses autores, em dois anos, já não havia analfabetos nas FARP.

Freire, na introdução de *Cartas à Guiné-Bissau*, falou sobre as experiências que ocorreram durante a luta de libertação (1963–1973), cujo caráter era "eminentemente popular e não elitista" (Freire, 2011), tendo, nos membros das Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP), os principais alvos. Almeida (1981) também descreveu que o Círculo de Cultura já estava sendo posto em prática desde o tempo da luta de libertação, mas só foi sistematizado para os militares de modo geral em julho de 1974. Um documento do PAICG, de 1974, traz a organização das aulas no Círculo de Cultura, como indicam as imagens abaixo:

Figura 13: 1.ª aula de alfabetização com Método de Paulo Freire nas FARP/ Data: Segunda, 15 de julho de 1974



1ª AULA DE ALFABETIZAÇÃO 15-7-74

Para Paulo Freire, a alfabetização é conscialização e esclarecimento político.

" Educação como prática da Liberdade"- Teoria que serve de suporte ao método de alfabetização.

No fim do livro há uma lista de palavras de base a utilizar.

O método de Paulo Freire permite que, ao fim de 30 sessões de diárias com a duração de duas horas cada, um camponês analfabeto, possa comunicar por escrito com outra pessoa e ler o que outra pessoa escreve (desde que seja uma letra de tipo imprensa).

Mas o mais importante é que esse homem não aprendeu apenas a ler essas palavras, mas aprendeu também a compreender o seu conteúdo e conscientializou-se desse conteúdo.

A lista de palavras foi evoluindo e é adaptada a regiões. Essas palavras podem ser substituídas, mas a substituição deve ter em vista a divisão silabica e a capacidade evocadora de determinados termos.

Como se realiza a alfabetização pelo método de Paul Freire?

Caracteristicas do método:

1. Encara a alfabetização como um meio, um esforço de libertação do homem, a conscialização e a promoção social, Dá a possibilidade da aquisição da aprendizagem de ler e escrever, ao mesmo tempo que é uma tomada de consciência. As duas coisas simultâneamente.
2. Origem experimental e prática. Partiu da prática.
3. E um método "eclético"-fugia a qualquer ortodoxia analítica e sintética.
4. Partiu da prática mas também se pode observar como científi

cc.

5. Há criação de lugar central e com intensa capacidade de evocação, para um número não muito elevado de vocábulos.
6. Palavras associativas. As outras aparecem no espírito e a palavra de que se parte não fica isolada. As associações são revitalizadas.

a) São palavras GERADORAS- Porque geram e dão origema a outras. São palavras chave.

b) Têm base científica- utilização da sílaba como ponto de partida, e não fonema, a unidade mínima, mas sim o bloco constituido pela sílaba.

- Comparação entre blocos (sílabas) que vão variando e que levam à descoberta da unidade menor, do fonema.

Ex: TI JO LO

Perguntando a qualquer analfabeto quantos bocados tem a palavra, ele responde logo - três bocados.

TI - TA - TE - TI - TO - TU - ele isola o fonema T.

A sílaba é portanto a unidade de que se deve partir.

APLICAÇÃO DO MÉTODO

Passos:

1. Selecção das palavras chave.
2. Escolha de umas 20 palavras capazes de servir de ponto de partida de debate; úteis para que sirvam de promoção do alfabetizando, que sirvam de contacto com pessoas, com cidadãos; e também uteis do ponto de vista linguístico - conter os tipos de sílabas fundamentais da língua que se fala.

Fonte: CasaComum. Arquivo Mário Pinto de Andrade. Documentos (1974), Fundação Mário Soares / Arquivo Mário Pinto de Andrade. Disponível em: http://www.casacomum.org/cc/visualizador?pasta=10191.004.001. Acesso em: 12 mar. 2024.

O documento acima trata da primeira aula ministrada nas FARP utilizando o método de Paulo Freire. Em que há uma breve explicação teórica e o passo a passo didático de como o coordenador/animador de turma deve fazer todo o processo didático de acordo com o ideário dos Círculos de Cultura. O documento possui seis páginas no total; nas três primeiras, consta a parte explicativa do método; nas duas últimas, um exercício de reconhecimento das palavras geradoras escolhidas — neste caso, a palavra é "tijolo"; na última página, foi feita uma avaliação dos resultados da aula. O documento não está completo aqui, neste texto; não o

coloquei por ser longo, mas pode ser acessado no *site* indicado na fonte. Esse documento é importante, ao revelar como a pedagogia freiriana de educação libertadora estava sendo utilizada para ensinar os revolucionários guineenses, destacando a importância de a teoria ser aliada à prática, bem antes da chegada de Freire.

Os Círculos de Cultura foram iniciados nas FARP através de uma militante guineense (infelizmente, as fontes não citam o nome da referida militante) que participou de um seminário de monitores em Lisboa no início dos anos de 1970, onde conheceu o método de Paulo Freire. De volta à Guiné-Bissau, a militante coordenou um curso de capacitação para membros das FARP, no qual se formaram, inicialmente, 82 animadores e 7 supervisores. Enquanto os recém-formados iniciaram o trabalho de alfabetização, eram formados outros 150 militantes (Almeida, 1981). Já a alfabetização nas empresas estatizadas foi feita pelos soldados das FARP, que estavam nos quartéis da capital.

Freire escreveu sobre o funcionamento dos Círculos de Cultura nas FARP (1977, p. 26):

> Em junho de 1975, dois meses antes de nossa primeira visita e após um curso de capacitação inicialmente sob a responsabilidade de uma única militante, 82 animadores e 7 coordenadores (supervisores) pertencentes às FARP se encontravam em atividade, em quartéis de Bissau, enquanto 150 outros militantes terminavam sua formação.

O projeto de alfabetização a partir do método de Freire (na língua portuguesa), concebido pelo Comissário Político das FARP, Julinho de Carvalho, com o auxílio da militante que voltou de Portugal, dividia-se em três fases: acabar com o analfabetismo nas Forças Armadas em Bissau; em seguida, enquanto na capital se iniciasse a pós-alfabetização, seria estendida a alfabetização a todos os quartéis do país; por último, os militantes das FARP alfabetizariam a população civil. O trabalho evoluiu rapidamente, com sucesso, e muitos militantes recém-alfabetizados puderam passar a monitores, multiplicando, assim, os recursos disponíveis.

Figura 14: Desenho de José Pessoa, assistido por José António Moreira e Filomena André. Aula de alfabetização nas FARP



Fonte: Arquivo Casacomum. Malangatana Ngwenya (1974), "Aula de Alfabetização", Fundação Mário Soares / DMT – Documentos Malangatana. Disponível em: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_115842. Acesso em: 13 set. 2024.

Segundo Freire, a experiência inicial nas Forças Armadas foi mais eficiente do que os tantos anos de colonização portuguesa, formando importantes quadros no nível técnico e superior (Freire, 2011). Pode-se observar que, ainda que sem a participação de Freire, a formação vivenciada pelo povo da Guiné-Bissau guardava muito do que o educador propunha com suas ideias, como se entende a partir da análise que o mesmo fez das atividades alfabetizadoras citadas: "expressando, de um lado, o clima de solidariedade que a luta provocava, de outro, o estimulava e que, encarnando o presente dramático da guerra, buscava o reencontro com autêntico passado de seu povo e se dava a seu futuro" (Freire, 2011, p. 31).

Faz-se mister enunciar que as FARP, assim como as empresas estatizadas, constituíam-se em um meio politicamente privilegiado, pois seus membros participaram da luta pela independência. A maioria era de jovens trabalhadores agrícolas que, ao se comprometerem com a transformação da Guiné-Bissau, lutaram tanto pela expulsão do colonizador quanto pela construção de uma nova sociedade. A alfabetização foi necessária a esses militantes para que fosse um instrumento de aquisição de novos conhecimentos, além de ser compreendida, ali, como tarefa para a promoção do desenvolvimento do povo guineense, um benefício coletivo.

Vale ressaltar que, sob a perspectiva das FARP ou do Comissariado da Educação, a alfabetização era considerada um ato de natureza política. Nesse processo, as FARP se

comprometeriam juntamente com os alfabetizadores, atuando como militantes no desenvolvimento de uma leitura e escrita críticas, em oposição à mera memorização mecânica e despersonalizada de sílabas, palavras e frases previamente oferecidas. Essa visão do Comissário da Educação estava plenamente alinhada com a de Paulo Freire, pois os desafios enfrentados não diziam respeito à compreensão adequada do processo, mas, sim, à sua efetiva implementação.

De acordo com Freire (1977), um aspecto fundamental na alfabetização de adultos não se resume somente ao domínio da leitura e da escrita, mas à capacidade de interpretar criticamente os textos no contexto social aos quais pertencem. No entanto, essa forma de alfabetização crítica não é a que tradicionalmente beneficia as classes privilegiadas. Essas elites, por diferentes motivos, costumam incentivar entre as classes menos favorecidas uma alfabetização voltada apenas para o domínio técnico da leitura e da escrita, sem promover a reflexão crítica. Por tanto, quanto mais neutro e despolitizado for esse processo de inclusão, mais ele favorece os interesses das classes que detém privilégios, ao manter a estrutura social sem mudanças concretas.

Sob uma perspectiva transformadora, era essencial que os aprendizes da leitura compreendessem ou ampliassem sua compreensão de que o mais importante era criar narrativas e revisá-las, em vez de se deixar levar por histórias que não fazem sentido para o contexto. Pois, para Freire, “o analfabetismo é encarado ora como um obstáculo, ora como uma doença, levando à ideia da erradicação dele como uma chaga” (Freire, 1977, p. 27).

Em um contexto geral de classe, Freire destaca que, enquanto oprimidos e proibidos de ser, os analfabetos continuam objetos no processo de aprendizagem de leitura e da escrita; comparecem a este processo não como quem é convidado a experimentar o conhecimento anterior que sua prática lhes deu para, reconhecendo as limitações deste conhecimento, experimentar mais. Contrariamente, o que a eles se propõe é a recepção passiva de um conhecimento empacotado.

Nesse sentido, sob a ótica revolucionária, o caso de Guiné-Bissau, os estudantes eram incentivados a refletir. A consciência, nesse contexto, vai além de uma expressão vazia ou um *slogan* repetido. Tratava-se de uma maneira profunda de existir como seres humanos, que não apenas possuem conhecimento, mas têm plena consciência de seu saber. O desenvolvimento da leitura e da escrita, visto como um ato de criação, implica, neste caso, a análise crítica da realidade, segundo a visão de Freire (1977).

Dessa forma, Freire destaca que a questão que aparece em uma sociedade revolucionária vai além de treinar a força de trabalho nas competências consideradas cruciais

para aumentar a produção, as quais, no contexto capitalista, estão se tornando gradualmente mais limitadas. Trata-se, na verdade, de amplificar e aprofundar a compreensão dos trabalhadores sobre o processo de produção.

Em relação à alfabetização e pós-alfabetização nas Forças Armadas, os integrantes, que possuíam um elevado nível de consciência política e estavam engajados na luta armada pela libertação, alcançaram resultados realmente significativos, mesmo diante das múltiplas dificuldades enfrentadas nos primeiros anos de independência. Em 1976, nos quartéis de Bissau, já quase não havia analfabetos; no país inteiro, estavam sendo alfabetizados 80% dos militantes das FARP. Como todos falavam o crioulo, usado para a comunicação interétnica durante a guerra, facilitou-se a transição para o português (Almeida, 1981).

A clareza política dos participantes da experiência nas Forças Armadas parecia ser, para Freire, um fator determinante, uma vez que:

> A alfabetização era tomada como um ato político, em cujo processo os alfabetizados se engajam com a ajuda dos animadores enquanto militantes uns e outros, no aprendizado crítico da leitura e da escrita e não na memorização mecânica e alienante de sílabas, palavras e frases que fossem doadas (Freire, 2011, p. 37).

Nesse primeiro momento, Freire já enunciava a questão da língua como um desafio maior do que aparentava. Segundo Costa (2009), a familiaridade com o crioulo entre os participantes da experiência nas FARP facilitava a aprendizagem do português. Essas experiências são significativas, uma vez que a linguagem se tornaria um aspecto de divergência entre Paulo Freire e as equipes de Guiné-Bissau.

Num primeiro momento, pode dar a impressão de que Freire e sua equipe buscavam eliminar a língua portuguesa; no entanto, o objetivo era promover o crioulo como uma língua do seu lugar social e do dia a dia. Oliveira (1977) só corrobora essa posição, já que o domínio do crioulo contribuía no aprendizado do português e, como Freire experimentou, a escolha do português trazia dificuldades diversas à alfabetização. Como Oliveira (1977) defendeu:

> No momento em que o conteúdo da alfabetização deixa de estar ligado à realidade cotidiana, o progresso é mais difícil e cai-se na memorização mecânica. Pouco a pouco as pessoas desanimam, o esforço aparece como inútil e desprovido de sentido, e o grupo acaba por desfazer-se no desinteresse geral (Oliveira 1977, p. 50).

Ao mesmo tempo, para a alfabetização da população civil, o Comissariado de Educação Nacional havia criado duas entidades: a Comissão Nacional de Coordenação de Alfabetização, encarregada pela orientação política, e a Comissão Nacional de Alfabetização (CNA), responsável pelos aspectos técnicos, sendo estas duas entidades responsabilizadas pelas campanhas até 1978, quando foi criado o Departamento de Educação de Adultos.

A campanha de alfabetização nos bairros de Bissau foi a primeira atividade desta comissão e, para a sua realização, o Comissariado da Educação fez um apelo aos professores dos estabelecimentos de ensino, estudantes e militantes da Juventude Africana "Amílcar Cabral" (JAAC) para que participassem da alfabetização dos adultos cuja mobilização estava confiada aos Comitês de bairros.

Almeida (1981) relata que o trabalho de alfabetização iniciado pela JAAC para a população civil residente nos bairros de Bissau mostrou-se dificultoso:

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

Esse desafio, somado ao fato de que a maioria desses adultos não falavam nem crioulo nem português (língua usada no ensino), predominando suas línguas étnicas do cotidiano, tornava ainda mais complexa a alfabetização, como preconizado por Freire. Para complicar, os alfabetizadores não tinham formação específica para essa atividade; seu trabalho pedagógico carecia de experiência prévia, pois era a primeira vez que esse tipo de alfabetização era implementado. Embora se tratasse de um trabalho voluntário e os envolvidos estivessem dispostos a contribuir, eles não podiam se dedicar plenamente à tarefa, visto que geralmente estavam ocupados com diversas outras responsabilidades em seus lugares de trabalho.

Outra situação dava-se pelo fato de a abordagem sobre a alfabetização não estar ligada à realidade nem às necessidades cotidianas dos alfabetizados; o método não propiciava a reflexão e a discussão coletiva sobre temas de seu interesse, de acordo com Almeida (1981). Os objetivos de ascensão social não eram automaticamente atingíveis pela alfabetização.

Em consequência, o trabalho pareceu sem sentido para aqueles que se esforçavam e não previam resultados satisfatórios. Esta situação acabou por provocar o esvaziamento dos grupos e, gradualmente, os monitores foram desistindo. Assim, a primeira tentativa de alfabetização da população civil nos bairros da capital (Bissau) foi mal sucedida. Sobre a alfabetização nas áreas civis, Freire (1977, p. 31), em sua primeira visita, constatou que a alfabetização de adultos realizada nessas áreas "[…] estava por fazer ou refazer".

3.4 Cindindo a realidade e a teoria: a campanha nacional de alfabetização

O ano de 1975 (ano I da Organização do PAICG)[22] foi marcado pelas intensas iniciativas do governo no campo da educação. Os guineenses foram incentivados a matricular-se nas escolas, em todo o território nacional. Desenvolveram-se planos trienais, globais e regionais no qual a educação era um fator estratégico de desenvolvimento. Redefiniram-se as leis para os três níveis de ensino; reformularam-se os currículos, e, além disso, o próprio conceito de educação foi revisto e reinterpretado sob um novo enfoque: o da realidade nacional.

Como dito anteriormente, segundo Cá (2005), ao nível nacional, nos anos letivos de 1975/76, funcionavam um total de 553 escolas, onde estudavam 83.827 alunos, além de 10.800 adultos, mobilizando cerca de 2.250 professores. Estes números referiam-se a todos os graus de ensino. Em detalhe, podemos assim discriminar: 531 escolas primárias com 78.000 alunos; 5 escolas do ciclo preparatório com 2.300 alunos; 3 liceus com 1.676 alunos; 1 escola técnica com 343 alunos; 10 internatos com 1.426 alunos; 3 escolas de formação de professores com 82 alunos. As estruturas de educação tinham de manter em funcionamento a pesada máquina escolar deixada pelo colonialismo e, simultaneamente, dar resposta ao grande fluxo de crianças, jovens e adultos na escola. A imagem abaixo ilustra a organização destas informações:

Figura 15: Escolas, alunos e professores no ano letivo de 1975/76

Quadro 6: Escolas, Alunos e Professores no Ano Letivo de 1975/76

1975/19^

Escolas		Escolas Primárias	Escolas do Ciclo Preparatório	Liceus	Internatos	Escolas de Formação de Professores	Escola Técnica	Escola de Alfabetização de Adultos
Total	553	531	5	3	10	3	1	—
Alunos	94.627	78.000	2.300	1.676	1.426	82	343	10.800
Professores	2.250	1.900	—	240	76	—	—	—

Fonte: Documentos de Educação de Guiné-Bissau, 1978. Adaptado por Pereira, 1977, p. 111.

[22] Ver documentos do PAICG, 1978.

Como já foi sublinhado, Guiné-Bissau tinha duas iniciativas de alfabetização com a mesma finalidade em funcionamento, mas dispersamente: a das Forças Armadas e a da sociedade civil. Uma das tarefas da equipe de consultores liderada por Paulo Freire seria unificar estas experiências, respeitando as suas especificidades, com o intuito de criar uma só campanha que tivesse maior eficiência e abrangência. Feita a unificação destas iniciativas, na Comissão Nacional de Alfabetização presidida pelo então Presidente do Conselho de Estado (Presidente da República), Luís Cabral, a iniciativa é posta oficialmente em prática, sendo anunciada em dezembro de 1976 para todo o país, intitulada de Campanha Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos.

Integravam a Comissão Nacional de Alfabetização os Comissariados da Educação, que se responsabilizavam pelas questões pedagógicas de organização da campanha; o Comissariado da Informação, que tinha sob sua responsabilidade a difusão da campanha e mobilização da população através do uso do jornal e do rádio e demais meios de informação e comunicação; o Comissariado da Saúde, para ligar a alfabetização aos programas de educação sanitária; o Comissariado da Administração Interna, que daria apoio logístico e mobilizaria os comitês locais; o Comissariado da Agricultura, com o qual a alfabetização estaria ligada, auxiliando a implantação de cooperativas de produção e fazendas estatais; o Comissariado das FARP, que possuía as melhores experiências dessa alfabetização; as estruturas do PAIGC e, também, as organizações de massas do partido, como a JAAC, a União Democrática das Mulheres (UDEMU) e os sindicatos, contando ainda com o apoio da UNESCO e do Conselho Mundial das Igrejas (Documentos de educação de Guiné-Bissau, 1978).

Uma orientação de Freire, descrita na Carta n.º 3, de 5 de janeiro de 1976, refere-se ao projeto de alfabetização de adultos no campo civil. Para ele, as ações deveriam ser implementadas primeiramente em regiões cujas relações sociais de produção estivessem em processo de mudança e no interior de órgãos da administração do Estado, como hospitais, correios e telégrafos, devendo ser assumidas pelas pessoas apontadas. E, para o mesmo ter êxito, deveria haver uma estreita relação de colaboração entre o Comissariado de Educação e os outros Comissariados do Estado, como, por exemplo, os comissariados do Planejamento e da Agricultura, dado que as atividades de alfabetização seriam realizadas também para os trabalhadores desses setores:

> [...] os projetos de alfabetização de adultos, no campo civil, deveriam concretizar-se, de um lado, naquelas áreas em que, de acordo com a política do Partido, realizada pelo Governo, certas alterações nas relações sociais de produção estivessem verificando-se ou por verificar-se, a curto prazo; de outro, no interior de órgãos da administração do Estado – hospitais, correios e telégrafos, oficinas de obras

> públicas, etc. – cujos servidores tivessem, na alfabetização, a introdução a outros conhecimentos, necessários ao cumprimento das novas tarefas impostas pela reconstrução nacional (Freire, 1977, p. 35).

Freire acreditava na necessidade de uma alfabetização em larga escala, porém, antes disso, era fundamental estabelecer as condições adequadas. Assim, o processo deveria ser implementado em fases. O educador enfatizava a relevância de discutir as experiências vividas, já que essas refletiriam a realidade dos alunos, incluindo os problemas sociais que permeavam a comunidade.

Neste quadro, Freire indica três etapas interligadas e interdependes como caminho ideal a ser seguido para que a campanha de alfabetização e educação de adultos tivesse sucesso:

1. Fazer o "levantamento Vocabular" (1974, p. 112), que seria um meio de entendimento, através do diálogo com os adultos envolvidos, quais seriam as suas preocupações, desejos, potencialidades, costumes, hábitos, estilos de vida e expressões próprias, de forma a encontrar um universo de palavras geradoras;

2. A segunda etapa compreendia a ordenação das palavras selecionadas de acordo com a sua complexidade fonética, refletindo as práticas cotidianas e a realidade socioeconômica dos alfabetizados: "A criação de situações existenciais típicas do grupo com que se vai trabalhar" (1974, p. 114);

3. Etapa que correspondia ao momento da elaboração das "fichas-roteiros", com a decomposição das famílias silábicas "correspondentes aos vocábulos geradores" (Freire, 1974, p. 115).

Porém, no caso da Guiné-Bissau, estas etapas não foram definidas com a população local, mas, em certa medida, impostas pelo governo, baseando-se nas experiências adquiridas durante a luta de libertação; os animadores culturais tinham, no entanto, autonomia para adaptar as palavras aos educandos dos círculos de cultura. Esse fato gerou resistência da população à campanha de alfabetização. Isso deveu-se a distância entre os objetivos das "palavras escolhidas" com os reais problemas e interesses da população, o que acabou por prejudicar a consecução das suas intenções na primeira experiência de alfabetização no meio civil (Pereira, 1977).

A utilização do Método de Alfabetização se dava em diferentes regiões do país; portanto, era necessário que a equipe de Freire (IDAC) se dividisse para que pudesse visitar alguns dos Círculos de Cultura em funcionamento.

Argumentou Freire (1977, p. 30):

> Era indispensável, no instante em que nós achávamos, o de ver e ouvir, indagar e discutir, que observássemos como se "moviam", nos Círculos, os seus participantes, de um lado, os alfabetizandos, de outro, os animadores.

Freire sublinhou que a ação de visitar os Círculos de Cultura não tinha inclinações de superestimação do que possivelmente seria observado, tampouco de construir uma visão idealizada que não conseguisse medir as distâncias entre sua equipe e a realidade concreta. "Nem euforias incontidas diante dos acertos, nem negativismos em face dos equívocos que viéssemos encontrar" (Freire, 1977, p. 31). Naquele momento, o necessário era ver o que se fazia nos Círculos de Cultura nas condições limitadas que se sabia existir, para, depois, ver o que se fazia de melhor diante das mesmas condições materiais, caso não houvesse possibilidade de mudanças estruturais.

Dentro da sua coerência, Freire (1977, p. 27) sublinhou:

> Era necessário que os cinco componentes da equipe nos dividíssemos e, assim, visitássemos alguns, pelo menos, dos Círculos de Cultura em funcionamento. Era indispensável, no instante em que nós achávamos, o de ver e ouvir, indagar e discutir, que observássemos como se "moviam", nos Círculos, os seus participantes, de um lado, os alfabetizandos, de outro, os animadores. Até que ponto sua prática estaria sendo preponderantemente criadora ou, pelo contrário, enfadonhamente repetidora e alienadamente memorizadora. Até que ponto estariam os alfabetizandos apropriando-se de sua palavra, exercitando a sua expressividade, conscientemente envolvidos num ato político ou se, pelo contrário, estariam simplesmente "aprendendo a ler e a escrever".

O que a equipe do IDAC observou nos círculos de cultura foi que, apesar dos desacertos, seus participantes, alfabetizandos e os animadores, estavam, de fato, engajados no trabalho revolucionário de construção de uma nova sociedade. Era algo mais do que aprender a ler e escrever. Havia, nos círculos visitados, o ato de ação política consciente.

Dentre as falhas mais evidentes, foi possível notar, segundo o próprio Freire, a pressa ou a falta de paciência de alguns animadores, que frequentemente criavam as palavras por conta própria, em vez de incentivar os alfabetizandos a fazê-las. Além disso, havia uma ênfase excessiva na repetição em coro de um conjunto silábico, que se tornava bastante prolongada, o que parecia ser considerado por eles como a melhor maneira de familiarizar os alfabetizandos com as sílabas. Por fim, a falta de entusiasmo demonstrada por alguns animadores durante os debates sobre a palavra geradora também merece destaque (Freire, 1977).

Também foi sublinhada por Freire a criatividade dos animadores nos círculos de cultura:

> Um deles, por exemplo, chega ao local do Círculo de Cultura, cumprimenta os camaradas alfabetizandos e começa, em seguida, a varrer, com uma vassoura rústica, a sala toda. Pacientemente, fazia que sua vassoura passeasse de um canto a outro. Às vezes, detinha-se, curvava-se para olhar sob os bancos em que, sentados, os alfabetizandos começavam já a revelar sinais de inquietação. Não podiam compreender a razão de ser do comportamento do animador, a insistência com que ia e vinha com sua vassoura, limpando o que lhes parecia já limpo Em certo momento, um deles, expressando o estado de espírito dos demais, disse: "Camarada, quando começamos a nossa 'aula'? "A 'aula' começou desde que cheguei", respondeu o animador, perguntando em seguida: "que fiz eu até agora?", "A limpeza da sala", disseram. "exatamente, limpeza é a palavra geradora que estudaremos hoje" (Freire, 1977, p. 28).

As visitas ocorreram em várias regiões do interior do país e também na capital Bissau, onde as primeiras iniciativas de alfabetização de adultos civis haviam sido colocadas em prática. A ideia de Freire era, de fato, conhecer a realidade para, somente depois, intervir de acordo com as observações feitas, e como frisou, "em última instância, nos primeiros momentos, tornávamos a realidade como uma 'codificação' que procurávamos descodificar, ora com os diferentes grupos nacionais, ora entre nós, enquanto equipe visitante, em nossas reuniões de avaliação do trabalho em andamento" (Freire, p. 28-29).

No que diz respeito às experiências na área civil da capital Bissau, isto é, nos bairros populares, a situação era totalmente diferente, embora pudesse ser compreendida em termos. Pois uma coisa era a alfabetização nos seios da FARP, com militantes engajados na luta de reconstrução nacional, com objetivos claros de continuidade da luta; outra era trabalhar em bairros populares de Bissau, intocados, de maneira direta, pela guerra, e fortemente marcados pela ideologia colonialista. Freire descreveu essa diferença de forma objetiva na carta número 6, de maio de 1976, que compõe o livro *Cartas a Guiné-Bissau*:

> Não é esta, porém, a situação com que nos defrontamos nas áreas populares civis de Bissau, cuja população, intensamente exposta, durante a fase colonial, à presença do colonizador, a seu poder, à sua violência e a seu engodo e intocada ou quase intocada pela luta, não teve nesta a parteira de sua consciência política. Daí que, enquanto para os militantes das FARP a alfabetização e a pós-alfabetização sejam percebidas, facilmente, como um ato político e um meio de melhor servirem aos interesses coletivos, grande parte dos que têm procurado os Círculos de Cultura nas áreas civis, segundo os depoimentos que aí tivemos, vê a alfabetização como um instrumento para a solução de interesses individuais (Freire, 1977, p. 158)

A compreensão sobre as dificuldades enfrentadas para realizar a alfabetização em áreas civis urbanas é notória. Freire compreendia o violento processo de "desafricanização das consciências" feito pelos colonizadores, e duramente combatido por Amílcar Cabral na luta de libertação nacional. Para Fanon (2008, p. 27), os colonialismos causaram, ao longo de séculos, "anomalias afetivas" nas populações colonizadas, afetando o "complexo

psico-existencial" coletivo (2008, p. 27). Nesse sentido, não era de se "assustar" com a diferença de objetivos da população civil e dos militantes que, em certa medida, estavam "curando" a anomalia cognitiva do processo de colonização (Fanon, 2008).

Freire (1984) entendia que, para discutir os processos educativos de Guiné-Bissau, era fundamental discorrer sobre sua história, economia, cultura e mecanismos políticos que constituíam sua grande campanha libertadora. A percepção das parcialidades na construção das totalidades é compreendida de imediato por Freire, por meio dos estudos ativos da obra Amílcar Cabral, assim como "sua compreensão crítica do papel da cultura na luta de libertação, que sendo, como ele sublinhou, 'um fato cultural, é também um fator de cultura'" (Freire, 1984, p. 85). Cabral (1977) afirmou que a análise da situação conjectural do país é a base pela qual se estabeleceu a luta por libertação do PAIGC, sendo imprescindível sua discussão para futuros progredimentos.

Claudius Ceccon também analisou essa diferença, dizendo que "se o trabalho no quadro das FARP avançou com rapidez e profundidade, as tentativas nos bairros não tiveram sucesso" (Freire *et al*., 1980, p. 94). Essa diferença foi um aspecto produtivo para a análise freiriana sobre a educação, uma vez que se viu que:

> A questão fundamental que se colocava, pois, não era a de se fazer a alfabetização de adultos por ela mesma ou a de fazê-la como se fosse ela, em si, instrumento de transformação da realidade, mas a de pô-la a serviço, reinsista-se, da reconstrução nacional (Freire, 2011, p. 47).

Durante três semanas, Freire e a equipe do IDAC percorreram, ora de automóvel, ora de helicóptero, algumas regiões do pequeno país, e encontraram uma grande variedade de pessoas, "de camponeses a ministros, passando por responsáveis pelos serviços de inteligência das Forças Armadas, por líderes do partido e até pelo próprio presidente" (Ceccon, 2017, p. 2), coletando todas as informações que fossem possíveis de levantar. Segundo Ceccon (2017), havia um grande entusiasmo da equipe diante do imenso desafio.

Era, portanto, a partir das observações feitas em Guiné-Bissau que se delineariam as condições objetivas da campanha nacional. Era fundamental, segundo Ceccon, observar as diferenças "intransponíveis que impossibilitavam uma campanha daquela envergadura", pois havia outras prioridades e desafios que dependiam de uma análise mais aprofundada dos rumos que uma nova educação deveria escolher.

O que ambas as experiências revelavam, "a que se dava no seio das FARP e a que se buscava desenvolver nos bairros populares, era a necessidade do estabelecimento de uma política de prioridades para o Programa de alfabetização de adultos" (Freire, 1977, p. 28). Para a alfabetização poder cumprir o seu principal objetivo, o de contribuir com o esforço de

reconstrução nacional, fazia-se necessário encontrar uma dinâmica em relação às outras formas básicas de intervenção social, capazes de inscrevê-la como uma necessidade.

Dessa maneira, Freire apresentou alguns pontos na busca de estruturar o início da Campanha. Esse esquema não era permanente e funcionava apenas como um fundamento para construções didático-pedagógicas:

1. Utilizar as áreas de trabalho em cultivo, como os Círculos de Cultura;

2. A mobilização da população local, para que pudessem construir o projeto, e, assim, como agentes do processo, sentir-se pertencente às dinâmicas instituídas, jamais produtos utilizados por elas;

3. O conteúdo do programa deveria se constituir também de reflexões críticas e fixas sobre ações sociais, abarcando tanto as técnicas agrícolas (colheita, produção da terra, prevenção de pragas, o que produzir e de qual maneira), como o funcionamento da política econômica do país, funciona e os problemas sanitários e ações que podem provocar o surgimento de comitês de política, saúde e cultura;

4. Para que o projeto pudesse ser desenvolvido, seria necessário a mútua colaboração dos Comissariados nacionais desenvolvidos, sendo eles: o Comissariado de Saúde, Comunicação, Educação, Financeiro e Comércio, "devendo o Partido, no plano local, regional e nacional, estar não apenas a par da existência do mesmo, mas constantemente informado de seu andamento" (Freire, 1977, p. 152).

Figura 16: Paulo Freire e o coordenador de alfabetização do Ministério da Educação de Guiné-Bissau, 1976



Fonte: GADOTTI, Moacir (org). Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 1996. Disponível em: https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/354. Acesso em: 12 jul. 2024.

Acima, está uma foto de Freire em diálogo com um dos coordenadores da alfabetização de adultos em Guiné-Bissau durante a visita aos Círculos de Cultura nas FARP. Como já foi situado, a ideia era ouvir e ver, e, nesse sentido, tentar compreender ao máximo a

totalidade sobre Guiné-Bissau. A questão que se colocava, dessa forma, não era a de se fazer a alfabetização de adultos por ela mesma ou a de fazê-la como se fosse ela, em si, um instrumento de transformação da realidade, mas a de colocá-la a serviço da reconstrução nacional.

Freire também observou a integração do trabalho produtivo com as atividades escolares. Segundo o educador, em certo momento já não se estudava para trabalhar, nem se trabalhava para estudar. Estudava-se no trabalho. Havia, nas escolas no campo, uma unidade entre a prática e a teoria em todo o território nacional. Segundo Freire (1977), o que a unidade entre a prática e a teoria elimina não é o estudo enquanto reflexão crítica (teoria) sobre a prática realizada ou realizando-se, mas a separação entre ambas. A unidade entre a prática e a teoria colocava, assim, a unidade entre escola — independentemente do seu nível, enquanto contexto teórico — e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto (Freire, 1977, p. 26).

Paulo Freire também verificou *in loco* os esforços do povo de Guiné-Bissau em conquistar sua suficiência alimentar e a distribuição organizada das unidades dos chamados armazéns do povo, localizados estrategicamente nas regiões libertadas (Freire, 1977). Cabral também vislumbrava a criação de cooperativas, tanto de agricultores como de artesãos, para aumentar e consolidar a economia de um Estado em construção (Cabral, 1979). Em suma, a resistência econômica era restituir as "forças produtivas" ao povo da Guiné-Bissau e Cabo Verde (Cabral, 1979, p. 34).

Considerando a educação não como algo em si, mas como expressão supraestrutural em suas relações dialéticas, e não mecânicas, com a infraestrutura da sociedade, a equipe do IDAC e Freire contribuiu para a educação na Guiné-Bissau.

Para esse momento, inúmeros Círculos de Cultura foram realizados, tanto no sentido de alfabetizar adultos, quanto para a formação de futuros alfabetizadores. Através deles, Freire exercitava a escuta sobre as experiências do povo, da realidade triste, da guerra, do pós-guerra, dos assombros, medos e conquistas. O que importava era que percebesse o novo que estava acontecendo com o povo e, principalmente, com a juventude, "sua juventude vai pouco a pouco, deixando de 'consumir' letras, de memorizar geografia, e a história da metrópole, para ir tendo no seu trabalho, a fonte de seu estudo" (Freire, 1977, p. 73).

O projeto de alfabetização de adultos no campo civil, segundo Freire, deveria estar diretamente ligado à política de governo; logo, seria implementado em regiões cujas relações sociais de produção estivessem em processo de mudança e no interior de órgãos da administração do Estado, como hospitais, correios e telégrafos. Buscava-se manter uma

relação estreita entre os comissariados de Educação e os comissariados do Planejamento de Agricultura. Na primeira visita de Freire ao país, esta ideia começou a ser esboçada, mas somente na segunda ida, em fevereiro de 1976, ficou definida claramente (Freire, 1977, p. 34). Oliveira mostrou que os anos de 1976 e 1977 marcaram "o início de um trabalho sistemático de alfabetização na região de Bissau, tanto no seio das FARP como em alguns bairros periféricos da capital, bem como algumas comunidades da zona rural" (Oliveira, 1980, p. 94).

Ainda no ano de 1976, foi realizado um seminário para fazer um balanço da campanha desenvolvida durante as férias escolares no interior do país para a formação de alfabetizadores nas regiões em que houve participação dos coordenadores da Comissão Nacional da Alfabetização (CONCAD), de alguns membros da coordenação das brigadas culturais, de membros do IDAC, de Paulo Freire e de outros membros do governo (Almeida, 1981). A foto abaixo é de 1976, tirada por ocasião do Seminário Nacional de Alfabetização. Nela, podemos ver Freire com os coordenadores dos Círculos de Cultura em Guiné-Bissau e Cabo Verde.

Figura 17: Paulo Freire e os animadores de Guiné-Bissau e Cabo Verde Seminário Nacional de Alfabetização, 1976



Fonte: GADOTTI, Moacir (Org). Paulo Freire: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996. Disponível em: https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/452. Acesso em: 12 jul. 2023.

Todos os planos relativos ao ensino surgidos nesse período (1975/76) marcavam o começo de uma nova fase, de definição de um projeto nacional para a educação conforme as diretrizes do Estado guineense. Isso implicava uma aplicação progressiva, começando por áreas (geográficas, históricas, culturais e socioeconômicas), níveis de ensino e setores da educação prioritários (Nô Pintcha, 1976). Segundo Almeida (1981), a prioridade era definir

maior mobilização política dos envolvidos na educação (agentes ou pessoas atingidas pela ação educativa), seja pela ocorrência de transformações sociais mais profundas no local ou setor de atividade socioeconômica onde se dá a aprendizagem, para que seus efeitos se multiplicassem e tivessem utilidade imediata.

No seminário, foi discutido pelo setor da educação de adultos o futuro dos alfabetizados. A Comissão Nacional de Alfabetização tratou de dois de seus elementos: a pós-alfabetização e o papel do diploma. O Comissário da Educação, Mário Cabral, o Comissário Principal do Conselho de Comissários de Estado, Francisco Mendes, e o educador brasileiro Paulo Freire (do IDAC e do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas), assessor para esse setor do ensino da Guiné-Bissau, fizeram falas sobre esses temas (Nô Pintcha, 13 nov. 1976).

A fala do Comissário Mário Cabral foi no sentido de analisar o tipo de expectativa gerada pelo ensino colonial em relação ao diploma, que, segundo ele, havia se tornado o objetivo da escolarização para o aluno, pois só através dele se podia conseguir um emprego razoável. No entanto, na sociedade guineense que estava se construindo, o importante era elevar o nível de instrução do povo para que evoluíssem as forças produtivas.

Segundo Mário Cabral,

> Se o objetivo desse esforço de educação dos adultos, para o Estado, é permitir ao alfabetizado desenvolver-se no seu trabalho, integrar-se, produzir melhor, isso deve ficar claro para o estudante (porque se esse adulto pretender alfabetizar-se para prosseguir os estudos até o Liceu, e isso não acontecer, ele se desmobilizará). Por isso, é necessário concentrar os esforços de alfabetização nos locais de trabalho, ligá-la ã produção, aos sindicatos, para elevar a qualificação dos trabalhadores. Os alfabetizadores terão um papel importante na explicitação dos objetivos principais da alfabetização (Nô Pintcha, 13 nov. 1976, p. 6.)

Francisco Mendes, ressaltou a importância de ligar a alfabetização à produção. Pois, segundo sua fala, interessava ao governo que o contingente de desempregados e subempregados que vivia na cidade desde a guerra voltasse para suas tabancas (política de retorno ao campo e de valorização da produção agrícola) e não que os lavradores alfabetizados viessem para a cidade por encontrarem dificuldade de aplicação de seus novos conhecimentos nos locais onde vivem. Nesse sentido, a alfabetização de camponeses deveria estar ligada ao trabalho agrícola.

Paulo Freire destacou em sua fala o valor que o diploma assumiu para a população, por seu papel de possibilitar a promoção social não ter mudado ainda: “Os privilégios decorrentes do diploma continuam enquanto a sociedade não se transformar inteiramente, não

for uma sociedade de trabalhadores, onde todos estejam engajados na produção de alguma forma" (Freire, 1976, *apud* Almeida, 1981).

Segundo sua fala, por enquanto, só pessoas com diplomas tinham acesso, por exemplo, a cargos na burocracia do Estado. Então, os alfabetizados que não possuíam um diploma que lhes possibilitasse continuar os estudos e, consequentemente, igualar-se à situação privilegiada dos estudantes do Liceu de Bissau, viam essa situação como uma injustiça. Para Freire, quando não houvesse mais discriminação, quando qualquer posto pudesse ser assumido pelos indivíduos com capacidade e prática, independentemente de terem cursado o Liceu, o diploma perderia essa importância que tinha naquele momento para a população (Nô Pintcha, 13 nov. 1976, p. 6).

Esse debate ilustra o tipo de preocupação dos responsáveis pela educação de forma sistemática pelo futuro próximo do povo guineense, que orientaram a reforma do ensino. Nesse sentido, Paulo Freire também possui responsabilidade significativa na elaboração da política educacional que estava em processo de elaboração no país.

No seminário, também foram definidas algumas estratégias para a consolidação da campanha de alfabetização. Dentre as definições, criou-se o projeto de férias e o curso de formação de animadores. O curso de formação de animadores foi dirigido pela equipe da CNA.

Dos 120 inscritos, apenas 60 terminaram o curso e somente 30 círculos de alfabetização foram abertos em Bissau. (Oliveira, 1980). No mesmo ano, 1976/77, o governo colocou em prática o programa nacional de alfabetização. Para esse momento, foram formados cerca de duzentos estudantes como animadores:

> Duzentos jovens estudantes de diferentes regiões são formados na capital em educação de adultos, alfabetização, saúde, agricultura e, durante as férias, distribuem-se pelo país, para participar do trabalho do campo e conviver com os camponeses. Durante a tarde ensinavam os adultos a ler e escrever em português, além de transmitir-lhes conhecimentos sobre educação sanitária, higiene, agricultura. Uma das tarefas era formar novos animadores nas aldeias, que deveriam continuar com o trabalho (Faundez, 1994, p. 93)

Freire destacou o cenário no qual estava assentado a nova etapa de alfabetização sob sua responsabilidade e do IDAC:

> A situação com que nos defrontam os nas áreas populares civis de Bissau, cuja população, intensam ente exposta, durante a fase colonial, à presença do colonizador, a seu poder, à sua violência e a seu engodo e intocada ou quase intocada pela luta, não teve nesta a parteira de sua consciência política (Freire, 1977, p. 158).

Assim, o processo de alfabetização de adultos nos bairros da capital apresentava diversos desafios, incluindo a necessidade de criar uma conexão com os contextos de luta de Guiné. Era fundamental, portanto, descobrir formas que levassem os indivíduos a refletir sobre sua visão individualista em relação à alfabetização, desde os primeiros encontros com os moradores da capital. Nesse sentido, Freire ressaltou que "começamos a associar a alfabetização a uma atividade prática" (Freire, 1977, p. 157), realizada por meio da cooperação, ao invés de ressaltar a ideia de que se tratava de uma atividade puramente intelectual que os beneficiaria individualmente.

Portanto, a orientação ao começar as atividades nas áreas urbanas era a de selecionar de forma mais sistemática as experiências vividas pelas pessoas. Apresentando, dessa forma, uma seleção rigorosa dos conteúdos e palavras geradoras. Isso implicava incorporar ao processo de alfabetização, em sua estrutura e operação, os mesmos princípios de crítica, disciplina criativa e engajamento que Cabral sempre destacou como essenciais para triunfar na luta pela liberdade.

As equipes de coordenadores da JAAC tinham como critérios estabelecer dois pontos importantes para buscar o resultado desejado na campanha: o primeiro era pesquisar se a população dos bairros ou, ao menos, parte dela – estava envolvida em alguma atividade produtiva sistemática ou prestes a se envolver. Outro ponto era perceber o quanto a população estava envolvida politicamente; em outras palavras, como a população estava respondendo ao esforço de mobilização política feito pelos comitês de bairro do Partido (PAIGC, 1976). Ao estabelecer esses parâmetros, podia-se ter uma dimensão do trabalho a ser realizado nos bairros.

A primeira atividade do Departamento de Alfabetização para a campanha nacional foi a elaboração da campanha nos bairros de Bissau. O Comissariado da Educação solicitou aos professores das escolas que se envolvessem no processo de alfabetização de adultos, que seriam organizados pelos Comitês de bairro; no entanto, somente uma parte demonstrou interesse. A maioria era educadora do ciclo preparatório, além de alunos e integrantes da JAAC que ministravam aulas nas sedes dos Comitês (Almeida, 1981). Assim, os Círculos de Culturas foram colocados em prática em Bissau. Considerando os aspectos concretos de suas realidades, mas sempre tentando afinar ao ideal do Partido, foram abertos cerca de 30 Círculos de Cultura nos bairros periféricos da capital. No entanto, bem pouco tempo depois, foram abandonados pelos educandos e fechados.

O processo de alfabetização dos moradores dos bairros de Bissau apresentou grandes desafios. Segundo Almeida (1981), a população dos bairros não estivera envolvida ativamente

na resistência contra os colonizadores, já que muitos eram deslocados de regiões devastadas pelos bombardeios portugueses, vivendo sob sua influência e dependência até o final do conflito como habitantes da antiga capital colonial. O foco da alfabetização para esses adultos, que haviam deixado suas tabancas em busca de maior segurança em Bissau, onde enfrentaram condições precárias de moradia e emprego instável, era de natureza individual: buscar um trabalho, melhorar suas vidas, mas por meio de esforços pessoais em vez de ações coletivas.

A maior parte dos moradores dos bairros encontrava-se sem emprego ou trabalhando em ocupações informais, o que tornava qualquer avanço proveniente da alfabetização incerto, surgindo somente ao final da formação educativa, tornando esse esforço uma ação isolada. Além disso, muitos desses adultos não dominavam o crioulo e, muito menos, o português, comunicando-se apenas em suas línguas étnicas, o que tornava ainda mais desafiadora a alfabetização em uma língua estrangeira.

Por outro lado, segundo relatou Almeida (1981), os alfabetizadores também não estavam preparados para essa atividade. Seu trabalho pedagógico não estava apoiado em nenhuma experiência anterior; muitos não eram professores, e era a primeira tentativa de alfabetização de adultos realizada. A experiência das FARP não poderia servir de modelo, porque se dava em condições muito diferentes. Esses alfabetizadores, embora estivessem mobilizados para a tarefa, que era voluntária, em grande parte se sentiam mais descomprometidos, menos determinados que os militantes das FARP em conseguir sucesso. Além disso, aqueles que estavam dispostos a trabalhar voluntariamente para o povo em Bissau nessa fase, em 1975, estavam geralmente sobrecarregados com muitos afazeres, porque eram relativamente poucos.

Segundo Oliveira (1980) e Almeida (1981), o conteúdo da alfabetização não estava ligado à realidade nem às necessidades cotidianas dos alfabetizandos; o método não propiciava a reflexão e a discussão coletiva sobre temas de seu interesse; os objetivos de ascensão social não eram automaticamente atingíveis pela alfabetização. Assim, o trabalho pareceu sem sentido para aqueles que se esforçavam e não previam resultados satisfatórios. Os grupos se esvaziaram; gradualmente, os monitores foram desistindo e a primeira tentativa de alfabetização da população civil foi mal sucedida.

A experiência na capital não teve o estímulo esperado para o aprendizado da leitura e da escrita. A justificativa da equipe do IDAC para o abandono foi a demora no processo de ensino-aprendizagem: no momento em que o conteúdo da alfabetização deixa de estar ligado à realidade cotidiana, o progresso é mais difícil e cai-se na memorização mecânica. “Pouco a

pouco, as pessoas desanimam, o esforço aparece como inútil e desprovido de sentido, e o grupo acaba por desfazer-se no desinteresse geral (Oliveira, 1980, p. 96)".

Ainda em 1976, mesmo diante do insucesso da tentativa de alfabetizar Bissau, o governo decidiu lançar a campanha nacional de alfabetização, focando na população rural, que era majoritária no país. Dessa forma, foi lançado o Projeto de Férias. A experiência foi realizada em cinco regiões: Buba, Cacheu, Gabu, Oio e Tombali. Como o CONCAD não tinha pessoal suficiente para coordenar os trabalhos em todas as áreas, alguns estudantes das brigadas culturais assumiriam a responsabilidade (Almeida, 1981).

Mapa 4: Mapa das regiões de Guiné-Bissau



Fonte: Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Subdivis%C3%B5es_da_Guin%C3%A9-Bissau. Acesso em: 20 out. 2024.

O projeto de alfabetização nas férias foi realizado por duzentos estudantes secundários de Bissau, que formariam cerca de 300 animadores culturais nas regiões. Esses animadores deveriam alfabetizar aproximadamente 1.000 adultos inscritos para os Círculos de Cultura. Segundo Almeida (1981), como os estudantes de Bissau não tinham prática de alfabetização junto aos cursos para formação de animadores no interior, foram constituídos Círculos de Cultura coordenados pelos animadores de Bissau, acompanhados pelos futuros animadores.

No período da tarde, os animadores ensinavam os adultos a ler e escrever, além de noções de educação sanitária, higiene e agricultura, elementos que aprenderam no curso de formação ministrado na capital. Outra tarefa, primordial para a consecução da campanha, era a formação de novos animadores nas aldeias, que deveriam continuar com o trabalho educativo após o retorno dos estudantes (Cá, 2005, p. 169).

Figura 18: Imagem Parcial do Círculo de Cultura em Có, 1976



Fonte: Visão parcial de um Círculo de cultura Guiné-Bissau, em Có. Fundação Mário Soares. DAC - Documentos AmilcarCabral. Disponível em: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_43055 (2025-3-3). Acesso em: 21 out. 2024.

Almeida (1981) relatou que, a partir das orientações do programa de governo, a alfabetização das populações das tabancas deveria ser ligada à educação sanitária (orientação dos responsáveis regionais de saúde e demais educadores sanitários) e ao trabalho agrícola (os elementos da CONCAD ensinam aos animadores processos de combate às pragas e outros conhecimentos, por meio de trabalhos voluntários). Havia, portanto, uma necessidade de maior ligação com o Comissariado de Agricultura para o sucesso em campo. Algo que foi constatado pelos alfabetizadores para garantir assistência técnica e obtenção de sementes e adubos.

A alfabetização, assim, devia ligar-se também às necessidades gerais da população, relacionadas diretamente aos seguintes temas: a orientação sobre nutrição; incentivo à produção de alimentos; mudança de métodos agrícolas prejudiciais, como as queimadas; introdução de novas relações de produção e gestão das culturas coletivas e incentivo às iniciativas da população no sentido de terem autonomia para resolverem seus problemas (Nô Pintcha, 29 de jan. de 1977, p. 6-7). Outra tarefa primordial para a consecução da campanha era a formação de novos animadores nas aldeias, que deveriam continuar com o trabalho educativo após o retorno dos estudantes (Cá, 2005, p. 197).

Muitos problemas impediram o pleno sucesso do projeto. Segundo Almeida (1981), apenas 50% dos adultos inscritos nos círculos de Cultura puderam frequentá-los, por várias razões; dentre as quais, citou que não houve contatos preliminares satisfatórios entre as brigadas e os responsáveis do PAIC e do governo nas regiões para identificação dos problemas locais e áreas prioritárias. Além disso, na época escolhida (período de férias),

muitos dos responsáveis, professores locais e delegados da educação estavam fora de suas regiões, participando do seminário de "reciclagem" ofertado pelo IDAC, reuniões do Conselho superior de Luta do PAIGC, festividade de 209 anos do partido e outras atividades, principalmente em Bissau, de onde vieram os estudantes das brigadas.

Outro problema encontrado pelas equipes de alfabetização deu-se por questões locais, visto que, nas localidades onde se dariam os Círculos de Cultura, era inverno e as famílias estavam ocupadas na lavoura, incluindo os jovens que seriam os futuros animadores regionais. Em algumas áreas, a prática muçulmana de jejum dificultava a participação dos alfabetizandos nos Círculos por falta de condições físicas (Nô Pintcha, 29 jan. 1977, p. 1-4).

Outra dificuldade foi a falta de material escolar nos "Armazéns do Povo" do interior (lápis, cadernos, candeeiros para a iluminação). O número de jovens com a 3ª ou 4ª classe de escolaridade era muito reduzido e esse era o mínimo de formação requerido para ser alfabetizador. Também faltou mobilização política (que seria tarefa da JAAC), o que fez com que muitos desistissem frente aos problemas (Nô Pintcha, 29 jan. 1977, p. 5). Além da falta de material e de infraestrutura, que não era só um problema para a alfabetização, mas para todo o sistema de ensino guineense. Dentre todos esses elementos, o principal problema apontado, entretanto, foi a escolha da língua.

A inviabilidade da alfabetização com o português, que já tinha sido evidenciada na capital, confirmou-se nas experiências nas zonas rurais de forma mais clara, haja vista a ausência total da língua portuguesa nas tabancas. Freire destacou que, apesar da campanha não ter alcançado o resultado esperado, o projeto foi válido, na medida em que surgiram experiências valiosas, que, inclusive, contribuíram na reformulação da perspectiva adotada no projeto de alfabetização (Freire, 1977, p. 76).

A experiência interessante que Paulo Freire menciona foi vivenciada na aldeia de Sedengal, situada na região de Cacheu[23], uma região de população originária de três grupos étnicos dedicados à agricultura de subsistência. Era vista como um local chave para ser uma experiência piloto na zona rural, uma vez que os moradores se envolveram de maneira ativa na resistência contra o colonialismo (Oliveira, 1980, p. 97; Almeida, 1981, p. 202).

Almeida (1981) relatou como funcionaram os círculos de Cultura na Tabanca de Sendegal:

> A primeira tarefa realizada pela representante enviada de Bissau pela CONCAD foi o contato com os responsáveis locais do PAIGC e do Estado, para a mobilização da

[23] Ver mapa na página anterior. Sedengal é uma aldeia que fica próxima a São Domingo, perto da fronteira com o Senegal.

> população. Logo depois foi iniciada a formação dos animadores locais, na própria prática da alfabetização, conforme o método introduzido pela equipe do IDAC: em primeiro lugar pesquisando o universo verbal e temático da população, a partir de entrevistas e conversas informais com os camponeses (Almeida, 1981, p. 214).

Do mesmo modo como na guerra, a população de Sedengal empenhou-se no trabalho da alfabetização, tanto que, durante as conversas sobre os temas geradores, eles decidiram produzir coletivamente para a produção excedente pagar as despesas do estudo. "E todos resolveram cultivar bananas num campo agrícola (terreno do Estado) nos arredores da tabanca,[24] em regime de trabalho voluntário coletivo, para produzir um excedente comercializável que financiasse as despesas do ensino" (Oliveira, 1980, 101; Almeida, 1981, p. 215). Este trabalho gerou a necessidade do aprofundamento de temas relacionados às técnicas do cultivo e de sua comercialização. Na horta coletiva, foi vivenciada a leitura e a escrita da realidade, apesar da dificuldade no aprendizado da leitura e da escrita da palavra.

Freire descreveu:

> Uma das expressões desta assunção do projeto pela comunidade está na adesão de um grupo de jovens que, capacitados pela Brigada, se tornaram animadores dos vários Círculos de Cultura. Jovens camponeses, com terceira e quarta classes primárias, nascidos e crescidos no "mundo" de Sedengal e envolvidos, agora, com seus camaradas mais velhos, na "re-leitura" e na "re-escritura" de seu mundo e não apenas na leitura e na escrita de palavras (Freire, 1977, p. 70).

Almeida (1981) também contou que, na tabanca de Sedengal, os camponeses adultos e os futuros animadores estavam muito motivados e interessados desde a primeira etapa para a formação dos Círculos de Cultura. A maioria dos habitantes da tabanca participava com interesse das reuniões periódicas realizadas pela CONCAD para avaliação do trabalho, que seriam apenas dirigidas aos animadores.

Segundo Almeida:

> Como praticamente toda a comunidade estava envolvida na atividade educativa, durante as discussões dos temas geradores surgiu a ideia (proposta foi dada por habitantes de Sedengal) de produzir coletivamente para conseguir excedentes com os quais se pudesse enfrentar as despesas coletivas com a alfabetização (compra- de material didático etc.). Os animadores andavam até outra tabanca para vender cestos e esteiras produzidos por eles, e com o dinheiro obtido compravam o querosene que abastece os candeeiros, para os Círculos de Cultura noturnos. E todos resolveram cultivar bananas num campo agrícola (terreno do Estado) nos arredores da tabanca, em regime de trabalho voluntário coletivo, para produzir um excedente comercializável que financiasse essas despesas do ensino (Almeida, 1981, p. 215).

[24] Aldeia ou povoado no espaço rural de Guiné-Bissau.

A autora observou ainda que os alfabetizandos e alfabetizadores organizaram-se para essa atividade, dividindo-se em equipes responsáveis por tarefas determinadas, e chamando o restante da população que ainda não participava do trabalho. Esforçaram-se para conseguir os instrumentos (o Comissariado de Agricultura daria a assistência técnica), prepararam a terra e iniciaram a plantação.

O jornal *Nô Pintcha*, de 1976, deu ênfase a essa experiência, ressaltando sua importância: "pela primeira vez trabalharam juntos membros de três etnias guineenses". Com o desenvolvimento da atividade agrícola, a população sentiu necessidade de aprofundar seus conhecimentos, aprender tanto sobre técnicas de cultivo (sementes, adubos, irrigação, tratamento do solo, combate de pragas, comercialização dos produtos e outros aspectos dessa atividade) quanto sobre gestão, saúde, noções de cálculo, para apoiar e melhorar o próprio trabalho.

Nesse sentido, denota-se a relevância de uma proposta de educação descolonizada, advinda, sobretudo, do debate necessário entre a construção de modelos educativos a partir da realidade local e dos elementos críticos de uma sociedade que conhece a si mesma e dela propicia o avanço da sociedade no contexto estrutural.

Oliveira (1980), ao fazer uma análise da experiência de Sedengal, afirmou:

> [...] cada vez mais, hoje, a nível nacional na Guiné-Bissau, não porque os participantes dos círculos de cultura tivessem chegado a poder escrever e ler pequenas frases em língua portuguesa, mas porque em certo momento, da inviável aprendizagem daquela língua, descobriram o possível: o trabalho coletivo. E foi dando-se a esta forma de trabalho, com o qual começaram a 'reescrever' sua realidade e a 'relê-la' que se tocaram e despertaram a comunidade toda. Nenhum texto, nenhuma leitura mais correta poderia ter sido apresentada do que a horta coletiva, do que a presença atuante de uma população engajada na reconstrução nacional (Oliveira, 1980, p. 102).

Outro exemplo significativo que podia ser observado em Sedengal por ocasião dos Círculos de Cultura era a plantação coletiva. Por decisão comum durante os Círculos, todas as plantações pertenciam à população. Todos tinham o direito de trabalhar e usufruir dos bens produzidos. Estabeleceram-se critérios de participação para aqueles que não trabalhavam no período de férias e os que não estavam trabalhando no momento (Almeida, 1981).

Porém, apesar de a iniciativa cultural que envolveu a população ter gerado avanços significativos, como a identificação da importância do trabalho em equipe, a percepção da necessidade de adquirir mais conhecimento para uma atuação mais efetiva, a combinação entre educação, produção e as demandas locais, além do reconhecimento da importância da ação conjunta para melhorar as condições de vida no país, especialmente nas tabancas, o

resultado em relação à alfabetização, no sentido de ler e escrever em português, foi insatisfatório.

Na experiência de Sedengal, segundo Freire (1977), era claro que a alfabetização de adultos, enquanto ação cultural, favoreceu o entendimento do coletivo e resultou na mobilização da comunidade para a prática do trabalho em conjunto. Também era notório que se estabeleceu um movimento ativo entre as atividades nos Círculos de Cultura e o trabalho produtivo realizado na "horta" coletiva. No entanto, não se podia esperar que esse dinamismo entre os Círculos de Cultura e a prática produtiva coletiva conseguisse, por si só, resolver um problema fundamental de natureza linguística que afetava a população.

Essa dificuldade se dava pelo fato de que, mesmo compreendendo um pouco do crioulo, as pessoas se comunicavam predominantemente em sua língua nativa sem terem experiência com o português. Esse era, de fato, um problema significativo, que se apresentava não apenas em Sedengal, mas em diversas partes do país. Sobre esse desafio, Freire comentou:

> A impressão que me fica, sem nenhum dogmatismo, refletindo sobre a experiência de Sedengal, é que o dinamismo entre os Círculos de Cultura e a atividade produtivo-coletiva continuará, mas, em certo momento, em face mesmo das dificuldades encontradas, interesse pelo aprendizado do português diminuirá, mais e mais. Se isto ocorrer, o que não significará nenhum desastre, não há por que a Comissão Coordenadora diga um "até logo" triste, de quem se sentisse frustrado, a Sedengal. A sua tarefa de Ação Cultural continuará. O domínio da linguagem, enquanto "linguagem total", da expressividade, permanecerá. A experiência de Sedengal simplesmente se afirmará noutro sentido, já evidente hoje: no da "leitura" e no da "re-escritura" da realidade, sem o aprendizado da escrita e da leitura dos signos linguísticos (Freire, 1977, 72).

Freire fazia defesa, de maneira categórica, da impossibilidade de a educação ser entendida como transmissão ou extensão de um saber. Correspondente a esta temática está a sua visão sobre a importância da comunicação, que, posteriormente, passou a chamar de diálogo, para o sistema de ensino. Freire discutiu aprofundadamente no livro *Extensão ou Comunicação* (1969) este assunto e apontou algo simples e aparentemente óbvio, mas que é de extrema importância para sua teoria do conhecimento: para ele, uma comunicação eficiente consiste na expressão de signos linguísticos pertencentes aos universos dos sujeitos interlocutores; em outras palavras, a condição essencial para a materialização do diálogo está no universo vocabular utilizado.

O trabalho desenvolvido em Sedengal desencadeou a reformulação da campanha de alfabetização e levou Freire a considerar que, em determinados casos, é necessário,

primeiramente, a implantação da pós-alfabetização para a alfabetização acontecer em sua plenitude num segundo momento.

Para Cá (2005), traduzir todas as orientações do PAICG em medidas concretas não era uma simples tarefa, pois, embora a maioria da população fosse de camponeses e agricultores e a despeito da agricultura ser a prioridade de desenvolvimento de Guiné, o ensino, ao nível secundário, continuava sendo um componente marcadamente de uma cultura urbana. Isso representava um obstáculo para a população camponesa. Mesmo quando atraídas pela escola como meio de ascensão social, esse ambiente era visto como estranho, culturalmente distante da aldeia e das atividades rurais.

Era inegável que Guiné-Bissau não contava com os recursos necessários para evoluir rapidamente na área educacional. Proporcionar acesso à escola para todas as crianças e promover a alfabetização dos adultos eram desafios que demandavam tempo. Mario Cabral, que ocupava a presidência do Conselho de Estado, afirmou durante a abertura da terceira sessão da Assembleia Nacional Popular:

> Faremos todos os sacrifícios, todos os esforços que forem necessários para levarmos a educação para frente, para melhorarmos cada vez mais o seu nível, para podermos ser um povo culto, um povo que de fato conhece onde estão o bem e o mal, onde estão a verdade e a mentira, onde está o seu progresso, para poder ser capaz de defender os seus verdadeiros interesses (DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau, 1978).

> O projeto-piloto para a definição de que metodologia adotar na alfabetização e pós-alfabetização teve origem na constatação e avaliação negativa do fracasso das campanhas anteriores. Não era possível realizar um programa de alfabetização inspirado no método de Paulo Freire, em que os alfabetizandos aprendessem a ler e escrever a partir do descobrimento e da compreensão crítica de sua realidade e das palavras geradoras a que estavam ligadas como povo, luta, trabalho, disciplina. Essa metodologia não deu os resultados previamente esperados. Ademais, a campanha tinha como língua o português, falado apenas por 10 a 12% da população. Era necessário, portanto, propor uma nova metodologia e testa-la na prática (Cá, 2005, 1999).

De fato, a abordagem freiriana não permitiu a alfabetização em uma língua estrangeira sem uma escrita própria, especialmente com termos que não fazem parte do dia a dia dos alunos. O que torna a crítica governamental ao educador contraditória é que ele sempre defendeu a ideia de incluir uma língua diferente do português no projeto, mas o comitê sempre se opôs a essa proposta.

Segundo Faundez (1994), o objetivo do novo programa nacional passou de se concentrar na alfabetização para priorizar a educação de base, dedicando atenção à aprendizagem de habilidades por meio das comunicações oral e visual. Esta nova iniciativa

tinha uma base distinta da anterior, estando "profundamente conectada ao treinamento profissional" (1994, p. 95). No entanto, as transformações não produziram os resultados almejados, e a campanha foi vista pelo governo como um insucesso, assim como a primeira.

Uma mudança relevante nessa última experiência está relacionada à questão da linguagem, onde o português foi tratado como um idioma estrangeiro, implementando o que se denominou de alfabetização funcional. Conforme a proposta de alfabetização funcional, os Círculos deveriam ser realizados nos próprios ambientes de trabalho, com a participação dos empregadores. No entanto, novamente, os resultados não corresponderam às expectativas, uma vez que as fábricas "não demonstravam interesse na alfabetização dos trabalhadores" e a língua continuava a ser um obstáculo significativo nas iniciativas em Guiné-Bissau (Faundez, 1994, p. 97).

A mudança realizada apontava que as discussões sobre a linguagem ainda estavam latentes, mesmo depois da saída de Freire da experiência no país. É importante indicar que essa mudança no uso da linguagem foi aquela defendida por Paulo Freire: uma educação feita com base no crioulo, e não no português, sendo essa língua considerada estrangeira. Em 1980, a Guiné-Bissau se voltou a suas línguas vernáculas, usando o crioulo como base da proposta. Faundez (1994) apontou que foi observado certo êxito com essa forma de alfabetização, expandida para outras línguas.

3.5 Materiais didático-pedagógicos

Para realizar a Campanha, Freire precisava de um material pedagógico que auxiliasse nos círculos de cultura. Como já citado, Freire não levou para a Guiné "cartilhas" prontas. Os materiais didáticos utilizados incluíam uma variedade de recursos desenvolvidos com base nos princípios pedagógicos de Freire e a partir das observações *in loco*, pois os materiais deviam ser projetados para serem acessíveis e relevantes para a população local, considerando as condições de vida e o contexto cultural do país.

Freire e os colaboradores do IDAC sugeriram ao Comissariado de Educação a utilização de recursos audiovisuais como método para debater a situação da Guiné. Mário Cabral gostou da proposta e a levou para a reunião de base do partido, realizada na área de Pilon de Cima, localizada nos arredores de Bissau. No entanto, segundo Ceccon (2017), a pesquisa realizada nas localidades havia demonstrado que havia pouquíssimos elementos visuais disponíveis. O registro fotográfico, por exemplo, "começara recentemente, durante a luta de libertação e nossa análise ia bem mais longe, alcançava o período pré-colonial"

(Ceccon, 2017). Não havia nenhuma documentação local a esse respeito. A solução encontrada para o início das aulas era criar essas imagens que remetessem à realidade dos diferentes períodos. No entanto, as dúvidas surgiram na forma de fazer.

O uso do audiovisual foi a alternativa encontrada pela equipe para tornar acessível, à população, sua história. Claudius Ceccon, integrante da equipe do IDAC, disse sobre o uso do audiovisual:

> [...] era preciso encontrar um modo de transmitir uma série de dados que haviam sido recolhidos, para que toda a população tivesse acesso à sua própria história. Como fazer? Era preciso encontrar um meio que permitisse uma 'leitura' (...) um meio que fosse suficientemente flexível para permitir que o conteúdo fosse discutido, criticado, completado e incorporado à própria experiência e conhecimento (Ceccon, 1980, p. 108).

A opção pelo uso de desenhos de humor veio do entendimento de que a leitura das informações contidas neste tipo de representação só é possível se o conteúdo for familiar; assim sendo, parte-se do local para o universal, princípio defendido por Paulo Freire e sua equipe. Além disso, o humor ajuda nesse processo de apreensão, na medida em que ele justamente não é sério nem sisudo, como costuma ser, infelizmente, a educação (Ceccon, 1980, p. 109). A equipe via neste ponto um retorno à prática da oralidade africana, devido à impossibilidade do aprendizado da leitura e da escrita na língua portuguesa.

A primeira apresentação foi feita no Ministério da Educação. Segundo Ceccon, as imagens projetadas na parede, ampliadas, coloridas, causaram um impacto enorme no ministro e em sua equipe. A experiência seguinte foi mostrar o audiovisual num bairro da periferia de Bissau. Houve um impacto positivo na população.

Com a intensificação dos círculos de cultura na capital e, posteriormente, na zona rural, somente o audiovisual não era suficiente para manter a campanha em pleno desenvolvimento.

Então, decidiu-se pela elaboração de manuais de alfabetização para servir de material de suporte:

> Refiro-me aos cadernos básicos, ou manuais – um, com orientações, informações e sugestões dirigidas aos animadores; o outro, com textos cuja temática, ao ser analisada e discutida, possibilita o aprofundamento da "leitura" crítica da realidade nacional, iniciada na fase de alfabetização e se alonga na com preensão da realidade africana. Esforço a que se junta, como não poderia deixar de ser, o estudo desenvolvido do cálculo (Freire, 1977, p. 73).

Sobre os manuais, Almeida (1981) comentou que os mesmos foram preparados para a fase da pós-alfabetização nas FARP; outro para os animadores, para sua orientação, e outro para os alfabetizandos. Os animadores das FARP, que estavam sendo preparados para a pós-alfabetização, discutiam os textos antes da edição com os alfabetizadores de Bissau, visto que a etapa seguinte se apoiaria nas leituras dos manuais. Nas áreas civis, foi preparado um manual de alfabetização pela Comissão Coordenadora para uso ainda na primeira fase de alfabetização, chamado de "Primeiro caderno de educação popular".

O caderno começava com uma série de palavras geradoras. Cada uma acompanhada de uma "codificação" visual (desenho ou fotografia de uma situação ligada ao tema) e espaços em branco para a livre criação de palavras pelo alfabetizando por meio de combinações silábicas. Depois, seguia-se um texto simples, escrito com palavras conhecidas (ou possíveis de montar com as sílabas conhecidas), outra série de palavras geradoras, codificações e espaços em branco, e outro texto, menos simples que o anterior. Depois da terceira série de palavras geradoras e de seus complementos, havia dois textos de Amílcar Cabral (Freire, 1977; Almeida, 1981).

Foram colocadas 20 palavras na primeira parte do primeiro caderno, escolhidas em função da experiência de alfabetização realizada no país até o momento. Na segunda parte do caderno, abrindo a fase de "transição à pós-alfabetização", existiam codificações (fotografias) acompanhadas de páginas em branco, onde os educandos escreveriam seus próprios textos sobre temas geradores, após discuti-los coletivamente (Freire, 1977, Almeida, 1981).

Segundo Almeida (1981), os cadernos foram intercalados com textos de Amílcar Cabral para discussão em grupo. As codificações referem-se aos seguintes temas: produção, defesa, educação, saúde, cultura, papel dos trabalhadores, das mulheres e da juventude no esforço de reconstrução nacional. A Comissão Coordenadora redigiu os textos do caderno e selecionou os de Amílcar Cabral e de membros da equipe do IDAC, que colaboraram em todas as fases da organização do manual.

Sobre os manuais, Freire informou:

> É importante sublinhar a participação que tiveram os alfabetizandos na organização deste manual. A grande maioria dos textos resultou de gravações dos debates realizados nos Círculos de Cultura, durante a descodificação de situações a que se referiam as palavras gerador as. O trabalho da equipe responsável foi o de editar, o de organizar, o de sistematizar, num a linguagem que não se distanciasse demasiado da dos alfabetizandos, o material recolhido (Freire, 1977, p. 73)

Para que a produção destes manuais não fosse compreendida como cartilha, que havia sido objeto de crítica de Paulo Freire, o referido autor e sua equipe, na primeira carta, enfatizaram:

> No nosso caso, para facilitar o nosso trabalho e não tornar mais dispendioso o nosso programa, escolhemos cuidadosamente 20 palavras geradoras que podem ser, com uma outra mudança do animador deve estar preparado para fazer, adequados a todo o país [...] Em lugar das lições postas nas cartilhas, que os alunos deviam decorar e repetir, os temas geradores aos quais estão referidas as palavras geradoras são representadas nas codificações (Freire, 1977, p. 79).

Procuramos cópia ou imagem dos manuais desenvolvidos em Guiné-Bissau em todos os arquivos e acervos disponíveis em plataforma digital para que pudéssemos trazê-los ao texto da tese para visualização. No entanto, não encontramos. Ao fazer uma busca do material no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, em Bissau, recebemos a notícia da destruição dos arquivos durante o conflito político-militar de 1988-1989, tornando, dessa forma, impossível o acesso aos materiais utilizados nos círculos de Cultura de Guiné-Bissau.

Figura 19: Tratada no âmbito do Protocolo INEP-FMS. Álbum de fotografias relativas à destruição do INEP durante o conflito político-militar de 1988-1989



Fonte: Desconhecido (s.d.), Sem Título, Fundação Mário Soares / INEP, Disponível em: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_11302 (2025-3-2). Acesso em: 2024. 09. 15.

Ter acesso ao material utilizado nos Círculos de Cultura, a meu ver, seria importante, pois, geralmente, ao analisar o trabalho de Paulo Freire na África, considera-se Guiné-Bissau como uma experiência pouco exitosa devido às condições desfavoráveis na aplicação do método Freiriano, estrutura, língua, recursos, etc. Mas nunca se teve em conta o material

didático que Paulo Freire elaborou com os educadores guineenses. Isso nos parece importante sinalizar, mesmo sem os exemplares, porque esse material poderia ajudar, na África e não somente, no resgate de um legado precioso de livros didáticos para a alfabetização; além disso, tais exemplares poderiam ser considerados na formulação de novas propostas de educação pelos estudiosos da educação.

No entanto, no livro *Cartas à Guiné-Bissau*, Freire descreve que o Caderno de Educação Popular estava sendo preparado por Claudius Ceccon com a Comissão Coordenadora em Bissau, cujo objetivo era oferecer suporte aos alfabetizandos, facilitando a transição para a pós-alfabetização, além de auxiliar os animadores de debates em sua tarefa educativa. Terminada a montagem do caderno, este seria submetido ao Comissário de Educação, Mário Cabral, e a José Araújo, secretário para a organização do partido, a quem caberia a decisão final para a impressão do mesmo (Freire, 1977, p. 81-2). Almeida (1981) também enfatizou a feitura dos manuais pela equipe de alfabetização.

Na correspondência de julho de 1977, é possível notar que, até aquele momento, o material educacional em desenvolvimento, descrito a seguir, ainda não havia sido finalizado e impresso. Freire acreditava que esse material oferecia um bom auxílio ao ensino, mas que, por si só, não solucionava a questão da língua:

> O que queremos dizer é que, mesmo dispondo de um bom material de ajuda, como teremos com o Caderno de Educação Popular, os resultados seriam apenas pouco melhores. É que o Caderno, enquanto material de suporte, em si, não é capaz de superar a razão fundamental, substantiva, da dificuldade: a ausência da língua portuguesa na prática social do povo. E esta língua estrangeira – o português – não faz parte da prática social das grandes massas populares da Guiné-Bissau na medida em que não se insere em nenhum dos níveis daquela prática (Faundez; Freire, 1985, p. 130).

O Caderno de Educação Popular era dividido em dois momentos: o primeiro continha 20 palavras geradoras com codificações correspondentes. Da 1ª à 9ª aparecia a palavra, a codificação, a palavra dividida em sílabas e duas folhas pautadas em branco para o aluno poder formar novas palavras e sentenças. Da 9ª para a 10ª palavras, aparecia o que Freire denominou de "1º livro", pois os alunos seriam chamados nesse momento para a leitura de sua realidade a partir de textos e não mais de imagens. Da 10ª à 14ª palavras, ocorria o mesmo procedimento anterior, ou seja, igual ao momento entre as páginas 1 a 9. Nessa fase, o educando deveria ser estimulado a escrever pequenos textos e não só palavras e sentenças soltas.

Entre a 14ª e a 15ª palavras geradoras aparecia o 2º texto, um pouco maior e mais complicado, ou menos simples que o primeiro. Dois textos de Amílcar Cabral ainda apareciam na primeira parte do caderno. O primeiro, entre as 18ª e 19ª palavras geradoras, e o 2º, sobre a unidade de Guiné-Bissau e Cabo Verde, após a 20ª palavra. Ainda na primeira parte do caderno, por sugestão de Miguel Darcy de Oliveira, existiam quatro páginas entre as palavras geradoras, apenas com os lugares indicados para a codificação e as famílias silábicas, cabendo ao animador e aos alfabetizandos preencherem esse espaço com palavras geradoras adequadas à realidade do grupo, dependendo da necessidade do círculo de cultura (Freire, 1977, p. 85). Fica evidente que a intenção do partido era a homogeneização dos círculos de cultura e não o respeito ao universo vocabular dos educandos.

O segundo momento do caderno de educação tinha o intuito de situar o educando claramente no momento de transição para a pós-alfabetização:

> Em síntese a segunda parte do caderno, que é introduzido por um texto curto, dois ou três períodos, objetivo e motivador, consta de oito codificações, sem, obviamente, nenhuma palavra geradora, pois que já não é o caso, às quais se seguem páginas pautadas em branco e quatro textos de Amílcar Cabral, extraído do seu trabalho sobre formas de resistência – a econômica, a política, a armada e a cultural. As oito codificações, fotografias, algumas das quais de real beleza, giram em torno de oito temas geradores nacionais – o da produção, o da defesa, o da educação, sistemática e assistemática, o da saúde, o da cultura, no sentido mais amplo da palavra, o do papel dos trabalhadores, camponeses e urbanos, das mulheres e da juventude no esforço da reconstrução nacional (Freire, 1977, p. 85-6).

Outra sugestão de ferramenta para a ampliação dos Círculos de Cultura feita por Freire foi a utilização do jornal *Nô Pintcha*, que era de grande circulação em Bissau e nas zonas rurais:

> A existência, no jornal, de um a página, a serviço dos Círculos de Cultura, à disposição de seus participantes, alfabetizandos e animadores ou animadoras, teria um enorme papel a jogar. Página em que se noticiasse o que vem ocorrendo nos Círculos, os avanços, as dificuldades dos alfabetizandos, as soluções encontradas para algum as delas; em que se publicassem pequenos textos escritos pelos alfabetizandos bem com as sínteses das discussões em torno de certos temas de interesse nacional. Uma tal página daria um duplo suporte aos alfabetizandos no exercício de leitura que seu caderno lhes oferecia. De um lado, algo mais para ler; de outro, algo que não apenas falaria deles, mas através de que eles falariam (Freire, 1977, p. 76).

No período da luta, Guiné-Bissau utilizava o jornal *O Blufo*[25] como ferramenta de comunicação política e didática para as pioneiras e os pioneiros, atualizando e ensinando sobre as notícias do processo revolucionário, além de estar circunscrito no currículo da escola

[25] *Blufo* – Órgão dos pioneiros do PAIGC.

e possuir uma dimensão educativa, concedendo identidade e poder para novos futuros quadros políticos e intelectuais do partido. Sendo assim, a metodologia do jornal não era algo incomum para a população.

Em 1978, foi feito um suplemento especial do jornal *Nô Pintcha* conforme as orientações de Freire. Ceccon criou os desenhos em forma de charges humorísticas para o primeiro encontro de educadores, que reuniu os países São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e Angola**.**

Figura 20: Suplemento especial em homenagem ao 1º Encontro de Educadores (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe)



Fonte: Disponível em: https://acervo.paulofreire.org/items/1ccec06a-b535-4195-b2c6-3926c414121f. Acesso em: 16 set. 2024.

A imagem acima é do jornal *Nô Pintcha*, de 1976. Um suplemento especial do jornal foi feito por ocasião do Seminário de Educadores, que juntou os vários países africanos que estavam recém-libertados. O diaporama,[26] foi apresentado como uma possibilidade didática para os círculos de Cultura. Sobre a atualização do jornal, Freire disse:

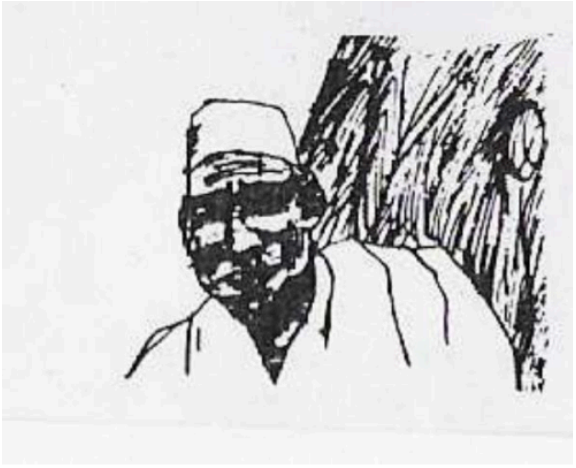
> Página em que se noticiasse o que vem ocorrendo nos Círculos, os avanços, as dificuldades dos alfabetizandos, as soluções encontradas para algum as delas; em que se publicassem pequenos textos escritos pelos alfabetizandos bem com as sínteses das discussões em torno de certos temas de interesse nacional. Uma tal página daria um duplo suporte aos alfabetizandos no exercício de leitura que seu caderno lhes oferecia. De um lado, algo mais para ler; de outro, algo que não apenas falaria deles, mas através de que eles falariam (Freire, 1977, p. 76).

[26] Diaporama é uma apresentação de imagens fixas, acompanhadas de som, que pode ser projetada ou apresentada digitalmente.

Segundo o autor, a existência, no jornal, de uma página a serviço dos Círculos de Cultura à disposição de seus participantes, alfabetizandos e animadores ou animadoras, ou mesmo de pessoas que não estavam diretamente estudando, teria um papel significativo na divulgação das ideias revolucionárias e educacionais.

Outros materiais que não conseguimos ter certeza de suas utilizações nos Círculos de Cultura foram os desenhos que problematizavam a colonização e propiciavam a reflexão sobre a educação colonial e a africana; são os diapositivos apresentados ao Ministério de Educação na reunião de base do partido, realizada no bairro de Pilon de Cima. Mesmo que os diapositivos não tenham sido utilizados nos Círculos, as amostras deles no bairro de Pilon foram vistas e discutidas nesse encontro por um número significativo de pessoas, entre quinhentas e mil. Os diapositivos propiciaram não só a reflexão sobre a história da Guiné-Bissau, mas o debate sobre a identidade.

Figura 21: Diapositivo 1, cultura tradicional africana



Fonte: Ceccon, 1980.

Nessa imagem foi trabalhada a ideia da educação nas culturas tradicionais de Guiné-Bissau. O desenho representa um dos grandes sábios da aldeia, que eram os guardadores da cultura, dos costumes e das tradições. Em uma das visitas da equipe do IDAC à Guiné-Bissau, em conversa com um desses homens, foi dito a eles que “antigamente não havia escola. Mas nem por isso deixava-se de haver educação. Aprendia-se fazendo, aprendiam-se coisas úteis, cada adulto era um professor” (Ceccon, 1980, p. 110). O intuito desse diapositivo serviria para discutir o papel das culturas tradicionais e das práticas dessas culturas que deveriam ser, no entendimento do PAIGC, superadas em nome do progresso e do

desenvolvimento da nação guineense. Assim sendo, esta imagem suscitaria o debate acerca das práticas ancestrais e das crenças das culturas guineenses.

Através dele, também se discutiria a ideia da cultura oral em relação à cultura escrita, e de que maneira o aprendizado da leitura e da escrita contribuiria para o progresso da nação. Amílcar Cabral (1978) sustentava com veemência a necessidade de eliminar determinadas práticas culturais para promover o desenvolvimento do país:

> A realidade cultural da nossa terra é essa. Mas devemos pensar bem na nossa cultura: ela é ditada pela nossa condição económica, pela nossa situação de subdesenvolvimento económico. Temos que gostar muito da nossa cultura africana, nós queremo-la muito, as nossas danças, as nossas cantigas, a nossa maneira de fazer estátuas, canoas, os nossos panos, tudo isso é magnífico, mas se esperarmos só pelos nossos panos para vestirmos nossa gente toda, estamos mal. Temos que ser realistas. A nossa terra é muito linda, mas se não lutamos para mudar a nossa terra, estamos mal. [...] Temos que ter coragem para dizer isso claramente. Ninguém pense que a cultura de África, o que é verdadeiramente africano e que, portanto, temos que conservar para a toda vida, para sermos africanos, é a sua fraqueza diante da natureza. Qualquer povo do Mundo, em qualquer estado que esteja, já passou por essas fraquezas, ou há de passar. Há muita gente que ainda nem chegou aí: passam a sua vida a subir às árvores, comer e dormir, mais nada ainda. E esses, então, quantas crenças tem ainda" Nós não podemos convencer-nos de que ser africano é pensar que o relâmpago é a fúria de Deus (Deus quipanharaiba). Não podemos acreditar que ser africano é pensar que o homem não pode dominar as cheias do rio. Quem dirige uma luta como a nossa, quem tem a responsabilidade duma luta como a nossa, tem que entender, pouco a pouco, que a realidade concreta é essa (Cabral, 1978, p. 141).

Figura 22: Diapositivo 2, a dominação colonial

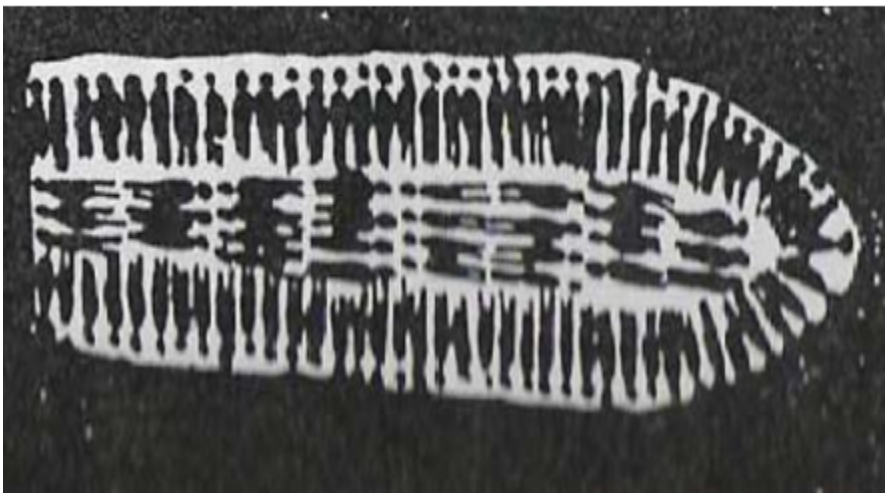


Fonte: Ceccon, 1980.

Segundo Ceccon (1980), a apresentação da chegada dos portugueses foi feita a partir da montagem de um navegador do século XV com uma ave de rapina. Esta imagem, que tinha uma visão claramente política sobre a colonização na demonstração dos diapositivos feita no bairro de Pilon de Cima, gerou risos, gritos e palmas como se estivessem comemorando uma vitória.

A análise dessa imagem mostrou à equipe do IDAC que essa metodologia funcionava bem, ou seja, a comunicação estava estabelecida e, por conseguinte, poderiam explorar a discussão sobre a herança colonial e a criação da identidade a partir o uso dos desenhos de humor (Ceccon, 1980, p. 110).

Figura 23: Diapositivo 3, a dominação colonial



Fonte: Ceccon, 1980.

Ceccon (1980) evidenciou que cada representação do período colonial e da interação entre africanos e portugueses era carregada de tensão. Um exemplo disso é encontrado em uma história em quadrinhos que retrata essa realidade, provocando uma intensa reação do público presente, pois evocava o momento em que famílias numerosas eram forçadas a escolher um filho para a educação. Esse escolhido era conhecido como ‘o branco’, uma vez que se dispunha a abandonar os valores de sua própria cultura. Outras ilustrações evidenciavam os princípios da escola estabelecida nas áreas emancipadas e apontavam o sistema escolar como um cavalo que não servia mais, já que a escola deveria surgir da participação de todos a partir da discussão dos dados que lhes estavam sendo oferecidos naquele momento.

Imagem 24: Diapositivo 4, quadrinho aculturação



Fonte: Ceccon, 1980.

Para Ceccon, ali estava um instrumento de trabalho do qual os guineenses podiam se apropriar para auxiliar na tarefa de reconstrução nacional: "era necessário, entretanto, criar os meios para que esses instrumentos de trabalho passassem efetivamente às mãos dos nacionais" (Ceccon, 1980, p. 112).

Não temos a certeza se foi possível, no curto tempo da campanha, a utilização deste material. A literatura estudada sugere que todo material estava em processo de feitura; também percebemos que, assim como o caderno de educação popular, a discussão era dirigida e definida, ao contrário do que indica a proposta de alfabetização freiriana. Assim como no caderno, Ceccon apontou uma alternativa para a adaptação do uso deste material a uma realidade específica, que seria a preparação dos diapositivos, conforme a necessidade do círculo, pelos animadores do debate.

Outra possibilidade a ser explorada era o uso do rádio. Para Freire, o uso desse meio de comunicação gestava um "mundo de possibilidades" (Freire, 1977). Desde programas que levassem trechos das aulas nos Círculos de Cultura, até a criação de um programa que fosse ao vivo e dinâmico, e pudesse ser ouvido em qualquer lugar do país:

> "Um Círculo de Cultura em sua casa", programa inicialmente transmitido da Rádio mesma, poderia, em função da motivação dos ouvintes, deixando a Rádio e

> deslocando- se aos diferentes bairros da cidade (no caso de Bissau), ser transmitido, ora da sede de um Círculo, ora da sede do Comitê do Partido. Um tal programa poderia vir a ter um indiscutível papel na formação política da população (Freire, 1977, p. 77).

Todas as ideias elaboradas por Freire e por sua equipe em Guiné-Bissau têm um enfoque político-pedagógico comum, com o objetivo de superar métodos de ensino mecânico e a passividade dos alunos no processo educativo. A alfabetização e a pós-alfabetização apresentam um caráter revolucionário, considerando especialmente o contexto de sua elaboração, propondo transformações estruturais na educação do povo de Guiné-Bissau ao considerar as realidades socioculturais experimentadas durante o período colonial. O intuito era preparar homens e mulheres para serem conscientes, críticos e aptos a enfrentar os desafios de um novo cenário político e social (pós-colonial).

Dentro deste contexto educacional, os animadores culturais teriam um papel mediador nas novas transformações com a prática educativa alinhada às premissas propostas. Pois era essencial que houvesse uma coerência entre a ação pedagógica e a escolha por uma política transformadora e libertadora, em contraposição à educação imposta durante o período colonial.

Vemos um esforço de Freire e da equipe do IDAC em adaptar suas estratégias de trabalho e a forma de pensar à Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos de Guiné-Bissau. Ao mesmo tempo, vemos um desvio na conduta pregada discursivamente por Freire e sua equipe. Apesar de Freire defender o respeito à cultura dos educandos e não querer promover uma invasão cultural, os direcionamentos da Campanha não consideraram a diversidade, mas a homogeneização. Provavelmente, este direcionamento esteja ligado ao que podemos chamar de inversão da teoria freiriana. Ao invés de partir da cultura do povo para discutir as relações sociais existentes na localidade, as palavras geradoras foram escolhidas com o intuito de gerar a identificação de um povo a partir de símbolos criados pelo período da luta contra o colonialismo.

3.6 A língua como empecilho para a campanha de alfabetização e a busca pela criação de uma unidade nacional

Freire, após visitar Guiné-Bissau e ter tomado contato com a história, vicissitudes e a diversidade étnica daquele país, chegou à conclusão de que o sucesso limitado das campanhas de alfabetização em Guiné-Bissau foi, em grande medida e, talvez, a mais significativa, a

escolha da Língua Portuguesa como idioma oficial a ser ensinado nas escolas. Visto que eram jovens e adultos que nunca haviam tido contato com a língua anteriormente, mas que eram fluentes em suas línguas étnicas maternas e no crioulo, a língua que se ramificava em todo o país, mas que não chegava a ser hegemônica.

A Língua Portuguesa, com suas regras, condutas e normas a seguir, não foi inteiramente assimilada pelos povos guineenses, especialmente os que viviam nas zonas rurais. Eles, em quase sua totalidade, não a falavam. Porém, embora o idioma fosse não acessível para a grande maioria da população, os dirigentes do PAICG, diante de sua praticidade, escolheram-no para o processo de gerência do governo Central e da campanha de alfabetização nacional. A língua crioula, a mais difundida delas, também não era hegemônica e não contava com o código gráfico, oferecendo, portanto, dificuldades para o trabalho consistente e eficaz de alfabetização (Freire, 2003).

Para Cá (2007), havia, desse modo, perguntas feitas por aqueles que ainda não conheciam a realidade histórica do país. Algumas inquietações se davam no seguinte sentido: como, conquistada a independência nacional, numa luta que fundamentava a sua razão de ser na existência de uma cultura nacional e dada a irreversível necessidade de preservar a identidade cultural, se toma a decisão de privilegiar a língua do colonizador, colocando em segundo plano as suas próprias línguas?

Sob a perspectiva linguisticamente analisada por Couto (1989), Guiné-Bissau enfrentou e continua enfrentando diversas questões e paradoxos. A primeira delas é o crioulo *em relação às* línguas étnicas. Adotar o crioulo como língua nacional ou uma língua étnica? Neste caso, qual seria a língua a escolher? Os falantes de outras não aceitariam. Além da questão sobre qual língua adotar, há uma série de conceitos do mundo consumista moderno que os idiomas não têm recursos para explorar, como reconheceu Amílcar Cabral durante a luta armada.

Neste domínio, apesar de tudo, Amílcar Cabral e o PAICG não cederam à fácil análise:

> Alguns pensam que, para ensinar no nosso país, é preciso fazê-lo desde já em creoulo. Outros, pensam que é preferível ensinar em fula, em mandinga, em balanta. Seria ótimo, mas de momento é impossível. Para ensinar uma língua escrita, é preciso saber como escrevê-la. Actualmente a nossa língua escrita é o português. Dizer que já não somos filhos do nosso país, por não falarmos creoulo, é falso. E filho do nosso país, aquele que obedece às leis do partido, as palavras de ordem do partido para servir nosso povo. Ninguém deverá ter complexo por não conhecer o balanta, o mandinga ou o pepel, o fula ou o mancanha. Se soubéssemos, tanto melhor. Devemos ter noção real da nossa cultura. A língua é apenas um instrumento (para comunicar) e para exprimir as realidades da vida no mundo (Cabral, 1972, p. 52).

O fato é que, nas cidades, se expressa, até hoje, predominantemente, em crioulo, mas, nas zonas rurais, falam-se línguas étnicas, embora seja possível afirmar que não existe praticamente nenhum guineense que não tenha, pelo menos, o domínio passivo do crioulo. A segunda contradição, de acordo com Couto, é português *versus* crioulo. A despeito de o crioulo ser a língua do dia a dia da maioria da população urbana, todos os textos escritos estavam em português. A alfabetização e o aprendizado escolar posteriores davam-se basicamente nessa língua, apesar de somente 12% da população escreverem e falarem esse idioma. Logo, a questão prática mais imediata é a de que ele não tinha naquele período gramática sistematizada, nem dicionário formalizado (Couto, 1989; Cá, 2005).

Freire, ao compartilhar sua inquietação sobre a necessidade de reconhecer o crioulo como língua nacional, sustentou que a barreira no processo de aprendizagem estava ligada à ausência de recursos didáticos. No entanto, o que se observa é que a carência desses recursos poderia, em diferentes contextos, ser vista como a principal razão para essa dificuldade, mas, aqui, estamos falando de uma era predominantemente descritiva. Ou seja, com a presença de um material de apoio adequado, como, por exemplo, o *caderno de educação popular,* os resultados alcançados eram somente ligeiramente melhores.

Apesar da contradição, segundo Ferreira (1988), havia uma base histórica para a tomada dessa posição: a decisão de adotar a língua portuguesa como língua oficial, pois já havia sido tomada no tempo da guerra de libertação nacional. Com efeito, muito do trabalho político; inúmeros textos de esclarecimentos e conscientização; propaganda da rádio; a expressão no seio do exército, da administração, da igreja; a prática da escolarização nas zonas libertadas, tudo isso representava espaços conquistados para a língua portuguesa quando, da libertação do jugo colonial, houve somente que assumir e aprofundar essa prática (Ferreira, 1988, p. 22–23).

Para Freire (1977), promover o ensino da língua portuguesa equivalia a exigir da população um esforço desnecessário e difícil de ser atingido. Essa imposição se revelava inconsistente no contexto de reconstrução do país e da busca por uma nova sociedade que desejava eliminar a opressão, em consonância com os nobres ideais que sempre orientaram o PAIGC. Ideais que moldaram o partido como a verdadeira vanguarda dos povos guineense e cabo-verdiano. Freire argumentava que a manutenção por muito tempo da língua portuguesa trabalharia contra a concretização daqueles ideais. Para Freire (1977), que lhe dessem somente o estatuto de língua oficial, mas com prerrogativas na prática de língua nacional, já que era através dela que se vinha fazendo parte substancial da formação intelectual da infância e da juventude.

Nesse sentido, Cá (2005) ressaltou a sugestão de Freire (1977) para a criação de uma disciplina urgente que tornaria o crioulo uma língua oficial, o que levaria o português, no sistema educacional do país, a reconhecer gradualmente sua verdadeira posição como língua estrangeira, sendo então ensinada de maneira diferente. O português continua a ser, no sistema educacional, a língua que compreende a grande parte da formação intelectual dos educandos.

Seria bastante difícil uma real democratização desta formação, apesar dos esforços indiscutíveis que estavam sendo feitos e que continuariam a fazer neste sentido.

No que se refere à disciplina do crioulo a ser utilizada no ensino, Freire argumentou que sua aplicação estaria restrita, no âmbito cultural, à alfabetização na região de Bissau, a capital, onde a população possuía um domínio pleno do crioulo e uma boa compreensão do português. Nesse contexto, a alfabetização nessa língua seria realizada principalmente nas atividades laborais, já que a capacidade de ler e escrever em português pode ser de grande relevância, tanto para os aprendizes quanto para o processo de reconstrução do país.

Além disso, essa abordagem também se aplicaria a determinadas áreas rurais, onde os programas de desenvolvimento econômico e social demandariam dos trabalhadores habilidades técnicas que, por conseguinte, exigiriam a alfabetização em português. Neste caso, "se o crioulo não é falado fluentemente como se dá em Bissau, impõe-se ainda, o reestudo da metodologia a ser usada para o ensino da língua portuguesa" (Freire & Faundez, 1985, p. 131).

Em qualquer situação, no entanto, era fundamental dialogar com os alfabetizandos sobre as motivações que justificam a alfabetização em português, uma vez que a ação cultural, enquanto prática político-pedagógica que abrange a alfabetização, não precisa, obrigatoriamente, centralizar-se nesse aspecto. Com frequência, é viável e até mesmo essencial trabalhar junto a comunidades na interpretação de sua própria realidade, ligada a iniciativas que possam impactá-la. Como a criação de hortas comunitárias e cooperativas de produção, em forte conexão com esforços de educação em saúde, sem que a comunidade precise necessariamente conseguir ler textos.

Dessa forma, é possível concluir que, se a formação em leitura e escrita de palavras, conforme a perspectiva política do PAIGC, exige de maneira intrínseca a interpretação da realidade. Ou seja, a participação das comunidades em iniciativas que impactem seu contexto, nem toda iniciativa ou programa voltado para a realidade requer, em primeiro plano, o aprendizado formal da leitura e escrita. Portanto, para mobilizar as comunidades e capacitá-las a se unirem em projetos que promovessem as transformações em seu ambiente, a ação cultural devia se fundamentar em um entendimento claro das condições locais; isso

incluía compreender as necessidades percebidas pelas populações, das quais muitas vezes a essência mais profunda não foi plenamente reconhecida nem claramente definida. Portanto, a leitura da realidade, centrada na compreensão crítica da prática social, iria lhes proporcionar esta clarividência (Freire & Faundez, 1985).

Atualmente, o cenário sociolinguístico da Guiné-Bissau reflete a decisão do governo de adotar o português como língua oficial. As línguas nativas são vistas como formas de comunicação enraizadas na cultura guineense e essenciais para a interatividade da população. A expectativa é de que, em um futuro próximo, haja recursos econômicos e profissionais qualificados que possibilitem transformar essas línguas em ferramentas efetivas para o ensino da leitura e para outros conhecimentos sistematizados.

É importante destacar, no entanto, que a escolha da língua utilizada no processo de alfabetização de adultos foi o único aspecto em que Paulo Freire e Amílcar Cabral tiveram visões divergentes no âmbito educacional. Para Freire, a língua do colonizador não poderia ser reconhecida como língua nacional e não poderia ser utilizada para a alfabetização de adultos.

Acerca desta questão, disse Freire em *Cartas à Guiné-Bissau*:

> A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial que se estende na dominação neocolonial. Não é por acaso que os colonizadores falam da sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõe a 'pobreza' e a 'inferioridade' da segunda. […] 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 dize-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. (Freire, 1977, p. 145).

Cabral defendia a escolha do português como língua oficial, ao afirmar: "O português é um dos principais legados deixados pelos portugueses" (Cabral [s.d.]). É claro que, apesar da proximidade entre eles, a postura que cada um adotou em relação a esse assunto é bastante distinta.

É fundamental analisarmos as decisões de Freire e Cabral, contextualizando-as, ainda que brevemente, em termos históricos, ideológicos e profissionais, visto que todas as decisões do novo governo (PAICG) baseavam-se nos escritos e ensinamentos de Amílcar Cabral. Ambos são figuras sociais representativas da modernidade, embora a posição de Freire em um estágio avançado de sua jornada seja mais complexa de definir. Giroux (1993) aponta que ele se encontra na transição entre a modernidade e a pós-modernidade. Morrow e Torres (2002)

preferem descrevê-lo como "pós-fundacionista emancipatório", enquanto o próprio Freire se afirmava como "pós-moderno de esquerda". Cabral, por outro lado, também intelectual de esquerda e "pedagogo da revolução", era prioritariamente um guerrilheiro que lutou pela concretização e independência do seu país.

Como ator da modernidade, Cabral estava prioritariamente interessado na construção de um Estado-Nação, enquanto Paulo Freire, político, filósofo e pedagogo, numa postura mais próxima da pós-modernidade, era, sobretudo, sensível e respeitador das culturas minoritárias e das potencialidades emancipatórias de trabalhar "a par" delas e "com" elas.

A coerência entre a metodologia de trabalho e o quadro teórico e ideológico que Paulo Freire construiu, ao longo de toda a sua vida e em todos os seus trabalhos, era para ele fundamental. Considerando estas diferenças, percebe-se que Amílcar Cabral, embora conhecedor e respeitador das características socioculturais do contexto, tenha feito a opção (política) pelo português como língua oficial. Essa decisão pode ser entendida à luz das complexidades do contexto histórico, político e social da Guiné-Bissau, bem como das prioridades estratégicas de Cabral para a construção do novo Estado-Nação.

Recorrendo ao lema "unidade e luta" (Cabral, *Nô Pintcha*, 1976) num país, ainda em construção, onde existem diferentes povos falando várias línguas, a opção por uma delas poderia, também, constituir uma ameaça à "unidade" necessária ao Estado-Nação pela construção pela qual lutava. A escolha do português como língua oficial terá sido, portanto, uma opção tática de uma estratégia para alcançar o seu objetivo maior, que era a construção do Estado-Nação. A decisão que teve de tomar não poderia prejudicar o seu objetivo de luta, embora ele, evidentemente, valorizasse a importância de atender às características socioculturais do contexto, que tão bem conhecia e respeitava. A sua tomada de decisão é, assim, feita como estratégia num mar de tentativas de conciliação de interesses.

Paulo Freire relatou ter escutado da esposa de Amílcar Cabral uma justificativa sobre a defesa do uso da língua portuguesa:

> Na época em que Cabral fez essa afirmação cabia essa análise, e estava havendo um risco, na luta, de uma certa sectarização, que colocava os caboverdianos e os guineenses a serem contra qualquer português, contra a cultura portuguesa, contra a linguagem portuguesa, contra tudo que fosse português. E Cabral achava isso um risco de engrossamento dessa perspectiva que, pare ele, e eu concordo, enfraqueceria a própria luta (Freire, 2004, p. 2010).

Pode-se, ainda, aceitar que, neste contexto, seja importante refletir sobre o que significava para estes dois homens o próprio conceito de "unidade". Freire era um político e

um cientista social; era um estudioso da diversidade (que a respeitava), embora sempre atento à complexidade decorrente das relações interculturais. Neste campo de trabalho, possivelmente, ele valorizaria mais o processo do que o produto obtido. Para ele, portanto, a unidade seria construída ao longo de todo trabalho enraizado e alimentado pela própria diversidade.

Para Cabral, o que seria mais urgente, mesmo fundamental, seria conseguir a libertação do seu povo através da emergência e afirmação de um Estado-Nação. Este Estado-Nação seria, portanto, um produto fundamental a alcançar no contexto de uma dura guerra contra o Estado Português que, de certo modo, tentava manter desesperadamente o seu império colonial. Em qualquer dos casos, a unidade seria concebida mediante uma articulação entre as diferenças existentes.

Em resumo, pode-se argumentar que, para Cabral, mesmo reconhecendo a importância das particularidades do grupo ao qual pertencia e pelo qual travava batalhas, a principal meta a ser atingida era a formação do Estado-Nação, cuja idealização era voltada "para" esse povo.

Paulo Freire, por sua parte, considerava a importância da harmonia entre sua fundamentação teórica e as ações que defendia, considerando essencial promover processos de conscientização. Tais processos deveriam emergir do contexto e das tradições culturais dos indivíduos com os quais colaborava, sugerindo a administração de situações com base na estrutura teórica e metodológica que o orientava.

Nos dias de hoje, a discussão continua girando em torno do mesmo assunto, de acordo com Semedo (2010). Ao nível das autoridades governamentais, a opção pela língua portuguesa continua sendo preferida inclusive frente a outras línguas europeias possíveis, como francês (Lopes, 1988, p. 243; Couto, 1990, p. 54). A questão do uso do crioulo como ponte para atravessar o largo oceano que separa a cultura africana, línguas étnicas, da europeia (português) continua em curso, mas só que ao nível da discussão. Enquanto isso, continua-se a tentar navegar em português.

3.7 Quem disse que foi um fracasso?

Após o término do programa, o governo guineense considerou que não era mais possível realizar o programa de alfabetização inspirado no método de Paulo Freire, no qual os alfabetizandos aprendem a ler e escrever a partir da descoberta e da compreensão crítica da sua realidade social e das palavras geradoras inerentes à mesma, como povo, trabalho, luta,

disciplina etc. (Costa, 2007, p. 5). Sendo assim, leu-se a realização da Campanha como um "fracasso".

Essa afirmação, porém, deve ser precedida de uma análise crítica à luz dos desafios políticos, sociais e estruturais enfrentados no país. Pois, conforme Pato (1998), é necessário entender o contexto social e histórico no qual a educação ocorre. Analisando, portanto, como as desigualdades sociais e econômicas influenciam o insucesso escolar. E, embora existisse a vontade genuína do Governo de Guiné em realizar a campanha de alfabetização em massa, as condições dadas não foram suficientes para a plena ação.

Para Gadotti (2009), a concepção freiriana da alfabetização não foi totalmente compreendida. O governo, naquele momento, desejoso de resultados rápidos, desconsiderou que "a alfabetização é multifacetada e complexa. Reduzi-la ao letramento é o mesmo que mutilar o processo educativo. A alfabetização é um projeto político para a construção de um projeto do mundo, de uma nação" (Gadotti, 2009, p. 21).

Nesse mesmo sentido, Pato (1998) aponta que o objetivo da educação deve ir além do simples domínio da leitura e da escrita; deve enfatizar a formação do conhecimento através da reflexão crítica dos alunos sobre sua interação com o mundo. A educação, para a referida autora, deve ser entendida como um exercício de liberdade e de integração das dimensões política, econômica, de saúde, cultural e das necessidades que esse grupo possui em cada uma dessas áreas.

A defesa desse princípio é evidenciada por Freire na carta 6 que enviou ao Comissário de Educação de Guiné-Bissau, como podemos perceber no excerto a seguir:

> Daí que, numa tal perspectiva, a alfabetização não possa escapar do seio mesmo do povo, de sua atividade produtiva, de sua cultura, para esclerosar-se na frieza sem alma de escolas burocratizadas em que cartilhas elaboradas por intelectuais distantes do povo – em que pese às vezes sua boa intenção – enfatizam a memorização mecânica a que antes me referi (Freire, 1977, p. 91).

Segundo Freire, a forma como a palavra é pronunciada tem poder transformador da realidade. É importante ressaltar que, para o educador brasileiro, a pronúncia não se limita somente ao discurso, mas envolve a conexão entre discurso e prática. Na educação definida por Freire como bancária, a palavra não se relaciona à ação, perpetuando uma 'cultura do silêncio'. Em contraste, na educação libertadora, palavra e ação estão entrelaçadas, permitindo a criação e recriação do mundo (Almeida, Strek, 2008, p. 306).

Nesse sentido, o povo guineense, ao conseguir a independência, estava trilhando o caminho para a conquista de sua palavra, que seria alcançada através da concretização do

projeto nacional delineado pelo PAIGC. Logo, essa palavra não podia ser desconectada da realidade cultural do povo. Em uma carta de 10 de junho de 1985, enviada a Paulo Freire por Mário Cabral, ao explicar as razões do "fracasso" da campanha de alfabetização no seu país, admitiu a escolha da língua portuguesa como o fator fundamental do insucesso da campanha (Mesquita, Peroza e Akkari, 2014).

Paulo Freire, por sua vez, reconheceu os desafios da experiência na Guiné-Bissau, mas não a considerou um fracasso absoluto. Em seu livro *Cartas à Guiné-Bissau*, de 1977, ele reflete sobre os aprendizados e as dificuldades enfrentadas, destacando que a educação libertadora é um processo contínuo no qual erros e desafios fazem parte da construção de uma prática educativa transformadora. Freire enfatizou a importância de aprender com as experiências locais e adaptar as metodologias às realidades específicas.

No livro em parceria com Sergio Guimarães (Freire; Guimarães, 2003), ao ser desafiado por Faundez a refletir sobre o problema, Freire explicou:

> [...] no momento em que uma sociedade pede à língua do colonizador que assuma o papel de mediadora da formação do seu povo tem de estar advertida de que, ao fazê-lo, estará querendo ou não, aprofundando a diferença entre as classes sociais em lugar de resolvê-la. (Freire; Faundez, 1985, p. 127).

Freire sempre sustentou que seu método não deve ser visto como uma receita fixa, aplicável universalmente ao longo do tempo e em diferentes contextos. Em vez disso, ele deve ser ajustado, aprimorado e moldado de acordo com a cultura, as vivências e as expectativas de cada sociedade.

Quais foram, então, os desafios enfrentados na implementação desse projeto? Em primeiro lugar, a intenção de aproveitar a empolgação da população após a independência para iniciar uma ampla campanha de alfabetização. Dotando o povo que, em sua maioria, era analfabeto, do ponto de vista escolar, com habilidades de leitura e escrita, e integrando-os nesse processo que era chamado de "luta pela reconstrução nacional", resultou, ao invés do esperado, em uma centralização da iniciativa originada na capital. Além disso, essa centralização levou à definição das palavras geradoras para todo o país, o que pode ser considerado arriscado em um trabalho que se inspira na abordagem freiriana, uma vez que essa abordagem sugere que a aprendizagem deve se basear no vocabulário do educando e não em resoluções institucionalizadas.

Os alfabetizadores, que não estavam devidamente preparados, enfrentaram outro desafio na execução do programa: a liberdade para modificar as palavras geradoras conforme

a realidade local. No entanto, essa autonomia não foi suficiente para resolver o que consideramos um dos grandes empecilhos na concretização do projeto: a falta de entendimento da população da necessidade de se aprender a ler e a escrever para o tipo de vida que levavam (Gerhardt, n.º 35, jul./ago., 1980, p. 114).

Apesar disso, determinar que a Campanha não funcionou seria reduzir demais o trabalho lá desenvolvido. Não responsabilizamos nem Freire nem o governo pela não obtenção dos resultados esperados. Pelo contrário: uma série de problemas afetou o desenvolvimento do projeto, fazendo com que este não chegasse ao resultado pretendido pelo PAIGC, Freire e sua equipe. Portanto, afirmar com veemência que a experiência fracassou é, como dissemos anteriormente, reduzir demais o trabalho lá desenvolvido. Já que, mesmo que o índice de analfabetismo não tenha chegado ao esperado, no seio das FARP, o analfabetismo foi praticamente erradicado, e a experiência vivenciada em Sedengal mostrou a viabilidade do projeto.

Embora a educação continue ocupando um papel central nas discussões sobre a construção da nação guineense, é preciso reconhecer que outros fatores também emergem como fundamentais para compreender os múltiplos desafios que atravessam o processo de afirmação identitária e desenvolvimento social do país. Esses dilemas extrapolam os limites da sala de aula, exigindo uma abordagem integrada, que considere as especificidades culturais, históricas e políticas da sociedade guineense.

Nesse contexto, o próximo capítulo se dedicará a investigar a construção da ideia de identidade nacional, articulando-a com os debates contemporâneos sobre educação. O objetivo é refletir sobre como esses dois campos, ou seja, identidade e educação, e entender como se entrelaçam e influenciam mutuamente, revelando tensões, possibilidades e caminhos para a consolidação de uma Guiné-Bissau mais diversa e próxima da sua realidade social.

Seção 4

Unidade na diversidade: tensões e possibilidade de construção de uma identidade nacional e as mudanças na educação a partir de 1980

Nesta seção, abordaremos a discussão sobre a formação de uma identidade nacional a partir da concepção de Amílcar Cabral, que propôs a ideia de unidade na diversidade. Este tema provoca uma reflexão crítica acerca do papel da língua como instrumento de dominação. A divergência entre Amílcar Cabral e Paulo Freire está relacionada à utilização do idioma português nos processos educacionais. Enquanto Cabral considerava-o uma das poucas heranças benéficas do colonialismo, Freire alertou que sua preservação pode perpetuar relações de poder e dominação, uma vez que a linguagem é um reflexo das estruturas sociais. Sugerimos, portanto, uma análise das consequências da escolha linguística no programa de alfabetização de adultos em Guiné-Bissau, enfatizando as consequências dessa decisão. Além disso, refletimos sobre como a alfabetização foi estruturada nas décadas seguintes à Campanha Nacional de Educação.

4.1 A construção da guineidade: um projeto de nação

No livro *Cartas a Guiné-Bissau*, de 1977, Paulo Freire estabeleceu uma comparação entre Brasil e África, destacando elementos que evocam saudosismo de sua terra natal. Freire identificou semelhanças nas identidades culturais, o que lhe proporcionou a sensação de estar em casa, "quase", em relação à África. A ênfase na palavra "quase" evidencia um aspecto fundamental na formação das identidades, pois, apesar das semelhanças entre as duas culturas, elas apresentam características únicas que as diferenciam.

Freire explica, no livro citado, os motivos que o levaram a publicar antes de concluir a experiência e a razão pela qual decidiu colaborar com o governo do país. Ao afirmar que a colaboração deve ser estabelecida com base na igualdade nas interações, Freire argumentou que o PAIGC não estava realmente formando uma nova nação, mas, na verdade, a estava reestruturando. Para ele, Guiné-Bissau já possuía uma base material e cultural que não devia ser desconsiderada. Portanto, "[...] digo bem, porque a Guiné-Bissau não parte do zero, mas de suas fontes culturais e históricas, de algo de bem seu, da alma mesma do seu povo, que a violência colonialista não pode matar" (Freire, 1977, p. 16).

Essa rejeição ao colonialismo caracterizou os movimentos de independência na África na década de 1970, pois a luta para se desvincular do passado colonial era essencial para a

criação de uma nova identidade voltada para o passado africano. Ki-Zerbo (1972) apontou que a renegação do passado era importante para a construção de uma nova cultura. Assim, não se considerava que as conexões com esse passado eram impossíveis de serem rompidas, já que traços culturais europeus haviam sido incorporados ao cotidiano guineense.

Essa postura no período posterior à independência é explicável do ponto de vista prático, já que o país estava em processo de construção de sua identidade nacional. No entanto, aos poucos, não só os guineenses, mas também os africanos em geral, perceberam a inviabilidade dessa proposta e mudaram sua perspectiva. Carlos Lopes (1982), ao fazer um paralelo com a produção historiográfica sobre a África, assinala que a produção feita por não africanos, principalmente antes da independência, mas também após, dicotomizava a sociedade, criando relações de oposição, como tradicional versus moderno, oral versus escrito etc.

As produções analíticas sobre o continente africano reforçavam a noção colonial de que seus povos eram inferiores. Terence Ranger (1997, 2002) destaca esse ponto ao afirmar que "de fato, os “africanos” eram tidos como a-históricos, e suas “tradições” e “culturas” deveriam ser salvas, *“before the deluge*”. Em contraste, logo após as independências no continente, a historiografia elaborada por africanos buscava evidenciar a grandeza de suas culturas e sociedades. Lopes (1982) define esse movimento como uma pirâmide invertida e destaca Ki-Zerbo como um dos pioneiros dessa corrente, que afirma que a África possui uma história rica e significativa.

O período subsequente a essa mudança foi denominado por Lopes como aquele em que as "emoções estão sob controle" (1982, p. 131), e a abordagem historiográfica da pirâmide invertida foi deixada de lado em favor da historiografia da nova escola. Em termos simples, após delinear os primeiros aspectos da historiografia africana, afastando-se da tradicional, seria o momento de uma escrita da história africana mais "equilibrada" (Lopes, n. 18, jul. 94, p. 13).

Abro essa discussão, neste início de texto, para cumprir dois objetivos que considero importantes: o primeiro é estabelecer um comparativo com a realidade de Guiné-Bissau após a independência, onde a retórica sobre a urgência de uma ruptura era intensa. E o segundo objetivo, que está relacionado ao primeiro, refere-se à produção literária desse período, que era bastante intensa para destacar a atuação partidária.

Voltando ao tema principal desta seção, Paulo Freire parte do princípio de que as raízes culturais e históricas da Guiné-Bissau não surgiram do “zero”. Essa visão estava fundamentada nas concepções defendidas pelo PAIGC, que se inspirava nas ideias de Amílcar

Cabral. Diante disso, ambos sustentavam que a interferência dos portugueses dificultou a união das etnias. Por esse motivo, preferiam utilizar o termo "reconstrução" em vez de "construção", pois acreditavam que os elementos comuns às diferentes etnias, chamados por Amílcar Cabral de "fundo de cultura comum", prevaleceriam sobre as singularidades, dando origem a uma identidade nacional.

A criação de um passado comum e a criação de antecedentes históricos é uma prática comum nas construções das nações. Esses antecedentes podem incluir figuras históricas, batalhas, tradições culturais e até mesmo mitos fundadores (Hall, 1992). No caso de Guiné-Bissau, Amílcar Cabral, um dos mais importantes pensadores e estrategistas do movimento de libertação africana, não apenas liderou a luta armada, mas também desempenhou um papel crucial na construção de uma narrativa histórica que justificasse a independência e unisse os diversos grupos étnicos do país.

O revolucionário destacava a resistência histórica dos povos da Guiné-Bissau contra o colonialismo, mencionando figuras como N'Tchala N'Uva, líder da resistência no século XIX, e os bijagós, que lutaram contra a ocupação portuguesa. Ele argumentava que a resistência ao colonialismo não era um fenômeno novo, mas uma tradição enraizada na história do povo guineense (Cabral, 1973). Essa narrativa ajudou a legitimar a luta do PAIGC e a fortalecer o sentimento de identidade nacional entre os diversos grupos étnicos do país, como os balantas, fulas, manjacos, mandingas e papéis.

No entanto, é necessário nos questionarmos se essa relação realmente estava presente, ou seja, se de fato estavam reestruturando a nação ou se utilizavam isso como um meio para fomentar o senso de unidade. Oliveira (1980) ressalta que, quando se tornou independente, a Guiné-Bissau estava bastante dividida.

> Existiam os cristãos e os muçulmanos, além dos grupos de práticas animistas, os mais claros e mais escuros, os cabo-verdianos e os guineenses, os que estudaram fora ou não. Vale lembrar que os guineenses tinham uma grande rixa com os cabo-verdianos por acreditarem que esses estavam com os melhores cargos no governo. "Assim sendo, tornasse bem difícil pensar em uma nação igualitária e em uma identidade nacional, tamanha a diversidade existente no país. (Oliveira, 1980, p. 77)".

Por outro lado, não se pode esquecer que a experiência comum de sofrimento e repressão, bem como as políticas discriminatórias aplicadas por Portugal, impulsionaram o desejo de independência e uniram diversos grupos étnicos sob a bandeira do PAIGC.

Para compreender as ideias que motivaram a formação da identidade nacional, é fundamental entender também a importância da educação, especialmente no que se refere à

alfabetização de adultos. Para iniciarmos a abordagem sobre a construção da identidade nacional na Guiné-Bissau, é necessário revisitar o período do movimento de libertação nacional. Além disso, é imperativo analisar a relação entre a criação da identidade e a formação da nação, considerando que, para a construção desta, é importante o sentimento de pertencimento ao grupo, ou seja, é necessária uma identidade comum: a guineidade.

Para Lopes (1987), a luta de libertação nacional foi um movimento que unificou diferentes povos. Nesse sentido, Amílcar Cabral dizia: "há 10 anos, nós éramos fulas, manjacos, mandingas, balantas, papéis e outros […]. Somos agora uma nação de guineenses" (Lopes, 1987, p. 60). Podemos perceber que Amílcar Cabral atribuiu, à luta da libertação, a formação de uma consciência nacional. Este partia da premissa de que "a unidade e a consciência nacionais são essenciais para o desenvolvimento das estruturas políticas, econômicas, sociais e culturais da nação em formação" (Lopes, 1987, p. 67).

Amílcar Cabral (1974) dizia que a luta pela libertação nacional era a luta pela reconquista da dignidade histórica, negada pela ocupação colonial. Ele entendia que a diversidade étnica, cultural e linguística da Guiné-Bissau não era um obstáculo, mas uma riqueza que poderia ser mobilizada em favor da luta comum pela independência. Para ele, a unidade nacional não significava negar as diferenças, e sim construir um projeto político que transcendesse as divisões étnicas e regionais.

Para ele, a luta contra o colonialismo era um fator unificador, capaz de criar uma identidade nacional compartilhada. Ao contrário do que fizeram os colonizadores, que usaram as diferenças para dividir o povo, Cabral acreditava que a unidade nacional era uma estratégia revolucionária para desmantelar o domínio colonial. Ele afirmava: "A unidade do nosso povo é a principal arma para a vitória contra o colonialismo" (Cabral, 1973, p. 40).

Nesse sentido, é possível notar uma semelhança com as ideias de Paulo Freire, que argumentava ser fundamental que o povo da Guiné recuperasse sua voz. Para ele (1977), a reconquista da palavra representava a capacidade de definir o próprio futuro, e o processo educativo necessitava do reconhecimento e da aceitação da identidade cultural.

Nesse sentido, as propostas pedagógicas de Freire partem da identidade e convergem para ela a partir da defesa da autonomia, comprometendo-se com a identidade cultural dos indivíduos e das classes sociais.

É importante destacar que a experiência de Freire e da equipe do IDAC na Guiné-Bissau não se concentrava diretamente na identidade nacional em processo. No entanto, é possível identificar em sua obra a ideia de que a identidade cultural é importante para o processo educativo. Para que a alfabetização freiriana acontecesse plenamente, era

urgente que houvesse uma identidade cultural, pois as palavras geradoras e os temas de debate eram retirados da prática cotidiana do grupo. Logo, podemos inferir que a campanha nacional de alfabetização da Guiné-Bissau era um desafio, pois, ao mesmo tempo em que se procurava alfabetizar, também se procurava sedimentar essa identidade cultural ou nacional.

Sobre a formação da identidade, Amílcar Cabral afirmava, em 1973, no texto intitulado "O Último Discurso", que ela tinha um caráter dialético e consistia no fato de que um indivíduo (ou grupo) só se assemelha a certos indivíduos (ou grupos) se também for diferente de outros, fazendo da estrutura social o grande sustentáculo da cultura (Lopes, 1987, p. 60).

Para Guibernau (1997, p. 82), "quando uma pessoa tem identidade, ela está situada, isto é, disposta na forma de um objeto social pelo conhecimento de sua participação ou filiação nas relações sociais". Nesse sentido, a autora ressalta que a identidade desempenha três papéis fundamentais: auxilia na tomada de decisões, possibilita interações sociais e proporciona força e adaptação. A identidade nacional, conforme menciona a autora, oferece aos indivíduos uma sensação de força e habilidade de adaptação ao refletir sua conexão com uma entidade maior: a nação. O PAIGC buscava promover a identificação desse grupo como uma maneira de afirmar sua presença no contexto global.

Segundo Silva (2000), a formação de uma identidade envolve a definição de quem somos em contraste com quem não somos, estabelecendo, assim, critérios de pertencimento a um grupo. "A identidade e a diferença estão intimamente relacionadas a sistemas de significação, já que a identidade é um significado atribuído culturalmente" (Silva, 2000, p. 89). A distinção entre o que integra a identidade de um grupo e o que é excluído implica uma divisão do mundo entre "nós" e "os outros", baseada em classificações. Se tais sociedades não se desintegram totalmente, não é porque são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados (Hall, 2003). "Dividir e classificar, nesse contexto, também implica hierarquizar. Poder classificar significa, igualmente, conseguir atribuir valores distintos aos grupos assim categorizados" (Silva, 2000, p. 82).

Nessa perspectiva Woodward acrescenta:

> [...] todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder de definir quem é incluído e quem é excluído. A cultura molda a identidade ao dar sentido a experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade. Somos constrangidos, entretanto, não apenas pela gama de possibilidades que a cultura

> oferece, isto é, pela variedade de representações simbólicas, mas também pelas relações sociais (Woodward, 2000, p. 19)

Ao considerar a identidade nacional de Guiné-Bissau, é essencial refletir sobre o complexo mosaico étnico que caracteriza o país, cujas fronteiras foram estabelecidas de maneira arbitrária por potências imperialistas. O país apresenta uma grande diversidade e carece de elementos históricos que promovam um sentimento de unidade, lealdade e pertencimento. Augel (2007) afirma que cada grupo étnico possui sua própria trajetória, não sendo possível falar de uma história comum entre eles no contexto de uma "nação". A ausência de um passado compartilhado entre as etnias contribui para a complexidade da construção da identidade nacional (Augel, 2007, p. 266).

A partir dessa premissa, podemos compreender essa construção sob a perspectiva de Hobsbawn (2012), para quem as identidades nacionais (tradições) são inventadas pelos grupos sociais para servir a propósitos específicos, como reforçar a identidade de grupo, legitimar a autoridade ou promover a coesão social. Também podemos citar essa relação com base em Benedict Anderson (2008), para quem a nação é uma "comunidade política imaginada, limitada e soberana". São pensadas por meio de práticas culturais e administrativas dos Estados modernos. (Aderson, 1991, p. 57). A luta pela independência foi um dos componentes fortes utilizados para a criação desses sentimentos, fundamentais para a formação da nação.

Carlos Lopes destacou que o Movimento de Libertação Nacional (MLN) alcançou uma união étnica que ele considera impressionante. Segundo o autor, o MLN realizou uma união interétnica admirável. Durante o período de resistência armada, as diversas etnias se uniram em torno de um objetivo comum. Elas promoveram a interação e compartilharam as mesmas bandeiras de luta.

Segundo Lopes, foram identificadas "alianças coletivas" (Lopes, 1987, p. 61). Durante o período de resistência, houve uma articulação entre diferentes etnias, embora isso não tenha implicado a criação de uma identidade unificada. Essa articulação tinha um objetivo claramente definido: a remoção dos colonizadores portugueses da Guiné. Lopes sustenta que o movimento de emancipação nacional só poderia alcançar o sucesso se promovesse a conscientização nacional. Era necessário estabelecer uma fundamentação teórica que orientasse a luta. "O PAIGC não optou pela continuidade e legitimou a ruptura" (Lopes, 1987, p. 62).

Cabral afirmava que um conjunto de indivíduos se tornaria um grupo étnico, uma raça ou algo similar enquanto compartilhassem desafios e aspirações comuns (Lopes, 1987, p. 62).

Dessa forma, é compreensível que, durante a luta pela emancipação do território guineense, tenha surgido uma forma de solidariedade nacional, já que a maioria da população desejava a saída dos colonizadores portugueses.

Após a saída dos portugueses, no entanto, manter os vínculos estabelecidos durante a luta tornou-se um desafio, pois o propósito que havia motivado sua criação já havia sido atingido. O governo pretendia que a relação entre os diferentes grupos étnicos continuasse após a independência para formar e fortalecer a nação guineense. Nos primeiros anos após a independência, o governo enfrentou a difícil tarefa de encontrar formas de promover a interação entre as etnias no território guineense, e ainda enfrenta esse desafio hoje.

Amílcar Cabral acreditava que a identidade nacional surgiria por meio da reafricanização da mentalidade daqueles que foram assimilados. Ele considerava que a população comum guardava a essência cultural e que, no processo de autoidentificação dos assimilados, por ele chamado de "suicídio de classe", essa identidade nacional seria formada. Essa construção ocorreria a partir do grupo social que universalizasse a cultura. Como já mencionamos, a luta foi liderada por intelectuais urbanos. Contudo, Lopes (1987) alertou que esse grupo, que deveria trabalhar na reafricanização de suas ideias, muitas vezes ignorou as necessidades do campesinato.

Segundo Lopes:

> Resumindo, a consciência nacional serviu sobretudo para lançar um novo peão no jogo: o estado. 'Ela deixou surgir esse novo sujeito histórico na cena política – diz-no Béji. É uma resposta radical à colonização, mas ele mesmo torna-se uma nova interrogação. Será que é somente uma vítima histórica ou produzirá igualmente o seu próprio sistema de opressão (Lopes, 1987, p. 64).

A questão levantada por Lopes, não é somente relevante, mas também provoca uma reflexão importante ao destacar a necessidade de atenção do partido no poder para evitar a criação de uma situação de opressão parecida com a da época colonial, considerando especialmente os esforços feitos para conquistar a liberdade.

Após conquistar a independência, o PAIGC enfatizava a relevância de estabelecer uma identidade nacional como estratégia para mobilizar a população em seu projeto de nação (Augel, 2007). O partido almejava promover um sentimento de coesão na diversidade. É fundamental refletir sobre a viabilidade e os limites dessa iniciativa. A formação da identidade é uma reivindicação de reconhecimento, ou seja, envolve a definição das características que identificam o grupo. Para isso, o governo buscava elementos que representassem todas as etnias na constituição da nação. Como já foi mencionado, a referência

ao passado e a busca por mitos fundadores fazem parte do processo de construção da identidade nacional.

Segundo Nanone (2014), ao abordar o tema das identidades na Guiné-Bissau, a diversidade étnica deve ser o foco principal, já que as pessoas expressam suas identidades de maneiras variadas nesse país. Algumas pessoas se consideram guineenses com base na nação, mas também destacam uma etnia específica, mencionando o grupo étnico ao qual pertencem. Outros se identificam como guineenses em relação à nação, mas também se identificam com duas etnias diferentes, resultantes da união de pais de etnias distintas.

De acordo com o autor guineense, nesses dois casos, as identidades não se excluem mutuamente. Além disso, há aqueles que se denominam "crioulos" guineenses, sem apontar uma etnia específica. Esses são, geralmente, descendentes de cabo-verdianos que migraram para a Guiné-Bissau durante o período colonial, muitos dos quais eram funcionários coloniais. Por fim, há pessoas que afirmam sua nacionalidade guineense, independentemente de mencionarem ou não uma etnia.

A esse respeito, Mourão frisou:

> Em suma, diríamos que a Guiné-Bissau é composta tanto por guineenses pertencentes às diferentes etnias, como por crioulos de descendência cabo-verdiana e por filhos de imigrantes de outras nacionalidades que nasceram na Guiné- Bissau. Portanto, essa mistura resultou em diversidade dentro do país, que o Estado-nação, construído na luta pela libertação, não conseguiu equacionar (Mourão, 2009, p. 125).

No entanto, o objetivo não é simplificar os conflitos ocorridos no país desde a guerra pela independência a uma análise meramente "cultural", ignorando a diversidade de fatores sociais, políticos e econômicos envolvidos. Busca-se, em vez disso, destacar os paradoxos que caracterizam a política de "revolução cultural" do PAIGC e que influenciam seu projeto educacional, ajudando a explicar a dificuldade de sua implementação posterior.

A educação desempenha um papel fundamental na formação de uma cultura homogênea. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000), a língua, assim como a elaboração de símbolos nacionais, como hinos, bandeiras e brasões, é um dos principais elementos que estabelecem conexões entre os membros de um grupo específico. Para a Guiné-Bissau, a determinação da língua nacional e, por consequência, da língua utilizada na alfabetização, era um aspecto de vital relevância.

Apesar de ser vista como um dos fatores de união no país, a língua também simbolizava uma fonte de incerteza na autodefinição dos guineenses. O português, apesar de ser a língua oficial, nunca foi nem é amplamente utilizado pela população. A língua crioula,

por ser a mais falada, pode ser considerada uma ferramenta de coesão e identidade, embora seu uso esteja mais concentrado na capital e nas áreas urbanas (Cá, 2005).

Segundo Augel (2007, p. 27), a Guiné-Bissau carece de um “projeto Guiné-Bissau” que implemente estratégias para fomentar o senso de pertencimento. A autora ressalta que a principal preocupação de Amílcar Cabral, baseada na valorização das diversidades étnicas, formadoras da cultura nacional, está sendo distorcida.

A filosofia de Cabral era frequentemente utilizada como uma forma de autoafirmação, mas sua aplicação prática era negligenciada (Nanone, 2014). Nos primeiros anos após a independência, houve tentativas, embora sem sucesso, de cultivar um senso de pertencimento ao território e de promover um sentimento de comunidade voltado para o bem-estar coletivo. Embora o PAIGC declarasse que seu objetivo era incorporar, por meio da educação, elementos de todas as etnias, na alfabetização de adultos as palavras geradoras estavam mais associadas à luta pela independência, enfatizando o esforço daquele grupo para alcançar sua liberdade. Apesar de a utilização de termos como povo, luta e guerra parecer forte, essa abordagem acabou contribuindo para a desmobilização e o desinteresse dos alunos, sobretudo na capital.

Por meio da alfabetização de adultos, Paulo Freire procurou reavaliar a trajetória de um povo que havia se libertado recentemente do colonialismo. Seu objetivo era formar homens e mulheres novos, comprometidos com a luta pela "reconstrução" da nação por meio da educação. Ele tinha a intenção de contribuir para a reinvenção da educação visando à criação de uma cultura popular nacional.

Ele afirmou que a cultura nacional está atrelada à cultura erudita, que se contrapõe à cultura popular, vista como uma corruptela da linguagem formal. Para aplacar essa desigualdade, o autor defendia a reinvenção da linguagem e a criação de um projeto de cultura nacional popular, no qual os antagonismos sociais seriam superados (Freire; Faundez, 1985, p. 95-6).

O educador brasileiro defendia que a introjeção de valores da cultura dominante, no caso da Guiné-Bissau, a dos colonizadores, era um fenômeno social e cultural, e que sua extrojeção demandava uma transformação por meio de uma ação cultural (Freire, 1981, p. 44). Para tanto, Freire defendia que o povo guineense deveria conquistar sua palavra, como já foi evidenciado anteriormente. A educação é um “ato político que serve para a transformação ou para a manutenção da ordem social” (Freire, 1981, p. 45).

Dessa forma, Freire (1977) argumentava que a teoria deveria conduzir a prática, que, por sua vez, deveria reorientar a teoria, em um ciclo contínuo de aprimoramento. A

metodologia de ensino de Freire parte da premissa de que o ensino está necessariamente atrelado à melhoria da vida da comunidade. Desse modo, um indivíduo que não pertence à comunidade não tem o direito de determinar o que deve ou não ser incluído no processo de ensino-aprendizagem do grupo.

Freire queria promover mudanças profundas no mundo e criar novas identidades culturais por meio da educação e da alfabetização de adultos. Por esse motivo, ele e o PAIGC sustentavam a importância de formar um "Homem Novo" e uma "sociedade nova" (Documento do PAIGV, 1978, p. 55). Ambos partiam do entendimento de que os membros do PAIGC, por serem militantes do período da luta, seriam os intelectuais mais adequados para a formulação do projeto, pois conheciam a realidade do país por tê-la vivenciado.

Podemos dizer, portanto, que Freire e sua equipe do IDAC compartilhavam da compreensão de que a construção da nação guineense estava sendo estruturada desde o período da luta sem uma reflexão mais aprofundada sobre as peculiaridades de cada etnia. Outro aspecto compartilhado por Freire e o partido (PAIGC), fruto da concepção marxista que embasava suas posturas, era a ideia da necessidade de uma "vanguarda" (Mattick, 1938) para a implantação do projeto. Nessa seara de construção da unidade, como marco de origem da nação guineense pelo Partido, foi a identificação do povo como crioulo (King, 2003).

O autor diz que:

> Vimos o kriol utilizado como factor de auto-identificação, reforçando de algum modo identidade face a um projecto de dominação e aculturação colonial. A interpenetração de tradições orais indígenas no kriol desenvolveu, ainda que em contextos limitados, o potencial de mediar entre grupos e, implicitamente, tornar-se uma fonte de identidade nacional. (...) A tradição kriol oferecia o simbolismo da revolução, fornecia o 'código secreto' da comunicação clandestina, e permitia a criação de uma 'comunidade imaginada' nacional (King, 2003, p. 137).

O crioulo foi utilizado durante o período da luta como língua de mobilização popular, de coesão social e de reivindicação dos valores africanos (King, 2003, p. 140). Além disso, "o crioulo era a síntese cultural elaborada em uma situação de opressão" (Augel, 2007, p. 289). Percebe-se, portanto, que o crioulo se tornou um traço identitário destacado na luta. Dessa maneira, torna-se mais difícil compreender os fatores que levaram o PAIGC a escolher o português como língua para o sistema educacional. Enquanto expressão cultural, o crioulo desempenhava um papel essencial na formação da identidade nacional, ao passo que o português simbolizava o colonizador.

Além dessa questão, que se refere à escolha da língua utilizada no processo de alfabetização, Freire comentou no livro *A África ensinando a gente*,[27] ao responder sobre essa questão, enfatizando a dificuldade e o esforço que a "reconstrução nacional" requeria:

> Quanto mais eu me meto no esforço da reconstrução nacional, tanto mais eu descubro o óbvio: Quão difícil é realmente reconstruir uma sociedade! Criar uma sociedade nova, que vai gerar um homem novo e uma mulher nova! E aí a gente percebe, na verdade, como isso não tem nada que ver com os mecanicismos, que não tem nada que ver com espontaneísmos, nem tampouco com voluntarismo. Mas, pelo contrário, isso demanda uma consciência política clara, que se vai clarificando mais na práxis política, fora da qual não há caminho, eu creio, não há solução. (...) Mas exatamente porque isso não é mecânico, mas sim dialético, em certos casos a educação anuncia o mundo a transformar-se, mas é preciso que esse mundo se transforme realmente para que o anúncio que a educação faz não caia no vazio. Isso tudo exige rigor de estudo, capacitação de quadros, o desenvolvimento econômico e social do país, tudo a um só tempo! Não é fácil (Guimarães, 2003, p. 41-2).

Na citação, Freire abordou a complexidade e os desafios da reconstrução social e política de uma nação, e enfatiza que essa reconstrução não é apenas um processo mecânico, espontâneo ou voluntarista, mas requer uma consciência política clara, que é refinada através da práxis política. Ele destacou que a educação tem um papel crucial ao anunciar a transformação do mundo, mas é necessário que essa transformação ocorra de fato para que a mensagem da educação não seja em vão.

Além disso, ele mostrou que a reconstrução nacional é um processo dialético no qual a teoria e a prática se complementam e se influenciam reciprocamente. Para ele, a mudança social e política é um esforço contínuo e multidimensional que envolve educação, política, economia e desenvolvimento social.

Ele argumentava que a luta pela "reconstrução nacional" era uma extensão da luta pela liberdade e destacava que a questão da identidade cultural era um aspecto central desse debate. Para ilustrar esse ponto, ele recorria à seguinte citação de Amílcar Cabral: "a luta de libertação é um fato cultural e um fator de cultura" (Freire, 1977, p. 78). A luta de libertação é um fato cultural, pois é um produto daquela cultura, um evento histórico. É também um fator de cultura, pois induz a transformação e modifica o ambiente em que o fato cultural emergiu (Freire, 1978-79, p. 78). Ou seja, cria novas configurações culturais.

Por meio dos documentos do partido (PAIGC, 1978), é possível observar que o PAIGC buscava empregar a alfabetização como meio de estabelecer uma identidade nacional entre os cidadãos guineenses. A alfabetização em massa tinha o propósito de enfatizar a cultura local e

---

[27] GUIMARÃES, Sérgio; FREIRE, Paulo. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

promover uma identidade nacional única, para que os ideais do colonizador fossem esquecidos (Cá, 2005; Sané, 2004). Ao utilizar o termo “cultura” no singular, o partido buscava demarcar seu posicionamento: a criação de uma identidade única por meio da língua.

Balandier (1976) inferiu que as dinâmicas sociais específicas dos grupos, entendidas neste caso como "dinamismos inerentes aos sistemas de diferenças constitutivas das sociedades", não foram consideradas para evitar a homogeneização forçada dos diferentes grupos no processo educativo (Balandier, 1976, p. 7). Essas questões não receberam atenção especial nem do governo nem dos especialistas em educação na Guiné-Bissau, pois, para muitos, o suficiente para a reconstrução e o desenvolvimento do país seria apenas o fato de a educação atingir toda a população, que era a palavra de ordem do PAIGC. Nunca se pensou que essa forma mecânica ou eurocêntrica de educação e desenvolvimento poderia comprometer seriamente o projeto educativo.

Nesse sentido, as mudanças ocorridas nas décadas seguintes podem nos dar um panorama das tensões e das possibilidades e impossibilidades que surgiram. Elas nos levam a pensar sobre as estratégias assumidas pelo governo para tentar manter seu projeto de nação vinculado aos projetos educacionais.

4.2 Organização da educação e alfabetização de adultos a partir de 1980

Visando reestruturar o sistema de ensino da Guiné e atender às exigências do sistema financeiro global coordenado pelo Banco Mundial e pelo FMI, o governo, apesar das adversidades socioeconômicas enfrentadas no país, esforçou-se, entre as décadas de 1980 e 1990, para promover uma reforma abrangente da educação por meio de três iniciativas específicas: um projeto de estruturação global do sistema em 1981, que ficou conhecido como Sistema Nacional de Educação e Formação (SNEF); um projeto de desenvolvimento e melhoria da qualidade da educação, intitulado "Estratégia para o Desenvolvimento da Educação na Guiné-Bissau", iniciado em 1988; e um plano de desenvolvimento da educação: o Plano Quadro Nacional (Educação para o Desenvolvimento Humano na Guiné-Bissau), lançado em 199.(Sané, 2019).

É importante ressaltar que esses projetos, apesar de terem sido somente parcialmente implementados, continuam sendo a referência fundamental para a maioria das pesquisas e diversos documentos relacionados à educação no país.

1. Em 1981, foi elaborado um projeto de estruturação global do sistema, conhecido pela designação SNEF;

2. Em 1988, foi elaborado um projeto de desenvolvimento e melhoria da qualidade de educação, intitulado “Estratégia para o Desenvolvimento da Educação na Guiné-Bissau”; e,
3. Em 1993, foi lançado um plano de desenvolvimento da educação: o Plano Quadro Nacional – Educação para o Desenvolvimento Humano na Guiné-Bissau (Programa do Governo provisório, 1981, p. 26)

Da mesma forma, em 1985, foi realizado o primeiro diagnóstico da situação do setor educacional do país com o objetivo de identificar aspectos favoráveis e desfavoráveis ao seu funcionamento nos primeiros anos de implementação de um sistema educacional nacional. Esse diagnóstico foi crucial para a adoção de medidas corretivas que garantissem o aprimoramento das atividades do setor.

Segundo Sané (2019) e Cá (2008), essa foi a primeira tentativa nacional de estruturação global do sistema educacional após seis anos de independência. O objetivo era construir um novo sistema educacional que abrangesse todas as instituições de ensino, como a educação pré-escolar, o ensino fundamental e médio, a formação profissional, entre outras, bem como todas as instituições extraescolares dedicadas à educação e à formação da população do país.

No SNEF, a educação básica era encarada como uma componente da política social do PAIGC, devendo ser uma instituição de ensino gratuita, com duração de seis anos e acessível a todos. A mesma deveria basear-se num espírito democrático e laico, tendo a ideologia do partido como elemento orientador.

Outro projeto foi o da definição de uma educação para o mundo rural, que tinha, segundo o Ministério da Educação (1981), a ideia de contribuir para o bem-estar das comunidades para o aumento da sua produção e produtividade (Documento de Educação, 1981, p. 5-7). De acordo com Furtado (2005), essas iniciativas não foram efetivadas e a educação na Guiné-Bissau permaneceu em uma condição de estagnação. O Ministério da Educação admite que, nacionalmente, o panorama do país é marcado pela clara falta de diretrizes específicas e de planos voltados para o progresso. Essa realidade se manifesta no setor educacional, onde os objetivos da educação ainda se mostram, em certa medida, indefinidos e ambíguos (Ministério da Educação Nacional, 1981).

O documento destacava que o cenário do país apresentava, de maneira geral, uma clara falta de diretrizes específicas e de estratégias para o seu desenvolvimento. Essa carência se manifestava no setor educacional, no qual os objetivos permaneciam indefinidos, não

organizados de forma hierárquica e sem quantificações ao longo do tempo. No início da década de 1980, ficou evidente que as instituições de ensino não contavam com o apoio ou a confiança adequados das comunidades locais e que muitos pais, por diversos motivos, optavam por não matricular seus filhos na escola (Programa do Governo Provisório, 1981, p. 34-35).

A análise do documento demonstrou que a situação dos docentes era crítica em termos de qualificação. Por exemplo, no ano letivo de 1980/1981, os 2.584 docentes em exercício no ensino fundamental distribuíam-se em termos de categorias e níveis de formação, conforme apresentado na Tabela 6 a seguir:

Tabela 6: Docentes por níveis de formação 1980-1981

Categoria/nível de formação	Número	(%)
Professores primários diplomados	28	1,1
Professores primários não diplomados	21	0,8
Professores de posto diplomados	159	6,2
Professores de posto não diplomados	947	36,6
Monitores	1.381	53,40
Brigadas pedagógicas	48	1,90

Fonte: Adaptado por Sané (2019), do SNEF (GUINÉ-BISSAU, 1981, p. 17).

Os dados apresentados na tabela oferecem uma visão analítica dos níveis de formação dos professores na Guiné-Bissau entre 1980 e 1981. Nela, observa-se que a categoria dos monitores corresponde à maior parte, com 53,4% do total. Isso indica uma considerável dependência de profissionais dessa classe no setor educacional. Os professores sem formação formal representam 36,6%, o que evidencia a carência de educação qualificada entre os docentes e os obstáculos relacionados à oferta de programas de formação ou ao limitado acesso a qualificações.

Além disso, apenas 1,1% dos educadores possuem diploma de ensino fundamental, enquanto 0,8% não têm nenhum tipo de certificação. Isso sinaliza uma escassez de formação curricular adequada no ensino fundamental, enquanto as brigadas pedagógicas somam apenas 1,9%. Apesar de serem em número reduzido, essas brigadas podem ter exercido funções complementares ou específicas no sistema educacional. É importante mencionar que, do total de 2.584 educadores considerados durante o ano letivo de 1980/81, apenas 7,3% eram graduados.

Conforme Furtado (2005), os docentes estavam entregues a si próprios, pois, devido à falta de recursos locais, regionais e setoriais, bem como de transporte para deslocamento, as

ações de apoio eram irregulares. As únicas formas de apoio eram as reuniões de coordenação trimestrais para avaliação dos trabalhos, organizadas pelo Departamento de Ensino Básico, com a participação do pessoal do Gabinete de Estatística e Planejamento (GEP) e de outros departamentos centrais, dos diretores regionais e de seus adjuntos, além de visitas esporádicas de inspeção.

Tal estagnação começou a ser percebida a partir de 1980, quando houve uma diminuição no número de alunos nas escolas, número esse que havia se elevado nos primeiros anos após a independência. Segundo o autor, a escassez de materiais didáticos era alarmante, pois ou eles não estavam disponíveis, ou o que existia estava em más condições e chegava frequentemente atrasado aos seus destinos (Furtado, 2005, p. 424).

Devido às limitações mencionadas, a educação tornou-se ainda mais desfavorável ao cenário nacional, sem apresentar opções para os estudantes. Ela continuava elitista e concentrada nas áreas urbanas. Os liceus continuavam sendo a única alternativa para os jovens. Seu desempenho, tanto internamente quanto externamente, era muito insatisfatório, resultando em um custo elevadíssimo por aluno.

> Em termos de rendimento interno, a análise de uma coorte de 31.269 alunos inscritos no ano lectivo 1975/76, na 1ª classe, revelou que apenas 39% concluía a 4ª classe do ensino básico (EBE). De entre estes, 50% gastava quatro anos para chegar à 6ª classe, 33% precisava de cinco anos e 16% de seis anos para chegarem à mesma classe. Em média, um aluno levava 8,24 anos de estudo para percorrer as quatro classes básicas. Por outro lado, a percentagem de repetentes, ao nível do EBE, aumentava de ano para ano, passando de 20.1% em 1975/6, para 31,5% em 1978/79. Para um aluno concluir a 4ª classe, o Estado pagava em média 11,1 anos de estudo, o que representava um esforço 2,8 vezes maior do que o normal (Documento de educação Guiné-Bissau, 1981, p. 12-13).

Em âmbito nacional, segundo o Ministério da Educação da Guiné-Bissau (1981), a situação das classes do 1º ao 11º ano era semelhante: a taxa de alunos que repetiam de ano aumentou de 20,5%, no período de 1975/76, para 29,8%, entre 1978/79, patamar que se manteve até o ano letivo de 1980/81. Além disso, os recursos financeiros eram insuficientes até mesmo para cobrir os salários dos professores, e o orçamento do Ministério não previa fundos para a aquisição de materiais e equipamentos, custos esses bancados por verbas externas, conforme mencionado anteriormente.

Para estruturar o sistema nacional de ensino e capacitação, foram sugeridos dois conjuntos de diretrizes essenciais para o novo modelo educacional em desenvolvimento.

1. Princípios gerais que tinham a ver com: a Democraticidade; Laicidade; Obediência às orientações do partido; Gratuidade e obrigatoriedade do ensino básico de seis classes; Participação popular; Educação africana autêntica e moderna baseada nos valores científicos, técnicos, tecnológicos e culturais, nacionais e universais e,
2. Princípios organizativos que seriam aqueles definidos no III Congresso do PAIGC[28], uma vez que competia ao Partido tomar as iniciativas nesse nível.

A estruturação do SNEF sugere um modelo que inclui subsistemas de Educação Geral, elaborado para oferecer às crianças fundamentos essenciais, uma formação cultural abrangente e uma direção profissional que as habilite tanto para o ingresso no mercado de trabalho quanto para a continuidade dos estudos em níveis mais avançados. O Ensino Básico fazia parte deste subsistema e o mesmo deveria ser de seis classes, distribuído em dois ciclos: ensino básico elementar (EBE), 1ª a 4ª classes (4 anos) e ensino básico complementar (EBC), 5ª e 6 classes (2 anos). Foi igualmente definido que a idade máxima de ingresso na 1ª classe, seria de 14 anos e, as crianças maiores seriam encaminhadas para o ensino adulto (Sané, 2019).

Sané (2019) ressaltou que os outros subsistemas seriam o de educação técnico-profissional, composto pelo ensino secundário de 2º grau, ensino técnico profissional, formação de professores e centros de formação profissional; o de educação de adultos; o de educação especial; e o de ensino superior, ao qual se previa um ensino de 3º grau, que funcionaria em institutos superiores ou universidades.

No SNEF, houve ênfase significativa no ensino fundamental de seis anos, na educação de adultos e na formação profissional prática. Destacava-se que cada fase deveria ser encarada como uma etapa finalizada, e não apenas como preparação para o nível superior. Também se enfatizava a necessidade de os programas de ensino e os materiais didáticos serem mais ajustados às realidades do país e às demandas da sociedade, promovendo a integração entre a teoria e a prática, bem como entre a escola e o trabalho produtivo.

[28] Os Princípios definidos no III Congresso do PAIGC (1977) eram os seguintes: Definir e aprofundar a formação profissional; Garantir a ligação entre o trabalho intelectual e físico; Democratizar o acesso e o sucesso ao ensino; Planificar a educação em estreita ligação com a planificação geral e perspectivas de desenvolvimento económico e social do país, tendo como base a função ideológica e social da escola, os recursos materiais e humanos que a sociedade pode facultar, a correspondência entre custos e rendimento, as tendências na evolução dos ensinos médios e superior noutros países, a evolução da pedagogia e das ciências afins o desenvolvimento escolar; Proporcionar a aquisição de conhecimentos e atitudes básicas que permitam o prosseguimento de estudos; Assegurar uma formação geral para toda a população; Assegurar a estabilidade na mudança através da organização e funcionamento das escolas e da introdução de alternativas curriculares; Estabelecer metas, etapas e metodologias para a transformação dos currículos, obedecendo aos princípios pedagógicos e científicos; Estabelecer a proporção entre o trabalho produtivo, manual e estudo teórico; Fomentar a pesquisa nos domínios de ciências sociais, ciências naturais e tecnologias.

O SNEF estabeleceu o tipo de formação de professores e os recursos educacionais necessários para todos os níveis propostos. Assim, foi definida a criação de institutos de ensino médio para a formação de professores para o ensino fundamental, por meio de cursos com duração de três anos, com ingresso no 6º ano. Sané (2019) destacou que o Sistema Nacional de Educação e Formação (SNEF) sublinhava que os conteúdos dessas formações compreenderiam componentes científicos e de cultura geral, bem como formações voltadas à ligação entre escola e comunidade, à valorização do trabalho produtivo, ao enraizamento da escola no campo e à problemática linguística.

Embora o Sistema Nacional de Educação e Formação não receba da sociedade guineense a atenção e o debate que merece, muitos especialistas na área o consideram a primeira e única proposta com uma base sólida destinada a estruturar o sistema educacional da Guiné-Bissau e a servir de fundamento para um diálogo mais claro sobre o assunto.

Se esse documento tivesse sido submetido a uma análise e a um debate amplos, com o intuito de adequá-lo às realidades e às capacidades do país, conforme sugerido por seus criadores, teria representado um momento crucial para estabelecer as bases de um sistema educacional alinhado às demandas e ao potencial da nação.

Diante dos desafios complicados que afetavam o sistema educacional da Guiné em 1985, o governo optou por conduzir o primeiro diagnóstico do setor após a independência, pois ele enfrentava diversas dificuldades para realizar suas funções. O objetivo era criar um programa de médio prazo voltado para a melhoria da educação, cujas diretrizes estratégicas seriam fundamentadas na identificação dos principais entraves ao desenvolvimento equilibrado do ensino (Sangreman, 2003; Cá, 2008; Nanone, 2014).

O relatório final desse levantamento confirmou, em muitos aspectos, o que já havia sido revelado no documento do SNEF, evidenciando duas grandes categorias de questões fundamentais: 1) os principais estrangulamentos do sistema educacional e 2) as prioridades e estratégias para o setor numa perspectiva de médio prazo.

De acordo com o levantamento, o sistema educacional apresentava qualidade insatisfatória do ensino, evidenciada pelos resultados das escolas de ensino fundamental e médio, e impactava as instituições responsáveis pela formação de docentes. Essa situação foi influenciada por diversos fatores, entre eles: Guterres (1985) destacou:

> a) no que diz respeito aos docentes, a situação encontrada indicava que, dos 2 455 docentes do ensino básico (EBE), ativos no ano letivo 1983/84, apenas 2% tinham o curso de Magistério Primário e se concentravam em Bissau. Os professores do Posto, diplomados, representavam apenas 16%; 41% dos monitores em exercício tinham a frequência de cursos e estágios e 41% não possuía nenhuma preparação para leccionar. Ao nível do ensino básico complementar (EBC), apenas 19 (3%) dos

> 718 professores em exercício tinham uma preparação para o exercício da função. b) O diagnóstico indicava que o parque escolar era precário, exíguo e constituído apenas por: 25 Jardins ao nível da educação pré-escolar, dos quais 6 estavam instalados em Bissau, com cerca de 551 crianças; 637 escolas do ensino básico elementar (EBE) e 416 "barracas" (65% dos espaços educativos do EBE) num total de 1211 salas. Deste conjunto de escolas, apenas 6% se encontravam em bom estado, 48% exigiam reparações profundas e 46% estavam em estado regular. A grande maioria dos edifícios não tinha instalações sanitárias e água potável. As escolas do EBE eram, em número significativo construídas no período colonial e ou funcionavam em edifícios adaptados para as atividades de ensino. c) O Ensino Básico Complementar (EBC) conforme o estudo, dispunha de 20 escolas, com 115 salas de aula que cobriam 20 dos 38 sectores do país, e, desse total de salas, apenas 19% se encontravam em bom estado, 46% em estado regular e 34,2% em mau estado. Da rede escolar faziam parte 6 centros de Educação Popular Integrada (CEPI), com um total de 572 alunos. O ensino adulto ao nível do EBE e EBC era frequentado por um total de 9 300 alunos dos quais 69,2% eram do EBC. d) No que diz respeito ao equipamento escolar e material didático o estudo aponta que era praticamente inexistente, ao nível do ensino básico. O manual escolar era insuficiente do ponto de vista numérico e deficiente em termos de conteúdo. Além disso eram manuais inadequados à realidade do país e aos meios de proveniência da maioria das crianças; eram materiais de baixa qualidade com as ilustrações desajustadas em relação aos textos e às cores utilizadas e apresentavam-se incoerentes e fracos do ponto de vista da interdisciplinaridade e de orientações metodológicas. e) Para além dos aspectos já referidos, a Missão apontou outros fatores pedagogicamente adversos ao processo ensino-aprendizagem: A língua de ensino; A rigidez do sistema educativo face à realidade multiétnica e multicultural do país e à relação escola/comunidade; Dificuldades na integração e comunicação com a escola que tem despertado atitudes de rejeição por parte da comunidade envolvente; A adversidade das condições socioeconómicas e culturais do país em geral e das comunidades em particular; f) O acesso ao ensino básico era limitado e traduzido por uma baixa taxa de escolarização líquida na faixa dos 7-14 anos (39% em 1983/84228), devido fundamentalmente à nula expansão da rede escolar e às distâncias entre a escola e a comunidade. Essas taxas escondiam fortes assimetrias ao nível das regiões. As taxas de abandono ao nível das quatro primeiras classes situavam-se na ordem dos 20%, 18%, 12% e 33%, respectivamente (Guterres *et al.*, 1985, p. 23-31).

Diante da identificação de obstáculos no sistema de ensino, a pesquisa recomendou ao governo a adoção de um conjunto de ações prioritárias a serem executadas entre 1986 e 1990, dentro de um plano estratégico baseado em três objetivos centrais. Além disso, foram destacados os fatores e ações fundamentais, conforme apresentados na tabela a seguir:

Tabela 7: Objetivos e medidas estratégicas

OBJETIVOS	MEDIDAS ESTRATÉGICAS
1) Racionalizar os meios (humanos, materiais e institucionais)	Restrições orçamentais, ajustamento dos investimentos às prioridades, designadamente ao nível do EBE e da formação e superação dos docentes.
	Melhorar a eficácia do sector de construção civil, reforçando a capacidade técnica, designadamente em termos de técnicos e de operários especializados.
	Recuperar as redes do EBE e do EBC e expansão da rede do EBE.

	Melhorar as condições de ensino-aprendizagem, garantindo o equipamento mínimo e materiais para as escolas, alunos e professores.
	Elaborar a Lei Orgânica do Ministério da Educação, clarificar as suas funções e reforçar os órgãos de concepção e planeamento do sistema educativo.
	Racionalizar os recursos humanos.
	Estabelecer critério para apreciação das propostas de cooperação.
	Adequar as ofertas de cursos às reais necessidades do país e ao seu nível de desenvolvimento.
	Elaborar a Lei Orgânica do Ministério da Educação, clarificar as suas funções e reforçar os órgãos de concepção e planeamento do sistema educativo.
2) Promover a qualidade do ensino básico	Elevar o nível das Escolas de Formação de Professores "17 de fevereiro", em Bissau e "Amílcar Cabral", em Bolama
	Reorientar as ações de superação e reciclagem dos professores, dando prioridade ao corpo docente profissionalizado e estabilizado.
	Reformular os programas.
	Aperfeiçoar os manuais escolares e sua validação.
	Elaborar guias para Professores.
	Introduzir "pacotes mínimos" de material didático para alunos, professor e escola (sala de aula).
	Estabilizar a educação pré-escolar.
3) Aumentar a relevância do sistema de formação face aos desafios e perspectivas de desenvolvimento	Reequipar as oficinas do ITFP
	Criar o ensino técnico agrário e um curso de prático agrícola, para os 7º, 8º e 9º anos de escolaridade.
	Criar uma Comissão Interministerial para a Formação Profissional, integrando representantes dos principais Ministérios.
	Reequipar as oficinas do ITFP.

Fonte: Elaborado a partir de Guterres (1985, p. 23-31).

As ações prioritárias propostas não foram adotadas nem implementadas no período estipulado (1986-1990), principalmente por algumas razões: o Ministério da Educação não elaborou um plano correspondente e as medidas foram consideradas de maneira isolada em certos contextos, ao invés de seguirem a lógica estabelecida. Além disso, o período projetado para a aplicação dessas ações coincidiu com uma das fases mais desafiadoras da economia da Guiné-Bissau, levando o governo a solicitar um empréstimo para o desenvolvimento de um programa de estabilização econômica. Os resultados desse programa prejudicaram o desenvolvimento das áreas sociais e, por consequência, da educação, que já enfrentava sérias dificuldades, tornando a situação ainda mais deteriorada e complexa (Furtado, 2005).

No entanto, em dezembro de 1988, o governo ratificou um relatório chamado "Estratégia para o Desenvolvimento do Setor Educativo", que buscava recuperar elementos significativos do documento SNEF, direcionando sua atenção para a educação básica, elemento central do sistema educacional da Guiné.

Entre as medidas que deveriam ser implementadas para melhorar a qualidade da educação, o documento destacava a necessidade de ajustar as estruturas e os conteúdos educacionais às demandas do país por meio de reformas significativas no sistema educacional, especialmente no que se refere à educação básica, aos currículos, aos métodos de avaliação, à abordagem do ensino do português como segunda língua, à organização da contribuição de professores e inspetores na criação e no desenvolvimento de programas, manuais e outros recursos didáticos, e à avaliação de sua aplicação e uso (Furtado, 2005).

Em relação à conexão entre as capacidades de aprendizado e as demandas socioeconômicas de progresso, o relatório apontava a implementação das seguintes medidas como essencial: a) formar os recursos humanos qualificados necessários ao desenvolvimento do país, principalmente nos setores modernos da economia e da agricultura; b) desenvolver as ações de formação de acordo com as perspectivas de evolução dos diferentes setores e com as estratégias globais de desenvolvimento social e econômico do país (Programa do Governo Provisório, 1981, p. 26).

As demandas nacionais por profissionais qualificados para o avanço do país indicavam a necessidade de se preparar 25.283 especialistas de diferentes níveis até o ano 2000, o que implicaria uma taxa anual de formação de cerca de 1.805 profissionais. O relatório do SNEF sugere que, para atender às exigências de capacitação contínua de jovens e adultos em todos os setores e áreas de atividade econômica, em todos os níveis, seria indispensável incorporar as formações ao sistema educacional e ampliar a variedade de cursos disponíveis. (Furtado, 2005; Sané, 2019).

Da mesma forma, para garantir a eficácia e a rigorosidade na gestão dos recursos do Ministério da Educação, Cultura e Desportos, o documento destacou diversas ações, incluindo a necessidade de otimizar os recursos financeiros. Entre essas ações, estavam: disciplina mais rigorosa na utilização do orçamento e na programação de seu crescimento anual; contenção e diminuição das despesas com salários de docentes, aumentando a relação entre professores e alunos de 24 para 30; aumento anual de até 2% nas despesas do ensino básico; contenção do crescimento do ensino pré-escolar em 1990; acréscimo de 10% nas despesas voltadas à formação profissional, em conformidade com as orientações do IV congresso do PAIGC; e inclusão das despesas de alfabetização nos projetos de desenvolvimento rural integrado.

Para implementar a estratégia, foi desenvolvido um plano de dez anos, de 1990 a 2000. Iniciado em março de 1990, o Plano de Médio Prazo incluiu um conjunto de ações destinadas a eliminar todos os entraves estruturais e procedimentos que impactavam adversamente o progresso da área educacional.

O documento era visto como uma ferramenta para simplificar a implementação descentralizada das atividades estabelecidas na estratégia, promovendo a colaboração e o diálogo entre os responsáveis pela administração educacional, os governantes regionais e os governantes locais. Além disso, buscava-se garantir uma participação ampla da comunidade em todas as etapas do processo, bem como otimizar a coordenação e a integração das assistências externas durante a fase de execução.

Nesse sentido, a reforma organizou o ensino básico em um sistema de fases (1ª fase: 1º e 2º anos; 2ª fase: 3º e 4º anos; 3ª fase: 5º e 6º anos), em vez dos ciclos EBE e EBC, visando conferir ao ensino básico uma finalidade própria. Ainda segundo o documento, sete grandes áreas foram definidas como os principais focos das ações a serem desenvolvidas para a implementação da estratégia, a saber:

1) estudos e pesquisas pedagógicas;

2) reorganização curricular nos níveis de ensino básico e secundário;

3) formação inicial e continuada do corpo docente;

4) produção e distribuição de materiais didáticos;

5) aumento da relevância do sistema de formação profissional;

6) reforma institucional global;

7) reforço da capacidade do Ministério e da competência de seus técnicos.

Supunha-se que esse plano de médio prazo teria a capacidade de superar as dificuldades do plano denominado “Estratégia” e de converter diretrizes políticas em um plano de execução bem estruturado e mensurado. No entanto, a realidade foi diferente: o Plano de Médio Prazo (PMP) apenas replicou e ampliou as iniciativas do documento “Estratégia”, sem definir prioridades ou estabelecer indicadores para avaliar a implementação de metas específicas.

Dessa forma, tanto o plano de médio prazo quanto a estratégia necessitavam de dados numéricos que possibilitassem o estabelecimento dos gastos das diversas iniciativas propostas para aprimorar e expandir o sistema educacional. Isso dificultou a transição da fase de planejamento para a de execução.

Essa situação levou o Ministério da Educação Nacional (MEN), com a colaboração do PNUD e da UNESCO, a buscar uma integração mais eficaz entre a educação e os setores

social e econômico do país. Em conformidade com os princípios estabelecidos na Conferência de Jomtien, realizada em 1990, e considerando as significativas transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais a nação estava passando, foi desenvolvido o Plano Quadro Nacional: Educação para o Desenvolvimento Humano na Guiné-Bissau. O objetivo desse plano era abordar as questões educacionais de maneira sistêmica, promovendo uma melhor articulação e coordenação entre os diferentes setores e visando superar as principais limitações identificadas em planos anteriores (Furtado, 2005; Sané, 2019).

É fundamental ressaltar que a Conferência de Jomtien, realizada em 1990, é vista como o ponto de inflexão que fez com que os investidores privados assumissem o papel de principais patrocinadores e influenciadores das diretrizes educacionais em escala global, sobretudo nos países em desenvolvimento. Nesse contexto, foram estabelecidas condicionalidades interligadas, que determinam as metas, os prazos e as reformas estruturais a serem seguidas por esses países.

Esse acontecimento destacou a necessidade urgente de reformas nos sistemas de ensino em uma época em que o capitalismo se desenvolvia sob as premissas do neoliberalismo. A educação passou a ser vista como um meio de impulsionar o crescimento econômico, desafiando as políticas em prática nos países em desenvolvimento e permitindo a introdução de propostas de instituições internacionais mediadas pelo Banco Mundial (Rossi, 2011). Nesse contexto:

> [...] com um discurso falso sobre qualidade e combate a pobreza, acesso universal a educação básica, assim como utilização de termos do mundo empresarial como metas, flexibilidade e resultados, tal conferência vem para institucionalizar e legitimar a influência dos organismos multilaterais como o próprio Banco Mundial na soberania dos países pobres. Portanto, há um discurso de satisfação de necessidades de aprendizagem, com uma abertura, falsamente qualificada como democrática, para a construção e difusão de parâmetros mundiais, ditos educacionais, mas que visam fundamentalmente formar trabalhadores polifuncionais, adaptáveis às diversas mudanças do mercado, ideologicamente subordinado a perspectiva da resolução individual de seus problemas e adaptados à esfera da reprodução ampliada do capital (Rossi, 2011, p. 0-31).

Assim, conforme mencionado por Dale (2004), em vez de desenvolver um projeto educacional que realmente atendesse às necessidades das comunidades locais, assegurando que as classes populares tivessem acesso à informação e ao conhecimento científico, o que se observou após a Conferência foi a implementação de uma "agenda global de educação", cujo foco principal era empregar a educação como um instrumento para alcançar os interesses do capital, prejudicando a criação de uma educação que promovesse uma sociedade mais justa.

A partir de então, a lógica gerencial passou a ser a norma também no setor educacional, impulsionada pela incessante busca por lucros, enquanto o nível de educação,

especialmente no que se refere à compreensão dos saberes culturais clássicos, foi se degradando. As instituições que financiam a educação, lideradas pelo Banco Mundial, adotaram as diretrizes da Conferência como ferramentas para estabelecer um consenso global que assegurasse o cumprimento das metas de rentabilidade definidas para o segmento educacional (Cá, 2008).

Segundo Guedes (2007), desde a década de 1990, organismos internacionais, como o Banco Mundial, o BIRD, o FMI, a OMC, e regionais, como a UNESCO, a UNICEF, a CEPAL e a Comissão Econômica para a África (CEA), passaram a divulgar, por meio de conferências internacionais, as diretrizes educacionais que os países periféricos do sistema capitalista deveriam seguir. Ou seja, a "nova" função da educação no século XXI seria formar para as competências do mundo do trabalho, de modo a acompanhar as mudanças tecnológicas da chamada sociedade do conhecimento, visando à formação de um "novo homem", apto a adaptar-se às demandas de um mercado que exige novos conhecimentos e saberes em constante evolução. Teoricamente, essas diretrizes postulam a transição de um ensino centrado em conhecimentos científicos para um ensino focado no desenvolvimento de habilidades verificáveis na prática e em situações específicas (Guedes, 2007, p. 2).

Inicialmente, o plano quadro abrangia o período de 1993 a 2000, com foco no avanço do desenvolvimento humano. Esse objetivo deveria ser alcançado por meio do fortalecimento da educação básica e da capacitação em habilidades técnicas e profissionais, essenciais para aprimorar o acesso a serviços de saúde, saneamento básico e água (Furtado, 2005; Sané, 2019; Cá, 2008). Além disso, buscava-se aumentar a produtividade dos diversos segmentos da vida nacional, melhorar o poder aquisitivo da população e promover um crescimento econômico sustentável do país. O plano incluía dois programas principais: o Programa de Educação Fundamental para Todos e o Programa Nacional de Desenvolvimento de Habilidades Técnicas e Profissionais.

Os programas e subprogramas foram organizados em uma ordem lógica de prioridades, com foco em abordar e resolver as questões mais urgentes, que necessitavam de uma ação imediata para melhorar a situação atual. Dessa forma, buscou-se evitar as polarizações identificadas tanto na estratégia quanto no plano de médio prazo em relação ao tratamento dos níveis educacionais, com o intuito de atender a todos de maneira equilibrada (Sané, 2019).

A base da filosofia do plano nacional estava fundamentada na interação entre os diferentes setores do sistema educacional e outras áreas do Ministério da Educação. Além disso, buscava-se estabelecer uma conexão com outros ministérios ou instituições públicas

que desenvolvessem projetos ou programas focados na educação ou que pudessem ajudar a alcançar as metas educacionais.

O objetivo era eliminar a falta de conexão e o isolamento dos diversos projetos e atividades entre si e em relação a outros setores ou subdivisões. Para tanto, buscava-se desenvolver programas bem integrados, com objetivos e metas claramente definidos e com a responsabilização dos diferentes envolvidos. Essa abordagem visava harmonizar as intervenções, reduzir custos e aumentar as chances de se alcançarem as metas por meio de uma estrutura organizacional coesa. Em outras palavras, o plano-quadro se baseava em uma abordagem interativa e multisetorial para promover economias de escala, melhorar a coordenação e a cooperação horizontal, obter maior eficácia e incentivar a participação da comunidade (Pehrsson, 1996). Contudo, o plano quadro não foi aprovado pelo governo em conselho de ministros, resultando em uma situação de estagnação.

Em 1999, seis anos após o término de um novo conflito político-militar que trouxe ainda mais instabilidade social e econômica ao país, inclusive afetando as instituições educacionais. o Plano Quadro foi reativado. Um terceiro ponto foi adicionado para abordar a recuperação da infraestrutura escolar, o retorno dos refugiados, a retomada de projetos interrompidos devido ao conflito e a regularização dos pagamentos salariais. A implementação desse novo plano foi definida para começar em 1999, com término previsto para 2008, e as avaliações estavam programadas para 2005, antes do início da segunda fase, em 2006, com conclusão estipulada para 2008.

As metas estabelecidas na versão inicial do plano, de 1993, previam o alcance de uma taxa de escolarização de 75% para meninas até o ano 2000. Em termos de analfabetismo, o objetivo era reduzi-lo para 31%, o que corresponderia a uma diminuição de 50% em relação a 1992. Havia um foco especial em meninas e mulheres, reconhecendo-se sua situação de discriminação histórica (Sané, 2019).

Entre as metas centrais estabelecidas para o Plano Quadro, estão a inclusão de quatro em cada cinco crianças na escola ao longo de dez anos (1999-2008), em contraste com a condição atual, onde apenas uma em cada duas crianças está matriculada, também busca-se aumentar a taxa de escolarização de meninas de uma em cada três para duas em cada três, no que diz respeito à alfabetização feminina, a meta é elevar de uma mulher alfabetizada em cada quatro para duas em cada três (Sané, 2019).

Em suma, uma das condições essenciais para a execução do Plano Quadro é a otimização das condições de trabalho dos professores e educadores, com ênfase na

regularização e elevação dos salários, bem como na melhoria das condições socioeconômicas, a fim de incentivar e valorizar a atividade docente (Furtado, 2005).

É importante ressaltar que, quando o Plano Quadro foi elaborado, em 1993, o custo total para sua implementação ao longo de oito anos (1993-2000) foi calculado em 93.864 dólares. Quanto à primeira etapa de sua execução, de 1993 a 1996, os recursos estimados correspondiam a 53% do montante total. No entanto, já havia uma previsão de financiamento para o período, no valor de 49,748 milhões de dólares, sendo que os compromissos do Banco Mundial e da Agência Sueca para o Desenvolvimento Internacional (ASDI) totalizavam 20 milhões de dólares (Sané, 2019).

Sané (2019) infere que a contribuição total esperada dos parceiros externos seria de 87,3% do financiamento total, enquanto a contrapartida do Estado foi estimada em 8,3%. O restante do orçamento seria dividido entre as comunidades de base (1,7%) e o setor privado (2,7%). A assistência técnica do projeto foi estimada em 9,2% do custo global do Plano Quadro. Após a revisão do projeto em 1999, o custo total de sua execução para os próximos 10 anos (1999-2008) foi orçado em 116.592 milhões de dólares.

Outro ponto apontado pelo autor é que certos níveis de ensino, como a educação infantil, a educação superior e a alfabetização, que não contavam com alocação financeira para suas atividades na etapa inicial do plano, passaram a ser incluídos na segunda versão do Plano Quadro nacional, agora com um orçamento específico destinado a eles.

O Plano Quadro trouxe uma abordagem inovadora ao integrar uma perspectiva sistêmica no contexto educacional da Guiné, proporcionando uma visão mais abrangente da educação. Essa mudança ocorreu em resposta às ações fragmentadas e desarticuladas comuns em vários projetos anteriores, que abordavam apenas aspectos isolados do sistema educacional. Além disso, o plano marcou a inclusão de fontes de financiamento locais, como comunidades e o setor privado, que passaram a desempenhar um papel fundamental na organização, no financiamento e na operação do setor educacional.

No entanto, segundo Furtado (2005), Cá (2008) e Sané (2019), o principal equívoco do Plano Quadro foi a escolha de um programa já existente elaborado por seus parceiros, visando apenas sua adaptação às normas destes e a obtenção de recursos financeiros, na tentativa de superar a grave crise enfrentada pelo setor. Durante sua elaboração, não foram consideradas as lições aprendidas na luta pela independência nem as boas iniciativas surgidas nos primeiros anos após a emancipação. Assim, devido à dependência do financiamento externo, que estava atrelado à vontade dos capitalistas, o plano tornou-se inviável. Em outras palavras, em vez de

criar um plano que integrasse educação e desenvolvimento, optou-se por um que reforçava a relação de subdesenvolvimento e dependência.

A dependência externa da Guiné-Bissau é uma característica comum a muitos países conhecidos como "Terceiro Mundo" e tornou-se um fator crucial para o suporte de diversas políticas e programas educacionais, especialmente a partir da década de 1980 (Furtado, 2005). Portanto, é importante destacar que os empréstimos oferecidos por instituições como o Banco Mundial e o FMI, embora aparentem ser um auxílio, impõem condições e garantias políticas, econômicas e institucionais para que esses recursos sejam mantidos. Isso inclui um rígido controle sobre as finanças públicas (com a redução de gastos), a promoção de desregulamentações no setor privado e a implementação de políticas focadas em determinados segmentos sociais, entre outros.

Ou seja, as limitações impostas pelas agências internacionais não se restringem à implementação de um modelo específico de educação básica, mas afetam todos os projetos existentes no país. Além disso, elas não oferecem garantias para a construção de uma educação nacional e de um ensino básico realmente voltado para o cumprimento das aspirações dessas nações em relação à formação de seus cidadãos, transformando-os em agentes promotores de seu desenvolvimento socioeconômico de forma soberana. Nesse processo, a educação acaba não cumprindo seu papel.

4.3 Desafios da educação e da alfabetização de adultos a partir de 1980

Desde o início da década de 1980, a Guiné-Bissau enfrentava um sério desafio no setor educacional. As autoridades buscavam uma estratégia eficaz, tanto em termos de quantidade quanto de qualidade, para resolver os problemas ligados ao ensino. O sistema educacional enfrentava dois problemas significativos: o baixo grau de qualificação de muitos docentes e a carência de equipamentos e recursos didáticos, essenciais para garantir a qualidade do ensino. A década foi marcada pelo início, no país, da política educacional proposta pelo Banco Mundial e outras instituições financeiras. Essas instituições condicionaram o novo perfil do sistema educacional às necessidades econômicas imediatas do país.

A crise no setor educacional estava atrelada à crise política resultante do golpe de Estado conhecido como Movimento Reajustador de 14 de novembro, liderado pelo ex-primeiro-ministro João Bernardo Vieira, um destacado líder da luta pela independência. Com essa ação, Luís Cabral perdeu o poder (Moreira, 1966; Cá, 2005).

Após a revolta, o país ficou sob a administração do Conselho da Revolução, que desmantelou a Assembleia Nacional Popular e o Conselho de Comissariados, instituindo um governo temporário. A partir desse momento, portanto, as ideias e os projetos do PAIGC, que haviam sido defendidos durante a luta armada, passaram a ser alvo de questionamentos. A título de exemplo, nesse período, o projeto de Unidade Guiné-Cabo Verde chegou ao fim, a "Constituição da República" (Constituição de Boé) foi revista e o projeto educacional do PAIGC, baseado em um modelo socialista, foi abandonado (Nanone, 2014, p. 106).

De fato, iniciou-se uma nova etapa de aparente liberalização política voltada para as nações capitalistas, com a celebração de acordos de parceria com esses países e com entidades financeiras internacionais, alinhados ao programa neoliberal de reforma estrutural. Para atenuar a crise econômica que se espalhava pelo país em decorrência da luta pela independência e da administração do governo deposto, a administração provisória buscou apoio do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), solicitando empréstimos para implementar um Programa de Estabilização Econômica (PEE), iniciado em 1983 (Cá, 2008; Nanone, 2014).

Além disso, o governo apela à união entre os cidadãos da Guiné e promete justiça e progresso social. Essas garantias revitalizaram a esperança do povo, mas, na realidade, predominava um sistema de partido único, que enfrentava disputas internas no seio do Conselho da Revolução. Tais contradições rapidamente levaram ao surgimento de novos conflitos entre os membros do governo interino, gerando conflitos políticos e institucionais. (Cá, 2005; Nanone, 2014; Sané, 2019).

Em março de 1984, o então chefe do governo provisório, Vítor Saúde Maria, foi detido sob a acusação de tentar realizar um golpe de estado. Um ano depois, em outubro de 1985, foram presos o primeiro vice-presidente e ministro da Justiça e do Poder Local, Paulo Correia; o procurador-geral da República, dr. Viriato Pã; e mais de cinquenta indivíduos, também pela alegada tentativa de golpe de Estado contra o governo de Nino Vieira, presidente do Conselho da Revolução e da República. (Nóbrega, 2003; Mendy, 2013). O julgamento desses acusados resultou na condenação à morte e no fuzilamento de seis indivíduos, incluindo os dois citados acima (Sambu, 1989; Nóbrega, 2003; Furtado, 2005; Semedo, 2009).

A instabilidade política resultante desse evento, combinada com a crise econômica gerada pela busca de independência, impactou diversas áreas do país, tanto no setor público quanto no privado. Cá (2008) argumentou que, no setor da educação, a crise fez com que os responsáveis se dedicassem à procura de uma "estratégia apropriada para solucionar os

problemas do ensino, que se agravavam gradativamente" (Cá, 2008, p. 151). Paralelamente, a comunidade internacional condenou a Guiné-Bissau pelo fuzilamento dos supostos autores da tentativa de golpe e suspendeu a ajuda ao país. É importante ressaltar que os sistemas de partido único são considerados pela comunidade internacional como regimes autoritários, contrários às reformas políticas relacionadas ao ajuste estrutural neoliberal.

Como resultado, as crises se intensificaram, afetando todas as instituições do país e evoluindo, aos poucos, para uma grave crise social. Essa crise estrutural, aliada à pressão da comunidade internacional, fez com que o governo se visse forçado a aceitar a liberalização econômica em 1986, firmando acordos bilaterais com parceiros internacionais, especialmente com o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). O primeiro programa de ajuste estrutural foi implementado entre 1987 e 1989, seguido por um segundo programa, de 1989 a 1991. Essas eram as condições essenciais para a renegociação da dívida externa e para a concessão de apoio financeiro visando à reestruturação da economia nacional (Cá, 2008; Semedo, 2010; Nanone, 2014).

Entretanto, ao examinarmos a situação global, concluímos que a intervenção do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) na Guiné-Bissau decorreu de dois aspectos: um externo e outro interno. Segundo Guimarães (1997), o primeiro fator, de ordem externa, foi causado pelas mudanças globais decorrentes das transformações do capitalismo e dos ajustes estruturais que as consolidam no cenário globalizado.

> Com a queda de Muro de Berlim (1989), a desintegração da União Soviética (1991), a contrarrevolução ideológica neoliberal a partir de 1979-1980 e o desprestigio do Estado como agente econômico, surgiu a oportunidade única para as grandes potencias liderados pelos Estados Unidos de América de abrir as economias ex-socialistas e os setores das economias periféricas ação de mega empresas multinacionais. Isso verificou-se a partir da inclusão de condicionalidades nos processos de renegociação da dívida externa da reorganização das economias em trânsito, sob a supervisão de agências internacionais que levaram à adoção de programas econômicas de cunho neoliberal, com o objetivo de reduzir a ação do Estado, desregulamentar e abrir a economia a bens, serviços e capitais estrangeiros, reformar as instituições econômicas e a própria legislação. Esse processo de reincorporação de áreas ou de globalização – isto é, de formação de mercados globais – veio a ser responsável, em parte, pela extrema vulnerabilidade de quase todos os Estados da periferia (Guimarães, 2005, p. 253).

Como segundo fator, de ordem interna tem a ver com a crise econômica aguda que a Guiné- Bissau apresentava, cujos motivos podem ser vistos a partir do:

a) o impacto do sistema da exploração colonial;

b) a degradação econômica causada pela luta de libertação;

> c) a falta de recursos humanos qualificado, para administrar o novo Estado independente;
>
> d) adoção pelo governo, de política econômica não correspondente com a realidade local;
>
> e) instabilidade política causada pela luta de poder, na década de 1980. (Cá, 2008).

Esses fatores exerceram um papel fundamental no agravamento das crises profundas enfrentadas pelo país, com a educação se destacando como uma das áreas mais prejudicadas. Cá (2008) situou que a escassez de profissionais qualificados e a falta de professores especializados, visto que a maioria dos docentes era formada por antigos monitores escolares das zonas libertadas, com apenas o ensino fundamental incompleto, resultaram na destinação da maioria dos professores formados para assumir outras funções nos ministérios ou em outras instituições que também apresentavam falta de pessoal. Os professores estrangeiros que vieram por meio de acordos de cooperação entre Guiné-Bissau e países amigos, sobretudo de orientação socialista, deparavam-se com a dificuldade de se comunicar com os alunos, pois muitos deles, sobretudo nas zonas rurais, falavam ou compreendiam mal o português, a única língua de ensino no país. Além disso, havia falta de material didático, e os programas e conteúdos do ensino, embora teoricamente orientados para atender à realidade do país, não o faziam na prática.), na prática não atendiam a essa realidade, muito menos à sua diversidade (Guterres, 1985; Monteiro, 1993; Furtado, 2005; Moreira, 2006; Cá, 2008).

De fato, o Banco Mundial e o FMI sugeriram mudanças institucionais no país. Entre os pacotes de reformas, a educação foi sinalizada como prioridade. Para essas instituições financeiras, os desafios enfrentados pelos sistemas educacionais das nações do "terceiro mundo" ou em "desenvolvimento" são atribuídos a alguns fatores:

i) a quantidade total de crianças pode aumentar nos próximos vinte anos;

ii) apenas um pouco mais da metade dos estudantes do ensino fundamental conclui essa etapa da educação;

iii) o analfabetismo entre os adultos ainda é um problema significativo. A abordagem do Banco Mundial e do FMI para enfrentar essas questões foi direcionar investimentos para a educação, vista também como um dos objetivos de desenvolvimento do novo milênio (Sangreman, 2003; Cá, 2008; Nanone, 2014).

Dessa forma, o objetivo dos dois acordos de ajuste estrutural era focar investimentos nos setores voltados para o desenvolvimento econômico, com a finalidade de estabilizar a

economia nacional. O fortalecimento da estrutura produtiva e o aporte em projetos industriais e de infraestrutura iniciados na década de 1970 seriam algumas das principais prioridades para o crescimento econômico (Furtado, 2005).

Para alcançar esse objetivo, a capacitação de pessoal seria fundamental (Programa do governo provisório, 1981, p. 26). De acordo com esse programa, a estratégia seria intensificada com o intuito de aprimorar as habilidades técnicas e profissionais dos trabalhadores. Nessa linha, um foco particular seria direcionado aos seguintes aspectos:

- Planificação da formação de quadros de todos os níveis, de acordo com as necessidades de desenvolvimento do país;
- Criação das bases necessárias ao desenvolvimento do ensino técnico diversificado;
- Primazia à formação de quadros técnicos de nível médio e profissional (operários especializados);
- Promoção da formação de quadros no interior do país;
- Elevação permanente do nível técnico de todos os quadros (Programa do governo provisório, 1981, p. 26).

No que diz respeito à educação e à cultura, as principais prioridades eram:

a) dinamizar o combate ao analfabetismo, especialmente por meio da promoção das línguas nacionais, do enquadramento de animadores culturais e da divulgação das experiências adquiridas nessa área;

b) o desenvolvimento de ações para a transformação e nacionalização do sistema de ensino;

educação, bem como a inserção da escola na estratégia global de desenvolvimento do país;

c) a diversificação do ensino por meio da criação de um sistema de formação técnica;

profissional;

d) O desenvolvimento de pesquisas sociolinguísticas e o fomento de diversas ações.

culturais (artesanato, música e literatura);

e) incremento da educação pré-escolar, aprovação de um estatuto da carreira docente e reforço das ações visando à melhoria da formação dos docentes;

f) Promoção e difusão da prática de esportes e da cultura física;

g) A definição de uma política nacional de informação;

h) A definição de uma política nacional de investigação. (Programa do governo provisório, 1981, p. 34-35).

Entretanto, no período, a educação permaneceu sob a supervisão das altas esferas do partido único (PAIGC), o que restringiu a contribuição dos profissionais da área e resultou em sérias consequências.

Dois projetos de reforma abrangente do sistema educacional foram sancionados na década de 1980: um de estruturação global do sistema, aprovado em 1981 e denominado Sistema Nacional de Educação e Formação (SNEF); e um de desenvolvimento e melhoria da qualidade da educação, intitulado "Estratégia para o Desenvolvimento da Educação na Guiné-Bissau". Ambos foram iniciados em 1988, (Ministério da Educação Nacional, 1981, p. 3-4).

Outro projeto foi o de definir uma educação para o mundo rural. Segundo o Ministério da Educação (1981), a ideia era contribuir para o bem-estar das comunidades e aumentar sua produção e produtividade (p. 5-7). No entanto, de acordo com Furtado (2005), essas iniciativas não foram efetivadas e a educação na Guiné permaneceu estagnada. O Ministério da Educação admite que o panorama nacional é marcado pela falta de diretrizes e planos específicos para o progresso. Essa realidade se manifesta no setor educacional, onde os objetivos da educação ainda são, em certa medida, indefinidos e ambíguos (Ministério da Educação Nacional, 1981).

Segundo Furtado (2005), tal estagnação começou a ser percebida a partir de 1980, quando houve uma diminuição no número de alunos nas escolas, número esse que havia se elevado nos primeiros anos após a independência. Segundo o autor, "a escassez de materiais didáticos era alarmante, pois ou eles não estavam disponíveis, ou o que existia estava em más condições e frequentemente chegava atrasado aos seus destinos" (Furtado, 2005, p. 424).

Além disso, tanto os programas educacionais quanto os conteúdos não refletiam a realidade do país, falhando em cumprir os objetivos para os quais foram criados. Furtado observa que os programas eram inadequados em grande parte porque o próprio sistema educacional apresentava falhas graves em sua organização, (Furtado, 2005, p. 424).

Cá (2008) refletiu sobre essa questão:

> No que tange ao setor da educação, são organizações internacionais ou as agências estrangeiras que estão liderando na elaboração de programas, livros e financiando operações sobre programas destinados a minorar a deterioração de serviços sociais causada por programas de ajuste estrutural. (Cá, 2008, p. 146)

Nesse sentido, é importante compreender que o ensino é sintetizado em um conjunto de insumos que intervêm na sala de aula; o professor é mais um desses insumos, e a aprendizagem é vista como o resultado previsível de sua presença. A visão economicista invade o panorama educativo a tal ponto que as relações educativas propriamente ditas, as realizações na escola e no sistema educacional como um todo, as relações e os processos de ensino-aprendizagem em sala de aula, a pedagogia e a educação em si, bem como os professores, pedagogos, especialistas em educação, administradores e supervisores educacionais, entre outros, são relegados para o segundo plano (CÁ, 2008).

Essa degradação afetou todos os setores do estado da Guiné-Bissau, impactando profundamente o sistema educacional em seus diversos aspectos. Consequentemente, as condições das escolas se deterioraram, as infraestruturas se tornaram extremamente inadequadas e os educadores, com formação deficiente, ofereceram um ensino correspondente aos seus baixos salários.

4.4 O que ficou do programa de educação freiriano em Guiné-Bissau?

Refletir sobre a contribuição de Paulo Freire na Guiné-Bissau vai além das concepções paradigmáticas da educação tradicionalista. Ao sugerir que ainda existe, em certa medida, uma influência de Freire no referido país, estamos falando, sobretudo, de seu pensamento pedagógico e de suas teorias, que ultrapassaram as barreiras da normatização imposta pela pedagogia da sociedade burguesa e das ciências duras, antidialógicas. Estamos falando de uma pedagogia da esperança que se desenvolveu para além do solo latino-americano e que sempre considerou a educação como prática de liberdade. Essa pedagogia percorreu diversos espaços geográficos e campos do conhecimento, desde os manguezais de Recife até as comunidades mais tradicionais do continente africano (GADOTTI, 2001, p. 43).

A pedagogia de Freire transcende a visão restrita que a considera apenas um método de alfabetização. Seu significado se revela “na natureza profundamente radical de sua teoria e prática anticolonial e de seu discurso pós-colonial” (Giroux, 1993, p. 177), pois se fundamenta na leitura do mundo, na qual a recriação cultural do oprimido é fundamental para desmantelar os sistemas que perpetuam as condições de opressão social. Segundo Gadotti (2001), a consciência freiriana é, portanto, um “produto existencial e histórico”.

Para Gadotti (2001):

> Paulo Freire pode, ainda, ser interpretado pelo seu gosto de liberdade. Essa seria uma leitura libertária. Como muitos dos seus interpretes afirmam, a tese central da obra é a tese da liberdade-libertação. A liberdade é a categoria central de sua concepção educativa. A finalidade da educação será libertar-se da realidade opressiva e da injustiça (Gadotti, 2001, p. 56)

Gadotti afirma também que seu legado na história é significativo e que provavelmente nunca será totalmente documentado ou classificado, devido à sua interconexão com diversas áreas do conhecimento.

Longe de querer provar algo, nossa intenção é compreender os elementos da práxis político-educacional do educador que permanecem na atualidade da Guiné-Bissau. A presença das ideias de Paulo Freire nesse país pode ser analisada à luz da perspectiva inspirada no paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1986). Esse procedimento possibilita que construamos uma compreensão mais abrangente e minuciosa sobre a contribuição de Freire para a formação educacional do país a partir de sutis indícios.

A sistematização foi feita por meio da busca de elementos visuais, discursivos e documentais. Tendo em mente a força do diálogo e os indícios apresentados nessa perspectiva. Como afirma Gadotti (2001, p. 43), "não negamos a voz a ninguém, porque reconhecemos esse direito e esse dever de tantas instituições e pessoas, cada uma com seu jeito peculiar, dar sua contribuição à continuidade da luta de Paulo Freire". É importante mencionar que alguns indícios trazidos estão contidos em entrevistas cedidas a outros pesquisadores e em transmissões ao vivo no YouTube, no canal do Instituto Paulo Freire (Ipf.Tv), realizadas em 2021, por ocasião da comemoração do Dia da África.

Na narrativa cedida à pesquisadora Letícia Oliveira Souza (Souza, 2023), a ambientalista Augusta Henrique, ativista e militante do PAICV, que conviveu com Freire durante o processo de reconstrução nacional nos primeiros anos do pós-independência, destaca aspectos que considera importantes para pensar em Freire na atualidade da Guiné-Bissau.

> [...] Conheci o Professor Paulo Freire e a sua companheira, a professora Elza Freire, em 1977. Paulo e Elza estavam numa visita de trabalho à Guiné-Bissau, enquanto membros da equipa do IDAC – Instituto da Ação Cultural – que prestava apoio político-pedagógico ao processo de alfabetização na Guiné- Bissau, desde 1975. O IDAC congregava quadros brasileiros com experiência em educação popular e que estavam então no exílio. Lembro aqui o Marcos Arruda, o Miguel e a Rosysca Darcy d'Oliveira e o José Barbosa, o meu querido Zézé, que de sindicalista perseguido pela ditadura militar, passou a educador popular exímio, e foi quem me iniciou na pedagogia e práxis emancipatórias do Professor Paulo Freire (Maria Augusta, excerto de entrevista cedido a Souza 2023).

A narrativa oferece uma compreensão do impacto do pensamento pedagógico de Paulo Freire, destacando elementos do contexto histórico, político e educacional da Guiné-Bissau no período pós-independência. No que diz respeito ao contexto histórico e político, é possível situar a ação de Paulo e Elza Freire na Guiné-Bissau nesse período (1975), momento de reconstrução nacional e de busca por alternativas de descolonização da educação no país. A narrativa demonstra o importante envolvimento do IDAC (Instituto da Ação Cultural), apresentando suas iniciativas como uma forma de apoio político-pedagógico e destacando a conexão entre educação e luta por emancipação política e social.

Percebe-se também a profunda compreensão de Augusta Henrique sobre a "pedagogia e práxis emancipatórias", um dos pilares centrais do pensamento de Freire. A educação não é entendida como uma atividade meramente instrucional, mas como um ato político e transformador, capaz de capacitar os indivíduos a compreenderem e transformarem sua realidade (Gadotti, 2001).

Nesse contexto, a alfabetização não se limitava ao ensino de ler e escrever, mas visava formar cidadãos críticos e conscientes, um aspecto essencial para a construção de uma nova identidade nacional na Guiné-Bissau. Nesse sentido, o tom pessoal da narrativa, incluindo a menção ao "querido Zezé", reforça sua importância na construção da história, trazendo uma dimensão humana ao relato sobre Freire. Esse elemento pessoal ajuda a compreender como as ideias de Freire foram transmitidas e vivenciadas por diferentes pessoas envolvidas no processo.

A elaboração de uma pedagogia que possibilita a compreensão e a valorização da própria trajetória é outro aspecto importante do legado de Freire, segundo Augusta Henrique.[29]

> Paulo Freire passou a ser, juntamente com Amílcar Cabral, minha grande fonte de inspiração e uma das pessoas que mais influenciaram o meu pensamento e a minha ação, até hoje.
> Não vou falar do pensamento de Paulo Freire (1978), porque o deve conhecer sobejamente, deverão ter lido escritos que ele deixou e muitos outros redigiram a seu propósito. Nem irei dissertar sobre o que o Paulo fez na Guiné- Bissau, pois ele mesmo o descreveu melhor que ninguém nas suas "Cartas à Guiné-Bissau". Quero antes lembrar o seu legado: em mim, na Tiniguena, na nossa Guiné. E evocar as suas

[29] Augusta Henriques é uma ativista, educadora e líder comunitária de destaque em Guiné-Bissau. Ela é conhecida por seu trabalho em prol do desenvolvimento sustentável e da preservação da biodiversidade no país. Em 1991, cofundou a organização não governamental TINIGUENA (que significa "Esta Terra é Nossa"), que promove a participação comunitária e a proteção ambiental, especialmente no arquipélago dos Bijagós, uma área marinha protegida. Além disso, Augusta Henriques desempenhou papéis importantes no Ministério da Educação, onde liderou iniciativas de educação de adultos. Ela também representou Guiné-Bissau em fóruns internacionais, como na União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN). Seu trabalho foi reconhecido com prêmios, como o Ramsar Wetland Conservation Award, em 2012, por sua contribuição à conservação ambiental.

> marcas nas nossas lutas de então e de hoje, porque sempre atuais, por um mundo mais justo e solidário.
> Eu tinha abraçado com entusiasmo o desafio da Reconstrução Nacional do nosso país forjado numa guerra pela Independência que durou 12 anos. Cabral nos havia lançado o desafio de, com a Independência, construirmos juntos o Homem Novo de que o país carecia. E Paulo Freire retomava e impulsionava esse ideal na sua visão do papel da alfabetização e da educação popular. Enquanto a Elza nos ensinava como identificar palavras-chave, descodificá-las e voltar a juntá-las para formar frases com sentido e relevância para os alfabetizandos, o Paulo nos ensinava a codificar e a descodificar a nossa realidade, defendia a importância do ato de ler, ler e escrever a nossa vida.
> Esse é o maior legado que ficou em mim do Paulo Freire e que imprimi em toda a minha ação, ao nível pessoal, familiar, profissional, cívico. Educação para a transformação das nossas vidas e da nossa história individual e coletiva. Essa semente, plantada cedo no meu coração, germinou em mim, assim como em muitos jovens da minha geração que tiveram o privilégio de conhecer e aprender direta ou indiretamente com o Professor Paulo Freire. Entre eles, muitos jovens que participaram nas Brigadas de Alfabetização e animaram círculos de cultura abertos em todo o país (Augusta Henrique, excerto da entrevista cedida a pesquisadora Letícia Souza de Oliveira, 2023)

A narrativa de Augusta Henrique traz uma reflexão pessoal sobre o impacto do legado de Paulo Freire em sua vida e na sociedade da Guiné-Bissau. Ela revela tanto a dimensão individual quanto a coletiva da influência freiriana, conectando educação, cultura e política, e mostra como esse legado permanece presente em suas próprias práticas. A alfabetização, no sentido proposto por Freire e mencionado por Augusta Henrique, desencadeia diversos mecanismos que precisam ser ativados para a transformação radical de comunidades e sociedades "cuja realidade injusta destrói a maioria do povo" (Freire; Macedo, 2011, p. 3). Assim, o desempenho consciente presente na alfabetização acontece em sociedades nas quais os subalternizados se apropriam de sua própria história. Na Guiné-Bissau, a unidade de luta proposta por Amílcar Cabral reafricanizou mentes e espíritos subjugados pelo imperialismo e pela colonização. Essa premissa foi recuperada por Freire e sua equipe durante a reconstrução dos processos educacionais locais. Como evidenciado nos capítulos anteriores, o IDAC foi um grande aprendiz da história e dos construtos de Cabral.

Em sua fala, a ativista destaca também o papel da alfabetização e da educação popular como instrumentos de transformação social e política. Freire é descrito como alguém que ensinava a "codificar e descodificar a realidade" (Brandão, 2012), defendendo a leitura e a escrita como ferramentas para compreender e transformar a sociedade.

A referência a Elza Freire é importante por destacar sua participação prática no processo de alfabetização, complementando as contribuições teóricas de Paulo Freire. Isso revela como o trabalho do casal Freire era integrado, unindo teoria e prática para oferecer soluções concretas aos desafios educacionais.

Em seus estudos sobre Elza Maia Freire, Sigilo (2016) afirma que não é possível falar da pedagogia de Paulo Freire sem evidenciar as contribuições da pedagoga. Sendo assim, “se há Paulo Freire, deverá haver Elza, mediada por outra, como seria Paulo Freire sem Elza? Ou ainda: Elza antes de Paulo Freire, mas sempre fundamentada em Elza” (Spigolon, 2016, p. 30). Elza era professora alfabetizadora em algumas instituições de ensino na capital de Pernambuco. Sua experiência e teoria na educação infantil foram transferidas e adaptadas por Freire para a educação de jovens e adultos.

Entretanto, é raro encontrar referências a Elza entre os participantes envolvidos na promoção e disseminação do “método Paulo Freire”. Apesar de sua presença ser frequente em diversos momentos importantes para a formação da práxis freiriana, ela ressalta: “Fizemos juntos, Paulo e eu, o trabalho de alfabetização. Fiquei com a parte metodológica, com a elaboração da coisa” (Elza Freire apud Spigolon, 2016, p. 40). A ausência de Elza, referenciada como a educadora dos educadores (Spigolon, 2016), na história do método Paulo Freire, pode ser entendida à luz da forte tradição patriarcal que continua presente no cenário científico e acadêmico. Segundo Chassot (2004), a ciência, assim como a maioria da produção intelectual reconhecida mundialmente, é dominada em sua maioria por homens. Ao reconhecer as ações de Elza, Augusta, enquanto mulher, professora e militante, também exalta seu legado.

Outro ponto significativo na narrativa é que a ativista descreve como as ideias de Freire moldaram sua vida em diferentes esferas (pessoal, profissional e cívica). Ela relata que houve uma redescoberta das relações de afeto, amor e compreensão em várias esferas de sua vida e dimensões político-sociais, quando influenciada pelo espírito libertador. A partir daí, ela estabeleceu a criação de uma das maiores ONGs do país, que permanece atuando sobre o princípio emancipador germinado por Freire.

No âmbito coletivo, ela menciona os jovens que participaram das Brigadas de Alfabetização e dos Círculos de Cultura, demonstrando como o legado de Freire se multiplicou por meio de uma rede de ação comunitária e de participação efetiva na reconstrução do país. Isso reforça a ideia de que a pedagogia de Freire não é somente uma memória, mas um caminho para enfrentar os desafios atuais.

A respeito do legado de Freire na Guiné-Bissau, apresentamos a narrativa de Joaquim Filinto Silva Ferreira, que participou do programa de Freire no país e integrou a Comissão de Alfabetização Nacional, coordenando alguns Círculos de Cultura.

> Bem, o legado propriamente dito deixado pelo professor Paulo Ferreira ao meu país, eu diria no meu ponto de vista, depois de todos esses anos, é o método. O método de Paulo Freire permitiu alfabetizar as forças armadas, deram uma instrução às camaradas que não tinham conhecimento sobre, não tinham conhecimento acadêmico nenhum, e evitou-se, eu acho, praticamente a guerra civil que poderíamos estar depois da independência, dado o grande número de analfabetos. Estaria o país em condições de instabilidade permanente, não sei se está a ver, tanto era um grupo de homens, enfim, militares que estiveram durante 11 anos nas matas, e muitos deles nunca conheceram a cidade a não ser depois da independência, tanto o partido tinha que governar e só podia governar com forças armadas mais ou menos modernas, e as forças armadas modernas (alfabetizadas) significou criar condições para, no mínimo, a administração funcionasse. (Joaquim Filinto Silva Ferreira, excerto de entrevistas a Pesquisadora Letícia Souza Oliveira, 2023).

A educação emancipadora transforma as pessoas, que, ao se conscientizarem de suas limitações e condições, também modificam o mundo ao seu redor. O major Joaquim destaca essa perspectiva em sua história, mostrando que, ao se alfabetizarem, os indivíduos passam a compreender melhor sua identidade e seu papel na narrativa histórica. A diversidade étnica da Guiné-Bissau foi amplamente considerada nas abordagens educacionais de Paulo Freire, que promoveram um senso de pertencimento entre todas as pessoas que vivenciaram o programa de alfabetização, em maior ou menor grau.

Outro ponto importante é a visão reforçada da ideia central de Freire de que a educação não é neutra, pois ela desempenha um papel transformador e político ao capacitar os indivíduos para a ação consciente e crítica. Nesse sentido, a alfabetização das Forças Armadas era entendida como condição fundamental para que o partido pudesse governar. Isso mostra como o método freiriano estava relacionado ao projeto político da Guiné-Bissau, permitindo que a administração funcionasse minimamente e criando as bases para a governança.

Em outro trecho, o coronel Joaquim diz:

> [...] E tanto como eu disse, esta é a minha opinião depois de todos estes anos, eu diria que realmente o método, aliás o programa de alfabetização no meu país, sobretudo com esse método de Paulo Freire, muito fácil, então é um método acessível, deu um grande impulso aos projetos pós-independência do meu país, tanto na altura, liderado pelo partido que organizou e conduziu a luta armada de libertação e, como também governou o país durante duas décadas, antes do início do multipartidarismo" (Joaquim Filinto Silva Ferreira, excerto de entrevistas a Pesquisadora Letícia Souza Oliveira, 2023).

O coronel Joaquim destaca a importância do método de Freire em sua relação com o PAICV, evidenciando, segundo sua perspectiva, como a alfabetização nas Forças Armadas Revolucionárias (FAR) foi crucial para a integração do projeto político do partido, alinhando-se aos esforços de construção de uma nova nação. Ele também destaca que os efeitos da alfabetização transcenderam o desenvolvimento pessoal, alcançando as estruturas

do Estado. Para ele, o êxito do programa ajudou a prevenir instabilidades mais profundas, como a possibilidade de uma guerra civil, caso o PAIGC não tivesse conseguido compreender, por meio da leitura, o funcionamento do Estado. Dessa maneira, demonstra-se o papel da educação como um estabilizador em situações de instabilidade política.

Outra possibilidade de entendermos a extensão da práxis freiriana se deu ao assistir à entrevista de Huco Monteiro[30] por ocasião de uma live realizada pelo Instituto Paulo Freire (iPF.Tv), canal no *YouTube*, criado para divulgar vídeos, séries, programas e cursos relacionados à vida e à obra do Patrono da Educação Brasileira. A *live* do dia 25 de maio de 2021 estava relacionada à comemoração do Dia da África, chamada de Círculo de Cultura e Esperançar-Dia da África.[31] O educador compartilhou com entusiasmo suas experiências como animador cultural do programa de alfabetização do país.

Na live, Hugo Monteiro discorre sobre sua experiência pessoal e histórica, destacando seu papel na JAAC e na educação no processo de reconstrução da nação guineense, bem como a importância das ideias de Freire em seu país.

Nesse sentido, retiramos um excerto de sua fala:

> (...)Eu começo por dizer que o legado de Paulo Freire, num sistema educativo de Guiné-Bissau, na educação de Guiné-Bissau, é visível e muito presente porque já passaram quase 50 anos. Desde que ele chegou a Bissau, porque que chegou em 1975 e a campanha que nós realizamos foi em 1976. Portanto, já passaram cerca de 50 anos. E esse legado ainda é visível. Paulo Freire deixa dois tipos de legado. Três, eu diria até três tipos de legado. *O primeiro* tem a ver com a política pública, a inscrição da alfabetização na política pública de Guiné-Bissau. Antes da chegada de Paulo Freire, é verdade que, a luta de liberação nacional, ou seja, a guerra da independência, seguindo as palavras de ordem de Amílcar Cabral, nós iniciámos algumas ações jurídicas de alfabetização dos combatentes. Mas, naturalmente, a tarefa principal era fazer a guerra, a alfabetização era feita em momentos de repouso do guerrilheiro, se podemos dizer assim. Não tem nada a ver com um processo sistematizado, inscrito no tempo, com um ritmo regular, com pessoas formadas em larga escala e que iam fazer esse trabalho. Portanto, na educação colonial, também não existia a preocupação com a alfabetização. Podemos concluir que se deve a chegada de Paulo Freire ao trabalho que ele desenvolveu no ceio do Ministério da Educação com o Governo da Guiné-Bissau, é quem anexou essa costela nas políticas

[30] Professor em Guiné-Bissau, diretor da UCB (Universidade Colinas de Boé), foi membro da JAAC (Juventude Africana Amílcar Cabral) durante o período de Pós-independência.

[31] *Live* Círculo de Cultura e Esperançar-Dia da África, 2021. Participação de Mário Cabral, que foi Ministro da Educação no pós-independência da Guiné-Bissau, a quem Paulo Freire escreveu a clássica obra *Cartas à Guiné-Bissau*. Além das participações de ativistas da Educação Popular no país, naquele contexto de reconstrução nacional: Augusta Henriques (Tiniguena) e Huco Monteiro (UCB), guineenses, juntamente com Claudius Ceccon (CECIP), Ladislau Dowbor (IPF-Brasil), Miguel Darcy de Oliveira (IDAC), Rosiska Darcy de Oliveira (IDAC), brasileiros(as) que colaboraram ativamente com Paulo Freire em África, especialmente na Guiné-Bissau. O Círculo de Cultura será mediado por Jacqueline Freire (UFPA) e Moacir Gadotti (IPF). No Dia 25 de maio (terça-feira, às 14h (Brasil) | 16h (Cabo Verde) | 17h (Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe) | 18h (Angola, Portugal) e 19h (Moçambique). Transmissão pelo Canal do *YouTube* da iPF.Tv. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Gbja1ev8UPQ>. Acesso em: 18 nov. 2024.

> públicas de Guiné-Bissau (Huco Monteiro. *Live* realizada pelo Ipf.Tv em 25 de maio de 2021).

Nesse sentido, Monteiro destaca a importante contribuição de Paulo Freire para a transformação da alfabetização em política pública, ou seja, ele auxiliou na conscientização do Estado sobre a necessidade de sistematizar a alfabetização, que passa a ser um dever do poder público, bem como no início da estruturação de escolas e espaços educativos. Posteriormente, esses espaços seriam sucateados ou descontinuados a partir do golpe de 1980. Isso nos leva à compreensão de mais um construto da pedagogia libertadora: a renovação do sistema e das ideologias educativas do país.

> O outro ponto, não menos importante, foi a sua contribuição para a renovação, para o refrescar pedagógico da escola guineense. Nós tínhamos uma escola de tipo colonial, uma escola autoritária, uma escola em que os conteúdos eram determinados em Lisboa. Não tinham o respaldo da realidade social, da realidade cultural, da Guiné. [...] E nem nos educava para estarmos adaptados na nossa sociedade como agentes de transformação. Portanto, com Paulo Freire, digamos, ele contribuiu para o renovar, a renovação pedagógica, o refrescar pedagógico da escola guineense. Primeiro, só um exemplo, nós aprendemos, para já, a escola começa a fazer, digamos, o Ministério da Educação começou a preocupar-se com a alfabetização. E foi "obrigado" a fazer a alfabetização (...). (Huco Monteiro. *Live* realizada pelo Ipf.Tv em 25 de maio de 2021).

As heranças institucionais e educacionais se combinam no mesmo objetivo: estabelecer a destruição do ensino colonial para recriar uma educação convergente ao ideal de revolução constituído por Amílcar Cabral e resgatado por Freire e pelo governo nacional. A "renovação" ou "refresco pedagógico" mencionada por Monteiro reflete a introdução de práticas que valorizam a realidade cultural e social guineense, adequando o sistema educacional às necessidades do país. Por fim, identifica-se o último elemento que também é parte de seu trajeto: a defesa da língua/linguagem ancestral.

Segundo Carlos Lopes (1982, p. 127), "durante a longa noite colonial, o crioulo foi sistematicamente desprezado, considerado um dialeto redutível ao português, falado por africanos, proibido no ensino". Tolera-se sua utilização, mas também se combate sua presença. Ele viveu lado a lado com o português, em relação ao qual esteve por muito tempo em situação de diglossia. Portanto, a coragem de Freire, evidenciada por Hugo Monteiro, ao propor a utilização da língua crioulo, ação pioneira que se comprovou um fato pouco tempo depois, não era tão simples quanto imaginavam os líderes da revolução.

> (...) considero como outro ponto importante o que Freire concluiu de maneira com muito bem, como ele sozinho sabia fazê-lo, com toda a simplicidade, mas muita propriedade, ele conclui que, visto que o universo vocabular para a construção de frases e de palavras era português, os participantes tinham dificuldades porque português não fazia parte do seu universo linguístico. Não era uma língua que lhe

> era familiar, não era uma língua usada todos os dias, não era uma língua que eles usavam para cantar, para as suas compras, para lidar com outras pessoas, para comunicar. (...).
> (...) A questão linguística foi também foi importante. Levantada no artigo publicado no Nô Pintcha, jornal de tiragem ampla, era o único jornal na época e começou a falar da possibilidade, o que já era algo muito avançado naquele período. Começou a falar do recurso às línguas nacionais, precisamente o Crioulo, ou qualquer outra língua, mas o Crioulo, fundamentalmente, em primeiro lugar, depois passava-se a outras línguas, como língua do ensino, ou línguas instrumentais para o ensino. Esse debate foi uma quebra de tabu, porque nós herdámos do pensamento do próprio Amílcar Cabral, que o português era um dos maiores legados que os portugueses nos deixavam na Guiné, e os nossos governos se encorajaram, e muito bem, à aprendizagem da língua portuguesa, só que um pouco de dogmatismo, porque não tinha em conta a própria realidade do país. Então começou a se pensar. Sim, português, muito bem, mas não se pode levar a uma campanha de alfabetização para as populações que não dominem essa língua, que nunca ouviram falar essa língua, que não utilizam essa língua, para eles poderem dominar a escrita e a fala em português (Huco Monteiro. *Live* realizada pelo Ipf.Tv em 25 de maio de 2021).

Apesar de o Estado não compartilhar da visão de Freire sobre a língua nacional, sua posição firme sobre a impossibilidade da descolonização de mentes e espíritos com a língua do colonizador ganhou espaço no debate nacional. A respeito desse tema, a Constituição Federal da Guiné-Bissau, de 1984, reconhece o português como língua oficial do país em seu preâmbulo, mas também valoriza as línguas nacionais, amplamente utilizadas pela população. No entanto, não menciona explicitamente o direito à educação na língua materna em seus artigos. A constituição de 1984 (com revisões posteriores) estabelece o direito à educação, mas não detalha a questão do uso das línguas nacionais no sistema educacional. O Artigo 50º (Cultura) reconhece a importância da cultura e das tradições do povo da Guiné-Bissau, o que pode ser interpretado como um apoio implícito à valorização das línguas nacionais. No entanto, não há uma disposição explícita sobre o uso dessas línguas na educação.

Apesar de a Constituição não mencionar explicitamente o direito à educação na língua materna, a Guiné-Bissau, como membro da UNESCO e de outros organismos internacionais, está alinhada aos princípios de promoção da educação multilíngue. A UNESCO afirma que a educação na língua materna é fundamental para a alfabetização e o êxito escolar (UNESCO, 2019, p. 38).

Na prática, o Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau implementou iniciativas para integrar as línguas nacionais ao sistema educacional, sobretudo nos primeiros anos de escolarização. De acordo com a Carta Política do Setor da Educação na Guiné-Bissau (2017-2025, p. 15).

- O uso de línguas nacionais como meio de instrução nos primeiros anos do ensino básico;
- A produção de materiais didáticos em línguas nacionais;

- Programas de formação de professores para ensinar em línguas nacionais.

Se aplicada efetivamente, a política estabelecida na Carta Política do Setor Educacional da Guiné-Bissau (2017-2025, p. 15) não só aumentará o acesso à educação, como também ecoará o legado de Freire, que via a educação como um ato de liberdade. A inclusão das línguas nacionais no sistema de ensino formal é uma forma de reconhecer e valorizar a identidade dos alunos, consolidando a relação entre aprendizado, cultura e emancipação social.

Em sua obra Pedagogia do Oprimido (2005), Freire discute como a educação pode tanto perpetuar a "cultura do silêncio", impondo-se sobre os grupos marginalizados, como capacitá-los a desafiar estruturas opressivas. A língua, como já mencionado, desempenha um papel crucial nesse processo, podendo ser usada tanto como meio de subjugação quanto como instrumento de libertação.

Além das narrativas que demonstram a pertinência de suas ideias pedagógicas, há ainda exemplos de escolas que, atualmente, mantêm suas iniciativas educacionais a partir dos princípios inspirados em sua pedagogia, especialmente no que diz respeito à educação dialógica, à valorização das línguas nacionais e à inclusão cultural.

Um exemplo é a Cooperativa Escolar São José (CESJ), localizada em Jericó, Bissau, que se destaca como uma iniciativa educacional inovadora e comprometida com o desenvolvimento comunitário e a transformação social. Fundada em 1991 com base em princípios de educação popular e participativa, a CESJ, segundo seu diretor, Raúl Daniel da Silva, inspira-se nas ideias do educador.

Vale ressaltar que a escola é mantida em parceria com guineenses que moram na Espanha e com a ONG Manos Unidas da Espanha. De acordo com Raúl Daniel da Silva, por meio da cooperação com a organização, foi possível obter apoio financeiro para ampliar o número de salas de aula e construir um centro agrícola para os jovens de João Landim, outro vilarejo próximo à escola.

Em entrevista ao blog Fala de Papagaio, em 2019, por ocasião da inauguração de 18 salas de aula, o diretor da escola ressalta que a CESJ adota uma abordagem comunitária e participativa, na qual os processos de ensino e aprendizagem são construídos coletivamente, valorizando os saberes locais e as experiências dos estudantes. Em vez de um modelo tradicional e hierárquico, a cooperativa busca promover um diálogo constante entre educadores e educandos, reconhecendo que ambos são sujeitos ativos no processo educativo.

De acordo com o jornal O Democrata, a CESJ possui um instituto politécnico para a formação de professores e educadores de infância que atuam na escola. Dessa maneira, a CESJ reforça seu papel no desenvolvimento da educação na região. Em 2022, ano da pandemia de coronavírus, a escola também lançou uma rádio educativa e um site, ampliando suas ferramentas de comunicação e aprendizado.

Outra escola encontrada em nossa pesquisa foi a Escola da Boa Esperança, localizada em Bissauzinho. Trata-se de uma instituição educacional que se destaca por suas práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da inclusão, respeito às diversidades culturais e valorização das realidades locais dos alunos. Essa abordagem educacional reflete a influência do pensamento de Paulo Freire no que diz respeito à educação libertadora, crítica e contextualizada.

Bissauzinho é uma área que, assim como muitas outras na Guiné-Bissau, enfrenta desafios socioeconômicos, mas também é um espaço de rica diversidade cultural e comunitária. A escola oferece o ensino básico para crianças e adolescentes e está localizada a cerca de 30 quilômetros da capital, Bissau. Nesse sentido, a escola é reconhecida por adotar metodologias que respeitam as diferenças culturais, linguísticas e sociais dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem que valoriza a identidade de cada um.

O currículo e as práticas pedagógicas da escola também são adaptados ao contexto local, incorporando elementos da cultura guineense, como as línguas nacionais (crioulo e outras línguas locais), tradições e histórias comunitárias. A escola também promove atividades que incentivam os alunos a se reconhecerem como parte de uma comunidade e a valorizarem suas raízes culturais.

A escola é mantida pela ONG “Associação Alemã-Guineense”. A iniciativa do projeto foi feita pelo guineense Carlos Robalo,[32] que reuniu amigos alemães, em 2001, para criar uma organização não governamental (ONG) visando financiar a construção de um estabelecimento de ensino em seu país natal.

Segundo Robalo, a ideia surgiu depois da guerra de 1998 na Guiné-Bissau, ao observar as sequelas que afetaram a região de Biombo:

> Quando nós fomos lá visitar depois da guerra, vimos crianças nos antigos quartéis, sentadas em cima de pedras, a receberem aulas. Daí, decidimos criar uma associação aqui em Colônia para angariar fundos, a fim de construir esta escola”. Até hoje na localidade não há eletricidade, nem água canalizada e o poço que fornece água

[32] Carlos Robalo é músico, mora atualmente em Colônia, cidade do interior da Alemanha.

> potável para os estudantes e para a comunidade local foi construído pela própria escola. (Robalo, em entrevista ao jornal *online* "Dw.com",[33] em 2014).

De acordo com Noeli Blume, diretora da Escola da Boa Esperança, os professores são contratados pelo estado, mas também recebem uma ajuda financeira mensal da ONG. Esse sistema de subsídio garante a continuidade das aulas, mesmo diante das frequentes greves de professores que acontecem nos estabelecimentos de ensino público do país.

Com o título "Paulo Freire dá nome à escola na África", o Instituto Paulo Freire divulgou, em 2020, a iniciativa da professora guineense Ramatulai Djalo. Em 2018, ela iniciou uma escola de educação infantil na Guiné-Bissau e a batizou em homenagem ao educador brasileiro.

Ramatulai Djalo é uma professora e ativista guineense que decidiu homenagear o educador brasileiro. A escola "Paulo Freire" está localizada em Bissau, capital da Guiné-Bissau. Djalo é uma figura importante no contexto educacional do país. Ela se dedica a promover o acesso à educação, especialmente para crianças e jovens em comunidades vulneráveis. É reconhecida por seu trabalho incansável em prol da melhoria das condições de ensino e por sua luta contra as barreiras que impedem o acesso à educação de qualidade no país.

Em entrevista concedida a Janaina Abreu (2020), ele ressalta: "As crianças tinham aula na rua". "No final de cada mês, pago o aluguel com o meu próprio dinheiro e com a ajuda de amigos." Inicialmente, eram 67 crianças atendidas, mas, infelizmente, oito desistiram porque parei de oferecer lanche, lamenta Ramitulai. A escola foi fundada em 2018 e funcionou de graça por um ano. No ano seguinte, a ativista alugou um espaço e criou oficialmente a escola Jardim Escolar Paulo Freire.

Sobre dar o nome do educador brasileiro à sua escola, Ramatulai afirma:

> Escolhi o nome de Paulo Freire para minha escola, porque admiro muito seu trabalho, sua obra. Não quero nunca me esquecer de Paulo Freire. Aqui em Guiné-Bissau, este educador é muito respeitado (entrevista cedida a Janaina Abreu, 2020)

A fala da professora destaca o legado de Paulo Freire, especialmente no que diz respeito à educação como fator de transformação social. A escolha do nome de Freire para uma escola reflete o reconhecimento e a admiração por suas ideias pedagógicas. A decisão de

---

[33] Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/escola-de-ong-alem%C3%A3-completa-uma-d%C3%A9cada-em-guin%C3%A9-bissau/a-17888108>. Acesso em: 12 jan. 2025.

nomear uma escola em sua homenagem também mostra a intenção de manter viva sua memória e sua filosofia, além de inspirar as futuras gerações com seus ideais. Percebe-se aspectos afetivos e de admiração que a professora nutre pela obra e pela forma como Freire dialogou com a Guiné-Bissau no passado.

Figura 25: Escola de educação infantil, Escola Jardim Escolar Paulo Freire, Bissau



Fonte: Instituto Paulo Freire. Disponível em: https://paulofreire.org/index.php/9-noticias/83-paulo-freire-d%C3%A1-nome-%C3%A0-escola-na-%C3%A1frica?form=MG0AV3&form=MG0AV3. Acesso em: 1 fev. 2025.

Como mencionado no início do texto, nossa intenção não é fazer uma apologia à pertinência da pedagogia de Paulo Freire na Guiné-Bissau, mas mostrar o frescor das possibilidades de experiências existentes nesse país. No entanto, nossa pesquisa alcança somente um universo delimitado, mas nos instiga a conhecer um leque de múltiplos momentos fundamentais para nos aprofundarmos em outros aspectos das experiências de Paulo Freire no continente africano, em programas de alfabetização desenvolvidos também em Angola, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe, que também merecem mais atenção nos debates.

Podemos concluir, portanto, que o desenvolvimento de formas comunitárias de escolarização oferece possibilidades interessantes para a implementação de abordagens inspiradas em Paulo Freire na Guiné-Bissau. Quando a educação é gestada pelas comunidades locais, torna-se sensível ao contexto local e permite a seus habitantes escolher orientações compatíveis com suas referências culturais e preocupações socioeconômicas. Nesse sentido, inúmeras comunidades têm pressionado para que a língua materna dos alunos seja utilizada,

sem excluir o uso das línguas nacionais da época da colonização (Lopes, 1982). Isso é um sinal de que os oprimidos começam a questionar a ideologia do opressor sobre a superioridade do francês, do inglês e do português, que se apresentam como "estandartes" de garantia no processo de modernização (Furtado, 2005; Cá, 2008). No entanto, ao mesmo tempo, em toda a Guiné-Bissau, o poder econômico e simbólico continua conectado ao controle das línguas coloniais.

A discussão proposta nesta seção ressoa de forma significativa com as questões contemporâneas, revelando que a língua transcende seu mero papel de ferramenta comunicativa, assumindo o papel de potente veículo de ideologias e poder, como bem presumia Freire (2005). Nesse sentido, é necessária uma "teimosia criativa" para romper com as hierarquias impostas e naturalizadas socialmente. Como ressalta Gadotti (2001), onde houver oprimidos, sua pedagogia surgirá, auxiliando nos caminhos para a libertação.

5 Considerações Finais

Nesta tese, procuramos discutir a contribuição de Paulo Freire para a reconstrução da educação na Guiné-Bissau no período pós-independência. Em especial, abordaremos o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, realizado naquele país com a consultoria de Paulo Freire e de sua equipe do IDAC. Nessa ocasião, o Método do Círculo de Cultura foi aplicado como base metodológica. Tanto para Paulo Freire quanto para o partido guineense PAIGC, era fundamental a existência de harmonia entre os projetos de reconstrução nacional e de alfabetização de adultos para que, de fato, fosse construído um sentimento de pertencimento na nação que começava a ser reorganizada.

Nossa pretensão foi averiguar a aplicação prática dos Círculos de Cultura e compreender a organização educacional e estrutural da Guiné-Bissau, considerando o passado colonial no setor educacional do país, bem como os problemas e desafios socioeconômicos de um Estado recém-independente. Para uma melhor compreensão do assunto e para responder adequadamente à pesquisa, foi necessária uma análise retrospectiva do processo histórico da educação do país, desde o período colonial, passando pela experiência educacional durante a luta de libertação nacional, até o contexto da pós-independência, quando o projeto nacional de alfabetização com o método do Círculo de Cultura freiriano foi implantado de forma ampla, buscando compreender sua organização.

No que se refere à educação no período colonial, percebe-se que os colonizadores portugueses impuseram um sistema educacional baseado no método civilizatório ocidental, cujo objetivo principal era atender aos seus interesses políticos e econômicos de predomínio. Os nativos não podiam ir além de um nível mínimo de instrução escolar. Esse sistema de ensino buscava formar uma pequena elite com mentalidade predominantemente individualista, distante da realidade do país, cuja maioria da população era camponesa. Sua principal função era apoiar o domínio colonial e servir de intermediários entre a administração da colônia e as populações locais.

Almeida (1981) ressalta essa realidade do sistema de educação organizado pelos portugueses:

> No que que diz respeito à quantidade de analfabetos, de acordo com Almeida (1981), entre as colônias portuguesas, a ‘Guiné Portuguesa’ apresentava o maior índice de analfabetismos do ponto de vista escolar. Tendo, portanto, um índice de 98,85%, seguida de Moçambique com 97,86%, Angola com 96,97% e Cabo Verde com 78,50% (Almeida, 1981, p. 40).

Analisando os dados apresentados por Almeida (1981), fica evidente que o ensino no período colonial não só era totalmente inadequado à realidade do país, como também a contrariava e a aniquilava, não respondendo às necessidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, devido à segregação da comunidade. O foco principal da educação estava voltado para a escolarização das crianças de famílias portuguesas que habitavam a então província ultramarina da "Guiné Portuguesa".

Embora algumas reformas superficiais tenham sido introduzidas, como a presença de termos africanos nos manuais escolares e a criação de postos escolares militares a partir de 1969/73, a prioridade da educação colonial permaneceu voltada para a criação de escolas nos centros urbanos mais importantes, onde, aliás, havia um número mais elevado de população europeia. Esse fato foi determinante nos critérios de organização, localização e funcionamento das escolas. Vários textos legais e declarações das autoridades da época evidenciam a função destinada aos africanos pelos colonizadores: "civilizar significa tornar o africano útil à sociedade portuguesa" (Almeida, 1981, p. 38).

Com o fim da dominação colonial, identificou-se que o modelo educacional não atendeu plenamente aos objetivos portugueses de assimilar a população local para justificar sua "missão civilizadora". A herança colonial no setor educacional deixou uma taxa de analfabetismo de 98%, uma rede escolar com apenas 418 escolas, professores em número insuficiente e desconectados da nova realidade sociocultural e política local, ausência total de livros didáticos, conteúdos programáticos desconectados da realidade guineense e uma língua oficial de ensino falada por apenas cerca de 10% da população. Enfim, uma série de questões que afetavam e condicionavam qualquer aspiração progressista de reconstrução e desenvolvimento do novo país, recém-conquistado sua independência.

Em relação à educação nas zonas libertadas, parece evidente que o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) entendeu que a "arma da teoria" (Comitini, 1980) era o melhor meio de lutar contra a dominação colonial e de combater o analfabetismo, principal mecanismo utilizado pelo colonizador para continuar dominando e explorando a Guiné-Bissau. Por isso, desde o início da luta, o PAIGC preocupou-se em criar escolas nas zonas libertadas para difundir as bases de um novo sistema de educação, orientado para as necessidades de organização da população na luta contra o sistema colonial, e para transmitir os ideais de construção da "nova sociedade" que emergiria.

Os ideais da educação nas zonas libertadas estavam profundamente conectados ao líder da revolução guineense, Amílcar Cabral, que defendia, entre outras questões, que a educação deveria focar nas "massas", visando promover a "emancipação humana", para que

as pessoas pudessem valorizar sua própria realidade cultural, e não a do colonizador. Por isso, a educação deveria ser expandida para as zonas libertadas, tendo como principal tarefa a formação de "um homem novo, com espírito crítico e consciente de sua realidade social" (Cabral, [s. d.]).

Nesse sentido, a educação escolar deveria colaborar para o surgimento de uma cultura nacional cujas raízes estariam fundamentadas nos aspectos positivos das diferentes culturas, mas que também incluiria as conquistas da ciência e da cultura universal, adaptando-as às reais necessidades de desenvolvimento do país e de sua população.

Para alcançar seus objetivos revolucionários, o PAIGC estabeleceu metas para a reforma e a reconstrução do sistema educacional, adequando-o à realidade social e cultural das populações locais. Assim, o sistema educacional se transformaria em uma base forte para dar continuidade à revolução e ao desenvolvimento da nação. Isso significava que a educação apresentaria "ligação com as atividades produtivas, sobretudo a agricultura", desenvolvida pela maioria da população do país e considerada a base econômica para o desenvolvimento da Guiné-Bissau independente. Como de fato ocorreu nos primeiros anos de independência.

Nas zonas libertadas, as atividades educacionais passaram a ser desenvolvidas a partir dos princípios de autogestão, nos quais o ensino e o trabalho estavam integrados. Os estudantes participavam da produção de alimentos para o seu sustento e o dos combatentes, mas o eixo principal era o sentido pedagógico e político do trabalho.

Quanto à educação nos primeiros anos do pós-independência, é importante destacar que as primeiras iniciativas do PAIGC sobre o tema foram caracterizadas pela visão da educação libertadora, já implantada nas zonas libertadas. Para enfrentar as consequências nocivas do colonialismo, a reforma do setor educacional foi definida logo nos primeiros anos do "novo" estado. Essa reforma tinha como prioridade a eliminação do alto índice de analfabetismo. Para eliminar as ideias colonialistas que ainda permaneciam vivas na sociedade e democratizar a educação, foi necessário introduzir mudanças radicais no sistema de educação, de modo a permitir que um número maior de guineenses tivesse acesso à escola.

Mostramos, portanto, que uma das estratégias implementadas pelo governo do PACG no setor educacional visava eliminar o analfabetismo, que atingia 98% da população adulta. Nesse contexto de transformações do país, Paulo Freire foi convidado para prestar assessoria na realização da Campanha Nacional de Alfabetização.

Concluímos que a intervenção de Paulo Freire na Guiné-Bissau ocorreu em um momento de reconstrução nacional e de busca por uma identidade a partir dos elementos da revolução. Seu trabalho estava alinhado ao projeto do Partido Africano para a Independência

da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), que visava não apenas a alfabetização, mas também a emancipação crítica do povo guineense. Nesse sentido, coerente com sua teoria, Freire propôs um modelo de educação que dialogava com as necessidades locais e buscava a participação ativa dos guineenses.

Desse modo, discutimos o processo de implementação da Campanha Nacional de Alfabetização na Guiné-Bissau e destacamos a colaboração de Paulo Freire para o estabelecimento de uma metodologia participativa, baseada no diálogo e na valorização das experiências culturais e sociais dos guineenses.

Em seu livro Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo, de 1977, Paulo Freire narra, de forma poética e objetiva, o papel dele e de sua equipe na organização do setor de alfabetização. Para ele, a questão central da campanha era não realizar uma alfabetização de adultos tradicional, pois ela deveria servir de instrumento de transformação da realidade e de reconstrução nacional. Em 1976, a campanha foi lançada, e, ciente dos desafios a enfrentar e da falta de recursos, passou a ser desenvolvida em articulação com o ensino formal, como necessidade para a democratização do ensino. Como ambos buscavam o mesmo objetivo, Freire não hesitou em buscar soluções para realizar a campanha.

Mostramos também que, apesar de todos os esforços empreendidos em conjunto, a Campanha Nacional baseada no método dos Círculos de Cultura não foi tão exitosa quanto se esperava. Nesse sentido, demonstramos os inúmeros desafios e limitações impostos à sua plena realização.

Concluímos que um dos principais obstáculos à campanha foi a decisão do PAIGC de considerar a língua portuguesa como oficial, desconsiderando as observações de Freire, que discordava da alfabetização da população na língua do colonizador. A alfabetização, no sentido freiriano, deve partir da vida cotidiana do educando; por isso, dificilmente funcionaria em uma língua estrangeira, no caso, o português.

No entanto, foi possível concluir que a questão da língua utilizada para alfabetizar foi apenas um dos problemas. A escolha das palavras geradoras para todo o território nacional seguia a perspectiva educativa freiriana. Apesar de os animadores dos Círculos terem autonomia para adaptar as palavras à realidade com a qual estavam trabalhando, eles não receberam a preparação adequada para atuar nos Círculos de Cultura. A utilização das palavras geradoras deveria partir do contexto da luta pela independência, o que também se mostrou um marco divisor, visto que nem todas as pessoas da Guiné-Bissau, especialmente as da cidade, compartilhavam da mesma concepção política e ideológica dos militantes diretamente ligados à revolução.

Podemos afirmar, ainda, que questões geográficas, climáticas e religiosas marcaram o fim da campanha. As grandes distâncias e o difícil acesso entre vilarejos e zonas rurais, bem como as estradas interrompidas pela guerra anterior, dificultavam a chegada de professores e materiais para os Círculos de Cultura. Todos esses pontos, somados à falta de dinheiro para financiar a estruturação completa do projeto de alfabetização nacional, foram fatores inquestionáveis para o insucesso e a interrupção da campanha.

Apesar de todos os pontos citados acima, entendemos que classificar a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos na Guiné-Bissau como fracassada é, certamente, uma visão simplista. Embora o número de educandos que aprenderam a ler e escrever não tenha chegado ao índice previsto pelo Comissariado de Educação, algumas experiências foram bem-sucedidas. Podemos citar, por exemplo, a das Forças Armadas da Guiné-Bissau (FARP), que alfabetizou todos os soldados, e a dos alunos do Liceu de Bissau em Cò, que trabalharam no campo sem dissociar o ensino. Outro exemplo é o do Senegal, que serviu como um dos projetos-piloto para a alfabetização de adultos. Como citou o professor Hugo Monteiro, sem a alfabetização pelo método, a própria organização administrativa do Estado nascente não teria resistido. Além disso, como Sané (2021) bem reflete, a campanha deixou um legado de valorização da educação como um direito fundamental e um pilar para o desenvolvimento nacional da nação guineense.

Quanto às ideias de construção de uma identidade guineense, buscamos demonstrar a discussão sobre a criação da unidade nacional a partir da diversidade, ideia defendida por Amílcar Cabral e assumida pelo PAIGC no processo de consolidação da independência. Nesse sentido, verificamos a maneira pela qual o PAIGC, no governo, buscou criar a identidade nacional. Percebemos, portanto, que a ideia de unidade nacional se dava por meio do aparato linguístico, pois a escolha da língua em que se processaria a alfabetização foi o principal desacordo entre Paulo Freire e Amílcar Cabral, além de ser a causa central para o fim da consultoria prestada pelo educador ao país.

Embora dúbia, a escolha da língua para o processo de alfabetização representava mais do que uma decisão prática: era uma estratégia política e cultural. Adotar o português seria uma continuidade colonial, ou uma tentativa de estabelecer uma língua comum em um território multilinguístico. Por outro lado, valorizar as línguas locais reforçaria as identidades culturais existentes, mas poderia dificultar a unidade nacional necessária para o reconhecimento do Estado-nação, como bem frisou Pereira:

> Alfabetizar não deve consistir apenas na aquisição da técnica da leitura, mas deve ser um meio de conscientização política das massas. O processo de alfabetização deve ser continuado e aprofundado através da capacitação técnica e profissional dos alfabetizandos e sua inserção na comunidade. A alfabetização deve apoiar-se em todas as iniciativas a realizar pelos diferentes sectores da vida nacional empenhados na promoção e desenvolvimento das comunidades e em todas as iniciativas do PAIGC destinadas a elevar o nível da consciência política do nosso povo e incentivar a sua participação activa, criadora e crítica na Reconstrução Nacional. O analfabetismo deve ser combatido como entrave ao desenvolvimento económico e social (Pereira, 1977, p. 115).

É possível reconhecer também que, apesar de o governo desejar o rompimento total com a herança colonial, assim como Freire, a falta de verbas e de infraestrutura impossibilitou a transformação radical pretendida, pois o investimento necessário para descartar o que já existia era muito alto.

Nesse sentido, notamos que, a partir dos anos 1980, houve várias tentativas de organizar e estruturar o sistema de educação. No entanto, diante das crises políticas, o governo foi forçado a aceitar a liberalização econômica e a firmar acordos bilaterais com parceiros internacionais, especialmente com o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Esses acordos redirecionaram toda a vida educacional do país.

Apesar de todos os ajustes estruturais pelos quais a Guiné-Bissau passou e ainda passa, é possível encontrar o esperançar freiriano nas ideias e ações do país. Esse esperançar é concretizado por meio de ações pessoais e coletivas, como as da ativista e professora Ramatulai Djalo, que traduzem a possibilidade e o legado de uma educação para a verdadeira emancipação, como preconizava Paulo Freire.

Nesse sentido, concluímos que Freire desenvolveu sua pedagogia em um momento no qual a alfabetização era não apenas uma necessidade prática, mas também uma ferramenta de emancipação social. Seu método, focado no diálogo crítico e no respeito à coletividade, ajudou, em certa medida, a população de Guiné-Bissau a reconhecer as estruturas de opressão que a cercavam e a repensar questões importantes, como o uso da língua do colonizador.

Referências

Legislação

GUINÉ-BISSAU. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa. Inspeção do Ensino Primário. **Processo/dossiê da Repartição do Gabinete do Governador contendo correspondência e outra documentação relativas à educação**. Repartição do Gabinete: Guiné-Bissau, 1969-1971. (Documentos INEP/A7, Fundo do Gabinete do Governador).

Instituições (endereços eletrônicos)

Centro de Referência Paulo Freire/Acervo Paulo Freire

Artigos: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/15. Acesso em: 31 jan. 2024.

Áudios: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/16. Acesso em: 31 jan. 2024.

Diálogos com Paulo Freire sobre Amilcar Cabral, 16 de junho de 1976. Disponível: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3356. Acesso em: 26 out. 2022.

Fotografias: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/4. Acesso em: 31 jan. 2024.

Diálogos sobre Paulo Freire e educação em Guiné Bissau no período de 1976 https://www.acervo.paulofreire.org/items/cb12d6a6-3c53-486d-ac70-40057a2318eb. Acesso em: 12 abr. 2024.

PORTUGAL. Decreto nº 16:473. Promulga o estatuto político, civil e criminal dos indígenas. **Diário do Governo,** n. 30, 06 fev. 1929. Disponível em: <http://www.leideportugal.com/primeira-serie/decreto-n-o-16473-239512>. Acesso em: 21 out. 2024.

PORTUGAL. Decreto nº 18:570. Aprova o Acto Colonial, em substituïção do título V da Constituição Política da República Portuguesa. **Diário do Governo,** n. 156, 08 jul. 1930. Disponível em: <http://www.leideportugal.com/primeira-serie/decreto-n-o-18570-243980>. Acesso em: 21 out. 2024.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 31:207. Promulga o Estatuto Missionário. **Diário do Governo,** n. 79, 05 abr. 1941. Disponível em: <http://www.leideportugal.com/primeira-serie/decreto-lei-n-o- 31207-266380>. Acesso em: 20 out. 2024.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 39: 666. Promulga o Estatuto dos Indígenas Portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique. **Diário do Governo,** n. 110, 20 maio 1954. Disponível em: <http://www.leideportugal.com/primeira-serie/decreto-lei-n-o-39666-292218>. Acesso em: 20 out. 2024

Fundação Amílcar Cabral

Disponível em: https://www.voaportugues.com/a/amilcar-cabral-poeta/4215763.html. Acesso em: 26 set. 2022.

CABRAL, Amílcar. **Le pouvoir des armes**. Paris: Maspero, 1969.

CABRAL, Amílcar. **Textos políticos**. Porto: Afrontamento, 1974.

CABRAL, Amílcar. A questão da língua. **Nô Pintcha**, p. 21-26, fev. 1976.

Casa Comum/Fundação Mário Soares/Arquivo Amílcar Cabral

Jornal **Nô Pintcha**: http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04336.003.007#!4

Casa Comum/Fundação Mário Soares/Fundo DAC/Pasta 070059.025.008.

O ARAUTO: diário da Guiné Portuguesa, Guiné-Bissau, ano XVIII, n. 4197, quarta-feira, 1 jun. 1960.

PAIGC. **Educação**: Tarefa de toda a sociedade. Bissau: Comissariado de Estado da Educação Nacional, 1978.

Simpósio Internacional Amílcar Cabral. Praia, Cabo Verde, 17– 20 de janeiro de 1983. Casa Comum / Fundação Mário Soares. Pasta 007348. Disponível em: http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=007348#!29. Acesso em: 21 jun. 2024

Bibliografia

ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as Fontes Digitais: uma visão acerca da Internet como fonte primária para Pesquisas Históricas. **Aedos**, Porto Alegre, v. 3, n. 8, p. 9-30, jan./jun. 2011. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/16776. Acesso em: 15 jun. 2022.

ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira de. **Educação e transformação social**: Formas alternativas de educação em país descolonizado. 1981. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Filosofia da Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1981. Disponível em: https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/3f826ef4-0106-49f9-814c-98602bc76b01/content. Acesso em: 30 jan. 2022.

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ática, 1966.

ANDRADE, Mário. **A Guerra do povo na Guiné-Bissau**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1981.

ANDREOLA, Balduino A. RIBEIRO, Mario Bueno. **Andarilho da Esperança**: Paulo Freire no CMI. São Paulo: Aste, 2005.

AUGEL, Moema Parente. **O desafio do escombro**: a literatura guineense e a narração da nação. 2005. 515 f. Tese (Doutorado em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

AUGEL, Moema Parente. **O Desafio do Escombro**: nação, identidades e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. *In*: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África**: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 167-212. v. I.

BALANDIER, Georges. **As Dinâmicas Sociais**: sentido e poder. São Paulo, Rio de Janeiro: DIFEL, 1976.

BANCO MUNDIAL. **Manual Operacional do Banco Mundial**: Políticas Operacionais OP 4.10. Banco Mundial, p. 01-11, jul. 2005. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201512/21161055-op-bp-4-10-povosindigenas.pdf>. Acesso em: 10 de novembro 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Fracasso escolar na Guiné-Bissau: contribuições da educação e da psicologia brasileiras. *In*: **37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd**, 2015, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt20-4579.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

BRESCIANO, Juan Andrés. **La historiografia en el amanecer de la cultura digital**. Uruguay: Ediciones Cruz del Sur, 2010.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. 2005. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/334854. Acesso em: 28 jan. 2024.

CÁ, Lourenço Ocuni. **Política educacional da Guiné-Bissau de 1975 a 1997**. 1999. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999 Disponível em:https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/186002. Acesso em: 29 jan. 2023.

CÁ, Ocuni Lourenço. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **Revista On-line da Biblioteca Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 1-19, out. 2008. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/561. Acesso em: 30 jan. 2024.

CABRAL, Amílcar. AmilcarCabral – último discurso jan. 1973. [*s.d.*], 1973. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RAbQNsqT9dk. Acesso em: 30 jan. 2024.

CABRAL, Amílcar. **AmilcarCabral**: livro. [*S. l.: s. n.: s. d.*]. Disponível em: http://www.amilcarcabral.org/livro.pdf. Acesso em: 9 ago. 2022.

CABRAL, Amílcar. **Arma da Teoria**.: Unidade e Luta. 1. ed. Lisboa: Seara Nova Lisboa, 1977.

CABRAL, Amílcar. **Guiné-Bissau**: Nação Africana forjada na luta. Lisboa: Publicações Editora Nova Aurora, 1972.

CARDOSO, Carlos. A transição democrática na Guiné-Bissau: um parto difícil. **Revistas de estudos guineenses**, n. 17, p. 259-282, jan. 1995. Disponível em: http://lusotopie.sciencespobordeaux.fr/cardoso.pdf. Acesso em: 31 jan. 2024.

CARVALHO, Clara. A revitalização do poder tradicional e os regulados manjaco da Guiné-Bissau. **Etnográfica**, Lisboa, Portugal, v. 4, n. 1, p. 37-59, 2002. Disponível em: https://journals.openedition.org/etnografica/pdf/2734. Acesso em: 29 jan. 2024.

CARVALHO, Emílio J. M de. **Ouço os passos de milhares**. São Bernardo do Campo, SP: Editora Imprensa Metodista, 1978.

CASA dos Estudantes do Império. *In*: **Wikipédia**: a enciclopédia livre. [São Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2023]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Casa_dos_Estudantes_do_Imp%C3%A9rio. Acesso em: 29 jan. 2024.

COMITINI, Carlos. **A arma da Teoria**. Rio de Janeiro: Editora Codecri, 1980.

COUTO, Hildo Honório do Couto. Política e planejamento linguístico na Guiné-Bissau Bissau. **Papia**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 47-58, 1990.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma "Cultura Educacional Mundial Comum" ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a 15792 educação? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf>. Acesso em: 23 junho. 2024.

DAVIDSON, Basil. **A Libertação da Guiné**: Aspectos de uma Revolução Africana. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1975.

DAVIDSON, Basil. **No Fist is Big Enough to Hide the Sky**: The liberation of Guinea-Bissau and Cape Verde: Aspects of an African Revolution. London: Zed Books, 1981.

DJALÓ, Mamadú. **A interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau**: A dimensão da Educação Básica – 1980-2005. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Departamento de Sociologia e Ciência Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92590/266080.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29 jul. 2023.

DJALÓ, Mamadú. **Educação e domínio colonial no século XX**: uma pesquisa documental sobre a Guiné-Bissau no período de 1960 a 1974. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso

(Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

DJALÓ, Mamadú. **Relações Sul-Sul**: a cooperação Brasil-Guiné-Bissau na educação superior no período de 1990-2011. 2014. 273 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123195. Acesso em: 29 jan. 2024.

DOCUMENTO: A Educação na Guiné-Bissau. **Estudos Afro-Ásiaticos**, Rio de Janeiro, ano 1, n. l, jan./abril., 1978. p 49-61.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Lisboa: Editora Ulisseia, 1961.

FAUNDEZ, Antônio A. Paulo Freire e sua influência na América Latina e África. *In*: **ENCONTRO INTERNACINAL FÓRUM PAULO FREIRE**, 7, 2010, Praia. **Anais**. Praia, 2010. Disponível em: http://www.ipf.org.cv/forum2010/index.php?option=com_content&view= article&id=73: comunicacao-de-conferencistas&catid=36:anuncios&Itemid=81. Acesso em: 20 jan. 2022.

FAUNDEZ, Antônio. **Oralidade e escrita**: experiências educacionais na África e na América Latina. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FERREIRA, Eduardo de Sousa. **O fim de uma era**.: O colonialismo português em África. Lisboa: Sá da Costa, 1977.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; Ricas, Janete; Turato, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, jan. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csp/a/Zbfsr8DcW5YNWVkymVByhrN/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**.: Registros de uma experiência em Processo. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau**: incoerências e descontinuidades. 2005. 702 p. Dissertação (Doutorado em Ciências da Educação) -Universidade de Aveiro, Aveiro, 2005.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire na África: Notas sobre o encontro da pedagogia freiriana com a práxis política de Amilcar Cabral. *In*: **VII ENCONTRO INTERNACIONAL DO FÓRUM PAULO FREIRE** - Tema central: Paulo Freire e Amilcar Cabral: Por uma releitura da Educação e da Cidadania Planetária, 2010, Praia, Cabo Verde. **Anais**. Praia, Cabo Verde:

Fórum Paulo Freire, 2010. p. 1-20. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 28 jul. 2023.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Paulo Freire e Amilcar Cabral**: a descolonização das Mentes. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1989.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. Tradução Rosa F. D'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GIROUX, Henry A. **Teachers as Intellectuals**: Toward a Critical Pedagogy of Learning. London: Bergin & Garvey, 1988.

GUEDES, Maria Denise. Educação e formação humana: a contribuição do pensamento de Marx para a análise da função da educação na sociedade capitalista contemporânea. In: **COLÓQUIO INTERNACIONAL MARXENGELS**, 5., 2007, Campinas/SP. **Anais** Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 2007. p. 01-10. Disponível em: <https://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao4/Maria_Denise_Guedes.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024.

GUIBERNAU, Montserrat. **Nacionalismos**: O Estado nacional e o nacionalismo no século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

GUINÉ-BISSAU. **Balanço Geral das Actividades**. Bissau: Comissariado de Estado da Educação Nacional, 1980.

GUINÉ-BISSAU. **Bases para implantação de um Sistema Nacional de Educação e Formação –– SNEF**. Bissau: Ministério da Educação Nacional, 1981.

GUINÉ-BISSAU. **Boletim Oficial**, n. 1, 04 jan. 1975. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/monteirocorreia/lei-n-173>. Acesso em: 24 de set. 2024

GUINÉ-BISSAU. **Constituição da República da Guiné-Bissau de 24 de setembro de 1973**. Bissau: [s.n.], 1973. Disponível em: <http://cedis.fd.unl.pt/wpcontent/uploads/2016/02/Const-Guine-73.pdf>. Acesso em: 03 out. 2024.

GUINÉ-BISSAU. **Constituição da República**. Guiné-Bissau: Assembleia Nacional Popular, 1996.

GUINÉ-BISSAU. **Declaração de Política Educativa**. Guiné-Bissau: Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, 2000b.

GUINÉ-BISSAU. **Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza (DENARP)**. Guiné-Bissau: Ministério da Economia, Plano e Integração Regional, 2005. Disponível em: <http://www.stat-guinebissau.com/denarp/denarp.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

GUINÉ-BISSAU. **Orientações Gerais para Ensino de Formação**. Bissau: Novagráfica Ltda., 2000c.

GUINÉ-BISSAU. **Plano de Acção 2000-2001**. Guiné-Bissau: Novagráfica Lda, Bissau, 2000aª.

GUINÉ-BISSAU. **Plano Nacional de Acção:** Educação para Todos. Bissau: Ministério da Educação Nacional, 2003. <https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/guinea_bissau_pna_ept.pdf >. Acesso em: 25 set. 2024.

GUINÉ-BISSAU. **Relatório 1977**. Guiné-Bissau: Gabinete de Estatística e Planeamento, 1978.

GUINÉ-BISSAU. **Relatório de atividades do Projeto de Apoio à Educação Básica Firkidja (PAEB/FIRKIDJA)**. Guiné-Bissau: MEN, 2002.

GUTERRES, A. *et al*. **A Educação na República Democrática da Guiné-Bissau**: análise setorial. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1986. p. 163.

HALL, Stuart**. A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. **Rio de Janeiro: DP&A, 1992.** 104 p. 12x18 cm. ISBN 85-7190-402-3. Tradução de *The Question of Cultural Identity.*

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Lecciones sobre la Filosofía de la História Universal**. Madri: Alianza, 1999.

HERNANDEZ, Leila Gonçalves. **Os filhos da Terra e do Sol**: a formação o estado-nação em Cabo Verde. São Paulo: Selo Negro Edições, 2005. Acesso em: 20 de jan. 2023.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX - (1914-1991). 6ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, ed. 6ª 2012.

IMPÉRIO do Mali. *In*: **Wikipédia**: a enciclopédia livre. [São Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2023]. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Imp%C3%A9rio_do_Mali. Acesso em: 29 jul. 2023.

JALÓ, Sumaila. **Ideologias Educativas na Guiné(-Bissau) – 1954-1986**. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em História) -– Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Lisboa, 2020. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/129615/2/425646.pdf. Acesso em: 30 jan. 2023.

JAUARÁ, Manuel. **Análise do processo de transição democrática na África Lusófona**: o caso Guiné-Bissau. 2003. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

KING, Brian M. Conflito Lingüístico e Narrativa da Nação na Guiné-Bissau. *In*: Soronda: **Revista de Estudos Guineenses**, n.º 7, dezembro 2003 p. 113-172, dez. 2003.

KI-ZERBO, Joseph. **Para quando a África?** Entrevista com René Holenstein. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

KOUDAWO, Fafali. Educação e teorias de desenvolvimento: o que há de novo? **Revista Soronda** – Revista dos Estudos guineenses, n. 19, p. 89-122, jan. 1996.

LIMA, Venício Artur de. **Comunicação e Cultura**: as ideias de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LOPES, Carlos. **A transição histórica na Guiné-Bissau**. Bissau: INEP, 1987.

LOPES, Carlos. **Etnia, Estado e relações de poder na Guiné-Bissau**. Lisboa: Edições 70, 1988.
LOPES, Carlos. Independências e novos cânones do pensamento africano. **Janus**: anuário de relações exteriores, Lisboa, 2010. Disponível em: https://www.janusonline.pt/arquivo/popups2010/2010_3_2_10.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

MARINHO, Andrea Rodrigues Barbosa. **Círculos de Cultura**: origem histórica e perspectiva epistemológicas. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-155120/pt-br.php. Acesso em: 28 jan. 2024.

MENDES, Leonel Vicente., **Itinerâncias da Política Curricular do Ensino Básico na Guiné-Bissau 1973-2011**: Saberes Locais e Diversidade Cultural. (2022) Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal da Bahia. Disponível: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/36294/1/Leonel%20Vicente%20Mendes.pdf Acesso em 14 de jun. 2024.

MENDY, Peter Karibe. **Colonialismo português em África**: a tradição de resistência na Guiné-Bissau (1879-1959). Bissau: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, 1994.

MESQUITA, Peri; PEROZA, Juliano; AKKARI, Abdeljalil. **A contribuição de Paulo Freire à educação na África: uma proposta de descolonização da escola**. **Educação & Sociedade**, Campinas, /SP, v. 35, n. 126, p. 95-110, mar. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/T8mqQD6vWsxVL5f8N9Pxwrs/. Acesso em: 28 jul. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional; Ministério da Economia e Finanças. **Título do documento**. Bissau: Governo da Guiné-Bissau, 1987

MONDLANE, Eduardo. A Participação dos Estudantes na Luta de Libertação Nacional. *In*: BRAGANÇA, Aquino de; WELLERSTEIN, Immanuel (ed.). **Quem é o Inimigo?** Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1969. p. 87-132.

MONTEIRO, Artemisa Odília Candé. **Discurso Nacional e Etnicidade em África**.: O caso da Guiné-Bissau (1959-1994). Curitiba: Appris, 2013.

MOREIRA, Domingos. **Políticas públicas de alfabetização de massa na Guiné-Bissau**. 2006. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades,

Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: https://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2004_1-53-ME.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

MOURÃO, Daniela Ellery. **Identidade em Trânsito**: África "na passajen" identidades e nacionalidades guineenses e cabo-verdianas. Campinas: Arte escrita, 2009.

NAMONE, Dabana. **A Luta pela Independência na Guiné-Bissau e os Caminhos do Projeto Educativo do PAIGC**: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2014. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115896?show=full. Acesso em: 10 maio 2023.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de Conteúdo Temático Categorial: Uma proposta desistematização. **Rev. Enferm**. UERJ, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 569-576, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>. aAcesso em: agosto de 2022.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. Aprender para viver melhor: a prática educativa do movimento de libertação no poder na Guiné-Bissau. *In*: FREIRE, Paulo *et al*. **Vivendo e aprendendo**: experiências do IDAC em educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1981.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de; OLIVEIRA, Miguel Darcy de. **Guiné-Bissau**: reinventar a educação. Lisboa: Sá da Costa, 1977.

PARTIDO AFRICANO PARA A INDEPENDÊNCIA DA GUINÉ E CABO VERDE. **Manual Político do PAIGC.** [*S.l.*]: Edições Maria da Fonte**,** 1974. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/cabral/ano/paicg/01.htm>. Acesso em: 17 jun. 2018.

PEHRSSON, Kajsa**. O Direito à Educação na Guiné-Bissau: análise genérica dos problemasdo setor**. Education Division Documents, Estocolmo, n. 1, 1996.

PÉLISSIER, René. **História da Guiné**: Portugueses e Africanos na Senegâmbia (1841-1936). Lisboa: Editora Estampa, 1997. v. I.

PEREIRA, Almicar Araújo, VITTORIA, Paolo**. A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amilcar Cabral e Paulo Freire**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 25, n. 50, p. 291-311, jul./dez. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/eh/a/mPbwjNvBNRFckSXWDhssPMv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 jan. 2024.

PEREIRA, Aristides. **Relatório do C.S.L ao III Congresso do PAICG**: Resolução Geral Estatutos, a Direção Eleita. Bolama: Imprensa Nacional, 1977.

PEREIRA, Luisa Teotônio; MOITA, Luis. *Guiné-Bissau: 3 anos de independência.* [S.l.]: CIDA-C, [D.L. 1977] (Lisboa: Impretipo). 190, [10] p.; 20 cm. (Coleção África em luta; 2).

PINTO, Paula; PIMENTA, Carlos. **Tradição e modernidade na Guiné-Bissau**: uma perspectiva interpretativa do subdesenvolvimento. 2009. Disponível em: <https://repositórioaberto.up.pt/bitstream/10216/23213/2/tesemestpaulapinto000093779.pdf.> Acesso em: 27 de junho. de 2022.

ROSSI, Murilo. **A nova proposta curricular do ensino de geografia na rede estadual de São Paulo**: um estudo. 2011. 206 p. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) -– Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

SANÉ, Samba. **A educação na Guiné-Bissau**: Perspectivas na Atualidade e Ensino Básico em Questão. 2019. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/21398/TES_PPGEDUCACAO_2019_SANE_SAMBA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 29 jan. 2024.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. África/africanidade: Angola, Guiné-Bissau, Moçambique. *In*: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008. p. 17-27.

SEMEDO, Odete Costa. **Guiné-Bissau**: histórias, culturas, sociedade e literatura. Belo Horizonte: Nadyala, 2010.

SERRANO, Carlos. **Angola**: nascimento de uma nação. Luanda: Kilombelombe, 2008.

SILVA, Alberto da Costa e. **A Enxada e a Lança**: A África antes dos Portugueses. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu**. A produção social da identidade e da diferença**. In: **SILVA, Tomaz Tadeu.** *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais.* Petrópolis: Ed. Vozes, 2000. p. 73-102.
SIMSOM, Olga Rodrigues de Moraes von. PARK, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata. Sieiro. (Orgs.). **Educação não-formal**: Cenários da Criação, (Orgs). Campinas: Unicamp, 2001.

SUCUMA, Arnaldo. **Estado e ensino superior na Guiné-Bissau 1974-2008**. 2013. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Ciência Política, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12451. Acesso em: 28 jan. 2024.

TORRES, Carlos Alberto. **Da Pedagogia do oprimido à luta continua: a pedagogia política de** Paulo Freire. *In*: MACLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (Orgs.). **Paulo Freire**: poder, desejo e memórias da libertação. Porto Alegre: 1998. p. 115-150.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

WAMBA-DIA-WAMBA, E. Africa in search of a new mode of politics. *In*: HIMMELSTRAND, U.; KINYANJUI, K.; MBURUGU, E. (org.). **African perspectives on development**. London: James Currey, 1994. p. 249-261.

WESSELING, Henk L. **Dividir para dominar**: a partilha da África, 1880-1914. 1ª ed. Rio de Janeiro.: Editora. Revan/ UFRJ. 1ª ed., 1998.

WHEELER, Douglas; PÉLISSIER, René. **História de Angola**. Tradução. Pedro Gaspar Serras Pereira. Lisboa: Edições Tinta da China, 2013.