



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL – CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS

Hodávio José Siga

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ALTERNATIVA PARA A MUDANÇA DE
PARADIGMAS EDUCACIONAIS NA GUINÉ-BISSAU

ERECHIM

2023

HODÁVIO JOSÉ SIGA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ALTERNATIVA PARA A MUDANÇA DE
PARADIGMAS EDUCACIONAIS NA GUINÉ-BISSAU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, como requisito para obtenção do título de Mestre Interdisciplinar em Ciências Humanas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Adriana Richit

ERECHIM

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Siga, Hodávio José

Formação de professores: uma alternativa para a
mudança de paradigmas educacionais na Guiné-Bissau /
Hodávio José Siga. -- 2023.

140 f.:il.

Orientadora: Dr^a Adriana Richit

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação
Interdisciplinar em Ciências Humanas, Erechim,RS, 2023.

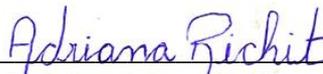
I. Richit, Adriana, orient. II. Universidade Federal
da Fronteira Sul. III. Título.

HODÁVIO JOSÉ SIGA

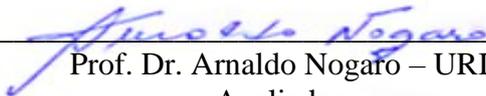
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ALTERNATIVA PARA A MUDANÇA DE
PARADIGMAS EDUCACIONAIS NA GUINÉ-BISSAU**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim, como requisito para obtenção do título de Mestre Interdisciplinar em Ciências Humanas.

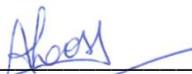
Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 31/08/2023.



Prof^a. Dr^a. Adriana Richit – UFFS
Orientadora



Prof. Dr. Arnaldo Nogaró – URI
Avaliador



Prof^a. Dr^a. Adriana Salete Loss – UFFS
Avaliadora

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo compreender como o projeto educacional influenciou a formação de professores e a diversidade étnico-cultural nas escolas públicas da Guiné-Bissau entre 1965 e 1980. A formação de professores é vista como um mecanismo potencial para mudar os paradigmas que atualmente colocam o processo de ensino e aprendizagem em desvantagem diante das novas demandas heterogêneas e das novas tecnologias que estão constantemente moldando os padrões globais. A pesquisa assume como aporte teórico os pressupostos do desenvolvimento profissional do professor como via de concretização de mudanças educacionais mediante novas concepções de currículo e prática profissional docente, sendo guiada pela seguinte questão: Como a legislação educacional orientou a formação de professores e as diversidades étnico-culturais nas escolas públicas da Guiné-Bissau entre 1965 e 1980? A metodologia adotada para o estudo é qualitativa, utilizando análise bibliográfica e documental como procedimentos de análise alinhados com a análise de conteúdo. O corpus de análise é constituído por fontes primárias e secundárias, abrangendo artigos, teses, dissertações, discursos, documentos iconográficos e relatórios. A coleta de dados foi rigorosamente selecionada com base nas proposições científicas de representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade. Além disso, a coleta engloba a interdisciplinaridade, abrangendo áreas como história, educação, pedagogia, sociologia, geografia e antropologia, fundamentais para a compreensão do objeto estudado. Durante os períodos estudados (1965-1980), compreendemos os objetivos regimentais por trás das políticas educacionais. Enquanto o regime salazarista buscava, através de uma política exógena de formação, aculturar os nativos em prol do imperialismo, o PAIGC buscava implementar um currículo endógeno, com o intuito de resgatar suas culturas por meio da educação. No entanto, após a independência, diversos acontecimentos adversos, tanto internos quanto externos e, sobretudo, no aspecto socioeconômico, afetaram a política educacional forjada durante a luta pela independência. Como resultado, a operação das escolas públicas e das instituições de formação de professores depende do apoio de organismos internacionais de fomento à educação, o que, por outro lado, mina a autonomia do estado.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação colonial. Educação decolonial. Currículo e multiculturalismo. Mudanças paradigmáticas.

ABSTRACT

The research aims to understand how the educational project influenced the training of teachers and the ethno-cultural diversity in public schools in Guinea-Bissau between 1965 and 1980. Teacher training is seen as a potential mechanism to change the paradigms that currently disadvantage the teaching and learning process in the face of new heterogeneous demands and the new technologies that are constantly shaping global standards. The research takes as its theoretical contribution the assumptions of teacher professional development as a way to implement educational changes through new curriculum concepts and professional teaching practices. The methodology adopted for the study is qualitative, using bibliographic and documentary analysis as analytical procedures aligned with content analysis. The analysis corpus consists of primary and secondary sources, including articles, theses, dissertations, speeches, iconographic documents, and reports. Data collection was rigorously selected based on scientific propositions of representativity, homogeneity, relevance, and exclusivity. Additionally, the collection encompasses interdisciplinarity, covering areas such as history, education, pedagogy, sociology, geography, and anthropology, which are fundamental for understanding the studied subject. During the studied periods (1965-1980), we comprehend the regimental objectives behind the educational policies. While the Salazarist regime sought, through an exogenous training policy, to acculturate the natives in favor of imperialism, the PAIGC aimed to implement an endogenous curriculum, with the intention of reclaiming their cultures through education. However, after independence, several adverse events, both internal and external, and especially in the socioeconomic aspect, affected the educational policy forged during the struggle for independence. As a result, the operation of public schools and teacher training institutions depends on the support of international education-promoting organizations, which, on the other hand, undermines the state's autonomy.

Keywords: Teacher education. Colonial education. Educação decolonial. Curriculum and e multiculturalism. Paradigmatic changes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Primeira pesquisa por Descritores, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	29
Quadro 2 – Segunda pesquisa por Descritores, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	30
Quadro 3 – Terceira pesquisa por Descritores, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	30
Quadro 4 – Bibliografia sistematizada.....	31
Gráfico 1 – Distribuição de teses/dissertações por categoria.....	35
Quadro 5 – Analfabetismo nas colônias portuguesas em África – 1950.....	52
Quadro 6 – Mapa geral do movimento escolar primário (1954–1974).....	60
Quadro 7 – Movimento Escolar do Ciclo preparatório na Guiné-Bissau (1968-1974).....	61
Quadro 8 – Professores e alunos matriculados entre os anos 1958-1974.....	62
Quadro 9 – Alunos matriculados na escola técnica (1962-1972).....	62
Quadro 10 – Organização e categorização dos materiais.....	77
Quadro 11 – Codificação, categorização e análise.....	80
Quadro 12 – Estatuto dos Indígenas Portugueses da Guiné, Moçambique e Angola.....	89
Quadro 13 – A evolução do quadro institucional do ensino.....	93
Quadro 14 – Habilitações e categorias de professores.....	95
Quadro 15 – Programa Curricular proposto pelo PAIGC.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEI – Casa de Estudante do Império
PAIGC – Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-Verde
UFFS – Universidade Federal Fronteira Sul
FRELIMO – Frente da Libertação do Moçambique
MPLA – Movimento Popular para Libertação de Angola
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
BM – Banco Mundial
FMI – Fundo Monetária Internacional
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ANP – Assembleia Nacional Popular
PIDE – Polícia de Internacional para a Defesa do Estado.
ETFP – Ensino Técnico de Formação de Profissional.
CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
EB – Ensino Básico
EN – Escola Normal
ENAC – Escola Normal Amílcar Cabral
EN17F – Escola Normal 17 de Fevereiro
ENSTT – Escola Normal Superior Tchico Té
ES – Ensino Secundário
ESG – Ensino Secundário Geral
ESC – Ensino Secundário Complementar
ESP – Ensino Superior
GAP – Grupo de Apoio Pedagógico (do Programa PASEG)
GB – Guiné-Bissau
ICA – Instituto Camões
INDE – Instituto Nacional para o Desenvolvimento Educativo
LP – Língua Portuguesa
ME – Ministério da Educação
PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PASEG – Programa de Apoio ao Sistema de Ensino da Guiné (do IPAD)

PSE – Plano Setorial da Educação

RESEN – Relatório do Estado do Sistema Educativo Nacional

SAB – Sector Autónomo de Bissau

UAC – Universidade Amílcar Cabral

UAP – Unidade de Apoio Pedagógico

UNESCO – Fundo das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR E A ORIGEM DA PESQUISA	12
1.2	CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA	18
1.3	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	25
2	ESTADO DO CONHECIMENTO	27
2.1	RESULTADOS DO ESTADO DO CONHECIMENTO.....	28
3	FORMAÇÃO DOCENTE E MUDANÇA DE PARADIGMA EDUCACIONAL	37
3.1	EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	37
3.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A MUDANÇA EM EDUCAÇÃO	38
4	GUINÉ-BISSAU: DO PERÍODO PRÉ-COLONIAL AOS MOVIMENTOS INDEPENDENTISTAS	45
4.1	O CONTEXTO AFRICANO PRÉ-COLONIAL AO PERÍODO COLONIAL	45
4.2	O CONTEXTO COLONIAL E A EDUCAÇÃO.....	48
	4.2.1 O Prelúdio da Educação Colonial	50
	4.2.2 Dilema do Regime Totalitário Salazarista - 1956	52
4.3	EMERGÊNCIA DOS MOVIMENTOS INDEPENDENTISTAS	53
4.4	A EDUCAÇÃO GUINEENSE NO MOVIMENTO INDEPENDENTISTA	58
	4.4.1 A reforma do ensino primário.....	58
	4.4.2 A inserção do ensino secundário no regime colonial na Guiné	60
	4.4.3 Os efeitos práticos alcançados pela educação colonial.....	63
5	PERCURSO METODOLÓGICO	65
5.1	PESQUISA E CONHECIMENTO	65
5.2	NATUREZA DA PESQUISA E ESCOLHAS METODOLÓGICAS	68
	5.2.1 A Pesquisa Documental.....	70
	5.2.2 Análise de conteúdo e documental	72
5.3	CORPUS EMPÍRICO DA PESQUISA	73
5.4	ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS	74
6	ANÁLISE DOS DADOS	83
6.1	ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO: ASPECTOS GERAIS.....	83
6.2	A EDUCAÇÃO COLONIAL PORTUGUESA	87
6.3	EDUCAÇÃO PARA MUDANÇA DE PARADIGMAS ELABORADA PELO PAIGC	96
6.4	POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO PAIGC.....	97

6.4.1	A formação de professores e o dever político no PAIGC.....	102
6.4.2	A criação e a fundamentação do currículo escolar	104
6.5	APORTE DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA REFORMAS EDUCACIONAIS PÓS-INDEPENDÊNCIA	107
6.6	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GUINÉ-BISSAU	112
6.6.1	A nova educação da Guiné – Bissau.....	114
6.6.2	A emergência do PAIG e o dilema de uma política educacional antagônica	116
6.6.3	Os princípios norteadores da formação de professores	122
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125

1 INTRODUÇÃO

Assim como exigido pelos ritos acadêmicos, a seleção de um tema ou problema de pesquisa não é apenas um pré-requisito para o trabalho acadêmico, mas também uma questão que está constantemente ligada diretamente ou indiretamente às nossas vidas, especialmente àquelas do pesquisador. Portanto, os pesquisadores concebem o tema com base em eventos que ocorrem em suas vidas diárias, considerando-os capazes de influenciar positivamente as aspirações que abrangem o tema. Nessa concepção, a pesquisa acadêmica, à medida que toma forma e significado, pressupõe a fundamentação das razões pelas quais o assunto é relevante.

Como anteriormente enfatizado, essas razões podem ser intrínsecas à esfera pessoal ou coletiva, ou devido aos impactos que teriam na sociedade em um amplo campo político, social ou cultural, priorizando o objeto específico que os inspirou. Portanto, respeitando esses paradigmas descritos, o pesquisador, nesta fase introdutória, apresenta objetivamente situações que inspiraram o tema deste trabalho.

Para iniciar este estudo, que, dada a sua natureza, envolve reinos sociais, culturais e políticos, é importante narrar minhas experiências, que são resultado de paradigmas regulatórios, culturais e sociais que têm sido determinantes na formação do indivíduo. No entanto, como membro de um coletivo social, eu apresento brevemente esta relação com o objeto em estudo.

Nasci e cresci na Guiné-Bissau, um país que passou por uma experiência amarga de colonização durante cinco séculos e, por conseguinte, culminou com a sua independência (de maneira unilateral) recentemente em 1973 e reconhecido pelo colonizador um ano mais tarde. A colonização europeia, nos destaques dos acontecimentos, foi uma cascata dos fatos negativos que precede todos os problemas que até hoje o país vive.

Da colonização à independência em 1973, até adoção da democracia em 1994, a Guiné-Bissau se tornou palco de disputas de toda abrangência. Desde conflitos étnico-raciais que precedem à ocupação portuguesa, durante e após a independência o país sofreu também com as interferências da guerra fria (comunismo e capitalismo), que regiam o mundo polarizado após segunda guerra mundial, e os sucessivos conflitos internos motivados por várias situações internas, tais como a disputa pela ocupação de posições de privilégios que, em consequência, desencadeou vários golpes de estado e até a guerra civil de 1998. Esse último tema é retomado ao longo do desenvolvimento desse estudo.

Em decorrência desses fatos e outros ainda latentes, tornou-se inviável a materialização dos objetivos que norteavam a luta pela independência. O território guinense tornou-se inseguro. No encalço desse contexto de desarmonia e conflitos, enseja aos mais fortes e privilegiados a estabelecer o regime a ser seguido. Assim, o legado do regime colonial ganhou nova roupagem, ora autopropulsado pelos próprios nativos, ou seja, a utopia da pequena nova elite que emergira da conquista da independência consistia em, prestigiar o padrão de vida português que servia na era colonial como termômetro para especificar os civilizados e os não civilizados.

Portanto, devido à abrangência das crises que afetam o espectro político, as quais incidem diretamente na economia e na dimensão cultural, resultando na estratificação social, a educação não ficou de fora. Nesse contexto de crise, a educação passou a figurar apenas como uma instituição que precisa existir para legitimar a demanda estrutural do novo estado recém-libertado da colonização, porém sem compromisso como instrumento político que preza pela transformação, nivelamento da discrepância social, sobretudo do ensino e aprendizagem. Segundo Freire (2005, p.110), “É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de endereçar-se até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando de politicidade da educação”.

Em outros espectros mais recentes, que também resultam dos fatos anteriormente relatados, evidencia-se uma grande discrepância em números da escola e o crescimento demográfico. A situação crítica da educação guinense prolongou-se até a minha geração, sendo marcada pela superlotação das escolas públicas e sobrecarga nas atividades docente. Condições dessa natureza interferem diretamente na objetividade da formação, na qualidade do ensino e aprendizagem. Mediante essa realidade vários temas são relevantes de serem estudados, a exemplo do tema dessa pesquisa, cujo delineamento será detalhado no próximo tópico dessa dissertação.

1.1 TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR E A ORIGEM DA PESQUISA

Para iniciarmos a apresentação da pesquisa consideramos importante apresentar o pesquisador utilizando uma narrativa pessoal, pois “ao narrar-nos, explicamos nossas próprias ações e os eventos humanos que acontecem à nossa volta, criamos mundos” (GARNICA, 2013, p. 94).

Como supracitado, nasci em Guiné-Bissau, sou guineense, mas antes de tudo, pertenço a etnia *Balanta*. A Guiné-Bissau tem como língua oficial o português, embora muito pouco

falada. Além da língua portuguesa, naturalmente falo crioulo e a língua étnica *Balanta* (da etnia a qual pertencço). Nasci numa família sem vínculo com elite governamental¹, portanto, sempre estudei em escolas públicas. Todas essas interseções, sobretudo da língua, do acesso e do pertencimento, é uma característica de quase toda a população comum Guineense, ou seja, cada cidadão Bissau-guineense é pertencente a uma etnia e fala no mínimo duas línguas, a uma religião (praticante ou não) e uma experiência com ensino público. Nos parágrafos subsequentes relatarei em suma, como se deu essa formação interseccional do gentílico guineense, para facilitar compreensão de dimensão da complexidade existente no meu país.

A população da Guiné-Bissau (colonizada por Portugal) é composta de um mosaico étnico, com cada etnia ocupando uma dada região e adotando línguas e paradigmas que não se compreendiam entre si. No entanto, esse cenário foi modificado com o surgimento da língua *crioulo*, que correu em consequência da interação das línguas originárias de cada etnia e a língua portuguesa imposta a ser falada por todos. Com isso, o *crioulo* acaba se configurando como elo da ligação entre todas as etnias guineense. Importante lembrar que essas interações foram coibidas pelo regime português na intenção de suprimir línguas originárias e manter um único idioma (português) para melhor controlar, porém acabou por fazer aflorar aquilo que hoje une uma nação tão diversificada e classificada como Guiné.

O crioulo trouxe novos significados e reinterpretação do pertencimento. É um símbolo de união que transcende a delimitação inter-étnica e reforça o gentílico, baseando-se nas fronteiras traçadas politicamente na conferência de Berlim². O crioulo teve um papel importante na mobilização e na construção do espírito de nacionalismo que não se via antes, portanto, foi possível costurar todas as malhas em prol de objetivos comuns, sendo os principais: a independência, a liberdade, o protagonismo e a construção de um estado-nação.

Entretanto, o crioulo, ao transcender todas as fronteiras étnicas, religiosas, culturais e contribuir bastante na mobilização de população para a luta armada da independência, não conseguiu, com todo o seu significado, estabelecer a homogeneidade paradigmática. Diante

¹ Geralmente, as famílias pertencentes à elite governamental, não estudam nas escolas públicas, mas particulares.

² A Conferência de Berlim, também conhecida como Conferência de Berlim de 1884-1885, ocorreu entre 1884 e 1885. Esta conferência reuniu várias potências europeias para discutir e definir as regras para a partilha e colonização da África. Os principais participantes da Conferência de Berlim foram representantes de: Alemanha, Áustria-Hungria, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, França, Itália, Países Baixos, Portugal, Reino Unido, Rússia, Suécia-Noruega e Império Otomano. Essas potências europeias se reuniram em Berlim para estabelecer regras sobre como dividir e colonizar diferentes partes da África. Essa divisão arbitrária resultou na criação de fronteiras que não levaram em consideração as identidades étnicas, culturais ou políticas existentes na África, o que causou consequências significativas e duradouras para o continente africano. Esse período de colonização europeia na África é frequentemente chamado de “Partilha da África”.

dessa complexidade, entre si, prevalecem diversas frentes de atritos provocados por inúmeros fatores. Portanto, a balança segue priorizando os problemas considerados maiores ou coletivos. As particularidades étnicas, religiosas e os conflitos preexistentes foram minimizados em detrimento da colonização, mas ainda assim seguem presentes em todas as etapas de transição regimental. Após explicitar estes fatos, torna-se importante reconhecer a peculiaridade (social, política, cultural e econômica) e, em consequência, a complexidade de um país jovem como a Guiné-Bissau. Emerge aí a pergunta: o que fazer para que essas pluralidades sigam vivas e impactar positivamente na consolidação do estado novo? Desta maneira, continuam sendo os principais desafios para o governo que teria de conduzir essa situação com extremo cuidado (mantendo um estado nacional, laico, igualitário e multicultural).

No período pós-independência (ocorrida em 1973), intervalo que demanda a formação de uma nova administração, com figuras oriundas de diversas originalidades, as particularidades étnicas voltaram a sobrepôr o discurso da unidade nacional. Esse fenômeno, infelizmente, não foi, necessariamente, na intenção de valorização das suas identidades, mas, pelo ambiente que se vivia, ganhou novas conotações antagônicas ao brasão “unidade, luta e progresso”; foi impulsionado pelas disputas políticas, em face das quais questões étnicas se tornam cada vez mais presentes nos seus discursos com significado de ‘nós e eles’, fato que acaba trazendo fragmentação velada que incide em não aceitação dos líderes democraticamente eleitos, pertencentes a um determinado grupo étnico.

Diante desses fatos, acredita-se que a educação, olhando para os seus fundamentos axiológicos, segundo Freire (2005), tem por função: em vez de domesticar o sujeito, promover a humanidade; a solidariedade em vez de competitividade; coletividade em vez do individualismo; reflexão e autonomia e não alienação; tem esse poder de justaposição. No entanto, esses valores são fundamentais e é o que se esperava para um país culturalmente diversificado, socialmente classificado e inserido dentro de um circuito globalizado, quando esses valores forem inversos, perdem-se essas proposições.

Foi nesse contexto que esse pesquisador, Hodávio José Siga, realizou o seu percurso escolar. Durante meu percurso no Ensino Médio, pela própria experiência, tive contato com uma educação debilitada, homogênea e sem propósito. Embora nasci e cresci na capital do estado, onde tem a maior concentração de escolas, porém o número de escolas continua inferior às demandas devido ao alto crescimento demográfico. A essa realidade também se somam a falta dos recursos humanos e uma insalubridade para a classe docente. Uma das soluções encontradas para a discrepância da escola e o crescimento demográfico foi acabar

com turnos integrais do ensino fundamental e médio, dividindo os dias letivos em quatro períodos. Nessa ideia, o primeiro período compreende o intervalo das 07h30min da manhã às 11h30min, o segundo período das 11h30min às 15h30min e o terceiro período das 15h30min até 19h30min. O período da noite é reservado, geralmente, para aquele público que trabalha nos períodos diurnos, na sua maioria adultos. Essa estratégia ajudou a muitos jovens a terem acesso à escola, porém ainda é pouco perante as demandas e as salas que seguem superlotadas.

Além disso, a falta de recursos humanos (professores) acaba subcarregando os efetivos que, de certa forma, tendem apenas a cumprir o calendário letivo já que é praticamente inviável garantir o ensino e aprendizagem em apenas 4 horas diárias sem planejamento e com grande número de alunos a serem atendidos. Igualmente, pelas fortes demandas por docentes, há casos de professores contratados, mas que ainda estão nos anos iniciais da formação, bem como contratação dos profissionais de outras áreas sem capital pedagógico para preenchimento das vagas. A pergunta que fica diante desses fatos, além do compromisso com a qualidade do ensino: como a educação tem observado os saberes e as diversidades que compõem a população? A não resolução desses problemas básicos de educação no tocante à própria logística, talvez seria inoportuno trazer a visão literária mais crítica da educação, já em pauta nos países mais avançados.

Outros problemas que fazem justaposição aos anteriormente já numerados, no interior da Guiné, zonas remotas, algumas não longe de Bissau (capital), as línguas originárias (étnicas) são bem mais presentes. As crianças do interior acabam por ter, como língua primeira, sua língua étnica, ou seja, não entendem bem o crioulo e muito menos o português. A pergunta que inquieta: “Como essas crianças podem ser alcançadas com projeto político pedagógico e formação docente?”.

Pensando na objetividade da educação, uma vez que essas pessoas vivem no campo e as suas atividades para sobrevivência estão intrinsecamente ligadas à produtividade, embora por empirismo, cabe questionar: o que a educação formal tem a contribuir para efetivar essas produções? Em alguns casos, a vida das crianças no campo está dividida entre trabalho pesado do campo e a escola, como conseguem alcançar seus objetivos na escola? Refletindo sobre essa realidade nasce outra pergunta: o que a escola tem que ensinar? O que se aprende ao concluir escola? (YOUNG, 2014), que será a pergunta coadjuvante da nossa pesquisa.

Não obstante, convivendo com esses fatos, comecei a criar senso crítico sobre a educação e a diversidade no momento que tive contato com leituras críticas aos padrões curriculares, dos currículos e fiz comparações colocando toda essa experiência e como se

desencadeou historicamente o processo de escolarização em Guiné. Percebe-se, assim, que os sistemas de ensino não contemplam os anseios do povo e perdem totalmente o compromisso daquilo que deve ser uma educação emancipatória apregoada pelo movimento independentista (que falaremos a seguir), postulado por figuras renomada como Paulo Freire. Portanto, apesar de existirem várias perguntas dignas de estudo do caso, o problema de pesquisa acabou centralizado em projeto político pedagógico de formação e a diversidade étnico-cultural na Guiné-Bissau, sendo assim formulado: Como a legislação educacional orientou a formação de professores e as diversidades étnico-culturais nas escolas públicas da Guiné-Bissau entre 1965 e 1980?

Portanto, acredito que as possíveis respostas obtidas mediante esse estudo podem contribuir imensamente no campo acadêmico como material de apoio na fundamentação de outros trabalhos que buscam analisar espectro educacional em Guiné-Bissau. A base dessa afirmação está ligada ao resultado do estado de conhecimento³. Nisso, apresenta-se como precursor nessa temática, por resultado de busca na BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertação) não encontrar muitos trabalhos centrados nessa temática.

No âmbito social, baseada na relação consensual existente entre a educação e a sociedade, pela experiência e a trajetória que buscamos no mundo acadêmico, deparamo-nos com grandes problemas em consequência da nossa educação precária, segundo dados do UNESCO, a Guiné apresenta piores índices no desempenho e a objetividade da educação acaba sendo nula para a construção da própria sociedade.

A sociedade Guineense é uma instituição muito sensível por seu núcleo ser constituído por diferentes grupos sociais intermitentes, ora convergente ora antagônicos entre si e que se interligam outrora, nos jogos de poderes. Por conseguinte, importante salientar que é natural que cada grupo social, seja ele, familiar, cultural, do trabalho ou religioso, use da sua praxe como maneira certa de ser e conviver; paradigmas que, em consequência, fortalece fronteiras repelentes e automaticamente, os preconceitos. No entanto, para uma sociedade de grupos e classes, a sociabilização desses coletivos, torna-se uma meta prioritária para evolução e o desenvolvimento humano; exige envolvimento de todos, individual e coletivamente.

Portanto, para que ocorra a sociabilização, o indivíduo precisa se sentir pertencente à sociedade e, conseqüentemente, no dever de intervir positivamente. Assim sendo, a educação

³ Estado de conhecimento – se refere à identificação registro categorização que levam a reflexão e síntese sobre a produção científica a uma determinada área em determinado espaço de tempo (MOROSINI, FERNANDES 2014).

é sim capaz de mediar, através da sua essência, esse diálogo. Para isso, a contribuição deste estudo consiste em trazer reflexões com base nos documentos que constituem a história da luta e a importância de socialização no fortalecimento do empenho em prol de um objetivo comum, o bem-estar de todos independentemente do seu pertencimento.

No âmbito étnico cultural, entende-se que a cultura, embora um conceito amplo, é algo mais forte que cada indivíduo carrega dentro de si, pois no mínimo consta a nossa história, dos nossos antepassados, enfim, a nossa própria identidade. Em algumas sociedades, torna-se mais sensível tratar da cultura num ambiente escolar, porque é vinculado diretamente ao que é sagrado, o exemplo de algo que é imaculado. Entretanto, no caso específico da Guiné-Bissau, recentemente, várias práticas étnico-religiosas, que remontam os costumes dos nossos antepassados, por questão de saúde pública, foram levados para o centro de debates entre várias entidades da sociedade civil. Citamos, como exemplo, algumas práticas culturais colocadas em debate nesse movimento: a mutilação genital feminina, na sua maioria praticada pelos seguidores da religião muçulmana; a circuncisão masculina das pessoas com morbidade ou diabéticos; a prática de iniciação que é realizada na selva durante meses e sem contato com civilização por quase todos os remanescentes das comunidades étnicas presentes no país.

Essas práticas mobilizaram toda sociedade e, mais que isso, os ativistas internacionais dos direitos humanos – a ANP (Assembleia Nacional Popular) – com as propostas de parar definitivamente com mutilação feminina, que tem como consequências, graves riscos de hemorragias na hora do parto, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS). Da mesma forma, a questão de circuncisão masculina das pessoas com doenças crônicas, praticada por grupos étnicos, sob o risco de agravo de doença por longo do tempo num ambiente sem tratamento adequado, suscitou revolta e resistência até mesmo por parte dos praticantes. Os praticantes viam segundas intenções nas intenções dos coletivos, compreendendo-as como uma maneira de cercear suas práticas sagradas que remontam tempos e o significado das suas sobrevivências. Exemplos como esse mostram o grau de complexidade e responsabilidade que a educação formal possui na formação de uma sociedade conscientizada, que preza pelo bem-estar do coletivo.

Portanto, como a diversidade cultural ocupa lugar central nesse debate, acredita-se que, ao abordar o desencadeamento da formação demográfica da Guiné-Bissau, o papel da cultura no processo da luta pela independência, a concepção de literatura crítica a respeito da importância das diversidades étnicas, entre outros aspectos, pode-se trazer um compilado de pautas para reflexões sobre as possibilidades da integração, nos exercícios de compreender a si e aos outros como parte de um todo.

Respeitando a proposta da interdisciplinaridade, que é base do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciência Humana (PPGICH), pela sua natureza de buscar colaboração de diferentes perspectivas e conhecimento de outros campos, que se estende dependendo da complexidade do conhecimento, neste trabalho, considerando todos os relatos e as propostas da pesquisa supracitada, nota-se que este trabalho se apresenta de maneira interdisciplinar na construção desse conhecimento, fazendo justaposição as seguintes áreas do conhecimento: a História, pela necessidade de contextualizar os enredos factuais no que concerne à delimitação do tema; a Antropologia, que dentre suas várias correntes escolhemos a antropologia cultural e social, a qual contribuirá na compreensão dos conceitos culturais e suas interações entre si e o mundo, sobretudo no contexto africano; a Sociologia, que é fundamental para compreensão sobre a organização social, relação social de poderes, dominação e símbolos de dominação, capital cultural, capitalismo, classes, estratificação social, mais que isso, a cultura e a sociedade; a Pedagogia, que discute e analisa o centro do problema de pesquisa na intenção de compreender e buscar a possibilidade da melhoria da educação, sobretudo na formação de professores.

1.2 CONSTITUIÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA

Estudos relacionados à temática da pesquisa destacam que a reflexão mais urgente é a necessidade de compreendermos o processo educativo enquanto um campo de múltiplos atores, em efervescência contínua de relações e dinâmicas que são constantemente mutáveis (ARROYO, 2013). Esse campo, ao se constituir nessa efervescência, implica no entendimento que os professores não se constituem enquanto público e sim enquanto participantes desse processo complexo e dialético (RICHIT, 2017). Eles constroem e são construídos dentro dessas relações, as quais encontram ressonância no conceito de *didiscência*, usado por Paulo Freire, para caracterizar a capacidade de o professor ensinar e aprender mediante o diálogo. Nessa corrente, Arroyo (2013) e Silva (2016) defendem o saber popular, saber sobre si e de valores como um direito que deve ser assegurado no currículo. Por conseguinte, convergindo-se a essa perspectiva, Young (2014, p. 192) entende que a pergunta urgente a ser respondida seria: “o que os alunos deveriam aprender ao deixarem a escola?”.

Freire (1987) e Arroyo (2013) entendem que para uma educação transformadora é necessário ter como ponto de partida o conhecimento da cultura dos educandos para que, segundo a educação sistemática, seja mapeada a complexidade existente entre identidades populares e, após essas compreensões, sejam tomadas atitudes transformadoras ancoradas

pelo currículo. Em outras palavras, a educação transformadora pressupõe refletir sobre a prática e não na transmissão de apenas teorias, em face a qual os professores e os alunos se configuram como agentes transformadores, sendo que os educadores, sobretudo, assumem condutas reflexivas buscando constantemente o efeito prático do processo.

Pensar a formação de professores como alternativa para mudança de paradigma no campo educacional, observando-se o aspecto geral das diversidades existentes e a perspectiva de educação que a conduz, requer, por duas razões, pensar o papel do professor. Primeiro, é preciso reconhecer o professor como instrumento usado pelos opressores (colonialistas) no conformismo de classes oprimidas, como meros espectadores (FREIRE, 1987) na medida em esse profissional segue sendo um dispositivo a serviço das ideologias dominantes, que não respeitam a multiculturalidade, e, acima de tudo, nutre o binarismo do “opressor-oprimido”.

Assim como o professor pode ser visto como um dispositivo a favor da manutenção do sistema repelente, o currículo escolar, muitas vezes, acaba por perpetuar as desigualdades social e favorecer a verticalidade como padrão de vida. Segundo Arroyo (2013), o currículo pré-estabelece a conduta dos professores no ato de ensino e aprendizagem tendo em vista o cumprimento de uma agenda institucional. A segunda razão é pensá-la como solução da mesma situação frustrante à qual fez parte como reprodutor.

A relevância de estudos centrados em questões educacionais e sociais da Guiné-Bissau prende-se a vários aspectos, tais como a proximidade da constituição histórica do Brasil e da Guiné-Bissau, a força e as consequências do processo de colonização europeia sobre a educação nesses países e, sobretudo, a necessidade de refletirmos sobre mudanças educacionais contra hegemônicas e descolonizadoras. Além disso, o paradigma supramencionado, vigente na política educacional de atuação e formação de professores que permanece apoiada no modelo tradicional colonial, o qual foi usado para cercear as culturas indígenas, introduzir uma civilização forânea, em face da qual os autóctones foram julgados e seguem incapazes de acompanhar a transformação da realidade, destacadamente insensível com as diversidades culturais e as suas complexidades. Nisso, observa-se que o paradigma hodierno é a impressão fiel de arquétipo colonial, o que implica no entendimento que o plano de transformação, no qual a formação e a educação de um homem novo foram empenhadas durante processo da independência, não acompanhou o “novo estado”.

Outro aspecto a destacar na constituição do problema de pesquisa é a localização geográfica de Guiné-Bissau, que fica situada na ponta da costa ocidental da África, banhada pelo Oceano Atlântico. O seu território total, composto por parte continental e por zonas insulares que comportam mais de 40 ilhas soma 36.125 km². Segundo dados extraídos do

portal do IBGE (2022), hoje a sua população é de 2.060.761 habitantes, constituída por um mosaico étnico-cultural-linguístico com mais de 40 grupos ao longo da sua história, os quais ali viviam no período pré-colonial, e que, todavia, tem o português como língua oficial.

A Guiné-Bissau e Cabo-Verde foram colonizadas por Portugal desde séculos XIV, juntando-se a três outros países africanos (Angola, Moçambique e São-Tomé e Príncipe) sob domínio do mesmo império. Esses cinco países, na sua maioria, conquistaram suas independências mediante intervenção armada nos meados dos anos 1960 até 1974. A Guiné-Bissau foi o nome adotado para se diferenciar da Guiné, seu país vizinho de colonização francesa, limitado ao sul da sua fronteira terrestre, também conhecido como Guiné-Conakry. Atualmente, Guiné-Bissau está na lista dos países menos desenvolvidos do mundo, com índice de desenvolvimento humano de 0,480 e com renda per capita 668 (IBGE, 2022). As religiões de matrizes africanas somam-se à religião muçulmana, cuja proveniência advém da cultura do povo árabe do Oriente, e ao cristianismo, oriundo da Europa e disseminado pelos Jesuítas para as colônias de Portugal.

Após o partilhamento do território africano na conferência de Berlim de 1885 e a delimitação política das suas fronteiras, muito antes de emergir o espírito de nacionalismo, essas comunidades eram autocentradas: as regras de convivência e de sobrevivência eram orientadas nos costumes locais, os quais também determinavam as fronteiras entre um e outro. Para os imperialistas, a questão identitária das comunidades era indiferente: eles levam em consideração as partições determinadas na conferência de Berlim que visavam seus interesses econômicos.

Na Guiné, além da língua portuguesa, predomina outra língua inter-étnica (língua Criolo, crioulo ou *criol*, na pronúncia local), que surgiu em decorrência da interação da língua portuguesa com as línguas locais. A língua Crioulo, muito embora sendo um termo polissêmico, ainda assim no contexto Bissau-Guineense, a nomenclatura está intrinsecamente ligada à língua como está acima referida. O Crioulo serviu de língua de nivelção e veículo que enlaça todas as etnias Guineenses e Caboverdianas na comunicação. Passou a ser a língua mais falada e compreendida por todos os grupos étnicos, contribuindo efetivamente no processo de mobilização, na construção do espírito de nacionalismo, que posteriormente, em face a materialização da guerra, culminou na independência da Guiné-Bissau.

O marco cronológico de 1965 a 1980, que delimita nossa análise, contorna eventos importantes que contribuem para o devido estudo. O ano de 1965 marca o início de uma guerra armada pela independência da Guiné que durou 11 anos (no seu sentido mais amplo). Concomitantemente, se aplicava na vanguarda desse fim tudo que era traçado no pré-projeto

para vencer o imperialismo português e sua multiface, tais como (re)construir o estado e transformar a sociedade em desfavor dos colonialistas. Esse pré-projeto se deu, portanto, mediante a luta armada, em virtude da inviabilidade consensual da retirada do regime português, para o qual o diálogo e a educação como ferramenta de transformação foram imprescindíveis para tais desígnios.

Vale trazer à memória que o projeto para independência era um projeto binacional, que buscava contemplar os dois países Africanos (a Guiné-Bissau e Cabo-Verde). A intenção se deu pelos traços históricos de miscigenação e culturais que, mediante interação migratória e outros aspectos subjetivos, os entrelaçam. Nisso, observa-se que a sigla do Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo-Verde (PAIGC) envolvia os dois países ao abrigo do mesmo objetivo. Sob o mesmo efeito, segue a cúpula que compunha os membros fundadores e a liderança do partido: uma formação mista, na qual, anos depois, culminou na divergência entre nativos Guineenses (que se sentiam desprivilegiado pelas posições que ocupavam) e os Cabo-Verdianos que ocupavam cargos privilegiados em função de suas formações intelectuais na projeção do plano de (re)construção nacional. O fato estabeleceu terreno fértil para dissenso; nutriu desconfiança e se revelou numa discordância interna entre os líderes do partido que se estendeu à massa. Essa ocorrência segue latente e complexa de ser resolvida. No seu desdobramento, culminou no assassinato de Amílcar Cabral⁴, (o pai e fundador da nação Guineense), cujo autor moral segue sendo, até hoje, um mistério.

Após a independência em 1973, formou-se uma nova elite governamental na qual, a ocupação de cargos privilegiados fora reivindicada como um direito a quem foi combatente. Não obstante a essas disputas ao cargo, o primeiro presidente da república da Guiné-Bissau e Cabo-verde foi Luís Cabral⁵, um cabo verdiano. Seguindo esse rumo, a hostilização entre os dois povos começa a ficar mais clara; a questão de pertencimento segue sendo nutrida pelos

⁴ Amílcar Lopes Cabral cujo pai Juvenal Cabral e de Maria, imigrantes cabo verdianos, nasceu em Guiné-Bissau, na época ainda Guiné Portuguesa, no dia 12 de setembro de 1924, na região de Bafatá, no sector cujo nome, é o mesmo. Aos 8 anos de idade, deixou a Guiné para cabo verde junto dos pais onde completou seu ensino primário e por conseguinte, o secundário. Após concluir seus estudos, ganhou bolsa de estudo para Portugal; no centro de formação que ficou conhecida como Casa de Estudante do Império (CEI); também foi a casa onde começou a fase embrionária da sua carreira política junto de outros estudantes africanos e portugueses que não compactuam com o regime do estado novo português. Foi conhecida anteriormente como berço dos líderes revolucionário. Cabral se tornou fundador do partido africano da independência da Guiné e Cabo Verde e reconhecido como pai da nação Guineense e Cabo Verdianos, hodiernamente.

⁵ Luís Cabral é irmão do Amílcar Cabral. Participou na formação do PAIGC e acompanhou toda a luta armada como comandante. Após o assassinato de Amílcar Cabral, ele e alguns outros comandantes da Guiné, exemplo do João Bernardo Nino Vieira (Nino) seguiam sendo principais nome do PAIGC. Nota* o Nino, foi autor do golpe de 1980.

discursos de nós e eles. Em 1980 ocorreu o primeiro golpe de estado, liderado por João Bernardo Nino Vieira⁶, que ensejou o rompimento com a cúpula cabo-verdiana. Esse fato enterrou de vez tudo que restava do projeto político de Amílcar Cabral, que visava a unidade entre Guiné e Cabo-Verde, que ecoava no brasão: *unidade e luta*⁷. No entanto, em decorrência desse golpe, não só houve a ruptura política; o país afundou na miséria, instituiu-se uma nova objetividade na educação, na qual, até hoje, cumpre com uma agenda exógena que prometia desenvolvimento através das competências providas pela educação.

Cabo-verde, “País irmão”, durante todo século de ocupação portuguesa seu território servia de zona administrativa dos Tugas⁸; possivelmente escolhida pela sua geolocalização, enquanto a Guiné tracionava sua economia através da exploração de força de trabalho numa condição desumana e submetidos ao pagamento de impostos pelos seus cultivos ou criação de gado. Essa assimetria explica, em partes, a predisposição de recursos humanos melhor qualificados (cabo-verdiano) nos momentos ulteriores durante e pós-independência na administração: em primeiro, na configuração da liderança do partido enquanto movimento para independência; segundo, no partido-estado, enquanto governo, na administração governamental. Ainda em decorrência dessa circunstância, observa-se outros marcadores que determinam os paradigmas que incentivaram o divórcio entre dois povos “irmãos”: a permanência e a manutenção do território cabo verdiano como sede administrativa e de tomada de decisão enseja subjetivamente os privilégios aos nativos daquele lugar e outros eventos adjacentes, tais como urbanidade, religiosidade convergente (prática do catolicismo); e o envolvimento afetivo (sexual) entre portugueses e cabo-verdianos, mediante o qual criou-se uma geração mestiça. Uma vez justificados pelas proles, tanto cônjuge como toda sucessão de descendentes têm direito de ir à escola e, conseqüentemente, ganhar estatuto de

⁶ João Bernardo Nino Vieira um dos integrantes do partido libertador com uma biografia da bravura invejável. Corajoso e temido pelos portugueses, foi comandante com histórico de sucessos nas suas ofensivas contra o regime português. Foi o braço armado mais forte do partido. Autor do golpe militar de 14 de novembro de 1980 com apoios dos antigos combatentes Bissau-guineense para tirar os cabo-verdianos no poder alegando fome, má qualidade de vida para os combatentes; segregação dos nativos e cabo-verdianos na ocupação do espaço administrativo. Nino (apelido pelo qual é conhecido) assumiu o poder sob poder da força governando sob o regime do partido único.

⁷ A unidade e luta, assim como todos os slogans, tem a finalidade de reforçar aquilo que era necessário ser lembrado acima de tudo quando se trata do método da resistência.

⁸ Tugas - nomenclatura usada pelos nativos para se referir aos portugueses.

civilizados⁹. Assim, se configurava uma sociedade educada e civilizada aos moldes europeus em território africano.

Na Guiné, ao contrário de Cabo Verde, estava indo na direção oposta. Os objetivos principais da exploração laboral e o modo de operação português para esse fim, por falta de um ambiente propício para relacionamentos afetivos como os no território cabo-verdiano, instilavam medo, insegurança e resistência. Nesses eventos, os Bissau-guineenses foram categorizados como “gentios”¹⁰ por não se adequarem às disciplinas a que eram submetidos. Em consequência, evidencia-se a razão do não acesso à educação básica a essa população. O envolvimento sexual entre os portugueses e nativos da Guiné se dava, frequentemente, pela força ou outros métodos coercitivos aplicáveis.

A resistência dos Bissau-guineenses às arbitrariedades dos portugueses durante a dominação não se limitava apenas às imposições assediante de relação afetiva (sexual) ou pagamento dos impostos. O mais evidente dos marcos de resistência, embora fragilizado pela clivagem inter-étnica, foi o enfrentamento à campanha de pacificação¹¹, designada para desbravar quaisquer entraves que oferecessem resistência à expedição político-militar regimental portuguesa, seja ela cultural, étnica ou movimentos políticos insurgentes.

Para facilitar o controle da massa popular Guineense, a campanha de pacificação concentrou-se em hegemonizar a cultura, colocando obrigatoriedade da língua portuguesa a todos, além de outras imposições compulsivas. O regime Salazarista usou-se do ensino como uma das ferramentas estratégicas imprescindíveis desse intuito. Todavia, com o declínio da segunda guerra mundial, a partir dos anos 50, os autóctones poderiam agregar as suas resistências ao amparo intelectual proveniente da criação de movimentos independentistas/nacionalistas, estruturados e inspirados nos eventos internacionais; na sua maioria, com respaldo ideológico progressista marxista-leninista. Nesse movimento, foi criado o já mencionado PAIGC, no desígnio de contrapor paradigmas coloniais de maneira

⁹ O Indigenato e o civilizado são termos dicotômicos interatuantes estabelecidos pelo estado português para classificar cidadãos com direito à escola, justiça e outras aquisições subjetivas em detrimento do outro, que determinam acessibilidade e direitos aos autóctones.

¹⁰ Gentios determinava grau de socialização dos autóctones, o civilizado segue como antagônico ao termo gentios, os não amansados, os incrédulos, os matutos, os indígenas.

¹¹ Nos últimos 25 anos do século XIX, com inserção da França e da Inglaterra no interior da África, Portugal se sentiu na emergência de estabelecer seu domínio na sua zona de influência na África, expandindo militarmente mais para o interior da África (África austral) efetivando assim sua supremacia. O processo é conhecido como “campanha de pacificação”. O acontecido foi precedido com a perda do Brasil; a proibição de comércio de escravo e a conferência de Berlim (1884-1885) onde foi regada a ocupação dos territórios no continente Africano. Em Angola, a campanha de pacificação deixou seu registro sangrento, em Moçambique a situação é análoga e mais tarde em Guiné-Bissau, onde o mosaico étnico impossibilitou sua progressão.

mais ampla. Para isso, a educação observaria uma nova maneira de pensar e agir, a arma já usada pelos europeus para seus fins da hegemonização para controle. Portanto, a reflexão que persiste e que estará presente no desdobrar dos nossos capítulos: como foram essas novas propostas perante uma sociedade etnicamente diversificada? Como se deu o processo de formação dos formadores de professores uma vez que toda a população indígena se encontrava no analfabetismo?

E mais, em que medida a formação de professores, sendo um mecanismo de transformação, um projeto estatal de fomento ao conhecimento, alcança e tem a sensibilidade com as identidades étnicas, suas complexidades existentes e, em que medida acompanha as transformações que a cada dia configuram novos preceitos da globalização? Partindo dessas reflexões surge o problema da presente pesquisa:

Como a legislação educacional orientou a formação de professores e as diversidades étnico-culturais nas escolas públicas da Guiné-Bissau entre 1965 e 1980?

Assim, o objetivo principal desta pesquisa está em compreender como a legislação educacional orientou a formação de professores e as diversidades étnico-culturais nas escolas públicas da Guiné-Bissau entre os anos de 1965 e 1980.

Percebendo-se a necessidade de aprofundar os conhecimentos relacionados ao tema e à sua importância, a pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFFS Campus Erechim, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Richit, objetiva, através da história de formação dos professores, responder alguns objetivos específicos:

- Explicitar a proposta de formação do PAIGC através do discurso de Amílcar Cabral;
- Analisar proposta de formação pós-independência;
- Analisar a importância do papel do professor na sociedade guineense;
- Analisar a proposta de formação do regime colonial;
- Identificar quais eram as entidades encarregadas para a formação de professores.
- Situar a formação de professores como alternativa para mudança de paradigmas no setor da educação na Guiné-Bissau;

Assim, o estudo aqui proposto está estruturado em seis partes, orientado pelos questionamentos supracitados, e situando-as em três momentos que marcam três perspectivas ideológicas de formação. O detalhamento do itinerário metodológico será abordado no capítulo da metodologia.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Pela determinação do tema e a sua delimitação cronológica, torna-se necessária, para sua compreensão, analisar este estudo em, praticamente, três (3) períodos importantes da sua história (o período colonial, pós-colonial e a democracia), na qual, três proposições curriculares foram implementadas com objetivos que são abordados neste trabalho. Portanto, a estrutura do nosso trabalho coopera para contextualizar, conceituar, analisar, comparar e fazer considerações baseadas em resultados obtidos. Posto isto, este trabalho seguirá estruturado em capítulos e os conteúdos que observam a cronologia dos acontecimentos, respeitando também as requisições acadêmicas e científicas do conhecimento.

No capítulo introdutório, apresentamos a origem do tema da pesquisa e a vivência do pesquisador. Nesse intento, evidenciamos sua necessidade através dos acontecimentos que configuram o atual paradigma social, político, econômico, cultural e que condiciona a precariedade persistente no quadro educacional. Em seguida, explicamos as contribuições que se espera produzir a partir dessa pesquisa socialmente e no campo acadêmico.

Na segunda parte buscamos ampliar a justificativa acadêmica desse estudo, apresentando o Estado do Conhecimento sobre o tema da pesquisa, consolidando-se na busca por teses e dissertações a nível nacional na plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

O terceiro capítulo abarca a fundamentação teórica, no qual trazemos os conceitos, as propostas e inovações sobre formação de professores e a diversidade nas perspectivas da literatura crítica tendo como principais nomes: Paulo Freire, Miguel Arroyo, Francesc Imbernón, Antônio Flávio Moreira, José Gimeno Sacristán, Tomás Tadeu da Silva, Dermeval Saviani e Vera Maria Candau.

No quarto capítulo nos dedicamos a contextualizar a Guiné-Bissau no quadro do império português, procurando compreender seus projetos políticos educacionais de formação e a diversidade cultural existente no que tange os objetivos da educação naqueles contextos. Sendo necessário evitar qualquer anacronismo, visamos respeitar o contexto determinantes da época. No mesmo capítulo, relatamos então os paradigmas (social, cultural, político e educacional) que foram determinantes na mobilização para surgimento dos movimentos independentistas, especialmente o PAIGC. Por conseguinte, estudamos quais eram as propostas educacionais do movimento para reconfiguração do paradigma, seu desdobramento na prática até a independência. E por fim, em decorrência do fracasso dos dois modelos ao

anseio social, analisamos a última proposta oferecida pelo banco mundial e adotada pelo governo da Guiné-Bissau.

A quinta parte destina-se à descrição da metodologia de investigação, apresentando a natureza da pesquisa e a escolha metodológica, explicando como são organizados e tratados os dados e as suas respectivas justificativas.

Por fim, no capítulo seis realizamos a análise dos dados, destacando aspectos históricos e culturais que constituem a educação, em especial a formação de professores em Guiné Bissau, como um dispositivo de mudança e superação de paradigmas educacionais coloniais.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

O estado de conhecimento, segundo Morosini e Fernandes (2014, p. 155), é a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” Para isso, segue-se a rigor dos métodos científicos; as etapas a serem observadas começando pelos repositórios digitais credenciadas; descritores a serem destacadas, seleção/anotações dos títulos encontrados, sistematizá-los e categorizá-los em blocos temáticos a partir da leitura das sínteses ou a íntegra dos materiais; o recorte temporal e a organização em tabelas e gráficos.

Posto isso, utilizou-se da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), repositório desenvolvido para, segundo BDTD (2022, online), “dar acesso aos textos completos das teses e dissertações defendidas em todo o país (Brasil), sem qualquer custo”. Pelas informações delineadas, extraídas da própria plataforma, a BDTD contribui para dar maior visibilidade à produção científica nas instituições Brasileiras do ensino superior e a difusão do mesmo para toda sociedade em geral. À época em que foi realizada a busca (junho de 2022), o repositório possuía 129 instituições cadastradas, 532.919 dissertações; 196.586 teses e 729.504 documentos.

A escolha da plataforma BDTD para mapear os trabalhos que debatem a temática de um país estrangeiro muito pouco pesquisado na arena científica (Guiné-Bissau), é delineada pelas seguintes motivações: primeiramente reflete-se no contexto histórico marcado pela luta contra imperialismo ocidental sobre países que constituem o sul global¹² (marco territorial que os dois países pertencem), em que grandes economias (exemplo do Brasil e China) e as mais frágeis (Guiné-Bissau) se veem na mesma causa e se posicionam na vanguarda da luta pela independência e soberania total. Os outros aspectos, tais como respeito à multiculturalidade; direitos humanos; uma educação humanista assim por diante se estendem a uma vasta lista de marcadores similares que, em consequência, estabelecem debates acadêmicos que contemplam toda região e as suas filosofias. Outrossim, a cooperação conhecida como

¹² O sul global é constituído pelos países em via do desenvolvimento na África, América latina e na Ásia que em geral, compartilham desafios e experiências semelhantes. A partir dessa demarcação surgiu a cooperação sul-sul, uma cooperação técnica antagônica à tradicional cooperação norte-sul; tem como objetivo compartilhamento de experiência em mais diversas áreas para o desenvolvimento hemisferial.

“cooperação sul sul” reforça a amplitude dessa perspectiva. Muitas dessas temáticas encontram espaço dentro de estudos pós-colonial¹³ – que emergiu nos anos 1950 na África –, estudos subalternos na Ásia oriental e por último na América latina, a emergência da decolonialidade, que debate academicamente um amplo espectro de identidades subversivas. Na intersecção desses temas que fizeram presente num contexto histórico de dominação, da classificação social e étnica, a Guiné-Bissau se tornou próxima do Brasil, por isso as produções que contemplam esses estudos podem contribuir para conceituar e fundamentar o tema.

A segunda motivação incide nos acordos diretos: bilaterais e multilaterais de fomento à ciência e à cultura. Com a criação do programa de estudante-convênio de graduação e pós-graduação (PEC – G e PEC – PG), mediante o decreto nº 7.948 de 12 de março de 2013, parágrafo único:

O PEC-G constitui um conjunto de atividades e procedimentos de cooperação educacional internacional, preferencialmente com os países em desenvolvimento, com base em acordos bilaterais vigentes e caracteriza-se pela formação do estudante estrangeiro em curso de graduação no Brasil e seu retorno ao país de origem ao final do curso (BRASIL, 2013).

Com base nessa lei e outros precedentes análogos, o Brasil formou muitos quadros e pesquisadores Bissau-Guineense, em que muitos deles figuram como pioneiros das variadas temáticas que focam problemas sociais da Guiné, os quais nunca foram objeto de estudos. Nessa direção, infere-se que muitos trabalhos sobre a história de Guiné-Bissau estão cadastrados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, da Capes.

Assim, o levantamento sistematizado nessa seção tem como objetivo principal, delinear e discorrer sobre as pesquisas disponibilizadas na BDTD que abordam, de modo sistemático, questões relacionadas à formação de professores e à diversidade na Guiné-Bissau.

2.1 RESULTADOS DO ESTADO DO CONHECIMENTO

Como sugere Morosini e Fernandes (2014), o primeiro passo do estado do conhecimento consiste em sistematizar o *primeiro achado*, resultado do processo de busca, no qual se utilizam descritores relacionados ao assunto. Após o resultado da busca, é de suma

¹³ O pós-colonialismo procura estudar o legado ou os paradigmas dos colonialistas nos países que passaram pela mesma experiência, desde aspecto político, religioso, filosófico, cultural etc.

importância organizar literalmente os descritores numa tabela, organizando por palavras pesquisadas, tipo de busca, números achados e o que será aproveitado mediante uma leitura flutuante do resumo exibido pelo próprio site. Posto isto, na primeira busca, na barra da pesquisa, recorreu-se aos descritores: “formação de professores diversidade Guiné-Bissau” e obteve-se como resultado o que está representado no quadro a seguir.

Quadro 1 - Primeira pesquisa por Descritores, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Descritores	Tipo de busca	Encontrados	Utilizados
Formação de professores diversidade Guiné-Bissau	Todos os campos	2	2'

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Como resultado de busca apareceram apenas 2 trabalhos e, ambos, mediante leitura flutuante dos resumos, foram incorporados ao estudo. O primeiro trata de analisar a adequação entre o projeto de desenvolvimento socioeconômico da Guiné-Bissau e seu projeto de educação, enquanto o segundo observa a análise do saber local e o ensino bilíngue. Vale ressaltar que na Guiné-Bissau, a produção científica, sobretudo no que concerne à especificidade do tema em questão (educação, formação e a diversidade) ainda é incipiente; outrossim, essa questão se solidifica na dificuldade de busca por título específico no repositório; limita a amplitude dos resultados no BDTD. Diante dessa constatação, procuramos reduzir/alterar sequencialmente a especificidade dos descritores do título, em vista a identificar trabalhos que de maneira panorâmica podem agregar na construção do conhecimento, mas que, todavia, por configuração algorítmica do site foram inibidas. Por conseguinte, deixamos de fora o termo *diversidade*; isso, levando em consideração que cada detalhe usado ou alterado na busca (palavras, espaços, travessão, pontuações etc.) interfere no resultado.

A segunda busca passou, portanto, pelas seguintes palavras-chave: *formação de professores Guiné-Bissau*. A pressuposição é de que, ao se tratar de uma temática pouco estudada, a redução da especificidade de descritores amplia mais as possibilidades de encontrar arquivos e, conseqüentemente, trazer temáticas que indiretamente colaboraram, em certa medida, com essa preocupação. Sendo assim, em virtude da busca e sem adotar recorte temporal, foram obtidos cinco (5) trabalhos (teses), dos quais dois (2) deles, mediante a leitura

dos resumos, foram considerados em nosso estudo. Neste caso, repetiu um trabalho que tinha sido avaliado na primeira busca, portanto não foi considerado junto com outras duas teses.

Quadro 2 - Segunda pesquisa por Descritores, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Descritores	Tipo de busca	Encontrados	Utilizados
Formação de professores diversidade Guiné-Bissau	Todos os campos	2	2'
Formação de professores Guiné-Bissau	Todos os campos	5	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

A partir desse resultado, dois deles foram utilizados por se aproximarem mais com a temática e três não foram considerados. Colocados em análise entre os que foram aproveitados: o primeiro, Cá (2004. p.1), tem como objetivo “documentar e analisar as estruturas educacionais da Guiné-Bissau, a falta de infraestrutura deixada pelo colonialismo português e a implementação do novo sistema educacional pelo PAIGC¹⁴”. No segundo trabalho, Almeida (1981) analisa a adequação entre o projeto de desenvolvimento socioeconômico da Guiné-Bissau e seu projeto de educação.

Na terceira busca, que também fecha a primeira etapa do estado do conhecimento, procuramos trazer descritores mais abrangentes do tema, utilizando na busca a expressão *educação Guiné-Bissau*, sem, entretanto, definir marco temporal. Como resultado, o sistema compilou 44 trabalhos, conforme quadro abaixo.

Quadro 3 - Terceira pesquisa por Descritores, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Descritores	Tipo de busca	Encontrados	Utilizados
Formação de professores diversidade Guiné-Bissau	Todos os campos	2	2'
Formação de professores Guiné-Bissau	Todos os campos	5	3

¹⁴ PAIGC – Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-Verde, foi fundado em 1956, pelos então líderes, Amílcar Lopes Cabral (o mentor) e os seus compatriotas com objetivo de alcançar a independência da Guiné-Bissau e Cabo-Verde.

Educação Guiné-Bissau	Todos os campos	44	14
-----------------------	-----------------	----	----

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Todavia, no universo de 44 é importante destacar que os estudos recuperados na primeira busca apareceram na segunda e, da mesma forma, os estudos encontrados na segunda apareceram na terceira e na última busca, com exceção de um. Neste caso, restaram 39 estudos a serem analisados e, seguindo a mesma lógica de leitura dos resumos para sistematização e categorização, foram selecionados 14 trabalhos que se correlacionam com o objetivo deste estudo.

Finalizada a seleção das pesquisas, procedeu-se para a bibliografia sistematizada, conforme Morosini e Nascimento (2015), identificando-se a temporalidade das pesquisas, autor, título, nível (dissertação ou tese) e localização, descritos no quadro abaixo.

Quadro 4 – Bibliografia sistematizada (continua em 3 páginas)

Nº	ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO	NÍV.	OBJETIVOS	METODOLOGIA
01	1981	FGV	Almeida, Hilda Maria Ferreira de	Educação e transformação social: formas alternativas de educação em país descolonizado	D	Analisar a adequação entre o projeto de desenvolvimento sócio-econômico da Guiné-Bissau e seu projeto de educação.	A abordagem metodológica é histórico-estrutural. Será utilizada a análise bibliográfica de textos descritivos e/ou críticos, de documentos oficiais (os governamentais e os de instituições supranacionais), do periódico local (um jornal governamental, o único existente no país: Nô Pintcha, editado em português), bem como material estatístico
02	2009	UFSC	Djaló, Mamadú	A interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau: a dimensão da educação básica - 1980 - 2005	D	Quais são seus os efeitos sobre a educação e especificamente sobre “o ensino de base” na Guiné-Bissau, decorrente dos acordos internacionais? Ocorreram mudanças de diretrizes na educação? Os acordos internacionais oferecem alternativas efetivas, em termos de indicadores, para o “ensino de base”?	Análise bibliográfica e documental.

03	2004	UNICA MP	Cá, Lourenço Ocuni	Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau.	T	Este trabalho pretende documentar e analisar as estruturas educacionais da Guiné Bissau, a falta de infra-estrutura deixada pelo colonialismo português e a implementação do novo sistema educacional pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC).	A análise é feita por meio da avaliação do desempenho de sucessivos governos que fizeram parte da história educacional do país no período de 1471 a 1997
04	1999	UNICA MP	Cá, Lourenço Ocuni	Política educacional da Guiné-Bissau de 1975 a 1997.	D	Este trabalho pretende documentar e analisar as estruturas educacionais da Guiné-Bissau, a falta de infraestrutura deixada pelo colonialismo português e a implementação do novo sistema educacional pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC).	A análise é feita por meio da avaliação do desempenho de sucessivos governos que fizeram parte da história educacional do país no período de 1471 a 1997.
05	2019	UFSM	Sané, Samba	A educação na Guiné-Bissau: perspectivas na atualidade o ensino básico em questão	T	Tendo como questão de pesquisa: que alternativas educativas para o ensino básico são possíveis para a superação das influências da educação colonial na atualidade que respondam aos anseios de um país que busca afirmar sua identidade? Objetiva-se, portanto, explicitar a relação entre o projeto de desenvolvimento global da sociedade e seu projeto de ensino básico.	Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizado o método de Estudo de Caso, o qual se identifica como pesquisa qualitativa e, a coleta de dados, foi realizada através da pesquisa teórica, utilizando obras e documentos sobre a realidade do país, bem como através da Análise de Conteúdo realizou-se a análise dos dados coletados.
06	2015	UFMG	Virginia José Baptista Ca	Língua e ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: o caso de Guiné-Bissau	D	Apresenta como objetivo investigar as práticas de alfabetização e letramento presentes nos discursos dos professores alfabetizadores, tendo em vista a diversidade linguística e cultural guineense (FREIRE, 1978).	Esta proposta de pesquisa assumiu um estudo qualitativo de caráter exploratório.
07	2014	UNESP	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	D	A pesquisa buscou analisar se, e como, a educação projetada pelo movimento libertador PAIGC contribuiu para a construção do Estado-nação, com a ideia de promover a unidade nacional e despertar o espírito de solidariedade numa sociedade culturalmente heterogênea, socialmente estratificada e inserida no contexto de globalização econômica como a Guiné-Bissau.	Estudo bibliográfico.

08	2018	UFRGS	Gomes, Arrais Fidelis da Silva	Políticas educacionais de alfabetização de jovens e adultos na Guiné-Bissau : a presença do método Alpha TV	D	O estudo chama a atenção para o fenômeno do analfabetismo na população jovem e adulta da Guiné-Bissau, buscando compreender por que a alfabetização de jovens e adultos ainda não figura entre as prioridades da política educacional desse país africano, identificando as possibilidades de transformação dessa realidade e os fatores que interferem no processo educacional.	Foi realizado levantamento bibliográfico e documental sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos na Guiné-Bissau.
09	2021	UFRGS	Embaló, Mamadú Mutaro	Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem: concepções pedagógicas e epistemológicas de professores alfabetizadores da Guiné-Bissau	D	Este estudo tem como objetivo investigar as concepções de professores alfabetizadores da Guiné-Bissau acerca dos processos de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem de seus alunos.	Entrevistas e observações de aula inspiradas no método clínico de Jean Piaget.
10	2020	UFRGS	Siga, Fernando	Educação básica formal na Guiné-Bissau, acesso, Permanência, desafios e perspectivas: uma análise de Políticas educacionais Guineense de 1995 a 2015	D	A presente dissertação buscou entender a trajetória do sistema educacional do país e compreender políticas de acesso e permanência voltadas ao ensino básico	No que toca a metodologia, a pesquisa é qualitativa, ou seja, uma abordagem qualitativa da pesquisa em educação, com uma forma analítica e reflexiva, no que concerne a situação de políticas educacionais do Estado Guineense em relação às políticas de acesso e permanência no primeiro e segundo ciclo do ensino básico.
11	2018	UFRG	Mendes, Etoal	Experiências de ensino bilíngue em Bubaque, Guiné-Bissau: línguas e saberes locais na educação escolar	D	A dissertação analisa experiências de ensino bilíngue nos Centros de Experimentação de Educação e Formação (CEEF) e no Projeto de Apoio ao Ensino Bilíngue no Arquipélago de Ilhas Bijagós (PAEB), em Bubaque, região de Bolama Bijagós, Guiné-Bissau. Aborda a problemática da relação entre línguas e saberes locais, no processo de alfabetização e no currículo do Ensino Básico, com finalidade de reconhecer suas vantagens para a aprendizagem das crianças em escolarização inicial.	O material empírico foi produzido em pesquisa de campo, com busca documental no Ministério de Educação e no escritório da Fundação para o Apoio ao Desenvolvimento dos Povos dos Arquipélagos de Bijagós (FASPEBI), na Guiné-Bissau, com recorte temporal entre 1986 e 2017. A produção documental para análise incluiu questionários sociolinguísticos e entrevistas semiestruturadas com professores e estudantes de duas escolas vinculadas à FASPEBI.

12	2020	USP	Rafael Domingues da Silva	Amílcar Cabral, Paulo Freire e o processo da descolonização cognitiva na Guiné-Bissau, África: experiência e legado	T	Este trabalho tem o objetivo de investigar a experiência e o legado de Paulo Freire enquanto colaborador militante no processo de reconstrução nacional da Guiné Bissau, um pequeno país da África Ocidental que conquistou sua independência em 1974 após mais de 500 anos de exploração colonial.	Estudo bibliográfico.
13	2016	UFV	Cassinela, Osvaldo Israel Salumbongo	Panorama do sistema educacional dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) desde suas independências	D	Tem-se como objetivo analisar o sistema de ensino dos PALOP, procurando-se destacar como o contexto histórico, político, econômico e social, bem como as diretrizes internacionais sobre a “Educação para Todos”, influenciaram as políticas adotadas nos sistemas educacionais desses países.	.Os dados foram obtidos por meio de pesquisa bibliográfica, em documentos e, especificamente, na base de dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).
14	2018	UNINOVE	Oliveira, Walter Martins de	Paulo Freire entre Cristo e Marx	T	Esta tese teve como objeto verificar, como Paulo Freire concilia Materialismo Dialético e Teologia nos anos em que viveu no exílio em Genebra (Suíça), trabalhando no Conselho Mundial de Igrejas (CMI) e assessorando, dentre outros lugares, países da África, recém-libertados politicamente, no contexto da década de 1970.	Pesquisa bibliográfica e documental.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Em relação à natureza dos trabalhos selecionados, foram encontrados quatro (4) teses e dez (10) dissertações, originárias de nove (9) instituições de ensino. Percebe-se também que nos anos 2018 a 2021 foram desenvolvidos o maior número de pesquisas centralizadas em educação, num total de sete (07). Verifica-se que nos demais anos as pesquisas apresentaram lacunas; o mais antigo foi defendido em 1981 e o seu eminente sucessor, em função da busca pelo descritor temático no BDTD, se deu depois de mais de duas décadas. Ademais, pode-se constatar que a abordagem metodológica das produções científicas se apresenta em sua maioria como pesquisa bibliográfica e documental.

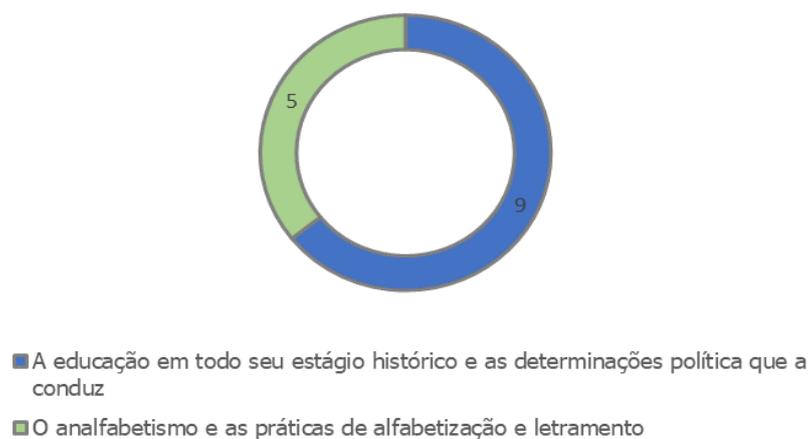
Assim, dada à categorização que, segundo Morosini e Nascimento (2015, p. 5), “constitui-se no reagrupamento em uma tabela da bibliografia sistematizada, segundo blocos

temáticos que representam as categorias”, passou-se para a análise e conclusões preliminares, percebendo-se, de maneira geral, a recorrência de dois principais focos de estudos:

I - a educação em todo seu estágio histórico e as determinações política que a conduz;

II - O analfabetismo e as práticas de alfabetização e letramento, não obstante todos tem como tema central a educação, nenhum deles aborda a formação de professores diretamente, tanto quanto sua relação com a diversidade.

Gráfico 1 - Distribuição de teses/dissertações por categoria.



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Os estudos classificados na primeira categoria proporcionaram reflexões quanto à implicação político-ideológica como ferramenta de dominação e como esse processo (a educação) foi disputado desde o período colonial até momentos atuais. Diante dos estudos analisados nesta categoria, destaca-se o trabalho de Namone (2014), que ressaltou em sua pesquisa como a influência política afetou a continuidade do projeto político pedagógico forjado durante a luta pela independência e posteriormente com a influência do banco mundial e outros organismos internacionais. Na mesma direção, Cá (2004) destaca a disputa política, ideológica e educacional na consolidação do projeto estado-nação e legado colonial que serve de protótipo de prestígio. Ambos concluíram que o projeto educacional, tanto o modelo projetado pelo então partido-estado como o que foi condicionado pela comunidade internacional, não atenderam o anseio local. É importante lembrar que a educação se configurou como ferramenta de disputa e dominação desde o período colonial.

Na mesma lógica de análise, os estudos classificados na segunda categoria trazem reflexões em torno de práticas pedagógicas, muito embora a maioria focada na alfabetização e as suas práticas, em aspecto mais amplo, ajuda na reflexão referente aos problemas vigentes

nesse campo, sobretudo, da EJA. Nisso, destaco Gomes (2018), que aborda o fenômeno do analfabetismo na população jovens e adultos na Guiné-Bissau. A preocupação se estende em compreender por que esse processo ainda não se configura como prioridade na política educacional e observa as possibilidades de transformação dessa realidade e tudo que interferem. Outro estudo mais recente, Embaló (2021), confirma o déficit do entendimento dos educadores a respeito do desenvolvimento cognitivo dos educandos; em consequência, incide nas práticas pedagógicas que culminam no desprovimento de aprendizagem.

Após conhecer o vem sendo publicado no campo acadêmico sobre a formação de professores para a mudança em educação, o item a seguir, apresenta o quadro teórico que embasa a dissertação.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E MUDANÇA DE PARADIGMA EDUCACIONAL

Este capítulo apresenta o quadro teórico da pesquisa, percorrendo conceitos e perspectivas que envolvem a relação entre educação e formação de professores, currículo, diversidade etc., que sustentam o trabalho e que guiam a análise dos documentos, buscando responder o problema exposto nessa pesquisa.

3.1 EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores é tema de suma relevância para as pesquisas educacionais. Não obstante, a discussão teórica referente a esse assunto é extensa. Aqui nos limitamos a alguns pressupostos basilares diante da complexidade e extensão do tema. Começamos então nossa reflexão a partir do entendimento de Estevão (2001, p. 185), o qual concebe

[...] a formação como uma prática social específica e como uma verdadeira instituição que cumpre certas funções sociais relacionadas com a reprodução, regulação e legitimação do sistema social. [...] a formação, ao mesmo tempo, celebra determinados valores, por vezes contraditórios, ligados quer ao mundo empresarial e gerencialista, quer ao mundo cívico e da cidadania.

Vemos, segundo o autor, que a compreensão de formação não é neutra, sendo essencial analisá-la a partir de um olhar que se distancie do entendimento puramente técnico (ALMEIDA; RICHIT, 2021). Gauthier (1999, p. 24) diz que: “[...] cada dispositivo do olhar e da observação modifica o objeto de estudo [...] por isso, nunca estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo”.

Deste modo, é importante realizar uma reflexão sistematizada quanto à formação de professores, pois o paradigma da ciência moderna, inspirado nas ciências naturais e exatas, muitas vezes, tratou a formação de professores em uma dimensão neutra (CUNHA, 2013). Mas, assumindo um olhar apreciativo e sem restrições, Arroyo (2004) defende uma formação humana, superando a interpretação que limita a formação a espaço e tempo determinado. O autor afirma que “a pedagogia nasce quando se reconhece que essa formação, envolvendo a ideia de fabricar o mundo humano, faz parte de um projeto, uma tarefa intencional, consciente” (ARROYO, 2004, p. 226).

Assim, de acordo com Cunha (2013) e Richit (2021), a formação de professores, em sentido amplo, se faz por uma série de elementos, desde a educação cultural e familiar até a

trajetória acadêmica do professor, mantendo-se como processo essencial enquanto acontece o ciclo profissional. Para Isaia (2006, p. 35), um processo formativo engloba “[...] tanto o desenvolvimento pessoal quanto o profissional dos professores, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas”.

A inclusão da dimensão política da educação também interferiu muito na forma de se entender o papel do professor e, por consequência, compreender a sua formação. Outras perspectivas vêm sendo discutidas diante da função do professor, entendendo o papel docente dentro da estrutura da sociedade (RICHIT, 2012), em que a identidade é projetada como uma construção cultural e social. Freire (1992, p. 28) já nos dizia que o professor é “um ser em situação, um ser do trabalho e da transformação [...]”, ou seja, é um ser do mundo que precisa ser pensado dentro desse olhar.

Para Cunha (2013, p. 622), “parece que a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão permanente quanto inexorável é a ideia de processo na sua condição humana, em sua organização social”. As alterações na sociedade sempre definirão novos desafios e aportes no papel da educação e na formação de professores.

3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A MUDANÇA EM EDUCAÇÃO

Faz parte do discurso tradicional que a qualificação profissional seja pré-requisito aos processos de transformação social de toda a natureza. Sobre isso, Arroyo (1999, p. 145) questiona: “quanto tempo demoramos na preparação para a intervenção?”. Para o autor, se almejamos introduzir novas práticas, metodologias, currículo ou até mesmo uma nova organização escolar, primeiro devemos questionar quem vai dar conta das renovações e como os educadores serão preparados para as novas tarefas.

O caráter precedente de qualquer qualificação é benquisto como algo inegável, não somente ao pensarmos na formação docente, mas também quando estes educadores pensam na educação de seus estudantes. Afinal, qual sentido é dado ao tempo de escola?

Ser o tempo antecedente, precedente à vida adulta, à vida profissional. Aceitamos que ao tempo de fazer terá de preceder o tempo de aprender a fazer. Ao tempo de intervir, terá de preceder o tempo de aprender, de qualificar-se para intervir com qualidade. Sempre nos disseram que o domínio da teoria precede à prática (ARROYO, 1999, p. 146).

A concepção citada por Arroyo (1999, p.146) de educação antecedente centraliza a vida em dois momentos: “de aprender e de fazer, de formação e de ação. Polariza a teoria e a prática, o pensar e o fazer, o trabalho intelectual e o manual”. Reúne e aparta as minorias

pensantes e as maiorias tidas como apenas ativas. Essa mesma compreensão inspira a refletir a formação e a qualificação dos professores.

Diante dessas constatações, o que Arroyo (1999, p. 148) destaca é “que o questionamento dessa concepção precedente de formação, a tarefa, pode ser um tempo de qualificação”. Um tempo que deve ser explorado pedagogicamente, redirecionando ideias de formação e especialmente altivez do professor qualificado.

A formação de educadores é um assunto vastamente discutido por Paulo Freire, que destaca a formação permanente. Para ele, a formação permanente implica na compreensão do formador e do formando como seres inconstantes e que essa é uma condição humana que nos conduz a busca pelo conhecimento (FREIRE, 1987).

Ou seja, partindo de uma perspectiva ontológica, Freire (1987, p. 42) reconhece os seres humanos “como seres que estão sendo, seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada”. Assim, atribui à educação o caráter de transformação consciente do indivíduo e do mundo. Ressalta que o intuito final e essencial da formação do indivíduo deve ser a sua emancipação intelectual e a produção da liberdade histórica, política, social e cultural. Sobre isso, Freire (1993, p. 22-23) afirma que:

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí.

Percebe-se a importância da formação permanente enquanto proposta para a superação da concepção científica, técnica e instrumentalizadora para uma formação crítica-libertadora, comprometida com a transformação social. Freire (2000, p. 80) responde o que entende por formação permanente e cita os princípios básicos que deveriam regê-la, entre eles:

O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele criá-la e recriá-la. A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano. A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz. A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer. O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular da escola.

Freire faz referência aos saberes necessários para a prática educativa. De acordo com Saul e Giovedi (2016, p. 217), “a práxis é o conceito que explicita o princípio da reflexão sobre a prática”. Ou seja, a formação permanente exige que a escola e, necessariamente, que

os desafios entendidos pelos educadores habitualmente sejam os elementos privilegiados no processo formativo, pois não partir das dificuldades expostas pela prática docente provoca o desprovimento do significado para os sujeitos em formação, não oportunizando a transformação das práticas constituídas.

Deste modo, pode-se inferir que a formação permanente deve olhar para as situações vivenciadas pelos educadores que dela fazem parte. Mas, essas situações não devem ser previamente definidas pelos formadores. É preciso a identificação por um processo temático de investigação, em que são levantados as experiências e conhecimentos que os professores constroem no transcorrer de suas práticas pedagógicas (SAUL; GIOVEDI, 2016).

Estes conhecimentos, de acordo com Saul e Giovedi (2016), devem ser artefatos de reflexão de quem participa da formação permanente como condição para que sejam superados em benefício de uma perspectiva crítica de compreensão da própria prática. Surge, então,

[...] a necessidade de que os responsáveis pelo processo formativo selecionem conhecimentos sistematizados significativos, isto é, aqueles que fazem sentido porque estarão intimamente articulados aos conhecimentos de experiência trazidos pelos sujeitos e poderão auxiliá-los a avançar na leitura do mundo (SAUL; GIOVEDI, 2016, p. 218).

Ou seja, é através das demandas, necessidades, expectativas e dos anseios dos educadores a quem o programa de formação é dirigido, que se deve organizar o conteúdo programático da formação permanente. E isso só é plausível se, quem conduz e organiza a prática, assume uma postura dialógica desde o início do processo formativo (SAUL; GIOVEDI, 2016).

Entende-se que o diálogo é primordial na construção do conhecimento. Para Freire (1982), é por meio do diálogo autêntico que se estabelece uma relação harmoniosa entre polos contraditórios, possibilitando que os indivíduos aprendam de maneira mais crítica e problematizadora. Nessa perspectiva, podemos inferir que o diálogo enseja as novas possibilidades solucionadora e indispensável na construção do conhecimento. Portanto, transcende a mera transmissão de informações unidirecionais, incentivando a reflexão crítica, o questionamento e a construção conjunta de conhecimento. Nessas características, automaticamente incide na mudança da cultura educacional que no momento que se encontra defasada.

Imbernón (2009) também atribui importância à dialogicidade nos processos de formação permanente alegando que um dos fundamentos da ação formativa deve ser a dialogicidade, pois a prática dialógica nos processos de formação nos conduz a analisar os diversos aspectos que auxiliam no entendimento da realidade educativa. Além disso, o autor

destaca que um dos instrumentos essenciais que pode romper com o individualismo docente é a formação permanente dos professores que se sustenta pela participação e reflexão crítica.

Partindo de algumas críticas feitas à ação dos formadores no modelo técnico, Imbernón (2009) assinala que algumas alterações vêm ocorrendo e que o formador passa a ser visto como sujeito que através de sua prática colaborativa e responsável promove e auxilia a reflexão dos educadores sobre suas práticas por meio dos espaços formativos.

Deste modo, ocorrem também mudanças nas estratégias e modalidades formativas que avançam para além dos cursos de curta duração e seminários. É necessário e atual pensar a formação de professores voltada para a libertação conscientizada de todas as situações vivenciadas pelo sujeito, ampliada pelo diálogo. Mas, ressalta-se que tais transformações carecem do acompanhamento de alterações também nas políticas de formação, fazendo-nos refletir sobre a necessidade de se reavaliar e mudar as doutrinas pedagógicas e compreender a constituição de um currículo que permite a emancipação e a autonomia humana, um currículo crítico-emancipatório para superar a concepção bancária da educação, transcorrendo para uma educação libertadora.

Muito se estudou e criticou sobre currículo, surgindo diversos estudos que conceituam com teorias que, por vezes, divergem ou convergem entre si. Percebe-se, ao longo do tempo, registros com diferentes significados para a palavra currículo. De acordo com Moreira (2001), os que ganham destaque são os que integram currículo como experiências de aprendizagem e os que ligam currículo a conteúdo. Enquanto, outras compreensões remetem currículo a ideia de um plano, de texto em formato de objetivos educacionais e por vezes, como sinônimo de avaliação. O autor destaca que é preciso acolher e articular os diferentes dados ressaltados em cada entendimento e considerar o currículo como experiências compostas de conhecimento, oferecidas pela escola aos estudantes.

Nessa vertente, Saviani (2011, p. 14) aponta que o papel da educação escolar é de possibilitar o acesso dos indivíduos aos conhecimentos sistematizados. Para ele, “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”, afirmando que é “a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar”.

Ainda nesse viés, em oposição à concepção burocrática e técnica da educação, Paulo Freire desenvolveu reflexões que possibilitam compreender a natureza e as diretrizes de um currículo crítico-libertador. Freire, em seus estudos, contrapôs o pensamento de que o ensino é transmissão de saber. Para ele, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25). Todo

processo educativo é visto pelo autor como ato político, trazendo os sujeitos para o campo da opressão. Freire critica, assim, a educação baseada na dominação e na domesticação, sendo fundamental proporcionar através da educação o pensamento crítico e a construção do conhecimento. Dessa forma, um currículo crítico-libertador pode contribuir para que os oprimidos lutem pela superação de todas as formas de opressão (FREIRE, 1996).

Assim, pensando o currículo Pós-Crítico, Moreira e Silva (2009, p. 7) o consideram como “um artefato social e cultural”, não sendo “neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”. O currículo possui história, ligado a formas e acontecimentos de organização da educação e da sociedade.

Devido às transformações do mundo contemporâneo, o currículo vem sendo definido, pelos estudos curriculares, das mais distintas formas e muitas dessas definições percorrem o que tem sido designado como currículo no cotidiano escolar, em que “a escola deve promover um processo de ampliação dos horizontes culturais dos estudantes” (MOREIRA; CANDAU, 2014, p. 14). Dito isto, e considerando que a sociedade é constituída por uma diversidade cultural que interage entre si através das suas diferenças, valores e saberes, a escola deve se desafiar e desenvolver diferentes conhecimentos a fim de formar indivíduos críticos e capazes de conviver com as diversidades, promovendo uma educação intercultural.

Diante destas afirmações, propõe-se um currículo inclusivo, que respeita os diferentes saberes e que dá voz e espaço a todos. Mediante o aprofundamento das leituras para a elaboração deste estudo, percebemos que as identidades constituídas ao longo da vida dos sujeitos educandos e outros atores, podem e são (re)significadas e alteradas, uma vez que vão sendo mobilizadas a partir dos processos de identificação que vamos construindo de modo dinâmico. Afinal, somos pessoas, sujeitos provenientes de culturas distintas, das quais nos apropriamos dos hábitos, valores e crenças que geram nossas concepções sobre a vida e o mundo.

Mas, o que entendemos por cultura? Consideramos de suma importância mencionar inicialmente como este termo é concebido, já que, no decurso do tempo, recebeu diversos sentidos e tal esclarecimento pode amparar essa discussão.

De acordo com Moreira e Candau (2007), o significado mais antigo de cultura apresenta-se na literatura do século XV e está atrelado ao cultivo de terra, plantações e animais. Ampliando essa ideia, o segundo significado surge no início do século XVI e mostra-se ligado à mente humana. Ou seja, fala-se em mente humana cultivada, onde somente determinados sujeitos e classes sociais a tem, evidenciando a ideia de nações com maior padrão de cultura ou civilização. Consolida-se, no século XVIII, de acordo com os autores,

“o caráter classista da ideia de cultura”, evidenciado no argumento de que “as classes privilegiadas da sociedade europeia atingiram o nível de refinamento que as caracteriza como cultas” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.26).

O entendimento de cultura passa no século XX pela noção de cultura popular e caminha a uma quarta visão, antropológica, que corresponde aos diferentes modos de vida e significados que são compartilhados por distintos períodos históricos e grupos (classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, de gênero etc.). Nessa perspectiva, “identifica-se, com a forma geral de vida de um dado grupo social, com as representações da realidade e as visões de mundo adotadas por esse grupo” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 27).

Derivado da antropologia social e relacionado a significados compartilhados, Moreira e Candau (2007) citam, por fim, um quinto significado considerado pelas ciências humanas e sociais em geral, que difere da concepção anterior ao incluir uma dimensão simbólica, reforçando a reflexão do que a cultura faz, ao invés de o que é. Nesse sentido,

[...] coisas e eventos do mundo natural existem, mas não apresentam sentidos intrínsecos: os significados são atribuídos a partir da linguagem. Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. [...] cultura representa um conjunto de práticas significantes (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 27).

Dito isto, refletimos sobre a pertinência de potencializar um currículo intercultural que favoreça a diversidade. De acordo com Candau (2012), para uma educação intercultural ocorrer é preciso promover processos sistemáticos de diálogos entre diferentes grupos socioculturais, onde o reconhecimento da diferença seja um reconhecimento mútuo e esteja orientado a promover uma justiça, não só social, mas cognitiva, cultural e econômica.

A educação intercultural é um processo que valoriza as diferenças, que promove o diálogo, que orienta à construção da justiça e visa articular igualdade e diferença na construção de uma democracia onde os diferentes sujeitos, os diferentes saberes, sejam reconhecidos (CANDAU, 2012).

Porém, para tanto, a escola precisa “[...] se tornar um veículo para ajudar cada estudante a desenvolver todo o seu potencial como pensador crítico e participante responsável no processo democrático simplesmente alterando-se a metodologia e o currículo oficial nos estudos sociais” (GIROUX, 1997, p. 56)

Portanto, a pode-se concluir que, a concepção de currículo e o processo de formação de professores desempenham papéis centrais na materialização de uma educação

emancipadora e transformadora de paradigmas, fazendo assim que a educação exerça seu real propósito, concebida numa visão crítica e reflexiva. Também importante destacar que a concepção de currículo, quando moldada sob uma perspectiva crítica e emancipadora, torna-se uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para uma participação ativa na sociedade. Isso implica em reconhecer e valorizar a diversidade, a pluralidade cultural e a abordagem crítica do conhecimento, permitindo que os alunos questionem e compreendam as complexidades do mundo em que vivem. Paralelamente, o processo de formação de professores deve ser direcionado para a criação de profissionais críticos e reflexivos, capazes de desencadear uma educação emancipadora. Isso requer o desenvolvimento de competências e habilidades que sustentem práticas pedagógicas críticas, como a capacidade de problematizar o conhecimento, fomentar o diálogo e a participação ativa dos estudantes, e construir uma relação dialógica com os saberes populares. É um processo desafiador, mas essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde a educação desempenha um papel fundamental na emancipação dos indivíduos e na transformação dos paradigmas existentes.

Na abordagem em tela destacamos elementos-chave para a mudança de paradigma na educação, incluindo a importância da formação de professores como instituição social, a necessidade de formação continuada baseada no diálogo e na transformação consciente, a adoção de um currículo crítico-libertador que enfrente a dominação, a promoção de uma educação intercultural que valorize a diversidade, e a compreensão da cultura como práticas significantes compartilhadas. Esses elementos, quando combinados, desafiam as concepções tradicionais de educação, apontando para uma abordagem mais inclusiva e transformadora que reconhece a importância da construção conjunta do conhecimento e da promoção da emancipação intelectual. No entanto, essa mudança de paradigma também enfrenta desafios relacionados à transformação de políticas educacionais e à democratização do acesso ao conhecimento. Nessa perspectiva, a Guiné-Bissau, um país marcado por uma rica diversidade étnica, social e cultural, enfrenta desafios significativos no campo educacional. Para promover uma mudança de paradigma educacional que atenda às necessidades da sociedade guineense, a pesquisa voltada para a formação de professores, no caso desta pesquisa, emerge como uma ferramenta essencial.

Depois de apresentar o quadro teórico da pesquisa, e com o intuito de explicitar o contexto histórico político, educacional, social e cultural guineense, nos dedicamos a descrever a história de Guiné-Bissau desde os eventos que antecederam a sua independência até os anos 1970. Esse é o foco do próximo capítulo.

4 GUINÉ-BISSAU: DO PERÍODO PRÉ-COLONIAL AOS MOVIMENTOS INDEPENDENTISTAS

Neste capítulo abordamos a gênese do movimento independentista. Buscamos contextualizar os eventos sobre a colonização na África e a emergência das ondas revolucionária nos países dominados pelo império português com destaque a Guiné-Bissau. Posto isto, foi necessário relatar a biografia do Amílcar Lopes Cabral, pai e fundador do Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo-Verde e suas propostas discursivas que se tornaram magna juramentada na luta pela independência. Nesse discurso nacionalista, buscamos evidenciar o papel da educação na construção do estado e a diversidade cultural que nela existe.

4.1 O CONTEXTO AFRICANO PRÉ-COLONIAL AO PERÍODO COLONIAL

É importante compreender cronologicamente os eventos que precedem as conjunturas coloniais, me refiro, de modo abrangente, a formação e modelo da sociedade pré-colonial. Segundo Almeida (1981 *apud* Samir Amin 1974), as sociedades pré-colonial eram caracterizadas pela combinação de um modo de produção “comunitário” “ou “tributário” e em outros casos, suas relações de comércio a longa distância. Por exemplo, o modo de produção “comunitário” inclui uma organização do trabalho baseada na família e na aldeia, com a terra sendo propriedade coletiva da comunidade e distribuição dos bens relacionada a formas de parentesco. Já o modo de produção “tributário” inclui uma classe dirigente que cobra tributos das comunidades e controla a sociedade e o Estado (ALMEIDA, 1981).

Durante o período pré-mercantilista, as sociedades africanas foram evoluindo à medida das suas necessidades, ao mesmo tempo em que mantinham contato com o mundo antigo através do Mediterrâneo. Eram formações sociais autônomas e complexas, com o comércio a longa distância sendo decisivo para suas prosperidades. Nessa ordem, a África possuía rotas comerciais importantes, comercializando ouro, produtos raros, cola e escravos com outras civilizações (prática comum no norte da África). Portanto, a prosperidade ou decadência das civilizações estavam ligadas as acessibilidades às rotas comerciais, que foram territórios de disputas.

A Guiné-Bissau, particularmente, tem representado essas características – sociedade tributária e não tributária – através de preceitos de cada etnia. Por exemplo, a etnia Balanta, os

mais numerosos, são conhecidos pelos estudiosos pelas características operantes, considerados por eles de ‘comunidade horizontal’, pois hierarquicamente não tem um monarca que dita os afazeres, mas se constitui de modo orgânico, por um colegiado representado pelos anciões de cada aldeia que compõe as comunidades ou, fundamentalmente, pelas personalidades que passaram pelos rituais de iniciações sagrada “ato de circuncisão”. Neste paradigma, vive-se o modo de produção “comunitária”, pautada no comprometimento étnico-parental. Portanto, nessa comunidade a terra é sagrada e é um bem coletivo.

Balantas é o único grupo étnico da Guiné-Bissau sem um chefe ou um líder reconhecido. Todas as decisões importantes entre os Balantas são tomadas por um conselho de sábios. Para se tornar um membro do conselho, o candidato terá que iniciar uma fase que acontece nas cerimônias de fanado (Circuncisão). Entretanto, no geral, a igualdade prevalece entre os Balantas (NHAGA, 2011, p. 56).

Já outras etnias, como os “fulas” e mandingas, vivem a monarquia/reinado com sistema “tributário” em favor do monarca. Como afirma Nhaga (2011), são etnias dominadas por uma hierarquia de chefes, nobres e religiosos e sua organização pode ser entendida de modo igual a uma produção tributária.

A chegada da colonização europeia interrompeu o curso de sociedades africanas, atribuindo-lhes um papel subalterno na divisão de trabalho estabelecida a nível mundial. Segundo Almeida (1981), os africanos foram capturados e vendidos como escravos ou subjugados em seu próprio território, perdendo sua autonomia. Durante o período mercantilista, o tráfico negreiro foi a principal atividade econômica dos europeus na África, resultando em uma redução da população e uma regressão das forças produtivas. Esse tráfico, realizado nas costas atlânticas e em outras regiões, teve consequências significativas na zona costeira e no interior do continente (ALMEIDA, 1981). Outrossim, ainda de acordo com a autora, o objetivo dos países europeus era ocupar e submeter os territórios africanos para o desenvolvimento do capitalismo na Europa (ALMEIDA, 1981). Portanto, a Conferência de Berlim marcou o início do colonialismo “oficializado”, com a partilha da África entre as potências coloniais Europeias.

Durante esse período, os africanos foram submetidos a trabalhos forçados e a cobrança de impostos de moradia para desorganizar a economia de subsistência e reorganizá-la de acordo com os interesses da economia europeia. A educação teve um papel importante nesse período, tendo como objetivo legitimar a dominação estrangeira.

A ocupação portuguesa na atual república da Guiné-Bissau e Cabo Verde se deu nos meados dos séculos XIV e XV, também com propósitos de exploração comercial, mas que se

estendeu ao tráfico humano (escravizados) à semelhança do que foi referido anteriormente em África em geral. A exemplo disso, conforme Cabral (1967), em entrevista concedida ao jornal “l’Unità”, Romano Ledda diz que as Ilhas de Cabo Verde foram povoadas sobretudo por africanos guineenses, levados pelos portugueses como escravos, que estabeleceram um sistema econômico de exploração.

Nessa ordem, devido aos fatores econômicos combinados com estratégias geopolíticas do imperialismo *para e no* “novo mundo”¹⁵, as demandas se ampliaram muito, o que se faz necessário mobilização dos recursos humanos para mão de obra não remuneradas, pois os escravizados não usufruíam dos direitos. Assim sendo, traficar os seres humanos foi uma oportunidade de ouro encontrada para capitalização da Europa. Portanto, ainda nesse desígnio, com aumento de plantações de cana de açúcar nas colônias das Américas, fazia crescer mais as demandas e, em consequência disso, quaisquer meios eram justificados pelos fins, na maneira como os africanos eram caçados, tratados e transportados até os destinos.

Importante destacar que essa prática durou em torno de três séculos e só começou a perder relevância com advento da revolução dos maquinários, com a intervenção dos grupos religiosos e ativistas abolicionistas que qualificaram a prática de tráfico transatlântico de imoral e que se colocava na contramão dos direitos humanos. Por outro lado, o declínio dessa prática foi pressionado pelas mudanças nas bases de produção agrícola, que demandavam grande quantidade de mão de obra, para base industrial em países como a Inglaterra, Estados Unidos e outras potências que se destacaram. Portanto, nessa ordem, o Reino Unido se tornou o primeiro país a abolir o comércio transatlântico em 1807. Conforme Catani (2013, p.1), “em 25 de março de 1807, após uma luta demorada e acirrada, dentro e fora do Parlamento, foi declarado ilegal, para os súditos britânicos, traficar com escravos a partir de 1.º de maio de 1808” e, em seguida em 1833, acabou com a escravidão acompanhada pelos outros países europeus e Estados Unidos até meados dos anos 1860.

Muito embora sendo passo importante na luta pela igualdade e direitos, o legado da sociedade escravocrata manteve-se vivo ainda no século XXI, sentido pela grande discrepância econômica e discriminação racial. No entanto, com a abolição do comércio

¹⁵ O termo “Novo Mundo” reflete uma visão eurocêntrica da história, com base na crença de que a Europa era o centro do mundo e que qualquer coisa fora da Europa era “novo” ou desconhecido. A referência ao “Novo Mundo” reforçou a ideia de que a América, a África e a Ásia eram uma terra virgem, pronta para ser conquistada e colonizada pelos europeus. De fato, as sociedades indígenas nesses espaços já existiam há séculos antes da chegada dos europeus, mas suas culturas e histórias foram ignoradas ou suprimidas pela narrativa eurocêntrica e colonialista. O uso do termo “Novo Mundo” reflete uma visão distorcida e não representativa da realidade histórica da América.

transatlântico, Portugal manteve sua presença na África se readaptando para uma nova forma de exploração.

4.2 O CONTEXTO COLONIAL E A EDUCAÇÃO

É importante lembrar que, antes da intromissão colonial europeia na África, a educação nas sociedades africanas com modo de produção comunitário ou tributário era informal e sem instituições escolares ou pessoas especializadas para a docência. A educação era adquirida por meio da participação das crianças e adolescentes nas atividades comunitárias, como trabalho produtivo e preparação para a guerra. Portanto, a aprendizagem e a prática eram indissociáveis. Nesse paradigma, todos os adultos eram responsáveis pela formação dos jovens, em que a forma de transmissão de conhecimento era realizada de várias maneiras, como por exemplo, à noite, ao redor de fogueiras em reuniões com pessoas mais velhas que contavam histórias antepassadas (HAMPATÉ, 2010).

Ainda nesse mosaico cultural, nas sociedades influenciadas pelo islamismo, o ensino religioso era administrado por indivíduos especializados, mas as funções exercidas por grupos e classes não eram ensinadas em escolas, mas eram aprendidas na prática (ALMEIDA, 1981).

É factual que os colonizadores europeus procuraram destruir a cultura autóctone e impor novos valores para prolongar sua dominação. A escola colonial foi institucionalizada e, apesar de se destinar apenas a uma pequena parcela da população, tinha como objetivo reforçar o sentimento de inferioridade cultural dos povos submetidos em relação aos colonizadores. Os africanos admitidos nas escolas eram vistos como intermediários entre os brancos e os “nativos”, e a educação escolar funcionava como uma ascensão social para alguns. O ensino colonial era funcional para as necessidades metropolitanas e promovia a distinção entre aqueles que tinham acesso ao conhecimento europeu e aqueles que resistiam à aniquilação de sua cultura (ALMEIDA, 1981).

Entretanto, o tipo de educação destinado às populações africanas, tinha que cumprir o seu principal papel que seria o de procurar descaracterizar a cultura autóctone e introduzir novos valores necessários à manutenção da dominação. Assim, a escola colonial é institucionalizada e, apesar de ser destinada a uma pequena parcela da população, tinha como principal objetivo reforçar o sentimento de inferioridade cultural destes em relação ao colonizador (SANÉ, 2019, p. 89).

No que diz respeito ao fenômeno do “renascimento cultural”, entre os indivíduos assimilados ou aculturados durante a luta pela libertação, que reconheciam a inferioridade de sua cultura original e se esforçavam para adotar os padrões comportamentais do colonizador,

eles apresentaram resultados favoráveis em termos de uso da educação como meio de propaganda. Não se pode negar que os indivíduos assimilados exerceram fortes influências sobre aqueles caracterizados como gentios¹⁶. À luz desse paradigma, Amílcar Cabral reconhece que, mesmo em colônias de povos colonizadores, a maioria da população é africana, e a influência cultural se concentrou principalmente nas camadas sociais urbanas. No entanto, apesar dessas camadas se identificarem com o colonizador, elas nunca conseguiram superar as barreiras que as separavam, o que, como consequência adversa, despertou a conscientização da necessidade de valorizar a cultura nativa. Quanto maior o isolamento cultural, maior é a consciência da importância de um “retorno às fontes” (ALMEIDA, 1981).

Os objetivos da educação colonial, portanto, eram claros e precisos, além de retratar nos materiais didáticos os negros e “mulatos assimilados” vivendo uma vida melhor e em harmonia com os portugueses, antagonicamente, ilustravam os subversivos como inimigos de Portugal, ou seja, se referindo indiretamente, aos movimentos que se emergiam em busca da independência. Portanto, essa era a doutrina da escola colonial. Nessa mesma perspectiva, os materiais são reparados especialmente para os africanos. Segundo Almeida (1981, p. 43), no discurso do secretário provincial para educação em Angola: “toda a educação visa integrar o português africano ao modo de vida moral, espiritual e material do português europeu” e do Silva Cunha, o então ministro dos territórios do ultramar, em 1972, o seguinte:

A educação deve ser eminentemente pragmática. Ela não teria ‘por objetivo a simples difusão do conhecimento, mas deve visar, antes de tudo, formar cidadãos capazes de sentir plenamente os imperativos da vida portuguesa, de saber interpretá-los e de fazer deles uma realidade constante, a fim de assegurar a perpetuação da nação (ALMEIDA, 1981, p. 43).

Portanto, esse é o processo de assimilação tracionada pela educação e por outro lado, devido à modernização de modos de produção e de tributação econômica, houve clara finalidade de capacitação para mão de obra que no máximo tem como recompensa, pequenos privilégios e direitos em detrimento dos outros. O uso da capacitação se diferenciava entre as colônias mantidas pelo regime português, muitas vezes movidas pelos recursos do país.

Nesses territórios havia necessidade de formar mão de obra africana qualificada tanto para servir aos portugueses quanto para as empresas de outros países que lá investiam. Mas na Guiné os poucos “quadros médios: ‘necessários à economia da colônia, quando não eram europeus, eram mulatos caboverdianos. Não havia

¹⁶ A utilização do termo “gentios” na época da colonização portuguesa em África se refere aos povos não cristãos ou não convertidos ao cristianismo. O termo é originário do latim e significa “pessoas do gênero”, sendo usado para se referir a todos aqueles que não pertenciam à comunidade cristã. Durante a época colonial, os colonizadores portugueses usavam o termo como uma forma de distinguir os habitantes locais que haviam sido convertidos ao cristianismo dos que ainda seguiam suas próprias crenças religiosas e culturais.

indústrias, eram pouquíssimas as oportunidades de utilização de mão de obra especializada em qualquer setor. Por isso, esse objetivo português não se referia prioritariamente à Guiné. A educação dos africanos guineenses praticamente se restringiu ao curso primário (geralmente incompleto) para os poucos que conseguiram acesso à escola (ALMEIDA, 1981, p. 43).

Já nos meados dos anos 1960, quando os movimentos independentistas (no caso da Guiné-Bissau, PAIGC) se mobilizaram e começaram a atuar nos seus países fazendo as “escolas de barraca” nos lugares mais remotos, visando confrontar o paradigma regimental português, fizeram mover a ideia de a escola ser um espaço oportuno para propaganda contra ideia da independência. A ideia propagandística busca comprovar para os anticolonialistas, nacionais e internacionais, que os desígnios do regime português, nada mais eram do que propiciar o desenvolvimento dos povos colonizados. Nesse sentido, teve “algumas reformas” na direção de sustentar essas narrativas.

4.2.1 O Prelúdio da Educação Colonial

As missões religiosas eram responsáveis principalmente por educar os residentes nas áreas rurais, mas sua atividade era limitada. Em 1836, na tentativa de desvincular a religião do estado, (o estado português) substituiu as missões religiosas na educação colonial, mas seguindo propósito do regime, isso não resultou em muita melhoria. Em 1845, a criação de escolas públicas nas colônias portuguesas foi estabelecida por lei e a educação foi oferecida em dois níveis (Primário e Secundário)¹⁷. As missões religiosas foram novamente estimuladas oficialmente por decreto em 1868, mas seu número só aumentou significativamente em 1885 (ALMEIDA, 1981).

A legislação colonial do Estado Novo estabeleceu uma diferença entre os africanos “indígenas” e “civilizados”, sendo apenas os últimos considerados cidadãos portugueses. Os africanos precisavam cumprir certos critérios, incluindo falar português, ter um emprego ou renda suficiente, ter boa moral e não estar registrado como desertor militar para adquirir a cidadania. O estatuto indígena impôs obrigações econômicas e sociais, incluindo trabalho obrigatório para o Estado ou empresas privadas e a cultivo de algodão (SANÉ, 2019).

A Igreja Católica foi oficialmente reconhecida pelo Estado e encarregada da educação dos africanos nas colônias, mas o Estatuto Missionário de 1941 regulamentou a política

¹⁷ O ensino primário ou pré-primário foi uma etapa pré-preparatória para preparar crianças nativas durante um bom período para assimilar a língua portuguesa e se preparar para entrar no ensino escolar, ou seja, a intenção dessa lei é estabelecer equidade entre crianças oriundas de uma sociedade “primitiva” para escola formal.

educacional. O objetivo dessa política era fornecer “ensino nacional e moral” e inculcar “hábitos de trabalho e habilidades técnicas” na população africana, a fim de “curar a preguiça” e torná-los “úteis à sociedade”. A lei sobre as colônias portuguesas deixou claro o papel atribuído aos africanos, que era “civilizá-los”, ou seja, torná-los úteis à sociedade portuguesa.

Para Almeida (1981), diferentes tipos de educação foram estabelecidos para pessoas “indígenas” e “civilizadas”. As missões eram responsáveis por fornecer uma educação rudimentar, consistindo em três anos de estudo da língua e civilização portuguesa, o que era um pré-requisito para frequentar a educação primária nas escolas estaduais para as crianças de europeus localizadas nos centros urbanos. Embora não houvesse impedimentos legais para os africanos frequentarem o nível primário nessas escolas, obstáculos reais reduziam sua possibilidade de ascensão. Conforme conta Sané (2019, p. 100),

[...] o foco principal da educação estava voltado para a escolarização das crianças de famílias portuguesas. Por isso mesmo, ao longo dos anos, a prioridade estava voltada para criação de escolas nos centros urbanos mais importantes onde havia um número mais elevado de população europeia e civilizada, fator esse que acabou por determinar o critério da organização, localização e o funcionamento das escolas na província.

Segundo Furtado (2005), a divisão desses ciclos educacionais incitou opiniões conflitantes na alegação de discriminação das crianças africanas, porém, Manuel Dias Belchior, responsável por um curso de pós-graduação em política ultramarina, justificou a educação rudimentar como ensino pré-primário para crianças africanas que não estavam nas mesmas condições que as crianças europeias da mesma idade. Ele reconheceu que haveria discriminação se os africanos fossem confinados ao ensino de adaptação e impedidos de ascender a outros níveis de instrução. No entanto ele alegou que, havia um desnível entre crianças africanas e portuguesas, um fato, o que reflete no desempenho na sala de aula. Portanto, essa seria a razão para o ensino rudimentar exclusivo para as crianças africanas, conforme ilustra o quadro a seguir.

Quadro 5 - Analfabetismo nas colônias portuguesas em África – 1950

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

Fonte: Anuários Estatísticos de Ultramar, 1958 – Instituto Nacional de Estatística, Lisboa, (apud ALMEIDA, 1981, p. 40).

Conforme o quadro acima, vemos que a Guiné Portuguesa aparece com o maior índice de analfabetismo (98,85%), percentual esse, segundo Sané (2019), decorrente do fato desta colônia ser apenas de exploração, contrariamente às demais colônias que eram de povoamento. Deste modo, Portugal não demonstrava interesse na educação das populações locais.

Essas informações mostram que o objetivo da educação colonial não era ensinar às populações autóctones para obterem condições de se inserirem na sociedade de forma ativa, mas apenas objetivava ensinar uma parte pequena dessa população para serem intermediários com a maioria da população, facilitando a sua dominação (SANÉ, 2019).

4.2.2 Dilema do Regime Totalitário Salazarista - 1956

Em 1956, o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) foi formado e iniciou a luta armada pela independência em 1963. O governo português tentou acabar com o descontentamento adotando novas políticas que visavam integrar os africanos nos objetivos portugueses, substituindo a discriminação aberta por “assimilação”. Isso levou à extinção do Estatuto do Índio¹⁸ e à reforma do ensino fundamental. No entanto, ao mesmo

¹⁸ O “Estatuto do Indígena” foi uma legislação colonial portuguesa instituída na África durante o período colonial no século XX. Ele definia as condições sociais, políticas e econômicas dos habitantes indígenas de África e estabelecia a relação entre os colonos portugueses e as comunidades indígenas.

O “Estatuto do Indígena” estabelecia uma série de regulamentos para governar as relações entre os colonos portugueses e os habitantes indígenas da África. Por exemplo, ele proibia os indígenas de se reunirem sem autorização, limitava as suas liberdades de circulação e restringia seu acesso a bens e serviços. Além disso, o estatuto também estabelecia o trabalho obrigatório dos indígenas nas colônias portuguesas, o que incluía a prestação de serviços para os colonos portugueses e a participação em projetos de construção e agricultura.

Em geral, o “Estatuto do Indígena” refletia a visão paternalista e desumanizadora dos colonos portugueses em relação às comunidades indígenas da África e contribuiu para a opressão e a exploração dos habitantes indígenas. Embora tenha sido abolido após a independência das colônias portuguesas na África, o legado do “Estatuto do Indígena” ainda é sentido em muitas comunidades indígenas na África atualmente.

tempo, Portugal travava uma guerra contra os movimentos de libertação nas colônias, com o apoio de outros países que procuravam proteger os seus próprios investimentos e fronteiras. Esses países forneceram apoio militar, financeiro, político e diplomático a Portugal, no esforço de manter a dominação colonial ou estabelecer uma solução neocolonial após a independência (ALMEIDA, 1981).

Outras medidas tomadas pelo regime entre 1960 até meados dos anos 1970, segundo Almeida (1981, p. 42), foi a reforma do ensino primário (1964). Esse era o nível de escolarização que atingia os africanos, embora precariamente; “era por isso o nível prioritário para qualquer mudança na educação colonial que pretendesse considerar o povo colonizado”.

Portugal, com todos esses jogos de xadrez, utilizando escolas (educação formal) para doutrinação, justificando-se com comunidades internacionais e, simultaneamente, treinando uma força de trabalho, ficou ainda mais envolvido pela persistência do movimento de independência. Esse movimento já atraía a atenção internacional em relação as suas necessidades, levando à criação de uma comissão para monitorar as atividades portuguesas em suas colônias.

4.3 EMERGÊNCIA DOS MOVIMENTOS INDEPENDENTISTAS

Observa-se que a partir dos anos 1950 em diante, a África foi marcada pelas pautas dos movimentos independentistas dentro e fora do continente. Esse período foi conhecido como ano da África, pela insurreição das agendas antagônicas aos ideais imperialistas (no contexto da guerra fria) que visavam aliciar países ditos periféricos em vista da execução de um plano globalizante. Nos países africanos, os subversivos paradigmáticos encabeçados pelos movimentos sociais e associações clandestinas se preocupavam muito mais em expulsar compulsoriamente os colonizadores; porém, na diáspora, a agenda ganhou amplitude com amparo dos intelectuais renomados e integrantes do movimento panafricanista¹⁹.

O movimento Pan-Africano apela não só pela referida desocupação territorial como enaltecendo negritude e segue denunciando discriminação da praxe institucional; atos desumanos a que foram submetida as populações negras, seja pelo trabalho análogo ao trabalho dos escravizados ou pelos eventos simbólicos da dominação e discriminação. No

¹⁹ O Movimento Pan-Africano – é uma corrente política e social que surgiu nos meados do século XX na necessidade de frear qualquer forma de dominação sobre povos subjugados pelos colonialistas. O movimento conta, na sua liderança e criação, intelectuais negros na diáspora o escritor e pensador W. Du Bois, tanto quanto africanos kwameh N’krumah da Gana. Como impacto, influenciou bastante no processo de descolonização e fonte de inspiração que norteou e fortificou argumentos anticolonialista.

entanto, entre tantas reivindicações, também desencadeava as propostas que estendem na (re)organização social de todo o território africano, a unificação de todos os africanos e países africanos para uma independência abrangente e autocentrada. Portanto, nessa direção defendia-se a criação de um tribunal continental (algo similar à organização da união europeia) para lidar com problemas especificamente africanos.

De maneira abrangente, os movimentos independentistas foram criados e nutridos pela ideia da necessidade de transformação social, cultural e econômica, sobretudo. Na Guiné-Bissau, ou então Guiné-Portuguesa sob o domínio de Portugal, esse evento não passou despercebido diante dessas necessidades. A ideia de fundação do Movimento para a independência da Guiné e Cabo verde (PAIGC) se materializou mediante o empenho do engenheiro agrônomo Amílcar Cabral junto com pouco mais de meia dezena dos seus pares.

O subterfúgio português na invenção dos mecanismos para manutenção dos seus territórios ocupados na África (Angola, Cabo-Verde/Guiné-Bissau, Moçambique e São-Tomé e Príncipe) aos olhos de comunidade internacional, gerou resultados adversos. Assim, ensejou a fundação e formação dos movimentos independentistas que, posteriormente, lideraram a luta em todos esses países ocupados que, em consequência, culminou na retirada pela derrota das forças portuguesas.

Na tese de educar/civilizar/sociabilizar os autóctones, entende-se que o império português deu tiro no próprio pé ao fundar, em Portugal, a Casa de Estudantes do Império – CEI²⁰. A referida instituição (CEI), criada ainda nos meados do século XX, nasceu no intuito de formar quadros para suas colônias na África. Para esse objetivo, formava tanto jovens africanos como portugueses, numa formação técnica e áreas afins, conforme as demandas, para serem futuros administradores.

No entanto, essa política formativa conotava como uma resposta, aos olhos de direitos internacionais da ONU e aos movimentos que denunciavam exploração e as práticas desumanas, a igualdade existente entre Portugal e suas colônias. Portanto, infere-se que a ideia de criação da CEI se auto justifica na intenção de salvar o povo africano de sua ignorância mediante uma educação que os coloca automaticamente, como civilizados. Portanto, a manutenção do regime é imprescindível.

²⁰ Após a segunda guerra mundial, evento que trataram do ser humano como objeto, a criação da ONU mediante sua carta assinada por todos os países que não faziam parte do eixo, observa em dos seus propósitos, a promoção de relações amigáveis entre os países observando igualdade entre eles e a autodeterminação dos povos.” Ou seja, todos os países terão os mesmos direitos o que contraria toda a lógica de colonização. Portugal, por sua vez, procurou mecanismos para manter seu domínio. a concessão da cidadania, a educação, a criação da CEI, foi a maneira de explicar para o mundo que Portugal e os territórios ultramarina, são um só povo.

Na teoria, os cidadãos africanos que, por alguma circunstância, adquirem estatuto de civilizados²¹, ganham peça de identidade e passam a ser considerados cidadãos portugueses de direitos e amparados pela lei. Na prática, A CEI acabou se tornando espaço de debate e reflexão sobre a empreitada imperial alentado pela discriminação que os africanos, ao se misturarem no espaço em formação superior e cidadania concedida a eles, sofriam, visto que no território português nunca foram vistos como civilizados e muito menos cidadãos portugueses, pois eram classificados de segunda categoria e de quase nula relevância.

Diante dessa situação, cidadãos (jovens estudantes) comuns e indignados com a situação no ultramar e no território português (onde foram classificados e rotulados pejorativamente), na busca pelas respostas sob tutela do partido comunista português (PCP), dos movimentos Pan-Africano, do contato com escritos do Marxismo-Leninismo e outros precursores, dos países simpatizantes com a causa, essa turma não apenas revelou o espírito do nacionalismo e de pertencimento, eles também se estruturaram ideologicamente com embasamento teórico consistente.

Nesse ânimo, com advento de várias leis sancionadas pelas cartas das Nações Unidas no tocante aos direitos humanos e soberania dos países pós-Guerra, surgiu uma boa oportunidade para relatar ocorrências de abusos de exploração portuguesa no ultramar. No entanto, esses personagens oriundos de diferentes países da África ocupada pelos portugueses, destacadamente, Amílcar L. Cabral e seus pares já citados, corriam contra o tempo para formar movimentos de luta independentista e, em seguida, buscar legitimidade perante a comunidade internacional.

Mas, como um grupo se oporia a um país tal como Portugal, com apoio explícito de países como os Estados Unidos, aliado durante a segunda Guerra e da elite política Brasileira? Sim, é realmente complicado, pois existem jogos de interesse. Além de tudo, Portugal tinha em mão para o mundo, a obra do Gilberto Freyre “O luso-tropicalismo”²². O filósofo, antropólogo e sociólogo Brasileiro (Pernambucano), muito conceituado e respeitado que, nessa obra, mostra as ações gloriosas e filantrópicas do regime português comparadas aos

²² O Lusotropicalismo é uma teoria que foi desenvolvida na década de 1950 pelo Gilberto Freyre e apresenta que Portugal e seus territórios coloniais experimentaram uma forma única e harmoniosa de relações entre a metrópole e as colônias, que resultou em uma fusão de culturas e uma atmosfera de tolerância. Segundo esta teoria, Portugal teria trazido uma influência positiva e civilizadora para as suas colônias, promovendo um convívio pacífico entre as culturas e as raças. No entanto, esta teoria é altamente controversa e é criticada por muitos historiadores, que argumentam que minimiza ou ignora a opressão e os abusos cometidos pelos colonizadores portugueses.

outros regimes. No entanto, isso atuou na vanguarda das alegações científicas para sua permanência na África.

No entanto, para uma chance de encontrar espaço na tribuna das Nações Unidas é inevitável a busca pelos aliados. Nesse objetivo, a figura do Papa, à época, foi fundamental, assim como de países tais como Cuba, Rússia e seus pares que constituíam o bloco na mediação para que o Amílcar Cabral, pela primeira vez, falasse sobre a real situação que passava o povo da Guiné-Bissau e Cabo-Verde sem deixar de incluir dos outros países africanos sob o regime português. O discurso foi forte e comovente que, em consequência, levou à criação de comissões que foram enviadas para constatar de perto tudo que foi relatado. O regime português, a partir desse momento, sentiu ameaça real de perder domínio.

Em resposta à resistência sobre essas denúncias, o regime do “estado novo”²³ português instituiu a Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE²⁴). A PIDE tinha como objetivo dismantelar qualquer tipo de associação que reunia pessoas, seja ela de que finalidade fosse; nesse empenho para êxito da missão, o uso da força era indispensável entre outros métodos como prisões arbitrárias e sequestros. Portanto, a mobilização para criação de movimentos com força política do enfrentamento teria que ser clandestina. No caso da criação do PAIGC, as reuniões eram realizadas, na maioria das vezes, nos territórios dos países vizinhos.

Nessa nova atmosfera de desconfiança, o regime português, ao sentir cada vez mais ameaçado pela criação de grupos de resistência, foi obrigado a ampliar sua força coercitiva. Além disso, buscava aliciar colaboradores entre nativos para facilitar investigações. Em outras situações, buscavam conter ou monitorar as pessoas mais influentes. Para isso, não existia leis de direito: uma vez acusado tendia a sofrer torturas e outros tipos de punições para denunciar os pares envolvidos no movimento, se fosse o caso. O método era a praxe do regime colonial,

²³ O ‘Estado Novo’ foi instituída pelo António de Oliveira SALAZAR em resposta as condições econômicas precárias que o Portugal enfrentava logo no final da segunda guerra (PINTO e MONTEIRO, 2013). Entre vários objetivos na criação do estado novo, mantinha, como prioridade que é a causa da reforma, a restauração da economia. Portanto, mais que nunca, precisava manter sob domínio, suas colônias nas regiões ultramarinas. Sendo assim, faz se necessários, como justificativa, mantê-los como parte de Portugal constitucionalmente. Para isso, sua constituição aprovada em 1933, do estado novo, no seu artigo 8 afirma: “As possessões ultramarinas são parte integrante do território nacional e sujeitas às mesmas leis e instituições políticas que as províncias da Metrópole” (PORTUGAL, 1933).

²⁴ A PIDE foi a polícia política portuguesa criada em 1947 com o objetivo de defender o Estado Novo e suprimir qualquer forma de oposição política, social ou ideológica. A PIDE monitorava atividades políticas, censurava a imprensa e prendia oponentes políticos e dissidentes, muitas vezes sem justificativa legal. Durante a era colonial portuguesa, a PIDE também foi ativa em países africanos como Angola, Guiné-Bissau e Moçambique, ajudando a reprimir as lutas pela independência. A PIDE foi criticada amplamente por sua violência e falta de respeito pelos direitos humanos. Após o 25 de Abril de 1974 e o fim da ditadura, a PIDE foi dissolvida.

porém, não entregava resultados esperados, enquanto isso, a estruturação dos movimentos seguia num ritmo acelerado.

Em 1956, foi oficialmente criado o PAIGC, que conduziu a luta para independência da Guiné-Bissau e Cabo-Verde. Logo, constata-se que a CEI, que tinha uma pseudo-narrativa do império, se tornou berço de todos os líderes fundadores dos movimentos nacionalistas que atuaram na África lusófona: Na Guiné-Bissau, Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-verde (PAIGC), Amílcar Cabral; em Angola, Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), Agostinho Neto e o seu rival político, Frente Nacional da Libertação de Angola (FNLA); Moçambique, Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), Samora M. Machel; em São Tomé e Príncipe, Movimento para Libertação de São Tomé e Príncipe (MLSTP). Portanto, observa-se similaridade no processo de criação (no espaço e tempo) dos movimentos nacionalistas e anos da independência.

É importante enfatizar que esses movimentos foram baseados na justificativa de transformação social e no rompimento com o paradigma colonial de exploração. Nesse sentido, nosso foco será no PAIGC (objeto de estudo). O partido PAIGC possui Amílcar Cabral, o fundador do próprio partido, como o visionário por trás de um novo estado, um novo homem e uma nova sociedade. No entanto, ao analisar a ideia de Amílcar Cabral, estamos principalmente analisando a ideia do PAIGC. Portanto, ao longo deste estudo, os escritos de Cabral serão relacionados à ideia originária do Partido (PAIGC) e vice-versa.

Para compreensão do objeto de estudo, são abordados dois momentos: período colonial, que abrange a formação almejada e desenhada pelos próprios colonos, numa perspectiva de servir como ferramenta de controle; esse mesmo período abrange novas propostas defendidas pelo partido que buscava independência usando-a como ferramenta de transformação e antagônica aos desígnios portugueses. E, por fim, período pós-independência, em que o sistema educacional Guineense se divorcia involuntariamente das propostas que a precede com destino entregue à comunidade internacional, no caso o Banco Mundial, a Unesco e outras entidades.

Após a contextualização introdutória que projetam conteúdo do nosso arcabouço do estudo e as circunstâncias que dele resultam, a próxima seção trata da educação Guineense no âmbito do movimento independentista.

4.4 A EDUCAÇÃO GUINEENSE NO MOVIMENTO INDEPENDENTISTA

A educação é um termo polissêmico, porém que não foge da sua orbita fundamental, a formação. A educação é um processo fundamental para o desenvolvimento humano que ocorre através de transmissão de conhecimento, hábitos, habilidades e principalmente, os valores que advém de gerações. Portanto, a educação é uma ferramenta poderosa para que o indivíduo possa se desenvolver tanto na dimensão pessoal como coletiva desses princípios, puder participar plenamente na transformação da sociedade.

O conceito da educação remonta às práticas da antiguidade e ao longo do tempo vem se adaptando às demandas necessárias para sobrevivência das comunidades. No entanto, ela varia de acordo com as culturas, assim como nos espaços e tempo. Mas, quando se trata da educação formal, estaríamos entrando numa discussão ampla e complexa, pois a educação, dependendo do contexto político e social em que é concebida, pode servir como ferramenta de controle e de difusão ideológica, isto é, geralmente, nos regimes totalitários. Segundo Freire (1994), a educação, por sua vez, não é neutra. Ela é, ao contrário, uma prática política que envolve escolhas e posicionamentos ideológicos. É através da educação que se estabelecem as relações de poder e se constroem as estruturas sociais. Portanto, nessa abordagem, faremos grandes esforços em analisar os tipos de educação na Guiné e Cabo-verde que tomaram faces ao longo da sua recente história.

4.4.1 A reforma do ensino primário

Ainda nesta corrida do estado português para assegurar as suas colônias na África, tinha que tirar toda a exclusividade da educação que ficava a cargo da igreja católica. Portanto, com o decreto 45.409 de 1961, sancionaram novas reformas no ensino primário, nessa flexibilidade aboliram tipos de educação que existia entre crianças, africanos e portugueses, a partir de então, segundo (ALMEIDA, 1981), todas as crianças entre 6 e 12 anos sendo africanas ou não, têm direito ao acesso à escola.

Contudo nessas reformas, havia regras que permaneciam rígidas para o ingresso das crianças e jovens africanos nas escolas e, por se concentrar nas zonas urbanas, o acesso ao ensino perpetuava-se desigual.

Em geral, as escolas acessíveis aos africanos possuíam uma classe “pré-escolar” e os três primeiros anos de ensino primário, enquanto as escolas completas (onde estudavam europeus e assimilados) possuíam 4 anos primários até 1968 (depois, havia o 5º e 6º anos, ou Ciclo Preparatório, na Guiné-Bissau), embora nas

estatísticas oficiais todas figurassem como “escolas primárias” indistintamente. (ALMEIDA, 1981, p. 4).

Nessas reformas, o que se modifica em relação aos professores? Geralmente, entre Guiné e Cabo Verde, existia uma imensa diferença na qualidade do desenvolvimento humano e social, uma cultura mais europeizada. Nessa ordem, a sociedade dos professores era mista. Os professores portugueses e caboverdianos se viam na relação de “igualdade” enquanto os docentes originários da Guiné têm um papel de auxiliador pelas suas formações.

Os professores das escolas completas, quase todos europeus ou mulatos, eram diplomados: depois de cinco anos de escola secundária faziam um curso de formação pedagógica de dois anos. Os professores das escolas rurais deveriam ter apenas quatro anos de escola primária e quatro de formação pedagógica. Mas, de modo geral, o ensino nas escolas incompletas era confiado a monitores, que cursavam quatro anos de escola primária e um estágio de formação profissional de dois meses e meio. Somente depois de ensinar durante dez anos, com a condição de ter sempre obtido boas notas nas inspeções anuais, os monitores poderiam se apresentar a exame para o cargo de professor. Em 1969/70 a maioria dos professores dessas escolas e a totalidade dos monitores eram africanos (ALMEIDA 1981, p. 47).

Quanto à qualidade do ensino e aprendizagem, fica claro que o melhor desempenho é das escolas “oficiais”, concentradas nos centros urbanos e com professores diplomados. Enquanto as escolas ditas “oficializadas” nas periferias, apresentavam qualidade inversa em tudo que pode ser comparado com as instituições dos centros urbanos.

É importante lembrar que, com as reformas, pela lei, os africanos não eram impedidos de frequentar a escola, já era um direito, porém havia condições que precisam ser cumpridas e observadas. As regras mais básicas, segundo Almeida (1981), o estudante africano tinha que estar na condição de assimilado, o que se traduz na aquisição da cidadania portuguesa. Porém, para obtenção da cidadania, cumpria-se serviço militar e sem reincidência, idade, profissão e rendimentos eram observados; bons costumes e comportamento do ponto de vista dos avaliadores. Portanto, crianças africanas somente conseguiam entrar na escola se os pais reunissem essas condições; isso explica a pouca quantidade dos povos originários na escola. O quadro a seguir apresenta a evolução do ensino primário durante o período colonial.

Quadro 6 - Mapa geral do movimento escolar primário (1954 -1974).

ANO LETIVO	ESTABELECIMENTOS DE ENSINO				AGENTES DOCENTES				ALUNOS MATRICULADOS			
	OFICIAL	MIS. CAT.	P.E. MILITAR	TOTAL	OFICIAL	MIS. CAT.	P.E. MILITAR	TOTAL	OFICIAL	MIS. CAT.	P.E. MILITAR	TOTAL
1954-1955	11	120	-	131	30	138	-	168	732	7.181	-	7.913
1955-1956	11	129	-	140	27	139	-	166	825	9.353	-	10.178
1956-1957	11	139	-	148	27	145	-	172	760	10.307	-	11.067
1957-1958	12	152	-	164	39	157	-	196	876	10.499	-	11.375
1958-1959	13	194	-	207	39	196	-	235	1.061	12.473	-	13.534
1959-1960	13	201	-	214	39	197	-	236	1.172	11.848	-	13.020
1960-1961	13	207	-	220	39	270	-	309	1.280	11.976	-	13.256
1961-1962	13	143	-	156	39	164	-	203	1.345	11.108	-	12.453
1962-1963	13	119	-	132	39	148	-	187	1.827	8.728	-	10.555
1963-1964	13	109	-	121	39	145	-	184	1.953	9.561	-	11.514
1964-1965	57	96	-	153	90	142	-	232	2.058	9.355	-	11.393
1965-1966	77	85	-	162	107	149	-	256	3.644	9.900	-	13.544
1966-1967	88	82	-	170	107	150	-	257	4.385	10.912	-	15.297
1967-1968	88	82	-	170	106	162	-	268	4.874	11.649	-	16.523
1968-1969	88	85	-	173	113	162	-	275	5.988	11.981	-	17.969
1969-1970	91	84	66	241	201	179	82	462	7.505	10.494	2.759	20.759
1970-1971	96	81	92	269	328	175	116	630	10.464	10.266	6.706	27.436
1971-1972	158	79	119	356	423	177	150	750	17.786	9.384	7.667	34.837
1972-1973	171	79	128	378	572	217	185	974	21.793	9.677	8.566	40.036
1973-1974	179	79	160	418	738	271	240	1.249	25.249	10.457	10.255	45.961

Fonte: Almeida, (1981).

A partir de 1967, outra categoria se agregou ao sistema educativo da Guiné, o Ensino Secundário, conforme descrito na seção a seguir.

O quadro curricular dessa educação segue priorizando as competências técnicas e formação ideológica em desfavor dos grupos subversivos que contestavam sua independência. Portanto, como mostra o quadro acima, de 1955 a 1974 o número de estabelecimentos de ensino, de professores e de alunos aumentou. Ou seja, a educação não só servia de justificativa filantrópica, mas como um espaço de aliciação dos pais e das crianças.

4.4.2 A inserção do ensino secundário no regime colonial na Guiné

A implementação de uma lei em 1967 estendeu a duração do ensino primário em Portugal para seis anos, também se aplicando às suas colônias. As novas séries foram consideradas como um nível educacional separado, distinto das escolas primárias e mais alinhado com os cursos secundários. As escolas eram conhecidas como Ciclo Preparatório para o Ensino Secundário (CIPES)²⁵ e estavam sujeitas à separação física das escolas

²⁵ Durante o regime português nas suas colônias, CIPES significava “Ciclo Preparatório para o Ensino Secundário”. Tratava-se de um nível de ensino autónomo instituído pela lei que aumentou a duração do ensino primário para 6 anos em 1967. As escolas CIPES ou apenas Ciclo como as referimos na Guiné, eram distintas das escolas primárias e destinavam-se a proporcionar uma experiência educativa mais integrada, que misturava os cursos primários e secundários. As escolas CIPES eram fisicamente separadas das escolas primárias e eram amplamente consideradas como um nível educacional separado.

OBS. Atualmente, de acordo com (LCR, 2023), A educação no país (Portugal) é organizada em vários níveis, incluindo Infantil, Fundamental, Secundário e Superior. O Ensino Superior não é obrigatório. A educação infantil é opcional para crianças de 3 a 6 anos de idade

primárias. Na Guiné-Bissau, antes da independência, existiam quatro escolas CIPES, duas das quais localizadas na capital. A primeira CIPES iniciou a sua atividade no ano letivo 1968/69 e funcionou nas instalações do Liceu de Bissau. No ano seguinte, foi criada uma CIPES em Cantchungo²⁶ e funcionou como uma escola particular com a designação de “Externato de Cacheu”. A CIPES foi posteriormente introduzida em Bafatá em 1971/72 e outra foi aberta em Bissau em 1973 (SANÉ, 2019).

Quadro 7 - Movimento Escolar do Ciclo preparatório na Guiné-Bissau (1968-1974)

ANO LETIVO	ESTABELECIMENTOS DE ENSINO	DOCENTES	ALUNOS MATRICULADOS
1968/69	1
1969/70	1	50	1247
1970/71	2	53	1637
1971/72	2	97	2318
1972/73	3	...	3047
1973/74	3	...	3399

Fonte: Almeida (1981).

Na Guiné, diferentemente das outras colônias, segundo Almeida (1981), a educação secundária era limitada a um colégio em Bissau e uma escola técnica próxima. Estes estabelecimentos eram frequentados principalmente pelos filhos de portugueses. Em 1966, o colégio tinha aproximadamente 400 estudantes, dos quais 60% eram europeus. De 1958, quando o colégio foi oficialmente estabelecido, até a independência, o número de matrículas não mudou significativamente, mas flutuou de ano a ano.

O Ensino Fundamental é obrigatório e divide-se em três ciclos de 6 a 12 anos de estudo. A carga horária varia de 25 a 30 horas semanais e as aulas acontecem das 9h às 15h30.

O Ensino Secundário é de três anos, com idade de frequentar de 15 a 18 anos. Inclui cinco tipos de cursos, como científico-humanísticos, profissionais, artísticos, cursos especiais e aprendizagem. Ao completar esse nível, os estudantes estão habilitados a ingressar na graduação, conhecida como licenciatura.

O Ensino Superior é voltado para os estudantes que completaram o Ensino Secundário com sucesso ou têm qualificação equivalente. Portugal, assim como outros 29 países europeus, segue os princípios do Tratado de Bolonha, que determina que os cursos de Ensino Superior devem ter duração de três anos. O ensino é binário, dividido em universidades clássicas e politécnicos. Os alunos podem escolher entre várias áreas de estudo e obter uma graduação em seu campo de interesse.

Ao passo que na Guiné-Bissau, a organização segue quase a mesma lógica. Segundo (PSE, 2018, p. 12) “o sistema educativo está organizado em subsetores, compreendendo o pré-escolar, o ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos), o ensino secundário, o ensino superior, o ETFP (ensino técnico de formação de professores), a alfabetização e a educação não formais, tendo cada um finalidades específicas (vide a lei de bases do sistema educativo). Além disso, todas as questões educativas estão sob alçada do Ministério da Educação Nacional. Para assegurar as suas funções, este Ministério conta com uma estrutura central e 11 direções regionais.”

²⁶ Cantchungo é um setor situado na zona norte da Guiné (equivalente aos municípios do estado).

Quadro 8 - Professores e alunos matriculados entre os anos 1958-1974.

ANO LETIVO	DOCENTES	ALUNOS MATRICULADOS
1958/59	11	334
1959/60	12	275
1960/61	12	290
1961/62	12	285
1962/63	19	290
1963/64	22	365
1964/65	19	381
1965/66	18	419
1966/67	23	431
1967/68	19	495
1968/69	37	366
1969/70	23	288
1970/71	24	367
1971/72	27	454
1972/73	39	514
1973/74	55	1238

Fonte: Almeida (1981)

A Escola Técnica de Bissau foi criada em 1960 e assemelhava-se muito ao Liceu no seu currículo, mas incluía também disciplinas técnicas. A maioria dos egressos da Escola Técnica passaram a frequentar o Curso Complementar de Liceu (SANÉ, 2019). Embora vários cursos fossem oferecidos, a maioria durava apenas um ano, com exceção dos cursos de Comércio, Eletricidade, Mecânica, Agricultura e Educação Feminina. A Escola Técnica também oferecia um Ciclo Preparatório anterior a 5ª e 6ª séries do ensino fundamental. (ALMEIDA, 1981).

Quadro 9 - Alunos matriculados na escola técnica (1962-1972).

ANO LETIVO	ALUNOS MATRICULADOS						TOTAL
	CICLO PREPARATÓRIO	CURSO GERAL COMÉRCIO	CURSO G. F. FEMININA	CURSO MONTADOR ELETRIC.	CURSO SERRALHEIRO	C.M. ELETR. (APERFEIÇOAMENTO)	
1962/63	208	49	27	21	15	-	320
1963/64	224	67	32	26	18	-	367
1964/65	314	90	45	35	16	-	500
1965/66	400	115	42	40	15	-	612
1966/67	383	139	47	62	32	-	663
1967/68	411	112	48	57	44	65	737
1968/69	215	106	48	76	45	85	575
1969/70	-	115	63	93	51	108	430
1970/71	-	108	60	91	44	117	420
1971/72	-	74	45	82	36	120	357

Fonte: Almeida (1981).

Sané (2019) salienta que as reformas no ensino colonial não impulsionaram os africanos a receber uma educação que os levasse a um desenvolvimento efetivo e a se integrarem na cultura portuguesa, mas ao contrário, queriam torná-los convencidos de sua inferioridade e submissos aos interesses portugueses. Ainda, como as escolas eram instaladas nos centros urbanos e de modo a atender as crianças portuguesas, a maioria das crianças negras que formavam a comunidade escolar, cursavam apenas as duas ou as três primeiras séries, abandonando a escola em seguida.

4.4.3 Os efeitos práticos alcançados pela educação colonial

Como podemos observar em seguida, a partir dos objetivos que norteavam a educação (assimilação, mão-de-obra, propaganda anticolonialista), todo esforço empregado pelo regime colonial, usando a educação como meio para alcance desses objetivos, não surtiu grandes efeitos segundo Almeida (1981), pelos seguintes fatores:

a) Esforços de Assimilação: Os colonizadores portugueses tentaram assimilar a população indígena de Guiné-Bissau em sua “civilização”, mas seus esforços não deram resultados significativos. Apenas uma pequena porcentagem da população, conhecida como assimilados, tinha direitos civis. Para alcançar este status, as pessoas precisavam ser alfabetizadas em português, praticar a religião católica, ter renda suficiente e ter servido ao exército. Em 1950, de uma população de 550.000, apenas 8.320 indivíduos foram reconhecidos como “civilizados” e apenas 1.478 eram negros, enquanto 4.568 eram de mistura. Após cinco séculos de colonização portuguesa, 99% da população na Guiné-Bissau continuava analfabeta, com apenas 20% capazes de falar português e 4% convertidos ao catolicismo.

b) Treinamento da Força de Trabalho: A administração colonial na Guiné-Bissau negligenciou em fornecer a força de trabalho africana com treinamento técnico e profissional. Não havia escolas de formação de professores ou universidades e apenas uma pequena quantidade de guineenses possuíam graus de educação superior da Europa. As atividades econômicas estabelecidas pelos colonizadores não exigiam uma força de trabalho tecnicamente treinada, e Portugal mostrou pouco interesse em desenvolver a mais pobre de suas colônias. Essa negligência pode ser atribuída à falta de atividades industriais e extrativas, à ausência de muitos funcionários estaduais e à falta de atratividade da colônia a investidores estrangeiros.

c) Propaganda Anti-Independência: Nos últimos anos antes da independência (1970-73), o sistema de educação colonial sofreu algumas mudanças na tentativa de impedir a independência, como o aumento da matrícula nas escolas primárias e no Liceu, a criação de escolas primárias ligadas a quartéis militares e centros de saúde, e o envio de estudantes para universidades portuguesas. No entanto, essas mudanças afetaram apenas uma pequena fração da população e não abordaram as persistentes questões da baixa qualidade da educação, do acesso limitado aos africanos, da discriminação.

Portanto infere-se que a administração colonial portuguesa na Guiné-Bissau fracassou em fornecer educação à população africana. Segundo Almeida (1981), os esforços de assimilação foram pouco bem-sucedidos e apenas uma pequena porcentagem da população tinha direitos civis. Outrossim, a administração também negligenciou em fornecer treinamento técnico e profissional à força de trabalho, sobretudo no território Guineense, o que foi atribuído à falta de atividades industriais e extrativas. Não obstante grandes dificuldades, em paralelo, o PAIGC empregava nas zonas libertadas educação com propostas emancipadoras para erradicar o paradigma colonial.

Após discorrer sobre a história de Guiné-Bissau, que é o contexto social em face ao qual examinamos a questão relacionada à formação de professores e a mudança de paradigmas educacionais, é o momento de descrever o percurso metodológico da pesquisa. Assim, o próximo capítulo apresenta o caminho metodológico que viabilizou a busca por respostas para a nossa questão de investigação.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Anteriormente, na introdução desse trabalho de dissertação, realizamos a contextualização da escolha do tema e o recorte de pesquisa com base nas experiências e motivações do pesquisador. Assim, no presente capítulo apresentamos as etapas e delineamentos que nortearam o estudo, com vistas a responder a questão de investigação:

Como a legislação educacional orientou a formação de professores e as diversidades étnico-culturais nas escolas públicas da Guiné-Bissau entre 1965 e 1980?

Para dar início a essa seção, é importante destacar a linha divisória entre a metodologia e o percurso metodológico. Como é recorrente, as nomenclaturas homófonas e que se complementam, tendem a ser confundidas. Segundo Expert (2023), as finalidades são distintas, enquanto o termo metodologia se refere à disciplina que estuda os caminhos da produção do conhecimento, os procedimentos metodológicos são todas as técnicas, escolhas e opções do pesquisador na aplicação dos métodos de pesquisa. Eles correspondem a todo conjunto de tomada de decisões e ações quanto à escolha das técnicas de pesquisa e método para o desenvolvimento de um trabalho científico.

O percurso metodológico é a parte essencial de qualquer pesquisa. Segundo Minayo (2008), consiste em um conjunto de procedimentos que orientam o estudo e ajudam o pesquisador a alcançar os objetivos do estudo. Inclui, portanto, as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade, sendo que o potencial criativo do pesquisador é uma parte essencial desse processo. Essa concepção encontra consonância nos postulados do Gil (1999), segundo o qual para que o conhecimento seja considerado científico, é necessário identificar os passos para sua verificação e determinar o método que permitiu alcançá-lo. Assim, esse autor define o método científico como um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos que são utilizados para alcançar o conhecimento.

5.1 PESQUISA E CONHECIMENTO

Conhecer determinados objetos a fim de explorar as suas utilidades é uma atividade inerente à essência do ser humano; uma prática muito antiga mediante a qual os seus

processos vêm sendo aprimorados em função das necessidades humanas, ou melhor, em prol do conhecimento. Na urgência de responder determinadas situações que implicam diretamente na sua vida, a prática de interpretar, de conhecer ou o conhecimento e a sua relação com próprio homem (humanidade) pode-se basear em crenças ou com base nas informações absorvida mediante métodos revisíveis. Dito de outro modo, o conhecimento é a garantia do próprio conhecimento, para isso

confronta-se com todas as forças da natureza e de si próprio, arregimenta todas as energias da sua capacidade criadora, organiza todas as possibilidades da sua ação e seleciona as melhores técnicas e instrumentos para descobrir objetos que transformem os horizontes da sua vida. Transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e idéias, são fins subjacentes a todo esforço de pesquisa (CHIZZOTTI, 2018, p. 05).

As teorias filosóficas vêm debatendo e procurando legitimar, ou não, as proposições do conhecimento na tentativa de eliminar a falseabilidade ao conhecimento postulado. Nessa preocupação, para a existência do conhecimento é imprescindível os princípios considerados fundamentais ao olhar filosófico: a existência do investigador, do objeto a ser investigado e a relação que se estabelece entre eles. Com o passar do tempo surgiram vários pressupostos, ora transigindo ora divergindo, todavia o método científico prevalece como determinante na definição do tipo de conhecimento factível. Geralmente são classificados dois tipos de conhecimentos: o empírico e científico.

No entanto, Lakatos e Marconi (2009, p. 16) entendem que os dois tipos de conhecimento não se distinguem “[...] pela veracidade, nem pela natureza do objeto conhecido: o que os diferencia é a forma, modo ou método” quer dizer, entendem que “a ciência não é o único caminho de acesso ao conhecimento e à verdade”. Essa indistinguibilidade, segundo os autores, parte do princípio que o conhecimento popular é também verificável ao envolver na vida cotidiana ao mesmo tempo em que serve de aspiração para conhecimento produzido a partir da metodologia científica.

O uso da metodologia científica busca tornar o postulado, segundo Lakatos (2009), real (factual), contingente, sistemático, verificável, aproximadamente, exato. Outrossim, Creswell (2007) entende que a pesquisa procura prosperar declarações de verdades importantes, que possam ser usadas para revelar as condições que causam preocupação ou que descrevem as relações causais de interesse. Portanto, quando se trata da ciência, implica no entendimento da aplicabilidade de métodos rigorosos a serem levados em consideração. Não obstante, nunca será uma verdade absoluta e finita, todavia, (re)estabelece condições

verificáveis e as possibilidades de serem refutáveis, o que vai além do empírico. Nessa trilha, chega-se ao “consenso” de que a ciência se diferencia dos demais fins do conhecimento (empírico, filosófico e teológico), em geral, das especulações ametódicas e assistemáticas das premissas populares. Em consideração a essas proposições, infere-se que o método é a essência da própria ciência.

Segundo Minayo (1994, p. 16), “a metodologia é o caminho do pensamento e a prática da realidade exercida na abordagem da realidade”, isto é, inclui “as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade” em alcançar um determinado objetivo. Para Marconi e Lakatos (2003), é um compilado de atividades racionais e sistematicamente executadas para alcançar um determinado objetivo, implica num conhecimento válido e factível evitando qualquer erro. Na mesma direção, Pereira (2010), define metodologia como o conjunto de procedimentos e normas técnicas que cada ciência na sua peculiaridade procura colocar para atingir sua finalidade. Essas definições encontram ressonância em outros autores, tais como Gil (2010); Severino (2018) e outros autores.

O campo científico, apesar da sua regularidade, é transposto de duelos e contradições. A situação mais conflituosa, segundo destaca Minayo (2007), é a incompatibilidade dos métodos comumente usados nas ciências da natureza, ser reivindicado para análise de objeto da propriedade social. Na sua tradução, Minayo (2007, p. 10) destaca que “há aqueles que buscam uniformidades dos procedimentos para compreender o natural e o social como condição para atribuir o estatuto de ‘ciência’ no campo social”. Não obstante, é imprescindível a observação de métodos numa abordagem científica, porém, pelo que se sabe, nas ciências sociais, sobretudo, apenas métodos preconizados não consumam o postulado e não tornam os resultados finitamente incontestáveis.

Posto isto, a prática transcende os métodos preestabelecidos e evidencia a inviabilidade de uniformizar os procedimentos científicos. Além disso, a complexidade e as dessemelhanças dos acontecimentos que se manifestam no universo e a necessidade de ser compreendido de maneira contundente e explicá-los levaram ao surgimento de diversos ramos de estudos específicos. As teorias que classificam esses estudos vão ao encontro da perspectiva de cada cientista que por sua vez observa o grau da complexidade, o seu objeto e a metodologia adequada. Nisso, entre tantas definições, Lakatos e Marconi (2003) classificam tipos de ciências entre formais, naturais e humanas. Nessa proposição, as ciências humanas contemplam ciências sociais, que apontam o nosso procedimento de estudo.

A partir dessa explanação inicial, define-se pesquisa social de acordo com Gil (2008, p. 28), “como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de

novos conhecimentos no campo da realidade social”. Ressalta-se que entendemos realidade social em um sentido amplo, que envolve aspectos relativos ao ser humano em seus diversos relacionamentos com outros indivíduos e/ou instituições sociais. Assim, o conceito adotado nesta pesquisa aplica-se às investigações sociais realizadas no âmbito interdisciplinar das ciências incluindo educação, sociologia, pedagogia, história e antropologia.

A fim de esclarecer, entendemos então essa pesquisa como de abordagem qualitativa, que serve de alicerce para a estruturação do trabalho, utilizando como método a pesquisa documental, que envolve um conjunto de técnicas que orientam a coleta e análise dos dados. Quanto à natureza das fontes, a pesquisa apresenta-se como bibliográfica, centrada no objetivo de compreender como o projeto educacional influenciou a formação de professores e a diversidade étnico-cultural nas escolas públicas da Guiné-Bissau entre 1965 e 1980.

5.2 NATUREZA DA PESQUISA E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Segundo Creswell (2007), os objetivos de estudo precedem e determinam os procedimentos metodológicos. Portanto, em conformidade com escopo da pesquisa, a metodologia proposta para esta pesquisa é de cunho social como o definimos anteriormente. Guiada pelo objetivo de compreender como o projeto educacional influenciou a formação de professores e a diversidade étnico-cultural nas escolas públicas da Guiné-Bissau entre 1965 e 1980, tem como escopo a responsabilidade do estado na formação dos professores tendo em vista as identidades que compõem a nação Guineense. Em consequência disso, o estudo também potencializa despertar um envolvimento ativo da população beneficiária da educação pública por períodos contínuos da formação, isto é, do ensino e aprendizagem; compreender o que ocorre na essência dos ciclos educacionais, para que o processo educativo possa se tornar útil na solução dos problemas voltado aos seus interesses.

Assim, a pesquisa busca compreender a formação de professores e as diversidades étnico-culturais nas escolas públicas da Guiné-Bissau entre 1965 e 1980 orientadas pela legislação educacional vigente à época. Posto isso, a abordagem metodológica utilizada nessa pesquisa classifica-se como qualitativa de caráter documental e bibliográfica, tendo como preocupação, buscar informações concretas nos diversos documentos selecionados para o corpus da pesquisa. Entendemos que, segundo Minayo (1994, p. 22), a abordagem qualitativa “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Assim, a abordagem qualitativa desta pesquisa se dá pelo fato de que as informações coletadas na pesquisa documental foram tabuladas e interpretadas, conforme os objetivos da mesma. De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), os documentos são uma fonte valiosa de informações para as Ciências Humanas e Sociais. Eles podem ser usados para ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Por exemplo, documentos podem ser usados para estudar a história de uma comunidade, as relações de poder entre diferentes grupos sociais, ou as mudanças culturais ao longo do tempo.

De acordo com Chizzotti (2003), o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Entende-se, portanto, a pesquisa qualitativa como instrumento de compreensão detalhada, em profundidade dos fatos que estão sendo investigados. No entendimento de Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Quanto à natureza das fontes utilizadas, associamos à pesquisa bibliográfica na necessidade de contextualização e para cumprimento de etapas vitais e basilares para embasar e dar suporte teórico a pesquisa. Portanto, o estudo organizou-se pela pesquisa bibliográfica como ponto de partida, que segundo Severino (2018, p.122) “é aquela que se realiza a partir do registro disponível decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses, etc.”.

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani, (2009, p. 2):

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Um documento escrito constitui-se como uma fonte valiosa para pesquisadores das ciências sociais e não pode ser substituído em qualquer reconstituição, pois representa marcas da atividade humana em determinadas épocas e, ao mesmo tempo, é um testemunho de atividades peculiares ocorridas no passado recente (CELLARD, 2008).

5.2.1 A Pesquisa Documental

A pesquisa documental guarda muita semelhança com a pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas reside na natureza das fontes utilizadas. Enquanto a pesquisa bibliográfica se fundamenta essencialmente nas contribuições de diferentes autores sobre um tema específico, a pesquisa documental faz uso de materiais que ainda não foram submetidos a um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa (GIL, 2002).

Enquanto a pesquisa bibliográfica busca informações e conhecimentos já sistematizados, presentes em livros, artigos, e outras publicações, proporcionando uma base teórica sólida para o desenvolvimento de um estudo; a pesquisa documental requer um trabalho de coleta mais direto junto a fontes primárias, como documentos, cartas, fotografias, relatórios, registros históricos e outros tipos de materiais que ainda não foram interpretados ou que podem oferecer novas perspectivas e descobertas.

A riqueza da pesquisa documental reside na possibilidade de acessar informações originais e não filtradas por interpretações anteriores. Ao utilizar essas fontes primárias, os pesquisadores têm a oportunidade de realizar análises inéditas, desvendar detalhes esquecidos ou negligenciados, e contribuir para o enriquecimento do conhecimento histórico ou científico. Destacamos, nesse sentido, que o acesso às fontes primárias não foi contemplado plenamente nessa pesquisa devido à dificuldade de acesso às mesmas por razões geográficas.

Salientamos que tanto a pesquisa bibliográfica como a pesquisa documental são complementares e podem ser utilizadas em conjunto para enriquecer a investigação acadêmica. A pesquisa bibliográfica oferece um panorama dos estudos já realizados e das principais abordagens teóricas, enquanto a pesquisa documental possibilita a construção de novas narrativas e a compreensão mais profunda de eventos e fenômenos históricos relacionados ao contexto da Guiné-Bissau.

Segundo Gil (2002), a desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Contudo, é importante considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são principalmente constituídas por materiais impressos encontrados nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. A pesquisa documental exige uma busca mais ampla e direta junto a diversas fontes primárias, como documentos históricos, cartas, registros arquivados, fotografias, relatórios, entre outros materiais ainda não interpretados ou pouco explorados.

Essa ampla gama de fontes primárias na pesquisa documental possibilita aos pesquisadores acessarem informações originais e não filtradas, o que abre caminho para análises inéditas e descobertas surpreendentes. Embora ambas as modalidades de pesquisa compartilhem semelhanças em sua metodologia, compreender as especificidades da pesquisa documental é essencial para abordar as complexidades da história e da produção do conhecimento em diversas áreas.

Faz-se necessário elucidar alguns pontos norteadores. Primeiramente cabe definir o que entendemos por documento.

Recuperar a palavra “documento” é uma maneira de analisar o conceito e então pensarmos numa definição: “documento”: 1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

Aqui entendemos documento também nas palavras de Le Goff (1996, p.470), para o qual “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”.

Os documentos são registros do passado. Eles podem ser qualquer coisa que nos transmita informações sobre o passado, sejam elas escritas, orais ou visuais. O sociólogo francês François Cellard (2012, p. 296) define o documento como “tudo o que permanece do passado, tudo o que é visto como evidência, é visto como registro”. Ele também afirma que “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que é considerado como testemunho, é considerado como documento” (CELLARD, 2012, p. 296). Essas definições são amplas e incluem uma variedade de fontes, como já mencionamos e tantos outros que não mencionamos.

É importante lembrar que os documentos não são perfeitos. Eles podem ser tendenciosos, incompletos ou imprecisos. No entanto, eles ainda podem ser uma fonte valiosa de informações. Ao usar documentos, é importante ser crítico e questionar sua confiabilidade.

Nessa visão, segundo Borges (1994), é essencial reconhecer que os documentos não são uma cópia exata da realidade. Em vez disso, funcionam como representações particulares ou instantâneas do objeto de estudo em determinado momento. Assim como um reflexo no espelho, essas fontes captam apenas uma parte da complexidade histórica, oferecendo-nos um vislumbre do passado através da perspectiva de um agente histórico (BORGES, 1994).

A interpretação dos documentos requer sensibilidade histórica e uma compreensão dos contextos culturais e sociais em que foram produzidas. As fontes históricas, portanto, são como peças de um quebra-cabeça complexo, cuja montagem exige paciência e cuidado. Nessa

perspectiva, o pesquisador deve buscar múltiplas fontes e perspectivas para obter uma visão mais ampla do passado. Ao fazer isso, podemos enriquecer nossa compreensão do mundo que veio antes de nós e evitar cair em armadilhas de uma única narrativa dominante.

Por meio dessa dinâmica foi possível compreender o campo de estudo, identificar as referências renomadas e estruturá-las da melhor maneira; avaliar a relevância do estudo através dos números de pesquisas já feitas. Essa investigação serviu para constatar a carência de estudos relacionados à temática pesquisada, o que serviu de base para a condução do processo dessa pesquisa. A partir da pesquisa documental foi realizada a análise a interpretação dos documentos. Esses procedimentos estão descritos a seguir.

5.2.2 Análise de conteúdo e documental

O desenvolvimento das técnicas documentais e a análise documental têm sido tópicos que se mantiveram discretos no âmbito científico, com a documentação sendo uma atividade restrita e a análise documental pouco conhecida pelo público em geral. No entanto, há analogias notáveis entre alguns procedimentos de tratamento da informação documental e a análise de conteúdo, sugerindo uma aproximação entre eles para melhor distingui-los e esclarecer sua especificidade e campo de atuação (BARDIN, 1977).

A análise documental pode ser definida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 1977, p.45). Essa prática envolve a transformação da informação contida nos documentos acumulados, com o propósito de armazenamento em uma forma variável e facilitação do acesso ao observador, visando obter a máxima informação quantitativa e pertinência qualitativa (BARDIN, 1977).

Ainda de acordo com Bardin (1977), contudo, por trás dessas semelhanças, existem diferenças essenciais entre a documentação e a análise de conteúdo: Enquanto a documentação lida com documentos, a análise de conteúdo lida com mensagens de comunicação. A análise documental é predominantemente realizada por meio de classificação e indexação, enquanto a análise de conteúdo envolve técnicas como análise categorial temática. O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação para consulta e armazenamento, enquanto a análise de conteúdo visa manipular mensagens para destacar indicadores que permitam inferir sobre uma realidade além da mensagem em si.

5.3 CORPUS EMPÍRICO DA PESQUISA

Para atender ao objetivo estabelecido nessa pesquisa e levando em consideração que para Bardin (2011, p. 126), um corpus “[...] é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”, priorizou-se constituir um corpus empírico estreitamente vinculado à nossa questão de pesquisa. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras”, o corpus da presente pesquisa consistiu-se em uma seleção cuidadosa de materiais que serviram de base para a análise e interpretação dos dados.

Em conformidade com essas exigências, não deixaria de ser importante observar algumas regras postuladas por Bardin como critérios fundamentais para constituição de corpus, tais como: (a representatividade, homogeneidade, a pertinência e a exclusividade). Segundo a autora, para a primeira regra:

[...] é preciso terem-se em conta todos os elementos desse corpus. Por outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor. Esta regra é completada pela de não-seletividade (BARDIN,1977, p.97).

A regra da *representatividade* estabelece que é necessária a observação do escopo da pesquisa relacionado aos seus participantes. Ou seja, os resultados da análise de conteúdo devem ser representativos do conteúdo como um todo. Isso significa que a amostra de dados analisada deve ser representativa do corpus total de dados.

A *homogeneidade* define que os dados analisados devem conter abrangência temática, ou seja, devem ser do mesmo tipo. Para Bardin (1977, p.98), “[...] os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha.”

A *Pertinência* refere-se à necessidade de os dados analisados serem pertinentes ao objetivo da análise. Isso significa que os dados devem ser relevantes para a pergunta que se está tentando responder.

De acordo com a regra da *exclusividade*, os dados analisados devem ser exclusivos, ou seja, não devem ser redundantes. Isso significa que os dados não devem ser repetidos ou incluídos em mais de uma categoria.

Seguindo esses princípios A representatividade foi assegurada, garantindo que a amostra de dados analisada fosse representativa da população total de dados, o que ampliou a validade dos resultados. A homogeneidade foi mantida, assegurando que os materiais compartilhassem uma abrangência temática consistente, facilitando a análise. A pertinência

direcionou a seleção de dados, assegurando que apenas informações relevantes para a pergunta de pesquisa fossem consideradas. Por fim, a exclusividade eliminou redundâncias, evitando a repetição de dados em diferentes categorias e contribuindo para a clareza e precisão da análise. Essas abordagens combinadas garantiram que o corpus empírico fosse um alicerce sólido para a pesquisa.

5.4 ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DOS DADOS

O processo de organização e tratamento de dados é uma tarefa complexa, porém essencial para qualquer pesquisa. Isso permite que os pesquisadores acessem e analisem os dados de maneira eficiente e eficaz, o que os ajuda a obter resultados mais confiáveis e significativos. Segundo Minayo (2001, p.43) “Devemos descrever com clareza como os dados serão organizados e analisados.”

Antes de prosseguir com detalhamento de organização dos documentos, é importante destacar a grande importância das plataformas digitais no âmbito das pesquisas documental, sobretudo, no que diz respeito à coleta de dados. A internet tornou-se um campo importante para a coleta de documentos em pesquisa documental, graças ao amplo acesso a vastas quantidades de informações armazenadas digitalmente. Com esse avanço e a proliferação de recursos online, um número crescente de documentos relevantes, que antes nunca foram digitalizados, estão disponíveis eletronicamente.

Através da internet, é possível acessar bibliotecas digitais, bases de dados acadêmicas, repositórios de pesquisa, arquivos governamentais e uma variedade de outras fontes documentais. Isso permite que os pesquisadores encontrem rapidamente informações relevantes, poupando tempo e esforço em comparação com a busca em bibliotecas físicas ou arquivos especializados.

Com isso, também é possível ter acesso a outros documentos de fonte primária que foram analisados em outros estudos, não obstante da possibilidade ser um contexto diferente, pode colaborar com o escopo desse estudo. Isso ameniza a dificuldade de o pesquisador encontrar, por esforços próprios, todos esses documentos, que, como acabei referir, já foram encontrados por outros pesquisadores e estão disponíveis na internet.

Entretanto, é importante mencionar que, ao utilizar documentos encontrados na internet para pesquisa, é necessário avaliar cuidadosamente a confiabilidade e credibilidade das fontes, como exige o método de pesquisa documental. Nem todo conteúdo online é

verificado e preciso, sendo crucial verificar a reputação da fonte, a autenticidade dos documentos e sua atualidade.

Em resumo, a internet se tornou um campo importante para a coleta de documentos em pesquisa documental, devido ao fácil e rápido acesso a uma ampla variedade de fontes digitais, juntamente com as ferramentas disponíveis para pesquisa e organização eficiente de documentos. Contudo, é fundamental exercer o pensamento crítico ao avaliar a confiabilidade das fontes encontradas online.

Durante a fase exploratória desse estudo, realizou-se o estado do conhecimento para delinear a relevância do tema através do repositório da BDTD. Morosini e Fernandes (2014) definem o estado de conhecimento da seguinte forma:

identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Após comparar o alcance do objeto por meio de procedimentos metodológicos do estado do conhecimento, nos quais o resultado reforça a necessidade de realiza este estudo, alguns documentos encontrados nesses repositórios digitais foram coletados, organizados e salvos em uma pasta separada para análise posterior. Os repositórios consultados na fase exploratória, apesar de possuírem muitos arquivos com temas relacionados à Guiné-Bissau, no entanto, trata-se de repositórios focados apenas em teses e dissertações, assim, na necessidade de adquirir outros documentos relevantes, especialmente aqueles que compõem fontes primárias, foi preciso visitar outras fontes digitais.

No início, teve se a ideia de fazer a compilação de uma vasta gama de documentos que abrange assuntos relacionados à Guiné-Bissau. Assim, tomamos uma decisão deliberada de não dar preferência a nenhuma categoria específica de documento, mas sim englobar uma gama abrangente de materiais relacionados às seguintes categorias voltadas a Guiné-Bissau: a educação, a formação de professores, a história da Luta da Libertação, a política e a cultura. Também foi possível coletar documentos não impressos, nesse caso vários discursos de Amílcar Lopes Cabral em eventos oficiais, sitiado na plataforma Youtube. Assim, a coleção compreendia não apenas teses e dissertações, mas também artigos, manuais, relatórios, fotografias, vídeos e áudios que remontam diversas situações no contexto da colonização, da luta pela independência e do contexto pós-independência. Os documentos que compõem as fontes primárias, uma parte se encontra no repositório da fundação Mário Soares e Maria Barroso; as fotografias importantíssimas das escolas do PAIGC de zonas libertadas foram

encontradas no portal da Wikimidia²⁷. Vale ressaltar a importância dessas diversas fontes em proporcionar uma compreensão abrangente do assunto em questão.

Essa etapa também cumpriu os critérios rigorosos em conformidade com a doutrina da metodologia científica que, segundo Silva et al. (2009), é executada de maneira mais cautelosa e cuidadosa visando obter resultados aprimorados na avaliação minuciosa do conteúdo obtido. De acordo com os mesmos autores, o propósito principal disso é investigar a autenticidade e confiabilidade dos documentos obtidos, além de verificar se eles atendem aos objetivos do projeto de forma adequada.

A coleta dos documentos, portanto, apresenta-se como uma fase importante da pesquisa documental, o que exige alguns procedimentos técnicos para realizar a busca pelas fontes relevantes para a investigação. De acordo com Callado e Ferreira (2004, p. 4), “a localização dos documentos é muito variada e, geralmente, é a própria natureza do estudo que orienta o investigador para determinadas fontes”. Bell (1993) ainda infere sobre a importância da organização e procedimentos para a coleta dos documentos, uma vez que, como no caso dessa pesquisa, alguns documentos estão incluídos em fontes de países estrangeiros ao país, no qual o investigador está residindo atualmente.

Ainda nesses percursos de coleta, buscamos priorizar fontes primárias, pois segundo Gil (2002), é necessário procurar as fontes primárias evitando ou a fim de fugir das más interpretações da essência do conteúdo. No entanto, não deixamos de valorizar fontes secundárias porque, segundo Cunha (2001), as fontes secundárias ajudam a organizar e guiar o leitor para os documentos primários.

Conforme os documentos foram sendo encontrados, o pesquisador criou uma pasta identificada como “pastas dos dados brutos”. Nessa pasta reuniu todos os documentos que foram achados nos repositórios digitais e aos que foram fornecidos pelos contatos que manteve na Guiné-Bissau (país que é contexto do nosso estudo). No passo subsequente, tornou-se necessário separar os documentos em conformidade com o seu tipo para uma pasta criada especificamente para a natureza que do documento. Nessa fase, a leitura e anotações orientou essa organização, pois, segundo Callado e Ferreira (2004) a clareza da natureza dos documentos pode ser classificada em fontes primárias e secundárias.

²⁷ O Wikimedia Commons (também conhecido como Commons ou Wikicommons) é um projeto multilinguístico mantido pela Fundação Wikimedia com o objetivo de ser um repositório central de imagens e outros tipos de multimídia livre, lançado em 7 de setembro de 2004, para serem utilizados por todos os projetos irmãos (WIKIPEDIA, 2023).

Os critérios para tal organização observam os seguintes aspectos: uma leitura flutuante para relacionar aspectos tais como: os tipos de documentos, as suas respectivas fontes, a quantidade, as palavras-chave, a área do conhecimento, a cronologia dos documentos e a natureza dos documentos, como apresenta o Quadro 10. Em seguida, foi necessário organizar esses dados de acordo com a descrição apresentada no quadro abaixo.

Quadro 10 – Organização e categorização dos materiais

Tipo de documento	Fonte do documento	Quantidade	Palavras-chave relacionais	Área	Marco temporal	Natureza
Artigos científicos, Teses e dissertações	IBICT, BDTD, Catálogo de Teses e dissertações-CAPES, SCIELO,	45	Educação, formação de professores, História,	Educação	1925-2023	Secundários
Relatório governamental	Ministério da Educação da Guiné-Bissau. Site de Unesco. Gabinete de PNUD	18	Formação de Professores, Desempenho etc.	Educação		Primário/secundário
Fotos	https://commons.wikimedia.org/ com crédito ao Roel Coutinho ²⁸	26	Cultura, identidade, educação História formação	Antropologia, sociologia, educação.		Primário
Discurso de Amílcar Cabral	https://www.youtube.com/watch?v=RAbQNsqt9dk&t=11s&ab_channel=RicardoCabral https://www.youtube.com/watch?v=JCWLvFyNSq0&ab_channel=J%C3%9ALIOSAMB%C3%9A	2	Conflito armado, condições socioeconômicas, políticas e educacionais	Jornalismo		secundário
Documentos oficiais	Arquivo do governo da Guiné-Bissau,	8	Legislação, diplomacia, constituição da república da Guiné-Bissau e constituição da república do estado novo português	Legislações		primário

Fonte: Elaborado pelo autor.

²⁸ Roel Coutinho teve uma carreira acadêmica e profissional dedicada ao estudo e controle das doenças infecciosas, especialmente as que envolvem a interface entre humanos e animais. Ele trabalhou como médico tropical na Guiné-Bissau durante todo processo de luta pela independência e no Senegal, um país vizinho. Muitos registros que retrata a vida cotidiano dos povos indígenas da Guiné-Bissau e Senegal, foram por ele registrado.

Nessa perspectiva de aspectos organizacionais, de acordo com Kripka et al. (2015), apud Scott (1990, citado por Flick, 2009), para realizar a seleção de documentos, sugere quatro critérios:

- Autenticidade: O documento é genuíno e de origem inquestionável? É primário ou secundário?
- Credibilidade ou exatidão: O documento não contém erros e distorções?
- Representatividade: O documento é típico do seu tipo? Se não for, qual a extensão dessa não tipicidade?
- Significação: O documento é claro e compreensível?

Ao seguir esses critérios, o pesquisador pode garantir que os documentos que ele escolheu sejam relevantes para sua pesquisa e que fornecerão informações valiosas para a compreensão do problema em estudo, porém de maneira holística, por ser fase da pré-análise.

Após a seleção dos documentos a serem apreciados, passou-se a etapa da análise dos documentos, que de acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 10), “propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos”. Os autores destacam que é condição necessária a referência aos fatos sendo que eles constituem o objeto da pesquisa, entretanto, por si só, não explicam nada, cabendo ao investigador a interpretação, a sintetização das tendências identificadas e, se possível, inferências sobre eles.

Dito isto, a pesquisa procedeu-se para a análise dos dados, em que o pesquisador reuniu as partes considerando o envolvimento com a problemática, contexto, autores, palavras-chave, conceitos etc., buscando uma interpretação coerente dos documentos a serem analisados tendo em conta a temática. Segundo Teixeira (2003, p. 191-192), a análise dos dados:

é o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado. A análise dos dados é um processo complexo que envolve retrocessos entre dados pouco concretos e conceitos abstratos, entre raciocínio indutivo e dedutivo, entre descrição e interpretação. Estes significados ou entendimentos constituem a constatação de um estudo.

A análise de conteúdo envolveu uma combinação de análise documental e análise de discurso para alcançar uma compreensão abrangente e contextualizada do problema de pesquisa. Essa abordagem está alinhada com nossa postulação inicial na introdução, quando pressupõe que o discurso de Amílcar Cabral incorpora a doutrina do PAIGC. Como arquiteto

dos métodos e objetivos do PAIGC, seus discursos são considerados consistentemente representativos da ideologia do partido.

Assim, esses dois métodos de análise foram escolhidos por serem complementares e fornecerem diferentes perspectivas para a pesquisa. A análise documental permitiu examinar a legislação educacional, programas de formação de professores e outros documentos oficiais relevantes, obtendo uma visão geral das políticas educacionais vigentes no período, o que ajudou a compreender as políticas implementadas e como foram aplicadas na prática. A análise do discurso permitiu examinar os discursos proferidos por Amílcar Cabral nesse contexto histórico, compreendendo as ideias, argumentos e narrativas discursivas que influenciaram a formação de professores e a abordagem das diversidades étnico-culturais nas escolas públicas da Guiné-Bissau.

A codificação é uma parte importante desse processo. Isso significa que identificamos partes específicas dos documentos que são relevantes para nosso estudo. Podemos fazer isso recortando, agrupando ou enumerando informações. Segundo Bardin (1977, p.103), “A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”.

Para codificar dados, podemos usar diferentes tipos de unidades, como unidades de registro e unidades de contexto. Segundo Bardin (1977), unidades de registro se caracterizam por vários itens que compreendem palavras, frases, temas ou até mesmo personagens e acontecimentos em um texto. Já unidades de contexto nos ajudam a entender o significado exato das unidades de registro, considerando o contexto em que elas estão inseridas. Portanto, achamos pertinentes ambas as unidades e as aplicamos.

Começando por unidades de registros. Nessa etapa, entre várias unidades de registros factíveis de serem utilizados, elegemos unidade tema, como mais adequado para nossa codificação, que abrange termos-chave. Destaca os núcleos conceituais complementando assim a unidade de contexto. Esses elementos são partes fundamentais nas análises de conteúdo. Eles se referem aos assuntos ou tópicos principais que estão sendo abordados no conteúdo que estamos analisando.

[..] é geralmente utilizado como unidade de registo para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc. *AB* respostas a questões abertas, as entrevistas (não diretivas ou mais estruturadas) individuais ou de grupo, de inquérito ou de psicoterapia, os protocolos de testes, as reuniões de grupos, os psicodramas, as comunicações de massa etc., podem ser, e são frequentemente, analisados tendo o tema por base (BARDIN, 1977, p.105).

Ou seja, quando realizamos uma análise temática, estamos procurando identificar esses temas-chave para entender melhor o que está sendo comunicado. O autor pode abordar vários temas ao longo do conteúdo, e esses temas podem ser explícitos (claramente declarados) ou implícitos (sugeridos pelas palavras e contexto). Em resumo, temas ou termos-chave é a unidade de registo que representa os tópicos principais ou assuntos centrais abordados no conteúdo analisado. Identificar os temas ajuda a compreender melhor as mensagens e significados presentes no texto.

Sendo assim, é importante salientar que, nesse processo de codificação, foi necessário a reorganização dos materiais coletados. A reorganização foi condicionada pela necessidade de codificar e afunilar mais os materiais. Nessa perspectiva, reduzimos a quantidade dos materiais, de 99 para uma quantidade de 25, mediante uma leitura mais aprofundada e também das palavras-chave que estão estreitamente ligadas ao objeto da investigação. Em seguida, buscamos agrupar os documentos em um conjunto que representa as classes conceituais dos nossos objetivos do estudo.

De acordo com as perspectivas analíticas propostas para este estudo, nesta fase de codificação, retomamos apenas com os documentos que abordam de maneira mais específica a temática do estudo. Os critérios usados para o refinamento do corpus de documentos foi a busca pelas palavras-chave que sustentam nossa temática. Dessa forma, optamos por representar em uma tabela, os dados que julgamos necessário para etapa de codificação, visando um mapeamento mais aprofundado dos conteúdos.

Quadro 11 – Codificação, categorização e análise.

Unidades de análise e registo				
Unidade de Análise	Tipo	Regime	Termos-chave	Frequência
PEP	Tese, dissertações artigos documentos	Regime colonial	Educação colonial	11
			Formação de professores	14
			Política educacional	09
			Diversidades	11
			Estatuto de indígena	22
PEPAIGC	Teses Dissertações Artigos documentos discursos	Regime Mista	Educação colonial	25
			Formação de professore	23
			Políticas educacionais	16
			Diversidades	21
			Estatuto de indígena	19
PEPI	Teses	Regime	Educação do PAIGC	30

	Dissertações Artigos Documento entrevistas discursos	PAIGC	Formação de professore	24
			Políticas educacionais	18
			Diversidades étnicas	14

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim sendo, empreendemos, em primeiro lugar, a identificação das unidades de análise que abrangem os períodos delimitados na questão deste estudo, a saber: política educacional portuguesa (PEP), política educacional do PAIGC (PEPAIGC) e, por último, política educacional pós-independência (PEPI). A razão pela escolha de políticas educacionais em regimes distintos, parte do entendimento de que as políticas educacionais enquadram todos os aspectos educacionais, sobretudo de formação de professores e mais.

Posteriormente, representamos todos os tipos de materiais que foram utilizados para cada unidade de análise e, ademais, procedemos à identificação dos regimes aos quais cada unidade de análise se relaciona, sendo eles: Regime colonial (RC), Regime Misto (RM) e Regime do partido PAIGC (RPAIGC). Em seguida, apresentamos os termos-chave utilizados para registro, bem como a frequência com que esses termos apareceram nos materiais analisados.

Em algumas análises é necessário considerar o contexto próximo ou distante para entender completamente o que está sendo dito. Por exemplo, em mensagens políticas educacionais, algumas palavras precisam de contexto para serem entendidas corretamente. Esse procedimento orientou o processo de análise nossa pesquisa.

Nos quadros disponíveis nos apêndices dessa dissertação, são apresentados materiais criteriosamente filtrados, que abordam de maneira abrangente os aspectos objetivos do nosso estudo. A estrutura dos quadros reflete os tipos de materiais submetidos à análise, bem como o tema central de cada material (o título). Para tanto, usamos as palavras-chave que tratam das temáticas: educação colonial, políticas educacionais, formação de professores, diversidade cultural e Estatuto do Indigenato. A seguir, representamos os respectivos contextos em que essas palavras-chave são abordadas nos materiais compilados, mediante pequenos textos, a frequência de ocorrência no conjunto dos materiais analisados e quantas vezes essas ocorrências se desviam do contexto esperado.

A seleção das palavras-chave foi fundamentada no escopo do nosso objetivo de estudo. Por exemplo, a utilização da expressão “educação colonial” teve por finalidade a compreensão das políticas educacionais vigentes no âmbito do regime colonial português em

toda a sua abrangência. A expressão “política educacional”, de interpretação evidente, busca analisar as diretrizes traçadas ao longo de diferentes períodos para a educação e a formação de professores. Devido à relevância do tópico, “formação de professores” constitui-se como o cerne do nosso estudo e, portanto, é inquestionavelmente inclusa. A dimensão da “diversidade cultural”, abarcando objetivos específicos, visa compreender a maneira pela qual a política de formação docente considera a rica diversidade étnico-cultural presente na Guiné-Bissau. Em relação ao “estatuto do indígena”, que representa uma das políticas educacionais portuguesas mais notórias direcionadas aos indígenas nos países colonizados, sempre que essa expressão surge em textos ou documentos de outra natureza, encontra-se associada à política educacional portuguesa de formação.

Destaca-se, de maneira crucial, que as palavras-chave mencionadas são buscadas e identificadas nos documentos de múltiplas formas. Por exemplo, a busca pela expressão-chave “formação de professores” pode abranger suas variantes, como “formação docente” ou “formação de educadores”, e até mesmo a utilização da palavra “docente” isoladamente. Entretanto, em todas essas variações, quando empregadas em contexto, remetem à formação de professores. Esse exemplo de abordagem é extrapolável para as outras palavras-chave mencionadas.

Outro destaque de significância, tal como denotado nos quadros aqui citados, reside no fato de que cada material submetido à análise na presente etapa adere estritamente ao critério de busca pelas palavras-chave já mencionadas, abarcando todas as suas possíveis variações e contextos manifestos nos materiais em análise. No entanto, vale salientar que nem todas as palavras-chave foram abordadas integralmente. Quando tal circunstância ocorre, optamos por omitir as palavras-chave não contempladas no material analisado, apresentando na tabela somente aquelas que efetivamente surgiram em contexto adequado. Assim, mediante esse processo selecionamos e analisamos recortes dos materiais compilados, por meio dos quais buscamos constituir respostas para a questão de investigação, que é o foco do próximo capítulo.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo realizamos a análise e interpretação do corpus bibliográfico e documental da pesquisa com vistas, especialmente, a compreender como a legislação educacional orientou a formação de professores e as diversidades étnico-culturais nas escolas públicas da Guiné-Bissau entre 1965 e 1980, que é o objetivo principal da pesquisa.

6.1 ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO: ASPECTOS GERAIS

No âmbito da análise de material empírico, a presente seção empreende uma interpretação inerente ao escrutínio das evidências empíricas, alinhando-se com o delineamento teórico previamente estabelecido, guiada pelo objetivo de compreender como o projeto educacional influenciou a formação de professores e a diversidade étnico-cultural nas escolas públicas da Guiné-Bissau entre 1965 e 1980. O foco recai sobre a problemática central de pesquisa, a saber, a política de formação de professores na Guiné-Bissau e as diversidades étnico-culturais. No período compreendido entre 1965 e 1980, emerge um contexto de notável complexidade educacional caracterizado pela coexistência de três modelos educativos distintos.

O exame do material empírico é conduzido com o intuito de lançar luz sobre essa tríade temporal, onde convergem as dinâmicas educacionais sob as égides de diferentes regimes políticos. O escopo cronológico abarca a era colonial, um regime conduzido pela força colonizadora que ostenta sua própria doutrina educacional. Contemporaneamente, desdobra-se o segundo modelo, delineado pelo partido que liderou a luta pela independência. Este regime emergente engendra uma doutrina educacional que, apesar de antagônica à do regime colonial, coexiste em uma intrincada dança de influências.

O terceiro e último período abrange o pós-independência, marcado pela orientação proveniente de organismos internacionais. Sob essa égide, novas diretrizes são formuladas, visando redefinir os rumos da educação e não só, da formação de professores na Guiné-Bissau. O contexto é permeado por um profundo anseio de reinventar os paradigmas educacionais e contemplar as exigências globais de desenvolvimento econômico, que visam a qualificação de mão de obra para o mercado de trabalho. O esforço dos organismos internacionais na remodelação da educação nos países periféricos e semiperiféricos se

estabelece sob o teto de ser declarada [a educação], pela Organização das Nações Unidas (ONU), como direito humano fundamental para o desenvolvimento.

Dentro desse arcabouço temporal, a análise do material empírico desvela uma série de tensões, influências cruzadas e desafios intrínsecos à política de formação de professores. As vozes do passado, capturadas nos registros documentais abordados nessas teses, dissertações, artigos científicos, relatórios, discursos e os demais documentos oficiais, permitem uma incursão crítica e reflexiva na evolução da formação docente nesse contexto complexo e multifacetado.

Importante mencionar que para a seleção dos documentos, entre vários filtros usados para a coleta dos materiais, levamos em consideração o viés interdisciplinar dando pertinência às áreas de conhecimento como a História, a Antropologia, a Sociologia, a Geografia e a própria Educação como forma de compreender o objeto em toda sua extensão, por mais que já usamos alguns desses vieses na fase exploratória. Assim, consideramos pertinente retomar aqui a maneira como essas áreas contribuíram para compreensão do objeto em estudo, talvez porque a dimensão interdisciplinar é mais evidente na etapa de análise do caso em estudo.

A História oferece *insights* sobre o contexto histórico, político e social em que esses diferentes modelos educativos foram estabelecidos e implementados. Esse enfoque se desvela mediante a explicitação dos motivos por trás das mudanças na política de formação de professores, bem como o impacto dessas mudanças na educação e na sociedade guineense. A compreensão das dinâmicas históricas pode lançar luz sobre como as decisões políticas afetaram a formação de professores em Guiné-Bissau e como as diversidades étnico-culturais foram consideradas nesse processo.

A Antropologia é, nesse caso, fundamental porque pode contribuir examinando as características culturais e étnicas da sociedade guineense. Isso pode envolver a análise das diferentes comunidades étnicas, suas práticas culturais, crenças e valores. Através desse enfoque, pode-se explorar como as políticas de formação de professores consideraram a diversidade étnico-cultural e se essas políticas foram adaptadas para atender às necessidades específicas das diferentes comunidades.

A Sociologia é relevante para analisar o modo como a educação e a formação de professores afetaram a estrutura social e as relações entre os diferentes grupos na sociedade guineense. Investigar como as mudanças na política educacional influenciaram a mobilidade social, as oportunidades educacionais e as desigualdades podem ser cruciais para entender o impacto dessas políticas nas diversidades étnico-culturais e na configuração de paradigmas educacionais no referido país.

A Geografia desvela-se pertinente, pois fornece informações sobre as diferentes áreas geográficas da Guiné-Bissau e como a política de formação de professores foi implementada em diferentes contextos regionais. Isso pode revelar se a diversidade geográfica influenciou as abordagens educacionais adotadas e como as políticas de formação de professores se adaptaram às realidades locais.

Por fim, a própria Educação como área de conhecimento é uma disciplina central para a pesquisa, pois é o foco principal da investigação. O cruzamento interdisciplinar com as outras áreas mencionadas ajuda a abordar questões mais amplas e complexas relacionadas à política de formação de professores e às diversidades étnico-culturais na Guiné-Bissau. Conforme frisamos anteriormente, através dessa abordagem holística, é possível desenvolver uma compreensão mais abrangente de como esses diferentes aspectos interagem e moldam o cenário educacional durante o período em questão.

Nesse sentido, a presente análise se propõe a explicitar as dinâmicas subjacentes à política de formação de professores na Guiné-Bissau, levando em consideração as variáveis étnico-culturais que permeiam cada período estudado. Com base em uma abordagem cuidadosamente delineada e ancorada no quadro teórico estabelecido, visamos a desenvolver compreensões substanciais capazes de lançar luz sobre as complexas interações entre os modelos educacionais e as diversidades étnico-culturais presentes nesse cenário em constante evolução, assim como dos intervenientes políticos.

A análise e interpretação dos materiais empíricos fornece uma compreensão aprofundada sobre a complexidade e a evolução da política de formação de professores na Guiné-Bissau, especialmente no período compreendido entre 1965 e 1980. O exame dos documentos, que incluem artigos, teses, dissertações, relatórios e discursos de Amílcar Cabral, destaca as diferentes facetas da educação sob três regimes educacionais distintos: o colonial, o período de luta pela independência e o pós-independência.

O corpus que se compõe de teses e dissertações, seja na área da História, Antropologia, da Sociologia ou da própria Educação, converge na ideia de que educação colonial, por sua vez, caracterizava um sistema desprovido de um verdadeiro sentido de formação, destinado à docilização do corpo e da mente dos povos colonizados para a prestação de serviços aos interesses coloniais. As políticas educacionais coloniais eram estabelecidas por decretos e seguiam uma abordagem assimilacionista, utilizando a instrução e a catequização religiosa como ferramentas de aculturação linguística.

Não havia, portanto, a intenção de instruir ou educar as populações subjugadas, mas pelo contrário, extrair do seu seio uma minoria de homens letrados, indispensáveis

para o funcionamento do sistema colonial de espoliação e reduzi-los a uma assimilação que devia retirar-lhes quaisquer possibilidades de desvendar o processo de docilização, despersonalização a que estavam submetidos (CA, 2000, p. 5).

A questão da educação para indígenas nas colônias portuguesas revela um paradoxo intrínseco: a dualidade de visões que permearam o sistema educacional colonial. Os colonizadores, por um lado, sustentavam a ideia de que os indígenas eram culturalmente inferiores e necessitavam de uma instrução diferenciada para se adequar à sociedade colonial. Segundo Rosa, (apud Almeida, 2005, p. 255).

A visão anglo-saxónica que estabelecia uma nítida separação entre os europeus e os *colored-men*, como duas realidades incompatíveis e que concebia sistemas escolares, metodologias e didáticas e formas de organização distintas e separadas para essas duas categorias.

Por outro lado, coexistia a crença na educação como um direito universal, que deveria ser estendido a todos os seres humanos, independentemente de sua origem étnica.

A visão latina inicial que partia da “rudimentalidade” da civilização dos que denominavam *indígenas*, inferiores aos *brancos* (colocados no cimo da escala hierárquica de valores civilizacionais) e *mestiços* (considerados instáveis socialmente, desarraigados das suas origens, mas ainda não civilizados) e que previa um ensino não diferenciado, para toda a população conjunta do ponto de vista do sistema escolar, da metodologia e da didática (ALMEIDA 2005, p.255).

Esse dilema resultou na adoção de uma visão híbrida na prática educacional. Embora essa abordagem tenha combinado elementos das visões integralista e segregacionista, os resultados da educação indígena foram frequentemente insatisfatórios. O ensino ministrado aos indígenas era, em grande parte, de baixa qualidade e direcionado para a formação de mão de obra agrícola. Consequentemente, os indígenas não tiveram acesso a um ensino de qualidade que lhes permitisse alcançar seu pleno potencial.

Essa situação reflete não apenas a complexidade da relação entre colonizadores e indígenas, mas também as pressões sociais, econômicas e políticas que moldaram o sistema educacional nas colônias portuguesas. O desejo de manter a ordem social colonial, a crença na inferioridade dos indígenas e a escassez de recursos financeiros foram fatores determinantes na prevalência da visão híbrida. Infelizmente, essa abordagem resultou em desigualdades educacionais e sociais, perpetuando as disparidades entre os indígenas e os colonizadores, em vez de contribuir para a igualdade pretendida na educação.

6.2 A EDUCAÇÃO COLONIAL PORTUGUESA

Para explicitar o modo como o projeto educacional influenciou a formação de professores e a diversidade étnico-cultural nas escolas públicas da Guiné-Bissau entre 1965 e 1980, é necessário descrever um pouco sobre as condições e as políticas educacionais guineenses no período que antecedeu a sua independência. Segundo Morroni (2008), a política educativa colonial portuguesa entre os anos de 1925 a 1951 foi profundamente influenciada por contextos nacionais e internacionais. O período é caracterizado por fases distintas, moldadas por instabilidade política interna, construção de identidade e lutas pelo controle das colônias africanas. Conforme a autora, autores como João Carlos Paulo identificaram três fases que marcaram a evolução do conceito de educação colonial em Portugal.

A primeira fase, do final do século XIX até os primeiros anos do século XX, foi marcada por debates sobre a educação dos africanos, considerando teorias ocidentais sobre pedagogia, etnicidade e questões linguísticas. O segundo período, de 1920 a 1940, viu a definição de uma educação imperial para africanos e portugueses, com enfoque na difusão da cultura colonial e preparação de funcionários e elites coloniais.

A terceira fase, que compreende boa parte do período em análise, foi marcada pela consolidação das revisões antropológicas e históricas, influenciadas por teorias validadas por Gilberto Freire²⁹. Essa fase promoveu a noção de Portugal como uma nação multicultural,

²⁹ Gilberto Freyre foi um sociólogo, antropólogo, historiador, escritor, pintor, jornalista e político brasileiro. Ele é considerado um dos mais importantes intelectuais brasileiros do século XX. Sua obra é marcada por uma visão original do Brasil, que enfatiza a importância da miscigenação e da cultura popular na formação da identidade nacional.

Freyre nasceu em Recife, Pernambuco, em 15 de março de 1900. Ele estudou na Universidade Federal de Pernambuco e na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos. Em 1933, ele publicou seu livro mais importante, *Casa-Grande & Senzala*, que se tornou um clássico da sociologia brasileira.

Em *Casa-Grande & Senzala*, Freyre argumenta que a miscigenação foi um fator fundamental na formação da sociedade brasileira. Ele afirma que a mistura das raças branca, negra e indígena criou uma cultura única, que é rica em diversidade e criatividade. Freyre também destaca a importância da cultura popular na formação da identidade nacional. Ele defende que a cultura popular, com suas festas, danças, músicas e culinária, é um importante elemento da cultura brasileira.

A obra de Freyre teve um impacto significativo no pensamento social brasileiro. Ele ajudou a romper com a visão tradicional do Brasil como um país de colonização portuguesa, e a promover uma visão mais plural e inclusiva da sociedade brasileira.

No entanto, a obra de Freyre também foi criticada por alguns intelectuais. Eles argumentam que Freyre idealizou a escravidão e a violência racial no Brasil. Eles também afirmam que Freyre não deu a devida atenção à contribuição dos indígenas na formação da sociedade brasileira.

Apesar das críticas, a obra de Gilberto Freyre é um importante marco da história do pensamento social brasileiro. Sua visão original do Brasil ajudou a promover uma visão mais plural e inclusiva da sociedade brasileira.

buscando igualdade de oportunidades. A instrução pela língua portuguesa era vista como forma de elevar a raça, combatendo influências missionárias estrangeiras.

A política educativa colonial visava criar um sistema educativo que atendesse às necessidades do império, com ensino primário e secundário para colonos e “assimilados”. A escola colonial, muitas vezes concebida como um meio auxiliar de colonização, perpetuava a sujeição do colonizado ao colonizador. Esta política se consolidou sob o “salazarismo”, caracterizado pela centralização e autoritarismo, dividindo-se em fases de colonialismo clássico (1926-1958) e colonialismo tardio (1958-1974).

Os discursos oficiais sobre a educação colonial variavam de acordo com o autor, cargo e contexto político, muitas vezes divergindo dos objetivos da metrópole. Segundo Marroni (2008), a educação estava intrinsecamente ligada à política indígena e à estratégia de formação de mão-de-obra.

Ao analisarmos a obra da Marroni (2008), Cá (2000) e Furtado (2005), constatamos que os textos apresentam uma visão detalhada da educação nas colônias portuguesas, com foco especial na formação de professores e nos modelos educativos adotados nesses contextos. Os autores destacam a política colonial de Portugal, fundamentada em princípios como direito de exploração e dever de civilização, que moldaram a abordagem educacional nas colônias. Nessa direção, a educação colonial portuguesa foi definida como um processo de assimilação à cultura metropolitana, com uma clara distinção entre a população urbana civilizada e a população africana não-civilizada. O modelo educativo buscava a uniformidade curricular, com adaptações simplificadas para os africanos, seguindo uma abordagem diferenciada do ensino comparada a outras potências coloniais europeias, decreto-lei nomeado de Estatuto do Indigenato.

Estatuto do Indigenato que, dentre as várias restrições aos guineenses, interditava o acesso à escola aos indígenas, escola essa então reservada aos civilizados. Este documento viria a ser revogado apenas em 1961. Porém, as medidas restritivas retiradas do papel iriam continuar na prática sob outras formas de limitação do acesso à escola. E isso, no nosso entender, está na origem da implantação tardia da escola na Guiné-Bissau, sendo disso testemunha a criação do primeiro liceu de Bissau só em 1959, período em que muitos países africanos, embora alguns sob colonização, já estavam a assistir ao estabelecimento de escolas superiores e de formação profissional (SEMEDO, 2005, p.3).

A modalidade segregacionista legalmente criada pelo regime salazarista, conforme a dinâmica geopolítica mundial fora evoluindo, interferia diretamente na dinâmica do colonialismo; a prova disso, a então modalidade nomeada de ensino rudimentar ganhou um

novo nome, mais eufêmico, com a finalidade de maquiar a antiga ideia que na essência do novo termo continua sendo a mesma coisa.

Pelo Decreto n.º 39 666, de 20 de maio de 1954, o Ensino Rudimentar passou a ser designado Ensino de Adaptação para Indígenas. Era apenas uma mudança de nomenclatura que pouco trazia em termos de mudança da essência do ensino para indígenas. Funcionava apenas em algumas escolas de adaptação regidas por monitores. O acesso ao ensino público era condicionado à aprovação no ensino de adaptação. O ensino devia visar os fins gerais de educação moral, cívica, intelectual e física, a aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de acordo com os sexos, as condições sociais e as conveniências das economias regionais. O ensino devia também procurar a difusão da língua portuguesa, podendo ser autorizada a utilização das línguas nativas como instrumento (N.º 2, Art.º 6º, Decreto Lei n.º 39 666, de 20 de maio de 1957).

No quadro a seguir está a versão original do Decreto-Lei nº 39.668, de 20 de maio de 1964, conhecido como Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guine, Angola e Moçambique.

Quadro 12 - Estatuto dos Indígenas Portugueses da Guine, Angola e Moçambique.

A Lei Orgânica do Ultramar (Lei n.º 2.066, de 27 de Julho de 1953) contém vários preceitos relativos a populações indígenas das províncias da Guiné, Angola e Moçambique. Além das bases componentes da secção especialmente epigrafada «Das populações indígenas», encontram-se, nomeadamente, o n.º V da base LXV, sobre o julgamento das questões gentílicas, e o n.º II da base LXIX, sobre a extensão dos sistemas penal e penitenciário.

A regulamentação dos princípios gerais contidos nestas bases exige que sejam alterados alguns dos preceitos dos chamados «Estatuto Político Civil e Criminal dos Indígenas» e «Diploma Orgânico das Relações de Direito Privado entre Indígenas e não Indígenas» (Decretos n.ºs 16.473 e 16.474, de 6 de Fevereiro de 1929), que, por outro lado, haveria já anteriormente conveniência em modificar e aditar em parte, a fim de uniformizar procedimentos, extinguir regimes locais inadequados e alargar o âmbito das reformas.

Com efeito, em leis gerais de carácter fundamental, como o Acto Colonial, a Carta Orgânica do Império Colonial Português e a própria Constituição Política, algumas das regras contidas no estatuto e no diploma orgânico foram gradualmente aperfeiçoadas, ao mesmo tempo que outros diplomas — como o Decreto n.º 35.461, de 22 de Janeiro de 1946, sobre o casamento — enun-

ciavam preceitos que bem caberiam no estatuto. Acresce que certas matérias importantes, entre as quais a aquisição da cidadania por antigos indígenas, eram reguladas apenas em textos locais, falhos de homogeneidade.

O presente decreto aplica os princípios fundamentais, hoje consignados na Constituição Política e na Lei Orgânica, e desenvolve-os, na extensão compatível com a sua natureza, devendo seguir-se-lhe outros diplomas que especialmente se ocupem de certos aspectos que exigem regulamentação pormenorizada.

Deseja-se acentuar ter havido agora a preocupação de, sem enfraquecer a protecção legal dispensada ao indígena, considerar situações especiais em que ele pode encontrar-se no caminho da civilização, para que o Estado tem o dever de o impelir.

Nestes termos:

Usando da faculdade conferida pela 1.^a parte do n.º 2.º do artigo 109.º da Consituição, o Governo decreta e eu promulgo, para valer como lei, o seguinte:

CAPÍTULO I

DOS INDÍGENAS PORTUGUESES E DO SEU ESTATUTO

Artigo 1.º Gozam de estatuto especial, de harmonia com a Constituição Política, a Lei Orgânica do Ultramar e o presente diploma, os indígenas das províncias da Guiné, Angola e Moçambique.

§ único. O estatuto do indígena português é pessoal, devendo ser respeitado em qualquer parte do território português onde se ache o indivíduo que dele goze.

Art. 2.º Consideram-se indígenas das referidas províncias os indivíduos de raça negra ou seus descendentes que, tendo nascido ou vivendo habitualmente nelas, não possuam ainda a ilustração e os hábitos individuais e sociais pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses.

§ único. Consideram-se igualmente indígenas os indivíduos nascidos de pai e mãe indígena em local estranho àquelas províncias para onde os pais se tenham temporariamente deslocado.

Art. 3.º Salvo quando a lei dispuser doutra maneira,

os indígenas regem-se pelos usos e costumes próprios das respectivas sociedades.

§ 1.º A contemporização com os usos e costumes indígenas é limitada pela moral, pelos ditames da humanidade e pelos interesses superiores do livre exercício da soberania portuguesa.

§ 2.º Ao aplicarem os usos e costumes indígenas as autoridades procurarão, sempre que possível, harmonizá-los com os princípios fundamentais do direito público e privado português, buscando promover a evolução cautelosa das instituições nativas no sentido indicado por esses princípios.

§ 3.º A medida de aplicação dos usos e costumes indígenas será regulada tendo em conta o grau de evolução, as qualidades morais, a aptidão profissional do indígena e o afastamento ou integração deste na sociedade tribal.

Art. 4.º O Estado promoverá por todos os meios o melhoramento das condições materiais e morais da vida dos indígenas, o desenvolvimento das suas aptidões e faculdades naturais e, de maneira geral, a sua educação pelo ensino e pelo trabalho para a transformação dos seus usos e costumes primitivos, valorização da sua actividade e integração activa na comunidade, mediante acesso à cidadania.

Art. 5.º O Estado prestará a assistência necessária ao melhoramento da sanidade das populações e seu crescimento demográfico, e bem assim à introdução de novas técnicas de produção na economia das sociedades nativas.

Art. 6.º O ensino que for especialmente destinado aos indígenas deve visar aos fins gerais de educação moral, cívica, intelectual e física, estabelecidos nas leis e também à aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de harmonia com os sexos, as condições sociais e as conveniências das economias regionais.

§ 1.º O ensino a que este artigo se refere procurará sempre difundir a língua portuguesa, mas, como instrumento dele, poderá ser autorizado o emprego de idiomas nativos.

§ 2.º Aos indígenas habilitados com o ensino de adaptação ou que mostrem, pela forma que a lei previr, desnecessidade dele, é garantida a admissão ao ensino público, nos termos aplicáveis aos outros portugueses.

No que tange a formação de professores “[...] além dos que poderiam vir a ser recrutados, poderiam ser também missionários e instrutores agrícolas (MARRONI, 2008,

p.77)”, etapas que abordaremos em seguida. Importante relevar que o Estatuto do Indigenato emerge como um ponto focal crucial, representando uma lei que restringia o direito à educação para os nativos. Isso serviu como um instrumento de controle que perpetuava desigualdades educacionais com base na origem racial e local.

A formação de professores, sob o viés colonial, desempenhou um papel crucial nesse cenário de doutrinação e manutenção do seu êxito. Os professores eram predominantemente brancos europeus, colonos e padres seculares, com exigência de nacionalidade portuguesa para docentes, mesmo para os africanos, uma vez que os assimilados poderiam ganhar cidadania (MARRONI, 2008). Nessa direção, a formação de professores foi centrada em princípios nacionalistas e práticos, destacando a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa e a tendência para a uniformização curricular com a metrópole. Além disso, havia um estímulo à função supletiva do ensino particular e uma busca por rentabilizar a educação como meio de aproveitar economicamente a população africana.

De acordo com Furtado (2005), mediante a abolição do regime do Indigenato através do Decreto-Lei 43 893, datado de 6 de setembro de 1961, que implicitamente revogou o Decreto-Lei n.º 39 666 de 20 de maio de 1957, ocorreu uma reestruturação do ensino primário elementar nas regiões ultramarinas por meio do Decreto-Lei nº 45 908, emitido em 10 de setembro de 1964. Este decreto assinalou o início de uma nova fase na organização do ensino público na Guiné, que, nos anos 1970, testemunhou um desenvolvimento mais intrincado e acelerado.

A análise de Marroni (2008) ressalta a influência de organizações internacionais, como a ONU e a UNESCO, na definição das políticas educativas nas colônias. A Declaração Universal dos Direitos do Homem, datada de 1948, impulsionou a atenção global para questões do imperialismo, dos colonialismos e todos seus aspectos intrínsecos e, lógico, pressionou os espectros educacionais segregacionistas, com foco na luta contra a discriminação racial e na promoção da educação básica obrigatória e gratuita. As ações dessas organizações influenciaram a orientação da educação nas colônias, impulsionando a escolarização progressiva e a alfabetização de adultos.

Portanto, como supra referenciamos, a análise do referido período revela três fases distintas na evolução da política educacional nas colônias. O primeiro período é marcado pela confiança da Igreja na educação, em que sacerdotes tinham papel fundamental como educadores. O segundo período, de 1834 a 1926, testemunha a substituição da Igreja pelo Estado na missão educativa, marcando uma mudança para a orientação laica. O terceiro período é caracterizado pelo Estatuto Orgânico das Missões Católicas, uma colaboração entre

Estado e Igreja na administração do ensino, especialmente voltado para os indígenas. A política de assimilação cultural, a ênfase na língua portuguesa, a uniformização curricular e a busca por qualificação da mão-de-obra da população africana foram elementos-chave que moldaram a educação nesse contexto. A influência das organizações internacionais e as diferentes fases da evolução política do ensino também tiveram impacto significativo, mas ainda mais nos períodos subsequentes.

À título de destaque, a nova política educacional introduzida nos anos 60 trouxe melhorias, mas como referimos, não por benevolência, mas sob várias condições que vinham moldando o cenário global, as declarações dos direitos humanos que justificam a pressão internacional para descolonização dos países africanos, a necessidade de qualificar mão de obra e para equiparar a qualidade educacional oferecida nas áreas libertadas.

Neste caso, as principais reformas implementadas na esfera educacional, segundo Furtado (2005), conforme se evidencia no quadro abaixo, após um intervalo de relativa inatividade (1966/1969), que coincidiu com a fase intensa do conflito armado, levaram a um notável crescimento no âmbito escolar na região da Guiné, nos anos de 1969-1970 a 1973, período que precedeu a conquista da independência nacional. O número de instituições educacionais aumentou de maneira abrupta, passando de 169 no ano letivo 1968/69 para 236 no subsequente, e posteriormente atingindo 377 no ano letivo 1972/1973. A quantidade de alunos também experimentou um aumento expressivo durante esse período, superando os 17.965, passando para 20.757 e finalmente alcançando 40.392 no ano letivo de 1972/1973.

Quadro 13 - A evolução do quadro institucional do ensino

Anos	Estabelecimentos de ensino				Número de alunos			
	Oficiais	Missionárias ¹³⁶	Militares	Total	Oficiais	Missionários	Militares	Total
1955/56	11	115	-	126	825	9 622	-	10 447
1956/57	11	129	-	140	760	10 038	-	10 798
1957/58	12	137	-	149	876	10 412	-	11.288
1958/59	13	150	-	163	1061	11 014	-	12.075
1959/60	13	141	-	154	1172	11.194	-	12 366
1960/61	13	154	-	167	1280	11.795	-	13.075
1961/62	13	127	-	140	1345	11 855	-	13.200
1962/63	13	98	-	111	1827	9 214	-	11 041
1963/64 ¹³⁷	13	92	-	105	1953	8.984	-	10 937
1964/65	57	88	-	145	2058	9.386	-	11 444
1965/66	77	84	-	161	3644	9 708	-	13 352
1966/67	88	82	-	170	4385	10 498	-	14 883
1967/68	88	79	-	167	4874	11.245	-	16 119
1968/69	88	81	-	169	5988	11 980	-	17 968
1969/70	91	79	66	236	7505	10 443	2 759	20 707
1970/71	96	77	92	265	10.464	9 909	6 706	27 079
1971/72	158	75	119	352	17.786	9.302	7 667	34 755
1972/73	171	78	128	377	21.793	10 033	8 566	40 392

Fontes: C.E.E.N.C. – Gabinete de Planificação e Estatística s/ data

No tocante à formação de professores, considerando-se todos os materiais consultados nesse estudo, não há evidência de uma política de estado, ou plano consolidado de formação de professores, com exceção dos últimos períodos que referimos (anos 1960), mediante a divulgação do Decreto Lei nº 48 527, de 14 de agosto de 1968. Ficou evidente que os formadores na era colonial mais remota, além da igreja católica apostólica, vinham de metrópoles e os assimilados que também eram letrados. A partir das mudanças nas políticas educacionais dos anos 1960, segundo Furtado (2005, p. 288), impostas pelo “Decreto-Lei nº48 527, de 14 de agosto de 1968, foram criados os cursos para a formação e actualização de professores do ciclo preparatório do ensino secundário, em todas as disciplinas do plano curricular [...]”. Nesse espaço de tempo, os professores começaram a construir um perfil próprio como profissionais voltados a lecionar. Porém, essas mudanças ficaram mais evidentes em Angola e Moçambique.

No contexto da província da Guiné, o estabelecimento das categorias de professores seguia as diretrizes estipuladas pelo regulamento, abarcando uma variedade de funções educacionais, tais como os Professores do Ensino Primário Elementar do Quadro, Professores de Posto Escolar, Monitores Escolares e Monitores de Postos Escolares Militares.

A categoria dos “Professores do Ensino Primário Elementar do Quadro” era composta por indivíduos diplomados, provenientes de instituições de formação em Magistério Primário. Contudo, para aqueles professores do ensino primário que eram nomeados em situações especiais, havia a oportunidade de candidatura por parte de pessoas maiores de 18 anos que possuíssem qualificação equivalente ao 2º ciclo dos liceus ou similar. Nesses casos, esses professores temporários eram recompensados com uma gratificação adicional, evidenciando a flexibilidade do processo de contratação de docentes (FURTADO, 2005).

Outra categoria de destaque era a dos Professores de Posto Escolar, cuja formação era realizada nas Escolas de Habilitação de Professores do Posto Escolar. Esses professores faziam parte do quadro de pessoal exclusivo da província e eram contratados mediante acordos contratuais. A oportunidade de nomeação temporária nessa categoria estava aberta a indivíduos maiores de 18 anos que fossem diplomados pelas instituições de formação para professores do posto escolar ou que possuíssem, no mínimo, habilitação correspondente ao ciclo preparatório do ensino secundário. A seleção para o quadro de Professores de Posto Escolar envolvia concursos de avaliações públicas, incluindo provas escritas e orais (FURTADO, 2005).

Um papel de relevância dentro do sistema educacional era desempenhado pelos “Monitores Escolares”, que eram nomeados para atuar, eventualmente, no ensino primário

elementar em regiões rurais. Esses monitores eram designados principalmente para os postos escolares situados em áreas rurais, assumindo a responsabilidade de conduzir turmas quando professores diplomados não estavam disponíveis. A maioria desses monitores possuía formação até a 4ª classe.

No que concerne ao aprimoramento do corpo docente, a Inspeção do Ensino Primário era encarregada de coordenar cursos de formação, preparação e atualização docente. Especificamente para os monitores escolares, eram oferecidos cursos intensivos anuais, abordando aspectos práticos da didática, responsabilidades profissionais e tópicos sócio-políticos. Esses cursos eram organizados em três etapas, com o intuito de aprofundar a preparação dos monitores em relação às suas funções.

Quadro 14 – Habilitações e as Categorias dos professores

Nível de ensino	Habilitações	Categorias		
Professor do Ensino Primário Elementar.	Diploma Mag. Primário	Letra O, primeiros 10 anos	Letra N, 10-20 anos	Letra M, + 20 anos
Prof. Eventual do Ensino Primário Elementar	Diploma Mag. Primário 5º ano Liceus	Letra O, acumulável com qualquer outro vencimento ou pensão.		
Prof. Posto Escolar	Diploma de Escola. Habilitação dos Professores de Posto Escolar (Dipl. E. H. P. P. E.).	Letra V, primeiros 10 anos	Letra U, 10-20 anos	Letra T + 20 anos
Prof. Posto Escolar Eventual	Dipl. E. H. P. P. E. Ciclo Prep.(2ºano) Regentes Escolares	Letra V, independentemente dos anos de serviço		
Monitores Escolares	4ª classe Reconhecimento de aptidão.	salário mensal correspondente à Letra X, nos termos do Diploma Legislativo nº 1820, de 29 de Dezembro de 1964.		
Monitores de Postos Escolares Militares		Gratificações mensais fixadas em três escalões, abonadas durante os meses de Outubro a Junho.		

Fonte: Furtado (2005)

A diversidade cultural é destacada como um aspecto crucial a ser considerado no sistema educacional. A adaptação curricular para atender às necessidades individuais e comuns dos alunos, bem como a diversidade linguística resultante da pluralidade cultural, são desafios persistentes. O documento aponta para a necessidade de conciliar a busca por uniformidade com a valorização da diversidade regional, destacando como a diversidade de línguas e culturas influencia o contexto educacional.

6.3 EDUCAÇÃO PARA MUDANÇA DE PARADIGMAS ELABORADA PELO PAIGC

Conforme enfatizamos no capítulo introdutório, o discurso do Amílcar Cabral é indissociável do projeto do PAIGC. Ou seja, a ideia de Amílcar Cabral fundou e conduziu o PAIGC como movimento que luta pela independência e que mais tarde (pós-independência) se firmou como partido-estado que conduzia o país. Portanto, usar o discurso de Amílcar Cabral, implica no uso da ideia do PAIGC.

O PAIGC desde a sua criação, visava lutar em prol da independência, transformação e desenvolvimento da Guiné-Bissau e Cabo-Verde. Buscou se guiar no brasão de “unidade e luta” na qual, a causa nacional sobrepunha razões étnicas e particulares. Nessa ordem, ficou claro que os Bissau-guineenses e os Caboverdianos eram um só povo com um inimigo em comum, os imperialistas portugueses a quem deveriam combater em prol das suas liberdades.

Amílcar Cabral entendia que a educação é arma poderosa na luta contra o regime português e para uma independência completa, por isso que durante a luta já se instituíam escolas nas zonas libertadas. Segundo o próprio Cabral (1974, p. 29):

Desde o princípio, fizemos esforços para formar quadros, evidentemente quadros ao nível das possibilidades e correspondendo às realidades. Formamos quadros no interior do país. Em geral, os nossos quadros militares formam-se no interior do país, salvo no começo da luta em que tivemos que formar quadros militares no exterior. Formamos também quadros políticos no interior do país, assim como enfermeiros e enfermeiras. Mas enviaremos gente para o exterior sempre que se nos ofereçam possibilidades de obtenção de bolsas de estudo, as quais serão sempre bem-vindas. Neste campo é necessário ter em conta aquilo que éramos no começo da luta: um país com 90% de analfabetos e com uma dezena de quadros formados nas universidades dos portugueses. Temos, pois, grandes dificuldades. Um dos problemas da luta, para nós, e para os povos nas mesmas condições, é o problema dos quadros, mas é necessário forjá-los e para isso é necessário, em cada etapa da luta, não exigir dos quadros mais do que aquilo que eles podem dar. Eles darão amanhã mais do que deram hoje. É este o nosso princípio.

Segundo Sané (2019), o líder político Cabral enfatizava a importância da educação, também chamada de “arma da teoria”, na compreensão e transformação da realidade política, social e cultural de Guiné-Bissau e Cabo Verde. Ele acreditava que a independência formal não seria suficiente e que a educação seria fundamental para a plena emancipação do homem e remoção de barreiras ao seu desenvolvimento. O PAIGC, partido político de Cabral, planejou implementar uma “educação alternativa” nas áreas libertadas da Guiné-Bissau, com o objetivo de formar um homem novo livre de dominação e comprometido com o desenvolvimento da nova sociedade, pós-independência. Portanto, a transformação cultural

visava superar a condição de colonização através da luta política, tornando o “homem objeto” em um “homem sujeito” histórico.

Nessa ordem, enquanto os portugueses reformulavam suas políticas educacionais em vista a estruturação de uma nova narrativa para sua manutenção nos territórios africanos, o PAIGC, nas zonas libertadas, mesmo sem meios sofisticados, implantava escolas. A justificativa, além da importância que a educação tem para a sociedade, era óbvia, a maioria da população era analfabeta e, por isso, era inviável, mesmo com a independência adquirida, o país alcançar algum tipo de progresso.

Na Guiné, 97% da população não podia ir à escola. A escola era só para os assimilados, ou filhos de assimilados, vocês conhecem a história toda, não vou contá-la outra vez. Mas é uma desgraça que o tuga pôs na nossa terra, não deixar os nossos filhos avançarem, aprender, entender a realidade da nossa vida, da nossa terra, da nossa sociedade, entender a realidade da África, do mundo de hoje. Isso é o obstáculo grande para o desenvolvimento da nossa luta, camaradas, obstáculo grande, dificuldade enorme para o desenvolvimento da nossa luta (CABRAL, 1974, p. 22).

Com o objetivo de construir uma educação que respondesse às necessidades da população, o PAIGC implementou uma política de ensino que visava a democratização do acesso à educação, com a criação de escolas primárias e secundárias em áreas rurais e o aumento da matrícula de crianças e jovens, especialmente mulheres. Além disso, o partido também incentivou a formação de professores e a construção de escolas de formação de professores para que as pessoas tivessem acesso a uma educação de qualidade.

A educação proposta pelo PAIGC também visava a valorização das culturas e tradições locais, e o uso do português como segunda língua, ao invés de como língua oficial. Dessa forma, a educação pretendia ser uma forma de valorização da identidade nacional, cultural e política, contribuindo para a construção de uma nação forte e unida.

Em resumo, a educação proposta pelo PAIGC tinha como objetivo democratizar o acesso à educação, aumentar a qualidade do ensino, valorizar as culturas e tradições locais e construir uma nação forte e unida.

6.4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO PAIGC

O plano educacional do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) foi elaborado e consolidado durante o histórico Congresso de Cassacá, realizado entre 13 e 17 de fevereiro de 1964 nas áreas libertadas do sul das florestas guineenses. Essas áreas, onde a presença e influência portuguesa eram quase inexistentes, representavam os

principais territórios controlados pelo PAIGC. Em 1971, aproximadamente dois terços do país já estavam sob o controle do partido (TRICONTINENTAL, 2022).

Nesses territórios controlados pelo PAIGC, a organização estabeleceu os princípios de um Estado revolucionário, com ênfase na oferta de serviços essenciais à população, incluindo assistência médica, sistema judiciário, educação e comércio local. Essas áreas desempenharam um papel crucial na luta pela independência.

O Congresso de Cassacá resultou em uma significativa reorganização política e militar do PAIGC, envolvendo:

- O fortalecimento do poder popular;
- A regulamentação das atividades econômicas, administrativas, judiciais, educacionais e de assistência nas áreas libertadas.
- A formação das Forças Armadas Revolucionárias do Povo (FARP), que incluíam grupos guerrilheiros, um exército popular e uma milícia popular.

Uma das resoluções fundamentais do Congresso destacou a importância do aprimoramento do conhecimento. Isso se materializou na criação de escolas, no investimento na educação de adultos e jovens, bem como no incentivo aos indivíduos para que buscassem aprimorar sua própria educação a fim de fortalecer a base do partido.

Amílcar Cabral, líder do PAIGC, delineou diretrizes específicas para a educação, enfatizando a necessidade de:

- Estabelecer escolas e promover a instrução em todas as áreas libertadas.
- Melhorar a qualidade do ensino nas escolas existentes, evitando sobrecarregar o sistema.
- Oferecer cursos especiais para formação de professores.
- Implementar programas de alfabetização para adultos, sejam eles combatentes ou membros da população.
- Estabelecer gradualmente bibliotecas simples nas áreas libertadas, promovendo o acesso ao conhecimento e à leitura.

A criação de uma consciência nacional sobre o colonialismo e a necessidade de lutar pela independência e reconstrução nacional sob uma identidade guineense pluralista, mas singular, representou um desafio importante que o PAIGC enfrentou desde o início da luta. O projeto educacional do partido desempenhou um papel central na promoção dessa conscientização.

Para disseminar as diretrizes do Congresso entre a população em geral e fortalecer a formação dentro das estruturas organizativas do PAIGC, foram realizadas campanhas de

mobilização. O Comissário Político desempenhou um papel vital nesse processo. As diretrizes do Congresso incentivavam os militantes do PAIGC a distribuir amplamente o jornal do partido, realizar sessões de leitura coletiva e promover discussões e reflexões sobre o conteúdo (TRICONTINENTAL, 2022).

Assim, sob “a sombra dos manguezais, foram realizadas sessões abertas com a população em geral. A campanha de mobilização concentrou-se em dialogar sobre os aspectos práticos da vida cotidiana sob o domínio colonial português” (TRICONTINENTAL, 2022, p.10). Durante uma entrevista gravada por Amílcar Cabral durante a Conferência Internacional de Apoio aos Povos das Colônias Portuguesas e da África Austral, em janeiro de 1969, ele compartilhou os conteúdos dessas conversas e seus objetivos subjacentes.

O objetivo era conectar o significado e o impacto do colonialismo ao contexto mais pessoal e direto das vidas diárias das pessoas. As sessões abertas visavam conscientizar a população sobre os eventos que ocorriam em suas próprias comunidades e desempenharam um papel crucial nas campanhas de mobilização do PAIGC, contribuindo para o desenvolvimento inicial da formação política, também conhecida como “formação militante”.

O diálogo com a população e o investimento mais amplo na educação eram fundamentais para alcançar o objetivo geral do partido de combater práticas prejudiciais, particularismos e divisões que ameaçavam a unidade do povo. As sessões não apenas aumentaram a conscientização da população em relação à luta pela independência, mas também auxiliaram na construção de estruturas administrativas, políticas, jurídicas, econômicas e sociais nas áreas libertadas.

Essas estruturas e processos desencadearam uma transformação significativa na vida das pessoas e contribuíram para o fortalecimento do desenvolvimento político de sua consciência. Como Cabral enfatizou nas diretrizes do Congresso, o povo estava disposto a lutar e aceitar sacrifícios, mas esses esforços tinham que se traduzir em melhorias tangíveis nas condições de vida, incluindo acesso a bens essenciais e um caminho claro em direção à independência.

Dentro do contexto da luta de libertação na Guiné-Bissau, o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) lançou iniciativas educacionais significativas. Dois projetos educativos distintos foram desenvolvidos simultaneamente, com o lema “todos os que sabem devem ensinar aos que não sabem”. O objetivo subjacente ao desenvolvimento desses sistemas educacionais nas áreas libertadas consistia em eliminar quaisquer elementos que desumanizassem o povo guineense e permitir que ele crescesse e prosperasse como indivíduos valiosos (TRICONTINENTAL, 2022).

Durante o período de 1963 a 1972, o PAIGC estabeleceu instalações educacionais para três grupos específicos: jovens, adultos e guerrilheiros. Iniciativas educativas para adultos e guerrilheiros estavam em andamento desde os primeiros anos de mobilização, mas foram fortalecidas e formalizadas nesse período por meio da criação de infraestrutura escolar e educacional. Escolas locais, conhecidas como “Escolas de Tabanca”, bem como internatos, foram construídos nas áreas libertadas. Dois internatos estavam localizados em países vizinhos, nomeadamente a Escola Piloto na República da Guiné e a Escola Teranga na República do Senegal.

O PAIGC coordenou as escolas localizadas no exterior por meio do Instituto Amizade, estabelecido pelo partido em 1965. Este instituto era descrito como não político, com objetivos humanitários, e trabalhava em estreita colaboração com o departamento de educação nas áreas libertadas da Guiné-Bissau. Ele funcionava como uma espécie de Ministério da Educação dentro da estrutura do Partido, coordenando desde a administração das escolas até o desenvolvimento de currículos e materiais educacionais, incluindo a gestão e distribuição de bolsas de estudo no exterior. Durante a luta de libertação, o PAIGC recebeu bolsas de estudo de diversos países. Segundo Furtado (2005), O Instituto Amizade também organizava e coordenava seminários para adultos, treinava quadros profissionais, educava profissionais de serviço social, como professores, e acompanhava o rápido crescimento da educação durante a luta de libertação.

Além disso, as estruturas educacionais centrais do PAIGC foram desenvolvidas por meio de campanhas de mobilização mais amplas e processos educativos coordenados pelo Instituto Amizade para crianças e jovens. Para a população adulta e militar foram estabelecidos locais multifuncionais, como o Lar Sami em Ziguinchor e o Lar de Dakar na República do Senegal, além do Lar do Bonfim, também conhecido como Lar de Conacri, na República da Guiné. Esses locais atuavam como escritórios de representação do Partido para funções administrativas e políticas, pequenos hospitais e centros de reabilitação para os feridos na luta armada, fornecendo também programas de alfabetização e cursos de educação política para aqueles que estavam se recuperando de ferimentos.

Durante esse período, o sistema educacional do PAIGC experimentou um crescimento notável. Em 1964-65, o partido mantinha 50 escolas com um total de 4 mil alunos nas áreas libertadas. Esse número cresceu para 127 escolas com 13.361 alunos e 191 professores em 1965-66 e para 159 escolas com 14.386 alunos e 220 professores em 1966-67. O PAIGC formou uma ampla gama de quadros, incluindo professores, trabalhadores de saúde, e

profissionais técnicos e políticos, contribuindo para a melhoria das condições de vida e a promoção da independência (TRICONTINENTAL, 2022).

A educação política e de conscientização promovida pelo PAIGC durante a luta de libertação transcendeu as abordagens convencionais de educação infantil e alfabetização, contribuindo significativamente para a construção de uma sociedade consciente e bem-informada.

Na segunda metade do século XX, muitos países africanos conquistaram sua independência, liderados por movimentos de libertação e influenciados pelas lutas anticoloniais e anti-imperialistas em todo o mundo. O Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), juntamente com outros movimentos, como a Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo) e o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), foi profundamente impactado pelas ideologias comunistas e socialistas. O uso do termo ‘militante’ para identificar membros específicos do partido foi adotado a partir de estruturas revolucionárias de movimentos internacionais contemporâneos ao PAIGC.

Imersos no movimento ideológico, político, social e armado, os militantes eram caracterizados por seu compromisso disciplinado com a luta de libertação e seu envolvimento ativo na busca pela completa independência do governo colonial português. Em 1974, Samora Machel, líder da Frelimo e defensor do socialismo marxista-leninista, definiu o termo ‘militante’ da seguinte forma: “O militante é aquele que vive a preocupação da organização e, no detalhe do cotidiano, pela aplicação criativa de nossa linha, torna-se um modelo de servidor do povo e construtor da nova sociedade. Ele executa sua tarefa com a convicção de que está a serviço do povo, dedicando sua missão ao povo e sacrificando sua própria vida” (TRICONTINENTAL, 2022, p.15).

Dentro do contexto da luta de libertação do PAIGC, o termo ‘militante’ era um construto guarda-chuva que caracterizava todas as pessoas que conscientemente participavam da luta, incluindo combatentes, comandantes, comissários políticos, professores, enfermeiros, médicos e civis (TRICONTINENTAL, 2022, p.16). O partido considerava os militantes como a vanguarda da luta, com a responsabilidade de cumprir seus deveres de forma exemplar e buscar constante aprimoramento.

Tornar-se militante do PAIGC era um ato consciente, exigindo a demonstração de conhecimento sobre o programa e os princípios do partido, bem como envolvimento em trabalhos organizacionais alinhados com os objetivos partidários. Para alcançar essas metas, a vanguarda militante, também conhecida como militantes armados, desempenhava um papel

fundamental na formação política da população, incluindo adultos, membros do partido, jovens e crianças (TRICONTINENTAL, 2022).

Essa formação política visava transformar esses grupos estratégicos em instrumentos políticos para a luta de libertação e para a reconstrução nacional após a independência. A criação e desenvolvimento dessa vanguarda foram fundamentais, e o PAIGC buscava constantemente aprimorá-la. A formação militante não era apenas um processo educacional, mas também uma manifestação do compromisso anticolonial e da construção de uma sociedade consciente e informada.

6.4.1 A formação de professores e o dever político no PAIGC

Os professores eram indivíduos que deixavam suas vidas cotidianas para se juntar à luta do PAIGC. Eles provinham de diversas origens, incluindo a classe trabalhadora (como artesãos, trabalhadores industriais e de serviços), camponeses, bem como alguns da pequena burguesia (incluindo ex-professores de escolas coloniais, ex-funcionários do governo e estudantes). A faixa etária desses professores variava entre 15 a 25 anos. Além disso, estudantes das escolas coloniais portuguesas que se juntavam à luta também passavam por treinamento para se tornarem professores militantes do PAIGC (CÁ, 2005).

Ser um professor militante significava muito mais do que simplesmente preparar aulas, seguir currículos estabelecidos e avaliar o desempenho dos alunos. A educação militante tinha como objetivo transformar comportamentos e hábitos, superar experiências passadas, promover a criação de novos conhecimentos e adaptar-se às mudanças do mundo e às exigências da luta pela independência. Portanto, tornar-se um professor militante envolvia dois processos simultâneos: descolonizar os materiais didáticos existentes e desenvolver novos currículos e materiais como parte do amplo trabalho educacional do PAIGC.

Os professores militantes atuavam como recursos pedagógicos humanos e incorporavam os ideais da luta pela independência. Antes da publicação do primeiro manual escolar em 1966, esses professores tiveram que lecionar usando manuais e materiais coloniais, provenientes de Portugal. Por exemplo, ao ensinar o português, eles não apenas se concentravam no alfabeto, mas também interpretavam criticamente os conteúdos dos livros em português e a reformulavam para torná-la mais relevante para os alunos.

No entanto, esse processo exigia que os próprios professores passassem por um processo de descolonização, desconstruindo o conhecimento colonial imposto pelo governo português. Embora o PAIGC tenha desenvolvido cursos de formação de professores

abordando temas pedagógicos, a formação de professores militantes também envolvia uma reavaliação de seu próprio conhecimento, muitas vezes aprendendo junto com seus alunos (TRICONTINENTAL, 2022).

Os professores dessas escolas desempenhavam um papel importante ao criar ambientes de aprendizado que incentivavam o pensamento crítico nos alunos. Esse processo de questionamento e estímulo à curiosidade não apenas construiu a confiança dos alunos, mas também transformou os professores em agentes de mudança. Apesar das diferentes funções dos professores militantes e dos combatentes militantes na luta pela independência, ambos tinham a responsabilidade de formar a próxima geração, que lideraria o país na libertação e na reconstrução após a independência. Nesse processo, eles desenvolveram abordagens educacionais e materiais que promoviam os princípios e objetivos do partido.

A visão de Paulo Freire sobre a educação tem profundos paralelos com o que foi discutido anteriormente em relação às práticas do PAIGC na Guiné-Bissau. Freire enfatizou que a educação não pode ser desvinculada das condições culturais e sociais dos indivíduos, e que nenhum ser humano existe de forma isolada. Essa perspectiva ressoa com a abordagem de Arroyo (2004), uma vez que o PAIGC viu a importância de envolver a população nas discussões sobre sua realidade sob o domínio de um paradigma globalizante. A contextualização cultural e histórica desempenha um papel fundamental na educação, e o PAIGC compreendeu essa dinâmica (FREIRE, 1987).

Segundo Freire (1987), a verdadeira educação deve ir além de encher os indivíduos com conteúdo pré-estabelecidos. Em vez disso, ele defendeu a necessidade de empoderar as pessoas, transformando-as em “corpos conscientes” capazes de compreender e transformar o mundo ao seu redor. As práticas educacionais do PAIGC compartilharam dessa ideia ao adotar uma abordagem que estimulava a reflexão crítica e a capacidade de agir para mudar as condições opressoras.

Além disso, destacou a importância de envolver os oprimidos na reflexão sobre a opressão e suas causas, levando ao engajamento na luta por sua própria libertação. O PAIGC compartilhou dessa visão, procurando fazer com que a população guineense compreendesse a natureza da opressão colonial e participasse ativamente na busca pela independência. A educação desempenhou um papel crucial na conscientização e mobilização do povo guineense (FREIRE, 1980).

A perspectiva de Freire de que não se pode suprimir a dicotomia entre opressores e oprimidos, mas sim manter uma relação dialética entre eles, também é relevante. O PAIGC

reconheceu a presença dos opressores coloniais e se esforçou para transformar essa relação, passando de uma situação de submissão para uma luta ativa pela libertação.

Portanto, as ideias de Paulo Freire sobre uma educação crítica, consciente e transformadora se alinham de maneira notável com as práticas e objetivos do PAIGC na Guiné-Bissau. Ambos defendem a importância de uma educação que leva à conscientização, ao engajamento ativo e à transformação das realidades opressoras em direção à libertação e à independência. Eles compartilham a visão de que a educação é uma ferramenta poderosa na luta por uma sociedade mais justa e livre, permitindo que as pessoas se tornem agentes ativos na transformação de suas próprias vidas e comunidades.

6.4.2 A criação e a fundamentação do currículo escolar

Neste tópico, exploraremos a transformação de materiais pedagógicos e currículos, um elemento central da educação militante no contexto da libertação.

Em uma entrevista realizada em 2011, Antônio Moreira argumentou que: um currículo é organizado em um dado momento histórico, em uma determinada sociedade, refletindo o que essa sociedade considera como características de um cidadão que enseja formar, o que define como um homem e uma mulher educados que deseja ter como seus membros. Consequentemente, atende às demandas do grupo que, na sociedade, tem o poder de definir o que a escola pretende realizar mediante seu papel social. Por outro lado, é importante ressaltar que o currículo não apenas reflete a demanda da sociedade; ele também pode contribuir com suas ações, afetando os estudantes e efetuando mudanças na sociedade. De certa maneira, o currículo é um elemento central na definição do que somos e seremos (MOREIRA, 2011).

No cenário da luta pela independência da Guiné-Bissau contra o domínio colonial português, a educação política emergiu como uma prioridade inegável para o PAIGC. Ao longo desse período, o currículo educacional do PAIGC foi moldado pelas orientações políticas do partido e influenciado pelo contexto global da época. Dividido em duas fases abrangendo da primeira à quinta série, esse currículo tinha como principal missão, transmitir a história da luta de libertação e o compromisso do PAIGC com o internacionalismo.

A partir dos documentos analisados, examinamos como essa abordagem educacional não apenas abordou a luta de libertação, mas também explorou questões de opressão, exploração, colonialismo, direitos de gênero, história internacional e luta de classes. Além disso, veremos como os materiais educacionais foram desenvolvidos de maneira criativa,

transformando questões políticas e ideológicas em histórias envolventes e fábulas que exploravam comportamentos humanos, cívicos e militantes.

Transformando materiais pedagógicos e currículos, a educação política desempenhou um papel crucial nas estratégias de libertação da Guiné-Bissau contra o domínio colonial português. O PAIGC considerava a educação política como uma das principais prioridades em todas as frentes da luta. Em seu compromisso com a conscientização política, Amílcar Cabral, líder do PAIGC, enfatizava que ‘a arma vale porque o homem está atrás, agarrado a ela’, destacando a importância da consciência política. O objetivo era proporcionar uma educação que não se baseasse na ideia de encher os alunos com conteúdo, mas sim na formação de “corpos conscientes” e na consciência intencionada ao mundo. Isso representou uma abordagem educacional inovadora que visava questionar, refletir e engajar os oprimidos na luta por sua própria libertação.

Os currículos educacionais foram reformulados para incluir temas relevantes para a realidade africana, dando ênfase à história, cultura, resistência e estratégias de combate ao colonialismo. Os professores, muitos dos quais eram recrutados entre os próprios estudantes, desempenharam um papel fundamental na transformação dos materiais educacionais e na criação de uma pedagogia centrada na conscientização política, conforme explicitamos no quadro a seguir.

Quadro 15 – Programa Curricular proposto pelo PAIG

Currículo	Faixa Etária	Foco	Temas Principais
Currículo para Crianças (1ª a 2ª Série)	Crianças em idade escolar	História da luta de libertação	Criação do PAIGC, estrutura e organizações, heróis e heroínas, objetivos e programa, colonialismo, opressão, exploração, colonialismo português
Currículo para Crianças (3ª a 5ª Série)	Crianças em idade escolar	História da luta de libertação com enfoque em internacionalismo	Lutas de libertação no continente africano, diplomacia, lutas de gênero, lutas históricas em outros lugares, luta de classes, racismo, liberdade, progresso, reconstrução nacional, história africana
Currículo para Educação Política de Adultos	Adultos	Preparação política em 180 horas	História e geografia, ideologia do PAIGC, questões internacionais, caráter sociológico e etnográfico da Guiné-Bissau, treinamento e comportamento cívico das forças armadas militantes

Fonte: Elaborado pelo autor

Como enfatizamos, as abordagens inovadoras na educação eram profundamente enraizadas na necessidade de conscientização política, entretanto possuíam pouca ênfase nas diversidades culturais locais.

Uma das principais distinções entre as políticas educacionais do PAIGC e o sistema colonial português era o foco na conscientização política. Nesse caso, podemos compreender que o currículo, conforme diz Arroyo (2011), constitui-se em um instrumento política da disputa. Enquanto a educação colonial muitas vezes perpetuava de maneira hegemônica aliciadora, o PAIGC via a educação como uma ferramenta para conscientizar o povo guineense sobre os males do colonialismo e as injustiças que enfrentavam, porque o partido acreditava que a transformação da realidade só poderia ocorrer quando as pessoas estivessem politicamente conscientes e comprometidas com a libertação. Segundo Freire (1991), a educação não pode ser separada da política, pois a maneira como as pessoas são educadas afeta diretamente o tipo de sociedade que desejamos construir. A educação é um ato político, porque envolve fazer escolhas e tomar decisões que moldam nossas visões de mundo e, por consequência, a sociedade em que vivemos.

Portanto, os currículos desenvolvidos pelo PAIGC foram projetados para envolver os estudantes em discussões sobre a luta de libertação, o colonialismo e a opressão. Os manuais escolares apresentavam temas relacionados à história do partido, seus heróis e heroínas, objetivos do movimento e o programa. Como se observa, a educação política nas escolas primárias incluía o ensino de estratégias de resistência às práticas coloniais e destacava a importância de uma educação que possibilitasse aos estudantes compreenderem e enfrentarem a realidade em que viviam.

Certamente, considerando nossa discussão sobre a educação política e sua relação com a formação de professores, podemos destacar a importância da formação de professores militantes no contexto do PAIGC. A formação de professores, como abordado, desempenhou um papel fundamental na disseminação das ideias políticas do partido e na promoção da conscientização entre a população. Os professores foram formados não apenas para transmitir conhecimentos técnicos, mas também para desenvolver nas mentes de seus alunos uma compreensão crítica das questões políticas, sociais e econômicas. Essa formação visava formar os professores a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, promovendo não apenas a educação, mas também a participação ativa na luta pela libertação e na construção de uma sociedade mais justa. Portanto, a formação de professores militantes representou um dos pilares da estratégia educacional do PAIGC, contribuindo para a construção de uma base sólida para a transformação social e política desejada.

6.5 APORTE DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS PARA REFORMAS EDUCACIONAIS PÓS-INDEPENDÊNCIA

A libertação das nações africanas do jugo colonial nas décadas de 1950 e 1960 trouxe consigo desejos de independência não apenas política, mas também intelectual e educacional. Os países africanos recém-independentes, ávidos por construir sistemas educacionais sólidos e inclusivos, enfrentaram grandes dificuldades na implementação de suas visões educacionais diversas. As restrições financeiras, estruturais e a falta de expertise pedagógica criaram um vazio que foi prontamente preenchido por organizações internacionais.

Além dos países africanos, é relevante destacar que esses investimentos e intervenções das instituições internacionais também encontraram espaço nos países da América Latina, com especial destaque para o Brasil. O país, como uma das maiores economias emergentes do mundo, enfrentou desafios semelhantes aos de nações africanas recentemente independentes, como a necessidade de melhorar a qualidade da educação e promover a equidade.

Entre as principais entidades nesse contexto estão o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Cada uma dessas instituições desempenhou papel fundamental ao fornecer assistência técnica e financiamento aos países africanos emergentes em educação.

O Banco Mundial, por exemplo, teve um papel significativo ao financiar projetos voltados para ampliar o acesso à educação, melhorar a qualidade do ensino e modernizar a gestão educacional. A OCDE contribuiu com pesquisas e orientações políticas destinadas a promover o desenvolvimento educacional nos países periféricos e semiperiféricos. A UNESCO também se envolveu intensamente com seu foco na universalização do acesso à educação e na proteção do patrimônio cultural.

O UNICEF concentrou seus esforços nos direitos das crianças, buscando assegurar que todas as crianças, não importando suas condições sociais, culturais, étnicas ou religiosas, tivessem a oportunidade de receber uma educação de qualidade. Contudo, a interferência das instituições internacionais na educação dos países emergentes não ocorreu sem controvérsias. Dois principais tipos de críticas emergiram: as de cunho político e ideológico e as de cunho pedagógico.

As críticas políticas e ideológicas argumentavam que essa interferência caracterizava uma forma de neocolonialismo, pois impunha modelos educacionais desenvolvidos em países industrializados aos países emergentes. Argumentavam que esses modelos, muitas vezes, não

levam em consideração as complexas realidades sociais e culturais dos países africanos, o que pode contribuir para a reprodução das desigualdades sociais. Além disso, a dependência desses países em relação ao financiamento internacional pode diminuir sua autonomia na definição de políticas educacionais. Consideram, assim, que o Banco Mundial “[...] representa uma *estrutura material* da ideologia da globalização com a função mediadora de organizar e difundir a ‘concepção de mundo’ que os ‘Senhores do Mundo’ querem consolidar e reproduzir, neste contexto de crise estrutural (LEHER, 1998, p. 9-10, grifo do autor).

Por outro lado, as críticas de cunho pedagógico argumentam que a interferência das instituições internacionais, numa lógica do mercado, pode levar à homogeneização da educação, prejudicando a diversidade cultural e a pluralidade de perspectivas. A excessiva ênfase em exames e formação por competência pode resultar em uma educação tecnicista e descontextualizada, inadequada para atender às necessidades específicas das nações cujas características se diferem bastante dos padrões europeus. Nessa perspectiva, o papel dos professores é apenas coadjuvante. Segundo Casagrande, Pereira e Sagrillo (2014, p. 499), “Para atingir as metas mencionadas, as políticas do Banco Mundial direcionadas para a Educação Básica produzem, conseqüentemente, ações e determinações para as políticas de formação de professores”.

Apesar dessas críticas, é importante reconhecer que a interferência das instituições internacionais também pode ser vista como um esforço bem-intencionado para ajudar os países emergentes a melhorar a qualidade do ensino e promover a equidade educacional. Portanto, a questão da interferência das instituições internacionais na educação dos países emergentes é complexa e multifacetada, e as respostas variam dependendo das perspectivas políticas, sociais e educacionais.

No centro dessa controvérsia, a educação dos países africanos emergentes permanece como um campo em que os desafios são imensos e numerosos; e a busca por soluções equilibradas continua a ser uma tarefa fundamental para promover o desenvolvimento sustentável e a igualdade de oportunidades na região.

Na Guiné Bissau, após a sua independência, com assassinato do Amílcar Cabral se viu diante de uma situação sem rumo e de uma crise abrangente. Segundo Furtado (2005), nos primeiros anos após a independência, o esforço do partido único em mobilizar e enquadrar a população em suas estruturas era evidente. No entanto, esse período também foi marcado por ações repressivas, perseguições, detenções arbitrárias e expropriações. Pessoas que ousaram assumir posições discordantes em relação a certos projetos políticos ou foram rotuladas como

colaboradoras do inimigo ou enfrentaram sanções severas, incluindo fuzilamentos sumários. Esse clima de tensão, medo e insegurança era generalizado em todo o país.

Foi um período de desencanto em relação ao partido que havia conquistado grande prestígio internacional e angariado muitos simpatizantes durante a luta pela independência. As ações repressivas e a divergência entre as promessas ideológicas e a realidade prática deixaram uma marca duradoura na sociedade guineense.

No entanto, a independência trouxe consigo uma esperança de autodeterminação e uma oportunidade de estabelecer um sistema político e econômico que atendesse às necessidades da população. A Guiné-Bissau enfrentou o desafio de construir uma nação independente e superar os obstáculos herdados do período colonial. As políticas e ações do governo no período pós-independência desempenharam um papel crucial na definição do curso futuro do país, incluindo as reformas na educação.

após a independência total do país, não foi tão difícil instalar os órgãos centrais, mas foi complicado fazê-los funcionar. Este período de transição brusca da gestão de uma parcela de território, em situação de guerra, para a administração de um território em toda a sua complexidade e em condições de paz, de falta de quadros em número e em qualidade e de experiência administrativa foi marcado, de uma forma geral, por momentos de indefinição e de contradições, por um certo caos administrativo (FURTADO, 2005, p. 326).

Em análise realizada na tese do Furtado (2005) sobre o período pós-independência, o cenário educacional guineense se apresentava desafiador. Os líderes políticos se depararam com duas opções cruciais: a) Encerrar as instituições de ensino herdadas do período colonial até a concepção de um projeto educativo abrangente. Essa decisão significava uma pausa temporária na educação, durante a qual uma política educacional clara seria definida, alinhada com os novos ideais políticos e ideológicos forjados durante a luta pela independência. Essa abordagem também envolveria a formação dos quadros necessários para implementar esse novo sistema educativo, adaptado às necessidades de uma nação independente e autônoma.

A segunda opção, manter a estrutura educacional existente, mas com reformas pontuais, implicaria manter as escolas abertas para atender a um número crescente de estudantes, substituindo os elementos indesejáveis e introduzindo reformas nos currículos. No entanto, essa opção permitiria que o sistema educacional herdado do período colonial continuasse operando, com ajustes graduais, enquanto paralelamente se desenvolvia um novo sistema educativo.

Entretanto, as fortes pressões políticas e sociais influenciaram a decisão de optar pela segunda alternativa, o que possibilitou que o sistema educacional colonial fosse mantido, com

adaptações para acomodar o rápido aumento no número de estudantes, ao mesmo tempo em que se trabalharia na construção de um novo projeto educativo (FURTADO, 2005).

No entanto, ambas as opções careciam de uma compreensão profunda da complexa situação herdada das políticas coloniais e das medidas populistas adotadas nos últimos momentos do domínio colonial. A decisão tomada também não foi fundamentada em análises detalhadas das implicações futuras. Não foram desenvolvidos cenários e não foram identificados e avaliados os constrangimentos (balizadores), incluindo recursos humanos, materiais e financeiros, e estatísticas confiáveis.

Além disso, a decisão carecia de um projeto educacional abrangente que integrasse as reformas no contexto de uma nação recém-independente. Isso resultou em uma reforma educacional difusa, sem uma tipologia definida.

Embora os líderes políticos reconhecessem a necessidade de uma política educativa abrangente, essa conscientização frequentemente era expressa em discursos políticos, mas não se traduzia em planos de ação concretos e avaliáveis. A formação de recursos humanos, sobretudo professores qualificados para implementar as reformas, enfrentou desafios, com grande parte da formação ocorrendo no exterior, dependendo das oportunidades oferecidas pelos “países amigos”, em vez de atender às reais necessidades do país.

Segundo Furtado (2005), os recursos financeiros obtidos por meio de financiamento externo muitas vezes eram direcionados de acordo com as filosofias dos financiadores, e uma parte substancial era destinada à assistência técnica. Essas bases deficitárias deram início a mudanças no sistema educacional, impostas pelo poder político, que transformaram um sistema já deficiente e inadequado em um sistema rígido e estático.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, estabeleceu uma visão e uma justificativa essencial. A referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos como um elemento determinante e estruturante da nova política educativa da Guiné-Bissau ressalta a importância de que a educação fosse concebida e implementada de acordo com os princípios dos direitos humanos.

A crise econômica mundial dos anos 80 abalou os países industrializados, desencadeando uma série de eventos que afetaram profundamente as nações africanas, incluindo a Guiné-Bissau. Em meio à crise, o Banco Mundial lançou o Programa de Ajustamento Estrutural (PAE) na década de 1980, ao qual aderiram 33 dos 47 países do grupo dos Países Menos Avançados (PMA), dos quais 27 eram africanos (FURTADO, 2005).

O PAE, embora destinado a revitalizar as economias em dificuldades, teve impactos significativamente negativos em diversos aspectos sociais, com ênfase especial na educação.

As consequências da adesão a essas reformas macroeconômicas se manifestaram de várias maneiras nos sistemas educacionais dos países adeptos.

A situação em muitos PMA, incluindo a Guiné-Bissau, foi se deteriorando continuamente, especialmente em relação à pobreza. O agravamento da pobreza atribuíu-se a uma série de fatores, incluindo a má qualidade das políticas adotadas por políticos que muitas vezes demonstraram incompetência na adaptação às mudanças. Da mesma forma, a redução constante dos preços das matérias-primas, a falta de capital para investimentos e a alocação inadequada de recursos também contribuíram para a situação crítica. Conflitos internos frequentes e uma alta taxa de crescimento populacional agravaram ainda mais o cenário.

É imperativo reconhecer que a crise econômica e as reformas macroeconômicas não impactaram todos os segmentos da sociedade de maneira uniforme. As populações mais vulneráveis foram as mais prejudicadas, e a educação, um pilar essencial para o desenvolvimento humano e social, sofreu desproporcionalmente os impactos da crise. Como consequência, a luta para combater a pobreza e a desigualdade tornou-se um desafio cada vez mais complexo e premente em muitos países afetados pelo Programa de Ajustamento Estrutural do Banco Mundial, instituição essa que é, segundo Furtado (2005), fortemente influenciado pela *teoria do capital humano*³⁰.

A partir da década de 90, o Banco Mundial assumiu um papel cada vez mais proeminente na formulação da política social da Guiné-Bissau, com foco especial no setor da educação. A instituição se estabeleceu como um ator estratégico na promoção de um modelo de desenvolvimento baseado em princípios liberais, desempenhando um papel significativo na estruturação das economias dos países mais pobres e nas negociações relacionadas às suas dívidas externas. Durante esse período, o Banco Mundial adotou uma postura mais política e uma visão mais humanista em relação às questões sociais nos países empobrecidos, o que lhe conferiu maior prestígio internacional em comparação com outras agências, dentre elas a Organização das Nações Unidas.

Essa mudança de estratégia política do Banco Mundial na Guiné-Bissau, especialmente em relação ao setor social, tornou-se mais evidente nos anos 90, com um aumento considerável no apoio à educação, ao combate à pobreza e à promoção do setor privado, seguindo uma abordagem de recuperação de custos. O cerne da política do Banco

³⁰ A teoria do capital humano, desenvolvida por economistas como Theodore Schultz e Gary Becker na década de 1960, sustenta que o conhecimento, as habilidades e a saúde dos indivíduos representam ativos que podem ser investidos para gerar retornos econômicos. Essa teoria parte dos pressupostos de que esses ativos podem ser adquiridos e desenvolvidos, e o retorno desse investimento está diretamente relacionado à produtividade dos indivíduos.

Mundial para o setor da educação na Guiné-Bissau é a educação básica, considerada a estratégia mais eficaz na redução da pobreza, sobretudo nas regiões de rápido crescimento populacional. Os empréstimos concedidos à Guiné-Bissau no domínio educacional têm se concentrado nas infraestruturas, equipamentos e insumos educacionais, como material didático, manuais e treinamento de professores, e, em casos excepcionais, no pagamento de salários de professores em atraso. O Projeto de Apoio à Educação Básica – Fikidja é uma manifestação dessa política. Suas metas principais incluem a expansão moderada da cobertura do ensino básico, a melhoria da qualidade dos recursos educacionais, aprimoramento da gestão de recursos humanos e financeiros, desenvolvimento de parcerias entre o Ministério da Educação Nacional, a sociedade civil e a comunidade internacional para descentralização de serviços educacionais, além de fortalecimento da capacidade do Ministério no planejamento e gestão dos serviços educacionais.

Nesse contexto, a Guiné-Bissau implementa três programas financiados pelo Banco Mundial, dois dos quais foram redefinidos em 2002 por uma missão da instituição: o Programa de Formação de Professores em Exercício por meio de Comissões de Estudos, o Programa de Unificação do Ensino Básico (EBU) e, mais recentemente, o Programa de Parceria com Organizações Não Governamentais locais. Esses programas, apesar dos desafios conjunturais enfrentados, desempenham um papel crucial nas atividades do Ministério da Educação de Guiné-Bissau, abrangendo áreas essenciais para aprimorar a qualidade do ensino atual e estabelecer as bases para futuras reformas educacionais no país.

6.6 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GUINÉ-BISSAU

É senso comum que a transformação do sistema de ensino depende da conscientização dos alunos, mas, sobretudo, dos professores para que os novos objetivos da educação e da aquisição dos valores e conhecimentos demandada se efetivem. No entanto, para esse fim, a transformação não se limita aos conteúdos e métodos de ensino, mas também abrange as relações de poder na escola, o currículo e o papel da escola na sociedade.

Durante a colonização, a maioria dos professores secundários eram portugueses e poucos guineenses tiveram acesso à escola, pois não era do interesse do regime. No entanto, depois da independência, em que, teoricamente, a Guiné já se configurava como estado-nação, a situação não era diferente. Em consequência, a falta de professores qualificados e a insuficiência no número de profissionais nativos era evidente e de acordo com Sané (2019), um dos maiores problemas do setor educacional enfrentados nos primeiros anos após a

independência. Além disso, tornou-se difícil empregar um novo paradigma educacional; o quantitativo existente de professores guineenses sob o jugo da ideologia colonialista ainda referenciavam o modo de ser e atuar de um professor português. Desse modo, a reforma e a mudança na educação não seriam efetivadas somente por meio de diretrizes impostas pelo governo, pois precisaria que alunos e professores se conscientizassem e se comprometessem com essa transformação (SANE, 2019).

A transformação não abrange apenas os conteúdos e métodos de ensino, mas também as relações de poder dentro da escola (direção/professores/alunos), o papel da escola na sociedade (em diversos aspectos, como composição social dos alunos e professores, serviços prestados pela escola à comunidade, ligação do ensino com o trabalho, relação entre o conhecimento adquirido na escola e as necessidades da população) que não pode existir sem professores e alunos motivados para essa mudança (ALMEIDA, 1981, p. 125).

Ademais, o PAIGC, ao governar o país, teve de aproveitar a estrutura existente e recorrer ao auxílio de professores estrangeiros, conhecidos comumente no seio dos Bissauguineense de “os cooperantes”. A maioria desses professores eram provenientes de Portugal, devido à língua comum, assim como de outros países, com exceção aos Cubanos.

[...] no primário, onde se pretendia uma imediata expansão das oportunidades de estudo para os guineenses, os professores existentes eram muito poucos (mesmo acrescentando os que trabalhavam nas escolas das antigas áreas libertadas) e em sua imensa maioria não eram diplomados. Em julho de 1976, de 2.168 docentes no ensino primário, apenas 4% possuíam diploma; 31% eram “professores de posto” e 65% eram monitores escolares com a 4a. classe. No secundário, depois da partida em massa dos oficiais portugueses, os poucos guineenses que em parte os substituíram só tinham completado o curso do Liceu. Por isso foi necessário que se recorresse ao auxílio de professores estrangeiros [...]. Esses professores eram enviados à Guiné-Bissau por meio de convênios firmados com governos ou instituições de diversos países (ALMEIDA, 1981, p. 127).

Contudo, a capacidade financeira limitada e outras questões de logística, dificultavam a sustentação dessa cooperação, uma vez que suscitavam problemas a nível contratual e na chegada desses professores ao país. Na verdade, segundo Sané (2019, p. 215), “as despesas com esses professores representavam um peso importante no orçamento do Comissariado de Educação”. Isso fez com que o governo baixasse os critérios para recrutamento dos professores. Como consequência, docentes com baixa qualificação ou até mesmo não qualificados começaram a ser recrutados temporariamente para dar conta da explosão escolar e cobrir essa demanda, o que comprometeu seriamente, por longos anos, a qualidade do ensino preconizada.

O governo do PAIGC procurou amenizar esses agravos através de medidas como a criação de cursos de formação de professores, para que, progressivamente, a dependência dos estrangeiros fosse diminuindo. Segundo Almeida (1981, p. 128):

Pensa-se, para o futuro, que os cooperantes se dediquem principalmente à formação e atualização de novos professores guineenses, tendo sobretudo um papel multiplicador. Essa formação “técnica” seria complementada pelos seminários políticos do PAIGC (já iniciados no final de 1974) e pela própria atividade desses professores na transformação social da Guiné-Bissau (como também já ocorre em algumas escolas). Mas nesses primeiros tempos, os cooperantes trabalharam tanto na capacitação de docentes guineenses, em cursos intensivos, quanto diretamente, dando aulas, no ensino secundário.

Visando possibilitar uma atuação mais segura dos docentes do ensino básico, “foi organizado o trabalho docente coletivo nas Comissões de Estudo (pelo Comissariado da Educação, em 1975)”, em que cada centro escolar reunia aproximadamente 12 professores de 3 ou 4 escolas rurais mais próximas e formavam as “comissões”, as quais apoiavam o trabalho educativo com supervisão de um responsável politicamente engajado com a transformação do país, cognominado pelo Comissariado da Educação (ALMEIDA, 1981, p. 130).

No ano de 1976 formou-se o primeiro grupo de professores (cerca de 30 estudantes durante 20 meses de estágio primários) em Viseu e Aveiro, Portugal. Mas, igualmente ocorreu a formação de professores em outros países (SANÉ, 2019). Para Almeida (1981, p. 132), “se todas essas medidas não se constituem em soluções definitivas, são pequenos passos na direção da superação das dificuldades (pelo menos dos obstáculos mais imediatamente removíveis)”. Mas, a medida de efeitos mais transformadores e permanentes, foi a criação de três escolas para a formação de docentes em Cói, Bissau e Bolama.

6.6.1 A nova educação da Guiné – Bissau

A reformulação da educação guineense a partir de 1976/77 tomou como base, além de experiências realizadas nos internatos do Instituto Amizade, as experiências advindas dos novos Liceus, acampamentos do projeto “Escola ao Campo” e as novas escolas de formação de professores.

O Instituto Amizade, constituído por uma rede de escolas, era ligado ao Comissariado da Educação. Foi originado pela Escola Piloto e possuía, em 1976, mais de nove internatos e semi-internatos difundidos em jardins-escola, ensino primário e ensino secundário. De acordo com Cá (2005, p. 48), este instituto

foi criado como organização autônomo, cuja finalidade era dar acolhimento, proteção e educação as crianças vítimas de guerras colonial. O seu objetivo fundamental era a formação de quadros, preparando homens responsáveis, conscientes dos seus deveres e capazes de construir um país de paz e progresso, de acordo linha de orientação traçada pela direção do partido. O Instituto Amizade concretizava os seus objetivos através da criação de jardins infantis, internatos e escolas agrícolas, onde se ministravam os ensinamentos materno, pré-primário e secundário. Durante a luta, existiam três internatos no exterior do país e quatro nas zonas libertadas, dois no Leste e dois no Sul.

As práticas educacionais ali desenvolvidas eram fundamentadas numa concepção pedagógica crítica e libertadora, conforme direção do movimento Pan-Africanista. Esse tipo de ensino problematizava a realidade local através da tomada de consciência dos povos dominados, valorizando as práticas socioculturais de cada grupo étnico. Diante disso, “o sistema de educação e formação tinha necessariamente que se adaptar a essa realidade e aproveitar os valores positivos da sua tradição, nomeadamente as suas práticas de produção e os seus meios de expressão cultural” (FURTADO, 2005, p. 314).

Para Almeida (1981), todas as experiências desde a luta pela independência, entre elas “a gestão democrática da escola [...], integração da escola com a comunidade, ensino voltado para a realidade nacional e africana, atividade política e aquisição de conhecimentos vistos como serviços prestados à população – e não como forma de alcançar privilégios pessoais”, criaram as características da nova educação guineense, na época.

A escola que deu origem aos institutos foi instalada no período da luta, fora do país em Conacri, capital da vizinha República da Guiné, e era chamada de escola piloto, sendo a escola modelo do PAIGC. Mais tarde, se transformou então, segundo Furtado (2005, p. 319), numa espécie de “[...] instituto politécnico cujos objetivos, em termos de escolarização e formação, iam para além do ensino básico”. Afinal, além do ensino básico, nestas escolas também eram ministrados cursos para formação de professores e a coordenação geral dos internatos e semi-internatos.

Conforme Almeida (1981), junto à escola piloto, outros internatos foram criados durante a luta de libertação, que se assemelhavam no modo de funcionamento e organização, onde os alunos prosseguiam seus estudos. Além disso, para maior integração urbana e rural, foi concebido o projeto temporário “Escola ao Campo”, que funcionou entre 1975 e 1976.

A primeira escola de preparação de docentes foi criada depois da independência da Guiné-Bissau, em Cói, região de Cacheu, sendo denominada Centro de Formação de Professores Máximo Gorki. Em 1975, um grupo de professores exibiu ao Comissariado da Educação um projeto para requalificar antigos professores combatentes. O centro formava então novos docentes e preparava melhor quem tinha uma formação mais precária

(conhecimento teórico, didático e político), em um curso que durava 3 anos, incluindo 5ª e 6ª classes e a preparação pedagógica, estando assim habilitados para o ensino primário (ALMEIDA, 1981).

6.6.2 A emergência do PAIG e o dilema de uma política educacional antagônica

Durante a Guerra pela independência, que teve seu início nos anos sessenta, no mesmo período em que se buscava reformar a política educacional colonial para melhorar o ensino, surgiu uma nova maneira de organizar a educação nas áreas fora do controle político-administrativo português, chamadas de Zonas Libertadas e controladas pelo PAIGC. Essas áreas foram fundamentais para criar um sistema de educação direcionado às necessidades da população, organizando-as para lutar contra o colonialismo e para os valores de uma nova sociedade em formação. As ideias para isso começaram no Congresso de Cassacá³¹, em 1964. (FURTADO, 2005; CA, 2005; ALMEIDA, 1981).

Dado que a população nessas áreas era majoritariamente composta por agricultores, a educação teve que ser adaptada a essa realidade, aproveitando os aspectos positivos de sua tradição, como práticas agrícolas e expressões culturais. A escola nessas comunidades rurais ensinava conteúdos que refletiam a realidade social e cultural, combinados com conhecimentos modernos de ciência e técnica que fossem adequados às condições locais. A abordagem educacional tinha um foco prático na luta pela independência e na subsistência da população (FURTADO, 2005).

Além das escolas convencionais, que eram parte da comunidade, segundo Furtado (2005), também foram experimentados projetos chamados de “escolas autogeridas” para fortalecer a conexão entre a educação e o trabalho produtivo. O objetivo era criar uma rede escolar que fornecesse educação básica para todos. Inicialmente, as crianças eram educadas em Konakri³², mas a partir de 1963/64, a rede de escolas nas Zonas Libertadas começou a se

³¹ Cassacá é um dos municípios da Guiné-Bissau localizada nas zonas remotas do país. No então contexto da guerra, fazia parte das zonas controlada pelo PAIGC. Tornou-se como um símbolo histórico por sediar o primeiro congresso do partido.

³² Conakry, também conhecido como Guiné-Conakry, cuja gentílico invocada de “La-guineense”, era antiga colônia francês, um país que faz fronteira com a Guiné-Bissau na sua zona fronteira sul e oeste. Foi um grande país amigo do PAIGC na sua luta contra o imperialismo português. Serviu-se de base remota para preparativos

desenvolver gradualmente, seguindo um plano que se ajustava às condições locais em constante mudança. Em 1965, foi inaugurada uma escola internato em Conacri para os filhos dos guerrilheiros, reforçando o compromisso com a educação mesmo em meio a circunstâncias desafiadoras (CÁ, 2000; FURTADO, 2005).

Os documentos analisados que compõem o corpus da nossa pesquisa apresentam uma análise das tipologias de escolas nas Zonas Libertadas durante o período de luta pela independência na Guiné-Bissau, com foco em sua evolução, princípios de autogestão, e os desafios enfrentados. No âmbito da formação de professores, este contexto complexo revela estratégias únicas e interdisciplinares para a educação, conforme retratado nas palavras de Amílcar Cabral e observado nas ações implementadas pelo PAIGC.

A análise desses documentos e material bibliográfico destaca as diferentes categorias de escolas que surgiram no sistema educacional do PAIGC, incluindo as Escolas Rurais, que foram fundamentais na disseminação da educação nas áreas libertadas. Esse paradigma escolar foi forjado sobre os ideais do PAIGC, na medida em que Amílcar Cabral defendia o combate à ignorância e a disseminação da educação em todas as regiões, enfatizando a necessidade de educar a população e os membros do partido para a luta contra o colonialismo (DAVIDSON, 1975).

Esse enfoque na educação como arma contra a opressão colonial demonstra como a formação de professores foi central para o fortalecimento do movimento de independência e para a formação da população.

Abaixo são apresentadas algumas imagens que retratam as características das escolas rurais nas zonas libertadas, as quais foram registradas durante período de luta pelo médico microbiologista Holandês, Roel Coutinho. Tais registros ilustram a organização dos espaços educativos no âmbito dessas escolas, considerando-se aspectos culturais locais, as condições estruturais e pedagógicas disponíveis à época.

Imagem 1 – Médico holandês Roel Coutinho (autor das fotos)



Fonte: wikimidia (2023)

O retrato acima apresenta o médico holandês Roel Coutinho, que durante a guerra estava presente nas zonas libertadas, atuando como médico microbiologista. Ele acompanhava o desenrolar da guerra enquanto cumpria com seus propósitos. Registrou várias fotos, incluindo aquelas das escolas que o PAIGC vinha construindo nas zonas remotas da Guiné-Bissau. Portanto, é ele o autor de todas as fotos exibidas nessa seção.

Como referimos, as palavras de ordem do PAIGC/Cabral, citadas nos documentos analisados, enfatizam a necessidade de uma educação universal, emancipadora e transformadora. O objetivo de tal paradigma educacional é que a educação seja acessível a todos, independentemente de classe social, etnia ou gênero. Além disso, a educação deve ser um instrumento para a conscientização política e social das pessoas, capacitando-as para a luta pela libertação (CABRAL, 1978).

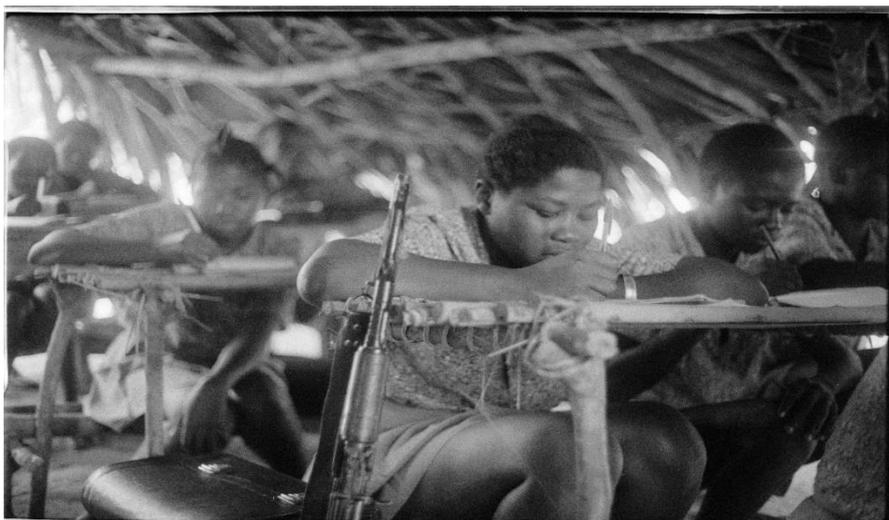
Imagem 1 – Uma Jovem mãe frequentando escola do partido PAIGC



FONTE: Wikimedia

As escolas recém-construídas nas zonas dominadas pelo PAIGC, como referimos, objetivavam contemplar crianças, jovens e adultos para erradicação do analfabetismo e, por isso, não obedeciam aos critérios de faixa etária, ou seja, serie idade. Por outros desígnios, essas escolas priorizavam a conscientização e o ensino dos princípios do PAIGC. Essa competência era imprescindível para os professores que atuavam nessas escolas.

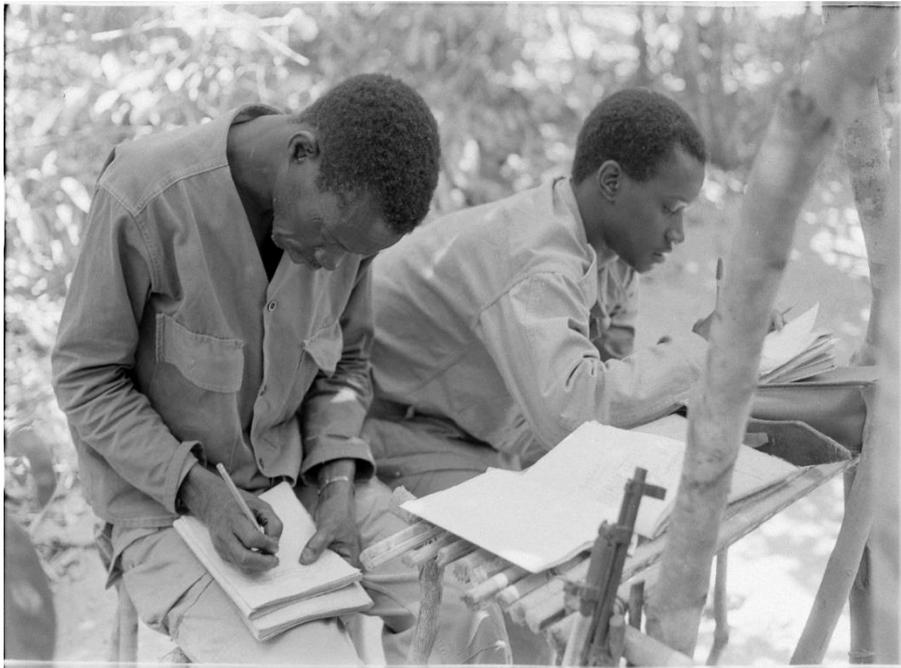
Imagem 3 – Crianças e adolescente na escola de “barraca”



FONTE: Wikimedia (2023)

O ensino realizado também abrangia as técnicas de defesa dos bombardeios dos aviões de guerra, visto que o professor e também os alunos, dependendo das características e condições, eram também combatentes para quando fosse necessário (CA, 2005).

Imagem 5 – Jovens Soldados na defesa e aprendizagem



Fonte: Wikipedia (2023)

Além disso, os textos analisados mencionam a criação de Internatos e Semi-Internatos para acomodar alunos órfãos de guerra e permitir que estudantes frequentassem a escola durante a semana, retornando para casa nos finais de semana. A ideia de combinar educação e trabalho nas instituições autogeridas tinha o propósito de garantir a subsistência dos alunos e a produção de alimentos para os combatentes, além de evitar a desconexão entre educação formal e trabalho manual (CABRAL, 1978). A citação de Cabral enfatiza a importância da educação voltada para a realidade local e produtiva da Guiné-Bissau.

Temos que melhorar cada dia no nosso ensino, os nossos internatos, a nossa Escola Piloto. Isso também é a consolidação das nossas áreas libertadas; embora a nossa Escola-Piloto esteja fora, faz parte das nossas áreas libertadas, porque recebe os melhores alunos das nossas escolas das áreas libertadas, está integrada no nosso sistema de ensino das áreas libertadas, e está fora porque aí temos melhores condições para podermos fazer nela aquele trabalho que queremos fazer nesta fase da nossa luta (AMÍLCAR CABRAL, 1976, p.187).

O sistema educacional do PAIGC se desenvolveu de forma organizada, evoluindo a partir de um modelo precário para os internatos, apesar do contexto de luta armada. Nas áreas libertadas, antes da independência, eram observadas várias tipologias de instituições educacionais.

Imagem 6 – Retrato de um internato



Fonte: Wikipedia (2023)

Outro aspecto notável é a ênfase na segurança e manutenção das escolas. A coexistência de atividades educacionais no contexto de luta armada exigia precauções rigorosas para proteger os alunos. A abertura das escolas somente para crianças com dez anos ou mais demonstra a preocupação com a segurança e a logística envolvida na educação em uma situação de conflito.

Portanto, a análise do texto revela como as categorias de escolas nas Zonas Libertadas eram uma parte essencial da estratégia de luta do PAIGC pela independência, enfatizando a formação de professores e a educação interdisciplinar. As citações diretas de Amílcar Cabral reforçam a importância atribuída à educação como ferramenta de resistência, empoderamento e desenvolvimento local. Esse contexto ilustra como a formação de professores e a educação foram utilizadas de maneira criativa e inovadora para atender às necessidades específicas do movimento de independência e da diversidade cultural da Guiné-Bissau, constituindo-se, portanto, em ferramenta para a mudança de paradigma educacional.

A nossa Escola-Piloto que é um dos elementos essenciais do nosso ensino, que está a abrir caminho para preparar quadros, para servirem amanhã o futuro da nossa luta, quadros que podem ser tanto militares como políticos, tanto electricistas como operários de qualquer ramo, como doutores e engenheiros ou enfermeiros ou radistas ou outra especialidade qualquer (que ninguém pense que ir para a Escola-Piloto que dizer que vai ser só engenheiro porque engana-se). Mas na Escola Piloto temos que ser mais exigentes (CABRAL, 1978, p.187).

Portanto, a educação nas zonas libertadas da Guiné-Bissau durante o período da luta de libertação nacional foi caracterizada por uma abordagem pioneira e inovadora. Nessa perspectiva, o PAIGC estabeleceu princípios educacionais fundamentais tais como: a educação deveria ser universal, garantindo o acesso de todos, independentemente de classe social, etnia ou gênero. Além disso, buscava a emancipação das pessoas, tornando a educação uma ferramenta para a conscientização política e social, qualificando-as para a luta pela libertação. Essa educação era pragmática, adaptando-se às condições concretas do país e suas limitações de recursos materiais e humanos.

Importante destacar um elemento distintivo da educação nas zonas libertadas era a combinação do ensino e trabalho, onde as escolas e internatos eram autogeridos e os alunos participavam de atividades produtivas para sustentar-se e apoiar os combatentes. A segurança era outra prioridade, com a instalação de escolas e internatos em locais seguros para evitar ataques do exército colonial. Além disso, havia um compromisso com a qualidade da educação, com investimentos na formação de professores, mesmo em condições desafiadoras.

6.6.3 Os princípios norteadores da formação de professores

A formação de professores com foco na viabilização de mudanças de paradigmas é um tema de grande importância na educação contemporânea. A base fundamental para essa transformação reside nos princípios que orientam tal formação, sendo essenciais para formar os educadores a desempenharem um papel de agentes de mudança na sociedade. Uma concepção de formação de professores que se destaca é aquela que compreende a educação como um processo de transformação social mediante a superação das desigualdades sociais e da dominação econômica. Isso implica que os educadores sejam preparados para assumir um papel crítico e reflexivo, buscando promover um ensino emancipador e transformador, que transcenda os modelos tradicionais coloniais e neocoloniais, financiados por agentes internacionais de fomento a educação, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento integral dos alunos. Dentro dessa perspectiva, podemos destacar alguns princípios que podem ensejar uma formação que viabiliza essas utopias e que também encontra amparo nas teorias críticas e pós-críticas.

A concepção de formação de professores baseada na premissa de que a educação é um processo de transformação social, é fundamental para moldar educadores como agentes de mudança. Nessa abordagem, a formação busca formá-los não apenas a ensinar, mas a

estimular o pensamento crítico, político e pedagógico, fomentar a autonomia dos educandos e promover uma educação emancipatória. Isso implica que os futuros professores teriam que ser preparados para desafiar os paradigmas tradicionais e contribuir ativamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A concepção do currículo da formação de professores é crucial. O currículo deve refletir os valores da educação emancipatória e abranger conteúdos e atividades que estimulem a reflexão crítica sobre a educação, a sociedade e o mundo. Os professores precisam assimilar a ideia de que a educação emancipatória visa desenvolver os alunos para a autonomia e a participação ativa na sociedade, alinhando-se com a busca por uma transformação significativa no paradigma educacional. Para efetivar essa mudança de paradigma na formação de professores, é igualmente importante considerar fatores complementares. A participação ativa dos professores na construção do currículo e da prática pedagógica permite que eles se tornem coautores de sua formação, tornando-a relevante e contextualizada. Além disso, a articulação da formação de professores com a realidade social garante que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios contemporâneos. O investimento contínuo em pesquisas e inovações na área da formação de professores contribui para a melhoria constante dos métodos educacionais.

Formação centrada no aluno: Um princípio crucial para a formação de professores é a centralidade no aluno. Segundo Freire (2005), o diálogo é essencial para a educação, pois promove a reflexão crítica e a participação dos alunos no processo de aprendizagem. Isso significa que os futuros professores precisam ser preparados para enxergar o aluno como um sujeito ativo e participativo no processo de aprendizagem. Em vez de adotar uma abordagem unicamente centrada no conteúdo, a formação de professores precisa se concentrar na compreensão das necessidades, interesses e capacidades dos alunos. Professores bem formados reconhecem que cada aluno é único, trazendo consigo um conjunto diversificado de experiências, habilidades e bagagem cultural. Portanto, a formação de professores deve muní-los de habilidades e conhecimentos necessários para adaptar o ensino, criando ambientes inclusivos e estimulantes que promovam o envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem.

A *Formação Contínua* é um princípio essencial para garantir que os professores permaneçam atualizados e continuamente desenvolvam suas habilidades profissionais. Silva (2000, p.101) argumenta que a “importância atribuída à ‘formação ao longo da vida’ e, nomeadamente, à formação contínua de professores justifica-se, em grande medida,

pensámos, pelas características da sociedade pós-moderna que colocam novas exigências ao saber, ao saber fazer e, sobretudo, ao saber como fazer profissionais”.

Portanto, a formação docente deve contemplar mecanismos e bases teóricas críticas para promover o aprendizado ao longo da vida, munindo os professores de conhecimentos, valores e práticas basilares a uma educação transformadora. Nessa perspectiva, a formação de professores circunscreve atividades formativas distintas, as quais promovem o desenvolvimento profissional (RICHIT, 2012; RICHIT, 2021), tais como participação em conferências, grupos de estudo e trabalho, cursos de formação e atividades de aprendizado colaborativo com os pares, entre outros.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e interpretação dos materiais empíricos relacionados à política de formação de professores na Guiné-Bissau, durante o período abrangido entre 1965 e 1980, proporcionou insights profundos sobre as complexidades e transformações ocorridas no sistema educacional do país ao longo desse intervalo histórico. A análise detalhada dos documentos, abarcando uma variedade de fontes, incluindo artigos, teses, dissertações, relatórios nacionais e internacionais, materiais iconográficos, planos setoriais da educação e discursos de figuras-chave como Amílcar Cabral, trouxe à luz os contornos das políticas educacionais, as dinâmicas culturais e as mudanças socioeconômicas que moldaram o desenvolvimento da formação e formação de professores na Guiné-Bissau.

Os materiais empíricos examinados refletem a dualidade da formação de professores sob diferentes regimes políticos e sociais. O sistema colonial, caracterizado por uma educação desprovida de um verdadeiro sentido de formação, focalizou-se na docilização dos corpos e mentes dos nativos para servirem como mão de obra subserviente. A educação colonial estava intrinsecamente ligada à política de assimilação, procurando impor a língua e cultura portuguesas, enquanto negava a rica diversidade cultural da nação. A educação colonial revelou-se, assim, como uma ferramenta de controle e subjugação, refletindo o estatuto do Indigenato, que restringia os direitos à educação dos nativos e visava reforçar a dominação imperial.

No entanto, a virada política ocorrida nas décadas de 1960 e 1970, marcada pela luta pela independência e pela emergência do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), trouxe consigo transformações significativas nas políticas educacionais. A influência internacional e as pressões exercidas por organismos globais exigiram melhorias na educação, e os esforços do PAIGC para oferecer educação de qualidade nas áreas libertadas contribuíram para o estabelecimento de novas políticas educacionais. Essas políticas buscavam contrapor-se à educação colonial, buscando igualar a qualidade e proporcionar uma educação que nutrisse a cidadania ativa e o desenvolvimento sustentável.

A diversidade étnico cultural emergiu como um tema central na análise. A compreensão da necessidade de uma educação multicultural e intercultural revelou-se crucial para atender às realidades de um país com várias etnias e línguas inserido num mundo globalizado. A adaptação curricular, a valorização das línguas locais e a incorporação das

diversas culturas no ambiente educacional foram destacadas como formas de atingir uma educação inclusiva e relevante. No entanto, o desafio de conciliar a uniformização curricular com a diversidade cultural permaneceu uma preocupação, evidenciando a complexidade inerente à construção de um sistema educacional verdadeiramente representativo.

As instituições de formação de professores desempenharam um papel crucial nesse cenário. A evolução dessas instituições, desde a escola de formação colonial até as escolas criadas pelo PAIGC, reflete as mudanças políticas e as demandas sociais. A criação e o desenvolvimento dessas instituições representaram não apenas uma busca pela preparação de professores competentes, mas também uma afirmação do poder e da identidade do país.

As transformações ocorridas nas políticas educacionais, as mudanças nos sistemas de ensino, a luta pela independência e a busca pela diversidade cultural foram tecidas em um tecido complexo que moldou a trajetória da formação de professores no país. As lições extraídas dessas análises não apenas enriquecem nosso entendimento histórico, mas também fornecem insights valiosos para abordagens futuras na construção de sistemas educacionais inclusivos, relevantes e sensíveis à diversidade cultural.

Além disso, é evidente que a política de formação de professores na Guiné-Bissau não pode ser compreendida isoladamente; ela está intrinsecamente ligada às mudanças sociais, políticas e econômicas que permearam o período estudado. A transição entre diferentes regimes políticos e a busca por uma educação que refletisse os valores culturais da nação desempenharam um papel crucial na evolução da formação de professores. A análise dos documentos revelou não apenas os desafios enfrentados, mas também as estratégias e iniciativas implementadas para enfrentá-los.

A educação era vista como um meio para fortalecer a nação emergente e garantir a continuidade de valores culturais e identidade própria. A transformação das instituições de formação de professores, a incorporação de línguas locais nos currículos e a promoção da diversidade cultural foram tentativas de moldar um sistema educacional que fosse verdadeiramente representativo da sociedade guineense.

É notável que a formação de professores não se limitou apenas à preparação de indivíduos para a sala de aula, mas também desempenhou um papel fundamental na construção de uma nação independente e na afirmação da identidade guineense. A análise dos materiais empíricos destacou como a educação se tornou um campo de batalha ideológico, onde diferentes atores políticos e sociais buscaram moldar o futuro da nação através da educação das gerações mais jovens.

No entanto, apesar das mudanças e avanços observados nas políticas educacionais e na formação de professores, ficou evidente que os desafios persistem. A conciliação entre a uniformização curricular e a diversidade cultural, a garantia de acesso igualitário à educação e a melhoria contínua da qualidade do ensino são questões que continuam a ser enfrentadas pelo sistema educacional guineense.

As lições aprendidas a partir dessas análises podem informar estratégias futuras para moldar um sistema educacional guineense mais inclusivo, relevante e culturalmente sensível, garantindo o crescimento e desenvolvimento sustentável da nação no cenário global.

Por outro lado, a educação intercultural concentra-se nas relações entre as culturas em contato, exigindo um conhecimento mínimo sobre cada uma delas para cultivar o respeito mútuo. Isso implica em trocas recíprocas e relações complexas entre as culturas. No contexto pedagógico, a educação intercultural requer uma estratégia que começa pela identidade cultural dos alunos das minorias, facilitando a aproximação com a cultura majoritária. No caso da Guiné que, exaustivamente discutimos, onde há diversas etnias que cada pessoa carrega um sotaque diferente que, quando distancia-se do sotaque padrão, torna-se motivo de preconceito.

A formação de professores desempenha um papel vital na implementação dessas abordagens. Os educadores precisam estar preparados para criar ambientes inclusivos e respeitosos, nos quais as diferentes culturas sejam valorizadas. Isso exige não apenas conhecimento sobre as culturas envolvidas, mas também habilidades pedagógicas que promovam a compreensão e, sobretudo, uma nova perspectiva de currículo.

A integração da educação multicultural e intercultural nos projetos educativos das escolas é essencial. Isso envolve incorporar valores, princípios e estratégias que guiem as atividades escolares. Aspectos como opções religiosas, tradições, línguas locais e apoio educativo devem ser considerados, levando em conta a realidade da escola e os recursos disponíveis.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira. **Educação e Transformação Social**: Formas alternativas de educação em país descolonizado. 1981. 239 p. Tese (Mestrado em Educação) -Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1981.
- ALMEIDA, William Xavier de; RICHIT, Adriana. Conhecimento e desenvolvimento profissional de formadores de futuros professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1720-1742, set./dez. 2021
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2 ed. Brasil: Thomson, 1998.
- ARROYO, Miguel. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Revista Educação & Sociedade**, nº 68, dez, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zfs5WRfd4HQbMZdst6NyV6D/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 de out 2022.
- ARROYO, Miguel. **Profissão de mestre**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARBOSA, Ana Clarice Alencar; FAVERE, Juliana de. **Teorias e práticas do currículo**. Indaial: Uniasselvi, 2013.
- BELL, Judith. **Como Realizar um projecto de Investigação**. 3ª ed, Lisboa: Gradiva. 1993
- CÁ, Lourenço Ocuni. Perspectiva Histórica da Organização do Sistema Educacional da Guiné-Bissau. 265f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2005. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_6c08a5992a971944a74f3a44ae709981 Acesso em: 27 nov. 2022.
- CA, Lourenço Ocuni. **A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado**. Cuiabá: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso/CAPES, 2008.
- CABRAL, Amílcar. **Alguns princípios do partido**. Seara Nova, 1974. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/cabral/1969/11/24.pdf>. Acesso em: 20 out 2022.
- CABRAL, Amílcar. **Análise de alguns tipos de Resistência**. Bolama: Imprensa Nacional, 1979.
- Cabral, Amílcar. **‘A propósito da educação’**. Cabo Verde: Boletim de Propaganda e Informação, Jun. 1951.
- CANDAU, Vera, M. D. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. Campinas, 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 de set 2022.

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. 2005. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. Texto distribuído na disciplina Metodologia da Investigação I, no PPG da Educação–UNISINOS, no 2º semestre de 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/12123665-Analise-de-documentos-metodo-de-recolha-e-analise-de-dados.html>

CASAGRANDE, Ieda Maria Kleinert; PEREIRA, Sueli Menezes; SAGRILLO, Daniele Rorato. O Banco Mundial E As Políticas De Formação Docente No Brasil. © **Etd – Educ. Temat. Digit.**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 494-512, 16 nov. 2014.

CELLARD, André. A Análise Documental. **In**: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CELLARD, André. A análise documental: enfoques epistemológicos e metodológicos. **Coleção Sociologia**, Petrópolis, v. 3, n. 7, p. 295-316, jan. 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1932953/mod_resource/content/1/CELLARD%20%20Andr%C3%A9_An%C3%A1lise%20documental.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga-PT, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

CUNHA, Murilo Bastos da. **Para saber mais**: fontes de informação em ciência e tecnologia. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2001. 168 p.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 nov 2022.

Currículo e Sociedade [S.l.:s.n], 2011. Vídeos (3 min). Publicado pelo canal, OP Sorocaba. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=plypCrijpg&ab_channel=OPSorocaba, acesso em: 16 out. 2023.

EXPERT, Aluno. **Procedimentos Metodológicos, Método e Metodologia de Pesquisa**. 2023. Fabio Frossard. Disponível em: <https://alunoexpert.com.br/procedimentos-metodologicos/#procedimentometodologico>. Acesso em: 28 jul. 2023.

ESTEVÃO, Carlos. Formação, gestão, trabalho e cidadania. Contributos para uma sociologia crítica da formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 77, p. 185-206, dez. 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio De Janeiro: Paz E Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau**: incoerências e discontinuidades. 2005. 702 p. Dissertação (Doutorado em Ciências da Educação) -Universidade de Aveiro, Aveiro, 2005.

GAUTHIER, Jacques. O que é pesquisar: entre Deleuze e Guattari e o candomblé. Pensando mito, ciência, arte e culturas de resistência. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 77, dez. 1999.

GIROUX, Henry. **Os Professores como Intelectuais**, rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª Edição. São Paulo: Atlas, 2008.

GARNICA, Antônio Vicente. **Cartografias contemporâneas**: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil. 1 ed. Curitiba: Appris, 2013.

GUINE-BISSAU. **Constituição da República da Guiné-Bissau**. Bissau: Assembleia Nacional Popular, 1996.

GUINÉ-BISSAU. **Relatório da Situação do Sistema Educativo**. Margens de manobra para o desenvolvimento do sistema educativo numa perspectiva de universalização do Ensino Básico e de redução da pobreza. Dacar, 2013.

GUINÉ-BISSAU. Lei no 4/2011. **Lei de Bases do Sistema Educativo (2011)**. *Boletim Oficial*, Bissau, n. 13, p.2 9-40, 29 mar. 2011a.

HAMPATÉ BÂ, Amaduo. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História Geral da África I: metodologia e Pré-história da África**. 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010. p. 167-212.

IMBERNÓN, Francesc. **Formação Permanente do Professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAIA, Silvia. **Processo formativo docente**. Verbete. Enciclopédia de pedagogia universitária. Brasília: MEC/INEP, 2006, p. 351.

JUNIOR, Eduardo Brandão Lima; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; SANTOS, Adriana Cristina Omena; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como

percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51, 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão [et. all.]. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996 (Coleção Repertórios). Sites pesquisados <http://www.teses.ufc.br/>

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio da pobreza”**. 1998. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MALHOTRA, Naresh. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processo**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCELO, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARRONI, M.L.C. **Os outros e a construção da escola colonial portuguesa no boletim geral das colônias 1925-1951**. Porto 2008

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, História visual.: balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, jan. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/JL4F7CRWKwXXgMWvNKDfCDc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 05 ago 2022.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu Da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu Da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**. N. 17, p. 39-52, Curitiba, 2001. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2066>. Acesso em: 20 jul 2022.

OLIVEIRA, Maria Marly **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 10. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2012.

PIZZANI, Luciana et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 20 jul.2022.

PORTUGAL, Decreto-Lei n. 39.668, de 20 de maio de 1964. **Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da guiné, angola e Moçambique**. Lisboa maio 1964

PORTUGAL, Decreto-Lei nº 312/99. Estrutura e Progressão na Carreira Docente.

PORTUGAL, Decreto-Lei nº 1/98. Estatuto da Carreira Docente.

PORTUGAL, Decreto-Lei nº 207/96. Regime Jurídico da Formação Contínua dos Professores.

PROETTI, Sidney. As pesquisas qualitativa e quantitativa como métodos de investigação científica: um estudo comparativo e objetivo. **Revista Lumen**, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.unifai.edu.br/index.php/lumen/article/view/60>

REIS, Ana Lúcia da Silva. **Escolas-piloto do PAIGC**. Dissertação (Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira,) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH), Lisboa, 2020. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/101129#:~:text=O%20modelo%20educativo%20do%20PAIGC,e%20tradi%C3%A7%C3%B5es%20dos%20seus%20pa%C3%ADses>. Acesso em: 31 jan. 2023.

RICHIT, Adriana. Desenvolvimento profissional de professores: um quadro teórico. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 14, e342101422247. 2021.

RICHIT, Adriana. Formação continuada docente pautada na educação a distância: compreensões na perspectiva da teoria dialética. **EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, [S. l.], v. 4, n. 5, p. 5-24, 2017.

RICHIT, Adriana. Políticas Públicas Educacionais e a Formação do Cidadão na Perspectiva da Educação Matemática. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 111-130, 2012. DOI: 10.33871/22385800.2012.1.1.111-130

SANÉ, Samba. A educação na Guiné-Bissau: **perspectivas na atualidade o ensino básico em questão**. 332f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS. 2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEMEDO, Maria Odete da Costa. **Educação como direito**. In: Encontro Internacional de Educação, 2005, Gravataí - RS. Anais do Encontro Internacional de Educação. v. 1. Gravataí - RS, 2005.

SEMEDO, Maria Odete da Costa, **Educação como Direito**, Revista Guineense de Educação e Cultura – o estado na educação na Guiné-Bissau, nº 1, março de 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

SILVA, Ana Maria Costa. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 72, p. 89-109, ago. 2000.

SILVA, Lidiane. R. C. et al. Pesquisa documental: **alternativa investigativa na formação docente**. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, IX, Encontro Sul Brasileiro De Psicopedagogia, III, Curitiba, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da: **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

TEIXEIRA BARTH, Enise. A Análise de Dados na Pesquisa Científica importância e desafios em estudos organizacionais. **Revista Desenvolvimento em Questão**, v.2, p. 177-201, 2003.

TRICONTINENTAL (ed.). **A Educação Política para a Libertação na Guiné-Bissau entre 1963-1974**. 2022. Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/estudos-1-libertacao-nacional-paic-educacao/>. Acesso em: 07 out. 2023.

INDE/MEN da Guiné-Bissau. **Referencial de Competências para a Promoção e Desenvolvimento da Educação para a Cultura da Paz, Cidadania, Direitos Humanos e Democracia**. Bissau: 2011.

APÊNDICES

Unidade				
Artigos	Palavra-chave	Contexto	Total	F.C
DA GUINÉ-BISSAU AO BRASIL: IMPACTOS DA INSTABILIDADE POLÍTICA NA MANUTENÇÃO DOS PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS PARA A EDUCAÇÃO	Política educacional.		1	1
	Diversidade	Educação pela promoção de respeito diversidade;	2	
Educação como direito	Estatuto de indígena	O estatuto que restringia direito a educação aos nativos	1	
A EDUCAÇÃO DURANTE A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU (1471-1973)	Educação colonial	sem verdadeiro sentido de formação; docilização do corpo e mente para prestação dos serviços; política indígena de assimilação, base ideológica de toda a educação colonial do Estado Novo, que se sustentava em três grandes instrumentos sociais: mestiçagem biológica, catequização religiosa e aculturação linguística intensa.	5	4
	Política educacional	A nova política educacional nos anos 60, que trouxe algumas melhorias	1	

TESES E DISSERTAÇÃO				
	Palavra-chave	Contexto	Total	F.C
<i>OS OUTROS E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA COLONIAL PORTUGUESA NO BOLETIM GERAL DAS COLÓNIAS 1925-1951</i>	Educação colonial	Construção da educação colonial em Portugal; Percurso da educação colonial no estado novo 1950-1964; Escola de massa e imagem de uma educação colonial portuguesa; 3 períodos distinto que marca educação colonial;	24	19

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E CIÊNCIA POLÍTICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA	Educação colonial	Políticas educacional do BM que difere da política educacional colonial e das zonas libertadas; Tabela que retrata a estrutura da educação colonial, anos letivos e numeros de docentes; a baixa qualidade da educação colonial, em função dos objetivos da própria educação; as contradições da educação colonial.	13	8
	Formação de professores	-	1	1
	Políticas educacional	Para compreensão da política educacional exige a compreensão dos fenômenos da globalização, ação dos org. internacional; Políticas educacionais orientada pelas regras do mercado; A nova política educacional, consistia em opor-se as políticas herdada do reg. Português; Política educacional na luta contra pobreza, BM	9	5
A LUTA PELA INDEPENDÊNCIA NA GUINÉ-BISSAU E OS CAMINHOS DO PROJETO EDUCATIVO DO PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional	Educação colonial	Instrução: ler, escrever e falar português; Funcionava de maneira não institucionalizada; Objetivo, trajetórias e diretrizes; Papel da igreja católica na educação colonial; Educação colonial não mencionava nada sobre a história da África; Tabela comparativa entre formação dos quadros entre educação colonial e educação na zona libertada;	39	29
	Formação de professores	A criação da missão laica que substituiria a missão católica, que foi separado do estado, também não formaram professores.	1	
	Política educacional	As políticas educacionais português, eram estabelecidas por decretos, de 1834 a 1926; Papel da igreja católica na implementação das políticas educacionais, ou assimilação dos indígenas;	3	1
	Estatuto de indígena	A lei que visava distinguir os assimilados e indígenas; para tornar assimilado (os mais	1	

		privilegiados) tem que saber ler escrever e se comunicar em português;		
Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades.	Educação colonial			
	Formação de professores	<p>“Em termos de instituições para a formação de professores, até a data da independência, a Província da Guiné contava apenas com duas que foram surgindo espaçadamente. Eram elas: a Escolas de Magistério Primário; b) a Escola de Habilitação dos Professores do Posto.”; “A <i>Escola de Magistério Primário</i> foi criada, em Bissau, em 1972, já nas vésperas da independência.”, A <i>Escola de Habilitação dos Professores do Posto</i>, criada pelo Decreto-Lei 45 908, de 10 de Setembro de 1964 que se tornou uma realidade na Guiné, sob a designação de Escola de Habilitação de Professores do Posto da Guiné, apenas em 13 Fevereiro de 1967, ano de início do seu funcionamento, em Bolama.</p> <p>Escola piloto que passou a remodelar-se inclusive nas competências que visava até formação de professores.</p> <p>Proliferação das escolas de formação de professores, mesmo sem política consolidada: “Escola “17 de Fevereiro, de Bissau” e a Escola “Amílcar Cabral”, de Bolama, resultante da transformação da Escola de Habilitação de Professores de Posto; Escolas de Formação de Professores de Bula e Cacheu (1977/78); o Destacamento Pedagógico “Tchico Te” (1979/1980); Escola Nacional de Educação Física e Desporto – ENEFD (1979); a Escola de Direito (1980), hoje Faculdade de Direito de Bissau, desde 1990; a Escola de Administração; Escola Técnica de Quadros de Saúde, “Dr. Fernando Cabral (1992) Escola de Formação Agrícola, em Bula, em 1992.”</p> <p>Modalidades de formação de</p>	142	

	<p>professores do ensino básico;</p> <p>Duas e únicas instituições de formação na era colonial “Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar, em Bolama, que devia receber candidatos habilitados com 4ª classe ou 2º ano do ciclo preparatório; a Escola de Magistério Primário de Bissau, ainda embrionária, onde eram admitidos candidatos com a 9ª classe, à semelhança do que se passava na metrópole”</p> <p>Formação de professores combatentes;</p>		
Políticas educacional	Apesar de fortes críticas as políticas educacionais colonial, não conseguiram criar clima favorável para implementação de um novo sistema educacional;	2	
Diversidades	<p>“A diversidade cultural é outro aspecto que o sistema educativo deve ter em conta. Hoje é cada vez mais frequente falar-se indiscriminadamente de educação multicultural ou educação intercultural como se estes dois termos tivessem o mesmo significado.”</p> <p>As diversidades dos alunos exigem adaptação curricular, tanto para necessidade comum, tanto para individual.</p> <p>As línguas constituem uma das formas de manifestação da diversidade cultural.</p> <p>A diversidade linguística, resultante da pluralidade cultural é ainda hoje uma das questões mais delicadas ao nível de certos países, onde constituem motivos de tensões e conflitos, uma vez que é frequente misturar os seus aspectos educativos e culturais com os políticos e económicos, no seu tratamento</p> <p>Nos estados modernos, democráticos, é reconhecida também a diversidade ou pluralidade na orientação educativa; são admitidas variadas concepções de educação desde que não tenham um carácter de exclusão.</p>	30	25
Estatuto dos	Na Guiné, Angola e	6	

	indígenas	<p>Moçambique a extinção do regime do Indigenato apenas se deu em 1961, pelo Decreto-Lei n.º 43 893, de 6 de dezembro de 1961, graças à pressão da comunidade internacional, através das Nações Unidas.</p> <p>Criação de escolas rudimentares para os indígenas com objetivos de aprender trabalhar nos setores como solo, pecuária, piscicultura, avicultura e floresta; acentuar essa educação na avi-pecuária; a educação rudimentar, fica ao cargo da missão e separada da outra modalidade da educação; ler e escrever era imprescindível para socialização.</p> <p>Pelo Decreto n.º 39 666, de 20 de maio de 1954, o Ensino Rudimentar passou a ser designado Ensino de Adaptação para Indígenas.</p>		
--	-----------	--	--	--

	Palavra-chave	DOCUMENTOS	E	Total	F.C
		RELATORIOS	Contexto		
Lei base do sistema educacional					
Análise Institucional da Formação Inicial de Professores do Ensino Secundário da Guiné-Bissau. Relatório Provisório	Formação de professores	avalia a formação inicial de professores de ensino secundário na Guiné-Bissau, focando especificamente na Escola Normal Superior Tchico Té (ENSTT).		20	15
	Diversidades			2	2
Constituição da República da Guiné-Bissau	Política educacional	A educação visa a formação do homem. Ela deverá manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso (GUINE-BISSAU, 1996).			

Assistência à Educação num Contexto de Reforma Avaliação Conjunta do Apoio Sueco ao Sector da Educação na Guiné-Bissau entre 1988 e 1990.	Política educacional	<p>O objetivo geral da ASDI de “elevar a eficiência do Ensino Básico” vai ao encontro da política educativa que norteia a reforma do ensino guineense, recentemente proposta pelo governo e agora em fase de desenvolvimento.</p> <p>O último acordo assinado entre a ASDI e o governo da Guiné-Bissau cobriu o triénio 1988 - 1990, com intervenção em cinco áreas bem definidas, a saber: livros/material didático; formação de professores; Pesquisa pedagógica; construção/reparação de escolas; coordenação.</p>	16	14
	Formação de professores	DAC propõe - se “conceber e implementar uma política de formação de professores adaptados às necessidades do país” e “formar e capacitar os docentes capazes de implementar os programas educacionais”	20	18
	Diversidade	<p>No entanto, não está explicitado no documento como é que se vai conciliar o objetivo de uniformizar com o de diversidade regional no processo de adaptação da escola às realidades sócio - culturais.</p> <p>contexto em que ela se insere. O contexto socioeconómico e cultural do país deve, portanto, ser olhado tanto como pré-requisito para o apoio sueco, como consequência deste apoio, considerando que se trata de um apoio de sector. Existem, contudo, áreas deste contexto que o apoio da ASDI não pode influenciar, mas que influenciam o apoio. Está neste caso a diversidade de línguas e culturas que interfere na participação das crianças na escola.</p>	3	1
	Indigenato	A escola colonial começou por ser a escola missionária que ensinava a religião cristã, as línguas europeias e o comportamento civilizado. O estado colonial implantou a escola pública a partir do século XIX, virada para a formação dos civilizados destinados ao funcionalismo público. Os “indígenas” entraram na escola a partir da eclosão da luta de libertação nacional e como uma das suas consequências: eles foram admitidos na escola pública para fazer face às escolas do Partido que se instalavam nas áreas libertadas.	1	
AVALIAÇÃO DE TRÊS INTERVENÇÕES NO SECTOR DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU (2000-2007)	Formação de professores		31	