



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE - ICBS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

EBREU NANQUE

**PROCESSO EDUCATIVO NA GUINÉ-BISSAU NO PERÍODO PÓS-COLONIAL: AS
CONTRIBUIÇÕES EDUCACIONAIS E DE CIÊNCIAS PARA RECONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE NACIONAL**

MACEIÓ - AL
2024

EBREU NANQUE

**PROCESSO EDUCATIVO NA GUINÉ-BISSAU NO PERÍODO PÓS-COLONIAL: AS
CONTRIBUIÇÕES EDUCACIONAIS E DE CIÊNCIAS PARA RECONSTRUÇÃO DA
IDENTIDADE NACIONAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Ciências Biológicas.

Orientadora: Profa. Dra. Giana Raquel Rosa

MACEIÓ - AL
2024

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

N187p Nanque, Ebreu.

Processo educativo na Guiné-Bissau no período pós-colonial : as contribuições educacionais e de ciências para reconstrução da identidade nacional / Ebreu Nanque. – Maceió, 2024.

52 f. : il.

Orientadora: Giana Raquel Rosa.

Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Biológicas: licenciatura) – Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 50-52.

1. Educação - Guiné-Bissau. 2. Colonialismo. 3. Pós-colonialismo. 4. Identidade Nacional - Reconstrução. 5. Ensino de ciências. I. Título.

CDU: 372.857(665.7)

**PROCESSO EDUCATIVO NA GUINÉ-BISSAU NO PERÍODO PÓS-COLONIAL:
AS CONTRIBUIÇÕES EDUCACIONAIS E DE CIÊNCIAS PARA
RECONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao corpo docente da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial à obtenção do grau de licenciatura em ciências biológicas aprovado em 27 de março de 2024.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **GIANA RAQUEL ROSA**
Data: 26/04/2024 10:03:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora: Profa. Dra. Giana Raquel Rosa
(Universidade Federal de Alagoas)

Documento assinado digitalmente
 **ALEILSON DA SILVA RODRIGUES**
Data: 24/04/2024 14:27:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador Interno: Prof. Dr. Aleilson da Silva Rodrigues
(Universidade Federal de Alagoas)

Documento assinado digitalmente
 **LEONORA TAVARES BASTOS**
Data: 24/04/2024 14:23:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora Interna: Profa. Dra. Leonora Tavares Bastos
(Universidade Federal de Alagoas)

Dedico

Aos meus pais, Aristino Nanque e Edilia Nanque, por carinho e ensinamentos, aos meus queridos tios Mateus Nanque, Francisco Gomes Indi e Augusto Nanque que sempre foram minha referência e apoiaram-me nos momentos difíceis, às minhas tias Domingas Có Nanque e Rosa Nanque por carinho e cuidados e aos meus queridos irmãos Belo Nanque, Noime Nanque, Galileu Gomes Indi e Tiago Nanque pelos incentivos morais e apoio nesta jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A minha jornada de vida e acadêmica nunca foi fácil, sempre foi e/ou é marcada pelo sacrifício e com a esperança que o futuro será brilhante, pois acredito que Deus, pela sua graça e misericórdia, fará coisas grandes para mim. Por isso, aproveito este momento para agradecer a Deus pela proteção divina e bênçãos concedidas, pois até aqui o senhor me ajudou.

Registro aqui os meus mais sinceros agradecimentos aos meus pais que, no momento que eu mais precisei, souberam com carinho e amor, carregar as minhas dores e transformá-las em alegria.

Da mesma forma, agradeço as minhas referências e exemplos da vida: Mateus Nanque e sua esposa Domingas Có Nanque, Francisco Gomes Indi e Augusto Nanque, pelos apoios concedidos e por assumirem o desafio de sustentar os meus estudos de forma direta e indiretamente.

Devo gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Giana Raquel Rosa, pelo apoio prestado na elaboração deste trabalho de conclusão de curso que, para mim, constitui um enorme desafio mergulhar neste assunto tão complexo e também importante para minha formação e jornada acadêmica.

Agradeço ainda aos meus irmãos, Belo Nanque, Galileu Gomes Indi, Noime Nanque, Tiago Nanque, Julia Nanque, Rofino Nanque, Gildo Gomes Nanque, João Pinto Nanque e Dulce Nanque, os meus sinceros agradecimentos pelo apoio.

Ao programa de estudantes-convênio de Graduação (PEC-G) e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) pela oportunidade concedida de realizar os meus sonhos, isto é, formar e tornar-me em um profissional útil para desenvolvimento do meu país (Guiné-Bissau), também poder ajudar a minha família e os necessitados.

RESUMO

A educação, seja da natureza formal, não formal ou informal, é indispensável para formação social, sobretudo porque ensina a criar e recriar as crenças e identidades socioculturais próprias, na qual estimula a sociedade a construir sua cultura e desenvolver pensamento crítico e coletivo. A colonização e a exploração portuguesa na Guiné-Bissau, tiveram uma resposta desencadeada pelo movimento revolucionário, isto é, Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) e sociedade em geral mediante a resistência cultural e política educativa para manutenção dos valores nacionais e o progresso do país. O projeto da libertação nacional é vinculado à educação e na unidade entre diversos grupos étnicos, como forma da transformação e emancipação social contra o jugo colonial. A concepção de educação de Paulo Freire está imbricada com o processo da reconstrução nacional guineense, uma vez que demanda ação coletiva e envolvimento de toda classe social, sobretudo para combater a realidade marcada pela desigualdade social. O desenvolvimento desta pesquisa, buscou responder: Quais as contribuições da educação e do ensino de ciências, baseadas no pensamento crítico de Paulo Freire, trouxeram para a transformação e na conscientização social com vista na reconstrução da identidade nacional na Guiné-Bissau? O trabalho consiste em pesquisa bibliográfica e documental, que possibilitou compreender as contribuições que a educação e o processo de ensino de ciências na perspectiva de Paulo Freire trouxeram para a reconstrução da identidade nacional, a formação do cidadão crítico e a transformação social na Guiné-Bissau no período pós-colonial. Percebemos que a educação e a ciências contribuíram para desconstrução da cultura discriminatória europeia e reconstrução da identidade guineense, principalmente na “reafricanização das mentes” e o respeito à sociedade e cultura do país. Mesmo assim, constatou-se que, apesar de grandes esforços desencadeados para resgate da identidade nacional e cultural por meio das políticas educacionais, ainda existe forte influência da cultura e padrão de vida europeu na sociedade guineense, resultante do invasão e colonialismo português, e a superação desta situação demanda ação coletiva e políticas educativas consistentes.

Palavras-chave: Educação na Guiné-Bissau. Colonialismo. Perspectiva pós-colonial. Reconstrução da identidade Nacional. Ensino de ciências.

ABSTRACT

Education, whether formal, non-formal or informal, is essential for social formation, especially because it teaches how to create and recreate one's own sociocultural beliefs and identities, which encourages society to build its culture and develop critical and collective thinking. Portuguese colonization and exploration in Guinea-Bissau had a response triggered by the revolutionary movement, that is, the African Party for the Independence of Guinea and Cape Verde (PAIGC) and society in general through cultural resistance and educational policy to maintain national values and the country's progress. The national liberation project is linked to education and unity between different ethnic groups, as a form of social transformation and emancipation against the colonial yoke. Paulo Freire's conception of education is intertwined with the process of Guinean national reconstruction, as it demands collective action and involvement from the entire social class, especially to combat the reality marked by social inequality. The development of this research sought to answer: What contributions did education and science teaching, based on Paulo Freire's critical thinking, bring to transformation and social awareness with a view to reconstructing national identity in Guinea-Bissau? The work consists of bibliographic and documentary research, which made it possible to understand the contributions that education and the science teaching process from Paulo Freire's perspective brought to the reconstruction of national identity, the formation of critical citizens and social transformation in Guinea-Bissau in the post-colonial period. We realize that education and science contributed to the deconstruction of discriminatory European culture and the reconstruction of Guinean identity, mainly in the "re-Africanization of minds" and respect for the country's society and culture. Even so, it was found that, despite great efforts made to rescue national and cultural identity through educational policies, there is still a strong influence of European culture and standard of living in Guinean society, resulting from the Portuguese invasion and colonialism, and the Overcoming this situation demands collective action and consistent educational policies.

Keywords: Education in Guinea-Bissau. Colonialism. Postcolonial perspective. Reconstruction of National identity. Science teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Bandeira da Guiné-Bissau	15
Figura 2- Mapa da Guiné-Bissau e as regiões administrativas	16

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	10
2. A GUINÉ-BISSAU: CONTEXTO HISTÓRICO, EDUCATIVO E SOCIOCULTURAL.....	15
2.1 - COLONIALISMO E AS DISPUTAS IDEOLÓGICAS.....	21
3. A DINÂMICA EDUCATIVA NO PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE	26
3.1 - CONGRESSO DE CASSACÁ E O NACIONALISMO GUINEENSE.....	32
3.2- AS CONTRIBUIÇÕES DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE GUINEENSE	35
4. ENSINO DE CIÊNCIAS: AS PERSPECTIVA FREIREANA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃO CRÍTICO.....	40
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS:.....	50

1.INTRODUÇÃO

O presente estudo discorre sobre o processo educativo na Guiné-Bissau referente ao período pós-colonial, especificamente a dinâmica educativa e da ciência apoiada, principalmente, nas políticas ideológica do Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) a partir da perspectiva freiriana, enfatizando as suas contribuições para reconstrução da identidade guineense.

A educação é uma das ferramentas essenciais para organização social, na qual a sociedade apropria-se para manutenção da sua estrutura, além de promover a formação dos indivíduos críticos e a sua inserção social. Não obstante, ela também serve de recurso para perpetuação da estrutura dominante, sendo usada para dominar outros povos. Existem vários modelos de educação e, portanto, a escola não é o único lugar onde ela acontece, isto é, a educação é presente em diversos ambientes, por exemplo: nos espaços educativos formais e não formais, no meio familiar e ambientes religiosos, nas sociedades camponesas e demais outros espaços de construção de saberes.

Nos seus estudos, Brandão (2007) argumenta que a educação é um modo de vida de grupos sociais em que criam e recriam as suas invenções culturais, ensinam e aprendem códigos sociais, regras de trabalho, segredos religiosos e tecnológicos. Ademais, a educação ainda participa no processo de produção de crenças e ideologias, que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades.

É importante frisar que, antes da invasão portuguesa, os povos de território hoje denominado Guiné-Bissau já tinham uma estrutura sócio-política, cultural e educacional consolidada, do ponto de vista da realidade africana. Antes da presença portuguesa na Guiné-Bissau, o sistema educacional era baseado, principalmente, na oralidade e/ou narrativa tradicional, uma educação informal que valoriza os valores e os saberes locais passados através das gerações.

O continente Africano é conhecido no cenário mundial pela sua história colonial, diversidade cultural e sua riqueza natural. Essa diversidade cultural presente na sociedade africana serve de um exemplo importante para estudos de construção de nação, uma vez que a unidade e a identidade de diversas nações africanas, se formam num contexto da multiculturalidade.

A chegada dos portugueses nos anos de 1446 no território da Guiné-Bissau e, conseqüentemente, a conferência de Berlim nos anos 1885, foi determinante para ocupação e

divisão de alguns territórios africanos, em particular a Guiné-Bissau, pelas grandes potências europeias. Com a permissão internacional sobre as colônias, deu-se início a implementação das políticas alheias, principalmente a introdução da nova cultura e padrão de vida, a nova forma de educação e a repartição territorial, que não respeita minimamente as origens étnicas dos povos nativos.

O colonialismo europeu foi uma das maiores injustiças que a humanidade já vivenciou e destruiu toda estrutura sociocultural africana. É, justamente, nesse período histórico testemunhado pela escravidão e discriminação racial, que faz surgir o sentimento de negação da identidade e aceitação forçada do estilo de vida eurocêntrica como estratégia de sobrevivência e reconhecimento social. Em vista disso, também houve resistência pela sobrevivência e a manutenção da identidade sociocultural e étnica por parte dos povos locais.

Neste contexto, com o retorno de Amílcar Cabral, protagonista da independência e pai da nacionalidade guineense à Bissau em 1952, e, conseqüentemente, a sua participação no processo de recenseamento agrícola em 1953 sob tutela de então regime colonial, proporcionou-lhe o contato e a vivências com a realidade de povo guineense, razão pela qual ampliou a sua tomada de consciência sobre a exploração imposta aos povos autóctones. Cabe também salientar que, muito antes disso, já havia outros movimentos de caráter político que reivindicavam a independência do país. Com efeito, Monteiro (2013) enfatiza que a experiência política de Cabral adquirida na Casa de Estudantes de Império (CEI) em Portugal foi fundamental para criação do movimento de cunho desportivo que, em seguida, transformou-se num movimento de libertação nacional mais estruturado de ponto de vista política, esse movimento denomina-se (PAIGC) e tinha como principal objetivo: lutar pela independência do país e garantir a soberania e progresso de povo guineense, principalmente da liberdade sob jugo colonial português.

O ano 1959, marcado pelo massacre de Pindjiquite, em que os funcionários do porto de Pindjiquite em Bissau foram mortos pelo exército português devido às reivindicações por melhorias de condições de trabalho. É por esta e demais situações, que provocaram a revolta popular e, mais tarde, a formação de movimentos políticos que desencadearam reivindicações para a independência do país.

Em linhas gerais, a revolução educacional na Guiné-Bissau teve sua origem a partir do primeiro congresso do PAIGC em Cassacá, entre 13 a 17 de fevereiro de 1964, um ano após o início da luta armada. Nesse congresso aconteceu mudanças radicais em relação às políticas sociais, econômicas, sobretudo avanço educacional e demais estratégias adotadas para conter a propagação de ideologia colonial, ou seja, a ideia desse congresso visava estabelecer caminhos

a fim de concretizar os objetivos da luta pela independência, e ajustar certas lacunas no que tange às dificuldades encontradas logo no princípio da luta.

Considerando as minhas inquietações e a relevância do estudo de processo educativo na Guiné-Bissau e a sua contribuição no desenvolvimento sociocultural, proporcionou a elaboração do seguinte problema de pesquisa: Quais as contribuições da educação e do ensino de ciências, baseadas no pensamento crítico de Paulo Freire, trouxeram para a transformação e na conscientização social com vista a reconstrução da identidade nacional na Guiné-Bissau? Essa questão também suscitou outras duas, a saber: Quais foram as contribuições educacionais e socioculturais para reconstrução da identidade guineense? E, quais são os efeitos da política educativa do PAIGC no processo da desconstrução da herança colonial e na formação do cidadão crítico?

Desta forma, o objetivo geral deste estudo visa compreender as contribuições que a educação e o processo de ensino de ciências na perspectiva de Paulo Freire trouxeram para a reconstrução da identidade nacional, a formação do cidadão crítico e transformação social na Guiné-Bissau no período pós-colonial. A pesquisa tem como objetivos específicos: **a)** refletir sobre os conflitos ideológicos e educacional entre regime colonial português e o movimento libertador (PAIGC), considerando os seus impactos socioculturais e **b)** analisar o desenvolvimento educacional e de ciências na Guiné-Bissau e suas influências na formação e progresso social.

Em linhas gerais, o movimento político do PAIGC, via a educação como instrumento para promoção e propagação das suas políticas e, principalmente, dispositivo basilar para libertação e emancipação nacional.

Para desenvolvimento do trabalho, foi realizada a pesquisa bibliográfica e documental, com enfoque qualitativo que, para Fonseca (2002), propõe adquirir conhecimento sobre o assunto a ser pesquisado. Essa modalidade de pesquisa é feita a partir de referenciais teóricos analisados e publicados por meios escritos ou eletrônicos, tais como: artigos científicos, livros, trabalhos de conclusão de curso, dissertação, tese, documentos, legislações, etc. sobretudo levantamento de obras compatíveis à temática. A leitura de algumas obras que não necessariamente serão citadas no trabalho, mas serviram de suporte para reflexão e compreensão do tema, em busca da resposta ao problema de pesquisa. Assim, Gerhardt e Silveira (2009), defendem que no enfoque qualitativo, o pesquisador busca explicar o porquê das coisas, compreender um grupo social ou organização, mas, sobretudo, preocupa-se com aspecto da realidade e relações sociais, os valores, crenças e os motivos que originaram certo fenômeno. Esta estrutura metodológica responde aos objetivos propostos sobre temática.

Vale ainda ressaltar que este trabalho não pretende trazer respostas prontas sobre as

contribuições da educação ou do contexto sociocultural para a formação social, mas estimular a reflexão do papel da educação no âmbito da reconstrução da identidade nacional. Além de enfatizar uma visão crítica da política educacional e como esta pode ser útil na conscientização social para desconstrução de pensamentos negativos e preconceitos presentes na sociedade, mostrar ainda que o ensino de ciência pode dialogar com o conhecimento popular, na perspectiva de resolução de problemas e valorização dos valores nacionais.

Diante do exposto, este trabalho discorre de algumas hipóteses vindas a partir das minhas suposições e as reflexões baseadas nas vivências e experiências de vida. Com isso, concluiu-se, por um lado, que a educação e ensino de ciências baseada na realidade sociocultural do país foram fundamentais para a emancipação e formação do povo guineense, bem como no resgate dos valores perdidos durante a colonização. Por outro lado, percebe-se que a reconstrução da identidade nacional se consolidou graças à valorização de valores nacionais assegurada pelas políticas educacionais propostas pelo PAIGC, seguida pela campanha de desconstrução de pensamento eurocêntrico. Estes argumentos serão testados com base na análise dos trabalhos relacionados.

Este trabalho se justifica pela sua relevância tanto sociocultural, educacional e científica, uma vez que no âmbito sociocultural e educacional a pesquisa pode ampliar a tomada de consciência sobre a essência da educação e de ciências no processo da formação social. Além disso, pode ajudar na compreensão dos principais problemas socioculturais, a valorização cultural e dos demais valores africanos. Paralelo a isso, a ciência serve-nos de base para desconstruir e desvendar os preconceitos, principalmente libertar o homem de medo sem explicações críveis, ou seja, estabelece uma ligação entre o homem e o seu ambiente, e revela o caminho de desenvolvimento e progresso. No âmbito científico este trabalho constitui num instrumento fundamental para compreender problemas específicos que envolvem a realidade Bissau-guineense com a finalidade de encontrar as possíveis respostas que vão ao encontro das necessidades que o povo guineense almeja, além de contribuir para produção de conhecimento e a formação cidadã.

O trabalho está organizado em três capítulos principais, sendo que o primeiro capítulo aborda sobre Guiné-Bissau: contexto histórico, educativo e sociocultural, em que situamos o país em termos geográfico e os primeiros povos que instalaram à Guiné-Bissau, bem como as diversidades étnicas e a conjuntura sociocultural do país, principalmente a influência colonial na transformação de modo de vida de povos que hoje habitam à Guiné-Bissau e a imposição da cultura europeia para manutenção da hegemonia ocidente sobre povos africanos. Logo depois, apresentamos o processo colonial, baseado na disputa ideológica entre o movimento libertador

(PAIGC) e o regime colonial português, tomando a educação como instrumento da propaganda política e ideológica. Nesse item, merece destaque que a educação escolar se transformou no centro das disputas entre ambas partes com projetos políticos distintos. Também discorrerá como era a educação na Guiné-Bissau e os motivos que originaram a invasão europeia à costa africana, principalmente, as razões pelo qual estimularam as revoltas populares que desencadeou o processo da luta pela independência da Guiné-Bissau.

O segundo capítulo que aborda sobre a dinâmica educativa no processo da construção da identidade e está dividido em três itens principais, no qual enfatiza a dinâmica educativa e as contribuições do ensino de ciências no processo da reconstrução da identidade guineense pós-independência, além de discorrer sobre a importância de congresso de Cassacá na revolução da educação na Guiné-Bissau e como se criou o nacionalismo guineense nos momentos mais crítico da história do país perante um inimigo político e militarmente organizado. Neste capítulo, abordaremos ainda sobre as políticas educativas desencadeadas pelo PAIGC com face ao desenvolvimento do país recém-independente e os principais desafios provenientes da herança colonial.

Finalmente, o último capítulo do ensino de ciências: as perspectivas Freireana na formação de cidadão crítico, apresenta como se desenvolveu questões relativas ao ensino de ciências na perspectiva Freiriana e formação do cidadão crítico apoiado no princípio humanista. Traremos uma breve análise sobre a participação de Paulo Freire no desenvolvimento das políticas educacionais transformadoras na Guiné-Bissau, que visam dar resposta aos interesses da população local, principalmente no combate ao sistema antidemocrática implantado no país durante o colonialismo e na promoção da visão libertadora que propõe combater a realidade marcada pela desigualdade social.

As propostas de educação e ensino de ciências, baseada na concepção de Paulo Freire, realça a importância dos três momentos pedagógicos (problematização, organização e aplicação de conhecimento), no qual estabelece a interligação do ensino de ciências ao estudo da realidade, estudo científico e trabalho de campo. Além disso, neste capítulo, ressalta as contribuições de Delizoicov na efetivação do processo de desenvolvimento educacional e na reconstrução do país.

2. A GUINÉ-BISSAU: CONTEXTO HISTÓRICO, EDUCATIVO E SOCIOCULTURAL

Neste capítulo, proponho trazer um breve contexto histórico e educacional da Guiné-Bissau, principalmente como se deu o processo da invasão e colonialismo europeu e as disputas ideológicas entre regime colonial e o PAIGC na luta pela conquista popular a partir da propagação das políticas educativas, enfatizando as contribuições do PAIGC para libertação da Guiné-Bissau sob jugo colonial.

A Guiné-Bissau é uma república soberana, democrática e laica, situada na costa ocidental da África, faz fronteiras com dois países francófonos: ao norte com a república de Senegal, ao sul com a República de Guiné-Conakry, respectivamente. Na costa oeste é banhado pelo Oceano Atlântico. O país conta com uma área de aproximadamente 36.125 km² que inclui uma parte insular formada de arquipélagos, e uma população estimada de 2 milhões de pessoas. Ademais, o país é composto por três províncias: norte, sul e leste, conta com oito regiões, a saber: Biombo, Oio, Bolama, Cacheu, Tombali, Bafatá, Gabu, Quinara e o setor autónomo de Bissau (capital administrativa do País). Conquistou a sua independência protagonizada pelo movimento revolucionário (PAIGC) no dia 24 de setembro de 1973, de forma unilateral, por meio de uma luta armada, com a duração de onze anos contra o regime colonial português, e, conseqüentemente, veio a ser reconhecida oficialmente por Portugal no ano de 1974.

Na figura 1, pode observar a bandeira da Guiné-Bissau com os seus respectivos cores e seguida do mapa geopolítico das regiões do país e das suas subdivisões, representado na figura 2.

Figura 1- Bandeira da República de Guiné-Bissau



Fonte: *Site* bandeiras-nacionais.com

Figura 2- Mapa da República de Guiné-Bissau



Fonte: Gettyimages.com.br

De acordo com Neemias Nanque (2016) o termo Guiné-Bissau, também descrito nos livros didáticos do país, apesar de possuir várias interpretações, a mais conhecida e aceita, considera que o nome **Guiné** está associado ao termo do povo *Papel* que significa **preto**. As evidências mostram que quando os portugueses encontraram as mulheres *Papéis* em exercícios da atividade de pesca, o navegador se aproximou e perguntou: quem são vocês? Uma das mulheres respondeu e disse: *n'dô bô gina*, na língua *Papel*, o termo significa “somos pretos”, pela dificuldade da pronúncia, o navegador expressou Guiné! A partir desse encontro o português passa a chamar o território da Guiné. Já o termo Bissau, com a penetração dos portugueses no povoado e num encontro com as crianças, um português perguntou às crianças que se encontravam a brincar debaixo de uma árvore, quem são vocês? Uma das crianças respondeu, *n'djió inssau*, esta denominação provém do termo *Bôssassun* pertencentes de clã *N'nssassun*. Para interpretar aquilo que a criança diz, o português chamou o local de Bissau. Foi dessa forma que surgiu a denominação da Guiné-Bissau.

Então qual seria a origem do povo Guineense? De acordo com Campos (2016), com a dessecação do deserto Saara, provocou a migração em massa da população para zonas mais favoráveis e acolhedoras. Os berberes e alguns negros dispersaram, outros para o norte junto à costa mediterrânea e alguns atravessado o mediterrâneo e chegaram ao sul da Europa, designadamente a Portugal. Enquanto que a maioria da população negra se deslocou para o sul, devido às florestas e a dificuldade de penetração, muitos foram forçados a caminhar para o ocidente da África, espalhando-se por toda a costa da Guiné, incluindo o território que

atualmente corresponde à Guiné-Bissau, esses fatos se justificam pelas semelhanças que identificam esses povos da Guiné e das outras regiões da África.

O país conta com um mosaico cultural diversificado composto de vários grupos étnicos; dentre os quais, destacam-se: Fulas, Balantas, Mandingas, Manjacos, Papéis, Beafadas, Bijagós, Mancanhas, Felupes, Nalus e demais outros grupos menores. A República da Guiné-Bissau compreende uma enorme diversidade sociocultural, em que cada um desses grupos étnicos expressa a sua língua, demonstra os seus valores socioculturais e manifesta a sua tradição de forma livre.

De acordo com Cá (2000) a organização social baseia-se principalmente na produção e a terra era o patrimônio de uso coletiva, o trabalho era dividido de acordo com o sexo, sendo que o modo de vida era fundado basicamente na agricultura, no pastoril, na pesca e na caça.

Cada grupo étnico possui a sua própria língua, hábitos, a sua própria cultura. Esta pluralidade étnica tem naturalmente implicações ao nível de fins e de valores sócio-educativos. As formas de organização referidas, certas práticas tradicionais negativas ainda vigentes (principalmente o fanado, o casamento precoce) e a multiplicidade de línguas faladas constituem os maiores obstáculos ao desenvolvimento do país, especialmente no sector educativo (Furtado, 2005, p.216).

Em algumas situações, os hábitos culturais acabam comprometendo a escolaridade das crianças, visto que certas práticas tradicionais coincidem com período escolar e, por questão de reverência sociocultural, a maioria das famílias são obrigadas a retirarem os seus filhos da escola para cumprirem os preceitos tradicionais. Apesar disso, às vezes, é necessário a interferência do Estado e demais organizações não governamentais com a finalidade de conter as práticas nefastas.

Ademais, o país possui várias línguas de matriz africana e uma língua nacional denominada crioulo ou a língua guineense, configura-se como a língua nacional que permite a comunicação entre todos grupos étnicos que compõem o território da Guiné-Bissau, ou seja, um número significativo da população comunica-se em língua-guineense. Não obstante, ainda existe uma parcela das pessoas que não sabem expressar em língua nacional (crioulo) e, portanto, usam as suas línguas étnicas ou maternas para comunicação. Sob esta perspectiva, Furtado (2005), argumenta que o crioulo, a língua mais vulgarizada, é falado por mais de metade da população, ao passo que a língua portuguesa é falada apenas por uma pequena parcela da população que habita principalmente os centros urbanos.

A escolha de português como língua de ensino nas escolas do PAIGC sempre suscitou questionamentos por parte dos que já se dedicaram à percepção de como funcionava

essa prática educativa, sobretudo porque ela visava a integração na luta pela emancipação não apenas do território físico na altura ocupado pelas forças coloniais portuguesas, mas também uma luta pela retoma do sentido da história e cultura dos povos da Guiné e Cabo-Verde, durante vários tempos subjugadas e desvalorizadas pelo poder colonial (Jaló, 2020, p.62).

O português era encarado apenas como instrumento de comunicação, deixando de lado o significado ideológico de supremacia cultural atribuída a esta língua ao longo de toda a presença colonial no território da Guiné. A decisão de ensinar em português partiu da visão de evitar, na sociedade, o sentimento de repúdio a tudo que fosse do colonizador, enfatizando aproveitar os aspectos positivos do adversário desde que seja útil para o país (Jaló, 2020).

Apesar de possuir poucos falantes na Guiné-Bissau, a língua portuguesa foi instituída como o idioma oficial do país e, também, escolhida como a língua do ensino. Portanto, em comparação às outras línguas mencionadas, apenas uma pequena porção das pessoas compreendem e, sobretudo, sabem falar corretamente o português, algo que ainda traz divergências e debates no meio acadêmico.

Ainda sobre a percentagem dos falantes da língua portuguesa, Lopes (2014), afirma que o português é a língua oficial e também de ensino na Guiné-Bissau, sendo dominada por uma pequena percentagem da população local. De acordo com os dados do recenseamento de 1979, apenas 5% da população falava o português e, nos dados de 1991, esse valor subiu para 10%. Portanto, compreende-se que a multiplicidade linguística presente no país proporciona um dos maiores problemas para a construção de padrão nacional e socioeducativo unitário.

É importante frisar que a Guiné-Bissau possui um povo com uma vasta multiplicidade religiosa. Pinto (2009 apud Costa, 2014) “cerca de 55% da população professa o animismo, 40% islamismo e 5% cristianismo”. O animismo é considerado a religião de matriz africana e, suas crenças, baseiam-se na força da natureza, manifestação da espiritualidade e cultos à ancestralidade.

[...]a religiosidade ao nível da maioria dos grupos étnicos da Guiné-Bissau é baseada “num mundo de espíritos” em que os vivos são espíritos, como também o são as coisas da natureza. A mediação entre os vivos e Deus é feita pelos espíritos dos antepassados que se apropriam da terra. Os “irans” são outros intermediários que exigem o sacrifício de animais domésticos nos momentos mais importantes como são os da cultura da terra, da colheita, do pedido de chuva, do afastamento dos males e outros perigos. As doenças podem ser causadas pelos espíritos ou pelos feiticeiros que se servem dos espíritos maus (Furtado, 2005, p.218).

É evidente que, antes da invasão ou ocupação europeia, os povos da Guiné-Bissau já tinham uma estrutura sócio-político, cultural e educacional bem consolidada levando em consideração a realidade Africana. Nesta perspectiva, o sistema educacional africano, especificamente da Guiné-Bissau, era baseado, principalmente, na oralidade, ou seja, narrativa

tradicional, uma educação mais informal que valoriza os valores passados através das gerações. Bâ (1997), pontua que a escrita e o saber são duas coisas distintas, isto é, a escrita é um exemplar do saber, e não o saber em si. O autor ainda complementa que o saber é a luz presente no homem e a herança vinda da ancestralidade.

Nessa linha de raciocínio, acreditamos que a forma de propagação do conhecimento entre as gerações difere no tempo e no espaço, sobretudo no que tange a perspectiva africana e europeia. Ainda segundo Bâ (1997, p.4) “outrora, este conhecimento era transmitido regularmente de geração em geração, mediante ritos de iniciação e pelas diferentes formas de educação tradicional. Esta transmissão regular foi interrompida devido a uma ação exterior, extra africana: o impacto da colonização”. Neste viés, antes da invasão portuguesa, o povo guineense já tinha sua forma de transmitir conhecimento e, geralmente, os mais velhos e experientes (conhecidos de anciões da comunidade) ficavam responsáveis por essa tarefa educacional. Na concepção africana esses anciões são considerados fontes de conhecimento.

Com relação à educação, não havia pessoas que ensinassem na sociedade africana tradicional, um ensino formalizado como na sociedade ocidental, nem lugar privilegiado para a transmissão do conhecimento. A forma de educar baseava-se no exemplo do comportamento e do trabalho de cada aprendiz. Cada adulto era, de certa forma, um professor. A educação não se separava em campo e especialização de atividades humanas. Ninguém se educava apenas por um determinado período, aprendia-se com a vida e com os conhecimentos ao longo do tempo. Esta educação espontânea e diária possibilitava, assim, uma aprendizagem direta da realidade social (Cá, 2000, p.4).

Na abordagem de Cá (idem), percebe-se que a forma da educação e aprendizagem era, direta ou indiretamente, ligado à realidade social e a aprendizagem era contínua, pois envolvia toda comunidade, propondo ensinamentos dos preceitos e os valores imprescindíveis à vida, enfatizando a importância da convivência coletiva.

Os interesses econômicos e sentimento de inferioridade atribuídos aos povos africanos, fez com que os colonizadores alegassem que os nativos africanos são desprovidos da cultura, justificando assim o colonialismo como forma de “educar” os nativos e sua missão “civilizadora”. E, a partir desse momento histórico, o regime colonial começou a investir na educação como forma de dominar os nativos e, com isso, a escola portuguesa começou a combater a escola tradicional africana e, conseqüentemente, a perseguição dos depositários de conhecimento tradicional. Dessa forma, as intenções não se resumem apenas na implementação da cultura ocidental, mas, sobretudo, promover a destruição de modo de vida africano com vista a explorar as suas riquezas.

Diante de exposto, como a sociedade guineense já tinha a sua estrutura política administrativa controlada, na sua maioria, pelos poderes tradicionais. Isto gerava grandes conflitos, pois alguns governantes locais se recusaram a pagar impostos estabelecidos aos colonizadores, uma vez que se consideram donos das terras. Então seria ilegal pagamento de imposto as pessoas estrangeiras (Nanque, 2016).

Em linhas gerais, a estruturação da educação guineense teve muito atraso devido à ausência de recursos humanos e financeiros, sobretudo as dificuldades de superar o sistema educativo colonial e as constantes instabilidades políticas. Sob esta perspectiva, a iniciativa da criação da primeira lei de base do sistema educativo guineense, teve a sua origem nos anos de 1992 inspirado a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Tailândia, em 1990, determina que até 2000 todas as crianças em idade escolar deveriam ter acesso a uma educação de qualidade (Lopes, 2014). Esta conferência foi o embrião da elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo guineense que veio a concretizar-se entre os anos 2009/2010.

A efetivação da lei de bases do sistema educativo guineense, segundo Lopes (2014), foi possível graças à vontade política e institucional do então governo que governava o país no período em que se concretizou o projeto e, ao mesmo tempo, havia uma ideia clara sobre o processo da criação da lei e estabilidade governativa.

Diante do exposto, Gomes (2018, p.33), enfatiza que:

A Lei de Bases do Sistema Educativo é uma tentativa de organizar o sistema e a política educativa do país, tendo em conta a desestruturação verificada antes da criação dessa lei. Engloba todas as modalidades educativas, entre as quais a educação formal, educação não formal e outras, regulando todos os órgãos que compõem o sistema educativo, públicos e privados.

Partindo desse pressuposto, percebe-se que a estruturação da educação formal na Guiné-Bissau é um processo recente devido ao fracasso dos governos, bem como a falta de vontade política que visa atender a demanda social. Levando em consideração a história do país, as conclusões aqui levantadas é que os dirigentes não conseguiram responder a expectativa do povo, principalmente os objetivos da luta pela independência.

Em suma, a luta pela independência era vista como programa mínimo dentro da estratégia política do PAIGC, e considerava-se a reconstrução do país sendo um dos principais desafios e a tarefa mais difícil a ser encarada. Portanto, para esta reconstrução, o país precisa de recursos, tanto financeiro e humanos, principalmente as reformas políticas e educacionais a fim de atender as necessidades da sociedade guineense após a independência.

Como explica Rui Semedo (2009), o PAIGC desde o princípio da luta de libertação nacional, traçava nos seus planos dois objetivos principais, sendo considerados programas do partido. O primeiro, conhecido como programa menor, visava apenas a conquista do poder político (independência total) e, o segundo, caracterizado com programa maior visava o processo da reconstrução nacional baseado na criação das estruturas e condições propícias para desenvolver o país.

2.1 - COLONIALISMO E AS DISPUTAS IDEOLÓGICAS

Segundo Fernando Tavares (2015), a missão civilizadora é a condição que melhor define a justificativa ideológica do colonialismo português na África lusófona, acompanhado da ação educativa. Em situações em que existem as disputas ideológicas baseadas numa relação de classe considerada superior e a outra inferior, as práticas educativas tendem a ganhar outra dinâmica, isto é, a educação deixa de ser neutra e torna-se tendenciosa a fim promover a injustiça e beneficiar um grupo social.

O colonialismo foi a consequência das graves crises que assolaram as potências europeias, obrigando-lhes a procura de novas terras e contatos com outros povos, com vista a solucionar seus interesses socioeconômicos. Nanque (2016, p. 37), descreve que “no início do século XIV, a Europa foi afetada por um período de grandes dificuldades. Esta situação resultou em fatores como: guerras, com destaque para a Guerra dos Cem Anos (1337-1453); pestes, com realce para a peste negra; fomes, motivadas por maus anos agrícolas”. Estes problemas provocaram crises econômicas e sociais, o que motivou a expansão europeia e a exploração de recursos naturais em outros continentes, principalmente na África.

Além disso, ainda na abordagem de Nanque (2016), no século seguinte as potências europeias sofreram outros problemas adicionais, desta vez os muçulmanos do norte de África e os Turcos na Ásia menor controlavam o acesso dos produtos à Europa, onde atacavam os barcos cristãos de comércio no Mediterrâneo Ocidental, obrigando-os ao pagamento de impostos. Por estas e demais razões, proporcionaram graves impasses, tais como: falta de mantimento, de matérias-primas, de metais preciosos, de mão-de-obra, sobretudo a oposição muçulmana no Mediterrâneo obrigaram Portugal e demais potências a procurarem novas soluções que visava a ocupação das novas terras. Como descreve Neemias Nanque:

Para isso, dispunha de fortes motivações e de favoráveis condições técnicas: curiosidade de conhecer novas terras e gentes; Conhecimentos técnicos de navegação e instrumentos de orientação marítima (bússola, quadrante e astrolábio) que lhes

permitted to discover new lands and seas; the interests of the whole society of the expansion era (the clergy in the evangelization of the peoples, the nobility in the possession of new lands and the bourgeoisie desirous of new and great businesses). (Nanque, 2016, 38).

Para tanto, foi dessa forma que a Guiné-Bissau, assim como a maioria dos países do continente africano, passaram a ser ocupados e violentados. A ocupação ilegal e desumana deste país, Guiné-Bissau, tinha como um único objetivo: explorar as suas riquezas e impor a cultura europeia, principalmente por meio da educação e culto a religião católica, alterar o padrão sociocultural local e obrigar o povo autóctone a submeter-se a um estilo da vida meramente europeu. Diante disso, o colonialismo é acompanhado com a implantação de ideologia educativa do então regime português, baseado na discriminação e opressão, cristalização do povo local, principalmente uso de força para exploração de mão de obra.

A colonização da África pelas potências europeias efectuou-se com o principal objectivo de pilhar as riquezas do continente através da exploração do trabalho indígena [...] salvaguarda dos seus interesses comuns de expropriar a África dos seus abundantes recursos em nome de uma falsa missão civilizadora das populações nativas (Jaló, 2020, p.20).

Partindo dessa lógica, entende-se que a colonização consistia na exploração, que desrespeita a integridade territorial, os valores socioculturais e a dignidade humana. Nessa perspectiva, os colonizadores, para manutenção dessa hegemonia exploratória e fortificação de domínio imperial, encontravam-se na educação e violência como alicerce, sobretudo a participação da igreja católica na propagação do cristianismo e na legitimação da invasão colonial. De acordo com Cá (2005), a igreja católica foi fundamental na docilização dos guineenses, implantação da política educacional e a legitimação do colonialismo português, além de santificar a missão civilizadora portuguesa.

Qual era a justificativa dos colonizadores perante povos africanos? Ainda Jaló (2020) o colonizador tinha que convencer o colonizado, isto é, fazer-lhe desacreditar na sua civilização, que suas práticas eram selvagens e um povo sem história e cultura. Os invasores tinham noção de que por meio da guerra e opressão, não seria suficiente para concretização dos seus objetivos e, portanto, tinham que usar outros recursos, como exemplo: provocação de conflitos étnicos e religiosos, como forma de governar e explorar melhor os recursos naturais destes continentes.

Não obstante, Bâ (1997), aponta que a África em si é uma história, cheia de conhecimentos concretos, baseado na existência real que são passados de geração em geração. Por exemplo, os anciãos possuem conhecimentos sobre medicina, agricultura, astronomia, geografia e demais outros conhecimentos que foram herdados e transmitidos oralmente de acordo com a realidade Africana. A desvalorização desses valores pela visão europeia se resume

naquilo que podemos chamar de ignorância e decadência de moralidade.

As disputas ideológicas e hegemônicas entre regime colonial e poder administrativo local, trazem divergências generalizadas. E os colonizadores começaram a optar pelo uso de força e ações violentas como forma de intimidar e governar o território guineense. Exemplo disso foi o massacre de Pindjiguiti, como explica Cassamá (2014, p. 69) “massacre de Pindjiguiti, uma greve dos trabalhadores do porto de Pindjiguiti em Bissau, no dia 3 de agosto de 1959 que foi brutalmente reprimida pelos militares e policiais do governo colonial. Uma chacina que terminaria com cinquenta trabalhadores mortos”. Portanto, foram essas e outras situações, que provocaram as revoltas populares e, posteriormente, a mobilização nacional com vista a formação de movimentos políticos que reivindicavam a independência do país.

Antes, é importante frisar que a experiência de Amílcar Cabral, pai da nacionalidade guineense e protagonista na condução da luta pela independência, com os demais estudantes africanos em Portugal, foram fundamentais na libertação dos países africanos ocupados pelos portugueses. Nessa ótica, por meio do processo de recenseamento agrícola na Guiné-Bissau desenvolvido pelo Cabral, sob contratação do Ministério de Ultramar, como adjunto de serviços agrícolas e florestais, foi um dos fatores determinante para reconhecimento de território nacional, contato com os camponeses e a compreensão de principais situações deploráveis que os povos da Guiné eram submetidos pelo colonialismo português, sobretudo na obtenção da consciência da realidade guineense como um todo, tanto a realidade sociocultural, econômica, política e administrativa. Diante do exposto, essas vivências e experiências, proporcionaram um sentimento revolucionário e construção de uma estratégia política de combate contra o regime que vigorava no país (Pereira e Vittoria, 2012).

A unidade africana em geral e a do povo Guineense em particular, foi fator preponderante para a libertação nacional. Com a fundação da União Africana no ano de 1963 que objetivava solucionar principais problemas no continente, especificamente: a promoção de paz e da unidade, desenvolvimento socioeconômico, principalmente as exigências da libertação dos países que não foram libertados sob jugo colonial. Ainda nesse mesmo ano de 1963, deu início à ação armada pela independência da Guiné e Cabo Verde. A solidariedade étnica e o sentimento patriótico foram relevantes para a luta, visto que todos grupos étnicos trouxeram as suas experiências de guerrilhas para defender as causas nacionais (Monteiro, 2013).

A educação era centro de atenção e de disputa entre duas ideologias. Isto porque, por um lado, tinha movimento colonial, em que sua política educacional baseava-se na exploração e na expansão de modo de vida meramente europeu, como aponta Jaló (2020, p.22) “o colonialismo português não só usou da sua força policial e militar, mas também usou os serviços

da educação como meio de dominação dos nativos e, sobretudo, para a sua aculturação e consequente desenraizamento em relação às suas culturas seculares”. Por outro lado, tinha o movimento libertador coordenado por camaradas de PAIGC, que via a educação como caminho para unidade nacional e resgate dos valores africanos. Essa ideologia leva em consideração a realidade local, a emancipação e a libertação de povo sob jugo colonial.

Da exploração e ações frequentemente violentas pelos portugueses, surgiu o movimento independentista comandado pela ideologia de PAIGC sob a liderança de Amílcar Lopes Cabral e dos demais camaradas que compõem essa fileira revolucionária. Nessa perspectiva, o processo pela independência da Guiné e Cabo Verde, foi muito complexo do ponto de vista socioeconômico, cultural, político e ideológico, visto que envolve confronto entre duas ideologias com objetivos e poder econômico diferentes. De um lado, o movimento colonialista português, que via a educação como ferramenta para manutenção da sua estrutura dominante, e, de outro lado, o movimento libertador (PAIGC), sabendo dos valores dos anciãos (Régulo) de vilarejos, aproximou-se deles para mobilização social, sobretudo dos jovens para enfrentar os colonizadores, além de promover o acesso à educação como ferramenta indispensável para combate ao colonialismo.

Na perspectiva de Cá (2005), a educação proposta pelo PAIGC procurava recuperar a essência e experiência da sociedade tradicional guineense, isto é, a revalorização da educação que respeita as crenças das comunidades Guineense e as experiências dos anciãos. Este resgate dos valores reverência o que é ser africano, o que proporcionou a socialização do sujeito ao seu mundo e da sua transformação. Para tanto, existe uma preocupação com a escolarização e a democratização do ensino, com vista a sua familiaridade ao trabalho produtivo, principal atividade da população.

Essas duas funções (transformação e educação voltada para a realidade do país) foram atribuídas à nova organização educacional e não poderiam ser concretizadas sem que a mesma fosse direcionada para o cumprimento de terceira (combate ao analfabetismo) e realizada simultaneamente com as demais (unir a educação ao trabalho produtivo e a transformação da educação herdada do colonialismo português) (Cá, 2005, p. 7).

Segundo Guareschi (2008) a ideologia, no sentido positivo, é conjunto de ideias, dos valores, principalmente a maneira de pensar das pessoas e dos grupos, que podem carregar consigo ideias diversas. Nessa linha de orientação, compreende-se que entre duas correntes ideológicas, a do PAIGC se enquadra melhor à realidade guineense, pois procura atender a necessidade do povo, ao contrário da ideologia colonialista baseada nas ideias de poder e dominação, que que contrapõem às necessidades Guineense.

Em relação às disputas ideológica e as políticas de conquista popular, os portugueses atribuíram alguns benefícios a certos chefes tradicionais, como: bons empregos, dispensa de pagar impostos, bolsas de estudos aos seus filhos e demais benefícios sociais, razões pelo qual esses chefes se alinharam às políticas de regime colonial e se posicionaram contra a luta pela independência do país. Não obstante, o PAIGC tinha certas dificuldades de convencer algumas comunidades, as comunidades na qual os seus chefes eram alinhados ao regime colonial.

No domínio ideológico, a lógica elitista e segregacionista – chegando a haver a separação entre escolas para brancos e outras para negros, nativos, sobretudo antes da queda do Estatuto do Indigenato – e a sua forte ligação a interesses económicos exploratórios das colónias, de que a formação de assimilados para servirem de auxiliares administrativos é exemplo, atribui à educação colonial um pendor capitalista, promotor de individualismo e desigualdades sociais, beneficiando uma minoria detentora dos poderes político e económico suportados por uma maioria em alienação e dominada (Jaló, 2020, p.54).

Neste ensejo, Cassama (2014), afirma que no processo da libertação nacional, a educação desempenhou um papel central para o desenvolvimento social, pois considerava-se a necessidade de desencadear uma luta intelectual e psicológica, uma vez que a luta física sozinha, não seria o suficiente. A educação proposta, apoia-se em duas perspectivas, a primeira era fazer o homem africano parte integrante do mundo e possibilitar acesso à educação para toda classe social e, a segunda perspectiva, era aproximar a pequena burguesia, a massa popular, por meio de processo de reafricanização do espírito, isto é, fazê-lo voltar às origens que seria feito através de uma aprendizagem com as massas populares ou por intermédio de uma educação crítica.

Em linhas gerais, o colonialismo apoiou-se em três principais aspectos (exploração de recursos naturais para atender a necessidade da Europa, violência e a implementação da cultura europeia), que são praticamente similares em todo continente onde a Europa conseguiu-se instalar, isso teve seu impacto socioeconômico em ambas partes, pois mesmo as famílias ricas e pobres na Europa beneficiaram-se de colonialismo, enquanto as nações colonizadas viram a transformação negativa das suas estruturas sociais e econômicas, e que até hoje sofrem com as consequências desses atos.

Resumidamente, a missão civilizadora proposta pela coroa portuguesa é orientada pela ação educativa com vista a desafricanização da consciência do ser africano e promover padrão de vida europeu. Da mesma forma, a educação desempenhou grande função na descolonização, sobretudo na reafricanização das mentes, participando assim na reconstrução pois países recém-independentes.

3. A DINÂMICA EDUCATIVA NO PROCESSO DA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

De acordo com Brandão (2007), ninguém escapa da educação e, deste ponto de vista, ela está presente em todos os espaços, para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Mais do que isso, a educação é um modo de vida que possibilita as invenções culturais e produção de cosmovisão. Assim sendo, “ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos” (Brandão, 2007, p.10).

[...] A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz. Para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros: "...e deles faremos homens". Mas, na prática, a mesma educação que ensina pode deseducar, e pode correr o risco de fazer o contrário do que pensa que faz, ou do que inventa que pode fazer: "...eles eram, portanto, totalmente inúteis" (Brandão, 2007, p.12).

Neste quadro, a educação e ensino de ciências devem proporcionar debate construtivo das ideias e mudança de paradigma, e, ao mesmo tempo, combater a injustiça e a desigualdade social, sobretudo na formação de sujeitos capacitados para assumir essa transformação social.

A educação na Guiné-Bissau apresentava um padrão tradicional africano de transmissão de conhecimento baseado, principalmente, na oralidade, isto antes da chegada dos europeus. Neste modelo, a educação é atrelada a padrão sociocultural e as experiências são passadas através das gerações, respeitando as normas de comportamento social. Partindo desse pressuposto, percebe-se que essa educação informal é um campo de grande importância, pois incorpora toda possibilidade educativa e um processo permanente de aprendizado.

Para Libâneo (1994) existem diversas modalidades de educação, ela ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente. Diante do exposto, Libâneo enfatiza que a educação informal é um processo de aquisição de conhecimento, experiências, ideias, valores, práticas, que não estão ligados especificamente a uma instituição e nem são intencionais e conscientes, isto é, essa modalidade educativa sofre influências sociais e do meio ambiente sobre os indivíduos. Enquanto que a educação formal, refere-se a influências em que há intenções e objetivos definidos conscientemente, ela ocorre nas escolas.

Segundo Barzano (2008) na educação formal quem ensina é o professor e as escolas são os territórios onde ela acontece, enquanto que na educação informal acontece nos espaços que assistem o percurso e as vivências da vida do sujeito, ou seja, fora das escolas. No caso da Guiné-Bissau, antes da chegada dos portugueses, a educação informal era predominante.

Não obstante, com a chegada dos portugueses, ocorreu o processo da transição e mudança de sistema educativo, isto é, de uma educação informal para formal que apresenta um espaço definido para transmissão de conhecimento. Lopes (2014) argumenta que a mudança ocorrida na sociedade guineense instituiu novo processo de transmissão de conhecimentos, de saberes e de práticas, o que acarretou a criação de espaços específicos (as escolas), esta dinâmica rompeu-se com a informalidade da educação tradicional que caracterizava o país antes da instauração do colonialismo, dando origem a uma educação formal apoiada na escrita respeitando um conjunto de regras, práticas e valores estruturados do Portugal.

Neste sentido a autora ainda complementa que a educação proposta tinha o objetivo de formar cidadão que atendesse os interesses de Portugal e transformar a consciência dos africanos, isto é, fazer-lhes a reproduzir pensamentos proporcionais aos brancos autoritários por via de assimilação e estilo de vida eurocêntrica. Cabe aqui salientar que a educação colonial não se preocupava em formar cidadãos críticos e conscientes das suas responsabilidades sociais, propunha ofertar, intencionalmente, uma educação limitada de caráter exploratório com a finalidade de explorar a mão de obra escrava por meio de variados tipos de violência que infringe as normas de direitos humanos. Como descreve Cá

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 (Cá, 2000, p.5).

Ademais, Cá (2000), enfatiza que o regime colonial se associou à igreja católica no seu “dever colonizador” para desafricanização e, sobretudo, na promoção da educação às populações coloniais dentro dos moldes particulares da cultura portuguesa, que desrespeita princípios dogmáticos do cristianismo em detrimento à coroa português.

Diante do exposto, não pretendemos colocar em causa a importância da educação em espaços formais, mas quando esta não se compromete com o interesse comum, obrigatoriamente, deve ser repensada. No caso específico da Guiné-Bissau, a melhor opção seria adotar as duas formas de educação, formal e informal, pois ambas se complementam e são fundamentais para a formação social, isto quando atendem às demandas sociais.

É óbvio que a educação é um processo dinâmico, que sofre constantes mudanças ao longo do seu contexto histórico, mudanças que acompanham consigo a evolução humana e social, isto torna a educação cada vez mais complexa. Portanto, percebe-se que

A educação é uma necessidade social num duplo sentido. Por um lado, acrescenta à tradição, construções culturais que permitem o desenvolvimento económico e social e, por outro, capacita para a inovação e assegura um número suficiente de indivíduos capazes de desenvolverem novas soluções para enfrentar os desafios e os problemas do desenvolvimento (Teixidó, 1997: 8 apud Furtado, 2005, p. 33).

Nessa ordem das ideias, que a educação e ciências têm por obrigatoriedade de atender às necessidades sociais, não apenas interesse de um grupo limitado das pessoas. Se assim não for, a educação deixa de ser democrática e possibilita a discriminação e, conseqüentemente, a violação de direitos fundamentais, impossibilitando o desenvolvimento social. Para tanto, Furtado (2005), aponta que apesar de que o direito à educação seja indiscutível e uma das mais importantes conquistas, deve apresentar caráter inclusivo e democrático.

Ao destacar o ensino de ciências, Santos *et al* (2015), considera que o ensino de ciência é de grande importância para a formação de cidadãos críticos e consciente na tomada das decisões, com capacidade de interpretar o mundo à sua volta e, portanto, a educação tem um papel importante na construção desses conhecimentos e promoção de pensamento crítico. A autora ainda considera que uma das grandes deficiências de ensino e aprendizagem de conteúdos de ciências, é a dificuldade que esse processo oferece aos estudantes na associação desses conteúdos à realidade do sujeito. Portanto, é importante o uso das novas metodologias que possibilitam a associação dos conteúdos às necessidades sociais e promoção da justiça.

É nesta perspectiva que, após a independência, o PAIGC acreditava que a educação poderia ser instrumento para desenvolvimento do país, baseada na ideia de reafirmação nacional e projetando o bem-estar da futura geração.

Fazendo interface no que tange a educação e contexto real guineense, nos faz compreender que a educação integra diversos elementos - relações humanas, institucionais, meio ambiente, aspectos socioculturais e históricos, etc. Portanto a educação é algo presente e diversificado, seja na escola, casa, rua, igreja, etc. Essa diversidade educacional é expressa de diversa forma (em povos caçadores, agricultores, pescadores, etc.), isto torna-lhe flexível e dinâmico, em que as pessoas encontram suas identidades e crenças.

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e

culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas (Brandão, 2007, p.9).

De ponto de vista de Farias, Ferreira e Silveiras (2003) a construção da identidade define as características das pessoas, seus valores e a direção que esta pretende seguir, neste âmbito, ela é composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está socialmente comprometido. Neste contexto, a identidade é vista como conjunto das características que definem a pessoa ou a comunidade, na medida em que determina a consciência de si mesma, o que faz o indivíduo diferente dos demais. Dessa forma, a identidade é uma construção permanente e contínua.

Diante disso, os autores ainda complementam que a construção da identidade é influenciada por três de fatores: o primeiro fator é intrapessoal, isto é, a capacidade inata do indivíduo e as suas características pessoais, o segundo é interpessoal que define as identificações com outras pessoas e, por último, fator cultural que são valores sociais a que uma pessoa está exposta, tanto globais quanto comunitários.

Em linhas gerais, apesar das nossas características intrínsecas, a sociedade participa, infinitamente, na construção da nossa identidade a partir da socialização e do aprendizado que se adquire diariamente. A ciência desperta a nossa consciência e ajuda a interpretar fenômenos, criar e recriar ideias, estas dinâmicas possibilitam a construção da nossa história o que define normas da nossa convivência num determinado período e espaço.

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua fusão de tempo/espaço (Castells, 1999, p.23).

Nos seus estudos, Castells (1999) ainda enfatiza que a construção social da identidade é baseada na relação de poder a partir de três principais formas, nomeadamente: identidade legitimadora, a identidade de resistência e, por último, a identidade de projeto.

A identidade legitimadora se introduz pela instituição dominante da sociedade e racionaliza seu domínio em relação aos atores sociais e dará origem à sociedade civil. Já a segunda, a identidade da resistência, criada por atores que se encontram em condições desvalorizadas pela estrutura dominante o que proporciona criação de comunidades e das estruturas de resistência à sobrevivência, este modelo suscita a resistência coletiva com base na identidade, geográfica ou biológica, diante de uma opressão. Finalmente, a identidade de

projeto, é quando os atores sociais se apropriam de recurso cultural ao seu alcance para reconstruir uma nova identidade que visa a transformação social.

Partindo dessa lógica, as três formas da construção da identidade permitem compreender as contribuições da educação, sociocultural e das ciências no processo da construção e da reconstrução da identidade guineense, sobretudo as disputas ideológicas entre PAIGC e do regime colonial português numa relação baseada na classe dominante e dominado. No caso específico da Guiné-Bissau, a construção e a reconstrução da identidade parte da perspectiva multicultural e pela consciência coletiva advinda de fatores históricos, biológicos e culturais enraizados na africanidade, isto é, tornar vivos valores e patrimônio cultural.

Sob esta perspectiva, a colonização portuguesa influenciou e alterou negativamente os valores e crenças que definem os povos guineenses devido à opressão e a violência que foram submetidas por vários séculos, são por estes e outros motivos, que incentivaram a negação da identidade e, conseqüentemente, aceitação coagida de padrão de vida europeu com a finalidade de reconhecimento social.

De forma sucinta, a identidade legitimadora nos lembra a postura colonial, por meio da educação e opressão, que propôs a manutenção da sua estrutura dominante. Este fato, obriga a vítima a criar estruturas de resistência que permita a sua sobrevivência, sobretudo na apropriação de recursos culturais para reconstruir a sua identidade. É por estas razões que o PAIGC, através da sua política educativa e inclusiva, conseguiu aceitação popular e restauração nacional.

Com o advento da independência da Guiné-Bissau a educação tornou-se o alicerce para propagação da conquista do povo guineense e do PAIGC, sobretudo na reconstrução da identidade nacional que tinha sido perdida na época colonial. Neste viés, a partir desse momento histórico, a educação e ciências foram projetadas não só pelo resgate dos valores nacionais, assim como pelo combate ao analfabetismo, desigualdade, injustiça, preconceitos e dentre mais aspectos impróprios que comprometem o desenvolvimento do país.

Desde os primórdios da sua criação, como já vimos, a prática educativa do PAIGC demonstrou-se claramente como opositora ao modelo educativo colonial português. Contrário do que era a escola colonial, fundada na necessidade de instruir nativos que servissem aos interesses do dominador e, sobretudo, um projecto educativo alienador e prejudicial às culturas dos povos dominados (Jaló, 2020, p.54).

A ciência desempenha papel fundamental na conscientização social, na desconstrução de preconceito por meio de fatos reais, embora não seja o único caminho de acesso ao conhecimento. Como nos lembra Ferrari (1974), a ciência é um conjunto de atitudes e de

atividades racionais, esta racionalidade nos provoca a fazer exercício mental, compreender a realidade e definir a nossa forma de viver, assim como defendermo-nos de adversidades.

Diante do exposto, a ciência sendo agregação das teorias que tentam explicar a realidade, ela permanece viva e transforma a realidade por meio da educação. Segundo Brandão (2007, p.14) “o homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender: em educação”.

Além de grande conquista, a independência também foi recebida com muita expectativa tanto por parte de novo governo instituído e pela sociedade como um todo. Nessa altura, pois, o país ainda possuía problemas internos que precisavam ser ajustados, especificamente a questão da diversidade cultural (educação multicultural), outro horizonte que deve ser encarado com muita responsabilidade, assim como educação intercultural que prima pela relação mútua entre culturas em convivências.

A educação multicultural é para todos e não apenas para as minorias, é reconhecida a importância de um conhecimento mútuo das culturas em causa. A interculturalidade refere-se mais à relação recíproca entre culturas em contato. É o termo preferido no âmbito pedagógico. A educação intercultural exige o conhecimento mínimo das culturas presentes de forma a despertar um sentimento de respeito mútuo e uma estratégia pedagógica que parta da própria identidade cultural dos alunos das minorias para uma aproximação à cultura majoritária (Furtado, 2005, p. 84).

A interculturalidade trata-se, antes de tudo, das interações culturais que, no âmbito educacional, prima pelo diálogo e consideração em relação às diferenças que possam produzir resultados positivos para o progresso do país em memória coletiva.

Desse modo, a identidade cultural deve fazer parte do aprendizado do aluno, isto é, uma educação significativa que respeita os valores locais e as relações de convivência social, com vista a participação ativa da sociedade na tomada das decisões, é uma forma de democratizar a educação e torná-la mais flexível. A educação, seja formal ou informal, participa na construção da identidade nacional e, no caso da Guiné-Bissau, é indispensável para a reconstrução da identidade guineense, que foi alvo de destruição com a presença europeia na África.

A Guiné-Bissau tendo em conta a sua estrutura social, diversidade cultural, étnica e regional, apresenta diversos desafios no que tange o ensino de ciências. De acordo com Delizoicov (1982, *apud* Costa, 2014), destaca que o ensino de ciências deveria dialogar com a realidade dos alunos, isto é, resgatar as vivências diárias e aplicá-las na discussão em sala de aula com a finalidade de compreender a prática de mundo físico e fenômenos que envolvem as vivências do estudante.

Nessa perspectiva, o ensino de ciências não deveria, simplesmente, ser restrito aos vestibulares, mas, principalmente, colocá-lo ao interesse do aluno a fim de solucionar problemas específicos. Ainda, Delizoicov (1982 *apud* Costa, 2014, p.23), enfatiza que “um dos objetivos desta reestruturação educacional, estava em universalizar as 5ª e 6ª classes com o dever do Estado em fomentar o ensino básico em 6 anos, preparando assim, este público, para a vida campestre”. Isto mostra que o Estado compreendeu que era necessário preparar os alunos para a vida de campo, pois o trabalho de campo é a base cultural e de sobrevivência nacional.

Diante disso, no caso específico da Guiné-Bissau, como a sua população é majoritariamente rural, que depende principalmente de agricultura para sobrevivência, o processo de ensino de ciências deveria levar em consideração essa realidade local e promover uma consciência crítica que valorize a cultura nacional. E, nesse âmbito, a desocupação portuguesa na Guiné-Bissau, representa a mudança de paradigma nacional e nas políticas públicas, pois a educação e o ensino de ciências deixaram de assumir caráter opressor, escravista e exploratório, para uma educação que atende à demanda social.

Em relação ao processo de desconstrução de pressupostos, Verrangia (2022), argumenta que a desconstrução de preconceito ou discriminação demanda ação pedagógica, pois estimula o pensar crítico e a compreensão do mundo de forma diferente, explicitando a visão de mundo distorcido. De um modo ou de outro, somos obrigados, inconscientemente, para aceitar certo padrão de vida como melhor. O autor ainda realça que os processos educativos que geram relações sociais positivas, requer a transformação e desconstrução de pressupostos criados, com vista a apresentação de novas informações e contextualizada capaz de questionar uma visão de mundo distorcido.

3.1 - CONGRESSO DE CASSACÁ E O NACIONALISMO GUINEENSE

O primeiro congresso de Cassacá, foi realizado numa das regiões libertadas no sul da Guiné-Bissau na época colonial, protagonizado pelo PAIGC nos anos de 1964. A escolha de Cassacá para realização do primeiro congresso tem a ver com as questões políticas, isto é, renovar a sua confiança política e aceitação popular.

Em relação ao projeto da reconstrução nacional, segundo Reis (2020, p.22), “é no I Congresso de Cassacá que Amílcar Cabral fala pela primeira vez do conceito de ‘reconstrução nacional’ e que decide que o cumprimento desse objetivo ficará sob a responsabilidade de Luís Cabral”. Luís Cabral é o irmão de Amílcar Cabral, pai de nacionalidade Guineense e Cabo verdiano, também faz parte dos principais idealizadores do PAIGC e principal figura da luta

pela independência e, após a independência, foi conduzido ao cargo do presidente da república da Guiné-Bissau, cargo que ocupou até 1980, sendo afastado pelo golpe militar liderado pelo João Bernardo Vieira (Nino) também grande figura do PAIGC e da luta pela independência.

A revolução educacional na Guiné-Bissau teve sua origem a partir desse congresso de Cassacá, um ano após o início da luta armada. Nesse congresso aconteceu mudanças radicais em relação às políticas educacionais, militar e demais estratégias adotadas para conter a propagação de ideologia colonial, a ideia do congresso visava estabelecer caminhos a fim concretizar os objetivos estabelecidos, e ajustar certas lacunas no que tange às dificuldades encontradas nos primórdios da luta armada.

Este progresso deve-se à luta de libertação nacional, à política social praticada pelo movimento de libertação nacional, que se revelou muito atenta à escolarização das crianças nas zonas libertadas. Um marco importante na evolução do acesso foi o Congresso de Cassacá (1964), que decidiu a escolarização obrigatória e gratuita de todas as crianças que viviam nas regiões sob o controle do movimento de libertação nacional (Monteiro, 2005, p. 19 -20).

Na mesma linha de pensamento, segundo Jaló (2020, p.26-27), reforça que o primeiro congresso de PAIGC em Cassacá, entre 13 a 17 de fevereiro de 1964, foi marcante para tomada das decisões e reajuste dentro do partido, onde foram definidas as estruturas políticas e as instituições, por exemplo: instituições educacionais e da saúde, forças armadas, armazéns do povo, etc. com vista a enfrentar o poder colonial e projetar o futuro do Estado da Guiné-Bissau.

Neste ensejo, Reis (2020), enfatiza ainda que a partir desse congresso deu-se o primeiro passo para a criação da escola-piloto que visa educar jovens que não tinham oportunidade de frequentar as escolas, e essa dinâmica é vista como primeiro passo para reconstrução nacional e a palavra de ordem centrava-se, principalmente no discurso “os que sabem ler devem ensinar aos que não sabem”. Sob esta perspectiva, as ideias de reconstrução nacional baseadas na criação das escolas e, conseqüentemente, a formação de quadros que assumirão o destino do país, foram essenciais para erradicação de analfabetismo e na desconstrução de pensamento discriminatório implantado pelos portugueses, sobretudo na criação de novas escolas após a independência.

Nessa ordem da ideia de que “os que sabem ler devem ensinar aos que não sabem”, fez surgir novas escolas criadas por militantes que foram obrigados a abandonar a guerra para ensinar as crianças que não possuíam acesso à educação formal, embora a maioria dessas escolas carecem de estrutura e recursos suficientes para o desenvolvimento do ensino de qualidade. Neste contexto, esta ideologia e discurso, carrega em si sentimento de nacionalismo, em defesa dos interesses da nação.

No período colonial o ensino obrigatório era até 4º ano (ensino fundamental anos iniciais). Com a independência, houve a vontade política do então governo que possibilitou a escolarização para 6º ano ensino, também de caráter obrigatório. Contudo, até hoje, percebe-se muita dificuldade em relação aos recursos financeiros e humanos, a fim de atender as demandas da qualidade do ensino no país (Delizoicov, 1980).

Deste ponto de vista, ao abordar sobre processo de fundação da nação e nacionalismo como instrumento de libertação, Monteiro (2013), enfatiza que o nacionalismo se baseia na união em detrimento do mesmo destino com ênfase nos princípios de liberdade, integridade e cidadania, sobretudo ligado a uma cultura e território comum.

O nacionalismo Guineense foi, fortemente, influenciado pelo aspecto sociocultural e a diversidade étnica existente no território nacional, principalmente na reconstrução da identidade e defesa dos valores nacionais e autodeterminação do povo guineense em conservar sua cultura, história, língua, costumes e símbolos. Partindo desse pressuposto, surgiu o pensamento decolonial que, para Andrade e Reis,

Objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial (Andrade & Reis, 2018, p.3).

O sucesso da ideologia nacionalista, se deve pela resistência do povo guineense em conservar sua cultura e sentimento de libertar-se da opressão ocidental. Essa ideia nacionalista tinha cunho de liberdade resumido na união entre diversos grupos étnicos existentes no país e a luta contra dominação portuguesa, mas, também, propõe formar cidadão crítico e participativo no processo do desenvolvimento do país.

Segundo Pinheiro (2019), a noção de decolonialidade parte da premissa da negação da colonialidade, mas, de certa forma, os padrões de colonialidade permanecem fortes em nossa vida cotidiana e nas nossas relações sociais. Sob esta perspectiva, apesar da luta contra padrões colônias predominantes em toda estrutura social, ainda existem sinais de colonialismo e a necessidade de mudança desse quadro.

Pensarmos além do que o ocidente nos propõe a pensar, criticarmos além do que o ocidente nos propõe a criticar, aceitarmos a ancestralidade cosmológica de um território-nação, é o que o perspectivismo e multinaturalismo nos propõem. Isso não quer dizer que devemos apagar o contato com ocidente – não há como -, mas podemos pensar, criticar e enxergar outras formas de relações além do ocidental. (Monteiro, 2005, p.17).

O nacionalismo guineense foi construído a partir da consciência coletiva e na tentativa de superação da cultura europeia e opressora. A construção do pensamento nacional parte, primeiramente, da necessidade de desconstrução do sistema colonial e, conseqüentemente, a formação de cidadão consciente e capaz de fazer valer a suas decisões em benefício do coletivo.

3.2- AS CONTRIBUIÇÕES DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO PARA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE GUINEENSE

A Guiné-Bissau possui *déficit* de quadros formados para desenvolvimento do país, este fato se deve pela precariedade de ensino, falta da estrutura propícia para formação dos professores qualificados para administrar as aulas e recursos financeiros disponíveis para desenvolvimento do setor educativo. Estas razões levaram o país a um nível muito alto de analfabetismo e baixa escolaridade. Segundo Augel (2007) a taxa de analfabetismo estimada foi de 74 %, sendo mais elevada em mulheres 82% e os homens 59 %.

Segundo esse autor, após a independência, o país teve em média de 14 quadros com formação acadêmica e 17 com formação média, isto demonstra os impactos do colonialismo português na Guiné-Bissau e desinteresse em promover a educação. A despeito disso, nos primórdios da independência, o PAIGC empenhou-se na formação de quadros através da cooperação com parceiros internacionais o que, de certa forma, demonstrou alguns sinais de desenvolvimento.

Percebe-se que a construção da identidade, demanda a qualidade e quantidade de homens e mulheres qualificados para atender essas exigências, sobretudo uma educação de qualidade, seja ela formal ou informal, dado que a educação é instrumento que contribui para tomada da consciência da classe popular.

A educação e a ciência fazem parte do nosso cotidiano, e cada dia nos ensina a compreender os fenômenos, a realidade e a construção de conhecimento a partir das nossas vivências. Nesta perspectiva, para que a ciência e a educação possam contribuir na formação social e, também, na valorização da identidade de um determinado povo, requer a democratização e/ou a universalização das políticas sociais. Segundo Valandro (2011) a identidade nacional forma-se por meio de identificação com a cultura nacional, alicerçada pela memória da nação. Diante de exposto, o PAIGC acreditava que educação, seja ela formal ou informal, especificamente a ciência pode servir como base para “reafricanização” da sociedade guineense, resgatar os valores que fazem parte da realidade de povo e reaproximando-lhe da

essência africana, baseada na produção coletiva: agricultura, pesca e criação de gado. Nessa linha de pensamento, segundo Hall (2006, *apud* Valandro, 2011, p.17):

A identidade não é algo com o qual o indivíduo nasce, mas é formada, ao longo do tempo, através de processos inconscientes. Ela está sempre incompleta, sempre em processo. Daí, segundo o autor, não se pode falar da identidade como algo acabado, completo, estável, e sim em identificação. Ela surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduo, mas de uma falta de inteireza que é preenchida a partir do nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros.

Os líderes revolucionários tinham noção da complexidade e dos desafios para construção de novo Estado independente (Guiné-Bissau), levando em consideração a forte diversidade cultural presente no país, sobretudo falta de recursos humanos e econômicos que visa proporcionar o desenvolvimento e, principalmente, suprir as necessidades básicas de acordo com as expectativas criadas ao longo do processo da luta contra colonialismo. Além disso, havia outro problema ligado à necessidade de reconstruir/salvaguardar a identidade cultural que passou por um colapso; para tanto, o PAIGC propagou a política da unidade nacional e investimento na educação que visa conscientizar a sociedade. Nesta perspectiva, como testemunha Simone Pinto:

A experiência africana é particularmente importante no estudo da formação do Estado e na construção da nação porque mostra o desafio de promover a unidade e a identidade de povos e territórios extremamente diferentes, buscando adaptar-se ao sistema ocidental de Estados-nação (Pinto, 2007, p.4).

Neste âmbito, essa experiência de formação de nação deve-se pela necessidade e interesse coletivo, pois trata-se da luta pela liberdade e combate ao inimigo comum, colonialismo português, como também a necessidade de promover a unidade entre povos baseado na valorização do conceito africanidade que parte da premissa do respeito aos valores e patrimônio sociocultural.

O PAIGC, como nos lembra Lopes (2014), sabendo que a reconstrução nacional dependia em larga escala do investimento em educação, empenhou-se na formação de quadros com o propósito de atender problemas educacionais e combater o analfabetismo. Os dados mostram que o PAIGC, no período de aproximadamente dez anos, formou mais quadros do que o regime colonial durante vários séculos de ocupação, que não conseguiu alcançar os feitos do PAIGC. Como pode observar:

O PAIGC formou em 10 anos, entre 1963 a 1973, 497 quadros: “ 36 com curso superior; 46 com curso técnico médio; 241 com curso profissional e de especialização e 174

quadros políticos e sindicais” (Teotônio & Mota, cit. por Freire & Guimarães, 2003, p.41). No período da ocupação portuguesa, entre 1471 a 1961, foram apenas formados 25 guineenses: 14 com curso superior e 11 ao nível do ensino técnico (Teotônio & Mota, cit. por Freire & Guimarães, 2003, p. 170). A notória diferença verificada no investimento educacional que se fez entre estas duas forças políticas justifica-se pelos objetivos preconizados por cada uma (Lopes, 2014, p. 6).

Deste ponto de vista, os dados mostram claramente os interesses do PAIGC em desenvolver sistema educativa e apostar na formação de quadros para assumir o destino do país, essas políticas assinalam mudança de paradigma a nível nacional e a oportunidade dos cidadãos usufruírem dos direitos básicos e competências para o desenvolvimento do país.

Ainda, na perspectiva de Furtado (2005) “hoje, a educação é o resultado das mais diversas influências tanto das instituições educativas formais, não formais e informais, como dos meios de comunicação social e das diversas fontes informativas cujas ações educativas incidem simultaneamente sobre o educando”. Com isso, é possível acreditar que a educação, assim como a ciências pode influenciar na construção dos valores que identificam uma sociedade.

Obviamente, é necessário e mesmo indispensável, reforçar que a construção da identidade envolve vários processos e instituições: como a família, escola e as instituições não formais de educação. Por exemplo, como observa Furtado (2005) “é no seio da família que se iniciam e se consolidam as bases da socialização, processo em que o seu peso é determinado por diversos fatores, principalmente pelo tipo de relação que estabelece com a escola”. Essa construção é uma singularidade que identifica uma pessoa ou grupo, carregados de valores morais e éticos e, portanto, quando estes se encontram sob ameaça gera conflitos, exemplo disso, foi o colonialismo.

Nos seus estudos, Valandro (2011) nos lembra que, de um modo ou de outro, o processo de colonização e descolonização, marcou tanto as sociedades colonizadas quanto as colonizadoras. Outro aspecto, as consequências negativas desse processo acarretam mobilização da política anticolonial, o que resultou na tentativa de retomar a um conjunto alternativo de origens culturais não contaminadas pela experiência colonial. Ainda na perspectiva de Valandro, esses impactos seriam irreversíveis.

Partindo dessa linha de raciocínio, ainda que o colonialismo proporcionou grandes mudanças em diversas estruturas e valores do país, mesmo assim ainda é possível resgatar os valores que regem o modo de vida guineense, isto não significa que não se pode aproveitar o que achamos de bom deixado por inimigo (colonizador); mesmo Cabral, na sua declaração, apontou alguns pontos/elementos positivos deixados por colonialismos, por exemplo, o caso da língua portuguesa, apesar de que ainda existe divergência em relação a este assunto no meio

acadêmico.

Sob este aspecto, Freire (1978) ao abordar sobre o processo de descolonização das mentes o que Amílcar Cabral chamava de “reafricanização das mentalidades”, partiu da premissa de que a descolonização da mente implica a transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador, algo que não pode ser feita de forma mecânica. Essa transformação trata-se, principalmente, de aumento da produção e de recursos disponíveis para sua orientação.

Aumento da produção é, ao mesmo tempo, investir na formação de quadros e na difusão de conhecimento científico para enfrentar problemas sociais. Outro aspecto, como observa Freire (1978) durante a sua passagem à Guiné-Bissau, compreendia que iria trabalhar com pessoas engajadas e comprometidas na reconstrução do seu país. A reconstrução, porque o país não partiu do zero, mas de sua riqueza cultural e valores históricos, que o colonialismo não pode exterminar.

É importante destacar que o processo da reconstrução da visão de mundo preestabelecida, de certa forma, requer a sua desconstrução, Verrangia (2022, p.506), explica que “muitos outros processos de reconstrução de saberes decorrem da desconstrução de pressupostos equivocados, preconceitos e estereótipos, transmitidos intergeracionalmente há séculos em nossas sociedades”. Partindo deste pressuposto, é importante promover a educação para humanização, uma vez que ela coloca o homem no centro das atenções e no lugar de respeito, isto ajuda a combater preconceitos e discriminação social. Portanto, o ensino de ciências neste contexto precisa de ser crítico e significativo, para desconstruir e reconstruir novos conhecimentos.

Para a reconstrução da identidade é preciso romper com a construção social que coloca o não branco como inferior e selvagem. Segundo Pinheiro (2019), a colonialidade do saber coloca o saber europeu como referência de conhecimento mais importante em relação a outros tipos de conhecimento que são tomados como inferiores, desconsiderando assim a existência de outras racionalidades e formas de conhecer e interpretar o mundo. Sendo assim, Pinheiro (2019, p. 334) “a ciência moderna tem a concessão do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso. A ciência moderna, é vista como único conhecimento válido, desconsiderando assim tudo aquilo que está fora do limite e do rigor científico, isto gera epistemicídio dos saberes populares que são importantes na desconstrução de projeto educacional dominante.

Esse processo de desvalorização do produção dos saberes originados de povos considerados selvagens, sobretudo da subestimação de cosmovisão africana a partir da sua

cultura e convivência social, promoveu as revoltas e choques culturais entre os países colonizadores e colonizados e considerados subdesenvolvidas de ponto de vista econômica, social, política, cultural, etc. Neste período histórico, a ciência foi usada para legitimar as teorias discriminatórias e preconceituosas dos opressores sobre o oprimido.

4. ENSINO DE CIÊNCIAS: AS PERSPECTIVA FREIREANA NA FORMAÇÃO DE CIDADÃO CRÍTICO

Na sua obra intitulada “cartas à Guiné Bissau: registros de uma experiência em processo, Paulo Freire narra, informalmente, a sua experiência e as vivências significativa da sua visita de trabalho à Guiné-Bissau, com vista ao desenvolvimento do projeto de alfabetização e participação no processo da reconstrução do país no âmbito educacional embasada na pedagogia humanista.

A convite do Conselho Mundial da Igreja (CMI) e da equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC), Paulo Freire decidiu aceitar o desafio de atuar no campo da educação, especificamente na Guiné-Bissau. Neste âmbito, para Freire, o processo da reconstrução educacional na Guiné-Bissau requer uma ação coletiva e envolvimento de toda classe social, pois a transformação e emancipação social, exige muito da educação de qualidade como elemento primordial para atender essas demandas (Barbosa e Sales, 2021)

A pedagogia da humanização baseada no pensamento crítico de Paulo Freire, segundo Mendonça (2006), trouxe uma visão da pedagogia libertadora e propõe combater a realidade marcada pela desigualdade social e preocupada com a existência do ser humano no mundo. Neste contexto, a pedagogia freiriana, pela sua natureza esperançosa, transformadora e libertadora, cumpre um papel fundamental enquanto instrumento socioeducacional de luta pela emancipação e justiça social.

Ainda Mendonça (2006), argumenta que o humanismo proposto por Freire valoriza os interesses humanos e parte do pressuposto real e vivo, uma vez que estabelece as relações históricas e culturais entre os seres humanos de forma harmônica. Portanto, sobre transformação e emancipação social, a educação, seja ela da natureza formal ou informal, e o conhecimento científico, são uma das soluções para atender as demandas de transformação, na qual refere Freire.

A ciência, segundo Guareschi (2008), é um conjunto de teorias ou conhecimento sistematizado que, por meio das metodologias explicitamente definidas, tenta explicar a realidade e fenômenos. Também, ao longo da história humana, a ciência foi e ainda é usada por meio das diversas teorias para manutenção e promoção das ideologias discriminatórias e preconceituosas. Neste contexto, o Ensino de Ciências proposto pelo PAIGC após a independência pretende formar cidadãos conscientes e participantes no processo de desenvolvimento da sociedade guineense, sobretudo na mudança de paradigma social.

Neste âmbito, percebe-se alguns aspectos culturais e costumes locais que, em certas

situações, acabam sendo problemas sociais que afetam as comunidades ou um determinado grupo e gênero. A exemplo disso, segundo Costa (2014), no momento das refeições há troca de colher, isto é, esta pode circular entre os envolvidos, situação que pode contribuir na propagação das doenças, prejudicando assim a comunidade.

Além disso, a autora ainda enfatiza que é comum a figura feminina ficar responsável pela tarefa de casa, preparar comida, lavar roupas e louça, varrer o pátio e cuidar das crianças, principalmente, o que acaba interferindo na escolarização das crianças, sobretudo das meninas. Portanto, a educação e ensino de ciências podem contribuir na minimização destes problemas e conscientizar os pais sobre a importância das mulheres na tomada das decisões e inserção no mundo acadêmico, e no desenvolvimento social. Portanto, a proposta educativa do PAIGC, também promove a participação das mulheres no desenvolvimento do país e na tomada de consciência sobre o seu papel social, isto é evidente durante o processo da luta nacional que conta com a participação ativa das mulheres em diversas esferas da tomada de decisão.

O povo africano, ao longo do período colonial, foi submetido ao processo de desumanização, isto é, a perda dos valores humanos imposto pelo sistema colonial ocidental, tornando-lhe estrangeiro e escravo na sua própria terra.

A desumanização de homens e mulheres se instaura a partir de uma ação opressora e autoritária, cerceadora dos direitos fundamentais à dignidade humana e caracterizada por uma prática antidialógica, na qual apenas os dominadores, sujeitos ativos de ação desumanizante, tem a voz, a palavra, a eloquência discursiva para emitir a sua opinião ou uma falsa generosidade, que se explicita por uma prática paternalista, assistencialista e alienadora, quando não se utilizam da força física, forma mais explícita da violência (Mendonça, 2006, p.56).

Nesse ensejo, a perspectiva freireana em relação ao ensino de ciências e humanista, propõe que o ato de ensino se relaciona ao respeito à autonomia e à dignidade humana, à formação de sujeito livre e crítico. Diante disso, o ensino de ciências deve levar em consideração a realidade local, principalmente as necessidades do país, o trecho subsequente reforça essa ideia:

Sabemos, diz Mário Cabral, que 90% de nossa população, ou um pouco mais, são camponeses. O ensino que vamos organizar vai levar este fato em consideração e será, portanto, dirigido para o campo. O aluno, através dele, deverá poder participar, como sujeito, enfatiza Cabral, das transformações necessárias de sua comunidade. [...] "Desde logo, podemos dizer que vamos introduzir neste ciclo noções básicas de Física e de Química para a compreensão dos processos da natureza e a Biologia no lugar das chamadas ciências naturais" (Cabral, M. *apud* Freire, 1978, p. 40).

Posto isto, as autoridades guineenses conscientes das principais necessidades do país,

logo após independência, havia grandes esforços na tentativa de unir projeto de atividade escolar ao trabalho de campo, sendo que a maioria da população era camponesa. Portanto, o ensino de ciências objetivava estimular os alunos a compreender os processos básicos da natureza, com vista a aplicar o conhecimento na produção agrícola como forma de garantir autossuficiência alimentar social.

Nessa linha de raciocínio, segundo Ocuni Cá, o projeto educacional pós-independência pretende cumprir, pelo menos, três funções que eram considerados prioridade pelo Estado guineense, dentre essas prioridades, destacam-se:

1º-transformação da então estrutura implantada pelo colonialismo português através da dualidade existente em todo país: uma colonial e outra adquirida nas zonas libertadas; 2º unidade da educação com o trabalho produtivo por meio de contato direto dos estudantes com a realidade do país; 3º combater o analfabetismo que era de 90% considerado uma das sequelas de descaso com a educação durante a dominação colonial (CÁ, 1999, p.11).

Percebe-se que os dirigentes compreendiam a necessidade de transformação da estrutura educativa com vista aos desafios sociais, principalmente a socialização de conhecimento escolar ao trabalho produtivo, pois a dinâmica do ensino proposto além de garantir a autossuficiência alimentar, proporciona a erradicação de analfabetismo.

Diante disso, o então governo compreendia a importância das ciências para o desenvolvimento do país e, sobretudo, na mudança sociocultural e resgate dos valores perdidos, principalmente a reconquista da verdadeira cultura e história da nova nação em vias de construção. Nesta ordem de ideia, Cabral (1976), aponta que a nossa luta se baseia nos princípios da nossa cultura, uma vez que a cultura é fruto da história e a nossa força. Dito isto, compreende que a luta neste contexto é vista como ato da cultura, pois quem valoriza a sua cultura, não permite a exploração e desvalorização da sua identidade.

No que concerne às políticas para o desenvolvimento do país, segundo a constituição da república da Guiné-Bissau, no seu artigo 16, desta que:

1 - A educação visa a formação do homem. Ela deverá manter-se estreitamente ligada ao trabalho produtivo, proporcionar a aquisição de qualificações, conhecimentos e valores que permitam ao cidadão inserir-se na comunidade e contribuir para o seu incessante progresso. 2 - O Estado considera a liquidação do analfabetismo como uma tarefa fundamental (Guiné-Bissau, 1996, p.6).

A reconstrução proposta e as necessidades das mudanças emergentes visam atender as demandas básicas no país, assim como a educação, principalmente o ensino de ciências deveriam pensar a formação do homem crítico e ligado à realidade do país, por exemplo:

trabalho produtivo e conhecimento dos valores que estimule a integração do cidadão no processo de desenvolvimento.

É nesta perspectiva que acreditamos que a educação colonial estava desconectada com a realidade local, visto que seria impossível proporcionar a mudança real da sociedade guineense, pois destinava-se simplesmente a partir da perspectiva exploratória. O trecho a seguir reforça esta afirmação.

Na verdade, a educação colonial herdada, de que um dos principais objetivos era a “desafricanização” dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional, pois para isto não fora constituída. A escola colonial, a primária, a liceal, a técnica, está separada da anterior, antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias (Freire, 1978, P.15)

No que concerne ao processo de reconstrução nacional, acredita-se que os valores e os conhecimentos a serem ensinados, principalmente a ciência, devem proporcionar a criação de possibilidades que proponham a reafirmação dos nacionais, justiça social e promover oportunidades para o progresso do país.

A transformação almejada a partir de sistema educativo colonial herdada, exige recursos humanos comprometidos com a realidade e os interesses sociais, isto é, pensar na formação dos professores e garantir acesso à educação escolar para todos e de qualidade, como aponta Freire (1978, p.16) “transformação do sistema educacional herdado do colonizador, uma das tarefas a ser levada a cabo será a da capacitação dos novos quadros do ensino e a da recapacitação dos velhos”. Diante do exposto, o ensino de ciências realmente precisa de recursos humanos em quantidade e qualidade, uma das condições para o sucesso da transformação educacional.

No projeto desenvolvido na Guiné-Bissau sobre ensino de ciências estabelecido na dinâmica e proposição de três momentos pedagógico (problematização, organização e aplicação de conhecimento) embasada nas concepções de Paulo Freire para educação escolar, Demétrio Delizoicov e Cristiane Muenchen (2012) argumentam que a implementação dessas práticas ou roteiro pedagógicas (3MP) visa a interligação entre estudo da realidade, estudo científico e trabalho de campo.

Os três momentos pedagógicos embasados na concepção de Freire, são evidentes no projeto desenvolvido na Guiné-Bissau no processo do ensino de ciências. Neste roteiro pedagógico, preocupa socializar a comunidade e a sua vinculação aos alunos com seu meio sociocultural.

Para reconstrução e transformação exigida no contexto social guineense, os três momentos pedagógicos (problematização, organização e aplicação de conhecimento), são indispensáveis na participação e na tomada de consciência sobre problemas sociais. Visto que, no âmbito da problematização, seria necessário apresentar problemas reais de forma contextualizada que estimule a aquisição de novos conhecimentos. A organização de conhecimento, requer a transposição dos saberes necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são estudados. Finalmente, na aplicação do conhecimento, se destina a abordar sistematicamente que coloca o aluno no centro da atenção para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo quanto outras que possam ser compreendidas (Delizoicov e Muenchen, 2012).

O ensino de ciências, para satisfazer as necessidades e as expectativas da sociedade guineense, tem que acompanhar os fatos reais e as vivências locais, respeitando costumes, cultura, religião e alinhar-se ao padrão econômico do país. A este respeito, tem que haver uma relação entre o ensinar e aprender. Nessa linha de raciocínio, Delizoicov (1980, p. 6), enfatiza que

O CEPI seria a ideia de fornecer uma opção para educação no meio rural. No início, eu já havia dito que a própria comunidade determina o período da escola. É fácil compreender isso. As outras escolas têm mais evasão na época em que a mão de obra é mais solicitada. No CEPI isso não ocorre porque justamente neste período há uma interrupção. Essa própria atividade de trabalho na agricultura faz parte do calendário das atividades do centro.

O CEPI é o Centro da Educação Popular Integrada, que preocupa em manter a vinculação entre alunos e seu meio sociocultural. Neste Centro (CEPI), o trabalho escolar envolvia três momentos, dentre os quais: estudo da realidade, estudo científico e trabalho prático (Delizoicov, 2012). Percebe-se que, além de conhecimento científico, o projeto integra estudo da realidade e trabalho prático, como forma de evitar evasão escolar, e promover a formação de cidadãos conscientes do seu papel no progresso do país.

A educação dessa natureza, estimula a solidariedade e combate a individualidade, no qual o trabalho se baseia na ajuda mútua, a criatividade, a unidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, os educandos irão criando novas formas de comportamento de acordo com a responsabilidade que devem ter diante da comunidade (Freire, 1978).

Essa tomada de consciência é indispensável para compreender os princípios e instrumentos básicos para o desenvolvimento e transformação do país, principalmente a liberdade econômica, política e da tomada das decisões necessárias, além da busca da superação da cultura colonial imposta.

Na Guiné-Bissau, época chuvosa, marca o início de trabalho agrícola e, portanto, como

agricultura é a principal fonte de sobrevivência da maioria da população, é comum, nesse período, os estudantes abandonarem as escolas para dedicarem ao trabalho de campo, portando o calendário escolar normalmente leva em consideração essa realidade, a fim de evitar a evasão escolar. Uma educação transformadora deve incluir a comunidade, principalmente o estudante no centro de tomada das decisões.

Diante disso, faz-se a necessidade comparar esta situação à realidade das escolas brasileiras que aborda sobre a adequação do calendário escolar às necessidades locais. Nos termos do art. 28 da Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 do LDB, estabelece que a oferta de educação básica para a população rural, deveria adaptar às necessidades e peculiaridades da vida rural de cada região, isto é, os conteúdos curriculares e metodologias devem ser apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, promovendo adequação à natureza do trabalho na zona rural e incluindo a regulação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climática da região.

Freire (1978) a educação não deve ser resumida num aprendizado mecânico de leitura e escrita, mas deve abranger para ato político associado ao projeto social e atender as necessidades básicas da comunidade, ou seja, ver e ouvir, analisar e colocar problemas da sociedade no centro de debate a fim de encontrar soluções.

O ato de ver, ouvir, indagar e discutir foram, para Freire, momentos de análise crítica com base na realidade do país e conhecê-lo, com vista na compreensão do papel da educação e alfabetização no processo de reconstrução nacional. Neste viés, a educação é uma dinâmica de liberdade vinculada ao processo da conscientização e harmonia com a sociedade, na qual possibilita a transformação.

A dinâmica do ensino após a independência, propõe a formação fundamental e indispensável à participação consciente de cidadão ou cidadã na criação e no desenvolvimento da nova sociedade idealizada por PAIGC, não se trata de uma simples educação, mas de uma educação verdadeira em que o saber ensinado se vincular com as necessidades do país (Freire, 1978). Esta dinâmica educativa, se dá na unidade da teoria e prática, sobretudo só se torna significativo quando é colocada em prática.

A situação educativa na Guiné-Bissau encontra-se em estado crítico, mesmo após a independência o país não conseguiu resolver problemas básicos da educação devido às constantes instabilidades políticas e falta de quadros para atender a demanda educativa. O documento produzido pelo Fundo de Nações Unidas para a Infância (UNICEF), aponta que

dificuldades quanto a universalização da educação primária até 2015. Dados disponibilizados no relatório nacional sobre o desenvolvimento humano na Guiné Bissau produzido pelo PNUD em 2006, indicam que a taxa líquida da escolarização primária na Guiné-Bissau em 2003-04, estava compreendida entre os 54% e os 56,9%, deixando um grande número de crianças fora da escola ou atrasados em sua escolarização 47,7% para as jovens raparigas e 44,3% para os jovens rapazes (Unicef, 2007, p.3).

Esse fenômeno se justifica, principalmente, pelas condições precárias da oferta de estabelecimento escolar que já existia desde época colonial e nunca foi superada depois a independência, falta de professores capacitados para ensinar e de recursos didáticos para auxiliar no processo do ensino e aprendizagem, enfatizando a escolarização tardia e alta taxa de reprovações durante as fases e os anos de escolaridade (Unicef, 2007).

A UNICEF, enquanto organização que visa atender as necessidades das crianças, sempre desenvolveu, junto ao Ministério da Educação e sociedade em geral, diversos programas de cunho educativo. Neste quadro,

O Programa de Formação dos Educadores da Guiné Bissau tem seus fundamentos na compreensão de que a educação é direito inalienável de todos os seres humanos, promove o protagonismo, valoriza a diferença ao promover o diálogo entre as culturas; contribui para a construção de um mundo melhor e sem discriminação, onde todos possam viver com dignidade; e promove a solidariedade e o fortalecimento dos espaços colectivos e públicos. A educação é compreendida, portanto, como um dos elementos importantes no processo humanização das pessoas e de eliminação da pobreza (Unicef, 2007, p. 5).

Nesta perspectiva, para Elisabete Campos (2021, p.91), “a alfabetização libertadora, fundamentada na pedagogia humanista de Paulo Freire, é um ato político e ato de conhecimento que não se dissocia do caráter social dos conteúdos”. Dessa forma,

Compreendemos o conceito de alfabetização em sentido amplo, que não se limita à aprendizagem do sistema de escrita alfabética, propondo o trabalho pedagógico com leitura e escrita de textos de diversos gêneros, abarcando seus aspectos culturais, sociais, históricos, éticos, estéticos e políticos (Campos, 2021, p. 84).

Em suma, humanizar é, acima de tudo, um processo no qual o ser humano apropria os princípios essenciais humanas, sobretudo aprender a manipular os instrumentos culturais, sociais, históricos e políticos necessários para resolução de problemas quotidianos e invenção de novos saberes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No princípio desta pesquisa bibliográfica constatou-se a relevância sociocultural, educacional e científica, na medida em que o trabalho amplia a tomada de consciência sobre a importância da educação e das ciências no processo da formação social e valorização dos valores humanos e culturais, além de promover a ideia da reconstrução da identidade guineense. Percebe-se, por isso, a necessidade de estudar a respeito do processo educativo na Guiné-Bissau a partir de uma abordagem das relações sociais, considerando as contribuições educacionais e científicas na dinâmica de reconstrução da identidade nacional.

No decorrer deste trabalho, percebi que a Guiné-Bissau sofreu profundas transformações sociocultural, econômica e educativa, resultante da colonização europeia, particularmente de Portugal. Este cenário da invasão cultural proporcionou a polarização social e étnica, facilitando o domínio da colônia portuguesa sobre povos da Guiné e instalando as suas ideologias de cunho exploratório, a exemplo do que aconteceu em toda a África, Brasil e em outros lugares do planeta.

Vale ressaltar que a igreja católica através dos seus interesses religiosos e propagação de cristianismo ao mundo, contribuiu na mudança sociocultural de diversos países africanos e legitimação da opressão colonial sobre África. Sob esta perspectiva, a desumanização e a imposição da cultura europeia por meio da educação, traz desconsideração às vidas humanas e promoção de uma sociedade desigual.

A unidade nacional e construção da identidade coletiva idealizado pelo Amílcar Cabral e demais camaradas do PAIGC, foram fundamentais na libertação da Guiné-Bissau sob jugo colonial, sobretudo na reafricanização das mentes por meio das políticas educativas significativas e valorização dos valores nacionais.

Esta pesquisa parte de uma visão educativa no contexto guineense, mas também trouxe as contribuições dos autores internacionais que abordam os conceitos educativos no âmbito libertador, apontando as relações da educação em contexto colonial. Este trabalho é uma inquietação a respeito da educação e ensino de ciências, sobretudo as suas influências na reconstrução da identidade e transformação da sociedade oprimida pelo processo colonial, no qual decidi trazer a realidade do passado colonial e os seus efeitos sobre a Guiné-Bissau e o seu povo.

Diante do exposto, conseguiu-se apurar que os problemas da pesquisa foram respondidos no decorrer da pesquisa a partir da análise e reflexão do desenvolvimento educativo na Guiné-Bissau e a sua participação na reconstrução da identidade nacional, visto que as

propostas inovadoras do ensino de ciências impactaram, de forma positiva, a sociedade e proporcionaram mudança da mentalidade e tomada de consciências nacional das causas e os efeitos de colonialismo, projetando caminhos para o progresso social.

No tocante ao pensamento crítico freireano, a pesquisa indicou que as contribuições de Paulo Freire possuem grande relevância nesse processo da revolução educacional e transição de uma educação herdada do colonialismo para uma educação libertadora que respeita princípios morais e humanos, e que propõe combater a realidade marcada pela desigualdade social e preocupada com a existência do ser humano no mundo. Paulo Freire decidiu aceitar o desafio de atuar no campo da educação na Guiné-Bissau com a consciência de que a reconstrução nacional e a transformação do sistema educacional herdado do colonizador, requer a formação de quadros do ensino, uma das condições para o sucesso da transformação social.

Ademais, esta pesquisa proporcionou uma compreensão geral sobre a história e a herança educativa colonial na Guiné-Bissau e as suas consequências no âmbito social e cultural. Baseado na análise de obras lidos, a pesquisa ainda revelou dados importantes sobre a dinâmica educativa no período colonial e pós-colonial, visto que a educação se tornou campo da disputa e propagação ideológica entre movimento libertador e colonial português, principalmente de conquista social. Vale dizer que as reformas educativas implementadas após a independência trouxeram para o país, um aumento do número de escolas, na escolarização e alfabetização das pessoas, da formação de quadros de professores, que atuaram e atuam pensando no desenvolvimento do país.

Mais do que tudo, a ideologia educacional do PAIGC trouxe, para a população da Guiné-Bissau, um processo de unidade nacional e pertencimento ao oásis, resgatando, muitas vezes, a própria cultura da população.

Diante disso, certifica-se que o objetivo que esta pesquisa propõe foi atendido, uma vez que o trabalho efetivamente conseguiu mostrar e/ou demonstrar como os efeitos da educação protagonizada pelo PAIGC contribuiu e contribui no processo de reconstrução da identidade nacional e formação do cidadão crítico a partir das políticas educacionais que valorizam a multiculturalidade existente no país e a realidade da população local.

Durante a pesquisa deparamos com as dificuldades de encontrar os pesquisadores que abordam sobre a proposta de relacionar educação e ensino de Ciências, de modo que recorremos a diversos autores para compreender os conceitos complexos e indispensáveis para pesquisa. No entanto, destacam-se projetos variados que foram implantados na Guiné-Bissau através do Conselho Mundial da Igreja (CMI) e da equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC) levaram para o país diversos pesquisadores que atuaram na área de Ensino de Ciências. Na área de

Ciências, destaca-se o pesquisador Demétrio Delizoicov que apresentou o desenvolvimento das atividades de Ciências em três momentos pedagógicos, sempre considerando a realidade local e cultural. Em que pese as questões estruturais e as dificuldades existentes, na atualidade muitas coisas mudaram, com destaque à perda dos alguns avanços suscitados no início do processo de independência.

Em suma, a proposta desta pesquisa possui implicações significativas na conscientização social e na tomada de consciência sobre a necessidade de investir na educação de qualidade e garantir a sua democratização e acesso para todos. Baseado nos resultados que foram obtidos por meio da revisão bibliográfica, esta pesquisa trouxe uma compreensão mais aceitável das estratégias que o governo, junto a sociedade, podem adotar para com problemas educativos. Dessa forma, espera-se que esta pesquisa possa ainda fornecer informações pertinentes para estudos futuros sobre o tema, com vista ao desenvolvimento das políticas que proporcionam uma educação transformadora e libertadora, bem como sensibilizar a nação guineense sobre a importância da educação e do ensino de ciências para a formação social, cultural, econômica e política.

REFERÊNCIAS:

ANDRADE, M. F. F. de; REIS, M. De. **O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas.** Revista espaço acadêmico, n.202 - março/2018.

ALVES, L. H.; OLIVEIRA, G. S.; SOUSA, A. S. **A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos.** Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/2021.

AUGEL, M. P. **O desafio do escombro: nação, identidade e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau.**Rio de Janeiro: Gramand, 2007.

BÂ, A. H. **A educação tradicional na África.** Rev. THOT n.64,1997.

BARBOSA, A. de O.; SALES, D. A. da S. **Cartas à Guiné-Bissau: uma experiência de educação revolucionária.** Anais do seminário formação docente: intersecção entre universidade e escola, 4 (4), p.1-8, 2021.

BARZANO, M. A. L. **Educação não-formal: Apontamentos ao Ensino de Biologia.** Ciências em TELA - Volume 1, Número 1-2008.

BRANDÃO, C.R. **O que é Educação.**São Paulo:Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CÁ, L. O. **Política educacional da Guiné-Bissau de 1975 a 1979.** Dissertação (mestrado em educação). Universidade de Campinas, Campinas, SP. 1999.

Cá, L.O. **A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973).** Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, SP, v.2 , n.1, out. 2000. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-105762>

CÁ, L. O. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional na Guiné-Bissau.** 2004. Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2005.

CABRAL, A. **Unidade e Luta I.** A Arma da Teoria. Lisboa: Seara Nova, 1976.

CAMPOS, A. **História da cidade de Bissau (até 1915).** 2 ed. S/Editor, Lisboa, 2016.

CAMPOS, E. F. E. **Educação humanista em Paulo Freire: apontamentos para uma alfabetização libertadora.** Revista Estudos Aplicados em Educação. São Caetano do Sul, SP, v. 6, n. 11, p. 83-96, 2021.

CASTELLS, M. **O poder da identidade.**Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASSAMA, D. J. L. S. **Amílcar Cabral e a independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde.** Dissertação (Mestrado em ciências sociais) - Universidade Estadual Paulista. Araraquara-SP. 2014.

COSTA, A. Q. da. O ensino de ciências naturais em Guiné-Bissau: história, currículos e práticas. Monografia (Licenciatura em Química) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

DELIZOICOV, D. **Uma experiência em ensino de ciência na Guiné Bissau: Depoimento.** Revista de Ensino de Física, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 57-72, 1980.

DELIZOICOV, D. MUENCHEN, C. **A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos.** Revista Ensaio Belo Horizonte, v.14 n. 03 p. 199-215 set-dez, 2012.

FARIAS, M. A.; FERREIRA, T. H. S.; SILVARES, E.F. de M. **A construção da identidade em adolescentes: um estudo exploratório.** Estudos de Psicologia 2003, 8(1), 107-115.

FERRARI, A. T. Metodologia da ciência. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

FONSECA, J. J. S. METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA. Ceará: Maio, 2002.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: Registro de uma experiência em processo.** 2a Ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades. 2005. Dissertação (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade de Aveiro, departamento de ciências da educação. Aveiro, 2005.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa.** Ed. UFRGS. n.1. p.1-120. Porto Alegre, 2009.

GOMES, A.F. da S. **Políticas educacionais de alfabetização de jovens e adultos na Guiné-Bissau: A presença do método ALPHA TV.** Dissertação (Mestrado em educação)- Universidade Federal de Rio Grande do SUL. Porto Alegre, 2018.

GUARESCHI, P. A. **Sociologia crítica: alternativas de mudança.** 61o Ed. - Porto Alegre: Mundo Jovem, 2008.

GUINÉ-BISSAU, Assembleia Nacional Popular. Constituição da República. Bissau, 1996.

JALÓ, S. **Ideologias Educativas na Guiné-Bissau –1954-1986.** Dissertação (Mestrado em história contemporânea) - Faculdade de letras da universidade do Porto (FLUP). Porto, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LOPES, L. da S.L. **A lei de bases do sistema educativo da Guiné-Bissau.** Dissertação (Mestrado em ciências da educação) - Universidade de Aveiro. Aveiro, 2014.

MENDONÇA, N. J. A. de. **A humanização na pedagogia de Paulo Freire.** Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

MONTEIRO, J. J. H. A Educação na Guiné Bissau: Bases para uma estratégia sectorial

renovada. PAER/ Firkidja. Bissau, junho de 2005.

MONTEIRO, A.O.C. **Guiné-Bissau: da luta armada à construção do Estado Nacional-conexões entre o discurso de unidade nacional e diversidade étnica (1959-1994)**. Tese (Doutorado em Pós-Graduação em Ciências Sociais) - Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013.

NANQUE, N.A. **Revoltas e Resistências dos papéis da Guiné-Bissau contra o colonialismo português- 1886-1915**. TCC (Bacharelado em Humanidades) - Instituto de Humanidades e Letras, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). São Francisco de Conde -BH, 2016.

PEREIRA, A. A.; VITTORIA, P. **A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire**. Est. Hist. Rio de Janeiro, vol. 25, no 50, p. 291-311, julho/dezembro de 2012.

PINHEIRO, B. C. S. **Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais**. RBPEC 19, 329–344. Agosto de 2019.

PINTO, S. M. R. **A Construção da África: uma reflexão sobre origem e identidade no continente**. Revista ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, ano 2, n. 3. Setembro, 2007.

REIS, L. da S. **Escola piloto do PAIGC**. Dissertação (Mestre em Português como Língua Segunda e Estrangeira).Universidade Nova de Lisboa, 2020.

SANTOS, C. de J. S. *et. al.* Ensino de ciências: novas abordagens metodológicas para o ensino fundamental. Revista Monografias Ambientais – REMOA, v. 14, 2015, p. 217-227.

SEMEDO, R.J. da C. G. **PAIGC: a fase de monopartidarismo na Guiné-Bissau (1974-1990)**. Dissertação (Mestrado em ciências políticas) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos- SP, 2009.

TAVARES, F. J.P. **Os Limiares Críticos da Educação na “África Lusófona”**. In: SEVERINO, A. J.; ALMEIDA, C. R. S.; LORIERI, M. A. *Perspectivas da Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

UNICEF. **Programa de formação dos educadores do ensino básico da Guiné-Bissau**. Outubro, 2007.

VALANDRO, L. **A difícil mistida guineense: nação e identidade da Guiné-Bissau através da trilogia de Abdulai Sila**. Dissertação (Mestrado em Literaturas Portuguesa e Luso-Africanas) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

VERRANGIA, D. **A educação das relações étnicos-raciais: uma proposta teórico-metodológica para a desconstrução de estereótipos na educação em ciências e biologia**. REnBio - Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio - ISSN: 2763-8898 - vol.15, nesp2, p. 492-512, 2022.