

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

BRUNO GOMES

**MOVIMENTOS ESTUDANTIS EM GUINÉ-BISSAU EM DEFESA DA EDUCAÇÃO
PÚBLICA, GRATUITA E DE QUALIDADE PARA TODOS(AS)**

Alfenas/MG
2021

BRUNO GOMES

MOVIMENTOS ESTUDANTIS EM GUINÉ-BISSAU EM DEFESA DA EDUCAÇÃO
PÚBLICA, GRATUITA E DE QUALIDADE PARA TODOS(AS)

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG), como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas, *campus* Alfenas.

Linha de Pesquisa: Educação e Sociedade: Questões Históricas, Filosóficas e Sociológicas.
Eixo Temático: “Sociologia da Educação”.

Orientador: Prof. Dr. Natalino Neves da Silva

Alfenas/MG

2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

G633m Gomes, Bruno
Movimentos estudantis em Guiné-Bissau em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos(as) / Bruno Gomes– Alfenas, MG, 2021.
127 f.: il. –

Orientador: Natalino Neves da Silva.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, 2021.
Bibliografia.

1. Direito à educação - Guiné-Bissau. 2. Movimentos Estudantis – África. 3. Sociologia da Educação. I. Silva, Natalino Neves da. II. Título.

CDD- 379

BRUNO GOMES

MOVIMENTOS ESTUDANTIS EM GUINÉ-BISSAU EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, GRATUITA E DE QUALIDADE PARA TODOS/AS

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 03 de março de 2021

Prof. Dr. Natalino Neves da Silva

Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Prof. Dr. José Eustáquio de Brito

Instituição: Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG-MG

Prof. Dr. Luís Antônio Groppo

Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por Natalino Neves da Silva, Usuário Externo, em 03/03/2021, às 16:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por José Eustáquio de Brito, Usuário Externo, em 03/03/2021, às 16:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Luis Antônio Groppo, Professor do Magistério Superior, em 03/03/2021, às 16:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 0471482 e o código CRC CFE65CB8.

Dedico a presente dissertação à minha mãe, Mariana Gomes, e ao meu pai, Agostinho Gomes (*in memoriam*), por terem me incentivado a estudar desde criança, mesmo com todas as dificuldades financeiras.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de agradecer ao Todo-Poderoso (Deus) por ter-me dado vida, saúde e motivação de fazer Mestrado em Educação e inspiração de escrever a dissertação. Também agradeço a meus pais (*in memoriam*) pela educação e pelo incentivo, além de a meus irmãos, minhas irmãs, amigos, amigas e familiares, que sempre me incentivaram a estudar e a conquistar mais títulos acadêmicos.

Também agradeço imensamente ao meu querido orientador, Dr. Natalino Neves da Silva, pela disponibilidade, pela paciência, pelos conselhos, pelo carinho e pela atenção que teve comigo desde o dia em que nos conhecemos até o presente momento. Honra-me tê-lo como orientador e como família em Alfenas. Um pesquisador responsável, atencioso e comprometido com a educação e a ciência de forma geral, sempre engajado na luta pela igualdade étnico-racial em defesa dos mais desfavorecidos dos pontos de vista social e econômico. Também, foi um dos professores que marcaram minha trajetória acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG). De igual modo, agradeço aos membros da banca examinadora, a Prof^ª. Dr^ª. Nilma Lino Gomes (UFMG), o Prof. Dr. Luís Antonio Groppo (UNIFAL/MG), o Prof. Dr. Elias Evangelista Gomes (UNIFAL/MG) e o Prof. José Eustáquio Brito (UEMG) pelas interlocuções, pelas contribuições e pela disponibilidade.

Agradeço carinhosamente a meus irmãos, Fábio, Oscar, Helder, Onica e Graciana, pelo apoio e pelo incentivo de seguir sempre em frente. De igual modo, agradeço à minha namorada, Ginelsa, que sempre esteve comigo nos momentos mais difíceis. e A meus amigos Raimundo, Suleimane, Idrissa, Claudino, Valeriano, Robertson Joarsem, Sabrina e Januário, meu muito obrigado pelo carinho.

De forma semelhante, agradeço carinhosamente à Prof^ª. Dr^ª. Joana Elisa Röwer, minha orientadora do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), da bolsa de pesquisa no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UNILAB), e do Programa Pulsar de Licenciatura em Sociologia na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/CE). Meus agradecimentos se estendem, ainda, a todos os professores e a todas as professoras do PPGE da UNIFAL, especialmente Dr. André Luiz Sena Mariano, Dr. Luís Antonio Groppo, Dr^ª. Helena Maria dos Santos Felício, Dr. Marcos Roberto de Faria, bem como à secretária do PPGE e ao pessoal do Restaurante Universitário.

Aos amigos e amigas do PPGE/2019 (Marcia, Viviane, Edmar, Douglas, Bruna, Lívia, Mariana, Waldirene, Laura e Jaime) e a todos os participantes do Núcleo de Estudos Afro-

Brasileiros e Indígenas (NEABI/UNIFAL) e da atividade extensionista Projeto Chá Preto, meu muito obrigado pela oportunidade e pelos laços de amizade. Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de estudo. *Ubuntu!*

RESUMO

O presente trabalho tem como propósito analisar e compreender as principais críticas direcionadas ao atual projeto da Educação Básica nacional em Guiné-Bissau, feitas por pessoas que participam e/ou participaram da Associação Nacional do Estudante. Para isso, elegemos como interlocutores três estudantes membros do Coletivo Carta 21, que participaram da ocupação nas calçadas ao redor do Ministério da Educação, em 2018, e três membros da Confederação Nacional da Associação Estudantil da Guiné-Bissau (CONAEGUIB), que já participaram de outras manifestações contra a desvalorização da educação pelos sucessivos governos do país. A pesquisa é de caráter qualitativo. Foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: a realização de entrevistas semiestruturadas, a análise de dados estatísticos e a revisão de literatura. A técnica de análise de conteúdo foi o principal procedimento utilizado para trabalhar com os dados coletados. Por fim, a partir de uma análise dos diferentes períodos históricos do país, foi possível entender como a educação exerceu papel fundamental em relação ao processo de emancipação da consciência popular dos povos colonizados e, ao mesmo tempo, possibilitou a criação de uma consciência crítica e revolucionária para libertação de Guiné-Bissau e Cabo Verde, que estavam sob o domínio colonial português. As tradições e as diversidades socioculturais das populações locais foram transformadas no símbolo da unidade e da resistência de Guiné e Cabo Verde. Os movimentos estudantis (CONAEGUIB e Coletivo Carta 21) são herdeiros dessas ideias revolucionárias ao demonstrarem grande preocupação em relação à política da banalização e do desmonte das escolas públicas por meio da implementação das políticas neoliberais na educação. Nesse contexto, sem contar com o sistema nacional de educação, a situação das instituições públicas se depara com: (a) falta de pagamento dos salários aos profissionais da educação; (b) sucessivas greves nas escolas públicas do país; (c) falta de infraestruturas de equipamentos básicos para ensino e aprendizado; (d) ausência da revisão do plano setorial da educação (PSE) e da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), entre outros. Toda essa preocupante situação tem ocasionado sucessivas paralizações e manifestações estudantis em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos(as). Todavia, essas manifestações, na maior parte das vezes, sofrem duras repreensões por parte das forças policiais, como mecanismo de silenciar as vozes desses sujeitos políticos em relação à exigência de que o Estado cumpra com a garantia dos direitos sociais fundamentais assegurados na Constituição. Por fim, o trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Palavras-chave: Direito à educação em Guiné-Bissau. Movimentos Estudantis Africanos. Sociologia da Educação.

ABSTRACT

The present work has like purpose analyze and understand which are the main directional criticism to actual project of national basic education in Guinea-Bissau made for what people participate and/or participated of National Association of Students. For such we elected with interlocutors 3 (three) members of student's Collective letter 21 what participated of occupation in sidewalk to around of ministry of Education in 2018 and 3 (three) members of National Confederation of Students Association of Guinea-Bissau (CONAEGUIB) what already participated of other manifestations against the devaluation of education by the successive government of country. The research is of qualitative character and used form the next methodology procedures: the realization semi-structured, the analyze of statistical dice and the revision of literature. The technique analyze of content was the principal procedures used for to work with the collected dice. In end, the part of one analyze of different historical period since country, was possibly understand the manner that the education exercised the fundamental paper in relation to process of emancipation of popular consciousness of colonizing peoples and to the same time, the creation made possible of one criticize consciousness and revolution for Liberation of Guinea-Bissau and Cape-Verde that were sobbed the Portuguese colonial domination. The traditional and the sociocultural diversity of local populations were transformed on symbol of united and of resistance of Guinea and Cape-Verde. The movements (CONAEGUIB) and the Collective Letter 21) were heirs of these revolutionary ideas to demonstrate the big preoccupation of students in the politic relation of banalization and dismantle of public school for the middle of implementation of neoliberals politic in education. In that context, without account with the national system of education the situation of publics institution come across: a) lack of payments of salaries to professionals of education; b) successive strikes in public school of country; c) lack of school infrastructure with basics equipment's for teaching and learning; d) absence of revision of sectoral plan of education - PSE end law of basic of educative system-LBSE, among others. All this, has been caused successive paralyzed and manifestation of students in defense of public education, free and qualities for all. However, these manifestation in bigger part of suffer sometimes tough reprimands for part of politic force with mechanism silence of times of these politics' subjects in relation the requirement for part of State to accomplish with the warranty of right fundamental social insured in Constitution. Finally, this study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Keywords: The Education right in Guinea-Bissau. Africans Students Movements. Education of Sociology

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - O perfil dos interlocutores da pesquisa	22
Tabela 2 - Nível de alfabetização por sexo e por regiões na população de 15+ anos	58
Tabela 3 - Escolas Comunitárias (2003-2004)	81
Tabela 4 - Escolas públicas e comunitárias (1º Ano a 4º Ano) nas regiões analisadas	82

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da República de Guiné-Bissau.....	31
Figura 2 - Centro da cidade de Bissau.....	33
Figura 3 - Mapa do arquipélago de Cabo Verde	34
Figura 4 - Mapa da região de Kaabu no século XV	38
Figura 5 - Grupo Cultural Netos de Bandim	41
Figura 6 - Casa dos Estudantes do Império em Portugal.....	47
Figura 7 - Escola do Ensino Básico nas zonas libertadas em Guiné-Bissau	50
Figura 8 - Educação nas zonas libertadas, escola-piloto em Conakri	53
Figura 9 - Modelo de cidadania em Guiné-Bissau	66
Figura 10 - Manifestação dos estudantes em defesa do direito à educação pública.....	75

LISTA DE SIGLAS

ANEME	Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Eletromecânicas
ANP	Assembleia Nacional Popular
BHU	Bacharelado em Humanidade
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CEDEAO	Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental
CEI	Casa dos Estudantes do Império
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNJ	Conselho Nacional de Juventude
CONAEGUIB	Confederação Nacional das Associações Estudantis de Guiné-Bissau
ENEFD	Escola Nacional de Ensino e Formação do Docente
FLING	Frente de Libertação e Independência Nacional da Guiné
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNPJ	Fórum Nacional da População e da Juventude
FONAIIFEP-GB	Fórum Nacional da Inserção Extraescolar e Profissional da Guiné-Bissau
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa
LBSE	Lei de Base do Sistema Educativo
LG	Liga Guineense
LGDH	Liga Guineense dos Direitos Humanos
MENCD	Ministério da Educação Nacional, Ciência, Cultura e Desporto
MLG	Movimento de Libertação da Guiné
OMC	Organização Mundial de Comércio
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OUA	Organização da União Africana
PAIGC	Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo Verde
PAM	Programa Alimentar Mundial
PIB	Produto Interno Bruto
PIDE	Polícia Internacional e de Defesa do Estado
PNA	Plano Nacional de Ação
PNE	Plano Nacional de Educação
PRS	Partido de Renovação Social

PSE Plano Setorial da Educação
PSG Partido Socialista da Guiné
PUA Projeto de Universidade Aberta
RENAJ Rede Nacional das Associações Juvenis
RFI Rádio França Internacional
RGPH Recenseamento Geral de População e Habitação
SAB Setor Autônomo de Bissau
SINAPROF Sindicato Nacional dos Professores
ULG União para Libertação da Guiné
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNGP União Nacional da Guiné Portuguesa
UNICEF Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
UNILAB Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Trajetos para a construção do tema de pesquisa.....	16
1.2	procedimentos Metodológicos.....	21
1.3	Meios e técnicas de coleta de dados	21
1.4	Análise de dados	23
1.5	Percurso Formativo de um Pesquisador	25
1.6	Organização do Trabalho.....	28
2	CAPÍTULO 1. SITUANDO O CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E SOCIAL DE GUINÉ-BISSAU-----	30
2.2.1	A independência da República de Guiné-Bissau	30
2.2.2	Guiné-Bissau e Cabo Verde: da unidade à ruptura (1959-1980).....	33
2.2.3	Educação anterior ao período da colonização em Guiné-Bissau.....	36
2.2.4	Oralidade como ferramenta de ensino e aprendizado na sociedade tradicional africana	39
2.2.5	A desvalorização da história africana pelos europeus	42
2.2.6	Educação no período colonial em Guiné-Bissau, entre 1920 e 1973	45
3	CAPÍTULO 2. INFLUÊNCIAS DOS MOVIMENTOS DE LUTA ANTICOLONIALISTA NO IDEÁRIO DOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS CONTEMPORÂNEOS DE GUINÉ-BISSAU	48
3.1	O protagonismo do Movimento Negritude na luta para a libertação de Guiné-Bissau e Cabo Verde do domínio colonial português.....	48
3.2	Luta de libertação colonial, zonas libertadas e pedagogia do oprimido	51
3.3.	Educação em Guiné-Bissau: período da pós-independência (1973-2019).....	56
4	CAPÍTULO 3. ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL EM GUINÉ-BISSAU EM TORNO DOS DIREITOS À EDUCAÇÃO PÚBLICA	63
4.1	Origens da organização da sociedade civil na Guiné-Bissau pós-independência .	63
4.2	Direitos sociais, cidadania e movimentos estudantis	67
4.3	Organização do sistema de educação em Guiné-Bissau.....	78
4.4	Escolas madrassas	83
4.5	Escolas em autogestão	84
4.6	Escolas privadas	86

5	CAPÍTULO 4. A ATUAÇÃO SOCIOPOLÍTICA DOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PARA TODOS(AS)	89
	
5.1	Tensão entre partidários e não partidários na condução da CONAEGUIB e do Coletivo Carta 21	90
5.2	Movimentos estudantis enquanto espaços de formação sociopolítica e subjetiva	95
5.3	Desigualdades de classe, de gênero e de origem social na liderança da CONAEGUIB e do Coletivo Carta 21	100
5.4	“Uma coisa é política partidária, outra é política nacional”	106
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
	ANEXOS	122
	Termo de Anuência Institucional – TAI.....	122
	Termo de Anuência Institucional – TAI.....	123
	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	124
	Roteiro de Entrevista Semiestruturada	127
	Roteiro de Entrevista Semiestruturada (Líderes, Gestores, Professores, Políticos etc.)	128

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetos para a construção do tema de pesquisa

Antes de me debruçar sobre o objeto desta pesquisa, cito um pouco de minha trajetória pessoal e acadêmica ao longo dos dezoito (18) anos da escolarização, começando da pré-escola até a universidade. Sou de nacionalidade guineense, nascido e criado no centro da cidade de Bissau, filho de pais humildes – Agostinho Gomes, eletricista e funcionário público, e Mariana Gomes, dona de casa (ambos falecidos). Iniciei minha trajetória escolar (pré-escola) com quatro (4) anos de idade (2000), em uma escola particular chamada Escola de Salvação no bairro de Bandim II – Bissau. Ali estudei da classe pré-primária até a quarta classe. Era uma escola improvisada debaixo de uma mangueira no quintal do professor Eusébio Lopes Crato (Tio Eusébio), então funcionário do Ministério Nacional da Educação.

Na Escola Salvação, os alunos estudavam da pré-primária até o quarto ano, porque a escola não tinha condições de ter o quinto e sexto anos. Por isso, quando terminei essa etapa, fui transferido para a Escola do Ensino Básico Unificado Bandim Bilá (EEBUBB), em 2004, onde cursei o quinto e o sexto anos do ensino básico. Depois de concluir o ensino básico, fui estudar na escola Liceu Dr. Rui Barcelos da Cunha, situada na Rua Unnamed Road – Bissau, no bairro de Reino. Ali estudei todas as fases do ensino secundário¹ e do ensino complementar (7^a, 8^a, 9^a, 10^a, 11^a e 12^a). Todo o meu percurso estudantil (salvo a pré-escola) foi realizado em escolas públicas e marcado por muitas dificuldades, as quais, às vezes, me trazem o desconforto emocional causado pelas tristes lembranças.

Em 2013, fui aprovado no processo seletivo da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/CE), situada no Maciço de Baturité, no município de Redenção e Acarape, para a vaga no curso de Bacharelado em Humanidades (BHU). Iniciei as atividades acadêmicas em março de 2014 e as concluí em dezembro de 2016. Em seguida, ingressei no segundo ciclo do curso, conhecido como terminalidade, e fiz a Licenciatura em Sociologia na mesma instituição.

Já no final de 2018, inscrevi-me no processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG), no qual fui aprovado para cursar Mestrado em Educação e Sociedade: Questões Históricas, Filosóficas e Sociológicas – Eixo Temático: Sociologia da Educação.

¹ Esta fase é denominada Ensino Médio, no Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Escolhi estudar a Guiné-Bissau e sua educação não só pelo fato de ser guineense, mas também por perceber que há grandes dificuldades nessa área, sobretudo no que diz respeito à escassez de profissionais qualificados para a formação dos professores do ensino básico, à insuficiência de gestores e especialistas para a criação de projetos políticos educacionais e à falta de um sistema nacional de educação eficiente para todos.

Além disso, a educação sempre foi o tema que despertou minha curiosidade, desde o curso de Bacharelado em Humanidade (BHU) até o presente momento. No BHU, desenvolvi um trabalho de conclusão de curso (TCC) com o tema “Uma análise crítica da educação e do sistema educacional em Guiné-Bissau”. No curso de Licenciatura em Sociologia, apresentei um TCC com o tema “Influências dos organismos internacionais na Educação de Guiné-Bissau, Angola e Cabo Verde: uma análise a partir dos documentos oficiais da Educação”. Ao longo desse período (2014-2018), tive oportunidades de publicar alguns artigos inseridos nessa área.

A escolha pelo Mestrado em Educação foi motivada pela admiração que tenho pelos profissionais da Educação e, é claro, pelas dificuldades encontradas e também superadas ao longo de minha trajetória estudantil no ensino básico.

Guiné-Bissau é um dos países com maior dificuldade no sistema nacional de educação no continente africano, tendo a educação pública se tornado cada vez mais ineficiente dos pontos de vista do ensino e do aprendizado. Por isso, com a realização deste estudo, espero contribuir para o fortalecimento dessa área. Além disso, tenho a expectativa de poder participar ativamente no desenvolvimento de projetos políticos educacionais, com o propósito de minimizar as dificuldades da sociedade guineense.

Nesse sentido, o problema central desta pesquisa busca analisar e compreender quais são as principais críticas, feitas por pessoas que participam e/ou participaram da Associação Nacional de Estudante e direcionadas ao atual projeto da educação básica nacional em Guiné-Bissau. Objetiva compreender, ainda, a maneira como são estruturadas as mobilizações, as estratégias e as ações de lutas por esses atores sociais em prol do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

O objetivo geral do trabalho é analisar e compreender as principais críticas feita por esses atores sociais e direcionadas ao projeto da educação básica nacional em Guiné-Bissau. Quanto aos objetivos específicos, a realização da pesquisa se dedica a: (a) entender os processos históricos políticos e sociais coloniais e pós-coloniais e suas repercussões na sociedade contemporânea guineense; (b) analisar a maneira como são estruturadas as mobilizações, as estratégias e as ações de lutas para uma educação pública, gratuita e de

qualidade para todos; (c) compreender os impactos sociopolíticos e educacionais causados pelas sucessivas reivindicações e marchas dos movimentos estudantis organizados em defesa da valorização das escolas públicas e dos profissionais da educação; (d) coletar e analisar os materiais construídos e veiculados pela Confederação Nacional das Associações Estudantis da Guiné-Bissau (CONAEGUIB) e pelo Coletivo Carta 21; e (e) verificar objetivamente os principais interesses ocultos de organizações internacionais, como FMI, BIRD e OMC, entre outros que se apresentam codificados na nova LBSE.

Subjazem, ainda, a toda a discussão apresentada, os seguintes aspectos sociais: desigualdades sociais e regionais; assimetrias entre sexos relacionadas ao acesso e à permanência nas escolas; centralização populacional em instituições escolares no ensino básico, ocorrendo a oferta da educação secundária em regiões próximas e/ou do centro da cidade de Bissau; baixos investimentos por parte dos governos na educação básica pública, entre outros.

Esses fatores têm ocasionado, ao longo dos anos, sucessivas greves dos professores da rede pública do país, implementação de novas políticas educacionais após a criação da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), em 2010, e severas críticas por parte da Associação Nacional do Estudante.

Do ponto de vista histórico, é recente a criação da Confederação Nacional das Associações Estudantis da Guiné-Bissau (CONAEGUIB), em 2004, com o propósito de lutar em prol de todos os direitos dos estudantes em nível nacional. De igual modo, só no mês de novembro 2018 foi criado o Coletivo Carta 21, um movimento estudantil que tem como objetivo lutar pelo direito à educação pública e pela defesa dos estudantes contra a política neoliberal do Estado guineense, proposta similar à da CONAEGUIB. Portanto, a coleta e a leitura do material construído e veiculado por essas instituições são objetos de análise.

Consideramos que a realização do trabalho se justifica pelo fato de buscar estabelecer diálogos com distintos atores sociais, inseridos em movimentos sociais organizados, que lutam pela consolidação de uma educação democrática, pública e de qualidade para todos, como estabelece o 1º parágrafo do artigo 2º da Lei de Base do Sistema Educativo: “é reconhecido a todos os guineenses o direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República e das leis” (LBSE, 2010, p. 03).

A garantia desse princípio constitucional foi estimulada pela Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, em Jomtien, onde foram debatidos os problemas da educação com base na fixação das metas que os países-membro devem atingir ao longo de uma década, destacando-se a inserção de todas as crianças em idade escolar nas escolas até o ano 2000.

Essa foi uma das estratégias para tentar minimizar o analfabetismo juvenil, a delinquência, a evasão escolar e as desigualdades sociais ou regionais.

No entanto, a partir desse período, o Estado guineense, por meio do Ministério da Educação, implantou algumas reformas políticas no setor da educação pública, inclusive com a criação da LBSE, em 2010, como ressaltou Lopes:

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos representou um marco importante e um passo decisivo para a iniciativa da criação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense, uma vez que foi a partir dela que se iniciou, em 1992, uma reforma educativa, especialmente no nível do ensino básico. Essa reforma pressupunha a criação de um quadro/instrumento de política educativa para a organização do sistema educativo guineense (LOPES, 2014, p. 67).

Ainda nos primeiros momentos de formulação das propostas iniciais sobre a criação da LBSE, segundo Lopes (2014), foram convidadas as organizações da sociedade civil para estabelecer o diálogo e ouvir suas contribuições antes da elaboração da proposta inicial do projeto, que foi enviada à comissão parlamentar da educação da Assembleia Nacional Popular (ANP).

O encontro foi organizado pelo Ministério Nacional da Educação, Ciência, Cultura e Desporto e contou com a participação de professores, representantes dos pais, encarregados da educação, associações comunitárias de base, organizações não governamentais nacionais e estrangeiras, representantes e líderes sindicais das escolas públicas, representantes dos parceiros internacionais (Banco Mundial, UNICEF e UNESCO) e técnicos do Ministério da Educação.

Segundo Lopes (2014), o projeto inicial da construção da LBSE não se concretizou na década de 1990 em razão da instabilidade política no país, causada pelos conflitos internos, de modo sua discussão e sua aprovação só foram possíveis com a retomada da normalidade constitucional em 2010.

No que diz respeito à delimitação temporal, o trabalho busca compreender a educação em suas três fases distintas: no período anterior à colonização portuguesa, no período colonial e no período pós-independência. Quanto ao último período, o foco estará nas análises das associações estudantis, com base na compreensão de suas lutas, de suas resistências, de suas conquistas e das repressões físicas sofridas por ação dos agentes das forças de segurança nacional.

Pretendem-se aprofundar, ainda, os debates levantados por alguns autores sobre a educação no período colonial e no período pós-independência, para compreender seus

impactos nas reformas educacionais após a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, a Declaração de Salamanca, sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, de 1994, a Conferência de Educação para Todos: o compromisso de Dakar (Senegal), realizada pela UNESCO, em abril de 2000, e as lutas dos movimentos de associações estudantis em defesa da educação pública de qualidade para todos. Por fim, o trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

1.2 Procedimentos Metodológicos

No que se refere à abordagem, a pesquisa classifica-se predominantemente como qualitativa, tendo como objetos de análise entrevistas, dados estatísticos sobre o índice do analfabetismo e evasão escolar, relatórios da Secretaria da Educação, relatos das pessoas que participam de movimentos estudantis e manifestações em defesa dos direitos à educação pública, gratuita e de qualidade para todos(as) e documentos oficiais produzidos durante o período da ocupação estudantil ao redor do Ministério da Educação. Segundo Minayo (1992, p. 176), esses elementos “podem ser considerados um caminho de ordenação teórica de fatos, relações e processos sociais, devendo ser, pelo confronto com o campo empírico, permanentemente recriados e reconstruídos” na pesquisa científica.

1.3 Meios e técnicas de coleta de dados

As coletas de dados foram feitas por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental e realização de entrevista semiestruturada com seis pessoas vinculadas aos movimentos estudantis da Confederação Nacional das Associações Estudantis da Guiné-Bissau (CONAEGUIB) e do Coletivo Carta 21.

Os levantamentos bibliográficos foram feitos por meio de visita a sítios da rede mundial de computadores, como Google Acadêmico, Scielo, BDTD, Secretaria do Ministério Nacional da Educação da Guiné-Bissau, portal dos movimentos estudantis, Jornal *O Democrata*, da Guiné-Bissau, Rádio Sol Mansi, Rádio Voz do Povo, Rádio Jovem da Guiné-Bissau e materiais produzidos pelo CONAEGUIB e pelo Coletivo Carta 21.

As fases da pesquisa de campo requerem, em primeiro lugar, a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Ela servirá, como primeiro passo, para sabermos em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto. Como segundo passo, permitirá que estabeleçamos um modelo teórico inicial de referência, da mesma forma que auxiliará na determinação das variáveis e na elaboração do plano geral da pesquisa (PRODANOV, 2013, p. 59).

Quanto às técnicas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três estudantes membros do Coletivo Carta 21, que participaram da ocupação nas calçadas ao redor do Ministério da Educação, em 2018, pela defesa das escolas públicas de qualidade para todos(as). De igual modo, foram feitas entrevistas com três membros do CONAEGUIB, que

já participaram de outras manifestações contra a política de desmonte da educação pública pelos sucessivos governos da Guiné-Bissau.

Tabela 1 - O perfil dos interlocutores da pesquisa²

Nome	Sexo	Idade	Classe	Origem	Vínculo associativo	Nível de escolaridade	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe
Pedro	M	40	Classe média	Centro urbano	Ex-presidente CONAEGUIB	Jornalista	Licenciado	Ensino Básico (completo)
Bartolomeu	M	36	Classe baixa	Centro urbano	Ex-presidente CONAEGUIB	Jurista	Não escolarizado	Não escolarizada
Tomé	M	37	Classe baixa	Centro urbano	Presidente CONAEGUIB	Jurista	Ensino Básico (completo)	Não escolarizada
Tiago	M	22	Classe baixa	Zona rural	Coordenador Regional Carta 21	Cursando o Ensino Médio	Ensino Básico (completo)	Ensino Básico (completo)
Zelote	M	25	Classe baixa	Centro urbano	Coordenador Nacional Carta 21	Graduando em Sociologia	Ensino Básico (completo)	Ensino Básico (completo)
Mirian	F	19	Classe média	Zona rural	Membro Diretivo Carta 21	Cursando último ano do Ensino Médio	Ensino Secundário (incompleto)	Ensino Básico (completo)

Fonte: Elaborado pelo autor

O perfil dos interlocutores com os quais dialogamos revelam que há maior representatividade do gênero masculino, se comparado ao feminino. No decorrer do trabalho, foram discutidos os possíveis motivos para esse fato. Constatamos que os membros da CONAEGUIB e do Coletivo Carta 21 possuem um elevado grau de escolaridade, se levarmos em consideração o contexto guineense. As atividades de representação política juvenis estão concentradas nos centros urbanos da capital. Esse dado é evidenciado pela origem social dos participantes.

As entrevistas semiestruturadas foram orientadas por um roteiro previamente construído, o qual foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da instituição e aprovado por ele. Segundo Manzini (2004, p. 2), a entrevista semiestruturada está “focalizada

² Os nomes atribuídos são fictícios, com o objetivo de preservar a identificação dos participantes.

em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes a circunstâncias momentâneas à entrevista”. Essa técnica permitiu que o entrevistado se sentisse livre e confortável para responder às questões que foram colocadas pelo entrevistador, com base em perguntas preestabelecidas ou padronizadas. A construção do roteiro de entrevista também contribuiu para que o pesquisador atingisse seu objetivo sem perder o foco em seu objeto de análise.

A entrevista semiestruturada é uma das formas para coletar dados. Ela se insere em um espectro conceitual maior, que é a interação propriamente dita, que se dá no momento da coleta. Nesse sentido, para nós, a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado, que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem (MANZINI, 2004, p. 09).

Depois da realização das entrevistas como procedimento técnico de coleta de dados para obtenção das informações junto aos nossos interlocutores, foi utilizada a análise de conteúdo para o tratamento dos dados coletados.

1.4 Análise de dados

As entrevistas foram transcritas, apresentadas aos respectivos interlocutores e discutidas com eles, de modo a fazer ajustes e validação. A análise do conteúdo foi o recurso analítico privilegiado. A utilização dessa técnica, segundo Bardin (2011, p. 37-38), “é um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica, do tipo de interpretação que se pretende com objetivo”. Por isso, possibilita que o pesquisador utilize suas habilidades de compreensão na interpretação dos dados. Em outras palavras, ela “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2011, p. 50).

Quanto ao tratamento de análise dos materiais, Bardin (2011) elege três polos fundamentais para uma análise de conteúdo: a fase de pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira fase (pré-análise) refere-se à organização dos materiais analisados pelo pesquisador, no sentido de tornar as ideias operacionalizadas e sistematicamente construídas. Essa etapa é caracterizada por quatro subetapas distintas: a primeira subetapa dessa fase, segundo Bardin (2011), é aquela em que o pesquisador/investigador vai ter contato com o material a ser analisado em seu estado natural e a interpretação que vai ser dada a esse

material dependerá do objetivo que se quer alcançar; a segunda subetapa, de acordo com a autora, é a demarcação do que será analisado nos materiais selecionados pelo pesquisador/investigador; que a terceira subetapa é aquela em que serão formulados os objetivos de análise nos materiais selecionados; por fim, a quarta e última subetapa da primeira fase refere-se ao recorte dos materiais selecionados, para o pesquisador/investigador não perder de vista a análise de seu objeto de pesquisa.

A segunda fase de análise dos materiais caracteriza-se como exploratória e, de acordo com Bardin (2011), permite que o pesquisador/investigador selecione as características e identifique os dados e as interpretações que vai atribuir aos materiais transcritos durante sua pesquisa.

As classificações, as codificações e a categorização são características fundamentais dessa fase. A terceira e última fase de análise dos materiais é composta pelo tratamento dos resultados, pela inferência e pela interpretação. Essa fase permite ao pesquisador/investigador utilizar sua intuição com relação ao objeto que está sendo analisado e, ao mesmo tempo, possibilita uma intervenção crítica do pesquisador sobre os materiais em abordagem. Porém, antes do tratamento dos dados, é recomendado que o pesquisador/investigador tenha muita clareza sobre os objetivos que pretende alcançar por meio de seus dados.

1.5 Percurso Formativo de um Pesquisador

Nos trabalhos de pesquisa, nem sempre são disponibilizados os relatos do percurso relacionado à construção da coleta dos dados da pesquisa. Neste caso, consideramos oportuno compartilhar impressões, dificuldades e superações necessárias para conseguir fazer essa coleta. As impressões compartilhadas são oriundas das anotações realizadas no diário de campo. O trabalho teve início com o mapeamento, em Guiné-Bissau, de personalidades que participaram ou ainda participam dos movimentos estudantis, nomeadamente a Confederação Nacional das Associações Estudantis da Guiné-Bissau (CONAEGUIB) e o Coletivo Carta 21. Ambos são movimentos sociais de caráter estudantil, mas com algumas especificidades em termos de políticas e ações.

Uma vez em Bissau, procurei restabelecer contatos com algumas pessoas que participam dos movimentos estudantis e que se disponibilizaram a participar voluntariamente de nossa pesquisa. As entrevistas foram realizadas do dia 04 de janeiro de 2020 ao dia 30 de março de 2020, no centro da cidade de Bissau, com as lideranças da CONAEGUIB, e no setor de Catió, região de Tombali, Província Sul, a 280 km do centro da cidade de Bissau, com os participantes do Coletivo Carta 21.

Apesar de nunca ter feito trabalho de campo, bem como entrevistas, decidi encarar esse desafio. Enfrentei muitas dificuldades durante o percurso, mas aprendi muitas coisas boas em contrapartida, nos níveis acadêmico, social e cultural, com diferentes personalidades que, direta ou indiretamente, muito me ajudaram durante esse percurso.

Uma das principais dificuldades foi a disponibilidade do tempo por parte de alguns de meus interlocutores. Devido a suas atuais ocupações com trabalho, família e estudo, foi difícil agendar encontros para a realização das entrevistas nas datas que havíamos combinado, o que aconteceu por quase duas semanas seguidas.

Diante de toda essa situação, com passagem de volta ao Brasil comprada, decidi criar uma nova estratégia, que foi a de pedir aos interlocutores a permissão de ir até seus locais de serviços ou até suas casas para registrar seus depoimentos. Foi a partir daí que as coisas começaram a fluir, após duas semanas sem obter êxito.

Meu primeiro interlocutor foi Pedro, ex-presidente da CONAEGUIB, no dia 30 de janeiro de 2020. Ele aceitou me receber em seu local de trabalho, disponibilizando uma hora e meia para nossa entrevista. Justificou, também, o motivo de não comparecer aos encontros anteriormente marcados e ressaltou o privilégio em participar de nossa pesquisa, na qual enfatizou que esse momento o fez lembrar memórias do passado, quando era estudante do

Ensino Secundária e participante do movimento estudantil e, posteriormente, presidente da Confederação Nacional das Associações Estudantis da Guiné-Bissau (CONAEGUIB).

Durante nossa conversa, logo percebi como é difícil fazer a pessoa sair de sua zona de conforto para falar de lembranças que são capazes de trazer desconforto emocional e comprometer todo o dia do sujeito entrevistado. No entanto, essas situações já estavam previstas no termo de consentimento livre que foi entregue aos interlocutores, para que soubessem que não eram obrigados a falar daquilo que lhes pudesse comprometer.

A conversa com Pedro resultou em outros contatos com lideranças que já haviam sido presidentes da CONAEGUIB, as quais eu não conhecia pessoalmente. Assim, na semana seguinte, fui recebido por Bartolomeu na sede da Secretaria Nacional da Cultura, no centro da cidade de Bissau. Uma vez que Pedro já havia conversado com ele sobre mim e sobre minha pesquisa, aceitou me receber também em seu local de trabalho, para conversarmos sobre ações e lutas da CONAEGUIB em defesa da educação pública de qualidade para todos.

O acolhimento foi excelente, gerando um momento muito enriquecedor para minha trajetória acadêmica. Depois de ter entrevistado Bartolomeu, consegui estabelecer alguns laços de relação pessoal com várias pessoas que trabalham na instituição. Quanto ao terceiro interlocutor, Tomé, foi mais difícil encontrá-lo, porque é o atual presidente da CONAEGUIB. Devido à agenda de trabalho como advogado, foi muito difícil entrevistá-lo, mas consegui, após várias tentativas, ser recebido, em uma manhã de sexta-feira, na sede nacional da CONAEGUIB, na Escola do Ensino Básico Unificado Salvador Allende, situada no centro da cidade de Bissau, ao lado do Liceu Dr. Rui Barcelos da Cunha e do Liceu Dr. Agostinho Neto.

Depois de uma breve conversa na calçada da sede, ele me convidou para entrar e, então, fizemos nossa entrevista, na qual conversamos sobre diversos assuntos: situação atual das escolas públicas e das instituições em zonas rurais do interior do país, que são mais afetadas com as cíclicas greves dos professores do ensino básico, projeto da reforma no Ensino Básico, dentre outros assuntos.

Quanto a Tiago, Zelote e Mirian, também foi difícil encontrá-los, principalmente devido a suas ocupações com as atividades acadêmicas e as tarefas dos movimentos de associações juvenis, porque, além de serem líderes das associações de base dessas organizações, também são membros diretivos do Coletivo Carta 21 e colaboradores do Coletivo de Alunos das Escolas Públicas e Privadas (CAEP), da Rede Nacional de Associações Juvenis da Guiné-Bissau (RENAJ) e do Conselho Nacional da Juventude (CNJ),

bem como participantes do Fórum Nacional de Busca e Consenso para Melhoria do Sistema Nacional de Educação, criado pelo Ministério da Educação Nacional.

No dia em que consegui conversar com o Coordenador Nacional do Coletivo Carta 21 acerca do trabalho, com a intenção de entrevistar alguns participantes desse coletivo, ele me convidou para participar do encontro de formação e capacitação de membros e colaboradores do Coletivo Carta 21, no setor de Catió, região de Tombali. O encontro foi realizado pela coordenação do Coletivo Carta 21 e contou com a participação de mais de cem pessoas, incluindo colaboradores e parceiros nacionais e internacionais.

Foi um momento ímpar, de muito aprendizado em termos de relações interpessoais e acadêmicas, no qual tive a oportunidade de ministrar um seminário de capacitação com o tema “Direito à educação pública: uma análise a partir do processo histórico da Guiné-Bissau”. Na ocasião, partilhei um pouco daquilo que aprendi durante minha trajetória acadêmica e, com certeza, aprendi muito com diferentes pessoas de todas as regiões do país.

Durante esse encontro, consegui fechar meu ciclo de diálogos com os interlocutores do Coletivo Carta 21. Portanto, todas essas aprendizagens fizeram parte do percurso de coleta de dados, bem como da formação de um pesquisador juntamente com a de pessoas que participam das organizações dos movimentos estudantis em Guiné-Bissau, às quais sou grato pelo aprendizado compartilhado.

1.6 Organização do Trabalho

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos, além dessa introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo tem como propósito compreender o processo histórico-colonial, especialmente as resistências e a criação dos movimentos revolucionários para libertar Guiné-Bissau do jugo colonial português. Nesse capítulo, foram realizadas análises sobre a educação do período anterior à colonização, sobre a importância da oralidade na educação tradicional africana e sobre suas contribuições para a criação e a preservação das tradições sociais, políticas e culturais nos países africanos. De igual modo, também fazem parte das análises realizadas, ainda, as práticas de desvalorização, nas sociedades africanas, de suas culturas e de suas tradições populares, em favor da “dita” superioridade cultural europeia na época da dominação colonial portuguesa em Guiné-Bissau. Nesse contexto, é abordada a questão da educação no período colonial em Guiné-Bissau, entre 1920 e 1973, com ênfase na compreensão da política segregacionista dos “ditos” não civilizados.

Já no segundo capítulo, procuramos compreender as influências dos movimentos de luta anticolonialista no ideário dos movimentos estudantis contemporâneos de Guiné-Bissau, buscando compreender a influência política do Movimento Negritude na conscientização sobre a preservação dos valores culturais africanos e na mobilização em prol da luta pela independência de Guiné e Cabo Verde, desencadeada pelo Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC) sob a liderança de Amílcar Cabral e outros companheiros. A educação no período pós-independência, de 1973 até a atualidade, é também discutida nesse segundo capítulo. Nessa parte, dá-se ênfase às dinâmicas e às principais causas de transformações sociais, políticas e econômicas que interferem no normal funcionamento do sistema nacional de educação em Guiné-Bissau.

Já no terceiro capítulo, foi realizada uma análise sobre as organizações da sociedade civil em torno do direito à educação pública para todos. De forma específica, problematizamos a criação dessas organizações a partir de diferentes períodos históricos em Guiné-Bissau. Fundamentados na literatura produzida, buscamos discutir, neste capítulo, as lutas pela descolonização e pela cidadania no continente africano. A hipótese levantada, então, é a de que ações sociopolíticas, desenvolvidas tanto pela CONAEGUIB como pelo Coletivo Carta 21, estão vinculadas às lutas históricas de descolonização em Guiné-Bissau. A organização do sistema nacional de educação por meio de diferentes políticas de criação das escolas – a saber, Madrassas, Autogestão, Privadas e Cooperativas – também será apresentada

nesse capítulo. Para nós, isso se fez necessário no sentido de contextualizar a complexidade organizativa das políticas educacionais em Guiné-Bissau.

O quarto capítulo busca aprofundar a interpretação crítica acerca da atuação desses movimentos. Para isso, a partir da análise de conteúdo, foram elencadas quatro categorias analíticas, no sentido de perceber limites, possibilidades e enfrentamentos relacionados a essa atuação sociopolítica: (a) movimento estudantil como um espaço de formação política e subjetiva; (b) tensão entre partidários e não partidários na condução da CONAEGUIB e do Coletivo Carta 21; (c) desigualdades de classe, sexo e origem social na liderança da CONAEGUIB e do Coletivo Carta 21; (d) uma coisa é política partidária, outra é política nacional.

Nas considerações finais, os resultados obtidos apontam o tensionamento entre essa atuação e os interesses partidários. Nesse caso, a atuação sociopolítica desses movimentos estudantis está, direta e/ou indiretamente, intrinsecamente relacionada ao poder exercido pelos partidos políticos mais influentes no país e à sua capacidade de interferir econômica e ideologicamente nas lideranças juvenis.

2 CAPÍTULO 1. SITUANDO O CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO E SOCIAL DE GUINÉ-BISSAU

2.2.1 A independência da República de Guiné-Bissau

O país hoje chamado de República de Guiné-Bissau fazia parte da antiga colônia portuguesa e era conhecido como Guiné Portuguesa ou Província Ultramarina de Portugal. Situa-se na Costa Ocidental da África e é limitada pela República do Senegal, ao norte, pela República da Guiné Conakri, a leste e a sul, pelo Oceano Atlântico, a Oeste, com uma superfície total de 36.125 km². Sua população atual é de 2.001.587³, tendo como capital a cidade de Bissau, onde se concentra a maior parcela da população.

Guiné-Bissau conseguiu sua independência por meio do viés revolucionário, motivado por uma luta armada que durou mais de uma década de batalha sangrenta contra o regime colonial português que se instalou neste país desde o século XV, concretamente do ano de 1446 até os anos finais do século XX. A independência total de seu território data de 24 de setembro de 1973, mas só foi reconhecida pelo governo português em 25 de abril de 1974, depois da Revolução dos Cravos, em Portugal (CANDÉ MONTEIRO, 2013).

A República da Guiné-Bissau divide-se administrativamente em oito regiões e um setor autônomo: Biombo, Cacheu, Bolama, Oio, Quinara, Tombali, Bafatá, Gabú e setor autônomo de Bissau (SAB), que é a capital do país. A Guiné-Bissau se caracteriza por sua diversidade cultural, construída por mais de 30 grupos étnicos espalhados por diferentes regiões, setores e seções do país. A diversidade étnica potencializou a produção dos mais diversos valores socioculturais em matéria de música, dança, teatro, artesanato, literatura, dentre outros.

Segundo o estudo sobre a Guiné-Bissau realizado pela Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Eletromecânicas (ANEME) em 2018, considera-se a etnia Balanta como a mais numerosa, com 27% da população, seguida por Fulas, com 23%, Mandingas, com 12%, Manjacos, com 11%, Papeis, com 10%, e Felupes, Baiotes, Mancanhas ou Brames, Biafadas, Nalus, Bijagós e outras somando os 17% restantes.

Do ponto de vista religioso, a religião tradicional africana (animistas) é a mais predominante entre os guineenses, com cerca de 44,9%, seguida da religião islâmica, com 41,9%, dos cristãos, com 11,9%, e de outras (incluindo ateus), com 1,3%. A língua

³ Fonte: United Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais das Nações. 2020.

alfabetização das pessoas. Por esse motivo, portanto, interessa-nos investigar as contradições jurídico-normativas desses acordos, bem como os movimentos que não só se colocam em uma posição crítica em relação a esses acordos, como também lutam pelo direito à educação.

Quanto à economia, Guiné-Bissau é um dos países economicamente mais frágeis, em níveis continental e global, mas o país dispõe de vários recursos naturais e minerais. A agricultura, a pesca, a exploração florestal e a exportação massiva de castanha-de-caju constituem alguns dos principais setores do desenvolvimento da economia nacional. Assim sendo, a “produção do caju atualmente representa cerca de 10% do PIB e as vendas de caju são responsáveis por quase 90% do total das exportações. Ademais, os impostos e as taxas específicos do caju geram diretamente cerca de 10% das receitas públicas” (FMI, RELATÓRIO nº 17/381, 2017, p. 04).

De igual modo, pode-se afirmar que o setor de produção e exportação dos pescados vem contribuindo significativamente no desenvolvimento econômico, devido às protocolizações de alguns acordos com os países parceiros e com empresas multinacionais que atuam no setor de pesca, como mostram os dados do Economist Intelligence Unit (EIU), “o PIB repartia-se por agricultura, florestas e pescas, no total de 43,9%” (ANEME, 2018, p. 33).

Guiné-Bissau é um país extremamente importante e rico do ponto de vista da conservação do meio ambiente, da biodiversidade e da diversidade cultural de seu povo. A convivência pacífica entre os diversos grupos étnicos e o respeito às manifestações culturais, religiosas e linguísticas fazem com que esse país se torne referência na sub-região da Costa Ocidental Africana em termos de diversidade religiosa e étnica.

A língua crioula e os “dialetos” tradicionais transformaram-se no símbolo de resistência contra o regime colonial português e, ao mesmo tempo, são considerados uma das principais ferramentas da unidade e da identidade nacional guineense.

A utilização de uma língua comum, outra que não a do colonizador e, ao mesmo tempo, símbolo de resistência cultural, contribuiu, juntamente com o objetivo da luta pela libertação do jugo colonial, para a criação de uma unidade nacional. Com efeito, unidos pela mesma língua e partilhando um território e uma história comuns, história essa forjada em um combate secular de resistência em que a luta de libertação contribuiu grandemente para uma convergência de valores, povos com uma identidade cultural própria conseguiram engendrar uma identidade comum que se sobrepõe às de cada um dos grupos populacionais. É essa identidade comum que faz a coesão da sociedade guineense, sobretudo nos momentos de crise, evitando que esta tome proporções maiores (EMBALÓ, 2008, p. 105-6).

Contudo, é oportuno salientar que, para além da identidade nacional, há também algumas manifestações culturais, como dança, música, arte e ritos que, direta ou indiretamente, contribuíram significativamente para o desenvolvimento da cultura guineense nos níveis nacional e internacional.

Figura 2 - Centro da cidade de Bissau



Fonte: Imagem de reportagem da Deutsche Welle – DW, 2019.

2.2.2 Guiné-Bissau e Cabo Verde: da unidade à ruptura (1959-1980)

O país hoje chamado de arquipélago de Cabo Verde também fazia parte da antiga colônia portuguesa, vezes época em que era chamado de província ultramarina de Portugal ou colônia de povoamento, porque nela residiam os altos dirigentes e os administradores portugueses das colônias. Situa-se na Costa Ocidental da África, entre o Oceano Atlântico e o Equador.

O arquipélago é constituído por dez ilhas (Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia, São Nicolau, Sal, Boavista, Maio, Santiago, Fogo e Brava) e por oito ilhéus (Branco, Raso, Grande, Luís Carneiro, Cima, Rombo ou Secos, Sapado e Rei). Tem Praia como capital, onde reside a maior parcela da população (MADEIRA, 2015; FERNANDES & CARVALHO, 2014). Antes de se tornar independente, esse país era unido com a Guiné-Bissau, por meio de um plano estrategicamente construído pelo Amílcar Cabral, no sentido de expulsar os colonialistas portugueses desses territórios por meio da união entre os povos colonizados.

Figura 3 - Mapa do arquipélago de Cabo Verde



Fonte: <https://antoniocv.wordpress.com/tag/localizacao-geografica-cabo-verde/>

Segundo Monteiro (2013, p. 148), “foi em setembro de 1959 que Amílcar Cabral havia se reunido com Rafael Barbosa⁴ no intuito de formar uma única frente nacionalista para a luta de libertação nacional”, porque, naquele período, havia somente o Movimento de Libertação da Guiné (MLG), que era formado exclusivamente pelos guineenses, os quais estavam exigindo ao governo português a independência do país.

O encontro de Cabral com o líder do MLG possibilitou a ampliação dos objetivos inicialmente traçados pelo movimento e a incorporação das novas demandas, incluindo o interesse de lutar pelos países. Um ano depois, em 1960, criaram o Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC), com a liderança revolucionária do Amílcar Cabral e de outros companheiros cujos nomes são poucos mencionados na história oficial dos dois países em análise, como é o caso de Rafael Barbosa.

Nessa época, também foram criados os dois objetivos fundamentais que norteiam as ações do PAIGC, denominados Programa Mínimo e Programa Maior. O primeiro referia-se incondicionalmente ao propósito de libertação das duas nações contra o colonialismo

⁴ Líder do Movimento de Libertação da Guiné-Bissau e um dos primeiros idealistas da independência nacional

português; o segundo dizia respeito à construção da nação pós-independência, com base na ideologia política do homem novo (CÁ 2005; CANDÉ MONTEIRO, 2013; FURTADO 2005; GOMES, 2016; LOPES, 1996).

Por outro lado, verifica-se que a dita “união” que se propagava na época, entre cabo-verdianos e guineenses, não era uma realidade, porque eles conviviam em um clima de insegurança motivado por desconfortos emocionais, principalmente por parte de algumas lideranças do PAIGC, como Francisco Mendes (Tchico Té⁵). Segundo o ex-presidente da República de Guiné-Bissau, Dr. Koumba Yalá, em uma entrevista concedida ao *blog* “O Denunciante⁶”, “Tchico Té” foi uma das pessoas que contestavam duramente a união entre Guiné-Bissau e Cabo Verde, porque acreditava que os cabo-verdianos residentes em Bissau eram aliados ao regime colonial e que muitos deles usufruíam dos privilégios do sistema colonial português em Guiné-Bissau. Além disso, segundo frisou o ex-presidente, a posição de Tchico Té também foi motivada pela ocupação dos cargos administrativos por grande número de cabo-verdianos, em relação a guineenses, em Guiné-Bissau.

Fernandes (2007), em dissertação intitulada *Guiné-Bissau e Cabo Verde: da unidade a separação*, constatou que, “segundo algumas estimativas, nos anos 50 do século passado, mais de 75% da administração colonial portuguesa na Guiné-Bissau era assegurada pelos cabo-verdianos, considerados como agentes do colonialismo português” (FERNANDES, 2007, p. 95). Por conta disso, surgiram diversas interpretações e narrativas ideologicamente construídas, que caracterizavam os cabo-verdianos como traidores e herdeiros do regime de administração nos dois países então unidos.

Sendo assim, construiu-se o mal-estar, provocado pelo clima de desconfiança entre os membros do PAIGC, que não foi debatido seriamente nem solucionado. Seu desdobramento culminou no Golpe de Estado, após sete anos da independência de Guiné-Bissau, o qual derrubou Luís de Almeida Cabral⁷ da presidência, no dia 14 de novembro de 1980, com a liderança de antigos combatentes, que lutavam contra o regime colonial português e, horas depois, se autodenominaram do Movimento Reajustador⁸ (FERNANDES, 2007).

⁵ Foi o primeiro-ministro da República de Guiné-Bissau depois da independência, entre os anos de 1973 e 1978.

⁶ Entrevista do ex-presidente Dr. Koumba Yalá. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aNpDM_irl4U. Acesso em: 17 mar. 2021.

⁷ Foi o primeiro presidente da República de Guiné-Bissau, entre 1973-1980, cabo-verdiano e irmão mais novo de Amílcar Cabral.

⁸ Esse movimento foi constituído pelos altos dirigentes das forças armadas, que enfrentaram o regime colonial português por mais de uma década de batalha sangrenta, o que resultou na independência de Guiné-Bissau em 1973, a qual também deu origem às independências de Cabo Verde, Angola Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Perante esse acontecimento, os cabo-verdianos decidiram anunciar a separação da Guiné-Bissau em 1980, contrariando a ideologia inicial da unidade pela libertação dos dois países contra o imperialismo português. A instabilidade política e militar causada pelo golpe do “dito” Movimento Reajustador, em 1980, teve uma repercussão negativa no sistema nacional de educação, que estava sendo criado com base nos princípios ideológicos de (re)africanização do espírito e da formação do homem novo, livre da colonização. A partir desse período, até 1992, o país passou a ser governado por um regime autoritário e ditatorial do PAIGC, no qual o direito à educação passou a ser elitista e seletivo.

2.2.3 Educação anterior ao período da colonização em Guiné-Bissau

Antes, porém, de passamos a refletir sobre a luta pelo direito à educação nos dias atuais, consideramos importante situar os períodos históricos relacionados à educação em Guiné-Bissau. De acordo com estudos da área, a educação está classificada em três grandes períodos históricos: pré-colonial, colonial e pós-colonial ou pós-independência.

Cada uma dessas fases foi marcada por um modelo de educação específico, sobretudo no que diz respeito ao ensino e ao aprendizado. Portanto, as análises dos três períodos históricos da educação em Guiné-Bissau acima mencionados contribuirão para compreender as lutas e as reivindicações que vêm sendo lideradas pelos movimentos estudantis no país, desde 2002 até os dias atuais, em defesa da valorização das escolas públicas, gratuitas e de qualidade para todos.

A educação em Guiné-Bissau, no período anterior à colonização portuguesa, compreende o período pré-histórico do continente africano e de suas organizações sociais. Antes da invasão e da dominação europeia, em meados do século XV, o continente africano era organizado e dividido por grandes civilizações, reinos e impérios.

A civilização egípcia era uma das mais antigas civilizações da história da humanidade. O império de Songai, o império Zulo, o império de Gana, o império de Benin, o império de Axum, o império de Mali, o reino de Kaabu, etc. eram dotados de poderes políticos e administrativos que lhes permitiam ter o controle de seus territórios e defender seus povos com base nos princípios das leis hierarquicamente estabelecidas pela administração central dos impérios e dos reinos acima mencionados (KI-ZERBO, 2010).

Além das organizações sociais também se verifica que, na sociedade tradicional africana, os trabalhos eram organizados de forma seletiva entre homens e mulheres, conforme habilidades de cada um dos membros das comunidades.

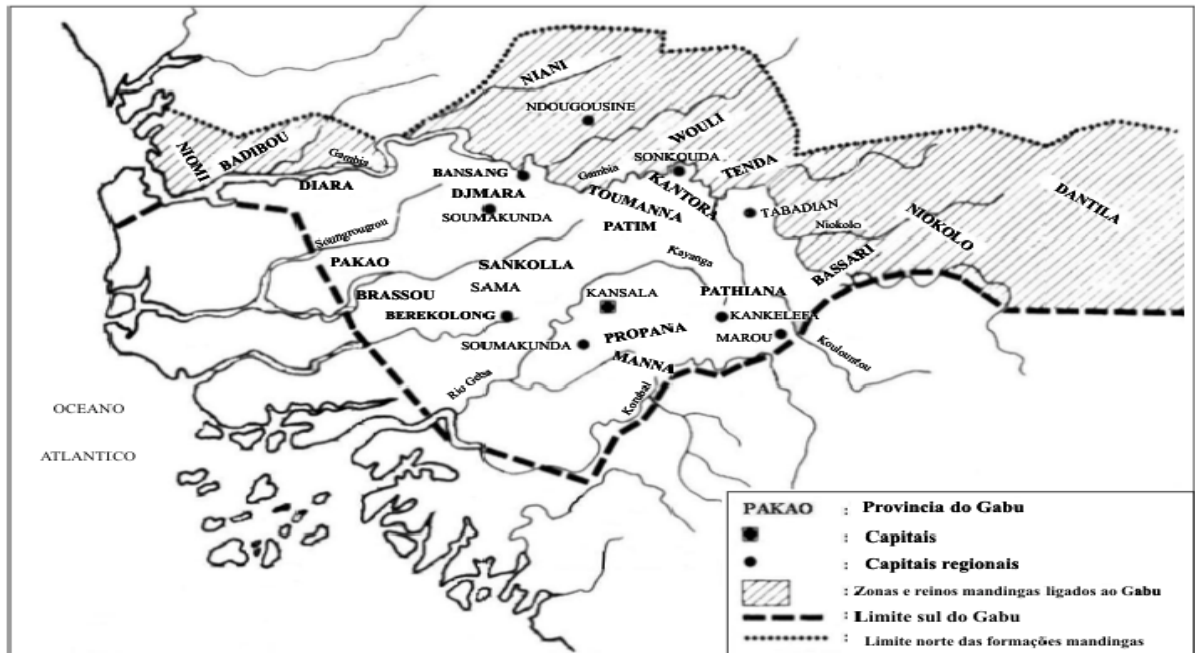
De um ponto de vista específico, os povos mandingas provenientes do império de Mali invadiram e ocuparam a província Leste da Guiné-Bissau, no início do século XV (LOPES, 2005), e fundaram o Reino de Kaabu, atualmente conhecido como região de Gabú, situado na província Leste do país, com uma distância superior a 250 km da capital Bissau. Essa região, por muitos anos, pertencia ao antigo império de Mali, onde se desenvolvia o importante papel no mercado para economia do império. O Reino de Kaabu, a partir de sua localização geográfica, possibilitou contatos comerciais com povos árabes vindos dos diferentes lugares do Oriente Médio para fazer a comercialização de seus produtos e a compra das especiarias.

Segundo Lopes (2005), o Reino de Kaabu foi muito importante para a economia do império, em razão de seu desenvolvimento comercial dos produtos locais e das pessoas escravizadas.

A grande justificação para o desenvolvimento do Kaabu foi, sem dúvida, o deslocamento dos circuitos comerciais trans-saarianos para a costa, incluindo a dinamização de um novo comércio de cabotagem, essencialmente baseado em produtos locais. No entanto, a principal mercadoria que permitiu ao Kaabu desfrutar de um poder considerável foi sem dúvida a escravaria (LOPES, 2005, p. 14).

No entanto, é possível perceber que a economia interna do reino de Kaabu girava em torno dos diferentes produtos comercializados, o que fez com que ele se tornasse um dos mais importantes e influentes reinos do império de Mali no século XV. A ilustração da figura seguinte apresenta as diversas cidades que faziam parte do antigo reino de Kaabu, atualmente conhecido como região de Gabú.

Figura 4 - Mapa da região de Kaabu no século XV



Fonte: <http://civilizacoesafricanas.blogspot.com/2010/01/reino-de-gabu.html>

Nesse período, também é possível observar que se utilizavam técnicas de transmissão e reprodução de saberes tradicionais como forma de ensino e aprendizado: era ensinada a essência dos valores culturais da tradição africana.

A educação, no período anterior à colonização portuguesa, fundamentava-se nas práticas culturais das populações locais e era desenvolvida de forma autônoma, em todos os lugares do convívio social entre habitantes da comunidade tradicional (CÁ, 2005). As crianças, por exemplo, eram desde muito cedo orientadas a adquirir diferentes tipos de habilidades que lhes iriam possibilitar ser homens e mulheres amadurecidos e independentes. Além disso, os eram obrigadas a participar dos rituais de iniciação de passagem de fase, como o de adolescente para jovem. Tomemos como exemplo o ritual de *fanádo*⁹ para elucidar o formato dessa transição, que também foi conhecida como lugar de transmissão do conhecimento nas comunidades tradicionais africanas.

O *fanádo* é um ritual de iniciação destinado exclusivamente aos homens para a maioria dos grupos étnicos de Guiné-Bissau e é praticado nas diferentes regiões do interior do país¹⁰, desde o período pré-colonial até os dias atuais, em todas as três províncias (Norte, Sul e Leste). Segundo a concepção tradicional, o *fanádo* é considerado uma das importantes

⁹ É um dos principais e mais sagrados rituais de iniciação para todos os grupos étnicos em Guiné-Bissau.

¹⁰ Grupos étnicos em Guiné-Bissau referem-se às tribos que habitam esse país, onde cada uma das linhagens pertencia a uma etnia.

práticas de ensino e aprendizado dos jovens da comunidade e, por meio de seus ensinamentos, as pessoas aprendiam e aperfeiçoavam diferentes habilidades e técnicas dos trabalhos manuais, assim como o modo responsável de convívio social da comunidade. Por outro lado, às mulheres eram atribuídas as responsabilidades de ensinar às meninas as técnicas do trabalho e as habilidades de ser mãe, a arte de cozinhar, a colheita, o cuidado das crianças, da casa e do marido etc.

Diante disso, a análise de Cá (2005) sobre a educação no período pré-colonial permite-nos destacar alguns elementos importantes e, ao mesmo tempo, possibilita uma reflexão acerca da análise sobre a educação na sociedade tradicional guineense de uma maneira mais ampla e objetiva.

A educação consistia em aquisição de certos conhecimentos e de normas de comportamento, como em qualquer sociedade. As pessoas aprendiam pela participação na vida dos grupos familiares e da comunidade, integrando-se nos trabalhos de campos, escutando história dos velhos e assistindo às cerimônias conjuntas. As crianças e os jovens adquiriam paulatinamente, ao longo dos anos, os conhecimentos necessários à sua integração na comunidade; aprendiam habilidades de produção e como sobreviver, adotando as regras de comportamentos e os valores imprescindíveis (CÁ, 2005, p. 05).

A convivência na comunidade e a participação dos mais velhos no que diz respeito ao acompanhamento e ao crescimento de jovens e adolescentes da aldeia eram considerados motivo de alegria e de compartilhamento de saberes adquiridos por eles com seus antecessores, que moralmente tinham a obrigação de transmitir para os mais novos da comunidade, que os consideravam detentores desses conhecimentos em razão de suas idades, porque ali se consideravam os velhos como pessoas dotadas de saberes tradicionais não escritos (GOMES, 2016).

2.2.4 Oralidade como ferramenta de ensino e aprendizado na sociedade tradicional africana

Na sociedade tradicional africana anterior à colonização europeia, não havia instituições especializadas para o ensino-aprendizagem nem a utilização sistemática da cultura escrita. Assim, principalmente no território nacional da Guiné-Bissau, o processo educacional se fundamentava na transmissão de conhecimentos por meio da oralidade, de acordo com historiador maliano Hampate Bá (1977).

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos

séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer que são a memória viva da África (BÁ, 1977, p. 01).

Na sociedade tradicional africana, a oralidade ocupava papel de grande importância. Por isso, era considerada uma das mais preciosas ferramentas de prática do ensino quando se tratava da educação no período histórico do continente africano. Os conhecimentos eram transmitidos oralmente, dos velhos da comunidade para os novos herdeiros da tradição, e eram preservados cuidadosamente devido à importância sociocultural e religiosa (DUARTE, 2012).

Os anciãos transmitiam conhecimentos em diversos lugares do convívio comunitário, assim como em celebrações de momentos especiais, como nos rituais de iniciação ou de passagem, nas cerimônias de casamento, nas festas da colheita e de veneração dos ancestrais, nas cerimônias de celebrações dos mortos (*toca choro*), entre outras. Assim sendo, Bá (1977) afirma que, “quando morre um velho africano, é como se se queimasse uma biblioteca”. Ou seja, na filosofia africana, os conhecimentos acumulados por velhos são equivalentes a uma biblioteca no período moderno.

No caso da Guiné-Bissau, especificamente, apesar de inúmeras transformações sociais causadas pelo advento da modernidade, sobretudo em decorrência dos modos de convivência ocidental, a prática da oralidade como ferramenta de transmissão de conhecimento dos velhos para os mais novos ainda está presente em quase todas as comunidades rurais do interior do país.

Os grupos culturais ou os coletivos de pessoas da mesma geração (*mandjuandadi*) são o exemplo disso. Os grupos musicais tradicionais guineenses (*grupos de tinas*), como Grupo Cultural Netos de Bandim, Maran Cabeça, Harmonia de N’pantcha, Nivaquina, Firkidja de Bula e Furkuntunda, entre outros, são os principais veículos do desenvolvimento da prática de oralidade por intermédio de músicas, danças e teatros.

Os grupos de *mandjuandadi*¹¹ são conhecidos pela nova geração como os guardiões da tradição cultural que se iniciou no interior das zonas rurais do país, concretamente nas regiões norte e sul. No entanto, quase a maioria dos *djidius*¹² mencionados acima são “oriundos das zonas de Cacheu, Bolama e Geba, zonas de grandes tradições orais, onde os Mandingas, os

¹¹Mandjuandadi, do termo manjua, significa, no dizer dos informantes com que falamos, “coletividade”, mas uma coletividade organizada. As mandjuandadis surgiram com a necessidade (típica do povo africano) de convivência (CAVACAS, 1999, p. 230).

¹²Mensageiros da tradição, aqueles que divulgam as informações por meio de músicas.

Beafadas e outras etnias aí chegadas se fundiram e, segundo a tradição, criaram um dialeto próprio, chamado crioulo de Cacheu” (CAVACAS, 1999).

Figura 5 - Grupo Cultural Netos de Bandim¹³



Fonte: https://www.cm-guimaraes.pt/pages/1433?news_id=3834

Passando alguns anos, esses grupos começaram a migrar para o centro da cidade, a fim de conquistar mais públicos e mercado interno, mas inicialmente não foram recebidos pelos cidadãos de Bissau, devido ao suposto *status* de indigenato que lhes era atribuído (SEMADO, 2010). Por isso, seus trabalhos eram, muitas vezes, ridicularizados. Como aliados do regime colonial (Bissau-Guineense), usufruíam do *status* assimilado de cidadãos portugueses considerados de segunda classe. A preservação e a valorização da oralidade pelos grupos de *mandjuandadi* conseguiram transformar as músicas tradicionais de *tína* em um dos principais símbolos culturais de identidade nacional, como frisou Semedo (2010).

As *mandjuandadi*, ao se estruturarem nas praças ou nas periferias dos centros urbanos da época, marcam outro lugar. É, pois, nesse “entre-lugar”, que elas vão ser reconhecidas enquanto espaço multiétnico, lugar de convívio, de entre-ajuda e de troca de experiências e, também, como traço cultural reconhecido e outorgado pela tradição guineense. As *mandjuandadi*, ao demarcarem esse outro lugar, criam um espaço contencioso, performativo, da perplexidade [...] às representações pedagógicas da plenitude da vida (SEMEDO, 2010, p. 139).

¹³ Dança de *tína*, música tradicional da Guiné-Bissau

Portanto, de acordo com a historiografia do povo guineense, os grupos de *mandjuandadi* desempenharam papel fundamental no período da dominação colonial portuguesa, por meio de composições das músicas em crioulo, com o objetivo de conscientização da massa sobre a realidade sociopolítica então vigente, sem chamar a atenção das autoridades portuguesas sobre o que estava sendo idealizado.

2.2.5 A desvalorização da história africana pelos europeus

A contrarreforma da igreja católica e sua expansão europeia, em busca de novas terras no século XV, possibilitou a invasão e a ocupação do continente africano pelos povos europeus e, ao mesmo tempo, possibilitou uma interpretação intencionalmente deturpada e maliciosa sobre esse continente, sobre seu povo, sobre suas tradições, sobre sua cultura e sobre a civilização africana. Desde então, os invasores colonialistas começaram a retratar a história da África e dos africanos de forma criminosa, com base em relatos de caráter racista sustentados pelas concepções teóricas de “grandes nomes” que marcaram a história da filosofia ocidental nos séculos passados.

O continente africano e, conseqüentemente, seus povos eram representados de forma animalésca nas literaturas ocidentais, com base na legitimação do discurso de um continente primitivo, no qual seus habitantes eram seres irracionais. Com base nisso, ao continente são também atribuídas outras características negativas, como fome, miséria, doença, guerra, pobreza, violência, entre outras. Ao longo de muitos anos, esses discursos serviram como alicerce para justificar a prática desumana da escravidão e a dominação colonial dos povos europeus em África.

Os relatos de missionários e antropólogos ocidentais reforçavam a ideologia da criação de uma visão imaginária do mito sobre homem africano, selvagem, sem história, sem cultura, sem fé e sem uma estrutura política e social, que só começa a evoluir depois de ter contato com os povos europeus, como observou Curtin (2010).

Os antropólogos partiram em busca de sociedades primitivas, de ilhotas culturais, subvertendo as ideias ocidentais sobre a civilização africana. Disso resultaram graves lacunas na documentação relativa às sociedades africanas maiores e mais complexas e, conseqüentemente, uma nova contribuição ao mito de uma África “primitiva”. Seu esforço para abstrair o presente antropológico do presente real contribuiu para reforçar a convicção de que na África a mudança vinha obrigatoriamente do exterior, desde que suas hipóteses pareciam negar qualquer evolução às sociedades africanas até a chegada dos europeus. Seu esforço para imobilizar o que a sociedade testemunha, a fim de descrever seu funcionamento básico, o levou geralmente a esquecer que essa sociedade que, para fins de análise,

estavam tratando como estática, não o era na realidade (CURTIN, 2010, p. 46).

Partindo disso, verifica-se que as narrativas proferidas por esses profissionais se constituíram em um alicerce e em um ponto de partida para alguns desdobramentos teóricos e práticos da dominação colonial europeia ao continente africano, assim como a distorção de sua história. Durante séculos de dominação, os escritos ocidentais afirmavam que a história do continente africano só teve início a partir da chegada dos europeus a esse território. Segundo eles, quando chegaram a esse continente, não haviam encontrado registros históricos escritos pelos povos africanos. Em outras palavras, um continente desprovido de fatos escritos.

De igual modo, foi criada a ideologia que inferioriza a capacidade mental dos negros, com base no argumento defendido pela filosofia de Hegel e retomado pelos colonialistas ocidentais, como ponto de partida para manipular e destruir a história da civilização do império e dos reinos africanos que existiam antes de suas invasões. Sendo assim, reinos, impérios e civilizações africanas antigas são pouco mencionadas nas histórias escritas pelos europeus sobre a África. Em decorrência disso, diversos acontecimentos e invenções significativas ali concebidas foram encobertos pela historiografia ocidental em detrimento da criação dos estereótipos sobre esse continente e seu povo.

A África propriamente dita, tão longe quanto a história registra, conservou-se fechada, sem laços com o resto do mundo; é a terra do ouro, debruçada sobre si mesma, terra da infância que, além do surgimento da história consciente, está envolvida na cor negra da noite...[...] O que caracteriza os negros é precisamente o fato de que sua consciência não tenha ainda chegado à intuição de nenhuma objetividade firme, como Deus, a Lei, onde o homem se sustentasse em sua vontade, possibilitando, assim, a intuição de seu ser... Como já dito, o negro representa o homem natural, em toda a sua selvageria e a sua petulância; é preciso fazer abstração de qualquer respeito e qualquer moralidade, do que se chama sentimento, se deseja de fato conhecê-lo; não se pode encontrar nada nesse caráter que possa lembrar o homem (HEGEL, 1987, p. 75-76).

O argumento utilizado por Hegel vincula-se de certa maneira ao discurso colonialista racial pautado na construção do imaginário negativo do homem negro africano, legitimando, com isso, o processo de escravidão do povo africano como a justificativa de salvação de suas almas por meio da religião cristã. Os argumentos exóticos de Hegel sobre o povo africano foram tomados como alicerce para disseminação de violências contra negros e negras durante o período da ocupação europeia em África.

A justificação filosófica, articulada aos interesses do capital então emergente no período, contribuiu para a constituição do imaginário fantasmagórico hegemônico da superioridade dos povos europeus sobre os povos não europeus. Não obstante, desde esse

período histórico até os dias atuais, sempre houve resistência dos povos negros africanos e da diaspórica, pois, afinal de contas, a corporeidade negra carrega essa história de luta.

O corpo negro nos conta uma história de resistência constituída de denúncia, proposição, intervenção, revalorização. É bom sempre lembrar [...] os avanços sociais e a desnaturalização da desigualdade racial e do racismo, [...] entendidos como parte das lutas sociais e da história de resistência (GOMES, 2017, p. 95).

A colonização europeia em África utilizava quase todos os recursos possíveis para apagar a história desse continente e de seu povo, mas não conseguia, até porque não é possível invisibilizar a enorme contribuição dada por esse continente à humanidade. O Egito é emblemático a esse respeito (LOPES, 2005): aparecia nos livros históricos antigos como parte do Ocidente, tendo em vista sua grande contribuição em diferentes áreas dos conhecimentos para descobertas científicas, como observou Burns (1948).

Poucas civilizações antigas sobrepujam a egípcia em importância para o mundo moderno. Mesmo a influência dos hebreus não teve maior extensão. Da terra dos faraós vieram o germe e o estímulo de numerosas conquistas intelectuais dos tempos posteriores. A filosofia, a aritmética, a geometria, a astronomia, a escrita e a literatura tiveram seu marco inicial nessa época. Os egípcios desenvolveram, também, um dos mais antigos sistemas de jurisprudência e de teoria política. Aperfeiçoaram as conquistas práticas da irrigação e da engenharia, o fabrico de cerâmica, vidro e papel. Foram o primeiro povo a ter uma clara concepção da arte com fins outros que não os utilitários e estabeleceram princípios arquitetônicos destinados a largo uso no futuro (BURNS, 1948, p. 96).

De acordo com a análise de Burns (1948), verifica-se que o continente africano, por meio do Egito, proporcionou diversas contribuições e diversos avanços em diferentes áreas do conhecimento no período anterior à colonização europeia em África. Por isso, tudo o que encontraram após sua invasão foi encoberto e/ou deturpado. Entretanto, os estereótipos historicamente construídos e atribuídos ao continente africano e a seu povo estão sendo desconstruídos paulatinamente, principalmente nos campos acadêmicos, a partir de diversas produções científicas, sociais e culturais de milhares de pessoas espalhadas por diversos cantos do mundo.

Verdade e poder estão intrinsecamente relacionados à construção da subalternidade dos povos africanos. Em outros termos, eles foram socioculturalmente construídos como o outro, o diferente, remetendo, portanto, a situações sociais desiguais. Foucault afirma que “a verdade não existe fora do poder ou sem poder, [...] a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 1979, p. 10).

A análise proposta por Foucault ajuda-nos a compreender as relações de poder e a formulação dos discursos de inferioridade atribuídos aos costumes locais do povo africano em relação a uma inventada “superioridade ocidental portuguesa” em Guiné-Bissau durante a época da dominação colonial.

2.2.6 Educação no período colonial em Guiné-Bissau, entre 1920 e 1973

A colonização portuguesa em Guiné-Bissau foi responsável pela nova forma da educação (educação formal), fundamentada na prática do ensino de alfabetização das populações locais. O sistema educacional criado pela colonização contrapõe-se ao ensino tradicional antes existente, com base no método de ensino de saberes acumulados pelos velhos e transmitidos aos jovens da comunidade pela oralidade.

O ensino de alfabetização durante o período da colonização em Guiné-Bissau era desenvolvido na língua portuguesa e se fundamentava na reprodução cultural da hegemonia dominante que enaltece cada vez mais o orgulho português nos países africanos. Por isso, foram criadas algumas categorias para os que pretendiam fazer parte do sistema de educação.

Entre os critérios estabelecidos, utilizavam a catequização e o batismo dos povos colonizados como forma de deter o controle e o monopólio das pessoas, a partir de palavras de salvação com base nos fundamentos bíblicos do cristianismo, mudança de nomes com significados tradicionais africanos para nomes europeus, provocação de mudança de hábitos culturais e de comportamento social, entre outros.

No entanto, os que estavam de acordo com os critérios coloniais eram rigorosamente obrigados a abandonar suas tradições, sua cultura e sua religião africanas e a afastar-se das convivências comunitárias, para que pudessem ser considerados civilizados e, depois, usufruir do estatuto do indigenato, que os considerava assimilados e portugueses de segunda classe.

Em 1935, o modelo educacional ocidental marginalizara todos os sistemas pré-coloniais de educação. Esse modelo privilegiava o conhecimento dos idiomas europeus, comparativamente ao árabe ou a outras línguas africanas, transformando-se em um dos fatores determinantes para a formação das classes sociais, tendendo a separar a elite, instruída à moda ocidental, das massas [...]. Para a educação ocidental, consolidada pelas leis coloniais relacionadas ao matrimônio, ao direito de herança e à propriedade fundiária, assim como pela regra cristã relativa à monogamia, era fundamental subtrair a elite instruída do modelo comunitário das sociedades africanas tradicionais, para propor-lhe um novo modelo, baseado no individualismo, no núcleo familiar, na propriedade privada e na acumulação de bens (HABTE & WAGAW, 2010, p. 118-119).

Seguindo a reflexão de Habte & Wagaw (2010), verifica-se que a dimensão dos interesses coloniais sobrepõe os objetivos iniciais da expansão marítima pelos diversos motivos acima elencados. Por outro lado, havia o número insignificante de pessoas que faziam parte do processo de ensino e aprendizado da educação formal portuguesa. Porém, os que se recusavam a abandonar suas tradições culturais para assimilar os hábitos da metrópole eram excluídos do processo educacional e, ao mesmo tempo, eram perseguidos pela Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE), que estava sobre o comando do regime colonial em Guiné-Bissau.

Devido às características geográficas e regionais do país, a maioria das pessoas que viviam no interior do país é marcadamente oriunda de zonas rurais. Segundo Cá, (2005, p. 33), a população analfabeta da Guiné-Bissau, em 1950, era de 98,85%. Esses eram os mais afetados pela política de acesso à educação formal então vigente, porque residiam distante do centro urbano de cidade de Bissau, onde eram instaladas as instituições escolares.

Por outro lado, as elites intelectuais¹⁴ tiveram o privilégio de cursar o Ensino Básico completo nas colônias e, depois, de serem enviadas à metrópole com o objetivo de dar continuidade aos estudos no Ensino Superior. Após terminarem suas formações universitárias, segundo as regras coloniais, deveriam obrigatoriamente regressar à colônia (seus países de origem) para trabalhar em prol do fortalecimento do regime colonial português instalado nos países africanos durante séculos.

No entanto, essa situação possibilitava, aos que estavam estudando na metrópole (Portugal), a criação de uma consciência crítica sobre a prática da colonização portuguesa em Guiné-Bissau, em Cabo Verde, em Angola, em Moçambique e em São Tomé e Príncipe. Amílcar Cabral¹⁵ e outros estudantes africanos que se encontravam na Casa dos Estudantes do Império (CEI), como Agostinho Neto, Mario de Andrade, Lúcio Lara, Marcelino dos Santos, Vasco Cabral, Hugo Azancot Menezes e Alda Espírito Santos (MATA, 2015), são os precursores da criação do pensamento crítico contra o regime colonial português nos países africanos.

A Casa dos Estudantes do Império (CEI) foi construída em 1944 pelo governo de Salazar, com o objetivo de abrigar os estudantes provenientes das colônias que ideologicamente estavam sendo formados como pequena burguesia nos países colonizados. Por outro lado, o sonho imperial de criação da pequena burguesia por meio da formação desses

¹⁴ Trata-se dos descendentes de portugueses e dos filhos de funcionários do regime colonial ou de aliados do sistema.

¹⁵ Pai da nacionalidade, uma das figuras africanas mais importantes do século XX.

estudantes se transformou em um pesadelo e a Casa dos Estudantes do Império tornou-se o berço da criação de líderes e revolucionários africanos provenientes das colônias (LARANJEIRO, 2014).

Figura 6 - Casa dos Estudantes do Império em Portugal



Fonte: <https://www.publico.pt/2014/06/16/politica/noticia/os-50-anos-do-fecho-da-casa-dos-estudantes-do-imperio-vao-ser-assinalados-a-partir-de-outubro-1639989>

Os estudantes da CEI criaram um ambiente de relação política que lhes permitia analisar e debater diversas questões relacionadas à tradição sociocultural dos países africanos sob o domínio colonial. Eles estudavam, também, clandestinamente, obras de escritores revolucionários e de pan-africanistas que se opuseram à prática da dominação colonial, como Aimé Césaire e Frantz Fanon, ambos da Martinica, William E. B. Du Bois, dos Estados Unidos, Kwame N'krumah, de Gana, entre outros (FERREIRA, 2012). O propósito desse empreendimento intelectual era bastante nítido, pois esses estudos e essa vivência foram importantes e serviram de inspiração aos estudantes africanos da CEI na construção do pensamento político nacionalista e anticolonial do regime fascista de Salazar.

3 CAPÍTULO 2. INFLUÊNCIAS DOS MOVIMENTOS DE LUTA ANTICOLONIALISTA NO IDEÁRIO DOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS CONTEMPORÂNEOS DE GUINÉ-BISSAU

3.1 O protagonismo do Movimento Negritude na luta para a libertação de Guiné-Bissau e Cabo Verde do domínio colonial português

Nos anos 1930, os movimentos afro-americanos dos Estados Unidos, a partir da constituição ideológica e política do pan-africanismo, lutavam por igualdade de direitos a partir dos recortes social e étnico-racial. O pan-africanismo¹⁶ criado no início do século XX tinha como propósito unir forças junto aos povos da África para lutar pela independência dos países que estavam sob domínio colonial dos povos europeus.

William Edward Du Bois foi um dos principais precursores dessa luta política de afirmação da identidade negra e de valorização da cultura africana e afrodescendente (DOMINGUES, 2005). Seu livro, intitulado *As almas da gente negra*, exerceu grande influência na construção do pensamento político de negritude, criado por alguns revolucionários africanos, como Léopoldo Sédar Senghor, de Senegal, e Amílcar Cabral, da Guiné-Bissau.

O conceito de negritude concebido por Amílcar Cabral diz respeito à valorização da identidade e da cultura africanas contra a prática de assimilação imposta pela colonização. Assim sendo, Cabral acreditava que a revolução contra o regime colonial deveria ser um ato cultural dos povos dominados: os colonizados precisariam se conscientizar sobre sua humanidade. “Sua compreensão está ligada à ideia de que, em um sistema de repressão colonial, que destrói a cultura do colonizado, sua contestação terá como primeiro princípio a contestação cultural desse domínio e de seus sistemas racistas” (ROLIM, 2016, p. 170).

Em diversas oportunidades, Cabral sempre aproveitava para denunciar as práticas desumanas dos colonialistas em Guiné-Bissau e Cabo Verde. Suas ações eram corajosas e desafiadoras, motivadas pela luta dos movimentos afro-americanos e dos intelectuais afrodiáspóricos e pelas grandes revoluções socialistas, como a Revolução Russa, em 1917, a Revolução Chinesa, em 1949, e a Revolução Cubana em 1953-1959 (NEVES, 2015).

¹⁶ Pan-africanismo foi um movimento criado no século XX com o propósito de união dos povos da África para lutar pela independência dos países africanos que estavam sob o domínio colonial dos povos europeus. Seus principais precursores foram Henry Sylvester Williams, de Trindade e Tobago, e William Edward Burghardt Du Bois, dos Estados Unidos da América.

Essas revoluções exerceram grandes influências na construção política e revolucionária de Amílcar Cabral. Segundo Cassama (2014), Cabral era um homem determinado e pronto a sacrificar sua vida, se fosse o caso, pela libertação de Guiné-Bissau e Cabo Verde, como mostra seu discurso.

Jurei a mim mesmo que tenho que dar minha vida, toda a minha energia, toda a minha coragem, toda a capacidade que posso ter como homem, até ao dia em que morrer, a serviço do meu povo de Guiné e Cabo Verde. A serviço da causa da humanidade, para dar minha contribuição, na medida do possível, para a vida do homem se tornar melhor no mundo. Este é meu trabalho (CASSAMA, 2014, p. 13).

A resistência contra o colonialismo português nos países africanos, especialmente Guiné-Bissau e Cabo Verde, possibilitou as mobilizações internas dos povos locais contra o poder colonial português. As lideranças do PAIGC, à época, utilizavam a cultura como um dos mecanismos importantes para convencer a população sobre a necessidade de criação de uma união nacional para lutar contra o regime colonial nos países africanos.

A arte com propósitos revolucionários foi utilizada nos primeiros momentos da construção de uma estratégia política contra o regime colonial. Cabral e seus companheiros utilizavam as poesias como forma de expressar suas preocupações e suas manifestações contra o sistema então vigente.

A minha poesia sou eu

... Não, Poesia:
 Não te escondas nas grutas de meu ser,
 não fujas à Vida.
 Quebra as grades invisíveis da minha prisão,
 abre de par em par as portas do meu ser
 — sai...
 Sai para a luta (a vida é luta)
 os homens lá fora chamam por ti,
 e tu, Poesia, és também um Homem.
 Ama as poesias de todo o mundo,
 — ama os Homens.
 Solta teus poemas para todas as raças,
 para todas as coisas.
 Confunde-te comigo...
 Vai, Poesia:
 Toma os meus braços para abraçares o Mundo,
 dá-me os teus braços para que abrace a Vida.
 A minha poesia sou eu.
 (AMÍLCAR CABRAL, 1946).

A poesia supracitada revela alguns gritos de socorro e preocupações dos povos dominados, mas, ao mesmo tempo, também os encoraja para uma resistência contra o regime colonial. Portanto, a partir disso, verifica-se que os ex-estudantes da metrópole conseguiram

se transformar em grandes lideranças populares e revolucionárias de sua época, porque, entre outras coisas, eles se apropriaram da educação e fizeram dela uma ferramenta de transformação da realidade social dos colonizados.

Amílcar Cabral foi um dos pioneiros a apoiar e promover uma proposta de educação emancipadora em Guiné-Bissau e Cabo Verde. Sua técnica procurava valorizar as práticas sociais e culturais dos povos colonizados. Em 1964, com apoio do então presidente de Guiné, Conakri Ahmed Sékou Touré, criou-se a escola-piloto (internato) em Ratoma, distrito de Conakri, e nas zonas libertadas do interior do país, com o propósito de alfabetizar jovens, crianças e adultos e de criar a política de valorização das tradições culturais dos povos africanos que estavam sendo desvalorizadas em detrimento da assimilação massiva dos povos colonizados.

Já em 1970, no encontro com professores das escolas de zonas libertadas, Cabral enfatizou, em seu discurso, a importância da educação emancipadora para formação da consciência crítica e solidária nas relações sociais entre as populações e contra a dominação e a opressão colonial:

criar, pouco a pouco, bibliotecas simples em zonas e regiões libertadas, emprestar aos outros os livros de que dispomos, ajudar os outros a aprender a ler um livro, o jornal e a compreender aquilo que se lê. Levar os que leem a discutir e a dar opinião sobre o que leram (CABRAL, 1974b, p. 53, *apud* VARELA, 2011, p. 06).

Figura 7 - Escola do Ensino Básico nas zonas libertadas em Guiné-Bissau¹⁷



Fonte: <http://bissauresiste.blogspot.com/2016/01/manobras-para-interromper.html>

¹⁷ Visita de Amílcar Cabral, acompanhado da delegação sueca, em novembro de 1970, a uma das escolas do mato em zona libertada na Madina de Boé, sudoeste da Guiné-Bissau.

Por outro lado, também é possível compreender que as ideias de Cabral sobre a educação emancipada tiveram grande influência na formação política de jovens e lideranças que participaram e ainda participam dos movimentos estudantis em Guiné-Bissau, assim como na construção das estratégias de ações dessas organizações estudantis (CONAEGUIB e Coletivo Carta 21), conforme relata o entrevistado Bartolomeu, ex-presidente da CONAEGUIB (2020).

A criação das estruturas representativas dos movimentos estudantis foi inspirada na concepção emancipadora da educação de Amílcar Cabral e das escolas de zonas libertadas nos períodos da colonização portuguesa em Guiné-Bissau e Cabo Verde. Por isso, tínhamos muitas dificuldades em negociar com os sucessivos governos para defender os interesses das classes estudantis, tal como iniciou a luta de libertação dirigida principalmente por Amílcar Cabral, mas como jovens entendemos que poderíamos contribuir para a consolidação da educação pública e de qualidade para todos e todas. Por isso, corajosamente, fomos obrigados a arriscar nossas vidas para que essa organização surgisse e pudesse, de fato, trabalhar em parceria com todas as organizações e todos os movimentos juvenis da sociedade civil. Também, acreditamos que temos a obrigação de lutar para defender os interesses coletivos dos estudantes, principalmente daqueles que são mais carenciados do ponto de vista econômico, como fizeram nossos heróis e nossas heroínas da independência.

No que diz respeito à libertação de Guiné e Cabo Verde, o movimento revolucionário independentista (PAIGC), à época, fez várias tentativas de negociações pacíficas pelas independências desses países com o governo português. Contudo, esse governo, por sua vez, rejeitava todas as possibilidades de conceder a independência desses países por meio das negociações diplomáticas, tal como aconteceu com a maioria dos países da antiga colônia francesa em África. Por isso, os revolucionários do PAIGC, sob a liderança extraordinária de Amílcar Cabral, decidiram desencadear a luta armada conjunta de guineenses e cabo-verdianos contra o regime colonial português.

3.2 Luta de libertação colonial, zonas libertadas e pedagogia do oprimido

A batalha contra o regime colonial português nos territórios da Guiné-Bissau possibilitou o surgimento da prática de ensino e aprendizagem durante o período da luta armada, denominada de educação nas zonas libertadas, que se efetuou em meio às incertezas, às constantes ameaças e aos ataques aéreos dos colonizadores (CÁ, 2005). A educação nas zonas libertadas não havia sido desenvolvida exclusivamente nos territórios da Guiné-Bissau; acontecia também em Guiné Conakri, país vizinho, que possui fronteiras com a Guiné-Bissau pelas regiões sul e leste.

Durante a guerra de libertação colonial, a Guiné Conakri concedeu ao PAIGC uma parte de seu território para construção da base militar e da escola do Ensino Básico para as crianças que foram retiradas de zonas de conflitos poderem continuar a estudar.

Ao longo desse período, alguns países que se solidarizaram com a luta do PAIGC ofereceram bolsas de estudos para que os que concluíram o Ensino Básico em Conakri pudessem dar continuidade aos estudos no Ensino Superior. As pessoas eram enviadas à antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), a Cuba, à Argélia, entre outros países, devido à proximidade ideológica do PAIGC com esses países na época.

Em fevereiro de 1965, foi inaugurado o Instituto Amizade. Esse instituto foi criado como organização autônoma, cuja finalidade era dar acolhimento, proteção e educação às crianças vítimas de guerras coloniais. Seu objetivo fundamental era a formação de quadros, preparando homens responsáveis, conscientes de seus deveres e capazes de construir um país de paz e progresso, de acordo com a linha de orientação traçada pela direção do partido. O Instituto Amizade concretizava seus objetivos por meio da criação de jardins infantis, internatos e escolas agrícolas, onde se ministravam os ensinamentos maternal, pré-primário e secundário. Durante a luta, existiam três internatos no exterior do país e quatro nas zonas libertadas, dois no Leste e dois no Sul (CÁ, 2005, p. 48).

A prática do ensino que foi desenvolvida durante a luta de libertação nas zonas libertadas funcionava com base no pensamento político defendido por Amílcar Cabral, que se assentava na teoria de solidariedade de que “quem sabe deveria ensinar aqueles que não sabem”. Essa constitui uma das principais frases proferida por Cabral sobre a educação e a formação do homem novo, com a capacidade política e intelectual de responder às demandas sociais depois da libertação de Guiné-Bissau e Cabo Verde.

Por outro lado, é possível verificar que a educação nas zonas libertadas não trabalhava somente os conteúdos da educação formal, pois os mestres (professores) ensinavam a crianças e jovens diferentes técnicas e habilidades fundamentais durante o período da luta armada, como técnicas de fugir das armadilhas dos inimigos (colonialistas), valorização das práticas tradicionais dos povos africanos, lealdade ao partido, disponibilidade de servi-lo incondicionalmente e amor à pátria (CÁ, 2005; FURTADO, 2005). A imagem abaixo diz respeito à educação na zona libertada em Guiné Conakri.

Figura 8 - Educação nas zonas libertadas, escola-piloto em Conakri, 1965



Fonte: <https://www.dw.com/pt-002/para-am%C3%ADlar-cabral-a-educa%C3%A7%C3%A3o-era-a-principal-arma-da-liberta%C3%A7%C3%A3o/a-18200807>

As práticas educacionais desenvolvidas nessas instituições eram baseadas em uma concepção pedagógica crítica e libertadora de ensino, conforme à ideologia pan-africanista, que se opunha ao regime imperialista português. Ademais, esse tipo de pedagogia enfatizava a problematização da realidade local por meio da conscientização dos povos dominados sobre a valorização das práticas socioculturais de seus grupos étnicos. Por isso, “o sistema de educação e formação tinha necessariamente que se adaptar a essa realidade e aproveitar os valores positivos de sua tradição, nomeadamente suas práticas de produção e seus meios de expressão cultural” (FURTADO, 2005, p. 314).

Esse tipo de orientação pedagógica desagradava os interesses e o poder do sistema colonial, ocasionando tensões e disputas em relação à orientação da formação cultural e educacional dos guineenses. Foi também nesse período que o então Comissariado do Estado para Educação e Cultura da Guiné-Bissau, engenheiro Mário Cabral, convidou o educador brasileiro Paulo Freire, que estava exilado no estrangeiro, para participar da criação do Plano Nacional de Alfabetização de crianças, jovens e adultos a que foi negado o direito à educação durante o regime colonial português.

A participação de Paulo Freire nesse processo constitui um alicerce primordial no que diz respeito ao ensino de alfabetização e à valorização da cultura local. A pedagogia do oprimido, crítica proposta por ele em Guiné-Bissau, possibilitou a emancipação dos jovens

alfabetizados e, ao mesmo tempo, permitiu a utilização do diálogo como forma da resolução dos conflitos entre as classes sociais e os grupos étnicos.

Freire e sua equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC) deram grandes contribuições à educação em Guiné-Bissau, na qual influenciaram a reconstrução do sistema nacional de educação por meio da política decolonial de ensino e aprendizagem. Com quase 90% da população analfabeta em todo o território nacional na época e com pouquíssimas infraestruturas com condição mínima para o ensino e dificuldades linguísticas em termo de comunicação em língua portuguesa com povos locais (CÁ, 2005), Freire e a equipe do IDAC decidiram enfrentar o desafio de criar em Bissau o Projeto Nacional de Alfabetização, com base na realidade social do povo guineense, evitando qualquer possibilidade de uma programação de fora para dentro, ou seja, de global para local.

Dessa forma, o que se coloca a tal educador é a procura dos melhores caminhos, das melhores ajudas, que possibilitem ao alfabetizando exercer o papel de sujeito de conhecimento no processo de sua alfabetização. O educador deve ser um inventor e um reinventor constante desses meios e desses caminhos, com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Na verdade, nas relações entre o educador e os educandos, mediatizados pelo objeto a ser desvelado, o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto, não o discurso do educador em torno do objeto. E mesmo quando, nessas relações, em que educador e educandos, curiosos, se acercam ao objeto de sua análise, os segundos necessitam de alguma informação, indispensável ao prosseguimento da análise, pois que conhecer não é adivinhar: a informação deve ser precedida de certa problematização (FREIRE, 1978, p. 13).

Contudo, nesse período, o país também estava atravessando momentos difíceis no que concerne à vida política, econômica e social e, conseqüentemente, ao aparelhamento estatal. Sob a influência da herança colonial na administração pública e educacional e com a reprodução das ideologias hegemônicas que enalteciam as histórias e a cultura do colonizador como superiores às dos colonizados, sobretudo por parte da elite política do centro, que usufruía dos privilégios do regime ao longo dos períodos coloniais e que, recriada como classe dominante, assumiu o destino do país após a conquista da independência. Nesse caso a “música dos colonizados, seu ritmo, sua dança, seus bailes, a ligeireza de movimentos de seu corpo, sua criatividade em geral, nada disso tinha valor. Tudo isso, quase sempre, tinha de ser reprimido e, em seu lugar, imposto o gosto da metrópole” (FREIRE, 1978, p. 16).

Ao retornar à Genebra em outubro de 1975, Freire escreveu uma carta ao então Comissariado do Estado para Educação e Cultura da Guiné-Bissau, engenheiro Mário Cabral, falando de suas experiências, das emoções vividas, de seus projetos e de suas perspectivas.

Esse documento condensa, em parte, a percepção do trabalho realizado por Freire em Bissau. Dada sua importância histórica, explicitamos o conteúdo da carta.

Camarada Mário Cabral,

Recém-chegados daí, escrevo-lhe não apenas para agradecer, mais uma vez, a você e aos camaradas com quem trabalhamos durante nossa visita, à maneira fraterna como nos acolheram, mas também para reafirmar a satisfação que tivemos de, em diálogo com vocês, estabelecer as bases para a contribuição mínima que daremos ao Comissariado de Educação da Guiné-Bissau. Nosso convívio com vocês e o primeiro contato direto com a realidade do país solidificaram em nós o sentido de compromisso com que viajamos para aí. É preciso dizer, porém, que, na verdade, somos nós que lhes agradecemos pela possibilidade que nos dão de trabalhar com vocês, como camaradas, participando do esforço de recriação da Guiné-Bissau.

Não seria demasiado dizer também o quanto nos emocionamos, Elza e eu, ao assistirmos aos debates em um dos Círculos de Cultura das FARP, em que os participantes, escrevendo no quadro negro palavras e frases, discutiam, lucidamente, a temática a elas referida.

Sabíamos que estávamos em um Círculo de Cultura das FARP em Bissau, mas, em certo sentido, era como se estivéssemos no Brasil de anos passados, aprendendo com os alfabetizados, não apenas a eles ensinando.

Emocionava-nos o que escutávamos, o que víamos, mas não nos surpreendia a clareza política revelada nos debates. A mesma clareza com que as equipes do Comissariado de Educação discutiram conosco a problemática geral da educação. Clareza que tende a fazer-se maior na medida mesma em que essas equipes, sem se perderem em “especialismos”, se experimentem na confrontação dos problemas a serem resolvidos.

Sabemos todos, vocês e nós, o muito que se tem por fazer, no sentido de colocar a educação nacional a serviço da nova sociedade que se pretende criar. Sabemos todos, vocês e nós, que tal empenho, que não resulta de um ato mecânico, implica a radical transformação do sistema de educação colonial, sem o que se frustrará o projeto da nova sociedade.

A toda essa temática fundamental, objeto de nossas discussões aí, teremos sempre de voltar. É que, na verdade, como sublinhei na primeira carta que lhe fiz, não podemos discutir a alfabetização de adultos em si mesma.

De fato, pouco estaríamos fazendo se, realizando um trabalho de alfabetização de adultos, em si correto, preservássemos, porém, como você salientou na última reunião que tivemos aí, “um sistema educacional de caráter elitista e verbalista”.

O muito que há por fazer é, porém, um desafio cuja resposta, com vocês, procuraremos nos dar de forma realmente engajada.

Em pouco tempo mais, espero, estaremos escrevendo-lhe para comunicar-lhe, então, os resultados das conversações entre o IDAC e a Commission on Churches's Participation in Development, que se interessa em financiar o programa que elaboramos juntos em Bissau.

Vai aqui o abraço amigo para todos vocês. Freire, outubro de 1975 (FREIRE, 1978, p. 96-97).

Freire e a equipe do IDAC deixaram grandes contribuições ao processo de reestruturação do sistema nacional de educação da Guiné-Bissau no período pós-colonização portuguesa. Além disso, Freire tinha grande admiração pela trajetória e pelas ações políticas de Amílcar Cabral e o distinguia com a categorização de pedagogo da revolução.

Segundo Gadotti e Romão (2012) Freire nunca escondeu sua admiração pelos ideais de Cabral e, por isso, destacava seus pensamentos nos encontros acadêmicos com o propósito

de potencializar e divulgar suas obras, bem como suas ideias revolucionárias para os que ainda não conheciam sua luta em defesa dos povos guineenses e cabo-verdianos.

Sugiro àqueles e àquelas que não leram ainda as obras de Amílcar Cabral, sobre a luta de Guiné-Bissau, que o façam. Eu fiquei muito impressionado com essas obras tanto quanto com as de Che Guevara. Eu cheguei realmente a até ter um projeto de fazer um estudo, uma espécie de biografia das práxis de Amílcar, e era um grande sonho; em certo sentido, eu me sinto frustrado até hoje, porque não pude fazer isso [...]. Eu cheguei até a ter o nome do livro que eu quis escrever, que não pude escrever, que se chamava *Amílcar Cabral, pedagogo da revolução* (GADOTTI e ROMÃO, p. 83-84).

Infelizmente, as políticas e os projetos educacionais que foram criados ao longo desses períodos pelo Comissariado do Estado da Educação, em parceria com Paulo Freire e com o Instituto de Ação Cultural (IDAC), foram radicalmente interrompidos devido ao Golpe de Estado de 1980, sob a liderança do então general e ex-presidente do PAIGC e da República João Bernardo Vieira (Nino Vieira).

Com a autoproclamação de Vieira como presidente da República, o país passou por mais de uma década e meia de um regime ditatorial e opressor, com interrupções e descontinuidades de vários projetos políticos importantes que estavam sendo parcialmente executados, como o de alfabetização de jovens e adultos.

3.3. Educação em Guiné-Bissau: período da pós-independência (1973-2019)

Após a independência da Guiné-Bissau, em 24 de setembro de 1973, e a criação de um novo governo, com base no princípio ideológico pan-africanista de formação do homem novo, a criação de novas estratégias políticas contribui imprescindivelmente para a implementação do segundo maior objetivo do PAIGC, que é o Programa Maior.

Porém, ao longo desse período, a educação passou a ser uma das principais temáticas dos debates e dos discursos políticos, ou seja, havia uma iniciativa de criar um sistema nacional de educação eficiente, que objetivasse a superação das heranças coloniais deixadas pelos colonialistas portugueses durante séculos de dominação.

Perante a complexa situação gerada, impunha-se uma tomada de decisão de fechar as escolas herdadas do colonialismo até a concepção de um projeto global para o país em que se definisse uma política educacional clara e se formassem os quadros necessários à execução. Tratava-se de construir um novo sistema educativo, para um novo contexto social, orientado para objetivos genuínos, decorrentes dos novos ideais políticos e ideológicos forjados durante a luta pela libertação nacional (FURTADO, 2005, p. 334).

De acordo com a reflexão de Furtado (2005), também é oportuno enfatizar outro fator que, ao longo dos tempos, foi pouco mencionado por autores e analistas da educação em Guiné-Bissau, que é a fragilidade econômica do país herdado pelo primeiro governo do país após sua independência.

Destaca-se, ainda, que o conflito que estava surgindo internamente no PAIGC, entre diferentes grupos com interesses opostos, contribuiu negativamente para a criação da estabilidade política e social no país após a expulsão dos colonialistas portugueses. Esses e outros fatores foram pouco problematizados pela historiografia nacional quando se faz a análise dos fatores que interferiram na criação e na consolidação do sistema nacional de educação (GOMES, 2016).

Por isso, aqui pretendemos abordar alguns acontecimentos políticos e militares que impactaram a nova conjuntura política e social em Guiné-Bissau a partir do período pós-independência nacional.

Para isso, tomemos como ponto de partida o acontecimento político e militar que levou à destituição do primeiro presidente da República, Luís de Almeida Cabral, por meio de um golpe militar, no dia 14 de novembro de 1980, executado pelo dito “Movimento Reajustador”, sob a liderança do então general João Bernardo Vieira (Nino Vieira), que dias depois se autoproclamou presidente da República.

Desde então, governou o país até a realização da primeira eleição democrática e multipartidária, em 1994, da qual se sagrou vencedor, permanecendo na presidência até o dia 7 de junho de 1998.

Em 1998, ocorreu o segundo acontecimento que marcou a história moderna do país: a destituição do presidente general João Bernardo Vieira, por meio de uma guerra civil que aconteceu na cidade de Bissau, com a duração onze meses de muita violência, que ceifou centenas de vidas inocentes, em razão de interesses particulares das lideranças.

Durante esse período, as forças governamentais estavam sendo apoiadas pela força de segurança dos países da Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO) e por outros países do Ocidente, ao passo que seus adversários, denominados de “Junta Militar¹⁸”, constituíam-se de antigos combatentes que lutavam contra o regime colonial português e foram ex-companheiros do então presidente da República. A Junta Militar estava sendo comandada pelo então general Ansumane Mané, ex-chefe de Estado Maior e brigadeiro general das Forças Armadas (HARMAN, 2009).

¹⁸ É uma aliança formado por militares e generais que participavam da batalha contra o regime colonial português.

Depois desses acontecimentos, com a instauração da normalidade constitucional, a partir do ano 2000 até a atualidade, têm-se verificado sucessivos governos “ditos” democráticos. Desde então, os interesses partidários e particulares passaram a se sobrepor aos interesses nacionais, comprometendo os projetos políticos educacionais, o que pode ser observado a partir dos índices estatísticos de analfabetismo, evasão escolar, desigualdades sociais e de gênero, relação socioespacial entre urbano e rural, entre outros.

Contudo, a esse respeito, é preocupante o índice de analfabetismo, conforme verificado no último inquérito sobre a educação e a escolarização realizado no país, pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), em colaboração com o Plano da Integração Regional do Ministério da Economia, em 2009¹⁹.

Tabela 2 - Nível de alfabetização por sexo e por regiões na população de 15+ anos

Região	Nível de alfabetização						
	Alfabetizados				Analfabetos		
	Total	%	Masculino (%)	Feminino (%)	%	Masculino (%)	Feminino (%)
Guiné-Bissau	100	41,6	58,2	41,8	49,7	36,8	63,2
Tombali	100	53,8	62,8	37,2	39,6	35,5	64,5
Quinara	100	49,6	63,8	36,2	45,5	34,6	65,4
Oio	100	64,8	65,3	34,7	30,3	38,3	61,7
Biombo	100	43,8	57,9	42,1	51,6	33,0	67,0
Bolama	100	40,4	57,0	43,0	53,3	36,8	63,2
Bafatá	100	58,1	59,2	40,8	36,3	39,9	60,1
Gabú	100	63,1	59,4	40,6	32,6	41,3	58,7
Cacheu	100	44,5	60,2	39,8	52,2	31,3	68,7
Sab	100	20,1	54,6	45,4	77,1	31,6	68,4

Fonte: Instituto Nacional de Estatística (RGPH, 2009).

Os altos índices de analfabetismo, de modo geral, em diversas regiões do país, também podem ser relacionados à ausência de um plano nacional de integração regional de educação para a população de 15 anos ou mais, sobretudo em regiões como Tombali, que apresenta um total de 39,6% de analfabetos, seguido por Quinara, com 45,5%, por Oio, com 30,3%, por Bafatá, com 36,3%, e por Gabú, com 32,6% (INE, RGPH, 2009).

A verificação dos índices de analfabetismo dessas regiões está relacionada (a) à localização da maior parte das escolas de Ensino Básico no centro da cidade de Bissau e nas regiões próximas a Bissau; (b) à ausência de uma política pública eficiente de acesso e permanência de crianças, jovens e adultos em escolas das zonas rurais; (c) ao baixo investimento do Estado na área da educação; (d) à falta de profissionais qualificados para

¹⁹ Esses dados foram obtidos no último inquérito sobre educação e escolarização, em 2009. Desde então, não foram atualizados. Portanto, esses números estão sujeitos a alterações devido ao tempo que se passou de sua realização até o período atual.

atuar em regiões e setores distantes do centro da cidade de Bissau, que apresentam alto índice de analfabetismo de jovens e adultos; e (e) à desigualdade social e de gênero no acesso ao sistema escolar e na permanência.

No grupo etário que representa a faixa de escolarização (6-17 anos), a frequência escolar é mais elevada, porém, uma proporção considerável das crianças ainda se encontra fora do sistema educativo. Em termos de gênero, nesse mesmo grupo de idades, nota-se quase a mesma paridade entre a camada feminina e masculina, tal como se pode observar: as mulheres nas idades entre 12-17 anos, por serem a maioria, têm uma percentagem de frequência maior que a dos homens. É válido notar que, depois dessa faixa etária, isto é, 18-24 e 25 e mais anos, há um declínio em favor dos homens devido a vários fatores tanto culturais e econômicos, como do próprio funcionamento do sistema educativo (RGPH, 2009, p. 39).

No entanto, ao analisar os dados supracitados, verifica-se que há uma desigualdade entre homens e mulheres no campo da educação em Guiné-Bissau, sobretudo no que diz respeito à permanência das mulheres em diferentes níveis da escolarização, assim como nas faixas etárias, se compararmos os dois gêneros, tanto em nível nacional quanto em nível regional.

Os elevados índices de analfabetismo e evasão escolar entre as mulheres também podem ser compreendidos por questões históricas analisadas por Vieira Té (2018). Segundo ela, na sociedade tradicional guineense, principalmente nas zonas rurais do interior do país, a maioria das meninas era proibida de ter acesso à escola, porque se considerava que esse espaço não pertencia a elas, somente aos meninos. Portanto, enquanto os meninos iam para as escolas, as meninas eram obrigadas a ficar em casa para auxiliar a mãe com as tarefas domésticas.

Sendo assim, a construção e a reprodução de discursos sexistas, machistas e discriminatórios de que a escola não era lugar para as mulheres prevaleceu por muito tempo na sociedade guineense, até quando o Estado instituiu, por meio do artigo 24 da Constituição da República de 1996, que “todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, sem distinção de raça, sexo, nível social, intelectual ou cultural, crença religiosa ou convicção filosófica”.

Desde então, a presença das mulheres nas escolas começou a crescer anualmente, mas, mesmo assim, ainda há uma resistência implícita por parte de algumas pessoas, que acreditam que as mulheres não deveriam ter nível acadêmico igual ou superior ao do marido, como relatou Candé Monteiro.

Já não me lembro quantas vezes fui interpelada em Bissau pelos meus familiares e amigos, que me perguntavam o que tanto estudava e que estudo era esse que nunca mais terminava? Meus colegas todos já estudaram, se formaram e casaram e eu, ainda estudando no Brasil. Diziam-me que eu não tinha marido nem filhos. Perguntavam quando é que iria me casar e ter filhos. Para que tanto estudo? “Mulher que estuda demais assusta homem!”, diziam (CANDÉ MONTEIRO, 2013, p. 05).

Nesse sentido, é possível observar que o grande desafio das pessoas que se opõem ao sucesso acadêmico das mulheres muitas vezes se esconde atrás do discurso de que elas deveriam se preocupar mais em se casar e em ter filhos, em vez de ficarem pensando em estudar cada vez mais (VIEIRA TÉ, 2018). Utilizam-se, também, argumentos inapropriados contra aquelas que decidiram quebrar essa barreira e estudar, porque acreditam que mulheres acadêmicas não se submetem à dominação do marido, que Bourdieu (2014) chamou de violência simbólica.

Segundo Furtado (2005), a preocupação de diminuir o elevado índice de analfabetismo e assegurar a igualdade entre homens e mulheres, depois da criação da nova Constituição da República, de 1996, fez com que a Guiné-Bissau firmasse alguns acordos de cooperação bilateral com diferentes países e organizações internacionais, com o propósito de mobilizar recursos econômicos para execução de alguns projetos políticos de educação, assim como o Programa Nacional de Alfabetização, em particular (CÁ, 2005).

No entanto, como em todos os acordos ou em cooperações há um interesse, os organismos internacionais, tanto o FMI como o Banco Mundial, não são isentos disso, porque operam com base em normas burocráticas e em princípios das políticas neoliberais e, muitas vezes, representam os interesses de grandes empresas multinacionais, de fundações e de ONG que atuam na área da educação e do mercado global. De acordo com Burton (2014),

o neoliberalismo na política e nas políticas educacionais que iniciaram depois dos anos 1970 [...] parece ter alcançado um *status* monolítico na literatura desde então. Ao enfatizar o papel do mercado e dos fornecedores privados e a ação no campo da educação, o estudo das políticas educacionais tornou-se de certa forma limitado ao negligenciar o papel de outros atores e até onde eles podem influenciar o processo (BURTON, 2014, p. 327).

Mesmo com a reforma do Ensino Básico, financiada pelo Banco Mundial no início dos anos 2000, o sistema nacional da educação em Guiné-Bissau ainda continuou tendo grandes dificuldades, sobretudo no que diz respeito ao funcionamento das escolas da rede pública em nível nacional e à falta de infraestrutura escolar equipada com materiais fundamentais para garantir o ensino de qualidade para todos.

Combater a precariedade do salário dos professores do Ensino Básico, denunciar a instabilidade política social e alertar a população em relação à criminalização dos movimentos

estudantis por parte do governo são algumas das reivindicações realizadas na luta pelo direito à educação pública. Essa avaliação foi feita pelo interlocutor Bartolomeu, quando disse que,

De acordo com minha avaliação, as principais dificuldades encontradas no setor da educação são as seguintes: falta de reciclagem e capacitação dos professores, insuficiência das infraestruturas escolares públicas no centro e nas regiões do interior do país, falta de revisão do currículo escolar a tempo, falta de materiais didáticos atualizados com base na realidade social do país e ausência das políticas públicas de acesso e permanências nas escolas para centenas de alunos e alunas das zonas rurais do interior do país. Portanto, isso é muito preocupante e a falta das escolas tem de ser encarada na perspectiva da educação dentro do centro urbano até o último vilarejo do país onde se encontram aquelas pessoas que são mais desfavorecidas dos pontos de vista social e econômico, porque precisam também de usufruir de uma educação de qualidade como outros, mas, para isso, é necessário criar uma política estratégica de educação eficiente que atenda aos interesses de todos, independentemente de classe, região, origem social, gênero, religião ou grupos étnicos (BARTOLOMEU, ex-presidente da CONAEGUIB, 2020).

A percepção dos problemas relacionados pelo sujeito de pesquisa segue em direção aos estudos desenvolvidos por Harman (2009), que enfatizam que a corrupção, o nepotismo e a impunidade se constituem como as principais características explicativas para a instabilidade política e educacional em Guiné-Bissau.

A instabilidade governativa do período da presidência de Dr. Kumba Yalá (2000/2003) esteve marcada por um progressivo agravamento da crise econômica e política do país. Nesse período de governação, as escolas nunca conseguiram finalizar os anos letivos: por falta de pagamentos aos professores, os anos letivos limitaram-se aos meses iniciais e a pouco mais. Tal como os professores, os funcionários públicos raramente receberam seus salários completos durante esses três anos (HARMAN, 2009, p. 19).

De igual modo, Sané (2018, p. 62), em seu artigo sobre os desafios da educação na Guiné-Bissau, aponta algumas dificuldades para a análise das políticas educacionais no país. Segundo ele, “outras dificuldades enfrentadas pelo sistema de ensino guineense foram a pouca objetividade, a clareza e a articulação entre as disciplinas e a extensão dos programas de ensino”.

A ausência de um sistema nacional de educação, que oriente e fiscalize as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com autonomia na avaliação das atividades desenvolvidas ou em desenvolvimento, possibilitou a criação de uma dependência política intervencionista do Banco Mundial e da UNESCO (GOMES, 2019), principalmente no que diz respeito à reconstrução das políticas educacionais, à reforma do ensino, à criação da nova Lei de Base do Sistema Educativo, em 2010, e à elaboração do Plano Setorial de Educação (PSE) em Guiné-Bissau.

Para Mainardes e Stremel (2010), essas políticas intervencionistas podem ser compreendidas a partir do conceito de recontextualização curricular na perspectiva de Bernstein (1996), que analisa as abordagens sobre diferentes tipos do discurso político em determinadas situações. Segundo Mainardes e Stremel (2010), para Bernstein, a “recontextualização do conhecimento vem mudando de um modelo de competência para um modelo de desempenho, por meio da proposição de um currículo nacional e da criação de um sofisticado sistema de avaliação global” (MAINARDES & STREMEL, 2010, p. 16).

As políticas intervencionistas do Banco Mundial nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento possibilitam mudanças nos currículos da educação básica, como no caso da Guiné-Bissau. A implementação da política neoliberal na educação de Guiné-Bissau trouxe algumas repercussões negativas, sobretudo no que concerne à desvalorização das escolas públicas por parte dos sucessivos governos guineenses a partir do novo milênio, em detrimento da valorização das instituições de ensino privadas. Portanto, a atuação sociopolítica dos movimentos estudantis em defesa das escolas públicas de qualidade para todos está intrinsecamente relacionada ao enfrentamento desse tipo de orientação.

4 CAPÍTULO 3. ORGANIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL EM GUINÉ-BISSAU EM TORNO DOS DIREITOS À EDUCAÇÃO PÚBLICA

4.1 Origens da organização da sociedade civil na Guiné-Bissau pós-independência

As origens da organização da sociedade civil em Guiné-Bissau se relacionam a concepções de cidadania e a seus principais elementos constituintes (direitos civil, político e social). A elaboração conceitual de cidadania do sociólogo britânico Thomas Humphrey Marshall, em sua obra *Cidadania, classe social e status*, contribui para entendermos melhor a noção de cidadania e, conseqüentemente, de participação popular e de sociedade civil em Bissau.

Apesar de o tipo ideal construído por Marshall ser focalizado em compreender o termo “cidadania”, no âmbito do contexto social europeu, consideramos como válido o esforço de apropriação desse modelo para que, com a devida contextualização sócio-histórica, possamos entender a maneira como tem sido constituído o processo de formação das instituições da sociedade civil em Guiné-Bissau no período pós-independência.

Ao longo do processo histórico ocidental, os conceitos de cidadania eram hierarquicamente atribuídos aos membros da sociedade. Nem todas as pessoas eram consideradas cidadãs, somente as que faziam parte das classes média e alta, que tiveram os privilégios de usufruir do regime que lhes considerava cidadãos, em detrimento das classes populares.

Segundo Marshall (1967), a cidadania foi constituída por uma classe dominante e conservadora a partir de três elementos fundamentais e distintos: (a) direitos civis; (b) direitos políticos; e (c) direitos sociais.

A divisão de classe e a preservação do *status* social transformaram a cidadania em um sistema desigual e segregacionista no século XVII, sobre o qual afirma que “a cidadania é um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles que possuem o *status* são iguais no que diz respeito aos direitos e às obrigações pertinentes ao *status*” (MARSHALL, 1967, p. 76).

No entanto, a tomada de consciência coletiva pela classe popular possibilitou o desenvolvimento de uma mobilização interna, a fim de construir estratégias de lutas para adquirir os direitos que lhe foram negados. Ainda conforme Marshall (1967), as classes consideradas subalternas só conseguiram conquistar sua cidadania por meio de mobilização social e de lutas coletivas pelos direitos civis, no século XVIII, pelos direitos políticos, no

século XIX, e pelos direitos sociais, no século XX. A aquisição do conjunto desses direitos pelas classes populares possibilitou a transformação social em algumas leis nos países ocidentais na época.

A participação de comunidades locais e associações funcionais constitui a fonte original dos direitos sociais. Essa fonte foi originalmente complementada e progressivamente substituída por uma *poor law* (lei dos pobres) e por um sistema de regulamentação de salários que foram concebidos em um plano nacional e administrados localmente (MARSHALL, 1967, p. 70-71).

A abordagem supracitada nos remete a uma reflexão específica sobre o contexto da Guiné-Bissau, no qual Teixeira (2009) salientou que três períodos distintos marcaram o surgimento e o desenvolvimento da sociedade civil no país.

O primeiro deles é compreendido entre os anos 1911 a 1915, em que foi criada a Liga Guineense (LG), uma organização da sociedade civil constituída pelos descendentes de portugueses, cabo-verdianos, comerciantes e proprietários de terras, que estavam lutando pela preservação de seus patrimônios e pela integração de seus membros ao sistema da administração colonial portuguesa em Guiné-Bissau.

O segundo período foi de 1956 a 1973, com a criação dos movimentos para libertação de Guiné-Bissau e Cabo Verde, que estavam sendo administrados pelo regime colonial português, com a liderança de Amílcar Cabral, do Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC), e com a colaboração de outros líderes dos movimentos nacionalistas, como François Kankoila Mendy, da Frente de Libertação e Independência Nacional de Guiné (FLING), Ibrahim Djaló, da União para Libertação de Guiné (ULG), Benjamim Pinto Bull, da União Nacional da Guiné-Portuguesa (UNGP), e Rafael Barbosa, do Partido Socialista da Guiné (PSG), desencadeando a luta contra o regime colonial nos territórios guineenses (TEIXEIRA, 2009).

O terceiro e último período de desenvolvimento e dinâmica das organizações de sociedade civil começou nos anos 1990 e se estende até os dias atuais. Ao longo desse período, houve várias transformações do regime de governança em Guiné-Bissau, onde foi implementada a democracia como sistema oficial do país e, subsequentemente, começaram a ser criadas várias organizações e vários movimentos da sociedade civil: a Liga Guineense dos Direitos Humanos (LGDH), o Conselho Nacional da Juventude (CNJ), a Rede Nacional das Associações Juvenis da Guiné-Bissau (RENAJ), a Confederação Nacional das Associações Estudantis de Guiné-Bissau (CONAEGUIB), o Coletivo Carta 21, entre outros.

Apesar de a consolidação de entidades que representam os anseios decorrentes da participação popular e das lutas populares significar um avanço da sociedade civil, ainda há muito a ser feito, conforme pondera Tiago (2020):

Diante de alguns fatos ocorridos no país, é possível perceber que os direitos sociais da educação ainda estão longe de se concretizar neste país, uma vez que a educação pública para todos ainda não é considerada como prioridade para o Estado guineense e que ainda consideram as lutas e as manifestações dos estudantes como desordem e/ou vandalismo, mas o que me deixa esperançoso é que os guineenses já sabem que tudo que eles falam a nosso respeito não é verdade, nossa bandeira enquanto movimento estudantil é lutar incondicionalmente pelo direito à educação pública, resistindo pelos interesses públicos, porque acredito que não há desenvolvimento sem educação. Por isso, orgulhosamente abraçamos essa pauta de lutar pela educação em Guiné-Bissau (TIAGO, coordenador regional do Carta 21, 2020).

Segundo Barros (2014), a década de 1990 constituiu-se como um marco em relação à constituição de vários movimentos e de várias associações juvenis no país. Foi durante esse período que a LGDH obteve uma de suas principais conquistas após sua criação, em 12 de agosto de 1991, fazendo pressão interna ao então governo para fazer a revisão da Constituição da República e de algumas leis complementares, com o propósito de assegurar a liberdade de expressão aos cidadãos e a preservação de direitos civis, políticos e sociais, de modo geral, pelo próprio Estado.

A alteração da Constituição constitui, então, o marco legal que assinalou o desenvolvimento da sociedade civil guineense, tal como se encontra configurada. Considerado o contexto anteriormente apresentado, cumpre frisar o impacto no surgimento e na conformação jurídica das OSC de situações como a incapacidade do Estado (BARROS, 2014, p. 36).

No projeto de revisão da Constituição da República em 1996, portanto, foram levados em consideração os princípios normativos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos da Organização de União Africana. Ambos contribuíram significativamente para a ascensão e o fortalecimento das lutas que vêm sendo desencadeadas pelas diversas organizações da sociedade civil em Guiné-Bissau no período pós-independência.

A manifestação dos direitos civis foi um dos principais objetivos da Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos, como revela o artigo 8º, “a liberdade de consciência, a profissão e a prática livre da religião são garantidas. Sob reserva da ordem pública, ninguém pode ser objeto de medidas de constrangimento que visem a restringir a manifestação dessas liberdades” (OUA, 1979, p. 05).

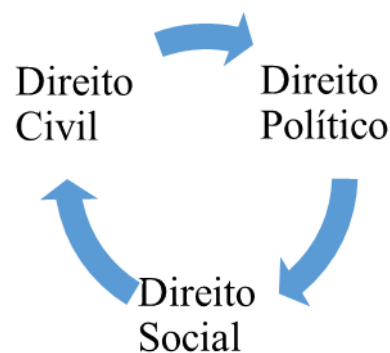
Também, de modo semelhante, o artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que “todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras” (ONU, 1948, p. 10).

Partindo disso, Rocha (2014), em sua dissertação sobre o *Papel da sociedade civil no caso Liga Guineense dos Direitos Humanos na democratização de Guiné-Bissau*, destacou a importância das normatizações acima mencionadas, tendo em vista a garantia da liberdade de expressão e de manifestações coletivas como um dos principais elementos constituintes de um Estado democrático de direito.

Sem desconsiderar a relevante contribuição desses e de outros estudiosos, se tomarmos novamente a ideia de Marshall, de que a cidadania se realiza por meio da garantia dos direitos (civis, políticos e sociais), é possível ponderar que, em Guiné-Bissau, por mais que tenha havido relativos avanços em relação à conquista dos direitos civis da população guineense, a noção de cidadania estendida a toda a população, em suas dimensões política e social, é ainda bastante fragilizada.

Nesse caso, um modelo de análise em relação à constituição da cidadania do país pode ser relacionado diretamente às lutas da sociedade civil pelos direitos civis e políticos, no século XX, e pelos direitos sociais, no século XXI.

Figura 9 - Modelo de cidadania em Guiné-Bissau²⁰



Fonte: Elaborado pelo autor

²⁰ Em vez de representarmos o modelo dos direitos de maneira triangular, consideramos que a circularidade corresponde melhor à situação da análise do país, tendo em vista os constantes reveses políticos partidários verificados, os quais ameaçam a perda de direitos que já foram conquistados pela população.

A luta pela garantia da educação pública, gratuita e de qualidade faz parte, portanto, da reivindicação pela conquista do direito social da população mais pobre e, sobretudo, rural guineense.

4.2 Direitos sociais, cidadania e movimentos estudantis

Aprofundando um pouco mais essa análise, compreender a atuação sociopolítica dos movimentos sociais requer situá-la ao longo dos processos históricos e das transformações sociais realizados em cada país. Ao longo desses períodos, principalmente nos anos anteriores ao século XVIII, nem todas as pessoas eram consideradas cidadãs, pois o *status* social era atribuído a partir da posse de propriedades ou de títulos de nobreza.

Somente os que tinham propriedades ou algum meio de produção capitalista eram considerados cidadãos. Os cidadãos usufruíam de diversos privilégios, como da administração de cidades, de liberdade incondicional e de direitos à educação. Alguns ainda desempenhavam papel de destaque na hierarquia social, assim como no centro das tomadas de decisões na Europa Antiga (GOHN, 2012).

Os assalariados (trabalhadores) eram homens livres que vendiam suas forças de trabalho para o proprietário dos meios de produção em troca de salários. Essa relação continuou prevalecendo até os dias atuais com a dinâmica do capitalismo. Desde os séculos XVIII e XIX, a educação desempenhava papel central na produção e na reprodução da ideologia dominante sobre desigualdades sociais, políticas e culturais, porque havia uma tendência de formação de uma elite dominante. Por isso, “é pensada pelas classes dirigentes como mecanismo de controle social” (GOHN, 2012, p. 17) e de manutenção das ordens.

No final do século XVIII e no início do século XIX, com a consolidação do capitalismo em alguns países da Europa e nos Estados Unidos, começaram a surgir algumas transformações do ponto de vista das conquistas dos direitos sociais. Com isso, as classes populares começaram a se organizar politicamente para lutar pela conquista de direitos civis, políticos ou sociais.

O cidadão coletivo presente nos movimentos sociais reivindica com base em interesses de coletividade de diversas naturezas. Assim, temos grupos de mulheres que lutam por creches, favelados que lutam pela posse da terra, grupos de moradores pobres que lutam pelo acesso a algum tipo de moradia etc. Junto com as demandas populares de forte conteúdo social por expressarem o lugar que ocupam no processo de divisão do trabalho, a exploração e a espoliação a que estão submetidos e a ausência de direitos sociais elementares, encontramos demandas advindas de grupos não tão explorados no plano de produção ou de direitos humanos, vida, saúde, educação e moradia, mas igualmente justiça e legislação (GOHN, 2012, p. 20).

Assim sendo, é importante ressaltar a importância do acesso às informações nesse processo, sobretudo quando se trata das organizações dos movimentos sociais que, além de terem as reivindicações como uma das principais armas de lutas política, também se utilizam de seus espaços para promover diversas atividades e ações formativas de caráteres social, político e cultural.

Os fundamentos da democracia são os principais alicerces a caracterizarem a maioria das atividades das organizações dos movimentos sociais modernos, a cujos líderes ou representantes é atribuído o papel de informar a opinião pública sobre suas atividades (lutas, reivindicações, boicotes, greves e outros), sobretudo no que diz respeito a riscos e/ou benefícios em relação à sociedade sobre as providências necessárias ou sobre as normas que poderiam ser aplicadas para impedir ou exigir qualquer coisa.

Segundo Gohn (2012), esse processo é bastante conflituoso e desconfortável, porque envolve contradições, conflitos, lutas de classes, avanços, recuos, angústias, tristezas, vitórias e derrotas. Já no final do século XIX e no início do século XX, o estudo sobre movimentos sociais e sobre ações coletivas vem despertando atenções e interesses de alguns intelectuais das Ciências Sociais e Humanas dos países do norte (Europa e Estados Unidos da América), que, curiosamente, estavam preocupados em compreender como as pessoas com histórias, origens sociais e trajetórias diferentes conseguem se mobilizar politicamente para realizar uma ação coletiva em prol da sociedade e/ou até criar movimentos sociais organizados para defender as causas dos interesses sociais.

No entanto, com o passar dos tempos, os estudos sobre movimentos sociais chegaram aos países do sul (América Latina e África), com destaque nos movimentos nacionalistas pela independência dos países africanos no século XX. Nesse período, registra-se, também, alguma contribuição de intelectuais afrodescendentes e africanos, que decidiram lutar contra a política imperialista instalada nos países da África. Nessa linha de raciocínio, verificou-se a expressão de movimentos afrodiáspóricos (pan-africanismo e negritude), conforme dito anteriormente, no intuito de fortalecimento de suas lutas e de suas redes de comunicação.

Para os pan-africanistas, a descolonização da África e dos africanos deve merecer a preocupação de todos, especialmente dos intelectuais negros. Por isso, é possível observar que as lutas iniciadas por eles serviram de inspirações para outros intelectuais e outros revolucionários africanos, principalmente os do movimento negritude (Amílcar Cabral, Agostinho Neto, Somara Moisés Machel, entre outros). O pensamento político proporcionado por esses intelectuais visava à valorização das línguas e das culturas dos povos africanos

contra as práticas de assimilação cultural impostas pela dominação colonial europeia nos territórios africanos durante séculos de dominação.

A hipótese levantada é a de que o legado das lutas de libertação desencadeadas por revolucionários e líderes africanos contra o colonialismo europeu em África constituiu uma das principais inspirações das ações dos movimentos estudantis (CONAEGUIB e Coletivo Carta 21) em Guiné-Bissau.

Do ponto de vista conceitual, não há uma definição universal e unânime sobre o conceito “movimento estudantil”. Em virtude disso, movimento estudantil é considerado, aqui, parte da organização social de estudantes sem fins lucrativos, movidos pelo ativismo das causas da educação e pela defesa da classe estudantil.

Essa definição está consoante o entendimento de Groppo *et al.* (2018, p. 78), quando refere que o “movimento estudantil representou uma ação, ou melhor, uma reação, que deflagrou a retomada/exercício de uma forma de ser jovem: atento aos direitos sociais e capaz de mobilizar-se para expor, debater, lutar por posicionamentos de maneira coletiva” em defesa da educação.

Para Bringel (2012), movimento estudantil é “uma coalizão de estudantes inspirada em propósitos que procuravam traduzir-se em uma ideologia política e impulsionada por uma rebelião emocional em que estão latentes a desilusão e a rejeição dos valores da velha geração” (BRINGEL, 2012, p. 30).

Sua diferença em relação aos demais movimentos sociais é, assim sendo, a especificidade de suas pautas de reivindicação. Esse entendimento se faz presente no depoimento de um de nossos interlocutores, bem como sua importância para entender o sentido de cidadania:

O movimento estudantil é uma resistência, é um meio que encontramos para expressar nossos sentimentos e apresentar nossos pontos de vista relativamente à situação da educação neste país. Foi pelo movimento estudantil que comecei a compreender o quanto é importante lutar pela cidadania e desnaturalizar algumas ações incorretas por meio das lutas coletivas. Por isso, enquanto for Coordenador Nacional do Coletivo Carta 21, não vou permitir a influência dos partidos políticos e as práticas de corrupção aqui, porque o movimento estudantil é uma organização de reconhecimento nacional. Por isso, essas práticas são intoleráveis por nós (ZELOTE, coordenador nacional do Coletivo Carta 21, 2020).

A esse respeito, cabe destacar que os países africanos de língua oficial portuguesa sofreram profundas mudanças do ponto de vista sociopolítico a partir do final do século XX, em decorrência do processo revolucionário de independência e devido ao fenômeno de globalização, que trouxe consequências inclusive a países ibero-americanos em

desenvolvimento: “populismo latino-americana, políticas de industrialização nos países subdesenvolvidos e socialismos asiático e cubano heterodoxos fazem parte desse processo de um novo ambiente cultural, na verdade transcultural, na era da globalização” (GROPPO, 2000, p. 63).

De maneira específica, a década de 1960 foi marcada por grandes transformações sociopolíticas, verificadas tanto nos países africanos e latino-americanos, quanto nos países europeus e norte-americanos. Foi nesse período que movimentos negros afro-americanos lutaram pela conquista dos direitos civis, por exemplo. O movimento dos direitos civis dos negros dos EUA se fortaleceu por meio da campanha pela igualdade racial na sociedade estadunidense, que, ao longo do processo histórico, convivia com um sistema social marcado pela segregação racial das minorias (negros).

O movimento pelo direito civil teve início quando Rosa Parks, mulher e negra, estava voltando do trabalho em Montgomery no Estado de Alabama e se recusou a ceder seu lugar no ônibus para um homem branco sentar, sendo acusada de descumprimento da norma e, em seguida, presa por policiais da cidade (CARVALHO & RAMAGEM, 2019).

Diante desse acontecimento racista e segregacionista, presenciou a união pela luta de igualdade de direitos civis, políticos e sociais da população afro-americana. Também foi nesse período que Martin Luther King Jr., Malcom X e os Panteras Negras conseguiram alcançar grandes conquistas a favor dos direitos humanos no sentido de transformar o *status* de direitos sociais das populações negras. Esses “grupos impulsionaram o clamor pela igualdade racial, estendendo-se o pleito para a dignidade racial, a igualdade econômica e a autossuficiência política” (AMARAL, PINHO & NACIMENTO, 2014, p. 186).

Essas conquistas foram importantes no sentido de influenciar e inspirar outras ações de lutas concretizadas em outros contextos sociais. Em 2015, por exemplo, o movimento estudantil sul-africano FeesMustFall, da Universidade de Cidade de Cabo, promoveu diversas assembleias e manifestações pacíficas contra o aumento da taxa nas matrículas e as ideologias neocolonialistas, em prol da defesa dos operários de uma empresa terceirizada que prestavam serviços à universidade. Os operários estavam sendo vítimas das novas políticas adotadas pela empresa, como revelou a reportagem da *Esquerda Diário*, na edição de 11 de novembro de 2015.

A luta dos estudantes não é apenas simbólica, pois, em sua pauta de reivindicações no movimento recente, se exige uma transformação universitária e a descolonização, a equidade racial, uma cultura do *campus* diferente, uma reforma curricular que inclua temáticas africanas e suas tradições, incluindo história africana, filosofia, lutas anticoloniais e pós-colonialismo, assim como a demanda por mais professores

indígenas africanos – há apenas cinco, de mais de 250 professores seniores na UCT (*ESQUERDA DIÁRIO*, 2015).

A transformação da realidade social por meio das lutas promovidas pelo movimento estudantil FeesMustFall, da Universidade de Cabo, demonstra o quanto é importante a criação das redes de mobilizações coletivas e de lutas políticas pela mudança de determinado regime. Para tanto, os elementos enfatizados nessas e em outras reivindicações contribuíram para a compreensão das lutas sociais desencadeadas pelos movimentos estudantis realizadas em Guiné-Bissau.

Por outro lado, na sociedade contemporânea, a utilização dos espaços públicos, o acesso a redes de comunicações virtuais, os direitos à dignidade humana, entre outros, têm configurado os enfrentamentos políticos e as lutas sociais, no sentido de sensibilizar as pessoas a aderirem às pautas dos movimentos sociais ou a se solidarizarem com elas (SILVA *et al.*, 2003).

Na trilha desse pensamento, é possível afirmar que nem todas as ações dos movimentos sociais são pacíficas. Por isso, é importante lembrar que a ideia de liberdade e as demais conquistas sociais no contexto africano advêm, cada vez mais, das lutas coletivas que desafiam o sistema dominante.

É por esse motivo que, muitas vezes, o enfrentamento entre os movimentos estudantis e o Estado, em Bissau, ocorre acompanhado de repressões violentas por parte dos agentes de segurança pública. É nesse sentido que o protagonismo da luta realizada pelos movimentos sociais se revela importante para contribuir com a construção de uma verdadeira sociedade democrática.

O direito de manifestar livremente suas opiniões, suas ideias e seus pensamentos, com base no respeito mútuo e sem medo do outro ou das forças de segurança, faz parte da conquista da liberdade que tem sido almejada pela luta dos movimentos sociais em diversos países do mundo, principalmente em Guiné-Bissau.

A Confederação Nacional das Associações Estudantis de Guiné-Bissau (CONAEGUIB) foi criada no dia 7 de setembro de 2003 pelos estudantes de Ensino Secundário dos diferentes liceus das escolas públicas do país, que estavam sendo vítimas dos desmontes dos projetos políticos educacionais pelo governo e com pelas sucessivas paralisações e greves dos profissionais de educação que lutavam e ainda lutam pela valorização dos professores da rede pública do Ensino Básico em nível nacional.

Desde sua criação até o presente momento, a CONAEGUIB já realizou e participou de diversas manifestações nacionais, defendendo sempre os interesses e os direitos dos

estudantes, conforme foi estabelecido na Constituição da República de 1996, em seu artigo 49, que assegura que “todo cidadão tem o direito e o dever da educação”.

De acordo com sua estruturação organizacional, a CONAEGUIB é uma organização de âmbito nacional, de caráter social, sem fins lucrativos, laica e apartidária, regida pelo estatuto vigente, pelas leis e pelos regulamentos nacionais do país, gozando de personalidade jurídica como pessoa coletiva. É, também, uma organização de direito privado, com a finalidade de promover a defesa dos interesses das organizações estudantis que a congregam, promovendo sua harmonia sua integração sociocultural ou profissional em território nacional (CONAEGUIB, 2008).

Quanto a seus propósitos, a CONAEGUIB propõe-se aos seguintes objetivos, constantes no estatuto de seu funcionamento, construído no ano de 2008: (a) defender incondicionalmente os interesses da educação pública de qualidade para todos; (b) contribuir para a formação acadêmica e profissional de seus associados; (c) apoiar os associados com dificuldades acadêmicas; (d) promover atividades sociais e culturais como forma de contribuir para o aperfeiçoamento acadêmico de seus associados.

Dez anos depois, cria-se o Coletivo Carta 21. Sua criação foi gestada durante a reunião dos estudantes finalistas da escola de Ensino Secundário do Liceu Dr. Agostinho Neto, em hotel Brandão, no bairro de Bôr – Bissau, no dia 4 de novembro de 2018. Durante a reunião, surgiu a ideia da criação de uma plataforma de resistência estudantil contra a desvalorização das escolas públicas e pela continuidade do ano letivo em curso, que estava sob ameaça de anulação em razão de sucessivas paralisações e greves dos professores da rede pública do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

No início, a plataforma contava com adesão de associações dos estudantes do Liceu Dr. Agostinho Neto, do Liceu Nacional Kwame N’krumah, do Liceu 23 de janeiro e do Liceu Dr. Rui Barcelos da Cunha. Então, no dia 8 de novembro de 2018, realizou-se a primeira reunião, de caráter geral, para discutir diversos assuntos sobre a educação e, ao mesmo tempo, criar pautas sobre a defesa das escolas públicas contra a política do desmonte e os ataques ideológicos que vinham desqualificando as escolas públicas do país.

Esse encontro, em que a plataforma estudantil estava sendo discutida, se transformou no Coletivo Carta 21. O nome é dado em homenagem aos 21 representantes das diferentes escolas públicas de Bissau presentes na primeira reunião.

Diante da não abertura do ano letivo nas escolas públicas do país na data prevista pelo calendário acadêmico, que seria o dia 1º de outubro 2018, o Coletivo Carta 21 se mobilizou contra o posicionamento do governo em relação às negociações com o Sindicato Nacional dos

Professores (SINAPROF) e fez sua primeira manifestação no dia 7 de setembro de 2018, da Avenida dos Combatentes da Liberdade de Pátria até o Palácio de Governo, com o propósito de exigir dos governantes o cumprimento de suas responsabilidades perante a violação do direito à educação.

Nessa ocasião, os manifestantes aproveitaram para entregar uma carta à Secretaria do Ministério Nacional da Educação, Ciência, Cultura e Desporto com pontos de proposta listados, pressionando o governo a tomar as providências cabíveis para minimizar o impasse perante as negociações com o sindicato dos professores. Algumas das reivindicações feitas na ocasião foram:

(a) assinar pacto de estabilidade no setor da educação denominado “*no mistida i educaçon*” (queremos a educação) pelos líderes de todos os partidos políticos com assento parlamentar e organizações sindicais, testemunhado pelas organizações juvenis intervenientes no setor da educação, nomeadamente CONAEGUIB, CNJ²¹, FNPJ²², PUA e FONAI FEP-GB, com o alto patrocínio de sua excelência, presidente da República; (b) trabalhar no domínio da estabilização do setor educativo do país, a fim de garantir a estabilidade necessária para a implementação das reformas que se impõem no setor; (c) institucionalizar o “Fórum Nacional da Educação *No Mistida*”, que será constituído por representantes de todos os signatários do pacto, atores nacionais e representantes de organismos internacionais que trabalham no setor da educação; (d) implementar reforma no setor da educação, incluindo reforma curricular; (e) incluir na reforma curricular as disciplinas que versem sobre tecnologias de informação e comunicação, história da Guiné-Bissau e Cidadania e aumentar a carga horária; (f) construir laboratórios nas escolas de Bioquímica, Física, Matemática e outros; (g) implementar o estatuto da Carreira Docente previsto na lei, que está sendo reivindicado pelos professores; (h) realizar aumento progressivo da dotação orçamental do Ministério da Educação para 20% nos próximos dez anos, sendo que nos primeiros quatro deve ser aumentado para 15%; (i) construir instalações de raiz para a Universidade Amílcar Cabral, com capacidade para 3000 estudantes; (j) eliminar, totalmente, na próxima legislatura, escolas em instalações provisórias e “*quirintim*” em nível nacional; (k) criar condições para eliminação total das greves no período de vigência do pacto.

Dois meses depois da primeira manifestação, que culminou com a entrega da proposta do Coletivo Carta 21 à Secretaria do Ministério Nacional da Educação, o governo, por meio do gabinete do primeiro-ministro, respondeu ao movimento estudantil com o despacho nº 02/2019, no dia 9 de janeiro de 2019.

Tenho em apreço que a relação entre o patronato, o governo representado pelo Ministério da Educação, e os professores, representados colegialmente pelos sindicatos, deve ser vista em uma perspectiva de parceria, uma vez que a todos interessa, em primeiro lugar, o indispensável contributo para o desenvolvimento nacional por meio de um sistema qualificado de ensino onde o professor desempenha o papel de líder, espelho e guia no processo de ensino e aprendizagem; tendo em vista que o necessário clima de instabilidade com vista ao desejável

²¹ Conselho Nacional da Juventude.

²² Fórum Nacional da População e Juventude.

desenvolvimento do sistema do ensino só é possível por meio de um diálogo permanente, servindo, outrossim, de uma antecâmara aos parceiros, na qual se possa debater os assuntos específicos do setor de ensino; reconhecendo que o setor enfrenta desafios que exigem respostas coordenadas e amplamente apreciadas pelos parceiros, a todos os níveis (DESPACHO Nº 02/2019).

Mesmo com a apreciação das resistências estudantis do Coletivo Carta 21, as negociações entre ambas as partes (governos e sindicato dos professores) continuavam sendo realizadas, mas sem nenhuma novidade sobre o fim da greve dos professores e a abertura do ano letivo nas escolas públicas em nível nacional para outubro de 2018, como era previsto.

Segundo a matéria do jornal *O Democrata*, da Guiné-Bissau, do dia 28 de outubro de 2019, a negociação entre o governo e os sindicatos dos professores acerca da greve nas escolas públicas do Ensino Básico não tinha grande impacto, devido à posição do então governo, que elencou falta de recursos para atender a alguns pontos que estavam sendo reivindicados pelos professores, como a aplicação do estatuto de carreira docente, o pagamento de todas as dívidas anteriores aos docentes contratados e efetivos do Ensino Básico, a criação do subsídio do isolamento para os professores que lecionam nas zonas rurais do interior do país e a melhoria de condição do trabalho em curto prazo (*O DEMOCRATA*, 2019).

Por outro lado, conforme o comunicado do gabinete do Ministro da Educação, o governo lamentou as preocupações diante das exigências colocadas em pauta pelo sindicato dos professores (SINAPROF e SINDEPROF), que estavam exigindo o cumprimento imediato dos pontos das reivindicações como pré-requisito básico para o levantamento da greve e, conseqüentemente, o retorno às aulas nas escolas públicas do país.

Diante desse impasse, os estudantes de algumas escolas de formação profissional do país decidiram se organizar coletivamente, para se solidarizarem com as lutas iniciadas pelo Coletivo Carta 21 em parceria com a Confederação Nacional das Associações Estudantis de Guiné-Bissau (CONAEGUIB), como foi o caso da Escola de Formação dos Professores do Ensino Secundário Tchico Té, da Escola de Formação dos Professores do Ensino Básico 17 de Fevereiro, da Escola Nacional de Ensino e Formação do Docente (ENEFD) e da Escola Amílcar Cabral de Bolama.

Os participantes vestiram-se todos de preto e saíram pelas ruas da cidade de Bissau manifestando suas preocupações e sua insatisfação com o impasse vigente no setor da educação, causado pela resistência de ambas as partes envolvidas nas negociações (governo e sindicatos dos professores).

A manifestação na Avenida dos Combatentes da Liberdade de Pátria, em Bissau, conforme se observa na Figura 10, além de causar comoção social acerca do direito à educação, não foi tão bem recebida pelo poder instituído.

Figura 10 - Manifestação dos estudantes em defesa do direito à educação pública



Fonte: <https://ditaduradoprogresso.blogspot.com/2016/04/obrigado-tchogue-por-este-artigo-sobre.html>

Se, por um lado, a manifestação era pacífica por parte de estudantes e simpatizantes da marcha, eles foram violentamente atacados pelas forças policiais de segurança pública do país. A repreensão física foi utilizada como forma de intimidar os manifestantes a abandonar a marcha e, consequentemente, as reivindicações pelas quais lutavam.

A justificativa de perturbação da ordem foi utilizada como pretexto de que essa manifestação prejudicava as negociações entre o governo e o sindicato dos professores e que os estudantes estavam perturbando a ordem social como forma de tentar impedir a reunião semanal do conselho dos ministros, que estava marcada para este dia, conforme noticiou a Rádio Francesa Internacional (RFI).

Bissau viveu esta quinta-feira alguns momentos de tumultos devido a uma marcha que os alunos pretendiam organizar contra o governo para exigir a abertura das aulas nas escolas públicas. A polícia não permitiu a manifestação, tendo usado da força para dispersar os jovens de todas as escolas públicas e privadas. A polícia considerou que a manifestação foi convocada fora da lei e que os alunos pretendiam perturbar a ação do governo, já que a marcha foi anunciada tendo como finalidade impedir a realização da reunião semanal do conselho de ministros. Centenas de

jovens estavam agrupados nas primeiras horas desta quinta-feira no chamado espaço verde no bairro de Ajuda, preparando-se para caminhar na estrada rumo ao palácio do governo. Os jovens queimaram pneus na via pública. A manifestação seria um protesto pela situação de impasse entre o governo e os professores, que estão em greve desde a abertura do ano letivo, no passado mês de outubro. Na prática, as escolas públicas na Guiné-Bissau ainda não abriram as portas este ano devido à greve dos professores (RFI, 2018).

Com base nisso, lembramos que as repreensões por parte das forças policiais contra os movimentos estudantis em Guiné-Bissau não são uma prática recente, já que sucessivos governos e titulares das pastas da segurança interna haviam utilizado a violência física como forma de silenciar as vozes dos manifestantes que estavam exigindo seus direitos fundamentais, que lhes foram garantidos pela Constituição da República de 1996. Além disso, vários governos já haviam sido denunciados pela Organização Internacional dos Direitos Humanos, pela Liga Nacional dos Direitos, por Organizações da Sociedade Civil, pelo Conselho Nacional de Juventude (CNJ) e pela Confederação Nacional das Associações Estudantis de Guiné-Bissau (CONAEGUIB).

A despeito disso, Tiago, Zelote e Mirian, representantes do Coletivo Carta 21, refletem sobre a necessidade de criar estratégias de mobilizações e lutas em defesa da educação em Guiné-Bissau, de maneira a enfrentar a violência gerada por parte das forças de segurança.

Fui espancado pelas forças de segurança da ordem pública. Lembro que, em 2003, na presidência de Dr. Koumba Yalá, havia ondas de greves na função pública e o ano letivo foi comprometido devido às sucessivas greves dos professores do ensino público, porque o governo anunciava crise e falta de recursos para pagar os professores, que decidiram boicotar o ano letivo. Ao falar disso, é importante contextualizar que este era o primeiro governo depois da Guerra Civil, de 1998 a 1999, no qual o cofre de Estado estava praticamente sem saldo. Apesar de o país estar sendo governado por um governo legitimamente eleito pelo povo, a liberdade de manifestações contra eles era restrita. Por isso, muitos professores tiveram medo de ir às ruas para exigir seus direitos. No entanto, a CONAEGUIB, como representante legítimo dos estudantes, decidi convocá-los a ir às ruas, exigindo do governo o fim da greve no setor educativo. Nessa ótica, decidimos utilizar as estratégias de invadir as escolas privadas que estavam em pleno funcionamento, porque ali estudavam os filhos dos governantes e das pessoas de classes média e alta do centro da cidade de Bissau. Horas depois, fomos violentamente retirados dessas instituições pelos Policiais da Ordem Pública (POP) e pelas Polícias de Intervenção Rápida (PIR) (TIAGO, coordenador regional do Coletivo Carta 21, 2020).

Delegamos seis pessoas por dia para sair e, depois de estes saírem, vão trazer mais doze pessoas, que vão montar as tendas próximo aos perímetros dos policiais. Com as novas tendas instaladas próximo aos perímetros de forma acelerada, os policiais perceberam logo que os manifestantes estão se multiplicando cada vez mais em diversos espaços ao redor do Ministério da Educação, mas, com essa técnica, conseguimos angariar mais pessoas durante a ocupação. Afirmo que não foi nada fácil criar uma estratégia dessas, mas, da ética do Coletivo Carta 21, em seu terceiro princípio, que fala do segredo, não vou poder continuar a falar sobre algumas estratégias. Por outro lado, o Carta 21 tem sido o foco da admiração, não sei se por parte das forças de segurança pública ou do governo por assim dizer, porque até em nossas reuniões várias vezes se tentavam infiltrar pessoas para espionar nossos debates, mas, como temos o princípio de que não é qualquer pessoa que pode assistir

a nosso encontro, sem que seja convidado pela direção, também nos ajudaram bastante. Também, em um encontro de Conselho 21, no dia 26 do mês de janeiro de 2020, estávamos reunidos com o propósito de procurar soluções mais eficientes para tentar dialogar com governo e sindicatos sobre greve no setor da educação, que estava prevista para o mês de fevereiro do ano em curso, mas de repente chegaram as forças policiais ao local onde estávamos nos reunindo, por volta de 3 horas da manhã, no Liceu Dr. Agostinho Neto (ZELOTE, coordenador nacional do Carta 21, 2020).

O Estado da Guiné-Bissau não colocou a educação em primeiro lugar e muito menos como prioridade. Por isso, eu abracei essa pauta de lutar para o bem da sociedade guineense, principalmente para aqueles que são mais desfavorecidos e que não têm condições de bancar seus estudos nas escolas privadas. Desde a manifestação de fevereiro, que resultou em revolta popular, alguns de nossos companheiros passaram a serem perseguidos pelos agentes policiais e outros tiveram celulares grampeados. Portanto, é mais seguro escrever cartas para os membros do movimento, em vez de enviar mensagens nas redes sociais. Por esse motivo, decidimos deixar tudo em segredo, para que não aconteça algo indesejável com nossos companheiros (MIRIAN, membro do Conselho 21, 2020).

Os depoimentos dos membros do Coletivo Carta 21 revelam, portanto, a tensão advinda do conflito gerado no processo reivindicatório de defesa da educação pública. Práticas de violências como essas também aconteceram em 2003, na manifestação da CONAEGUIB, quando os estudantes das escolas públicas decidiram manifestar no centro da cidade em defesa das escolas públicas que estavam sendo sucateadas pela política de governo do Partido da Renovação Social (PRS), quando foi decretada oficialmente a anulação do ano letivo nas escolas públicas do país, devido a um longo período de greve dos profissionais da educação.

Diante disso, os movimentos estudantis das escolas públicas, por meio da representação da Confederação Nacional das Associações Estudantis de Guiné-Bissau, decidiram ocupar as escolas privadas do centro de Bissau, onde estuda a maioria das pessoas de classe média e dos filhos de representantes do governo (ministros, secretário de Estado, diretores gerais, oficiais das forças armadas, políticos, empresários, dentre outros), no momento que as escolas públicas estavam fechando as portas em decorrência das paralisações e das greves dos professores. No momento da ocupação, estavam ocorrendo aulas normalmente nas escolas privadas, fato que não agradou a esses atores sociais.

A ocupação das escolas privadas pelos estudantes constitui, portanto, parte de uma estratégia política criada por eles como forma de atingir indiretamente os governantes. No entanto, passadas algumas horas da ocupação, o caso ganhou repercussão em nível nacional e logo se criou um incômodo por parte de alguns dirigentes do país. Em consequência disso, os agentes das forças de segurança pública foram acionados para o “restabelecimento da ordem”

nas escolas ocupadas, acarretando a expulsão dos manifestantes que haviam se encontrado pacificamente, lutando pela igualdade no setor da educação.

Os estudantes envolvidos na ocupação, além de serem os mais prejudicados pela ação política do governo, foram também duramente reprimidos, espancados e até detidos pelos Policiais da Ordem Pública (POP) e pela Guarda Nacional (GN).

As sucessivas denúncias de repressão contra lideranças dos movimentos estudantis e seus associados, a partir do ano 2000, foram fundamentais para revelar que as políticas públicas educacionais voltadas à Educação Básica em Guiné-Bissau são estruturadas com base em desigualdades sociais, econômicas, regionais ou de gênero, bem como pelo dualismo escolar (público vs. privado).

Com isso, é possível considerar que essas variáveis, entre outras, contribuem significativamente para entender o processo de desvalorização das escolas públicas no país, em detrimento da valorização das instituições privadas. Isso parece explicar o motivo de essas últimas serem mais valorizadas por uma parcela significativa da população local, bem como sua expansão no mercado interno em nível nacional.

Portanto, a compreensão dessa triste realidade do sistema de educação nos ajuda a perceber que as lutas pelo direito à educação pública, encabeçadas por esses sujeitos políticos, articulam-se com fatores sociais de ordem socioespacial (urbano-rural) e da ordem de classe social (burguês-proletariado), perpassadas pela dimensão de gênero (mulheres e homens).

Antes, porém, de nos aprofundarmos em torno dessas questões, vale a pena apresentar a variedade de experiências de práticas escolares em Bissau.

4.3 Organização do sistema de educação em Guiné-Bissau

A educação pública em Guiné-Bissau, desde a independência do país, está sob o domínio do Estado, mas, muitas vezes, de modo a satisfazer interesses políticos particulares. Nesse caso, o direito à educação é convertido em um privilégio de determinados grupos sociais das classes média e alta do centro urbano da cidade de Bissau, os quais têm sua escolarização em instituições particulares de ensino.

Assim, o acesso ao ensino de “qualidade” se transformou em um comércio lucrativo para grandes cooperações nacionais e estrangeiras que possuem escolas privadas e cooperativas no país. Relações do clientelismo de Estado, as desigualdades sociais, a precariedade no ensino público e o dualismo escolar passaram a ser naturalizados pela elite dominante.

No entanto, os que haviam sido excluídos do regime anterior da colonização portuguesa tiveram a esperança de reverter as difíceis situações sociais com a implementação do regime democrático no país a partir da década de 1990. Foi nesse período, também, que surgiram vários políticos com discursos motivadores acerca da garantia de uma educação pública e de qualidade para todos, como foi estabelecido na Carta Magna do país.

O artigo 49 da Constituição da República de 1996, a esse respeito, diz que “todo cidadão tem o direito e o dever da educação”. O artigo 1º do parágrafo 3º da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), de 2010, vem complementando e garantindo que, “por direito à educação, se entende o direito social, reconhecido para todos, a um permanente processo formativo, em ordem à consecução do pleno de desenvolvimento da personalidade humana, da democracia e do progresso social” (LBSE, 2010, p. 02).

Mesmo sendo considerado direito fundamental da população e dever do Estado, sua aquisição ainda continua sendo entendida como privilégio de determinado grupo e/ou de dada classe social. Para se ter uma ideia a respeito disso, algumas pesquisas mostram que há um número elevado de crianças em idade escolar que ainda se encontram fora das escolas. Segundo a agência de notícia portuguesa *E-Global*, em Guiné-Bissau, mais de 29% das crianças ainda estão fora do sistema educativo.

Os membros das redes da Campanha Educação para Todos (RECEPT-GB) afirmam que o direito está muito longe de ser uma realidade no país, uma vez que mais de 29% das crianças em idade escolar, de 6 a 16 anos, estão fora do sistema escolar. Em uma carta aberta sobre a denúncia de “violação de direitos à Educação” pelos sucessivos governos guineenses, as organizações da sociedade civil que atuam no setor de Educação e Ensino na Guiné-Bissau defendem que a Guiné-Bissau precisa abrir escolas, em vez de fechá-las, para administrar o ensino público de qualidade, denunciando também a inexistência das instituições escolares em todo o território nacional. A título de exemplo, as organizações avançam que há seções e aldeias sem infraestruturas escolares de Ensino Básico, do primeiro ao quarto anos, e que as crianças são obrigadas a procurar o ensino formal nos países da sub-região, nomeadamente a Guiné-Conakri e o Senegal (*E-GLOBAL*, 2019).

A ausência de uma política pública educacional eficiente em nível nacional proporcionou ainda mais o distanciamento das ações do governo nas regiões do interior das zonas rurais, em detrimento da localização do maior número de instituições escolares no centro da cidade de Bissau.

Entretanto, diante dessa discrepância, oportunizou-se o surgimento de ações populares, por parte de alguns moradores das cidades do interior das zonas rurais, que se mobilizaram politicamente em torno da construção de escolas comunitárias de Ensino Básico, com o propósito de assegurar a escolaridade de crianças, jovens e adultos que se encontram fora do

ambiente escolar devido a suas condições socioeconômicas. Essa iniciativa visa a diminuir o alto índice de analfabetismo das populações entre 9 a 35 anos. Os projetos das escolas comunitárias foram bem acolhidos pelas populações locais e a maioria dessas instituições já foi reconhecida a partir de critérios estabelecidos pela avaliação do Ministério Nacional da Educação, Ciência, Cultura e Desporto.

As escolas comunitárias possuem algumas características diferenciadas, que lhes permitem usufruir de uma autonomia política em termos de gestão dos recursos financeiros que são provenientes de contribuições dos moradores da comunidade e dos financiamentos de organizações não governamentais (ONG) que atuam nas regiões.

Segundo Furtado (2005), “as verdadeiras escolas comunitárias são escolas da comunidade, pela comunidade, para a comunidade e representam, como tal, uma forte implicação e uma responsabilidade das comunidades que se organizam para criar suas escolas” (FURTADO, 2005, p. 589).

A construção das escolas comunitárias em diversas localidades nas regiões do interior do país objetiva rigorosamente o compromisso de alfabetização e capacitação das pessoas e de desenvolvimento do espírito de relação social, de política, de proteção e conservação do meio ambiente, de biodiversidade e de respeito ao gênero.

É importante enfatizar, também, o papel dos parceiros internacionais no processo de apoio à criação dessas instituições, especialmente a UNESCO e o Banco Mundial. Os financiamentos privilegiam projetos de inclusão social de pessoas com necessidades especiais, assim como da parcela da população que foi historicamente excluída do sistema educação devido a suas condições socioeconômicas.

No Plano Setorial da Educação do Ministério da Educação Nacional (MNE), enfatiza-se o papel de contribuição das organizações não governamentais (ONG) que atuam no setor da educação nas regiões do interior do país: “assiste-se a um esforço crescente de ONG nacionais e internacionais, com vocação para o ensino, em um trabalho de grande utilidade com as comunidades no que respeita ao acesso e à melhoria da qualidade de ensino e é a partir desta colaboração que nasceram as famosas escolas comunitárias” (MNE-PSE, 2003, p. 21)

Essas iniciativas estão contribuindo, hoje, para o desenvolvimento da educação nas zonas rurais, nomeadamente no que diz respeito à alfabetização e à capacitação de crianças, jovens e adultos.

As escolas comunitárias atendem somente estudantes do 1º Ano ao 9º Ano de escolaridade. Caso termine o 9º Ano e pretenda dar continuidade ao estudo, para finalizar os três últimos anos complementares, será preciso viajar para o centro da cidade de Bissau ou

para setores ou seções próximos. Isso porque, no meio rural, não há escolas com esses níveis do ensino. Perante essa realidade, cresce anualmente o número de estudantes que saem de suas regiões para outras em busca de uma educação pública e de qualidade em localidades distantes. As imigrações inter-regionais dessas pessoas estão contribuindo cada vez mais para o aumento das dificuldades no trabalho dos professores, porque as salas de aula passaram a receber um número superior de estudantes. Os dados abaixo mostram os números das escolas comunitárias em diferentes regiões e setores da Guiné-Bissau.

Tabela 3 - Escolas Comunitárias (2003-2004)

Região	Setores	Nº escolas	Nº alunos			Docentes		
			M	F	Totais	M	F	Total
Bafatá	Bafatá, Cossé, Contuboel, Bambadinca, Xitoli	141	7200	6402	13602	85	7	92
Gabú	Gabú, Sonaco, Pirada, Bóe, Pitchi	28	973	807	1780	28	0	28
Oio	Farim, Nhacra, Bissorã, Mansaba	52	2696	1168	3864	54	5	59
Cacheu	Calequisse, Caio, Canchungo	72	7401	6219	13620	39	1	40
Tombali	Bidanda, Catió/Como, Cacine	67	3694	3127	6821	90	8	98
Quinará	Buba, Tite, Empada, Fulacunda	25	1680	1307	2987	42	0	42
Total		393	23644	19030	42684	338	21	359

Fonte: Lino Bacari (2015)

A região de Bafatá e os setores Cossé, Contuboel, Bambadinca e Xitoli obtiveram a maior parte das escolas comunitárias e um número significativo dos alunos matriculados em 2015, no total de 13.602 (treze mil seiscentos e dois alunos), sendo 7.200 do sexo masculino e 6.402 do sexo feminino, acompanhados por 92 (noventa e dois) professores. Os dados apontados pela tabela enfatizam a importância dessas instituições diante dos desafios das comunidades regionais e suas articulações no sentido de construir o melhor funcionamento das escolas do Ensino Básico para crianças, jovens e adultos dessas localidades.

Quanto à atividade pedagógica, verifica-se que cerca de 90% dos professores que lecionavam nas escolas comunitárias entre 2003-2004 não eram habilitados nem qualificados do ponto de vista técnico para exercer a atividade docente (FURTADO, 2005), mas, devido à ausência de políticas públicas educacionais do Estado guineense nessas localidades, a associação dos moradores das comunidades, em parceria com ONG nacionais e internacionais, decide assumir o protagonismo de contatar pessoas para atuar nas escolas comunitárias do Ensino Básico.

Quanto às representações por gênero, constata-se menor participação de professoras, em termos quantitativos, nas escolas comunitárias de 6 regiões e 23 setores. Do ponto de vista comparativo, é evidente a dominação masculina no exercício das atividades do professorado nas escolas comunitárias. A discrepância entre os sexos representados revela uma tendência de dominação masculina no exercício da atividade do professor em todo o país.

Já no final de 2014 e início de 2015, foram realizados levantamentos sobre a situação da educação pública em três regiões do país – Bafatá, Gabú e Oio – pelo Ministério Nacional da Educação (MNE), em colaboração com o Banco Mundial (BM), nos quais foram analisadas as qualidades das escolas comunitárias em termos pedagógicos e o desenvolvimento dos estudantes dessas regiões que frequentam as escolas comunitárias. Foram levadas em consideração, também, as dificuldades enfrentadas pelos profissionais dessas instituições e o modo de integração das pessoas oriundas de outras localidades que não possuem as escolas públicas para atender às demandas de crianças, jovens e adultos.

Os dados sobre a situação das escolas comunitárias nas três regiões analisadas são apresentados na tabela seguinte.

Tabela 4 - Escolas públicas e comunitárias (1º Ano a 4º Ano) nas regiões analisadas

Região	Total de escolas públicas e comunitárias	Total de escolas públicas e comunitárias oferecendo, pelo menos, da 1ª a 4ª classes	Proporção de escolas na região oferecendo, pelo menos, da 1ª a 4ª classes
Bafatá	276	242	87.6
Gabú	236	165	69.9
Oio	272	213	78.3
Total	784	620	235,8

Fonte: Cálculos do Banco Mundial, com base em dados do EMIS 2014/2015.

O objetivo do levantamento das escolas comunitárias nas Regiões de Bafatá, Gabú e Oio consiste em transformar essas regiões em prioridades do governo, porque, além de suas particularidades em termos econômicos, políticos e sociais, são regiões que apresentam alto índice de analfabetismo juvenil, de evasão escolar e de casos de pobreza.

Em certa medida, essa situação tem impulsionado o governo a, por meio de seu programa “*terra ranca*”, criar um plano estratégico de 2015-2025 no sentido de minimizar o impacto na educação pública e de garantir a diminuição da pobreza nas regiões supracitadas. O programa foi estruturado em quatro eixos: (a) a expansão e a melhoria do acesso à educação com vistas à universalização do Ensino Básico nos ciclos 1 e 2; (b) a melhoria da

eficácia interna do sistema; (c) a redução das disparidades no Ensino Básico e no Secundário; e (d) a adequação das formações técnicas e profissionais e do Ensino Superior (MNE/PSE, 2017, p. 23).

4.4. Escolas madrassas

As escolas madrassas, em Guiné-Bissau, surgiram por meio da religião islâmica, com os objetivos principais de conscientização e formação dos fiéis muçulmanos sobre a tradição islâmica e o ensino corânico, lembrando que a história da Guiné-Bissau foi marcada por forte influência religiosa e que a colonização portuguesa utilizava a religião como ferramenta para docilidade do corpo (FOUCAULT, 1975) dos colonizados por meio das palavras sagradas.

O discurso de Jomo Kenyatta, político e fundador da República de Quênia, nos proporciona algumas reflexões sobre a implementação das práticas religiosas (cristãs/muçulmanas) nos países africanos e sobre seus efeitos nas práticas da colonização. Para tanto, Kenyatta afirma que, “quando os missionários chegaram, os africanos tinham as terras e os missionários, a bíblia: eles nos ensinaram a rezar de olhos fechados e, quando abrimos os olhos, eles tinham a terra e nós, a bíblia²³” (KENYATTA, 2016, p. 31).

O discurso de Kenyatta, proferido em 1928, não tratava somente das preocupações com a ocupação e a divisão das terras africanas com os colonialistas ocidentais, o que foi legitimamente oficializado na conferência de Berlim em 1884-1885, mas também estava chamando atenção para a religião enquanto ferramenta política e ideológica da dominação, utilizada pelos europeus para a escravização dos africanos e para a exploração de suas terras.

Já no final da década de 1990 e início dos anos 2000, foi o auge da construção de escolas madrassas (corânicas) nos diferentes bairros de Bissau e em algumas regiões do interior do país, principalmente na província Leste, onde reside a maior parcela das populações muçulmanas do país.

Segundo Furtado (2005, p. 586), “são escolas confessionais relacionadas com a religião islâmica, criadas e mantidas pelas autoridades religiosas. Elas funcionam geralmente junto das mesquitas e ensinam a religião islâmica e a língua árabe”, entre outras práticas religiosas.

²³ Esse discurso foi proferido em 1928 e foi publicado, em 2016, no livro *Educação das relações étnico-raciais*, escrito por Luís Cláudio de Oliveira, Roseane Ramos Silva dos Santos e Janira Sodrê Miranda. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/images/stories/esforce/pdf/programaformacao_eixo04_fasciculo02_educacao_relacoes_etnicorraciais.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

As escolas madrassas são conhecidas hoje como um dos maiores centros de propagação da religião islâmica em Guiné-Bissau, mas têm uma grande dificuldade de funcionamento em termos técnicos e jurídicos, visto que a maioria dessas instituições não dispõe das condições mínimas exigidas pelo Ministério Nacional da Educação (MNE) para sua normatização.

Além da baixa qualificação dos professores que lecionam nessas escolas, sem o plano anual do ensino devidamente aprovado pelo órgão responsável, é “visível a dificuldade de articulação de seus conteúdos específicos com os oficiais, principalmente no tocante à língua portuguesa. As escolas enfrentam também dificuldades financeiras e materiais” (FURTADO, 2005, p. 586).

A escola corânica funciona fincada no sistema tradicional do ensino do Alcorão, onde o talibé aprende a leitura em primeiro lugar e posteriormente a interpretação dos versículos traduzidos de Árabe para a língua de domínio do mestre e também se aprende “*murundade*” (uma espécie de consulta astrológica) e corânica, enquanto a escola madrassa consiste em um sistema novo, revelado nesse estudo, que tenta convergir os métodos do sistema tradicional e do sistema moderno do ensino corânico (UNICEF, 2006, p. 22).

Com base nisso, a pesquisa do Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa (INEP), realizada em 2015, em parceria com a UNICEF e com ONG nacionais e internacionais ligadas ao setor da educação, revela o aumento de crianças muçulmanas matriculadas nas escolas madrassas, com destaque maior na região de Bafatá e Gabú.

A pesquisa ressalta ainda que, devido à pressão do Estado, por meio do Ministério Nacional de Educação, em fechar as escolas não regularizadas e precárias na cidade de Bissau e nas regiões, algumas escolas madrassas já iniciaram o processo de reestruturação de suas atividades, para que possam ser reconhecidas pela avaliação do MNE.

4.5 Escolas em autogestão

As escolas em autogestão se originam das estratégias de implementação do projeto político educacional demandado pela Conferência Mundial de Educação para Todos. Durante esse período, havia uma demanda maior da população, que estava preocupada em conseguir vagas em escolas públicas do Ensino Básico para seus filhos.

Contudo, diante dessas dificuldades, as organizações internacionais, nomeadamente UNESCO e Banco Mundial, resolveram protocolar, junto ao Estado guineense, um projeto de

financiamento para construção das novas instituições escolares nos arredores de Bissau e nas regiões do país.

O projeto visa à descentralização do sistema nacional de educação para todo o território nacional. “As escolas em autogestão representam outro modelo de organização e funcionamento de escolas comunitárias: assente uma cogestão em que estão implicados três parceiros: a comunidade, a missão católica e o Ministério da Educação” (FURTADO, 2005, p. 599).

No entanto, também vale lembrar que as construções dessas instituições são inspiradas no modelo das escolas comunitárias, mas com algumas distinções em termos de estrutura e administração.

A comunidade é a maior beneficiadora desse projeto, do ponto de vista da capacitação e da formação dos recursos humanos locais. Por isso, ela é estimulada a doar espaço para construções dos edifícios escolares. E, do mesmo modo, seus membros são obrigados a participar do plano de gestão dos recursos financeiros arrecadados pela instituição e da construção dos projetos sociais para as comunidades locais.

Por sua vez, a missão católica, por meio da comissão interdiocesana de Bissau e de Bafatá também, é conhecida como cofundadora das escolas em autogestão. Por isso, é possível o exercício de uma política intervencionista de parceria, que viabiliza o financiamento de alguns projetos educacionais das escolas em autogestão em todo o território nacional.

Além disso, a missão oferece apoio logístico, por meio da doação de livros didáticos produzidos com base nos preceitos das práticas religiosas do catolicismo, assim como financia a construção e a reforma das infraestruturas escolares.

Segundo Furtado (2005), a procura desesperada por vaga nas escolas públicas do país despertou os interesses da autodiocese de Bissau (organização religiosa cristã católica) em criar escolas de autogestão na cidade e nas regiões do país principalmente, com o propósito de minimizar as demandas e a procura frustrada por vaga nas escolas públicas do Ensino Básico em todo o território nacional, o que, muitas vezes, é difícil de conseguir.

Portanto, ao analisar as dinâmicas dessas instituições, é possível compreender uma forte influência e um monopólio da política intervencionista da missão católica sobre essas escolas, principalmente nas regiões do país (FURTADO, 2005).

Suas características permitem que a participação dos agentes do Ministério Nacional da Educação torne-se limitada e restrita, sobretudo no que diz respeito às tomadas de decisões, que são da reponsabilidade das associações de moradores da comunidade, dos pais e

dos encarregados da educação dos estudantes, da missão católica, das organizações não governamentais nacionais e internacionais (ONG) e dos organismos internacionais.

Enquanto isso, cabe ao Estado contratar professores para as escolas em autogestão e assegurar os pagamentos de seus salários mensais. O Programa Alimentar Mundial das Nações Unidas (PAM) também se compromete a garantir doações dos produtos alimentares para essas instituições, com o propósito de assegurar a permanência das crianças vulneráveis nas escolas. Por isso, oferecem-lhes gêneros alimentícios (cestas básicas) mensais, para que as crianças possam levá-los para ajudar em casa.

Segundo o relatório da UNICEF e do Instituto Nacional de Estatística da Guiné-Bissau (INE-GB), no final da década de 1990 e início do novo milênio, as escolas das zonas rurais registraram alta taxa de evasão escolar de jovens e adolescentes, em prol de sua inserção no mercado de trabalho informal, a fim de aumentar a renda da família (UNICEF, 2006; INE-GB, 2009).

A política de assistência alimentar aos estudantes residentes no interior das zonas rurais do país se concretizou graças ao apoio de organismos internacionais, principalmente o PAM, em parceria com o gabinete Integrado das Nações Unidas para Consolidação da Paz em Guiné-Bissau (UNIOGBIS) e com a colaboração do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Banco Mundial (BM).

As colaborações dessas entidades contribuiram para que as escolas em autogestão continuassem a trabalhar pela erradicação do analfabetismo das populações rurais no interior do país, assim como no combate à evasão escolar e às desigualdades sociais entre os gêneros de acesso e permanência nas escolas do Ensino Básico.

Em 2003, a política de assistência alimentar foi estendida para várias escolas públicas do Ensino Básico nos bairros periféricos, ao redor do centro da cidade de Bissau, que trabalham com crianças pobres.

4.6 Escolas privadas

Segundo Furtado (2005), as escolas privadas em Guiné-Bissau surgiram depois da primeira reforma no sistema nacional de educação, no início da década de 1990, por meio das iniciativas de alguns empresários e de corporações nacionais e internacionais que estavam preocupados em criar instituições escolares privadas com o propósito de atender às demandas das populações locais, oferecendo-lhes o ensino por meio de cobranças de mensalidade aos estudantes.

Diante das políticas de desmonte do Ensino Público pelos sucessivos governos guineenses, as escolas privadas passaram a ser uma das principais alternativas de estudo para os filhos das pessoas de classes média e alta do centro urbano. Desde então, as escolas privadas começaram a se expandir para diferentes bairros do centro da cidade de Bissau e se transformaram em uma das mais rentáveis redes de negócio lucrativo das empresas privadas ligadas aos agentes estatais.

Diferentemente das escolas públicas, as aulas nas escolas privadas funcionam normalmente durante o período letivo, sem quaisquer interrupções ou greves dos profissionais da educação e, muito menos, dos movimentos estudantis. Além disso, elas dispõem das melhores condições do ensino para a realização do trabalho de professores e de funcionários técnico-administrativos que nelas atuam.

Por isso, são desejadas para a maioria dos moradores do centro da cidade de Bissau e dos demais bairros ao redor da capital, visto que “a política expansionista traz agora novos ingredientes: há um visível processo de concentração, por meio da criação de universidades, mediante a incorporação de escolas isoladas privadas já em funcionamento, e preferência por regiões com potencial de desenvolvimento urbano-industrial” (DURHAM & SAMPAIO, s/d., p. 22).

A rede de ensino no país guarda essas peculiaridades que consideramos importante apresentar aqui. Mesmo diante dessa variedade de escolas, é possível verificar a distinção entre o ensino privado (ênfase nesse setor inclusive por parte do governo) e o público no âmbito do sistema de educação.

A existência de distintos sistemas de educação em Guiné-Bissau interfere diretamente na luta pelo direito à educação pública de qualidade para todos, independentemente de regiões e localidades.

Nesse sentido, é visível que a maior parte da população do país residente na zona rural consiste no público-alvo que mais sofre pela insuficiência das instituições escolares do Ensino Básico. E mais, é sobre esse público que incide o alto índice de analfabetismo de jovens, adultos e mulheres.

As estruturas e as ações educativas ainda são muito centralizadas e pouco diversificadas. Isso faz com que a adaptação às características regionais se torne difícil, o que limita, em consequência, a participação das comunidades e a inserção em seu meio. O sistema não consegue contribuir para reduzir as assimetrias de desenvolvimento regional e local nem garantir a igualdade de acesso às crianças. As melhores escolas e os melhores professores continuam sendo privilégios da capital e de algumas cidades do centro urbano (SANÉ, 2018, p. 67).

De fato, ao analisarmos as estruturas diretivas dessas instituições, desde sua criação até a atualidade, elucida-se que inclusive a constituição dos movimentos estudantis se dá a partir da lógica do centro. Em outras palavras, a maior parte de seus membros reside na cidade de Bissau.

A parcela da população moradora das zonas rurais fica, portanto, excluída das tomadas de decisões sociopolíticas em relação aos rumos do direito social à educação pública. Essas contradições são percebidas pelas lideranças dos movimentos e é em torno delas que buscaremos nos aprofundar no próximo capítulo.

5 CAPÍTULO 4. A ATUAÇÃO SOCIOPOLÍTICA DOS MOVIMENTOS ESTUDANTIS EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA PARA TODOS

Para entender a maneira como os movimentos estudantis guineenses atuam na defesa da educação pública para todos, é preciso considerar como estão organizados os partidos políticos mais importantes atualmente no país, bem como suas principais características ideológicas.

Iniciemos, então, pelo Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC), a maior força política do país, fundado por Amílcar Cabral em 19 de setembro de 1956, com o objetivo de lutar contra o regime colonial português e pela independência dos povos guineense e cabo-verdiano. Por isso, ainda continuou a deter as hegemonias política e governativa em Bissau, devido a suas alianças e a suas relações de clientelismo com a classe média alta do centro da cidade. Sua principal defesa política foi construída com base no discurso de unidade, luta e progresso.

Em seguida, temos o Partido da Renovação Social (PRS), fundado pelo dissidente do PAIGC, Dr. Koumba Yalá, em 12 de janeiro de 1992. Foi o primeiro partido criado no período da democratização do país e governou a Guiné-Bissau entre 2000-2003, depois do conflito político-militar (Guerra Civil). Foi o partido que constituiu sua ideologia política com base nos discursos da inovação democrática, com uma larga influência política nas províncias Norte e Sul, onde reside a maior parcela de seu eleitorado.

O Movimento de Alternância Democrática (MADEM-G15) foi fundado em 2018, por 15 dissidentes do PAIGC, que estavam insatisfeitos com a forma de governo do PAIGC e com a postura de seu presidente, engenheiro Domingos Simões Pereira. Atualmente, é o segundo maior partido do país e o segundo mais representado na Assembleia Nacional Popular (ANP). MADEM-G15 possui uma base ideológica fortemente ligada à religião islâmica (o islamismo) e com uma hegemonia política consagrada na província Leste, concretamente nas regiões de Gabú e Bafatá, zonas com maior predominância de seus eleitores. Suas ideologias políticas são fortemente marcadas pelos discursos nacionalistas de solidariedade e concórdia nacional. Em 2019, o candidato à presidência da República, Umaro Sissoco Embaló, apoiado pelo MADEM-G15, saiu como vencedor das eleições e se tornou presidente da República de Guiné-Bissau.

Por fim, a Assembleia do Povo Unido – Partido Democrático da Guiné-Bissau (APU-PDGB), fundado por Nuno Gomes Nabiam, ex-membro do PRS e atual primeiro-ministro da

Guiné-Bissau, em novembro de 2014. A APU-PDGB é o quarto maior partido com representação na Assembleia Nacional Popular (ANP).

É nesse contexto político-partidário relacionado à recém-experiência de processos democráticos vividos no país que os movimentos estudantis aqui estudados necessitam dialogar, negociar e, muitas vezes, inclusive resistir diante de pressões políticas no que se refere à cooptação de determinado partido por meio da representação de lideranças na condução desses movimentos.

5.1 Tensão entre partidários e não partidários na condução da CONAEGUIB e do Coletivo Carta 21

Para analisar a disputa política entre partidários e não partidários na condução dos movimentos estudantis, lançamos mão da teoria de mobilização de recursos desenvolvida por Remo Mutzenberg (2015), no sentido de tentar compreender como foi construído o processo de disputa política entre diferentes atores sociais no atual cenário político em Guiné-Bissau.

Segundo Mutzenberg (2015, p. 422), “a teoria da mobilização de recursos contrapôs-se, inicialmente, às abordagens que concebiam as manifestações coletivas como comportamentos desviantes que acentuaram seu caráter irracional”, como havia sido caracterizado pelos diferentes governos que passaram na Guiné-Bissau.

As discussões apresentadas por Gohn (1997), Avritzer (2007), entre outros, relacionadas às dinâmicas e aos enfrentamentos dos movimentos sociais no que concerne à função de ampliar a noção de direitos sociais, negociando, na maior parte das vezes, com o poder estatal instituído, contribui para entender o tensionamento que decorre da participação em movimentos estudantis em Guiné-Bissau.

Nessa perspectiva, vale a pena lembrar que, no início da 9ª legislatura, em 2014, na Guiné-Bissau, emergiram no cenário político debates e discussões envolvendo ações e lutas dos movimentos estudantis em defesa da educação pública e de qualidade para todos.

Na ocasião, partidos políticos hegemônicos procuravam se aproximar das lideranças dos movimentos estudantis durante momentos de eleições legislativas, com propostas de apoio aos projetos estudantis por meio de doações de recursos econômicos.

Verificaram-se, também, apoios implícitos à candidatura de algumas de suas lideranças, provenientes da população juvenil vinculada ao partido e/ou interessada em se filiar, com o intuito de conseguir representação nesses espaços, vislumbrando obter futuras vantagens políticas, como frisou o ex-presidente da CONAEGUIB:

Os partidos políticos hoje estão estragando os movimentos estudantis, as pessoas eram induzidas a se filiar aos partidos políticos, principalmente ao PAIGC, que, à altura, (2014) estava a governar o país. Além disso, é um partido que tinha força e ainda continua a ter essa hegemonia. Por isso, a maioria dessas lideranças era da Juventude Amílcar Cabral (JAAC-PAIGC) ou da Comissão Política do PAIGC etc. Daí às pessoas são dadas oportunidades hoje, é triste dizer, mas, é uma realidade infelizmente. (PEDRO, ex-presidente da CONAEGUIB, 2020)

Nota-se que a tensão gerada entre os partidos políticos de hegemonia nacional e as lideranças das associações é bastante explícita. As lideranças são pressionadas pela lógica do jogo político posto, gerando dilemas social, ético e político na condução dessas associações.

O sociólogo sul-africano Sakhela Buhlungu, em sua obra *O reinventar da democracia participativa na África do Sul*, diz que a tensão vivenciada de maneira geral pelos líderes dos movimentos estudantis não se restringe a Bissau, mas se verifica em outras partes dos países do continente africano.

A tensão política entre partidários e não partidários fragiliza, portanto, os ideais contidos nas propostas desses movimentos, os quais intentam garantir determinada representação de caráter plural, tendo como principal propósito defender incondicionalmente os interesses estudantis contra quaisquer ações, sejam políticas, sejam sociais, sejam culturais, entre outras.

O que se constatou, na verdade, é que a liderança desses movimentos (CONAEGUIB e Coletivo Carta 21) causa conflitos e disputas internas, sobretudo por meio do processo de mobilização de recursos partidários externos, que acabam desviando os princípios norteadores de luta desses movimentos.

A mobilização dos apoios externos vem sendo duramente criticada por parte das antigas lideranças, que, de certa forma, responsabilizam a atual direção da CONAEGUIB pela perda de credibilidade perante a atual conjuntura sociopolítica, conforme aponta Bartolomeu, ex-presidente da CONAEGUIB.

Quando se fala que vai ser o presidente da CONAEGUIB, a primeira coisa que se deve colocar na consciência é o sentimento de apartidarismo. Tem de ser apartidário, porque o próprio estatuto da CONAEGUIB previu isso, e está bem plasmado que realmente quem está liderando o movimento das associações estudantis não pode fazer política partidária, mas hoje aquela tendência está sendo desconhecida e as atuais lideranças fazem confusão entre o espírito acadêmico e o espírito político partidário (BARTOLOMEU, ex-presidente da CONAEGUIB, 2020).

A crise de representação contemporânea, para Avritzer (2007, p. 452), “está ligada à evolução das práticas políticas que tornam sua modalidade eleitoral uma maneira relevante, mas incapaz de dar conta da totalidade das relações de representação entre os atores sociais e

o Estado”. Assim sendo, a tensão sociopolítica partidária e não partidária ocasiona conflitos, brigas e rupturas pessoais no interior dos movimentos estudantis em Guiné-Bissau.

Por outro lado, uma das principais motivações estudantis em participar das lutas e das manifestações em defesa da educação pública para todos consiste na esperança de que as pressões populares dos jovens sejam capazes de influenciar positivamente o processo de mudanças das ações do governo em relação à manutenção das aulas nas escolas públicas, bem como a preservação dos direitos sociais constitucionalmente previstos.

O conceito de democracia participativa tem sido utilizado por esses movimentos como o principal recurso estratégico político, com vistas a assegurar a educação pública, gratuita e de qualidade para toda a população guineense, independentemente de classe social, religião, raça ou gênero.

A concepção de democracia participativa utilizada por esses movimentos tem possibilitado a participação cada vez maior de sindicatos de professores, da sociedade civil e de estudantes nas atividades de planejamento dos processos eleitorais para escolha de novos representantes do corpo diretivo, verificando, assim, a “expansão da cidadania através da inclusão de toda a população na vida social e política do país” (BUHLUNGU, 2002).

De acordo com Gohn (1996), as organizações da sociedade civil, além de suas dinâmicas sociais, também exercem grandes influências no processo de mobilização sociopolítica contra o processo de desmonte das políticas públicas e de conquistas sociais, por meio da “difusão da ação coletiva dos setores mais mobilizados para os menos mobilizados, passo estimulante de inovações nas formas de disputa, novos *frames* de ações coletivas [...] e sequências de interações intensificadas entre os desafiadores (militantes dos movimentos)” (GOHN, 1996, p. 97) do sistema.

Zelote, coordenador nacional do Coletivo Carta 21, defendeu a autonomia e os interesses da classe estudantil sem interferência política do governo, seja pelo financiamento dos projetos sociais, seja pela elaboração das estratégias políticas.

Já recebíamos várias propostas e ofertas dos partidos políticos e do governo no sentido de nos apoiar financeiramente, mas sempre agradamos e recusamos todas elas. Sempre que queríamos realizar algumas atividades, pedíamos a contribuição dos membros e das pessoas que vendiam nos mercados de Bissau, mas nunca pedimos apoio das instituições do Estado ou de políticos, porque sabemos das consequências que esses apoios poderão nos trazer no futuro (ZELOTE, coordenador nacional do Coletivo Carta 21, 2020).

A tentativa dos dirigentes políticos, dos governistas e de seus aliados em monopolizar as lideranças estudantis por meio das ações de transferência de recursos econômicos do

governo, a fim de conseguir o monopólio político, consiste, portanto, em uma verdadeira ameaça à construção da democracia participativa.

Essa ameaça tem sido notada pelas lideranças dessas organizações em distintos momentos. Um desses momentos foi quando decidiram ocupar algumas escolas públicas do país. Na ocasião, houve, por parte de partidos e governantes, várias tentativas de desmobilizar os participantes, conforme narra Miriam, que integra a direção do Conselho 21:

Havia várias tentativas por parte do governo, que tentava nos corromper, até ofereciam bolsas de estudo dos países europeus para todos os membros do Conselho 21 e mais 14 milhões de franco cfa para cada um, mas decidimos unanimemente rejeitar essas ofertas e ainda apelamos que iríamos denunciar os responsáveis, caso continuassem a nos coagir com propostas de corrupção, porque acreditamos que não estamos fazendo a luta somente por nossos benefícios, mas estamos a lutar pela sociedade guineense em seu todo. Por isso, não poderíamos aceitar sermos corrompidos por esses governantes corruptos que hoje estão dirigindo nosso país (MIRIAN, membro do Conselho 21, 2020).

A defesa da educação pública tem acarretado perseguição política e violências física ou psicológica, sobretudo aos líderes desses movimentos, em razão de seus posicionamentos quanto à defesa dos direitos estudantis. Afinal, as mobilizações sociais são capazes de influenciar o resultado da reeleição de deputados aliados do governo e, por isso, algumas lideranças dos movimentos estudantis passam a ser perseguidas.

A prática do clientelismo ameaça o desenvolvimento das ações sociopolíticas realizadas por essas organizações em prol do direito à educação. Essa prática, inclusive, já foi utilizada como moeda de troca para obtenção de vantagens de partidos políticos. Essa ponderação contraria o artigo 2º do Estatuto da Confederação Nacional das Associações Estudantis da Guiné-Bissau, o qual afirma que “as organizações estudantis são livres e apartidárias, tendo como principal objetivo defender escrupulosamente os interesses da educação e dos estudantes guineenses” (CONAEGUIB, 2008).

Violações das normas prescritas no Estatuto já levaram a expulsões de vários membros e de lideranças da CONAEGUIB, acusados de práticas de corrupção e desvio de finalidade, por receberem clandestinamente apoios financeiros e vantagens indevidas por parte do governo e dos partidos políticos, para enfraquecer ações e lutas dos movimentos estudantis em defesa do direito à educação pública de qualidade para todos.

Em virtude disso, “a construção de uma política efetiva de combate à corrupção passaria necessariamente por capacitação, continuidade, monitoramento e divulgação das ações” (NOVAS & ALVIM, 2014, p. 260) em benefício da sociedade.

Diante de tudo isso, constata-se, como parte de uma estratégia utilizada por personalidades e políticos, nos últimos anos (2014-2019), o uso de meios de comunicação estatal para propagar campanhas difamatórias da vinculação partidária dos movimentos estudantis em Guiné-Bissau, conforme explicitado por Tiago:

A Televisão da Guiné-Bissau (TGB), sendo instituição do Estado que é controlada pelo governo, foi orientada a não reportar as manifestações dos movimentos estudantis, porque eles acreditam que estávamos sobre a influência dos partidos da oposição, que queriam sabotar o governo. Por isso, fechou as portas para os estudantes. [...] O ex-ministro da Educação, engenheiro Artur Silva, foi uma das pessoas que mais acusou abertamente os movimentos estudantis nos meios da comunicação social, uma vez que dizia que os movimentos estudantis são organizações de influência partidária ligada aos partidos da oposição, principalmente o Partido da Renovação Social. No entanto, sabemos que isso não é verdade e o governo de seu partido, do qual ele fazia parte, estava tentando a todo custo deslegitimar nossas lutas pelo direito à educação pública neste país (TIAGO, coordenador regional do Coletivo Carta 21, 2020).

O gradativo processo de constituição da democracia participativa em Guiné-Bissau revela, portanto, que, por mais que a liberdade de expressão e o direito de manifestação pública sejam direitos constitucionalmente garantidos pela Constituição de 1996, são constatados efeitos de censura política no sentido de proibir as populações de exercerem seus direitos, principalmente quando se trata de realização de manifestações contra o interesse do governo e dos partidos políticos.

A tensão política entre partidários e não partidários atinge de maneira geral não só os movimentos estudantis, mas também outras organizações da sociedade civil, como é o caso da denúncia que envolveu “recentemente o Presidente do SINDEPROF²⁴, na qual foi acusado por alguns professores contratados do Ensino Básico de estar subordinado ao governo, para não aceitar aderir às reivindicações de SINAPROF²⁵” (TOMÉ, presidente da CONAEGUIB, 2020).

Não obstante, para algumas pessoas, essa situação é mais uma tentativa do governo de fragilizar a reivindicação da implementação do estatuto de carreira docente para os professores da rede pública em todo o território nacional. Muitos professores já vivenciaram experiências idênticas a essa com governos anteriores, do PAIGC e do PRS, em que alguns participavam ativamente com denúncias contra as lideranças sindicais que se alinharam ao governo do PAIGC em troca de bens materiais ou cargos no governo.

De acordo com Buhlungu, uma das “razões dessa omissão pode residir no fato de algumas dessas experiências não terem tido origem em meios de organização conhecidos por

²⁴ Sindicato Democrático dos Professores.

²⁵ Sindicato Nacional dos Professores

serem democráticos. De fato, muitas tiveram mesmo origem em ambientes não democráticos” (BUHLUNGU, 2002, p. 15).

Sendo assim, às vezes é difícil interpretar a conjuntura sociopolítica dos movimentos estudantis em Guiné-Bissau desconsiderando as lutas dos professores e sua relação com o governo, como observou Tomé, atual presidente da CONAEGUIB.

Na verdade, não podemos ignorar dizendo que os políticos não tenham interesses de apoiar os candidatos a cargo da presidência da CONAEGUIB, porque, se o candidato é apoiado por determinado partido político, certamente irá facilitar a governação dele, mesmo se não está cumprindo com suas obrigações, daí a organização vai ficar mais passiva e não vai falar nada, por causa das conexões que possui com essa formação política. [...] Desde que assumimos a liderança da Confederação, houve várias tentativas de nos corromper, mas não aceitamos. Na última vigília que fizemos, em 2019, o então ministro da Educação me ligou, dizendo que estamos a fazer a política e devemos parar de fazer a política, de igual modo respondi a ele: “Sr. Ministro, nós não temos interesse em fazer política partidária, só queremos o funcionamento das aulas nas escolas públicas e mais nada”. Porém, durante nossa conversa por telefone, percebi que estava nervoso e começou a me insultar com palavrões, acusando os movimentos estudantis de serem aliados dos partidos da oposição. [...] Considero que fui bem paciente e educado com ele, mas continuou dizendo que não estão a nos ajudar, foram votados para cumprir suas obrigações enquanto gestores públicos (TOMÉ, presidente da CONAEGUIB, 2020).

Toda a tensão gerada entre interesses políticos partidários e não partidários na condução dos movimentos estudantis em Guiné-Bissau felizmente não tem desmotivado boa parte dos estudantes que participam dos movimentos estudantis (CONAEGUIB e Coletivo Carta 21). Afinal, muitos deles ainda não aceitam trocar o que consideram como “suas dignidades” por ambições pessoais. Contudo, a ameaça de cooptação é real e presente em todo o tempo.

Movidos por ideais de construção de uma democracia participativa, os movimentos estudantis pautam, em todo o território nacional, a luta e a defesa contra o desmonte da educação pública em detrimento das políticas partidárias e neoliberais da educação. Não obstante, o tensionamento existente entre interesses políticos partidários e não partidários é inerente a esse processo.

5.2 Movimentos estudantis enquanto espaços de formação sociopolítica e subjetiva

A luta pelo direito à educação pública, contida nas propostas tanto da CONAEGUIB quanto do Coletivo Carta 21, foi capaz de instaurar uma nova ordenação na política pública educacional. A partir das reivindicações realizadas por essas organizações, o Ministério

Nacional da Educação teve de negociar com seus representantes e com os sindicatos de professores.

A tomada da consciência coletiva em relação à atual conjuntura sociopolítica do país estimula, dessa forma, a criação de estratégias de capacitação e de formação política juvenil. A participação nessas atividades contribui sobremaneira no processo de socialização política dos indivíduos, como foi enfatizado pelo Pedro, ex-presidente da CONAEGUIB.

Aprendi muitas coisas no movimento estudantil. Eu ainda era muito jovem e hoje percebi que podia fazer mais, mas, como não tinha muitas experiências para fazer, ganhei muitas coisas em contrapartida. Isso foi no movimento associativo, que considero muito importante, principalmente quando é ativo e acadêmico. O que eu sou hoje, uma boa parte aprendi na liderança do movimento estudantil (PEDRO, ex-presidente da CONAEGUIB, 2020).

Nesse sentido, é importante considerar que, demograficamente, a população de Bissau é majoritariamente composta por jovens. Porém, essa parcela populacional é sub-representada. A condição da juventude no país ainda é bastante preocupante, tendo em vista a ausência de políticas públicas voltadas aos interesses das juventudes. Nesse caso, as experiências sociopolíticas e culturais juvenis são interpretadas pelo viés da criminalidade e/ou como ausência de maturidade e de responsabilidade (SILVA, 2019).

Dayrell (2003, p. 40), a esse respeito, reflete que “nos deparamos no cotidiano com uma série de imagens a respeito da juventude que interferem em nossa maneira de compreender os jovens. Uma das mais arraigadas é a juventude vista em sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um vir a ser”. Por isso, alguns setores sociais os consideram incapazes de assumir responsabilidades para com a sociedade.

As experiências adquiridas pelos participantes por meio de formações políticas acumuladas nas participações dos movimentos estudantis contribuem para romper com esse imaginário, conforme aponta Bartolomeu:

A educação é um processo importante para a vida das pessoas. Por isso, deve ser chamado como o foco para o desenvolvimento de outros setores. Portanto, alicerçar e priorizar a educação significam que, desde logo, estás a priorizar a sociedade em sua generalidade [...] e, com isso, achamos que era urgente começarmos a fazer as exigências a nossos governantes para que assumam suas responsabilidades no que diz respeito à garantia da educação pública, gratuita e de qualidade para todos (BARTOLOMEU, ex-presidente da CONAEGUIB, 2020).

O processo de emancipação política de alguns integrantes das associações estudantis em Guiné-Bissau se iniciou com a implementação das atividades de formação e de capacitação desenvolvidas por eles próprios, recebendo apoio de ativistas sociais e utilizando

como ponto de partida espaços de educação não formal para potencializar suas atividades de formação coletiva.

Esses lugares propiciam abordar diferentes temáticas, a saber: política, direitos humanos, educação, violência contra mulheres, emancipação feminina, entre outros. Esses espaços formativos são utilizados para discussões e debates das ideias, planejamentos das atividades e mobilizações coletivas em prol dos interesses públicos (BARROS, 2014).

Com isso, a “escola vai deixando de ser vista como uma dádiva da política clientelística e vai sendo exigida como um direito. Vai se dando um processo de reeducação da velha cultura política, vai mudando a velha autoimagem que os próprios setores populares” (ARROYO, 2003, p. 30) acreditavam durante décadas como algo natural e/ou intacta da sociedade.

O trabalho coletivo conta também com a participação de outras organizações juvenis de sociedade civil, como Conselho Nacional de Juventude (CNJ), Rede Nacional das Associações Juvenis da Guiné-Bissau (RENAJ) e Fórum Nacional da Inserção para Formação Extraescolar e Profissional da Guiné-Bissau (FONAI FEP-GB), associações comunitárias que atuam em diferentes regiões do país, de acordo com os depoimentos das pessoas que participaram e ainda participam dos movimentos estudantis.

Existem, sim, os momentos formativos nas reuniões da CONAEGUIB e, com a utilização de alguns referenciais teóricos e/ou de práticas sociais nos encontros, sempre havia pautas importantes, que eram trazidas pelos delegados de associações de base das escolas para informar e discutir as estratégias de lutas da Confederação. Às vezes, procuramos, também, trazer algumas ações e algumas lutas dos movimentos estudantis de outros países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), para compreender um pouco acerca deles e analisar a forma como são mobilizadas as verbas para organização dos movimentos estudantis (TIAGO, coordenador regional do Coletivo Carta 21, 2020).

Existem momentos formativos nas reuniões do Coletivo Carta 21, mas de caráter normal, porque, na Carta 21, durante seu tempo de luta, as reuniões sempre aconteciam no horário de 2h da manhã. Escolhemos esse horário para podermos gerir melhor nossos segredos internos ao movimento. Ainda não temos um regulamento ou estatuto formal, mas trabalhamos com base nos três princípios fundamentais, que são confiança, trabalho e segredo, mas alguns membros consideram isso como a lei do Coletivo Carta 21 (ZELOTE, coordenador nacional do Coletivo Carta 21, 2020).

As formações sociopolíticas proporcionadas pelos movimentos estudantis em Guiné-Bissau (CONAEGUIB e Coletivo Carta 21) constituem, portanto, uma das principais contribuições para seus integrantes, no que concerne à consciência sociopolítica e crítica em defesa da cidadania coletiva (BARROS, 2014).

Para Seidl (2014), a eficácia dos movimentos sociais de caráter estudantil, como atores coletivos constituídos por jovens comprometidos com as causas humanitárias e porta-vozes da

bandeira da educação em defesa das escolas públicas, procura sempre utilizar todas as suas energias à disposição de lutas por causas sociais e em defesa da cidadania: “as formas e os espaços – grupo familiar, escola, universidade, religião, redes de amizade, trabalho – nos quais diferentes tipos de recursos sociais e culturais são obtidos e as experiências acumuladas em conjunturas históricas específicas estiveram no centro das preocupações” (SEIDL, 2014, p. 64).

A esse respeito, Tomé (2020) relata que a experiência adquirida no movimento estudantil lhe possibilitou muitas conquistas e muitas realizações nos níveis pessoal e profissional. A partir de sua participação, ele se sentiu motivado a dar continuidade à sua formação sociopolítica e acadêmica no curso de Direito, na Faculdade de Direito de Bissau (FDB), uma das instituições acadêmicas mais consagradas do país.

Primeiro, eu tive uma experiência a partir da associação de base. Eu era presidente da associação dos estudantes do Liceu Regional de Bafatá, leste do país, em 2008. À altura, eu coordenava a estrutura da Confederação em nível regional e todas as correspondências se dirigiam a mim, para supervisionar todos os trabalhos da Confederação. Isso foi de 2008 a 2010. Já no final de 2010, eu vim cá estudar ano zero na Faculdade de Direito de Bissau, na qual assumi o cargo de presidente do Conselho Fiscal da CONAEGUIB, de 2010-2013. Em 2014, na IV Assembleia Geral da Confederação aqui em Bissau, fui nomeado para o cargo de Secretário Executivo Adjunto da organização e, mais tarde, fui nomeado para o cargo de Secretário Executivo, porque a Confederação possui uma estrutura que lhe permite ter Secretário Executivo e Secretário Executivo Adjunto. Em 2018, terminou o mandato da direção que veio da IV Assembleia e, em 2019, foi realizada a V Assembleia Geral, na qual me candidatei e fui eleito como presidente da CONAEGUIB. Hoje estou representando a classe estudantil nos níveis nacional e internacional. Tudo que conquistei ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional como advogado foi graças ao movimento estudantil, porque foi essa organização que me abriu as portas e possibilitou a conquista do meu sonho de formar como profissional da área de Direito. (TOMÉ, presidente da CONAEGUIB, 2020).

As contribuições da participação em movimentos sociais, entendidos como atores coletivos, são destacadas por Gomes (2017) no processo relacional de transformação da realidade social e nas conquistas dos direitos que historicamente eram restritos a determinado grupo e/ou a determinada classe social. Partindo das considerações feitas por Tomé corroborando a reflexão da autora, a prática de militância política de jovens, adultos e mulheres nos movimentos sociais é, de fato, educativa.

A participação nos movimentos estudantis é um importante avanço em direção à construção da democracia participativa em Guiné-Bissau. Cargos importantes na hierarquia da CONAEGUIB têm sido gradativamente ocupados por representantes oriundos de regiões do interior, como é o caso da presidência do Tomé. Esse lugar nunca havia sido ocupado por nenhum dissidente das zonas rurais do interior país, porque o processo eleitoral era mais

burocratizado e centralizado, privilegiando, com isso, candidaturas provenientes do centro da cidade de Bissau.

A ampliação política de tomada de decisões para além do centro faz com que inúmeros associados deem credibilidade à Confederação Nacional, conquistando, conseqüentemente, apoio ante a sociedade civil e os organismos internacionais, uma vez que “nossa luta não se limitou somente a fazer manifestações nas avenidas públicas ou *lives* nas redes sociais, também nos preocupamos com o social, queremos que cada um de nós conhecesse seus direitos e seus deveres como um cidadão e uma cidadã livres deste país” (ZELOTE, coordenador nacional do Carta 21, 2020).

O Coletivo Carta 21, por sua vez, também tem avançado nas discussões a respeito da conjuntura atual de transição política do regime do Partido Africano para a Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC) para o governo de coalizão entre o Partido da Renovação Social (PRS), o Movimento de Alternância Democrática (MADEM-G15) e a Assembleia do Povo Unido – Partido Democrático da Guiné-Bissau (APU-PDGB).

Durante toda a nossa ocupação ao redor do Ministério da Educação, discutíamos sempre as questões de cidadania, política, direitos sociais e autonomia das escolas públicas nas rodas de conversas e palestras que organizávamos. Também convidávamos algumas personalidades para partilharem conosco diferentes assuntos sobre resistências e lutas dos movimentos sociais em vários países africanos. Também partilhávamos histórias de vida para que pudéssemos conhecer melhor uns aos outros que lá estavam. Para mim, esse foi um dos momentos mais importantes da ocupação (ZELOTE, coordenador nacional do Carta 21, 2020).

A ética, a disciplina e a união coletiva são alguns dos princípios básicos para a criação dos cursos de capacitação e formação sociopolítica e subjetiva dos membros do Coletivo Carta 21.

Sempre existem momentos formativos nas reuniões, mas só não posso dizer quais são as principais referências teóricas ou práticas que são utilizadas nesses encontros, porque sempre procuramos convidar especialistas em diferentes áreas do conhecimento para virem falar de um tema específico. Os temas mais explorados em nossas oficinas de formação política são temáticas sociais, políticas e culturais, com ênfase na educação e em movimentos sociais (MIRIAN, membro do Conselho 21, 2020).

A partir do período da redemocratização do país, em 2004, as lutas dos movimentos estudantis em Guiné-Bissau começaram a ganhar espaços nos debates sociais e políticos. Em 2018, suas ações realizadas foram frequentemente mencionadas nos debates políticos eleitorais, nos quais, inclusive, apareceram algumas candidaturas ao cargo de deputado com pautas em defesa da educação.

Por esses e outros motivos, as lutas dos movimentos estudantis em defesa da educação pública, gratuita e para todos têm sido cada vez mais potencializadas em níveis nacional e internacional. Elas têm possibilitado reconhecimento maior de suas ações ante a população guineense em prol da defesa da educação pública no país.

5.3 Desigualdades de classe, de gênero e de origem social na liderança da CONAEGUIB e do Coletivo Carta 21

Conforme vimos discutindo, a desigualdade social e a desigualdade de gênero são os principais fatores a gerar exclusões sociais de determinado grupo ou de determinada classe em Bissau. Essas desigualdades estruturais reverberam, de alguma forma, na distribuição de classe, de gênero e de origem social na função de liderança nas associações estudantis investigadas.

A participação estudantil, por exemplo, se dá predominantemente por pessoas que vivem no centro urbano. Há uma tentativa por parte de seus líderes, contudo, de garantir representações políticas também nas zonas rurais e na capital Bissau.

Nessa mesma perspectiva, há uma sub-representação de lideranças femininas nessas associações. Conforme discutimos anteriormente, no contexto guineense, em específico, e no do continente africano, de maneira geral, há uma concentração de poder desempenhada pelo homem, preservando-se, com isso o machismo, o sexismo e a homofobia, de acordo com Tiago, coordenador regional do Carta 21.

Na verdade, o que eu percebi na estrutura da Confederação é que ela é muito machista e sexista, porque muitas vezes são os homens que ocupam os espaços de destaques, como de presidente, de vice-presidente, de porta-voz e de financeiro. Isso se verifica, também, nas associações de base, cuja maioria dos presidentes e dos coordenadores são homens que sempre são colocados para desempenhar os papéis de secretário e delegado. Nunca vi uma mulher a liderar uma associação de base nem a presidência da CONAEGUIB, infelizmente, mas tive a oportunidade de participar de várias reuniões ordinárias e extraordinárias, nas quais me deparei com pessoas que reproduzem ideias machistas e que procuravam a todo custo inferiorizar e legitimar as ausências femininas nas gestões dos altos cargos da Confederação Nacional dos Estudantes. Um dia desses, uma das lideranças da CONAEGUIB disse que as meninas não podem ocupar o cargo da presidência por causa de suas docilidades e que, por isso, não irão suportar as pressões que costumam vir de todas as partes (TIAGO, coordenador regional do Carta 21, 2020).

As desigualdades sociais e de gênero em Guiné-Bissau não deveriam ser compreendidas como algo natural, que não pode ser mudado, como algumas pessoas insistem em querer acreditar, porque se trata de uma construção sociocultural e ideológica que tem sua

origem no patriarcalismo e que vem sendo reproduzida de geração em geração até nossos dias.

Na sociedade tradicional africana anterior à colonização dos países africanos, havia mulheres rainhas, chefes de família e líderes de tribos que participavam ativamente nos órgãos centrais da tomada de decisões na sociedade, porque a grande parte da sociedade era de linhagem matriarcal e o poder era exercido por mulheres, mães e líderes das comunidades. O sistema matriarcal “dominado pelas mulheres, que controlavam as atividades agrícolas, o mercado, o comércio e a religião, existia ao lado de um patriarcal, dominado pelos homens, ambos partilhando e cooperando no espaço social. O matriarcado não era equivalente ao patriarcado” (CASIMIRO, 2004, p. 78), porque não se baseava na discriminação do outro, não havendo indícios de violências.

No caso da Guiné-Bissau, especificamente, a maioria dos grupos étnicos são também de linhagem matriarcal, como o caso da etnia *Papel*, na qual as sucessões das lideranças comunitárias são escolhidas e/ou indicadas com base nos critérios da linhagem do matriarcado.

Para Cheik Anta Diop (1982), historiador senegalês, a diferença que existe entre a sociedade tradicional africana e a sociedade europeia é a seguinte: a África é uma sociedade matriarcal, a Europa é uma sociedade patriarcal, onde os homens consideram as mulheres como guardiãs do lar e reprodutoras da linhagem, sem levar em consideração os esforços delas e suas capacidades intelectuais para o desenvolvimento social da comunidade e/ou da sociedade.

Diferentemente da cultura europeia, na sociedade tradicional africana os protagonismos sociais da comunidade eram exercidos por mulheres, mães e chefes de família, mas não de forma hierárquica, como enfatizou Dove (1998):

O conceito de matriarcado destaca o aspecto da complementaridade na relação feminino-masculino ou a natureza do feminino e do masculino em todas as formas de vida, que é entendida como não hierárquica. Tanto a mulher quanto o homem trabalham juntos em todas as áreas da organização social. A mulher é reverenciada em seu papel como a mãe, a portadora da vida, a condutora para a regeneração espiritual dos antepassados, a portadora da cultura e o centro da organização social (DOVE, 1998, p. 08).

Nesse período, também não havia práticas de divisão social dos trabalhos: as tarefas eram compartilhadas entre homens e mulheres. Portanto, ser mulher não lhe impede de realizar e/ou executar qualquer tarefa ou de participar das tomadas de decisões em casa ou na comunidade.

Os valores socioculturais da tradição africana consideravam mulheres como sujeitos mais importantes nas tomadas de decisões ou na resolução dos conflitos comunitários, devido às suas capacidades de construir diálogos nos momentos de exaltação dos entusiasmos. Segundo Casimiro (2004, p. 80), nessa época, as “mulheres tinham seu próprio grupo dirigente, escutavam litígios, participavam nos conselhos e seu consentimento era necessário em determinados assuntos. Noutros casos, eram vistas como protetoras dos direitos do chefe e, noutras situações, como protetora do grupo” contra os inimigos que poderiam surgir e/ou contra os que poderiam se revoltar contra o grupo em prol de interesses particulares.

Portanto, é possível perceber que a participação das mulheres africanas nos centros das tomadas de decisões não é algo novo, porque, antes da invasão dos povos europeus ao continente africano, havia estruturas e organizações sociais, chefiadas por mulheres, que eram bem-sucedidas, de acordo com Dove (1998), mas todas elas foram destruídas pelo regime colonial em prol da implementação de um novo sistema social com base nos moldes da cultura ocidental europeia.

[...] as conquistas da África pelos europeus desde a antiguidade até o presente podem ser vistas como conquistas do matriarcado pelo patriarcado. A dominação de mulheres, homens e crianças africanos por mulheres, homens e crianças europeus leva à subjugação potencial das mulheres africanas por homens e mulheres brancos, bem como pelos homens africanos. A essa luz, é possível entender como a imposição de valores ocidentais em relações feminino-masculino mais igualitárias dos povos africanos é tão insidiosa, especialmente quando à humanidade é requerido visualizar essa condição como progressiva, universal e natural (DOVE, 1998, p. 09).

O patriarcalismo é um sistema social ocidental que se fundamenta no controle do homem sobre a mulher. Nele, o homem ocupa o papel central e é considerado chefe da família, superior à mulher e detentor de todos os poderes, enquanto as mulheres são consideradas como figuras passivas, sem voz nem vez, com uma função familiar de reproduzir as linhagens familiares, de executar os trabalhos domésticos, de cuidar das crianças e de servir ao marido (DOVE, 1998).

Do ponto de vista específico, a colonização portuguesa nos países africanos, particularmente em Guiné-Bissau, foi a principal responsável pela instauração das desigualdades sociais e de gênero, uma vez que houve um crescimento de naturalização das violências domésticas como algo passivo legitimado pela sociedade.

O *modus operandi* do colonialismo, com base no patriarcalismo, além de destruir o sistema matriarcal e o poder das mulheres então vigente na maioria das sociedades tradicionais africanas anteriores à colonização, também criou o mecanismo de controle do corpo da mulher pelo homem, o machismo e o sexismo, haja vista que as mulheres eram

proibidas de frequentar lugares públicos, como as escolas, que o regime colonial julgava pertencerem somente aos homens brancos europeus e a alguns homens africanos aliados ao regime e/ou a filhos de funcionários da administração.

Enquanto os homens iam para as escolas, as mulheres eram colocadas para aprender os trabalhos domésticos e as técnicas de submissão ao poder masculino. Isso é notável nos dados sobre o analfabetismo de mulheres em Guiné-Bissau, durante o período da colonização portuguesa, em razão de suas políticas desiguais, que geraram a exclusão das mulheres do ambiente escolar. Essas práticas eram apoiadas e legitimadas pela religião (cristã e islã), durante muitos anos, com base no fundamentalismo religioso, que almejava “das mulheres que estejam sempre prontas a servir aos níveis do agregado familiar, da comunidade e da nação” (CASIMIRO, 2004, p. 86).

Por outro lado, os estereótipos machistas e sexistas foram criados e reproduzidos pelas pessoas que se sentiam ameaçadas com trajetórias de sucessos das mulheres africanas durante a época da colonização portuguesa em Guiné-Bissau. No entanto, já havia pessoas que tentavam invisibilizar as contribuições das mulheres durante a luta de libertação contra o regime colonial. Para Monteiro (2012, p. 86), as “categorias coloniais colonizador e colonizado são sustentadas por formas de controle sexual, pelo que as sanções e as proibições sexuais e sexistas não só demarcavam as relações de poder de gênero como também delineavam a fronteira de raça em termos pessoais e públicos” em diferentes espaços da convivência social. Diante disso, é importante ressaltar que as mulheres em Guiné-Bissau tiveram contribuições importantes na libertação do país em todos os setores, desde a logística até a linha de frente, lutando ao lado dos homens, mas, mesmo assim, ainda não foram reconhecidas dignamente como mereciam.

O poema de Noêmia Sousa, intitulado “Passe”, reaviva a memória do passado colonial e trouxe ao tempo a voz da resistência contra o sistema opressor machista, sexista e racista.

Nós somos os filhos adotivos e os ilegítimos,
 que vossos corações tímidos, desejosos de comprar o céu ou a vida,
 vieram arrancas aos trilhos ladeados de micaias,
 para depois nos lançarem, despidos das peles e das azagaias,
 ah, despojados dos diamantes do solo e do marfim,
 despojados da nossa profunda consciência de mulheres,
 nos tantos metros quadrados dos bairros de zinco e caniço!
 Somos os despojados, somos os despojados!
 Aqueles a quem tudo foi roubado,
 Pátria, e dignidade, Mãe e riqueza e crenças, e liberdade!
 Até a voz da nossa raça, da revolta dos nossos corpos tatuados,
 nos foi roubada para embriaguez de vossos sentidos anêmicos,
 arrastando-se nos bailes frios iluminados à eletricidade...
 Despojados, ficamos nus e trêmulos,

nus na adjeta da escravidão dos séculos...,
 mas com o calor das chamas das nossas fogueiras acesas,
 crepitando, rubras, sobre os dias e as noites,
 como vaga-lumes de protestos, de gritos, de esperança!
 Agora, que sabes quem somos,
 Não nos exijas a ignomínia do “passe” das vossas leis (SOUSA, 06/09/1950).

Partindo dos clamores exaltados, é possível observar nesse poema que, após a independência do país, a sociedade guineense passou a herdar a prática social do patriarcalismo europeu e as mulheres ainda continuam a ter poucas possibilidades de usufruir de direitos civis, políticos e sociais em relação aos homens.

Infelizmente, nesse contexto, a luta das mulheres pela igualdade social e contra todo e qualquer tipo de violência, sobretudo a doméstica, é considerada por algumas pessoas conservadoras (machistas e sexistas) como uma afronta à cultura e à religião (VIEIRA TÉ, 2018).

O Estado, por meio de suas instituições, funciona como mecanismo de manutenção dos privilégios de determinado grupo e de dada classe social. Segundo Casimiro (2004), uma das primeiras falhas do projeto de modernização do país após a independência foi a não incorporação das mulheres na agenda do desenvolvimento e no plano de governação.

Esse e outros fatores ocasionam profundas desigualdades entre homens e mulheres, em que se verifica, por parte das mulheres, a impossibilidade de acesso e permanência no sistema escolar, a iniciação no casamento prematuro, a imposição da tradição social relacionada às questões de ordens socioculturais e religiosas, entre outras. Tudo isso explica, de certa forma, a ausência das mulheres no cenário político guineense e no centro de tomadas de decisão, como enfatizou a Mirian, membro do Conselho 21.

Temos poucas representações por parte do sexo feminino, apesar de que existam algumas meninas que fazem parte do conselho dos líderes e presidentes das associações dos estudantes de algumas escolas públicas do país, mas ainda há uma predominância de representações masculinas nos lugares de tomada de decisões na estrutura geral do movimento estudantil. Quanto à representação rural-urbana, há coordenadores regionais que coordenam e supervisionam todas as atividades do movimento em nível de suas regiões. Por fim, aqui no Coletivo Carta 21 não são visíveis as questões de separação entre classes sociais (MIRIAN, membro do Conselho 21, 2020).

A desigualdade social de classes, seguida do recorte geoespacial centro-urbano ou zonas rurais do interior do país, é um índice para localizar as assimetrias que são verificadas na sociedade guineense. Essas assimetrias também fazem parte das representações de

lideranças das organizações dos movimentos estudantis em Guiné-Bissau, conforme apontam as ponderações realizadas por Tiago:

É possível verificar as desigualdades entre as pessoas moradoras das zonas urbana e rural. Falo isso porque até hoje não se verifica uma pessoa que mora na zona rural a ocupar o cargo da presidência da CONAEGUIB nem do Coletivo Carta 21. Quanto à questão de classe social, há uma predominância da classe média alta na ocupação dos cargos, porque dentro dessas organizações é possível observar alguns grupos que só andam de carros e motos. E, acima disso, são muito estratégicos, isso é verdade, porque muitas das vezes usam seus recursos para subordinar aqueles que são mais necessitados em prol de seus interesses ocultos (TIAGO, coordenador regional do Carta 21, 2020).

Segundo Cardoso (2002), a formação de classe social em África e na Guiné-Bissau, em particular, se iniciou no período da colonização portuguesa com a lógica de assimilação das práticas socioculturais europeias que eram consideradas superiores a todas as outras culturas. Os assimilados eram considerados civilizados e, tornando-se portugueses de segunda classe, eram batizados, aprendiam a falar português e aprendiam os valores culturais hegemônicos dos europeus. Por isso, usufruíam de alguns privilégios, como a posse de terra, a educação escolar, os meios de produção e podiam se tornar funcionários do sistema de administração colonial. “Ao lado do poder econômico, existem um poder político e um poder social que se exprimem em termos de estatuto e de prestígio e que estão cada vez mais ligados ao desenvolvimento de grandes burocracias hierarquizadas, controlando o Estado e ocultando a luta de classes” (CARDOSO, 2002).

O sistema social baseado na discriminação, nas desigualdades sociais entre homens e mulheres e com recorte geoespacial urbano/rural, foi uma das principais marcas negativas deixadas pela colonização portuguesa em Guiné-Bissau, juntamente com a implantação da política de exploração do homem pelo homem, que era fundamentada nessa lógica de dominação.

A burguesia nacional, criada a partir do modelo europeu e composta por descendentes portugueses, assimilados e cabo-verdianos nascidos em Guiné-Bissau, foi e ainda é a principal reprodutora das ideologias neocoloniais no país, sobretudo após a conquista da independência.

O sistema capitalista em Bissau se produz e se reproduz a partir de duas categorias de classes distintas: a classe dominante, também conhecida como classe de dirigentes e de proprietários dos meios de produção, e a classe dominada. Segundo N’krumah, a primeira é aquela que controla “os instrumentos econômicos e de produção e de distribuição e os meios de estabelecer sua dominação política, enquanto as classes dominadas não fazem senão servir

os interesses das classes dominantes, de quem dependem no plano político e social” (N’KRUMAH, 1977, p. 17).

Assim foram criadas as relações sociais de dominação de classes e entre homens e mulheres, que, de certa forma, reverberam principalmente nos cargos de lideranças das associações estudantis e que constituem uma preocupação de nossos interlocutores, que participaram e/ou ainda participam das ações realizadas pelos movimentos estudantis em Guiné-Bissau.

5.4 “Uma coisa é política partidária, outra é política nacional”

Durante os trinta anos de “democracia simbólica e/ou fragilizada”, o povo guineense já foi submetido a diversos acontecimentos culturais, políticos e militares que marcaram gerações desde o período pós-independência até os dias atuais.

Tempos sombrios de banalidade, corrupção, impunidade, violência contra os direitos humanos, guerra civil, golpes de Estado, instabilidades política e social, entre outros, quase sempre pautados em alianças políticas com agências financeiras internacionais.

No recente processo de consolidação democrática do país, a corrupção, no âmbito da política partidária, traz sérias consequências no que se refere à conquista dos direitos sociais, como a educação pública, gratuita e de qualidade (*O DEMOCRATA*, 2020).

Para alguns dirigentes e para algumas lideranças do país (políticos), diferentemente de outros países africanos, europeus, americanos e asiáticos, antes da nação, primeiro é o partido, depois os políticos aliados e seus familiares, porém a “corrupção na Guiné-Bissau não é vista como um problema que carece de uma solução urgente. Aliás, a corrupção para as elites em momentos de crise é uma forma de acumulação de capital, aproveitando as fragilidades do próprio Estado, em várias áreas” (FAEL, 2017, p. 07).

Nesse contexto, os movimentos estudantis cumprem distintas funções sociais relacionadas à defesa da educação pública do país. Como sujeitos políticos, apresentam-se na cena pública enquanto propositores de políticas educacionais, estando sob sua responsabilidade, de igual modo, a tarefa de resistirem às pressões e às exigências dos interesses partidários, direcionados à ausência de participação do Estado no que diz respeito à proteção e à garantia dos direitos fundamentais para todos/as.

A banalização do judiciário pelas elites do centro em colaboração com as instituições partidárias da hegemonia nacional possibilitou o maior retrocesso na educação desde a

independência do país, em razão das institucionalizações das práticas de corrupção e do desvio de recursos públicos da educação.

A criação do sistema de relação do clientelismo entre público e privado para manutenção dos privilégios no setor público é um grande operador do sistema de corrupção, “uma vez que cria incentivos para que os funcionários públicos possam cobrar propina dos agentes econômicos que atuam no setor privado, dessa maneira, fazendo com que os setores público e privado andem na mesma direção por meio da conexão dos atos ilícitos” (CÁ, LIMA & SOUSA, 2019, p. 151).

Isso resulta em fechamentos de escolas públicas devido à falta de recursos para manutenção das infraestruturas e para compra de materiais didáticos para que os estudantes possam aprender com qualidade social, assim como nas instituições de ensino privado.

O envolvimento de funcionários públicos e de outros agentes do Estado tem como justificativa os baixos salários pagos pelo Estado, a inadequada assistência médica e medicamentosa, entre outros, como os baixos salários na função pública. Isso é aproveitado por agentes externos à administração para fazerem ofertas aos funcionários públicos. Esse não é só um caso da Guiné-Bissau, mas da generalidade dos países pobres que não têm sistemas de controle interno funcionais e eficazes. É necessário que os governos atuem de forma a garantir “almofadas” aos salários excessivamente baixos praticados na Administração Pública e outros incentivos materiais. A Guiné-Bissau também sofre desse fenômeno da pequena corrupção ou corrupção burocrática (FAEL, 2017, p.09).

Nesse sentido, em Guiné-Bissau, raramente os funcionários públicos recebem salários, devido à carência da imparcialidade na regência dos recursos públicos. Essa realidade complexa dá margem a atos de corrupção nas instituições públicas do Estado.

O combate de indicação de cargos para diretores de serviços das instituições escolares do Ensino Básico pelo viés partidário, no Ministério Nacional da Educação, tem sido uma das principais pautas de reivindicações de luta dos movimentos estudantis (CONAEGUIB e Coletivo Carta 21). Tomé, presidente da CONAEGUIB, reflete que a escolha e a formação de seus corpos diretivos não deveriam sofrer interferência política partidária, uma vez que os diretores indicados pelo governo por meio dessa interferência política muitas das vezes carecem de habilidades técnicas para o exercício dessa função.

Algumas propostas já iniciadas precisam ser continuadas, principalmente a revisão dos critérios de nomeações dos diretores das escolas públicas nos níveis central e regional, que vem sendo fortalecida pela Confederação. Também defendemos a ideia de que as nomeações dessas pessoas não devem ser com base na afiliação partidária, mas dos méritos e das competências de cada um, mas isso nunca foi levado em consideração, pois as pessoas são nomeadas em observação política partidária às vezes sem preparação técnica para o desafio (TOMÉ, presidente da CONAEGUIB, 2020).

O negacionismo do governo acerca da concessão de autonomia às escolas públicas para escolha de seus diretores fez com que os movimentos estudantis criassem uma proposta de realização de concurso público para o cargo de diretores das escolas públicas em todo o território nacional.

De acordo com Tomé (2020), as realizações de concursos públicos poderão contribuir para o fortalecimento das escolas públicas e a fiscalização dos recursos públicos provenientes das matrículas e daqueles pagamentos provenientes de propinas. Sabe-se que grande parte dos recursos públicos deveria ficar como fundo para manutenção das escolas, mas infelizmente são desviados.

A criação de um projeto nacional de educação pública e de qualidade para todos, tem sido pautada em discursos e debates políticos nas últimas eleições (legislativas e presidencial), de 2019, em Guiné-Bissau.

Entretanto, para além do discurso retórico, movido muitas vezes pelo interesse de conquistar votos, a ausência do Estado em, de fato, assumir sua responsabilidade na defesa da educação pública é apontada por Bartolomeu (2020).

Até este momento, a Confederação não alcançou os objetivos preconizados nem foram concretizados, mas espero que aos poucos vamos chegar lá, porque o próprio sistema político que temos não está com o projeto de desenvolvimento da educação. Por isso, a educação está muito banalizada aqui em Guiné-Bissau e é preciso um trabalho sério para que seja melhorada, mas ainda acredito que no momento certo a educação será reconhecida e sua importância, sobretudo, por parte da sociedade, pois o nível da educação pública que temos hoje é o reflexo de nossa sociedade atual com corrupção, anti-intelectualidade, intolerante e ignorante acima de tudo (BARTOLOMEU, ex-presidente da CONAEGUIB, 2020).

A situação é mais complexa do que simplesmente responsabilizar a sociedade pelo processo de corrupção social. Os desafios da sociedade atual estão na conta das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais que foram trazidas pelo capitalismo global, em que “a educação é hoje cada vez mais o resultado da convergência da ação educativa das mais variadas e distintas instituições, cujos contributos se tornaram decisivos. A escola e a família, outrora instituições eminentemente educativas, já não conseguem responder à complexidade” (FURTADO, 2005, p. 185).

Os interesses do capital financeiro foram introduzidos em Guiné-Bissau por meio da política de ajustes estruturais exigidas pelo Banco Mundial no final da década de 1980, quando o país passou a se alinhar a esse sistema sem levar em consideração a fragilidade do Estado recém-independente perante os desafios do capitalismo global.

Décadas depois, o Estado guineense começou a implementar políticas de privatização nas instituições públicas do país, como é o caso da Universidade Amílcar Cabral e de algumas escolas públicas do Ensino Básico do centro da cidade. Elas passaram a funcionar sob o regime de autogestão e/ou da parceria entre público e privado.

Perante essa situação, os movimentos estudantis, em colaboração com as organizações juvenis, lançaram a campanha de conscientização das populações sobre a política de privatização das instituições escolares públicas que estava sendo implementada pelo governo. Por isso, decidiram travar reivindicações e lutas nesse cenário para despertar a atenção das populações e de comunidades externas. Por fim, mesmo a partir das contradições existentes também nesses movimentos e explicitadas ao longo do trabalho, eles representam hoje uns dos principais sujeitos políticos em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos de garantir às crianças que nascem na nossa terra, hoje e amanhã, a certeza de que nenhum muro, nenhuma parede, será posto diante delas. Elas têm de ir para frente, conforme sua capacidade, para darem o máximo, para fazerem nosso povo e nossa terra cada vez melhores, servindo não só aos nossos interesses, mas também aos interesses da África, aos interesses da humanidade inteira (AMÍLCAR CABRAL, 1970).

Esta pesquisa buscou compreender a atuação dos movimentos estudantis (CONAEGUIB e Coletivo Carta 21) em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos em Guiné-Bissau. A partir de uma análise dos diferentes períodos históricos desse país, foi possível entender a maneira como a educação exerceu o papel fundamental em relação ao processo de emancipação da consciência popular dos povos colonizados e, ao mesmo tempo, possibilitou a criação de uma consciência crítica e revolucionária para libertação de Guiné-Bissau e Cabo Verde, que estavam sob o domínio colonial português. As tradições e as diversidades socioculturais das populações locais foram transformadas no símbolo de unidade e de resistência de Guiné e Cabo Verde.

Por esse motivo, os resultados obtidos apontam a importância sociopolítica desempenhada pelos movimentos pan-africanismo e negritude como um dos principais alicerces dos ideais do projeto de formação do homem novo e da construção de uma sociedade menos desigual, onde todos e todas teriam voz e vez.

Os movimentos estudantis (CONAEGUIB e Coletivo Carta 21) são herdeiros dessas ideias revolucionárias ao demonstrarem grande preocupação em relação à política da banalização e do desmonte das escolas públicas por meio da implementação das políticas neoliberais na educação.

Nesse contexto, sem contar com o sistema nacional de educação, a situação das instituições públicas se depara com: (a) falta de pagamentos dos salários aos profissionais da educação; (b) sucessivas greves nas escolas públicas do país; (c) falta de infraestrutura e de equipamentos básicos para ensino e aprendizado; (d) ausência da revisão do plano setorial da educação (PSE) e da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), entre outros.

Toda essa preocupante situação tem ocasionado sucessivas paralisações e manifestações estudantis em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Todavia, essas manifestações, na maior parte das vezes, sofrem duras repreensões por parte das forças policiais, como mecanismo de silenciar as vozes desses sujeitos políticos em

relação à exigência de o Estado cumprir com a garantia dos direitos sociais fundamentais assegurados na Constituição.

O estudo revelou, ainda, que as lutas em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos, realizada pelos movimentos estudantis aqui estudados, lhes garante o reconhecimento social de representantes legítimos no que concerne ao processo de implementação de políticas públicas de educação em nível nacional.

Nesse sentido, verificamos que há uma constante tentativa, por parte de dirigentes políticos, governistas e seus aliados, de monopolizar as lideranças estudantis, a fim de conseguir o monopólio político desses movimentos, o que significa uma verdadeira ameaça ao processo de construção da democracia participativa.

A pesquisa evidenciou que o processo de conscientização sociopolítica e crítica em defesa dos direitos sociais coletivos das lideranças da CONAEGUIB e do Coletivo Carta 21 se realizou por meio da participação ativa em atividades de formação e capacitação desenvolvidas por eles próprios, as quais foram apoiadas por ativistas sociais que utilizaram como ponto de partida espaços de educação não formal, com vistas a potencializar suas atividades de formação coletiva.

Outro achado importante foi perceber a maneira como as desigualdades estruturais relacionadas à distribuição de classe, de gênero e de origem social, historicamente verificadas no país, também reverberam em relação à função de lideranças nas associações estudantis investigadas.

Por se constituir como parte de uma construção sociocultural, nem sempre é fácil problematizar a prática social do patriarcalismo africano, o qual relega as mulheres restritas oportunidades de usufruir de seus direitos civis, políticos e sociais em relação aos homens. Nesse sentido, as lutas realizadas pelas mulheres em defesa da igualdade social de gênero e contra todo e qualquer tipo de violência, sobretudo a doméstica, podem ser consideradas um verdadeiro desafio a ser enfrentado.

Por fim, a realização desta pesquisa possibilitou-me novos aprendizados em relação às análises das políticas públicas de educação, educação básica nacional e lutas dos movimentos estudantis em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Sinto-me honrado, também, por ser uma das primeiras pessoas a desenvolver o trabalho especificamente sobre os movimentos estudantis CONAEGUIB e Coletivo Carta 21 em Guiné-Bissau.

Sendo assim, espero que a contribuição desta pesquisa, somada às outras que têm sido desenvolvidas por vários autores e especialistas da educação, possa, de alguma maneira,

ajudar na reflexão sobre o processo de constituição da educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Espero, ainda, que os achados desta investigação sejam aprofundados na continuidade do estudo, no doutorado: a incoerência e a descontinuidade das políticas educacionais, as desigualdades entre homens e mulheres no acesso e na permanência nas escolas, as greves nas escolas públicas e a desvalorização dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Educação e Emancipação: Tradução Wolfgang Leo Maar **editora paz e terra**. Disponível em: <http://www.verlaine.pro.br/txt/pp5/adorno-educacao.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.
- AMARAL, Shirlena Campos de Souza. PINHO, Leandro Garcia. NASCIMENTO Giovane do. Os anos 60 e o Movimento Negro Norte-Americano: uma década de elevação de consciência, eclosão de sentimentos e mobilização social - **Revista Científica Internacional - InterSciencePlace** p. 182-197. ISSN: 16799844 - Disponível em: <http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/298/295>. Acesso em: 13 dez. 2019.
- ANEME – Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Electromecânicas. Enquadramento Perspetivas de Desenvolvimento Levantamento e Caracterização das Empresas Comerciais e Industriais: Estudo sobre Guiné-Bissau. Lisboa, abril 2018. Disponível em: https://www.aneme.pt/site/wp-content/uploads/2018/07/ESTUDO_guineBissau-1.pdf. Acesso 20 dez. 2019.
- ARROYO, Miguel G. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003.
- AVRITZER, Leonardo Sociedade Civil, Instituições Participativas e Representação: Da Autorização à Legitimidade da Ação. DADOS – **Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro**, Vol. 50, no 3, 2007, pp. 443 a 464. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/dados/v50n3/01.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020
- BÁ, Hampate. Tradição Viva: As características da cultura tradicional africana, suas múltiplas facetas, a oralidade, mitologia, religiosidade e formas de expressão. in Introdução à Cultura Africana. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Universidade de Londres, Inglaterra, **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2019.
- BALDÉ, Mussa. Rádio França Internacional (RFI): Guiné-Bissau: Polícia reprimiu marcha estudantil 2018. Disponível em: http://m.pt.rfi.fr/guine-bissau/20181108-guine-bissau-policia-reprimiu-marcha-estudantil-guineense-educacao?fbclid=IwAR2HTJ8-Xyd7FfRtwJwjhYT4RRTRCWiqEG6AcJgKg-7rD2iSVzs5Pi_B4Ek. Acesso 15 jan. 2019
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo: tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, edição 70, 2011.
- BARROS, Miguel de. A Sociedade Civil e o Estado na Guiné-Bissau: dinâmicas, desafios e perspectivas. Lisboa, 1ª Edição: outubro de 2014. Disponível em: https://eeas.europa.eu/sites/eeas/files/soccivillestadogb_net.pdf Acesso em: 03 jan. 2019.
- BERNSTEIN, Basil. A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle. Petrópolis: Vozes, 1996. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/clebermoura/a-estruturao-do-discurso-pedagogico-classe-cdigos-e-controle-basil-bernstein-livro-completo>. Acesso em 05 jan. 2019.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica. 11º ed. - Rio de Janeiro 160p Tradução Maria Helena Bertrand Brasil, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/casas/Downloads/BOURDIEU_A%20domina%C3%A7%C3%A3o%20masculina.pdf. Acesso 28 abr. 2020.

BRINGEL, Breno. Ativismo Transnacional, o Estudo dos Movimentos Sociais e as Novas Geografias Pós-Coloniais. Estudos de Sociologia, **Revista. do Progr. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**, v. 16, n. 2, p. 185 – 215. Disponível em: <file:///C:/Users/casas/Downloads/235294-108439-1-PB.pdf>. Acesso 25 jan. 2021.

_____. Ciclo De Protestos E Lutas Estudantis no Brasil. Dossiê: Culturas Juvenis, vol. 2 nº 2, jan/julh, 2012. ISSN: 2237-3195. **Revista Perspectiva Histórica**, Janeiro/Junho de 2012, Nº2.

_____. O futuro anterior: continuidades e rupturas nos movimentos estudantis do Brasil. **EccoS Revista Científica**, vol. 11, núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 97-121, Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71512097006>. Acesso em: 14 agos. 2020

BUHLUNGU, Sakhela. O reinventar da Democracia Participativa na África do Sul. Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa/ Boaventura Sousa Santos, Organizador. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos. Disponível em: [file:///C:/Users/casas/Downloads/Democratizar%20a%20democracia%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/casas/Downloads/Democratizar%20a%20democracia%20(1).pdf). Acesso em: 10 mar. 2020

BURNS, Edward Mcnall. História da Civilização Ocidental: do homem das cavernas até a bomba atômica. 1948, tradução de Laurival Gomes Machado, Lourdes Santos Machado e Leonel Vallandro 2ª ed, editora globo, Rio de Janeiro.

Burton, Guy. Teorizando o estado e a globalização na política e políticas educacionais: práxis educativa, **Revista ponta grossa**, v. 9, n. 2, p. 315-332, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 20 jan. 2019.

CÁ, Celso Gonçalves da Silva. LIMA, Alexandre Oliveira. SOUSA, Antonia Marcia Rodrigues. O controle externo e o combate à corrupção na Gestão Pública de Guiné-Bissau. **Revista. Controle**, Fortaleza, v. 17, n.1, p. 143-169, jan/jun, 2019. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/335265922> O controle externo e o combate a corrupcao na Gestao Publica de Guine-Bissau. Acesso 01 mai. 2020

CÁ, Lourenço Ocuni. Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau. Campinas, São Paulo. 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253256>. Acesso em 27 abr. 2019.

_____. Políticas educacionais da Guiné-Bissau. Campinas. São Paulo, 1999. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253240>> acesso em: 26 abr. 2019.

_____. Políticas públicas em educação na Guiné-Bissau: um apanhado histórico. Unicamp, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/315598296> Politicas publicas em educacao um apanhado historico. Acesso em: 10 fev. 2019.

CANDÉ Monteiro, Artemisa Odila. Guiné-Bissau: da luta armada à construção do estado nacional: conexões entre o discurso de unidade nacional e diversidade étnica (1959-1994) Salvador, 2013.

CARDOSO, Carlos. A Formação da Elite Política na Guiné-Bissau. Centro de Estudos Africanos: Lisboa, Portugal, 2002. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/38680294.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020

CARVALHO. Isabel Maria Farias; RAMAGEM, Luiza Oliveira. Rosa Parks e a segregação social nos Estados Unidos: do fortalecimento por direitos civis ao fim da segregação em transporte públicos.

Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.sigmadf.com.br/wp-content/uploads/sites/24/2016/06/FINAL-SUPREMA-CORTE-AMERICANA-ROSA-PARKS.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2020.

CASSAMA, Daniel Júlio Lopes Soares. Amílcar Cabral e a independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde 2014 92 f. ; 30 cm Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122090/000816228.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 out. 2019.

CASIMIRO, Isabel. Paz na Terra, Guerra em Casa. Serie Brasil & África: Coleção Pesquisas, UFPE, Editora UFPE, Recife-Pernambuco, 2004. Disponível em: <https://nigs.ufsc.br/files/2017/08/PAZ-NA-TERRA-GUERRA-EM-CASA-UFPE-final.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020

CAVACAS, Fernanda. As manjuandades na tradição oral da Guiné-Bissau: **Revista SCRIPTA. Belo Horizonte**, v. 3, n. 5, p. 227-242, 2^o sem. 1999. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10317>. Acesso em: 24 jul. 2019.

CONAEGUIB. Disposições Estatutárias. Bissau – Guiné-Bissau. 2008.

COSTA, A. A. F.; GROppo, L. A. (Orgs.). Movimento de ocupações estudantis no Brasil. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018. 328 p. ISBN 978-85-7993-507-7. Disponível em: <file:///C:/Users/casas/Downloads/Dialnetpdf>. Acesso em: 03 agos. 2020.

CURTIN P. D. Tendências recentes das pesquisas históricas africanas e contribuição à história em geral. História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África/ editado por Joseph Ki-Zerbo.– 2.ed. rev. – Brasília : UNESCO, 2010. 992 p.

DAYRELL, Juarez A escola “faz” as Juventudes? Reflexões em torno da socialização Juvenil. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 dez. 2020

_____. O jovem como sujeito social. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Set /Out /Nov /Dez 2003 N° 24. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020

Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. UNESCO 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 10 fev. 2019.

DIOP, Cheikh Anta. A unidade Cultural da África Negra: Esfera do patriarcado na antiguidade Clássica. Tradução Silvia Cunha Neto, 1982. Disponível em: <https://estahorareall.files.wordpress.com/2017/08/a-unidade-cultural-da-c3a1frica-negra-cheikh-anta-diop.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

DOMINGUES, Petrônio. “Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica”. Mediações. **Revista de Ciências Sociais** (Londrina), v. 10, n. 1, 2005, p. 25-40. Disponível em: <file:///C:/Users/casas/Downloads/2137-10942-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2019.

DOMINGUES, José Maurício. A Teoria da Subjetividade Coletiva como Programa De PESQUISA. (IFCS-UFRJ): Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPOCS, no Grupo de Trabalho de Teoria Social, Caxambu, 1998. Disponível em: <http://anpocs.org/index.php/encontros/papers/22-encontro-anual-da-anpocs/gt-20/gt19-16/5177-jmdomingues-a-teoria/file>. Acesso em: 28 dez. 2020.

DOVE Nah. MULHERISMA AFRICANA: Uma Teoria Afrocêntrica. Universidade Temple. Tradução: Wellington Agudá JORNAL. JORNAL DE ESTUDOS NEGROS, Vol. 28, Nº 5, Maio de 1998 515-539 © 1998 Sage Publications, Inc. Disponível em: <https://docplayer.com.br/52213403-Uma-teoria-afrocentrica.html>. Acesso em: 30 fev. 2020.

DUARTE, Zuleide. A Tradição Oral na África: Estudos de Sociologia. **Rev. do Progr. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE**. v. 15. n. 2, p. 181 – 189. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235328>. Acesso em: 27 abr. 2019.

DURHAM, Eunice Ribeiro e SAMPAIO, Helena. Ensino Privado no Brasil: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9503.pdf>. Acesso dia 01 out. 2019.

EDER, Klaus. Identidades Coletivas e Mobilização de Identidades. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - VOL. 18 Nº. 53. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbsoc/v18n53/18075>. Acesso dia 25 set. 2019.

EMBALÓ, Filomena. O Crioulo da Guiné-Bissau: Língua Nacional e factor de Identidade Nacional. PAPIA 18, 2008, p. 101-107. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/papia/article/viewFile/2027/1848>. Acesso em: 23 nov. 2019.

FAEL, Baltazar Painei I: “Visão global da corrupção na Guiné-Bissau e medidas anticorrupção”. Jornadas sobre Corrupção na Guiné-Bissau, “ke ku nten ku Curupson? Fase di Kambansa. Revisão: UE-PAANE, Grafismo: UE-PAANE. Data de realização: De 25 a 27 de outubro de 2017. Local de realização: Centro Cultural Franco Bissau-Guineense. Disponível em: http://www.ue-paane.org/files/7315/4290/3331/Jornada_sobre_a_Corruptao.pdf. Acesso em: 30 nov. 2020.

FERNANDES, Antero da Conceição Monteiro. Guiné – Bissau e Cabo Verde: Da Unidade À Separação: Universidade do Porto Faculdade de Letras (Centro de Estudos Africanos). Porto 2007. Disponível em: <http://didinho.org/Arquivo/tesemestguinebissau000069335.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2019.

FERNANDES, Nélida. CARVALHO Paulo. Território, População e Desenvolvimento em Cabo Verde: Delos **Revista Desarrollo Local Sostenible**, Grupo eumed.net/ Universidad de Málaga y Red Académica Iberoamericana Local-Global, Vol 7. Nº 18 Febrero 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. 173p. ilustr. (O Mundo, hoje, v. 22). Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/4.-Cartas-%C3%A0-Guin%C3%A9-Bissau.pdf>. Acesso 25 out. 2020.

_____ **Pedagogia de Oprimido**: Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 67 edições, 1997.

Fundo Monetário Internacional (FMI). Guiné-Bissau: Relatório do FMI n.º 17/381, 2017. International Monetary Fund • Publication Services PO Box 92780 • Washington, D.C. 20090. Disponível em: [file:///C:/Users/casas/Downloads/cr17381p%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/casas/Downloads/cr17381p%20(1).pdf). Acesso 08 agost. 2019.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerências e Descontinuidades: Universidade de Aveiro, 2005, Departamento de Ciências da Educação. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1098/1/2005001736.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

GADOTTI, Romão, Moacir Romão, Eustáquio José Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes / José Eustáquio — São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012. Disponível em: http://projetos.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/508/3/FIPF_2012_EDL_01_003.pdf. Acesso em: 02 jan. 2021.

GOHN, Maria da Gloria. Movimentos Sociais e Educação: São Paulo, Cortez, 2012, 8 edição (coleção questões da nossa época; v.37).

_____. Movimentos Sociais do século XXI: antigos e novos atores sociais, 7 edições. Petrópolis, RJ: vozes, 2015.

_____. Teoria dos Movimentos Sociais Paradigmas Clássicos e Contemporâneos. Edições Loyola, São Paulo: 1997. Disponível em: <http://www.flacso.org.br/files/2016/10/120184012-Maria-da-Gloria-Gohn-TEORIA-DOS-MOVIMENTOS-SOCIAIS-PARADIGMAS-CLASSICOS-E-CONTEMPORANEOS-1.pdf>. Acesso em: 19 agost. 2019.

GOMES, Bruno. RÖWER, Joana Elisa: Influências dos Organismos Internacionais na Educação da Guiné-Bissau, Angola E Cabo-Verde: Uma análise a partir dos documentos oficiais da Educação. UNILAB, Acarape-CE, 2019.

_____. Uma análise crítica da educação e do sistema educacional em Guiné-Bissau: Redenção, 2016. Disponível em: http://repositorio.unilab.edu.br:8080/jspui/bitstream/123456789/1183/1/2016_mono_bgomes.pdf. Acesso 23 mar. 2020.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

Gropo, Luís Antonio *et al.* Coletivos juvenis na universidade e práticas formativas: política, educação, cultura e religião. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 312 p. Disponível em: <https://ebookspedroejoaeditores.files.wordpress.com/2020/06/ebookcoletivos-juvenis.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2020.

HABTE, Aklilu; WAGAW, Teshome. Educação e mudança social. In: História geral da África. Volume VIII. África desde 1835. Editor Ali A. Mazrui, Editor assistente Christophe Wondji. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000325.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

HARMAN, Elisabete Azevedo. O Semipresidencialismo na Guiné-Bissau: Inocente ou Culpado da Instabilidade Política? Editado por Lobo. M. C. & Amorim N. O. Lisboa 2009. Disponível em: http://www.gbissau.com/wpcontent/uploads/2015/01/SemipresidencialismoGBissau_ELisabeteAzevedo2015.doc.pdf. Acesso em: 11 abr. 2019.

HEGEL, G.H. Lições sobre a filosofia da história: Paris. J, Vrin, 1987.

Instituto Nacional de Estatística, Ministério da Economia do Plano e da Integração Regional: Recenseamento Geral Da População e Habitação, Guiné-Bissau, 2009, III RGPH Educação e Escolarização.

JUAN CHINGO. Esquerda Diário: Movimento Revolucionário de Trabalhadores. África de Sul: o extraordinário movimento estudantil Sul-Africano: um exemplo aos exploradores do mundo. Quarta-feira 11 de novembro de 2015| Edição do dia. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/O-extraordinario-movimento-estudantil-sul-africano-um-exemplo-aos-explorados-do-mundo>. Acesso em: 22 nov. 2019.

KI-ZERBO, Joseph; MAZRUI, Ali A.; WONDJI, Christophe. Construção da nação e evolução dos valores políticos. In: História geral da África. Volume VIII. África desde 1835. Editor Ali A. Mazrui, editor assistente Christophe Wondji. Tradução MEC-Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos. São Paulo: 3ª Ed. Cortez; Brasília: UNESCO, 2011, p565-603.

LARANJEIRO, Catarina. Amílcar Cabral: o que foi e o que dele faremos, fevereiro de 2014. Disponível em: http://alice.ces.uc.pt/en/wpcontent/uploads/2014/03/Mestres_do_Mundo_Amilcar_Cabral2.pdf. Acesso em: 02 de maio de 2019.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, Maio /Jun /Jul /Ago 2004. p. 109-118. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009. Acesso em: 12 dez. 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. Didática. Cortez editora. Rua Bartira, 317 – Perdizes 05009-000 – São Paulo/SP. Tel: (11) 3864-0111. Disponível em: <http://pedagogiaparaconcursos.blogspot.com/2017/04/download-do-livro-didatica-jose-carlos.html>. Acesso em: 27 dez. 2020.

LOPES, Carlos. O Kaabu e os seus vizinhos: uma leitura espacial e histórica explicativa de conflitos Afro-Ásia, núm. 32, 2005, pp. 9-28 Universidade Federal da Bahia Bahía, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/770/77003201.pdf>. Acesso em: 20 de jun.2019.

LOPES, Luísa da Silva Lopes. A Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau: Universidade de Aveiro Departamento de Educação 2014. Portugal. Disponível em: [file:///C:/Users/casas/Downloads/A%20LEI%20DE%20BASES%20DO%20SISTEMA%20EDUCATIVO%20DA%20GUIN+%20C3%AB-BISSAU%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/casas/Downloads/A%20LEI%20DE%20BASES%20DO%20SISTEMA%20EDUCATIVO%20DA%20GUIN+%20C3%AB-BISSAU%20(2).pdf). Acesso em: 20 jul. 2019.

LOPES, José Vicente. Os bastidores da independência. Praia-Mindelo: Intituto Camões; Centro Cultural Português, 1996.

LOPES, José Rogério. Movimentos sociais, negociação da realidade e modos de modernização na sociedade brasileira. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá/MT, Vol. 16, nº32, p.13-28, maio-ago. 2007.

MADEIRA, João Paulo Carvalho e Branco. Nação e Identidade: A Singularidade de Cabo Verde: instituto Superior de Ciências Sociais e Política. Universidade de Lisboa 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/33753962-Nacao-e-identidade-a-singularidade-de-cabo-verde.html>. Acesso em: 04 out. 2019.

MARTINS, Marcos Francisco; GROppo, Luís Antonio. Formação de Professores como Pesquisadores em Educação **Revista. Diálogo Educacional**, vol. 7, núm. 22, septiembre-diciembre, 2007, pp. 229-244 Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116805016.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

MAINARDES, Jefferson e STREMEl Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), **Revista Teias** v. 11 • n. 22 • p. 31-54 maio/agosto 2010. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24114/17092>. Acesso em: 15 jan. 2019.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p. Disponível em:

https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf. Acesso em: 30 jul. 2019.

MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, Classe Social e Status*. Zahar Editores, 1967, Rio de Janeiro.

MATA, Inocência. *A Casa dos Estudantes do Império e o lugar da literatura na consciencialização política: União das Cidades Capitais de Língua Portuguesa (UCCLA)*. Lisboa 2015. Disponível em: https://www.uccla.pt/sites/default/files/a_casa_dos_estudantes.pdf. Acesso em: 28 abr. 2020.

MCADAM Doug, TARROW Sidney e TILLY Charles. *PARA MAPEAR O CONFRONTO POLÍTICO: Lua Nova, São Paulo, 76: 11-48, 2009*. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/lm/n76/n76a02.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2019

MENDONÇA, Epifânia. *O Democrata: marcha de alunos: polícia dispersa manifestantes com casquetes e cinturões, 27/05/2019*. Disponível em: http://www.odemocratagb.com/?p=20669&fbclid=IwAR3BTdJU3Ur5qrBRE5hrjM2O6qxCAAHADJ57F_iWGrgRPIOUilQcl_VYMoQ. Acesso em: 20 jun. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. 9ª edição. **Revista e aprimorada** 1992.

MONTEIRO, Eurídice Furtado. *ENTRE OS SENHORES DAS ILHAS E AS DESCONTENTES: Ausência e Emergência de Mulheres no Campo Político em Cabo Verde*. Coimbra-Portugal, 2012.

MUTZENBERG, Remo. *Conhecimento sobre ação coletiva e movimentos sociais: pontos para uma análise dos protestos sociais em África*. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 30 Número 2 Maio/Agosto 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v30n2/0102-6992-se-30-02-00415.pdf>. Acesso em: 09 abri. 2020.

NEVES, José. *Ideologia. Ciência e povo em Amílcar Cabral*. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.24, n.2, abr.-jun. 2017, p.333-347. Disponível em <<https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v24n2/0104-5970-hcsm-S0104-59702017005000001.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

N'KRUMAH, Kwame. *A luta de Classes em África*. Livraria Sá da Costa Editora: Lisboa, 1977. Disponível em: [file:///C:/Users/casas/Downloads/kwame_nkrumah_-_a_luta_de_classes_em_%C3%81frica%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/casas/Downloads/kwame_nkrumah_-_a_luta_de_classes_em_%C3%81frica%20(1).pdf). Acesso 13 jun. 2020.

NOVES Regina. *ALVIM Rosilene Movimentos, Redes e Novos Coletivos Juvenis: Um estudo sobre pertencimentos, demandas e políticas públicas de juventude*. *Movimentos sociais e esfera pública: o mundo da participação: burocracias, confrontos, aprendizados inesperados / José Sergio Leite Lopes e Beatriz Maria Alasia de Heredia, organizadores*. – Rio de Janeiro: CBAE, 2014.

Organização das Nações Unidas (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos: adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948*. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso 03 mar. 2020.

ORGANIZAÇÃO DA UNIÃO AFRICANA (OUA). *Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos: Conferência dos Chefes de Estado e de Governo, na sua XVI sessão ordinária realizada em Monróvia (Libéria) de 17 a 20 de julho de 1979*. Disponível em: http://cdh.uem.mz/images/pdfs/Carta_Africana_dos_Direitos_Humanos_e_dos_Povos.pdf. Acesso 17 dez. 2019.

PADILHA, Laura Cavalcante. Poesia Africana Feminina: Memórias e Testemunhos do Vivido. **Revista Mulemba**: Texto recebido dia 20 de maio de 2016 e aprovado dia 20 de maio de 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334489716_Poesia_africana_feminina_memorias_e_testemu_nhos_do_vivido. Acesso em: 21 set. 2020.

PICOLOTTO, Everton Lazaretti. Movimentos Sociais: abordagens clássicas e contemporâneas. CSOnline **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, ano I, edição 2, nov. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/casas/Downloads/17048-Texto%20do%20artigo-72343-1-10-20091023.pdf>. Acesso em: 05 out. 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano. Freitas, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, – 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2019.

REPÚBLICA DA GUINÉ – BISSAU. Assembleia Nacional Popular: Constituição da República. Bissau 1996. Disponível em: <file:///C:/Users/casas/Downloads/constituicaooguine.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

_____Ministério da educação nacional, ciência, Juventude e dos Desportos: Lei de Bases do Sistema Educativo, Bissau, 21 de maio 2010, p.1-27. Disponível em: <http://sociologia.ihl.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/GUIN%C3%89-BISSAU-1.pdf>. Acesso 22 jun. 2019.

_____Ministério da Educação e Ensino Superior: Plano Setorial da Educação (2017-2025). Bissau, julho 2017.

_____Ministério da educação nacional. Relatório da situação do Sistema Educativo para a reconstrução da Escola da Guiné-Bissau Sobre Novas Bases, Bissau, agosto 2015.

ROCHA, Catarina Tavares Libre da. Papel da Sociedade Civil – Caso Liga Guineense dos Direitos Humanos na Democratização da Guiné-Bissau. Universidade de Aveiro, departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/14247>. Acesso em: 15 dez. 2019.

ROLIM, Gustavo Koszeniewski. Revolução e cultura no pensamento de Frantz Fanon e Amílcar Cabral: O Pensamento Africano no Século XX 1ª edição Outras Expressões São Paulo – 2016. Disponível em: file:///C:/Users/casas/Downloads/Revolucao_e_Cultura_no_pensamento_de_Fra.pdf. Acesso 17 jan. 2020.

SANÉ, Samba. Os desafios da educação na Guiné-Bissau: **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 27, n.1, p. 55-77, jan/jun 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/casas/Downloads/39717-98180-1-PB%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/casas/Downloads/39717-98180-1-PB%20(3).pdf). Acesso em: 16 jan. 2019.

SEMEDO, Maria Odete da Costa Soares: As Mandjuandadi: cantigas de mulher na Guiné-Bissau: da tradição oral à literatura. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Letras_SemedoMO_1.pdf. Acesso em: 24 jul 2019.

SEIDE, Tiago. E-Global, notícias em português: Guiné-Bissau, mais de 29% das crianças em idade escolar estão fora do sistema educativo. Portugal, 06/08/2019. Disponível em: <https://e-global.pt/noticias/lusofonia/guine-bissau/guine-bissau-mais-de-29-das-criancas-em-idade-escolar-estao-fora-do-sistema>

[educativo/?fbclid=IwAR19IhYl4Sq0H7l3X8Zu6JnmqcdOMhsIp9j3YEjuLRjYvbeP2sO8DgII8uA.](#)
Acesso em: 02 out. 2019.

SEILD, Ernesto. Notas sobre ativismo juvenil, capital militante e intervenção política. **Revista Política e Sociedade**, Florianópolis – vol. 13, Nº 58, set/dez. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2014v13n28p63>. Acesso em: 01 jan. 2021.

SILVA, Alfrânio, et al. Sociologia em Movimento. 1.ed. São Paulo: moderna 2003. Disponível em: <http://www.portalconsconscienciapolitica.com.br/ciência-politica/movimento-sociais>. Acesso em: 20 agos. 2019.

SILVA, Natalino Neves da. Qual é o valor do ensino médio? Experiência social e escolar de jovens negros(as) e brancos(as). 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

TEIXEIRA, Ricardino Jacinto Dumas. O Conceito de Sociedade Civil: um debate a partir do contexto da Guiné-Bissau. Estudo de Sociologia. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da EFPE**, v.15, n 2, p.161-180, Recife, 2009. Disponível em: <http://www.didinho.org/Arquivo/OCONCEITODESOCIEDADECIVIL.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

TOURAINÉ, Alain. Na Fronteira dos Movimentos Sociais. Sociedade e Estado, Brasília, v. 21, n.1, p. 17-28, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v21n1/v21n1a03.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

UNICEF, Relatório: Estudo sobre escolas corânicas, madrassa e crianças talibé. Bissau: INEP, 2006.

VARELA, Bartolomeu. A Educação, O Conhecimento e a Cultura na Práxis de Libertação Nacional de Amílcar Cabral. 2011. Disponível em: <https://bartvarela.files.wordpress.com/2012/01/a-educac3a7c3a3o-o-conhecimento-e-a-cultura-na-praxis-de-libertac3a7c3a3o-de-amilcar-cabral2.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.

VIEIRA TÉ, Ginelsa Nelson. Lugar da Mulher é Onde Ela Quiser: Participação das Mulheres na Política em Perspectiva Comparada Guiné-Bissau E Cabo-Verde (1991-2018). UNILAB, ACARAPE, Ceará, 2018.

ANEXO A – Termo de Anuência Institucional – TAI

Eu, **Tomé** responsável pelo **CONAEGUIB**, estou ciente, de acordo e autorizo a execução da pesquisa intitulada Pelo o direito à educação pública, gratuita e de qualidade em Guiné-Bissau: uma investigação crítica sobre os movimentos estudantis realizada pelo pesquisador **Bruno Gomes**.

Declaro conhecer e cumprir a Resolução 466/2012 do CNS; afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo; e sinalizo que esta instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança/bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições.

Bissau, 22 de setembro de 2019

Presidente de CONAEGUIB

ANEXO B – Termo de Anuência Institucional – TAI

Eu, **ZELOTE** responsável pelo **COLETIVO CARTA 21**, estou ciente, de acordo e autorizo a execução da pesquisa intitulada Pelo o direito à educação pública, gratuita e de qualidade em Guiné-Bissau: uma investigação crítica sobre os movimentos estudantis realizada pelo pesquisador **Bruno Gomes**.

Declaro conhecer e cumprir a Resolução 466/2012 do CNS; afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo; e sinalizo que esta instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança/bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições.

Bissau, 22 de setembro de 2019

Coordenador do Coletivo Carta 21

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa **Pelo o direito à educação pública, gratuita e de qualidade em Guiné-Bissau: uma investigação crítica sobre os movimentos estudantis**, no caso de você concordar em participar, favor assinar ao final do documento.

Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador(a) ou com a instituição.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e endereço do pesquisador(a) principal, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: Pelo o direito à educação pública, gratuita e de qualidade em Guiné-Bissau: uma investigação crítica sobre os movimentos estudantis

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Bruno Gomes

ENDEREÇO: Rua Alfredo Thiers Vieira, nº 109-A, Bairro Parque das Nações.

TELEFONE: (85) 998037435

PESQUISADORES PARTICIPANTES: Bruno Gomes e Natalino Neves da Silva

OBJETIVOS:

Geral:

- O estudo tem como objetivo geral, analisar e compreender as principais críticas direcionadas ao projeto da educação básica nacional em Guiné-Bissau feitas por atores sociais.

Objetivos Específicos:

- Analisar a maneira como são estruturadas as mobilizações, as estratégias e as ações de lutas para uma educação pública para todos;
- Compreender os impactos sociopolíticos e educacionais causados pelas sucessivas reivindicações e marchas dos movimentos estudantis organizados em defesa da valorização das escolas públicas;
- Coletar e analisar os materiais construídos e veiculados pelo CONAEGUIB e o Coletivo Carta 21;

- Verificar objetivamente os principais interesses ocultos e que se apresentam codificados na nova LBSE;

JUSTIFICATIVA: a pesquisa justifica-se em estabelecer o diálogo com diversos atores sociais inseridos em movimentos sociais organizados que lutam pela consolidação de uma educação democrática, pública e de qualidade para todos, como estabelece o 1ª parágrafo do artigo 2 da LBSE (2010, p. 3) “é reconhecido a todos os guineenses o direito à educação e cultura, nos termos da Constituição da República e das leis”.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: A coleta de dados será realizada através de entrevistas semiestruturadas. Solicitaremos a autorização para o uso do gravador. O(a) interlocutor(a) poderá escolher o melhor local e horário para que possamos realizar a entrevista. Ele(a) é livre para retirar esse consentimento, sem que isso lhe traga quaisquer penalidades ou prejuízo. Sempre que desejar será fornecido esclarecimentos sobre cada uma das etapas da pesquisa.

RISCOS E DESCONFORTOS E MEDIDAS: São possíveis riscos desta pesquisa o desconforto emocional que eventuais lembranças possam causar, mas, o procedimento ético e de respeito ao ser humano serão observados e levados em consideração na condução das entrevistas com propósito de evitar os possíveis riscos acima mencionadas durante as entrevistas.

BENEFÍCIOS: Contribuir para aproximar e conhecer melhor as ações de defesa da educação pública, gratuita e de qualidade no contexto social de Guiné-Bissau.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Os(as) entrevistados(as) participarão da investigação, como voluntários(as). Isso significa que ninguém receberá pagamento para participar desta pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Comprometemos em preservar o sigilo da identidade dos(as) interlocutores(as) do trabalho e também dos dados obtidos. Assim, buscamos evitar possíveis danos e prejuízos causados por constrangimentos que a reflexão sobre essa temática possa produzir em sua vida pessoal. Os registros e materiais obtidos serão arquivados sob a responsabilidade do pesquisador Bruno Gomes.

Assinatura do Pesquisador Responsável:

Eu, _____, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pelo pesquisador **Bruno Gomes** dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa.

Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento. Poderei consultar o pesquisador responsável (acima identificado) ou o CEP-UNIFAL-MG, com endereço na Universidade Federal de Alfenas, Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Prédio O – Sala 314-E, Centro, Cep:37130-000, Fone: (35) 3701-9153 no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.

Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.

LOCAL E DATA: _____, ____ de _____ de 20__.

(Nome por extenso)

(Assinatura)

**ANEXO D – Roteiro de Entrevista Semiestruturada
(Estudantes)**

Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, há perguntas previamente definidas, mas as mesmas poderão ser modificadas, suprimidas ou mesmo ter perguntas acrescentadas, conforme nosso diálogo avançar.

1. Comente um pouco a maneira que se deu a sua **participação** no movimento estudantil?
2. Quais eram as **principais reivindicações** do movimento?
3. Existiam momentos **formativos** nas reuniões? Se sim, quais eram as principais **referenciais teóricas e/ou práticas sociais** que eram/são utilizadas?
4. Você pode dizer como são/eram **organizadas** as mobilizações, as estratégias e as ações de lutas;
5. Em sua opinião, quais foram/são as principais **conquistas alcançadas** por meio das reivindicações feitas pelos movimentos estudantis;
6. Comente um pouco a respeito das **ações de repressão** ocorridas;
7. Como você avalia a **interferência política partidária** sendo capaz de influenciar as lideranças dos movimentos estudantis;
8. Você percebe que existe a mesma **representação** por sexo, classe social, rural-urbano ocupando cargos de liderança nesses movimentos;
9. Você gostaria de comentar algo que não lhe foi perguntado.

Nome:
Endereço:
Data de Nascimento:
Local de nascimento:
Profissão:
Grau de Escolaridade:
Grau de Escolaridade do Pai:
Grau de Escolaridade da Mãe:

ANEXO E – Roteiro de Entrevista Semiestruturada
(Líderes, Gestores, Professores, Políticos, etc.)

Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, há perguntas previamente definidas, mas as mesmas poderão ser modificadas, suprimidas ou mesmo ter perguntas acrescentadas, conforme nosso diálogo avançar.

1. Comente um pouco sobre a sua **experiência de conduzir** a Associação Nacional de Estudantes e/ou (CONAEGUIB)?
2. Em sua opinião, quais eram/são as principais **dificuldades** encontradas?
3. Você considera que a Associação e/ou (CONAEGUIB) **contribuiu com as reivindicações** feitas pelos movimentos estudantis? De que maneira?
4. De que maneira, é feita a **negociação** entre o projeto educacional proposto pelo governo e os propósitos da Associação e/ou (CONAEGUIB) de defesa da educação pública, gratuita e de qualidade no país;
5. No desenvolvimento das atividades da Associação e/ou (CONAEGUIB) quais **concessões políticas** são necessárias de serem realizadas;
6. Você avalia a **interferência política partidária** é capaz de **influenciar** as lideranças da Associação e/ou (CONAEGUIB);
7. Em sua opinião, o que é preciso ainda ser **feito para fortalecer o trabalho** que vem sendo realizado por parte da Associação e/ou (CONAEGUIB);
8. Você considera que o fato de boa parte da **população ainda residir em regiões rurais compromete**, em alguma medida, a consolidação do projeto de educação pública no país. Comente.
9. Você gostaria de comentar algo que não lhe foi perguntado.

Nome:
Endereço:
Data de Nascimento:
Local de nascimento:
Profissão:
Grau de Escolaridade:
Grau de Escolaridade do Pai:
Grau de Escolaridade da Mãe: