

As resistências guineenses frente às imposições do modelo educacional português: as práticas de liberdade do povo Brasa (Balanta) reveladas em seus processos formativos

The resistance Guineans to the impositions of the Portuguese educational model: the practices of freedom of the Brasa (Balanta) people revealed in their formative processes

DOI: 10.46814/lajdv3n3-036

Recebimento dos originais: 01/05/2021

Aceitação para publicação: 31/06/2021

Isna Gabriel Sia

Acadêmico do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBa), campus Salvador.

Graduado em Ciências Humanas pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

E-mail: isnanynamara@gmail.com

Anderson Luis Da Paixão Café

Doutor em Difusão do Conhecimento e Mestre em Ciência da Informação, ambos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Bacharel em Biblioteconomia e Documentação pela UFBA e Licenciado em Filosofia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER).

Servidor público efetivo do Tribunal de Justiça do Estado da Bahia (TJBA).

E-mail: andersoncafe2011@gmail.com

RESUMO

Os portugueses, quando de sua chegada no território que hoje se denomina Guiné-Bissau, tentaram alterar os processos de socialização e de educação tradicional vigentes no país, o que provocou impactos significativos visíveis, até hoje, na sociedade guineense. Nesse sentido, o objetivo deste artigo foi apresentar as etapas de formação educacional de homens e de mulheres que constituem a sociedade Brasa, as quais correspondem a uma dentre tantas outras formas de resistências desse povo à imposição educacional portuguesa vigente no país entre os anos de 1471 a 1973 e que tentou por fim à educação tradicional dos nativos, embora essa ação não tenha surtido o efeito desejado pelos colonizadores. A metodologia usada consistiu em uma pesquisa de natureza etnográfica, exploratória e descritiva. Os resultados revelaram que a institucionalização do ensino no período colonial contribuiu, fortemente, para a mitigação da cultura dos autóctones, bem como para a padronização da cultura portuguesa em território guineense. Entretanto, diversas foram as formas de resistências do povo guineense pela manutenção de suas tradições culturais, organizacionais e sociais, cuja educação correspondia à aquisição de conhecimentos e a socialização de saberes, tendo os anciões e as anciãs como principais protagonistas do processo de ensino e de aprendizagem africano.

Palavras chave: Educação tradicional. Educação colonial. Formação educacional. Sociedade Brasa.

ABSTRACT

The Portuguese, when they arrived in the territory that today is called Guinea-Bissau, tried to change the socialization and traditional education processes in force in the country, which had significant visible impacts, even today, in Guinean society. In this sense, the objective of this article was to present

the stages of educational formation of men and women that make up the Brasa society, which correspond to one among many other forms of resistance of this people to the Portuguese educational imposition in force in the country between the years of 1471 to 1973 and that tried to end the traditional education of the natives, although this action did not have the desired effect by the colonizers. The methodology used consisted of an ethnographic, exploratory and descriptive research. The results revealed that the institutionalization of teaching in the colonial period contributed, strongly, to the mitigation of the culture of the natives, as well as to the standardization of Portuguese culture in Guinean territory. However, there were several forms of resistance by the Guinean people for the maintenance of their cultural, organizational and social traditions, whose education corresponded to the acquisition of knowledge and the socialization of knowledge, with the elders as the main protagonists of the teaching and learning process african learning.

Keywords: Traditional education. Colonial education. Educational background. Brasa Society.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta e descreve o processo formativo dos homens e das mulheres na sociedade Brasa que pode ser entendido como mais um dentre tantos outros movimentos africanos de resistências à imposição de um modelo único, restrito, limitado, simplificado, pragmático e utilitário de educação imposto pelos colonizadores europeus portugueses, por mais de cinco séculos, na Guiné-Bissau, cujo principal objetivo era tornar dóceis as mentes e os corpos do povo guineense no sentido desses servirem como mão-de-obra barata a ser explorada, manipulada e subjugada dentro da engrenagem produtiva da sociedade mercantilista européia.

Dessa maneira, este trabalho analisa a educação sob uma perspectiva guineense, mormente a Brasa, diferenciando-se da educação eurocêntrica. Na educação tradicional da cultura Brasa, “[...] cada adulto era, de certa forma, um professor. A educação não se separava em campo e especialização de atividades humanas. Ninguém se educava apenas por um determinado período, aprendia-se com a vida e com os conhecimentos ao longo do tempo” (CÁ, 2000, p.4). É na vida, portanto, que o povo Brasa aprende, desde a mais tenra idade, a valorizar as suas crenças e os seus valores culturais, tão perseguidos pela educação colonizadora portuguesa.

Se a educação propedêutica e colonial era destinada a uma pequena elite guineense e ministrada, predominantemente, em salas de aulas fechadas e isoladas, nas quais se cultuavam os valores eurocêtricos, a educação tradicional guineense, por outro lado, ocorria nas próprias aldeias. Nessas últimas, se ensinam às crianças e aos jovens vários ofícios como ser vaqueiros, caçadores, cultivadores de terra nos arrozais, realizar trabalhos domésticos, entre outros. Igualmente, se ensinavam aos membros da comunidade, noções de hierarquia porque era importante entender que autoridade não é autoritarismo. Aprendia-se a ter noção de paciência para maturar a persistência; o cuidado com a natureza. Compreendia-se a ser confiável e confidencial; a cuidar do cosmo e a cultuar os deuses de modo a preservar esses valores para as futuras gerações e, ao mesmo tempo, adquiria-se noções sobre

reciclagem e sobre o mundo ecológico, pois era preciso não poluir o meio ambiente. Assim, até hoje, esse sistema de ensino sobrevive na cultura Brasa mesmo em face das imposições dos valores educacionais estabelecidos pelos colonizadores europeus.

A aprendizagem da cultura Brasa é passada de geração em geração; razão pela qual, ainda hoje, possui algumas raízes profundas na sociedade guineense, a despeito de alguns valores terem sofrido modificações ao longo dos anos. Por meio dessa educação, aprende-se a fortalecer a coesão social e a fortificar os laços de irmandade; a ter as noções da cultura e a respeitar as tradições em prol do bem estar da comunidade e do seu progresso. Para esse efeito, averigua-se que,

A sociedade balanta era uma sociedade em que a terra, que era a base da vida, pertencia a toda a comunidade, porque uma família balanta lavrava o seu campo de cultivo, mas não o podia vender, o campo pertencia como todos os outros campos à aldeia ou ao conjunto de aldeias ou então ao próprio clã dentro da tribo. A produção também era basicamente coletiva, pois todos os processos de cultivo, desde a preparação dos terrenos até a colheita, eram sempre combinados pelo conjunto dos chefes de família. Durante alguns anos, uma família lavrava a melhor terra e depois trocava com outra, para dar possibilidade a outra família de lavar também a melhor terra. Quando chegava a altura de uma família cultivar o campo que naquele ano lhe era destinado, convocava a comunidade da aldeia para aquele trabalho, garantindo assim a alimentação de todos e rotativamente as famílias se ajudavam. Neste sistema, o trabalho produtivo, sem perder a dimensão familiar, tinha um caráter comunitário, o mesmo acontecendo com o usufruto dos bens produzidos, que eram administrados coletivamente (CÁ, 2000, p. 4).

Apesar de, atualmente, a cultura Brasa e a guineense, como um todo, ainda ser fortemente influenciada por uma concepção eurocêntrica dominadora que, por mais de cinco séculos, buscou “desafricanizar” as mentes da população africana, observa-se que as tradições do povo Brasa estão vivas e resistem com toda a sua força para garantir a singularidade do seu povo, marcada não pelo individualismo típico das sociedades européias ocidentais, mas pela solidariedade, pelo compartilhamento, pela sociabilidade de sua gente.

É por esse motivo que os autores deste trabalho se esforçaram para tentar apresentar, aos seus leitores, uma concepção de educação mais alargada do que aquela pensada, cotidianamente, pelas atuais sociedades ocidentais, que a entende como aquela que ocorre em um lugar específico e limitado por quatro paredes (sala de aula), na qual o grande condutor da aprendizagem é o docente, visto, quase sempre, “[...] como o [único] detentor do saber, aquele que pode transferir aos discentes o conhecimento pronto para [ser memorizado], sem ocorrer nenhuma espécie de questionamento acerca do assunto” (CÁ; CÁ, 2017, p. 23). Nesta perspectiva de educação, a maior preocupação está em ensinar aos alunos a lerem e a escreverem e não a pensarem, criticamente, sobre si e sobre o mundo em que estão inseridos.

Entretanto, faz-se necessário ressaltar que esse modelo educacional totalmente propedêutico, teórico e voltado para a formação individualizada do sujeito, na perspectiva competitiva e produtiva,

não surgiu como um fenômeno da natureza na sociedade guineense, pois como ressaltam Amílcar Araújo Pereira e Paulo Vittoria, em artigo intitulado “A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau”, a educação colonial foi plantada na mentalidade dos guineenses e somente por meio da valorização e do fortalecimento da identidade cultural do povo guineense é que se conseguiria a tão sonhada e desejada liberdade, defendida com todo vigor pelo maior líder revolucionário do país: Amílcar Cabral (PEREIRA; VITTORIA, 2012).

Nesse sentido, nas linhas seguintes, serão discutidos alguns aspectos da educação colonizadora portuguesa implantada na Guiné-Bissau que objetivou, dentre outros aspectos, constituir uma pequena elite de guineenses que foram usados para fortalecer e ampliar o sistema de exploração econômica de Portugal no país, inclusive com a oferta de uma educação de péssima qualidade para não permitir aos guineenses o domínio de técnicas que poderiam representar, inclusive, a libertação do povo do domínio português.

Para além da educação colonial, o leitor encontrará, também, uma breve discussão sobre a constituição e os valores da família para os Brasa e, por sua vez, os valores da formação educacional tanto para os homens quanto para as mulheres que, de certo modo, se contrapõem ao modelo estandardizado de educação colonial portuguesa que predominou, por cinco séculos, na Guiné-Bissau.

2 A EDUCAÇÃO DURANTE O PERÍODO DE COLONIZAÇÃO PORTUGUESA NA GUINÉ-BISSAU

Não existe uma educação melhor ou superior. O que existe é a sua especificidade em todas as culturas do mundo. Portanto, não se pode ter uma única noção sobre educação porque se corre o risco de cometer equívocos e/ou erros gravíssimos quando se incorpora modelos de educação, colocando-o na condição de universal, sem levar em conta a multiplicidade, a particularidade e a heterogeneidade das mais variadas e diversas sociedades. Caso não se leve em conta essa complexidade, é muito provável que se esteja reduzindo o irreduzível que é a singularidade de cada cultura, de cada sociedade, de cada povo, de cada comunidade e, portanto, de cada sujeito.

Neste sentido, conforme revela Brandão (1995, p. 3) “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”. Ademais, nas assertivas de Brandão “[...] existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância” (1995, p. 4).

Nesta acepção, para a consecução desse propósito, retrata-se a respeito da educação popular Brasa que é a sua maior identidade e que efetivamente tem resistido e enfrentado a imposição da

educação portuguesa que, durante séculos, se constituiu enquanto “[...] instrumento importante de manipulação ideológica, cultural e histórica [nos quais] todos os conteúdos que se ensinavam eram considerados de ‘verdade absoluta’ (MENDES, 2019, p. 57). Entretanto, esse modelo único não surtiu efeito no que diz respeito à erradicação de valores dos Brasa, pois esses têm mantido e propagado os atributos de sua cultura que são imprescindíveis à vida dos seus cidadãos, apesar de haver a imposição, de forma severa, de uma institucionalização do ensino colonizador no país.

A educação como tradição cultural pode ser definida sob a mesma perspectiva em relação à educação popular; assim, resgatam-se os dizeres de Paulo Freire que a entende: “[...] como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica” (1993, p. 19). Ademais, é “[...] um processo contínuo, por meio do qual cada pessoa adquire e acumula naturalmente saberes e habilidades, a partir das experiências diárias e da sua exposição ao meio envolvente [...]” (REGO, 2018, p. 45). Nesta senda, convém enfatizar que “[...] a construção contínua da pessoa não se dá apenas na escola, inclui a educação que se recebe em ambientes informais e não-formais” (REGO, 2018, p. 46). Para esse efeito, a educação é meio no qual o ser humano desenvolve às suas potencialidades por meio de um mediador e não só com a finalidade de alcançar os seus propósitos nessa vida terrena.

Dessa maneira, pode-se dizer que a concepção de educação guineense está totalmente atrelada à vida cotidiana das comunidades, dos povos e das famílias porque educar é alimentar e fortalecer as múltiplas, variadas e plurais culturas que estão postas na complexidade social africana. Como ressalta Mendes (2019, p. 33-34), a educação tradicional guineense é geral, isto é, ela é válida tanto para os membros de uma família específica quanto para toda a comunidade porque ela é “[...] uma obra de socialização feita para todos, em benefício de todos, é solução de problemas concretos que acontecem nas comunidades, de modo que forma todos os indivíduos para assumirem suas funções sociais enquanto habitantes da comunidade”.

Portanto, para a cosmovisão africana, a educação é vida porque aprender é atuar, concretamente e ativamente, na dinâmica das comunidades. Cá (2000, p. 5) lembra, muito bem, de que, na Guiné-Bissau, se educa para a vida de tal forma que se adquire conhecimento integrando-se aos “[...] trabalhos de campos; escutando histórias dos velhos e assistindo às cerimônias conjuntas das crianças e dos jovens”, cujos saberes adquiridos são fundamentais para a integração dos sujeitos no mundo africano.

No entanto, com o advento da institucionalização do ensino na Guiné-Bissau, as escolas colonialistas passaram a funcionar de forma isolada e distante da vida comunitária, uma vez que esse sistema era totalmente caracterizado pelo “[...] contraste entre os conhecimentos, as normas e os valores da sociedade africana e uma instituição autoritária baseada em valores europeus e católicos” (SANÉ,

2018, p. 57), cujo maior interesse era expandir a dominação européia em terras africanas e transformar os guineenses em peças utilitárias para a concretização dos interesses mercantis da colônia portuguesa.

Não foi por acaso que a colônia portuguesa buscou instituir um modelo educacional, cujo único interesse era “[...] extrair do seu seio uma minoria de homens letrados, indispensáveis para o funcionamento do sistema colonial de espoliação e reduzi-los a uma assimilação que devia retirar-lhes quaisquer possibilidades de desvendar o processo de docilização, despersonalização a que estavam submetidos” (CÁ, 2000, p. 5).

Tais afirmações coadunam-se com as assertivas de Brandão (1995, p. 4), quando argumenta que, por meio da educação, pode haver a imposição de “[...] um sistema centralizado de poder, [como no caso dos colonialistas portugueses]¹ que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos”.

Para a consecução dos seus objetivos, os colonialistas haviam colaborado com a Igreja Católica para que pudessem moldar, de forma mais fácil, os ditos incivilizados e primitivos “[...] no seu ‘dever colonizador’ para dar educação às populações coloniais dentro dos moldes particulares da cultura portuguesa. Era, então, necessário um mínimo de europeização para impor uma ordem social que facilitasse a exploração econômica” (CÁ, 2000, p. 5).

Neste sentido, a educação outorgada para os nativos possuía um único objetivo que era atender às demandas da administração portuguesa para satisfazer as suas necessidades, visto que “[...] se os africanos assimilassem a cultura e as técnicas européias com demasiado sucesso, poderiam constituir uma ameaça à dominação colonialista” (CÁ, 2000, p. 5).

Por meio dessa finalidade, “[...] a Igreja Católica contribuiu grandemente para assegurar as vantagens de assimilação das técnicas européias, sem que fossem corridos os riscos da exploração econômica” (CÁ, 2000, p. 5).

Nestes termos, a Igreja Católica contribuiu bastante com o intuito de controlar aos nativos em todos os sentidos, assimilando-os aos moldes europeus por meio dos valores cristãos para torná-los hábeis em consonância com o espírito ativo que atendesse aos valores europeus (CÁ, 2000).

Além do mais, conforme as assertivas de Ocuni Cá

Com a dominação colonialista na Guiné, a cultura européia cristã ocidental tentava penetrar na população por meio dos missionários, conforme os princípios de assimilação. A condição necessária para ter um cartão de identidade era saber ler em português e comportar-se como um civilizado. O crioulo, língua veicular do povo guineense era proibida nas escolas e desprezada pelos portugueses. As tradições eram consideradas como manifestações selvagens (CÁ, 2000, p. 7).

¹ Idem.

Nesse sentido, Fernando Tavares infere que: “[...] a escola, na sociedade colonial, conjugava, assim, uma dupla função: deserdar os nativos de sua cultura, e aculturá-los a um modelo colonial preestabelecido” (TAVARES, 2011, p. 260).

Para os colonialistas portugueses, no entanto, conceder a educação para os nativos africanos significava, antes de tudo, despi-los dos seus valores étnicos, ou seja, instituir uma ‘nova história’ como se esse povo já não tivesse a sua. ‘Desafricanizar’ as mentes dos africanos era, certamente, o maior objetivo da educação colonial que imperou por séculos na Guiné-Bissau, influenciando os africanos a adorarem os europeus ou, como diz Frantz Fanon, ensinando as peles negras africanas a adotarem, a amarem e a venerarem os comportamentos, o estilo de vida, os hábitos e os costumes do colonizar branco europeu.

Nesta acepção, pode-se afirmar que a educação não é neutra e nem tão pouco imparcial. Desse modo, os estudos de Severino relevam que “[...] o próprio conhecimento passa a ser mais um instrumento de dominação que alguns homens exercem sobre outros” (SEVERINO, 1990, p. 24). Nesta ordem, a educação serve “[...] para legitimar determinadas relações de poder que a consciência elabora como objetivos, como universais e como necessárias, algumas representações que, na realidade social efetiva, referem-se, apenas, a interesses particulares de determinados grupos sociais” (SEVERINO, 1990, p. 24).

Sublinha-se que, na Guiné-Bissau, a educação, antes da chegada dos portugueses, baseava-se em uma educação comunitária, porque não havia a dita institucionalização de um ensino formal.

[...] antes da dominação colonial na Guiné-Bissau, não havia instituição escolar tal como existe hoje. Portanto, a educação consistia em aquisição de conhecimentos e normas de comportamentos como em qualquer sociedade. A ausência das instituições escolares na sociedade guineense tradicional não significava a inexistência de ensino-aprendizagem, porque se travava de uma cultura oral, que sobreposta pela cultura escrita europeia (CÁ, 2000, p. 1).

Com a introdução da cultura colonialista, a educação da Guiné-Bissau passou a conhecer o ‘modelo tradicional europeu de educação’, nos quais os processos de ensino e de aprendizagem passaram a ocorrer em espaços formais com a presença de profissionais específicos para lecionar (professores), sendo que essa educação estava direcionada para a formação de homens letrados com o intuito de atender aos interesses econômicos da coroa portuguesa.

Por isso, os conteúdos programáticos ensinados estavam geralmente associados à história dos grandes feitos de Portugal; as grandes navegações marítimas e o “descobrimento”. Nesta ordem de ideia, enfatizava-se a missão dos portugueses de civilizar os africanos, “desafricanizando” as suas mentes, isto é, todo africano deveria abandonar a sua cultura e o seu modo de vida. Nada era ensinado sobre a África e, em especial, sobre a Guiné-Bissau. Pelo contrário, o que se ensinava era redigir cartas

e realizar operações matemáticas e aritméticas com o objetivo de se trabalhar para a administração colonial portuguesa.

Durante o período da educação colonial, estudava-se até o 4º ano de escolaridade para aprender, exclusivamente, a trabalhar para a administração portuguesa. Portanto, vale ressaltar, como expõe Mendes (2019, p. 45), que o ensino ofertado no período colonial era extremamente excludente e seletivo, visto que “[...] poucas pessoas tinham acesso à escola, principalmente, o ensino primário. Este era reservado aos filhos de pequenos comerciantes ‘assimilados’ e de funcionários da administração colonial que tinham aproximação com os portugueses”, pois basta lembrar, conforme disse Augel (2014), em seu belíssimo artigo intitulado “Desafios de ensino superior na África e no Brasil” que os guineenses raiaram a luz do sol do seu primeiro dia de independência com, aproximadamente, 98% de sua população totalmente analfabeta.

O culto de adoração aos opressores europeus foram as marcas da educação ofertada no período colonial em boa parte dos países africanos. Além dos negros, os indígenas também foram objeto da dominação cultural portuguesa, pois foram considerados seres animais que precisariam ser ‘educados’ para tornarem-se capazes de se relacionarem com os colonizadores. Para se ter uma ideia, o estatuto dos indígenas previa que, para se tornar uma pessoa, devia-se praticar ações equiparadas aos portugueses, tais como: comer à mesa; saber ler e escrever corretamente o português; ser católico; vestir-se no estilo europeu e comportar-se como tal.

Esse estatuto dos indígenas foi instituído em 1927, na Guiné-Bissau, sendo abolido, apenas, em 1961, por Adriano Moreira, então Ministro de Ultramar devido às pressões internacionais como a ocorrida pelas Organizações das Nações Unidas (ONU). O intuito, portanto, era conceder independência aos países colonizados (SIA, 2017).

Posto isso, “[...] para desenvolver esse espírito do sistema educacional, o regime colonial português havia se associado à Igreja Católica no seu ‘dever colonizador’ para ofertar educação às populações coloniais dentro dos moldes particulares da cultura portuguesa” (CÁ, 2000, p. 6). Mesmo com a política de assimilação “[...] Portugal não havia conseguido aniquilar a resistência dos povos dominados e assim sequer enfraquecido essencialmente a cultura dos africanos” (CÁ, 2000, p. 5). Isto porque “[...] os africanos conseguiram preservar as suas línguas e continuar a falá-las”. Tal fato não quer dizer que a sua cultura não sofreu algumas transformações, embora tenha sobrevivido as barbaridades da colonização (CÁ, 2000).

3 UM POUCO SOBRE A MATRIZ DE FORMAÇÃO EDUCACIONAL DO POVO BRASA: O PAPEL DA FAMÍLIA

Entre os Brasa, a família está “[...] constituída por um chefe, (*faa ni qwam*), esposas, (*binin ni qwam*), filhos homens ainda não circuncidados, (*bwi dokn*), e filhas, (*bwi fula*)” (CAMMILLERI, 2010, p. 34). Geralmente, “[...] os bens da família, (*qwam*), são as bolanhas, (*tham-be*), e as cabeças de gado, (*ñare*). Tudo funciona como numa comunidade autônoma e independente; uma verdadeira cooperativa doméstica” (CAMMILLERI, 2010, p. 34). Ademais, é importante sublinhar que “[...] o chefe de família, chamado *Fan* (do verbo *faa*= iluminar, fazer ver) é o representante directo dos antepassados, o que dá o nome aos filhos e afilhados, responde pelo seu comportamento e gere os bens da família (*Chefi di moransa*² em guineense (crioulo)” (CAMMILLERI, 2010, p. 34).

Nesta acepção, “[...] a mãe, dita *Iaa*, (do verbo *iaa* = fazer, construir, gerar) tem, principalmente, as funções de produção e dos cuidados e educação dos filhos até que entrem nos grupos de formação nos trabalhos do campo no que respeita à sementeira, transplante e recolha do produto” (CAMMILLERI, 2010, p. 34-35). Em função disso, a mãe “[...] pode adquirir bens pessoais para si e para os próprios filhos com a receita de actividades lucrativas, tais como a pesca, a cerâmica e artesanato rural” (CAMMILLERI, 2010, p. 35).

Com base nessas afirmações, Cammilleri exprime a noção de família para o povo Brasa: “[...] para além do pai e da mãe, na sociedade Balanta, existem outras duas personagens muito importantes que são o tio materno, dito *alante faama*, para os filhos e a mestra e conselheira, dita *nragma*, para as filhas” (CAMMILLERI, 2010, p. 35).

Ressalta-se que o tio materno e a mestra ou conselheira, tia materna,

[...] não exercem nenhuma autoridade decisória nem patrimonial em relação aos sobrinhos, mas intervêm no domínio da educação e formação dos jovens a elas confiados. Interessam-se pelo seu bom comportamento, aconselham-nos nas dúvidas e acompanham-nos durante os rituais de passagem de uma classe etária para outra (CAMMILLERI, 2010, p. 35).

O povo Brasa possui conselhos das anciãs e dos anciões, nos quais “[...] estão confiados o governo e o controle de toda a comunidade da aldeia. O sistema político Balanta não é baseado numa autoridade centralizada, representada por um rei ou régulo, mas é representada e executada por um colégio e participado por todos os chefes de família residentes na aldeia” (CAMMILLERI, 2010, p. 35-36).

² Moransa “[...] é um conjunto de Casas da mesma Família Grande, que têm em comum o único Avô Paterno [...]” (RITH, 2013, p. 1).

Ora, tanto a família como os conselhos da aldeia “[...] não são entidades absolutas e independentes entre si, uma vez que o conselho da aldeia é constituído por todos os chefes de família como ditam as tradições” (CAMMILLERI, 2010, p. 36).

Outro fato importante a relatar é que “[...] se a família perpetua a força vital do parentesco, a cultura tradicional assegura a organização social e política, definindo o papel de cada pessoa, ditando as normas necessárias para garantir a solidariedade e a harmonia entre todos” (CAMMILLERI, 2010, p. 36).

Igualmente, o que ocorre na sociedade Brasa é a negociação em tudo que este povo faz, visto que se aprende a ter sensibilidade, respeito, caráter, disciplina, coesão social e, concomitantemente, nesta sociedade, ensina-se, desde a mais tenra idade, a ter noção de contingência da vida, pois ela é intrínseca a qualquer que seja o ser humano. Enfim, como destaca Cammilleri (2010, p. 87), o povo Brasa criou “[...] um sistema de poder não centralizado numa pessoa de uma linhagem, mas sim participado por todos os chefes de família. Extensa que garante a unidade e a colaboração.”

4 A FORMAÇÃO EDUCACIONAL DAS MULHERES NA SOCIEDADE BRASA

A inserção social das mulheres na sociedade Brasa, na fase preparatória, consiste no ensinamento das tarefas domésticas desde a infância. As crianças, nessa fase, que vai até os 10 anos de idade e que é conhecida como *Nbifula Sonh*, que, literalmente, significa, em Brasa, ‘filha pequena’. Com efeito, essas crianças costumam aprender “[...] a ser cortês quando se pede alguma coisa, utilizando a expressão [...] “peço-te que me dê [...] e eu, em contrapartida, dou-te a terra”, isto é, não te dou nada porque a terra pertence a todos. Essa expressão indica que está a pedir algo gratuitamente ou um favor” (CAMMILLERI, 2010, p. 46). Também é relevante ressaltar que, nessa fase, elas “[...] não têm ainda uma mestra especial, mas todas as mulheres da casa estão empenhadas em lhes proporcionar os primeiros ensinamentos sobre a língua, as normas de vida e as primeiras tarefas domésticas” (CAMMILLERI, 2010, p. 46).

Na segunda etapa, as meninas são chamadas, na língua dos Brasa, de *fula ndan*. Essa etapa começa a partir dos 11 anos e vai até os 15; normalmente, a criança Brasa é educada por uma mestra, sob a responsabilidade da tia materna a fim de que as meninas não sejam caprichosas; extravagantes, de tal modo que a culpa não recaia sobre os pais, sobretudo na mãe (CAMMILLERI, 2010). Diante disso, ela é levada, pela tia, desde muito cedo, para que a mesma seja a sua conselheira e instrutora, isto é, a pessoa que lhe vai ensinar os valores imprescindíveis à cultura Brasa.

Nesse sentido, convém sublinhar que “[...] são jovens adolescentes que, com efeito, são preparadas para discernir o que é bom e mau para enfrentar o casamento e assumir responsabilidades

doravante, especialmente, tomar conta de uma família e instruir as meninas e meninos que lá vão crescer” (SIA, 2017, p. 31).

Além disso, há outro fator importante a ser considerado: “[...] a mestra que toma a menina a cargo pertence à família do chefe que, futuramente, a pretende ter como sua noiva ou de algum dos seus filhos” (CAMMILLERI, 2010, p. 47). Durante a sua estada na casa da mestra, a menina recebe a sua formação para poder se inserir na sociedade, sendo preparada para a vida adulta.

Na sequência, vem outra fase de formação educacional das mulheres também conhecida como *Iegle* que quer dizer ‘recém-casada’. Nessa fase, a jovem despede-se “[...] das velhas personalidades porque, a partir do casamento, começará a cumprir as funções de esposa, respeitando tanto o seu esposo quanto as mulheres das etapas a seguir, com as quais não ousa discutir, mesmo que tenha razão” (SIA, 2017, p. 31). Tal fato mostra o respeito pela hierarquia e pelos valores da cultura, porquanto a sociedade Brasa é gerontocrática, ou seja, o poder está nas mãos dos mais velhos nos quais os mais novos dão o devido respeito a eles porque esses viveram mais anos.

Salienta-se que “[...] os Brasa atribuem a este rito (matrimônio) o mesmo significado e valor da circuncisão (*fo*) nos homens. A partir deste momento, a *iegle* é particularmente respeitada por todos, adultos e crianças” (CAMMILLERI, 2010, p. 50). No entanto, para que ela passe para à fase seguinte, há necessidade de que a mestra a aprove. Inclusive, pode ocorrer que a mestra a dispense da etapa de formação educacional seguinte por considerá-la madura e preparada para os desafios da vida adulta (CAMMILLERI, 2010).

Em subsequente, a fase de *fata* começa depois do nascimento do segundo filho. Assim, a mulher começa a viajar, frequentemente, por diferentes motivos, tais como “[...] visita a parentes afastados, actividades de trabalho sazonal, peregrinação ao santuário do território originário da família e outros” (CAMMILLERI, 2010, p. 51). Na verdade, “[...] ninguém pode opor-se a este direito, nem mesmo o marido. De fato, é sinal da sua independência e um direito reconhecido pela tradição” (CAMMILLERI, 2010, p. 51).

Compete à mulher, nessa fase, a feitura de sementeira de arroz e de transplante nos arrozais, bem como a função de doméstica e de conselheira para com as noivas (CAMMILLERI, 2010). Por fim, “[...] apesar de ser o centro da família, a mulher, nesta fase, não está em condições de assumir a responsabilidade completa, pois nela participam também as mulheres que entraram na fase seguinte” (CAMMILLERI, 2010, p. 52).

Na antepenúltima fase, a mulher é chamada de *Sade*, na língua Brasa, que é a fase do advento da mulher no comando. Nessa fase, a mulher é respeitada e temida, concomitantemente, “[...] pela sua perigosidade que pode advir do sangue menstrual” (CAMMILLERI, 2010, p. 52). As mulheres, na sociedade Brasa, também são reconhecidas por serem a continuidade na família e por terem a

competência de coordenarem as atividades da mesma e orientarem e vigiarem as pessoas, sobretudo os/as mais novos/as, inserindo-se, tanto na vida política quanto na vida social da comunidade. Além do mais, tem como responsabilidade realizar as alianças do casamento (CAMMILLERI, 2010), motivo pelo qual se pode dizer que as mulheres, nesta sociedade, desempenham papéis sociais e familiares estratégicos.

Na última fase em que as mulheres são denominadas de *Anin Ndolo*, que literalmente significa, em Brasa, ‘mulher anciã’, é a fase em que elas, efetivamente, perdem as suas forças físicas e não estão à altura de fazer quaisquer tarefas pesadas. No entanto, dentro da formação educacional do povo Brasa, essas mulheres “[...] são muito respeitadas e amadas por todos em virtude das suas experiências e sabedorias” (CAMMILLERI, 2010, p. 54).

Diante disso, infere-se, a partir das postulações de Sia (2017, p. 32), que “[...] as mulheres desta etapa são temidas por pessoas na tabanka³, todas e todos as respeitam pela sua idade e pela sua experiência de vida, mesmo que seja um lãd dãg não ousa ofendê-las em circunstância nenhuma, elas são sempre consultadas na tomada de qualquer decisão da tabanka.” Além do mais, conforme Salvatore Cammilleri (2010, p. 55) “[...] uma palavra sua, um conselho seu, a sua aprovação ou reprovação exerce uma grande influência sobre o pensamento e o comportamento dos jovens e dos adultos”. Por conseguinte, “[...] é especialmente consultada na resolução de graves problemas no âmbito da vida conjugal, familiar e da aldeia” (CAMMILLERI, 2010, p. 55).

5 A FORMAÇÃO EDUCACIONAL DOS HOMENS NA SOCIEDADE BRASA

Os homens iniciam a sua formação educacional, na sociedade Brasa, aprendendo a tarefa de vaqueiro, entre os 6 e 12 anos de idade, cuja denominação é *bidokn ni ñare*. Nessa fase, as crianças andam normalmente seminus e, durante o ato de pasturar os gados, sempre estão inerentes com paus no intuito de guiar os mesmos. Obviamente, são os paus “[...] que os qualifica como pastores de manadas” (CAMMILLERI, 2010, p. 58), visto que

[...] esta tarefa é muito importante e não faltam as sanções para quem for responsável por algum dano: perder uma cabeça de gado, provocar danos nas culturas, deixar roubar por negligência, não vigiar o gado de forma correcta são culpas que vão ser castigadas com açoites, jejum, para além da repressão, muito temida por qualquer Brasa (CAMMILLERI, 2010, p. 59).

As crianças, nessa fase da vida, aprendem a lutar e a viver em comunhão de maneira a fortificarem-se, alimentando os laços de irmandades e, com isso, tornando-se mais unidas e resistentes aos combates que, por ventura, tenham que enfrentar contra os seus rivais. Os mais velhos sempre

³ Tabanka: (aldeia) “[...] é constituída por um conjunto de várias famílias singulares, cujo elo de ligação consiste em terem uma ascendência comum” (RITH, 2013, p. 1).

mantêm a ordem; além do mais, caso se note a ausência de algum gado, durante o pastoreio, envia-se os mais novos para procurá-lo (SIA, 2017). A partir desse momento, as crianças começam a aprender a trabalhar em equipe para que possam ter a noção da comunhão, da solidariedade e da ajuda mútua. Espera-se que elas aprendam o ofício de pastor, de caçar e de ter o cuidado com a natureza, tornando-se, portanto, mais independentes.

A etapa de formação seguinte começa entre 13 e 15 anos, na qual se chama de *nthok fo*, literalmente significa, em Brasa, acender fósforo. Geralmente, essas crianças são enviadas, pelos anciãos e pelas anciãs, para levar segredos dos anciãos e das anciãs para outras aldeias; também são responsáveis pela compra de gásóleo e de fósforo para o uso de lamparina durante a noite; elas também compram tabacos para os mais velhos e aprendem a “[...] levar água, arroz e água ardente aos trabalhadores dos arrozais quando estes decidem ficar todo o dia a trabalhar sem voltar para comer em casa [...]” (CAMMILLERI, 2010, p. 60). Nessa fase da formação educacional Brasa, os adolescentes aprendem os valores da confiabilidade, da confidencialidade e o respeito pela hierarquia e ofício de cultivar a terra nos arrozais.

É importante sublinhar que, para Cammilleri (2010), a criança, nessa fase formativa, é outorgada um arado pequeno por meio do qual ela se insere no trabalho de cultivo de arrozal com o intuito de começar a aprender o ofício que é essencial para os Brasa.

Na sequência, temos o grupo de *N’gwac*, cujas idades variam entre 16 e 17 anos. Devido às suas forças físicas e às suas habilidades, eles são incumbidos das tarefas da lavoura, da ceifa e da extração de sementes. Por outro lado, tendo em vista as suas habilidades, eles são designados para as tarefas de remar canoas, visto que são hábeis remadores. Além dessas tarefas, esses adolescentes carregam arroz de longa distância; gados bovinos e palha para cobrir as casas (CAMMILLERI, 2010).

A etapa de formação educacional seguinte começa entre os 18 e 21 anos. Esse grupo é denominado de *Nkuuman*, cujo emblema é: [...] a tartaruga [...] animal-símbolo da resistência física e da sabedoria (CAMMILLERI, 2010, p. 64). Nessa etapa, os jovens possuem a competência de executarem as tarefas da lavoura no cultivo de arrozal e, por consequência, “[...] lançam desafios e organizam verdadeiras competições de velocidades no trabalho entre todos os lavradores ou entre os grupos onde cada um faz valer a sua força e habilidade” (CAMMILLERI, 2010, p. 64). Os chefes são escolhidos por *blufu bindãñ*, que é a penúltima fase. Os *nkuumam* têm por responsabilidade a manutenção da ordem e da disciplina, sobretudo na ocasião tanto da dança do *kussunde* como da *kanta po* e da *broska*, visto que, normalmente, nessas danças, existem tumultos e desavenças e, por isso, há necessidade de o grupo “[...] garantir a coesão e o controle dos turbulentos, mas a sua tarefa não apresenta dificuldade especiais porque o grupo dos *nkuuman* é, em geral, o mais tranqüilo” (CAMMILLERI, 2010, p. 65).

Há, também, a fase de *N'ghaie*, que ocorre entre os 22 e os 25 anos. É a fase de maior entretenimento. Conforme as postulações de Cammilleri (2010, p. 66) “[...] os n’hae (n’ghaies) distinguem-se de todos os outros pela forma como se apresentam e se comportam em público: costumam cobrir o corpo com argila ou com farinha de mandioca, levam ao pescoço, nos braços e nos pés grossos anéis de cordas de fibras vegetais”. Além do mais, pode-se inferir que “[...] andam sempre em grupo e para atraírem a atenção sobre eles tocam, continuamente, um corno de búfalo”. Geralmente, outro aspecto importante a ressaltar é que eles são os “[...] jovens que mais vivem unidos e solidários” (CAMMILLERI, 2010, p. 66).

De acordo com Isna Sia

Durante essa fase ficam descalços e andam sem camisa mesmo que vão a um lugar distante; os seus símbolos são o chifre de vaca e o de carneiro para extrair sons; untam todo o corpo com lama branca, constroem uma bolsa de palha de palmeira para pôr a comida deles em cada *moransa* que chegarem, dentre outros hábitos; as lamas que os *n’ghaies* usam são as fardas que os identificam como tal; também usam *malila*, *lope*, correntes e o seu papel na *tabanka* é lutar (2017, p. 29).

Na verdade, os jovens permanecem nessa fase entre 2 e 3 anos e, depois, entram na fase seguinte denominada de *N’ghes*. Nela, os mesmos são inseridos, coercitivamente, na vida sexual. De acordo com Isna Sia,

[...] no dia de entrar na fase de *n’ghes* os *blufu bindãg* (jovens grandes), primeiramente conversam com as *binan’ghas* (meninas de 18 a 20 anos vinda de outras *tabankas* a fim de namoro) para relacionarem com os *n’ghes*. Estas meninas sempre aceitam o namoro, porque são orientadas pelas mulheres grandes para esse momento importante tanto para elas como para os *n’ghaies* (2017, p. 29).

Na penúltima fase de formação educacional dos homens na sociedade Brasa, o grupo é denominado de *Blufu bindã*, que literalmente significa jovens grandes. Nessa fase, eles estão sob a tutela paterna e continuam sendo menor na comunidade. Ainda que tenha uma mulher, esse jovem não pode assumir a liderança da casa porque não passou pelo rito de iniciação (circuncisão). Além disso, conforme revela Cammilleri (2010, p. 67), os *blufu bindã*: “[...] constituem o ponto de ligação entre os anciãos que decidem as orientações da vida familiar e comunitária e os grupos de jovens que as devem executar”.

Ainda de acordo com o estudo sobre a identidade cultura do povo Brasa, de autoria do padre Salvatore Cammilleri (2010, p. 67), competem aos *blufu bindã* “[...] vigiar sobre o bom funcionamento das classes etárias, intervindo junto dos chefes de grupo com conselhos nas dificuldades e reforçando a sua autoridade”. A despeito de ter essas responsabilidades, ele “[...] não pode comer com os adultos, não pode participar no conselho da aldeia [porque] depende, ainda, do pai em tudo: para o casamento,

para mandar nos filhos, nos aspectos econômicos e políticos” (CAMMILLERI, 2010, p. 79). Em outros termos, convém enfatizar que um *blufu* é definido como “[...] um indivíduo que não tem o controle das próprias forças e instintos e que não sabe pôr ordem nas suas tendências instintivas” (CAMMILLERI, 2010, p. 79).

A última fase do processo de formação educacional dos homens Brasa chama-se *Biland dāg*. Nessa fase, o ritual de iniciação confere aos homens a idoneidade, isto é, a partir dessa etapa, pode-se responsabilizar-se pela casa e ser ‘o cabeça dela’. Um *land dāg* “[...] é uma pessoa instruída e hábil por excelência para fazer parte do Conselho dos Anciãos” (SIA, 2017, p. 31). Nessa senda, a circuncisão é essencial na vida de um Brasa e todos os *blufu bindāg*, por sua vez, aguardam-na com grande euforia no intuito de ser um homem completo na sociedade Brasa capaz de participar, ativamente, da vida política da comunidade.

A realização do rito de iniciação só compete aos circuncidados. É através do rito de iniciação, conhecido por fanado, que os homens adquirem poderes para atuar nos espaços de decisões políticas da comunidade. Na sociedade Brasa, aos homens são reservados os papéis sociais de cunho mais estratégicos como forma de garantir a própria sobrevivência de toda a sociedade. Em função disso, Cammilleri (2010, p. 87) afirmou que as responsabilidades de um *land dāg* “[...] vai além dos sectores da produção econômica, da reprodução familiar e da ordem cívica e moral, colocando-se como elemento de união e comunicação entre as gerações passadas e presente, entre os antepassados e os seus descendentes”. Em suma “[...] tornar-se adulto quer dizer, dominar-se a si mesmo, as suas inclinações e paixões segundo a tradição transmitida pelos anciãos” (CAMMILLERI, 2010, p. 79).

Durante a sua estada na mata, ele recebe e aprofunda, ao mesmo tempo, os conselhos indispensáveis à vida que aprendera no percurso do seu dia a dia na aldeia, tais como comportar-se com a esposa; ser uma pessoa idônea na sociedade; ser confidencial; trabalhar em equipe; ser solidário; fortificar os laços de amizade e de coesão social e respeitar a hierarquia. Após o ato de circuncisão,

Os novos *lambe* são facilmente reconhecidos porque levam na cabeça o chapéu de lã vermelha com a ponta da borda a cair para a frente por cima da testa. Só quando terminar o sucessivo ritual do *fo*, que tiver lugar na zona, a borda do chapéu será virada para o lado e cairá por cima da orelha direita. É nesta ocasião que os *lambe* assumem um novo nome e o título de ALANTE NDAN (homem adulto, responsável e ancião) (CAMMILLERI, 2010, p. 86).

Portanto, no sistema educativo comunitário dos Brasa “[...] aparece claro que a cada *alante ndan* compete exercitar todas as funções familiares, sociais, políticas e religiosas” (CAMMILLERI, 2010, p. 86-87), ou seja, o processo formativo é para a vida e não para aquisição de um emprego ou para a conquista de posições sociais elevadas em uma sociedade utilitarista e pragmatista tal qual a ocidental. Se nas sociedades ocidentais, a exemplo do Brasil, os idosos são vistos como ultrapassados

por se acreditar que eles nada tenham a ensinar aos mais jovens, entre o povo Brasa, que pensa e age sob a perspectiva gerontocrática, a decisão ou condução da aldeia “[...] só pode estar na mão dos que têm maior número de anos”, isto é, dos mais velhos porque esses encarnam, de verdade, “[...] os valores em que se baseia a sociedade” (CAMMILLERI, 2010, p. 71).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção da educação colonial portuguesa na Guiné-Bissau se constituiu em uma forma estereotipada e mesmo preconceituosa em relação à cultura tradicional guineense porque tentou, de todas as formas, modificar e/ou destruir o modo de vida das populações tradicionais. Como dito no decorrer de todo o texto, para os colonizadores europeus, os africanos não tinham as suas religiões, crenças, valores, identidades, cultura e nem sequer uma História própria e, assim, caberia a eles, os ‘senhores do poder e da glória’, integrar os africanos à cultura civilizada europeia e, para isso, trabalharam na perspectiva de “desafricanizar” as mentes do povo africano, buscando transformá-los em “[...] trabalhadores obedientes e conformados com o *status quo* colonial” (TAVARES, 2011, p. 260).

Nesse sentido, a porta de entrada dos ideais de dominação e de exploração do povo africano, por parte dos colonizadores portugueses, ocorreu por meio da imposição de um sistema educacional que era extremamente seletista e excludente e que foi pensado, unicamente, para adaptar os africanos aos interesses mercantilistas da metrópole portuguesa e, para isso, os colonizadores perseguiram, por vários anos, as mais diversas, plurais e variadas manifestações de formação educacional e tradicional africana que sempre estiveram calçadas na socialização e na ecologia dos saberes.

Ademais, averigua-se que o processo de institucionalização do ensino da Guiné-Bissau tinha como propósito ‘o epistemicídio dos saberes africanos’ até porque as escolas, conforme relata Tavares (2011, p. 260), eram “[...] espaços de excelência na reprodução da cultura europeia dominante, fazendo-se tábua rasa da história e da cultura nativa dos africanos. Esse sistema não podia fazer outra coisa senão reproduzir, nas crianças e nos jovens, a imagem que deles havia criado a ideologia colonial, a saber, a de seres inferiores, sem capacidade para nada” (TAVARES, 2011, p. 260).

Na atualidade, esse pensamento dominante está ancorado nas mentes de alguns Bissau-guineenses que têm desprezado os valores tradicionais de sua cultura local para valorizar e adorar o modo e o estilo de vida dos europeus. Muitos jovens guineenses, por exemplo, chegam a acreditar que o sistema de ensino da Guiné-Bissau é pré-lógico, perverso e/ou retrógrado em relação aos demais países ocidentais. Nessa esteira, é preciso sublinhar que essa mentalidade inferiorizada foi construída pelo modelo de ensino imposto no período colonial que buscava: (1) afastar os autóctones do seu modo de vida e (2) impor um modelo educacional padrão e ideal que preparassem os jovens para atuar

ativamente em face dos interesses pragmáticos e utilitaristas da sociedade capitalista (TAVARES, 2011).

Para fazer um contraponto a essa visão utilitarista e pragmatista que buscou e ainda objetiva sucumbir a complexidade da cultura africana em nome de uma simplificação européia, faz-se necessário, portanto, a valorização e a exaltação de um sistema educacional guineense que fortaleça os valores culturais do seu povo, pois é preciso lembrar que a liberdade só pode ser conquistada, de fato, através da valorização e da exaltação da cultura e da identidade de uma sociedade e não pelo abandono delas. Aliás, o grande revolucionário Amílcar Cabral pressentiu, muito bem, a articulação entre liberdade e valorização da cultura de um povo, quando disse “[...] a luta pela libertação não é apenas um fato cultural, mas, também, um fator de cultura (CABRAL, 1974).

Desse modo, é preciso outorgar mais valores aos saberes endógenas e pôr ao cabo o currículo alienígena e, nessa ordem, há uma necessidade urgente de se elaborar um novo currículo no qual se possa implementar e aplicar os estudos concernentes aos diferentes grupos e povos. Assim, é preciso estudar, com maior profundidade, a história da África, especificamente de cada um dos países africanos de língua portuguesa porque

[...] a descolonização dos currículos passa pela discussão da História da África, pela relação entre sistema cultural negro africano, pelos processos educativos dos lugares e expandidos pelos Movimentos sociais e culturais, pelo currículo em si, pelo trabalho interdisciplinar e pela renovação das disciplinas históricas (ANTONIO, 2014, p. 1).

Portanto, a partir das colocações do professor e pesquisador Carlindo Fausto Antônio (2014), percebe-se o quão importante é a inserção de um currículo expandido descolonizado no território guineense para promover a desconstrução e a desmistificação da visão estereotipada do continente africano, especialmente da Guiné-Bissau porque a própria construção de um novo currículo pressupõe a capacidade de enxergar para além da visão etnocêntrica e eurocêntrica em relação ao nível epistemológico e teórico (ANTONIO, 2014).

Por fim, sugere-se a realização, urgente, de novos estudos e novas interpretações sobre o atual currículo escolar vigente nos estabelecimentos de ensino da Guiné-Bissau, de tal forma que os conteúdos trabalhados em sala de aula reflitam a complexidade da sociedade guineense e não reproduzam uma visão estereotipada do continente africano contada, a partir de uma visão única do colonizador português que pensou, por mais de cinco séculos, que o povo africano não tinha alma, história, valores, cultura e que, por isso, deveria ser servo e servil aos interesses hegemônicos da metrópole portuguesa.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Carlindo Fausto. Descolonização dos currículos escolares. In: SILVA, Geranilde Costa; LIMA, Ivan Costa; MEIJER, Rebeca Alcântara da Silva. **Abordagens políticas, históricas e pedagógicas de igualdade racial no Brasil**. Fortaleza: UNILAB, 2015, p. 117-132.

AUGEL, Moema Parente. Desafios de ensino superior na África e no Brasil: a situação do ensino universitário na guiné-bissau e a construção da guineidade. **Estudos de Sociologia**: revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, Recife, v.15, n.2, p.137-159, 2009.

BRANDÃO. Carlos R. **O que é educação**. Brasiliense: São Paulo, 1995, 54p.

CÁ, Lourenço Ocuni. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v.1, n.4, p.1-19, out. 2000.

CÁ, Cristina Mandau Ocuni; CÁ, Lourenço Ocuni. A questão da formação dos professores do ensino básico na Guiné-Bissau: desafios e perspectivas do governo nos anos de 1975-1986. **Educação & Formação**, Fortaleza, v.2, n.5, p.20-32, maio/ago.2017.

CABRAL, Amílcar. **Guiné-Bissau: nação africana forjada na luta**. Lisboa: Nova Aurora, 1974.

CAMMILLERI, Salvatore. **A identidade cultural do povo Balanta**. Tradução de Lino Bicari e Maria Fernanda Dâmaso. Lisboa: Colibri, 2010.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. “Definição” primeira: o que é educação popular? In: _____. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1993, p. 19-24.

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

PEREIRA, Amílcar Araújo; VITTORIA, Paolo. A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire. **Est. Hist.**, Rio de Janeiro, v.25, n.50, p.291-311, jul./dez. 2012.

RITH, Tchogue. FREHU-N-FLIF Nº 13: a composição da família na cultura Balanta. Intelectuais Balantas na Diáspora. Oslo, n. 13, jun. 2013. Disponível em: <<http://tchogue.blogspot.com/2013/06/frehu-n-flif-n-13-composicao-da-familia.html>>. Acesso: 21 jan. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A contribuição da filosofia para a educação. **Em aberto**, Brasília, ano 9, n.45, p.19-25, jan./mar, 1990.

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

SIA, Isna Gabriel. **Danças do Povo Brasa (Balanta) na Contemporaneidade**: Kussunde, Kanta Po e Broska. Mauritius: Beau Bassin; Novas Edições Acadêmicas, 2017, p. 84.

TAVARES, Fernando P.; SEVERINO, A.J. ; ALMEIDA, Cleide Rita Silverio; LORIERI, M. A. Os limiares críticos da educação na África Lusófona. In: TAVARES, Fernando Pina; SEVERINO,

Antonio Joaquim; ALMEIDA, Cleide Rita; Lorie, Marcos António. (Orgs.). **Perspectivas da filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 259-273.