Revista África e Africanidades, Ano XVI, ed. 47-48, ago. a nov. 2023 – ISBN 1983-2354
www.africaeafricanidades.com.br

# NO CHÃO BATIDO E NA TERRA: A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NAS TABANCAS DE GUINÉ-BISSAU

Luís Carlos Ferreira[1]

Aminata Nadia Gomes Mané[2]

**Resumo:** O trabalho tem como objetivo discutir os saberes culturais e suas implicações na Alfabetização e educação de base de jovens e adultos nas tabancas de Sansanto e Mankala, localizadas na região de Mansoa, em Guiné-Bissau. O texto trata da relação entre a educação não formal, promovida nas duas tabancas, com as heranças culturais vividas no país, as quais afetam a escolarização de mulheres, principalmente, ao interromperem seus estudos. Pressupomos que as experiências culturais guineenses abrem caminhos para as discussões em torno dos processos de exclusão relacionados às questões de gênero, religião, ancestralidade, no interior das culturas que afetam o currículo escolar. Em função disso, a base teórica em Toyin Falola (2020), Hampáté-Bâ (2010), Ocuni Cá (2008) e obras de Paulo Freire (1989; 2003; 2013) nos permitiram analisar as questões investigadas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica, cuja coleta de dados contou com entrevista semiestruturada, por meio virtual, gravada em crioulo e traduzida para língua portuguesa. A análise de conteúdo (Bardin, 1977) como método de análise e interpretação dos dados coletados nos depoimentos e distribuída em três categorias: Alfabetização, Cultura, Gênero entrecruzadas na Alfabetização e educação de base de jovens e adultos. Desses achados, nossa conclusão é que os saberes culturais, enraizados nas tradições, reproduzem o machismo, as quais impossibilitam as mulheres de obterem a escolarização necessária à superação do analfabetismo feminino. Outras razões: a gravidez e o casamento precoce, a preferência dos pais em matricular os meninos, a sobrecarga nas tarefas domésticas, além da participação nos ritos de iniciação e preparação para o *ser mulher*. Percebe-se que o aumento na escolarização das mulheres tem gerado mudanças lentas e graduais com reflexos nas condições profissionais em postos de trabalho valorizados, liderança e, sobretudo, a ressignificação do olhar sobre as práticas culturais que começam a sofrer adaptações nas tradições africanas.

**Palavras-chave:** Alfabetização e educação de base de jovens e adultos; saberes culturais; gênero; tabancas; Guiné-Bissau.

## *ON THE CLAMED GROUND AND ON THE EARTH: ADULT LITERACY IN THE TABANCAS OF GUINEA-BISSAU*

**Abstract:** The aim of this paper is to discuss cultural knowledge and its implications for literacy and basic education for young people and adults in the tabancas of Sansanto and Mankala, located in the region of Mansoa, in Guinea-Bissau. The text deals with the relationship between non-formal education, promoted in the two villages, with the cultural heritage lived in the country, which affect the schooling of women, mainly, when they interrupt their studies. We assume that Guinean cultural experiences open the way for discussions around exclusion processes related to issues of gender, religion, ancestry, within the cultures that affect the school curriculum. As a result, the theoretical basis in Toyin Falola (2020), Hampáté-Bâ (2010), Ocuni Cá (2008) and works by Paulo Freire (1989; 2003; 2013) allowed us to analyze the investigated questions. It is a qualitative research, of the ethnographic type, whose data collection included a semi-structured interview,

[1] Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ/PPFH-2017). É professor no Curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), onde também é docente Permanente no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH).

[2] Mestranda Interdisciplinar em Humanidades em pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

through virtual means, recorded in Creole and translated into Portuguese. Content Analysis (Bardin, 1977) as a method of analysis and interpretation of data collected in the testimonies and distributed in three categories: Literacy, Culture, Gender intertwined in Literacy and youth and adult basic education. From these findings, our conclusion is that cultural knowledge, rooted in traditions, reproduce machismo, which makes it impossible for women to obtain the necessary schooling to overcome female illiteracy. Other reasons: pregnancy and early marriage, parents' preference for enrolling boys, overloading with household chores, in addition to participating in initiation rites and preparation for becoming a woman. It is noticed that the increase in women's schooling has generated slow and gradual changes with reflections on professional conditions in valued jobs, leadership and, above all, the re-signification of the look on cultural practices that are beginning to undergo adaptations in African traditions.

**Keywords:** Literacy and youth and adult basic education; cultural knowledge; gender; tabancas Sansanto and Mankala; Guinea Bissau.

## 1. INTRODUÇÃO

Desde a independência que a Guiné-Bissau recebe apoio de organizações internacionais[3] para o sistema educativo guineense, especialmente, no campo didático-pedagógico de aquisição de materiais e livros didáticos na alfabetização, formação de professores, incluindo a educação de jovens e adultos. No caso, a educação de jovens e adultos, a qual, no Brasil, é caracterizada como uma modalidade[4] de educação, em Guiné-Bissau, trata-se de uma educação não formal, nomeada de Alfabetização e educação de base de jovens e adultos, voltada para as populações vulneráveis ou menos favorecidas, sem a perspectiva de torná-la política pública de educação nas questões inerentes ao processo político de Estado, formação humana e emancipação social.

Sendo assim, reconhecemos a riqueza cultural produzida, histórica e socialmente, pelos diversos grupos etnolinguísticos[5] que conservam muitas experiências culturais, tradições, saberes, ritos e dogmas encarnados nos diferentes saberes transmitidos às gerações, seja na palavra 'falada', considerada a marca da força da cultura africana pela oralidade, como na palavra 'escrita', em que as formas de expressão das culturas aparecem nos trabalhos de pesquisadores e cientistas africanos, interessados no registro científico e cultural do povo guineense.

Nesse sentido, o propósito do texto é discutir os saberes culturais e suas implicações na Alfabetização e na educação de base de jovens e adultos nas tabancas de Sansanto e Mankala, localizadas na região de Mansoa, em Guiné-Bissau. Com base na conversa com a prof.ª Sãozinha Oscar Pereira, membro do Ministério da Educação Nacional e professora da Alfabetização e da educação de base de jovens e adultos no país, interessa-nos relacionar as experiências culturais guineenses às discussões em torno dos processos de exclusão relacionados às questões de gênero, religiosas, ancestrais, produzidas no interior das culturas e que atravessam o currículo escolar.

Antes, é preciso dizer que Mansoa é uma das cidades do setor da região Oio, na Guiné-Bissau, com cerca 47.000 mil habitantes, segundo o último censo de 2009, cuja atividade econômica da região está voltada para a pesca e a agricultura. No caso, Mansoa localiza-se a cerca de 60 quilômetros da cidade de Bissau com vários grupos étnicos – Balantas, Mansonkas, Fulas, Pepel etc. – e a língua crioulo é predominante na região além de línguas étnicas.

O encontro da Alfabetização e a educação de base de jovens e adultos nos países africanos, sobretudo, na Guiné-Bissau, indica um longo aprendizado em torno das questões ligadas à educação libertadora, principalmente, aliadas às culturas dos diferentes grupos étnicos, pois a herança deixada pelos colonizadores, em relação ao ensino conservador e tradicional nas escolas, ainda tem sido uma marca pedagógica recorrente no cotidiano das instituições de ensino. Na perspectiva das culturas nos diferentes grupos étnicos, Paulo Freire (2013), na sua obra *Pedagogia da Esperança*, explica que a prática da escuta e do

[3] Banco Mundial, União Europeia, Banco Africano para Desenvolvimento (BAD), Programa Alimentar Mundial (PAM), UNICEF e Fundo das Nações Unidas para a População (FNUAP) entre outras organizações.
[4] Caracteriza-se como um modo de educação, com especificidades no currículo e no público.
[5] Em Cá (2008), o país tem mais de 30 (trinta) grupos etnolinguísticos e poucos utilizam o português como língua oficial – português, restando a língua crioulo como a mais falada por quase metade da população.

diálogo respeitoso dos saberes de cada sujeito é um dos princípios do desenvolvimento humano em qualquer etapa do processo de formação libertadora e emancipatória.

Por considerarmos que cada povo tem a sua forma de transmitir o conhecimento é que assumimos o compromisso do diálogo com as culturas africanas, oficialmente impostas pelos colonizadores, na oralidade, por meio da língua portuguesa tornada oficial e encontrada nos métodos de ensino, nos materiais didáticos entre outros. Nesse sentido, tomamos a palavra falada como um aspecto importante da cultura incorporada, historicamente, nos relatos da realidade entre os diversos testemunhos orais, a qual tem servido como ligação do homem e da palavra, sobretudo, nos processos educacionais em que a fala celebra um compromisso e, ao mesmo tempo, um laço de prova entre a experiência ou, então, a história e a vida (Hampatê-Bá, 2010).

Não por acaso, as tradições orais recorrem à fala como materialização da relação espiritual em que o sagrado representa a origem divina junto às forças ocultas que resultam na escuta precisa aos troncos velhos. Ambas estão encarnadas nos testemunhos dos sujeitos, ou seja, nos patrimônios vivos de muitas histórias contadas às gerações do presente e do futuro, porque o passado faz parte do tempo vivo na reminiscência das culturas africanas.

Somado à oralidade, há de se considerar que o tempo é um princípio da cosmovisão africana e serve de elemento essencial para os povos africanos. Quase sempre, a noção do tempo é contada no passado como expressão de sentido aos testemunhos e registros vivos das memórias daqueles que guardam tantas histórias. Sendo assim, a discussão em torno da alfabetização e da educação de base de jovens e adultos, em Guiné-Bissau, aproveita a oralidade e o tempo como princípios reveladores dos saberes culturais para dialogar com os processos educativos de formação escolar e humana das pessoas que vivem nas tabancas Sansanto e Mankala.

No interior das tradições africanas, a palavra representa a conexão do homem com suas forças ancestrais e mostra quem – verdadeiramente – é a pessoa que detém o conhecimento que fundamenta a essência dos grupos étnicos. Desse modo, Mendes (2019, p. 35) destaca que “a oralidade constitui um dos principais métodos de transmissão de saberes, a criança aprende com os contos, lendas, provérbios, medos, enigmas, rituais de iniciação, etc.”, o que nos permite compreender que as aprendizagens, resultantes dos ensinamentos dos velhos, anciãos, *griots,* os quais são respeitados pela palavra falada, reiteram os fundamentos e o valor ligados às tradições transmitidas às gerações como instrumento de preservação da sabedoria dos povos.

## 2. NO CHÃO BATIDO DA ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE BASE DE JOVENS E ADULTOS

A Alfabetização e educação de base de jovens e adultos caracteriza-se na estrutura do sistema educativo como uma educação não formal[6], conforme a Lei de Bases do

[6] A educação não formal ocorre quando fora do sistema formal. Por esse motivo, o título deste texto faz esse tipo de referência, cuja educação, com intencionalidade, pode acontecer no chão batido das tabancas, ao ar livre, à sombra da mangueira, na varanda de casas entre outros espaços.

Sistema Educativo de Guiné-Bissau (LBSE) e conta com o apoio externo de programas e organizações internacionais na redução da pobreza e na erradicação do analfabetismo.

A universalização do ensino básico tem desafiado o Estado tanto na responsabilização pela expansão da oferta como na qualidade do ensino no país, haja vista as constantes greves por direitos salariais, melhores condições de trabalho, instabilidade institucional com as constantes mudanças no Ministério da Educação Nacional, bem como outras urgências: a ampliação da educação escolar para todo o território nacional de modo que todas as crianças estejam na escola, melhoria da infraestrutura, investimento em equipamentos, aquisição de materiais didáticos, formação de professores, entre outros.

A Lei de Bases do Sistema Educativo e outros documentos normativos – Programa de Unificação do Ensino Básico, Plano Nacional de Educação para Todos, Carta Política do Setor Educativo – fixados por governos de curta duração, pouco têm contribuído para orientação e ordenação das políticas de educação no país e com pouca ou nenhuma efetividade "por falta de uma avaliação em termos de implicações humanas, materiais e financeiras e pela observância da diversidade étnico-cultural das populações para se tornarem mais abrangentes e justas", segundo Sané (2019, p. 293).

A LBSE, promulgada em 2010, prevê como normativa que um dos objetivos dos sistemas educativos é "garantir uma escolaridade de nova oportunidade a pessoas que não se beneficiaram da escolaridade em tempo oportuno e àquelas que, por motivos profissionais e de elevação do nível cultural, pretendem entrar no sistema" (República da Guiné-Bissau, 2010, s. p.). No entanto, a herança deixada pelos conflitos armados ainda impede a reabilitação e a construção de novas escolas, assim como tem dificultado a melhoria das condições da educação no país como informado anteriormente, a respeito dos sucessivos períodos de greve dos professores por salários, melhoria das condições das escolas entre outros.

O analfabetismo extremo entre as pessoas que tiveram de interromper seus estudos, historicamente, pela imposição gerada na participação forçada nos conflitos ou por motivos de destruição das condições materiais da escola, no âmbito da educação, chegou a alcançar um patamar de 93,7% no período da independência, constituída por diversas formas de exclusão do povo guineense ao acesso escolar e às aprendizagens necessárias para a constituição da vida.

No pós-independência, Paulo Freire exerceu grande influência como inspirador e um apoiador intelectual no processo de mostrar caminhos para a alfabetização em terras sagradas e carregadas de muita oralidade e pouca escrita, sobretudo, nesse processo de reconstrução do homem novo pertencente a uma nação culturalmente capaz de se reconhecer nesse processo de cidadania. É como Mário Cabral, ex-ministro da Educação de Guiné-Bissau, em conversa com Freire e Guimarães (2003), nos fala sobre as contribuições de Freire e seu legado na reconstrução do país: "Paulo Freire teve capacidade de sintetizar essa experiência, que era mais oral – aliás, essa é a tradição africana, não é? – mas não escrevíamos. Ele foi capaz de pôr no papel muitas ideias que intercambiávamos e as sínteses, para poder continuar na sessão seguinte" (Freire; Guimarães, 2003, p. 165).

Dessa forma, a educação não formal guineense, especialmente voltada para a Alfabetização e para a educação de base de jovens e adultos, reflete as dimensões vulneráveis e de pouca participação do Estado em relação ao desenvolvimento social e

humano da população analfabeta ou subescolarizada[7], sobretudo, no interior do país. Daí que a nova oportunidade de escolarização pode acontecer tanto nas estruturas dos sistemas de ensino promovidos pelo Estado ou por instituições da sociedade civil, permitidas pela LBSE.

Em outra oportunidade, recorremos ao conceito de comunidades de aprendizagem (xxxxxx; Silva, 2019) para explicar a respeito da educação não formal guineense ser em espaços ou instituições não formais de naturezas diversas – organizações não governamentais, partidos políticos, igrejas etc. – relacionadas, quase sempre, às brechas deixadas pela omissão do Estado. Por sua vez, a relação dos conhecimentos ligados à cultura letrada e a livrescos escolares, aliados aos valores da cidadania e do reconhecimento da pessoa humana, tem fortalecido o projeto de formação escolar e, principalmente, desenvolvimento social, econômico e político do país ao promover a educação libertadora e emancipatória para a população guineense.

A luta contra o colonialismo e pela ampliação da escolarização da população, sobretudo, dos adultos, os quais, por longos anos de conflito armado civil-militar, deixaram de estudar, fez com que o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) mobilizasse esforços, entre os anos de 1974–1990[8], para a construção de uma nova política educacional de desenvolvimento do país que considerasse muitos aspectos, tais como: o desenvolvimento das zonas rurais, a democratização das escolas, a reelaboração dos objetivos, conteúdos, métodos, programas de ensino e livros, considerando a política do partido e do governo (Sané, 2019).

A nova política educacional passou, então, a reorganizar o sistema educativo da República da Guiné-Bissau, considerando os valores culturais das populações locais e os aspectos geradores da cultura nacional produzidos na formação do homem novo. A inspiração em Freire (2013), na luta pela erradicação do analfabetismo e na reconstrução do país, passa pelo entendimento de que “a superação da contradição [opressor-oprimido] é o parto que traz ao mundo esse homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se" (Freire, 2013, p. 38).

Nesse sentido, a prioridade nacional no governo de Amílcar Cabral[9] estava na educação básica com algumas iniciativas geradas na reformulação das políticas educacionais, como as Campanhas de Educação e Alfabetização de Massas e de Educação de Adultos. Esses movimentos, além de considerarem os saberes culturais acumulados pelas gerações passadas, fomentavam o diálogo nas comunidades de aprendizagem e nos espaços de formação para a cidadania, em favor da valorização da leitura de mundo e da palavra como elementos fundantes na alfabetização inspirada na perspectiva freiriana, cuja esperança de emancipação humana do povo guineense concentra-se na educação escolar.

---

[7] Dados do Instituto Nacional de Estatística da Guiné-Bissau (INE-GB, 2009) mostram que o percentual de analfabetos era de 36,8% na população masculina, enquanto a população feminina era de 63,2% de Guiné-Bissau. Disponível em: https://catalog.ihsn.org/index.php/catalog/4515. Acesso em: 20 jul. 2023.

[8] No período de 1963 a 1973, o número de pessoas formadas era ínfimo no país: 36 formados com ensino superior, 46 pessoas com o curso técnico, 241 trabalhadores com cursos profissionalizantes e 174 formados nos quadros políticos e sindicais. (Freire; Guimarães, 2003).

[9] Foi Presidente de Guiné-Bissau. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Am%C3%ADlcar_Cabral. Acesso em: 20 jul. 2023.

Contudo, percebe-se que a população guineense ainda tem dificuldade de acesso a uma educação de qualidade, principalmente, os que nunca frequentaram a escola e que vivem nas zonas rurais, como, no caso, no setor de Mansoa, localizado numa região com mais de 17 (dezessete) tabancas[10]. Em 2023, apenas duas tabancas, desse total, oferecem a Alfabetização e a educação de base de jovens e adultos, o que reforça a pouca atenção dedicada pelo governo para a modalidade de ensino.

Ainda na atualidade, a questão da alfabetização não é prioridade para os dirigentes da Guiné-Bissau, pois se constata a carência de professores qualificados, falta de infraestrutura nas escolas de todas as regiões, o uso de programas educativos com materiais didáticos que não expressam a realidade e nem contribuem para o reconhecimento cultural da população local, como no caso das aulas ministradas em língua portuguesa, tornada oficial com a nova realidade pós-independência, a qual excluiu boa parte da população adulta e dos velhos.

Nesse aspecto, faz-se necessário considerar que o país é constituído por diversos mosaicos étnicos, e as línguas nacionais devem fazer parte do processo de formação escolar, inserindo-as nas aulas e nas práticas didáticas, já que o idioma serve de união do povo guineense e facilita a aprendizagem cidadã das populações locais. No caso da língua portuguesa como língua de acesso universal, a questão ainda é um tanto complexa, pois segrega anos de vida de uma nação que possui a língua crioulo como nacional, como língua de acolhimento dos seus indivíduos, encarnada de muitas experiências – bicultural ou bilinguística – nas palavras de Freire e Guimarães (2003).

A oficialização do uso obrigatório da língua portuguesa no sistema do ensino guineense trouxe desafios à aprendizagem dos não escolarizados, à medida que a língua crioula é a mais falada e entendida pela população local. É possível dizer que grande parte da população guineense tem dificuldades na compreensão de falar português, sobretudo, porque a proposição da língua tradicional crioula na sala de aula representa um aspecto fundante no acesso, facilitação e assimilação dos conteúdos programáticos, assim como no diálogo cotidiano entre o professor e a pessoa analfabeta, jovem ou adulto, no processo de interação com a aprendizagem, principalmente, nas tabancas.

Se, de um lado, a herança deixada pelos colonizadores, com a expropriação do conhecimento dos códigos linguísticos, apreensão das letras, sílabas e palavras, produziu o analfabetismo forçado do povo guineense; de outro, temos a convicção de que os saberes culturais africanos – ancestrais, tradicionais, espirituais, religiosos etc. – disseminados historicamente, revelam o quão significativo tem sido o letramento cultural africano entre os diversos grupos étnicos da Guiné-Bissau. Os elementos culturais e ideológicos marcam as etnias com seus conhecimentos próprios, intensificados por suas línguas maternas e pela força da oralidade e da palavra falada.

Nessa perspectiva, a Alfabetização e a educação de base de jovens e adultos refazem os caminhos do tempo enquanto um princípio que resgata o passado e saúda a tradição, os valores e o tempo africanos na cosmovisão africana. Ao mesmo tempo, permite-nos “olhar para trás” e dar sentido à trilha dos velhos em suas experiências e tantas práticas que singularizam a vida, sustentam o presente e promovem aprendizagem.

## 2.1. Conversa com Sãozinha Pereira nas tabancas de Nankala e Sansakoto

[10] Aldeias.

Convém resgatar que as tabancas de Nankala e Sansakoto estão situadas na região de Mansoa (Guiné-Bissau), envolvidas por diversos grupos étnicos (Balantas, Mansonkas, Fulas, Pepel etc.) cuja língua predominante é o crioulo. No caso, a maior parte da população dessas tabancas é da etnia Mansonka, Balanta e Mandiga, em que a questão cultural é muito forte e reservada. Embora vivam no mesmo ambiente social, todos esses grupos étnicos têm suas práticas sociais e culturais diferentes, interseccionadas pela *Guinendade*[11], sentidas e vividas na alma guineense.

Nessas tabancas, especialmente, destacam-se, além das trocas de saberes contadas em histórias das tradições orais, exemplos das artes africanas na guinendade Djumbai, voltadas para as tranças africanas; a circularidade da dança em volta da fogueira; o gênero musical Gumbé; a Tina, dança tradicional guineense. Aliás, as mulheres nessas tabancas têm importante participação no debate cultural, sobretudo, porque atuam nas cerimônias e rituais dos afazeres na cozinha ou em outras atividades ligadas às culturas femininas – mutilação genital, fanado, casamento prometido etc. – e quase sempre representam grande parte das pessoas acima de 30 anos que buscam a escolarização e a aprendizagem do saber ler e escrever.

No âmbito pedagógico, a Alfabetização e a educação de base de jovens e adultos nessas tabancas convidam à reflexão sobre o processo de formação humana gerado pela prática integrada e integral de pensar a pessoa que aprende. Em outras palavras, o processo de alfabetização começa na aprendizagem do segurar o lápis ou a caneta para escrever, pois muitos dos que nunca frequentaram a escola também foram [ou são] trabalhadores rurais com muitas dificuldades nos movimentos mais delicados que envolvem a coordenação motora, na prática da escrita.

Desse modo, o processo de alfabetização para essas pessoas mais velhas das tabancas não está associado somente ao trabalho de adequação à coordenação motora fina, convertida na habilidade de tracejar as letras, mas refinar o movimento do lápis e da caneta que tende a tornar a aprendizagem mais demorada face às dificuldades apresentadas. Na verdade, a prática do ler e escrever avança para o letramento quando reconhece: a leitura de mundo, a escrita produzida na língua nacional, a aprendizagem dos números e cálculos operados no cotidiano e, acima de tudo, as experiências culturais, saberes, ensinamentos que se tornam a força maior de integração nas atividades escolares, se o pretexto for o desenvolvimento de uma educação autônoma e libertadora.

Em Freire (2013), o sentido dado ao letramento consiste na possibilidade de abertura de novos caminhos ou de reencontro consigo, à medida que as experiências humanas e sociais encarnadas nos sujeitos-aprendentes vêm carregadas de valores constituídos ao longo do tempo. Enquanto na alfabetização recai sobre a habilidade de tracejar as formas das letras e, ao mesmo tempo, ocupar as folhas em branco do papel com tintas de vida e de se transformar, o letramento pode ser compreendido como uma forma genuína de "aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se" (Freire, 2013, p. 9).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa de cunho descritivo, recorremos à oralidade como testemunho vivo do tempo presente por meio de uma entrevista semiestruturada com

[11] Conceito ligado à identidade nacional, à alma do sentir-se guineense. Disponível em: https://conosaba.blogspot.com/2017/01/opiniao-guinendade-vera-cruz.html. Acesso em: 20 jul. 2023.

a Profª Sãozinha Oscar Pereira[12], profissional do Ministério da Educação Nacional de Guiné-Bissau e animadora[13] da Alfabetização e educação de base de jovens e adultos, na região de Mansoa. Gravadas em áudio, sua fala na língua crioula[14] passou por tradução em língua portuguesa e nos revelou a complexidade dos aspectos fundamentais da cultura guineense. A transmissão oral da entrevista semiestruturada definiu a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) como método de análise e interpretação dos dados coletados nos depoimentos da professora, relacionando-os às práticas de alfabetização realizadas, especialmente, nessas tabancas de Nankala e Sansakoto. Os dados foram organizados em três categorias de análise, recorrentes na fala da professora: Alfabetização, Cultura, Gênero e entrecruzados na Alfabetização e educação de base de jovens e adultos.

Sendo assim, a Profª Sãozinha foi a testemunha ocular da realidade nas tabancas e na conversa, pôde explicar sobre o contato dela[15] com a modalidade; o processo de ensino e aprendizagem no trabalho com jovens e adultos das duas tabancas, sobretudo, com as mulheres; as questões culturais presentes nas tabancas e suas implicações na educação escolar; os traços culturais da escrita, incluindo a(s) língua(s) predominante(s) no processo de ensino e aprendizagem.

Adiantamos que o processo educativo do país, sobretudo, para essas pessoas que retomam seus estudos, ainda é marcado por uma perspectiva colonizadora, cujo trabalho pedagógico ainda está centrado no modelo conservador de ensino, pautado numa concepção tradicional de reprodução da educação bancária em que o apassivamento das consciências e o disciplinamento dos corpos e das mentes caracterizam o processo didático. Nesse contexto, a Alfabetização e a educação de base de jovens e adultos repousam na reconexão da pessoa com a vida celebrada num outro tempo: o passado. Em outras palavras, essa modalidade serve de instrumento de recuperação das memórias e reminiscências do passado de ensinamentos e tradições produzidas e de reencontro com os saberes culturais transmitidos às gerações novas.

Na conversa com Sãozinha, quando levantada a questão da proposta de ensino e aprendizagem realizada na Alfabetização e na educação de bases de jovens e adultos, formada por homens e mulheres das tabancas Nankala e Sansakoto, a professora nos disse o seguinte:

> *"Ensinamos elas [as mulheres] a saber escrever os seus nomes e saber contar os números, para não ter dificuldades com os números no momento de vender os seus legumes, e ensinamos a escrever o nome para ter a liberdade de assinar sem ter que assinar com a tinta no dedo, a nossa preocupação é para que essas pessoas consigam saber alguma coisa. Não ensinamos na sala de aula, porque os maridos não deixam que as suas mulheres saiam de casa. Também elas se sentem incomodadas com a sala de aula, porque é espaço que os seus filhos frequentam,*

[12] Nosso agradecimento todo especial para a professora Sãozinha Oscar Pereira que, gentilmente, aceitou conversar conosco, concedendo essa entrevista semiestruturada, em áudio, na língua nacional crioulo, sobre as questões pedagógicas, administrativas e políticas da educação de base de jovens e adultos em Guiné-Bissau.

[13] Expressão usada para professora.

[14] Tradução feita para língua portuguesa pela bolsista Aminata Nádia Gomes Mané, integrante do Grupo de Pesquisa "Vozes da EJA Brasil-África", Bolsista de Pesquisa 2022 "Educação tardia e Esperança" – PIBIC/BICT/FUNCAP.

[15] A Profª Sãozinha Oscar Pereira se identificou na entrevista como sendo mulher negra, de 45 anos de idade, professora, trabalha no Ministério da Educação Nacional e como professora na área da Alfabetização e educação de base de jovens e adultos, na região de Mansoa, em Guiné-Bissau. Formada na escola de Formação de Professores "17 de Fevereiro".

> *elas não querem estar no mesmo espaço com os filhos, além disso, a noite a escola não funciona por falta da energia".* (Pereira, 2022, informação verbal)

Num primeiro momento, no que se refere aos diferentes espaços de promoção da prática educativa em si, percebe-se que Sãozinha nos dá margens para as diferentes culturas em cenários de aprendizagem ou *locus* de formação alternativos, como as "comunidades de aprendizagem" (xxxxxx; Rubim, 2019). Enquanto ambientes culturais carregados de aprendizagens, as comunidades que ensinam e aprendem caracterizam-se por ser espaços alternativos de educação não formal (embaixo das árvores milenares – baobás, no chão batido de terra), os quais potencializam a transmissão de muitos conhecimentos necessários à formação humana e à cidadania dos guineenses nas diferentes etapas da escolarização. Inclusive, isso se deu porque os constantes conflitos armados fizeram com que o país mantivesse poucas condições de infraestrutura além da falta de investimentos em escolas.

Como a dimensão cultural não está dissociada dos processos educativos, por essa razão, a questão de gênero, na etnia Mansonka, aparece verbalizada na fala de Sãozinha de forma recorrente. Nessa perspectiva, as tensões e contradições acerca do gênero feminino, em relação ao masculino, nas culturas africanas, apontam para as mudanças progressivas [e lentas] nas tradições. Isso inclui, por exemplo, os aspectos da espiritualidade e da religião em que o papel da mulher aparece como líder nos rituais de alguns cultos; o respeito que a mulher recebe ao atingir mais tempo de permanência e senioridade no casamento, assim ocorre em relação ao status econômico, à redução da dependência do marido e sua influência no interior das famílias que também a diferenciam pela autonomia alcançada, entre outros (Falola, 2020).

Nas sociedades africanas, os ensinamentos, as tradições e os conhecimentos de cada povo, etnia e grupo correspondem às culturas e suas formas ligadas aos saberes individuais e coletivos. Entretanto, é preciso dizer que, no período pós-colonização, a dependência das mulheres em relação aos seus maridos aumentou, principalmente, pela necessidade de se manter e conservar a tradição, na qual cabia aos homens a responsabilidade de provimento da subsistência da casa, enquanto às mulheres cabia o trabalho com as atividades dedicadas aos cuidados domésticos, o auxílio na colheita, a preparação de alimentos e a educação dos filhos.

Ainda na mesma fala de Sãozinha, é possível destacar que *"ensinamos a escrever o nome para ter a liberdade de assinar sem ter que assinar com a tinta no dedo"* tem servido para a superação do "analfabetismo feminino", temática discutida por xxxxxx e Malú (2021) em relação às raparigas moçambicanas que, de forma análoga, se pode trazer para o mesmo nível de mulheres analfabetas[16] em Guiné-Bissau. Nesse contexto, a alfabetização e o letramento servem como antídoto para a superação da lógica da opressão e submissão, pela resistência, empoderamento e libertação das mulheres em suas posições sociais e sexuais impostas nas atividades pessoais e profissionais.

[16] Pelos dados extraídos do Instituto Nacional de Estatística (2018), em Moçambique, dos 39% de analfabetos, 67,7% correspondem às mulheres, enquanto 32,3% são homens analfabetos. Em Guiné-Bissau, como informado anteriormente, o percentual de analfabetos era de 36,8% na população masculina, enquanto a população feminina era de 63,2% de Guiné-Bissau. Disponível em: https://catalog.ihsn.org/index.php/catalog/4515. Acesso em: 20 jul. 2023.

Na perspectiva do *ser* e do *tornar-se* mulher nas etnias de Mansonka e Sansakoto, assim como em diversas outras etnias ligadas ao povo guineense, a forte influência do patriarcado, enquanto herança do colonialismo, ainda reforça a divisão sociossexual do trabalho da mulher como a provedora e rainha do lar, forjada como aquela que zela, administra, controla e cuida dos afazeres domésticos sem, com isso, libertar-se da imposição forçada de uma ocupação desigual, sobretudo, opressora e machista, ao associá-la aos papéis de mãe e esposa. Nesse contexto, podemos notar que "o patriarcado é uma afirmação da dominação masculina, uma forma de estratificação das sociedades em função do gênero, na qual os homens têm mais prestígio e poder do que as mulheres" (Falola, 2020, p. 368).

Contudo, o processo de socialização, evidenciado no acesso aos ambientes de aprendizagem, em particular, às salas de aula, mantém alguns aspectos subjetivos no qual as mulheres *"se sentem incomodadas com a sala de aula, porque é espaço que os seus filhos frequentam"*, como nos relata a professora. Então, a timidez envolvida na vergonha de sentar-se no mesmo espaço em que os filhos aprendem, a submissão do processo pedagógico de reprodução da "escola da criança" e a promoção de atividades semelhantes ao trabalho didático voltado para as crianças em idade regular resultam da necessidade de maior aproximação dos espaços ou dos sistemas de ensino na formação das mulheres que almejam, pela escolarização, alcançar melhorias das condições de exclusão que foram impostas ao longo dos anos.

A prof.ª Sãozinha, quando perguntada a respeito das questões culturais presentes nas tabancas e suas implicações na educação escolar, nos mostra que o sistema patriarcal persiste:

> *"Outros fatores que influenciam no afastamento da aula para as mulheres, tem a ver com cerimônias(rituais) tem época que as suas afastam para ir participar na prática ritual da sua etnia, pode ser casamento, circuncisão feminina, etc. são rituais que demoram para terminar".* (Pereira, 2022, informação verbal).

As forças das práticas culturais listadas pela professora, em muitos casos, enraizadas nos saberes e nas tradições culturais presentes em algumas sociedades africanas – como na etnia Mansonka – dificultam o acesso e a permanência, principalmente, das mulheres nos processos educativos. Sem falar nas desigualdades estruturais geradoras do machismo, o qual insiste em determinar a participação das mulheres nos ritos tradicionais do fanado[17], a exemplo da iniciação da rapariga, da prática do lobolo, dos ritos de purificação etc.

Mais do que aspectos culturais, a subcidadania feminina se destaca pelas desigualdades em relação às mulheres, tornadas categorias de inferioridade e desfavorecimento na distinção de gênero. Ao tratarmos da educação escolar, na comparação, os homens avançam mais que as mulheres, por razões diversas que explicam tanto a falta de interesse das famílias como das políticas educacionais de Estado.

Falola (2020) nos mostra que, no acesso à escola – mesmo sendo uma garantia universal – ainda assim "a taxa de abandono é maior entre as mulheres, em parte devido à

[17] Conjunto de ritos e cerimônias que marcam a entrada do jovem na vida social adulta, nomeadamente a circuncisão e a transmissão de conhecimentos durante uma estadia prolongada no mato, iniciação. Disponível em: https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/fanado. Acesso em: 20 jul. 2023.

gravidez e ao casamento precoce, à preferência dos pais em atender às necessidades dos meninos ao invés das meninas e à sobrecarga nas tarefas domésticas" (Falola, 2020, p. 391). Essas marcas dificultam a construção de uma 'nova' identidade do *ser* mulher e do *tornar-se* mulher, social e culturalmente, sobretudo, porque muitas na conversa, a explicação dada pela professora é de que:

> *"Nessas tabancas as mulheres ocupam a maioria do tempo cuidando do marido, filho e da casa, são elas o responsável pela educação dos seus filhos, a maioria das vezes são elas que levam os alimentos para casa através do trabalho de campo onde produzem legumes que depois são vendidas no mercado, na etnia Mansonka os homens têm mais poder em comparação a mulheres no requisito a voz e a tomada de decisão".* (Pereira, 2022, informação verbal)

> *"Durante meses que os animadores vão para essas tabancas, sempre deparam com as dificuldades no que concerne a falta de tempo para os alunos aprenderem, porque envolvem os seguintes fatores: na época da campanha de castanha de caju as mães têm que abandonar os estudos, para dedicar a essa colheita; a questão culturais também é uns dos fatores que interferem, porque muitas das vezes as mulheres precisam participar nas cerimônias (rituais) que na maioria das vezes duram mais do que duas semanas; uma outro fator tem a ver com a questão do gênero interferem no processo do ensino de aprendizagens dessas mulheres, porque muitas das vezes tens momentos que os homens arrancam mulheres desse espaço".* (Pereira, 2022, informação verbal)

É possível observar que, em determinados grupos étnicos e comunidades africanas, o cuidado com a terra, a colheita no campo e o preparo de alimentos fazem parte dos afazeres das mulheres, além das atividades domésticas, como dito neste texto, enquanto os homens se ocupam também da caça, ferraria e escultura. A proporção do trabalho da mulher não acompanha o reconhecimento da sua força de trabalho, ou seja, as mulheres não participam dos mesmos benefícios, tampouco usufruem dos prestígios de participar dos interesses políticos, tornando-se liderança nas organizações e alcançando posições de grande influência.

Em Guiné-Bissau, existe um período sazonal que marca a colheita de arroz ou castanha de caju, nessa época algumas famílias dessas tabancas desistem das escolas, evidenciando o motivo dessa evasão, principalmente, por parte das mulheres, as quais se dedicam às atividades econômicas de cultivo e colheita de alimentos. Para muitas famílias, o trabalho na agricultura representa a subsistência e/ou complemento econômico, mas também contribui para o afastamento de muitas mulheres dos bancos escolares que precisam se dedicar à colheita. Nesse caso, sem condições de escolha para continuar os estudos e de tempo para dedicação às aulas, sobra a elas o caminho da desistência.

Até aqui, a categoria gênero tem nos permitido refletir sobre o (re)encontro dos saberes africanos com a capacidade de olhar as perspectivas que apontam para o passado como elemento fundamental nos sentidos dados às culturas dos povos guineenses. Isso sugere compreendermos a importância dos processos educativos na formação do ser – *ser* mulher e *tornar-se* mulher – numa conjugação de referências [saberes] que se interrelacionam, cruzam e interseccionam na produção de identidades empoderadas, fortalecidas de valores culturais e conhecimentos ancestrais.

Na análise, destaca-se outra importante categoria – Alfabetização – que está na fala da Profª Sãozinha, como um elemento fundamental para as conquistas de base se

pensarmos na escolarização das pessoas adultas e, mais, na participação ativa na vida social e no reconhecimento da cidadania. Nesse caso, a educação escolar atua diretamente na redução da disparidade entre os gêneros, e isso ocorre, de forma ampla, no contato com as letras e com os números, bem como, de maneira objetiva e restrita, na *práxis* educativa motivada no letramento.

No processo de aprender os traços da escrita, a professora nos diz que:

> *"Nos primeiros momentos, esses homens e mulheres apresentam muitas dificuldades em segurar o lápis ou caneta para escrever, porque a maioria nunca foi para escola, de modo que para ensinar a escrever é um processo muito demorado, devido à coordenação motora".* (Pereira, 2022, informação verbal)

Como dito, a herança social do analfabetismo absoluto entre a população feminina de Guiné-Bissau, no pós-independência, pautou as prioridades e as iniciativas do PAIGC em incentivar a participação do povo no processo de reconstrução do país, sobretudo, nas campanhas[18] e nas ações de alfabetização e educação de base de jovens e adultos. Nesse sentido, o direito a ter direito à educação passa pelo contato inicial com a escrita, sobretudo, no desenvolvimento da coordenação motora fina e na habilidade delicada de utilizar os recursos básicos (lápis, caneta) na escrita.

Mais recentemente, o Plano Nacional de Ação de Educação para Todos (PNA/EPT), enquanto um documento estratégico e fruto da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, em 1990, e, mais tarde, o Fórum Mundial de Dakar, em 2000, ampliaram as iniciativas em torno da alfabetização inspirada em Paulo Freire, como uma arma na luta pela libertação do povo guineense. Entre as prioridades, era necessário pensar no trabalho minucioso de ensinar o adulto, trabalhador, a pegar no lápis ou na caneta, bem como promover a compreensão dos códigos linguísticos da leitura e da escrita e possibilitar a interpretação e a formação da consciência política, necessárias à superação dos seus modos colonizadores de vida.

Decerto que a alfabetização e o letramento esperados nesse processo vêm carregados de autonomia e intenção para que a descolonização cultural e política constitua as mudanças proporcionadas pelo conhecimento. No entanto, é possível considerar que o *"processo muito demorado"*, dito por Sãozinha, provavelmente, está associado às dificuldades de aprender a técnica, desenvolver as habilidades finas e a destreza manual da escrita que estão concentradas no ensino guineense, pela repetição e/ou memorização da palavra nos manuais e cartilhas tradicionais[19].

Sendo assim, o processo restrito de decodificar letras, sílabas e palavras, descontextualizadas, impede o sujeito-alfabetizando de viver a atividade criativa e criadora da aprendizagem e, sobretudo, de estabelecer relações com o objeto e verbalizar o que conhece. Freire (1989) nos afirma que, "como eu, o analfabeto é capaz de sentir a caneta, de perceber a caneta e de dizer caneta. Eu, porém, sou capaz de não apenas sentir a

[18] Em 1975, foi criado o Departamento de Educação de Adultos (DEA) pelo Comissariado de Estado da Educação Nacional. No ano seguinte, 1976, foi lançada a Campanha Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos.

[19] Em xxxxxx, a análise do processo de alfabetização e educação de adultos proporcionou conhecer a relação direta com os materiais didáticos e cartilhas tradicionais, em Moçambique, ligados tanto às atividades de coordenação motora fina, semelhantes às trabalhadas com crianças na educação infantil quanto na decoreba e memorização das sílabas e palavras desconectadas da realidade dos adultos.

caneta, de perceber a caneta, de dizer caneta, mas também de escrever caneta e, consequentemente, de ler caneta" (Freire, 1989, p.13).

Muito além da destreza manual de segurar o lápis ou a caneta, da soletração e decifração na alfabetização, está a concepção freireana de reflexão acerca do que o alfabetizando expressa, sente e percebe em torno da relação com o objeto e com o contexto em que está inserido. Em outras palavras, a produção de sentido na leitura ocorre no intenso movimento de ligação entre o significado da palavra e a contextualização em distintas realidades das quais os alfabetizandos participam.

Com o avanço da sociedade guineense e o aumento da escolarização da população, principalmente, das mulheres de elite, os diplomas de ensino superior têm garantido não somente melhores condições profissionais em ocupação de cargos de liderança, como têm promovido a ressignificação de práticas arraigadas nos moldes conservadores da tradição para um outro olhar sobre as culturas adaptadas aos modernos tempos.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acerca dos saberes culturais e as implicações na Alfabetização e educação de base de jovens e adultos em duas tabancas – Sansanto e Mankala – localizadas na região de Mansoa, em Guiné-Bissau, revelaram muitos sentidos atribuídos às tradições culturais africanas e, ao mesmo tempo, apontaram para alguns avanços lentos promovidos para a educação escolar, formal e não formal, principalmente, entre as mulheres que representam maior público analfabeto no país.

Com base na conversa com a Profª Sãozinha Oscar Pereira, membro do Ministério da Educação Nacional e professora da Alfabetização e educação de base de jovens e adultos no país, pôde-se relacionar as experiências culturais guineenses às discussões em torno dos processos de exclusão relativas às questões de gênero, religião, ancestralidade, produzidas no interior das culturas e que atravessam o currículo escolar da Alfabetização e da educação de base de jovens e adultos.

A desigualdade de gênero evolui entre os níveis de ensino e tem reflexos, sobretudo, na educação das mulheres que, na comparação com os homens, ficam em situação de desvantagem por motivos diversos de abandono escolar: gravidez, casamento precoce, matrícula dos meninos ao invés das meninas, sobrecarga nas tarefas domésticas etc. Somado a isso, acentuam-se as questões territoriais, como regiões mais pobres ou a existência das etnias Fula e Mandinga, consideradas como as que apresentam as maiores taxas de não escolarizados em relação às outras etnias, segundo informações do relatório de dados da educação da Guiné-Bissau (Unicef Guiné-Bissau, 2021).

Nessa perspectiva, a alfabetização, enquanto um direito humano assegurado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), torna-se um grande desafio para o reconhecimento da cidadania, sobretudo, no acesso à alfabetização e ao letramento nas condições educacionais do país. Dito de outra forma, Guiné-Bissau é um país em que as políticas públicas de educação não atendem às camadas desfavorecidas da população guineense que, por sua vez, passam por inúmeras dificuldades na infraestrutura dos sistemas públicos de ensino mantidos pelo país, os quais também não garantem acesso universal e recursos a toda população, motivo pelo qual contam com as escolas

comunitárias, madrassas e autogestão, em parceria com organizações não governamentais, bem como com o apoio internacional, com recursos externos, entre outros.

Historicamente, Guiné-Bissau conviveu com conflitos armados no período de 1963-1973 e, mesmo no pós-independência, em 1974, recebeu amarga herança na dominação colonial, como: a falta de instituições escolares, implantação da política educacional colonial, oficialização do português como língua oficial por um contingente muito baixo de falantes à época, em detrimento da língua nacional crioulo, popularmente difundida, mas que passou a ser inferiorizada.

Nesse contexto, no âmbito da infraestrutura, é possível encontrar escolas feitas de querentins[20], barracas, taipa, em condições físicas precárias, além da falta de investimentos em recursos e equipamentos didático-pedagógicos (mobiliário, equipamentos tecnológicos, livros e materiais didáticos etc.). No âmbito pedagógico, a intensificação das greves de professores por melhores salários, escassez de formação e de capacitação docente, política curricular civilizatória e colonizadora – educação bancária –, legitimada nos programas de ensino e, acima de tudo, de negação das experiências culturais guineenses nas discussões ligadas às práticas pedagógicas, provocaram o estudo.

A conversa com a professora, considerada, no texto, testemunha ocular das relações pedagógicas existentes, teve sua transcrição da língua crioulo para o português. Assim, a análise da conversa foi, então, distribuída em três categorias, Alfabetização, Cultura e Gênero, as quais contribuíram para a qualidade na discussão em torno do funcionamento da Alfabetização e da educação de base de jovens e adultos, especialmente, nas tabancas de Nankala e Sansakoto.

Em relação à categoria Alfabetização, destaca-se a observação de Sãozinha em relação à destreza e às dificuldades dos adultos em pegar no lápis e na caneta, razão que se explica porque muitos trabalham na agricultura, sem a delicadeza e a destreza fina de pegar nos instrumentos para tracejar, desenhar as formas e as letras. No entanto, o exercício da aprendizagem ocorre além dos conhecimentos das letras, sílabas, palavras e números, pois o letramento cultural, encarnado entre os que buscam nova oportunidade de aprender, supera o conhecimento formal da leitura e da escrita.

Na análise da categoria Cultura, relacionada à fala da professora, percebe-se a força da oralidade entre os adultos, sobretudo, porque a educação na sociedade tradicional africana pautava-se na educação não formal e na informal, em que as trocas, a bagagem cultural e a transmissão dos conhecimentos dos mestres e aprendizes aconteciam coletivamente e de forma prazerosa. Em Cá (2008), é possível entender que “as pessoas aprendiam pela participação na vida do grupo familiar e da comunidade, integrando-se nos trabalhos de campo, escutando histórias dos anciãos e assistindo cerimônias conjuntas” (Cá, 2008, 234).

Longe de uma análise isolada, a categoria Gênero, entrecruzada à educação e à cultura, nos mostra a forte influência do patriarcado, seguido da divisão sociossexual do trabalho da mulher e das práticas culturais que a tornam controlada e submissa aos afazeres do lar, à função de cuidadora dos filhos, ou seja, ela se torna aquela em que os papéis de mãe e de esposa seguem a imposição machista dos homens, maridos, provedores da casa.

[20] Paliçada ou sebe de bambu ou de caniço.

A inspiração em Paulo Freire e suas influências na reconstrução do país no pós-independência abrem possibilidades para a formação do homem novo, capaz de se reencontrar consigo e reconhecer o valor das experiências humanas. Por sua vez, as mulheres, ao buscarem o conhecimento das letras e dos números, ressignificam valores e dão sentido às práticas culturais desenvolvidas ao longo do tempo. Aos poucos, elas têm contribuído para a superação do analfabetismo feminino pelo aumento da escolaridade, melhoria das condições profissionais, ao ocuparem postos de trabalho valorizados em cargos de liderança, além da ressignificação do olhar sobre as práticas culturais que começam a sofrer adaptações nas tradições africanas.

A discussão em torno dos saberes culturais guineenses na Alfabetização e na educação de base de jovens e adultos não se esgota aqui, tampouco encerra o debate educacional atravessado por questões históricas e culturalmente fundamentais ao desenvolvimento do país. Ao mesmo tempo, esperamos que o texto abra caminhos para novas reflexões com destaque para o desenvolvimento como pauta na agenda do mundo nas questões do respeito, da valorização e do empoderamento dos países africanos, os quais muito têm a nos ensinar!

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CÁ, Lourenço Ocuni. **A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado**. Cuiabá: EdUFMT/CAPES, 2008.

FALOLA, Toyin. **O poder das culturas africanas**. Petrópolis: Vozes 2020.

XXXXXXXXXXXX. Por uma Alfabetização Descolonizadora e Cidadã na perspectiva freireana: a Educação de Adultos em Moçambique. In: ABREU, Janaína M.; PADILHA, Paulo Roberto. (org.). **Como alfabetizar com Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2020, p. 335-343.

XXXXXXXXX; MALÚ, Euclides André Musdna. A escola da Tabanca de Sintcham: a boniteza e a esperança marcadas pela luta e resistência do povo guineense. *In*: BARROSO, Áurea Eleotério Soares; SILVA, Henrique Salmazo da; ALCÂNTARA, Adriana de Oliveira; FORTUNATO, Ivan (org.). **Velhices inéditas, envelhecimento e o estatuto do Idoso:** diálogos com Paulo Freire. Itapetininga: Edições Hipótese, 2021, p. 897-918.

XXXXXXXXX; RUBIM, Cristina Varandas. Comunidades que ensinam e Adultos que aprendem: a Educação Moçambicana de Adultos no debate com as comunidades de aprendizagem. **Revista Aquila**. [*S. l.*], n. 21. ano IX, p.265-284 ago./dez. 2019.

XXXXXXXXX; SILVA, Geranilde Costa e. Alfabetização e educação de adultos em Moçambique: aspectos da formação humana entre as "comunidades de aprendizagem". *In*: LIMA, Ivan Costa; VILLACORTA, Gisela Macambira. (org.). **N'umbuntu em Revista:** Educação das Relações Étnico-Raciais em diferentes contextos sociais. [*S. l.*], v. 2, n. 5, jan./jun. Acarape: Gráfica e Editora Imprece, 2019, p. 141-164.

FREIRE, Paulo, 1921. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente:** Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HAMPÁTÉ-BÂ, Amadou. **A tradição viva**. Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

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

PEREIRA, Sãozinha Oscar. Depoimento [Entrevista cedida a] Aminata Nádia Gomes Mané. Questionário Eletrônico. **Entrevista concedida para o Grupo de Pesquisa CNPq "Observatório Vozes da EJA Brasil-África"**. Bissau, Guiné-Bissau, 2022.

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. GB: Ministério da Educação, 2010.

SAMPA, Pascoal Jorge. Situação do ensino pública em Guiné-Bissau: desafios e possibilidades para uma educação de qualidade. *In*.: FIPED, 7., 2015, Campina Grande. **Anais** [...], Campina Grande: Realize Editora, 2015.

SANÉ, Samba. **A Educação na Guiné-Bissau:** perspectivas na atualidade o Ensino Básico em questão. 2019. 332f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2019.

UNICEF Guiné-Bissau. **Análises para aprendizagem e equidade usando dados MICS-EAGLE**. Fichas técnicas. [*S. l*.: s. n.], 2021. Disponível em: www.unicef.org/ guineabissau. Acesso em: 3 maio 2023.