

João Dito Sambu

A EDUCAÇÃO E O SEU PAPEL EMANCIPADOR: UM
ESTUDO SOB OLHAR DECOLONIAL VOLTADO AO
SISTEMA EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU

Passo Fundo

2025

João Dito Sambu

A EDUCAÇÃO E O SEU PAPEL EMANCIPADOR: UM
ESTUDO SOB OLHAR DECOLONIAL VOLTADO AO
SISTEMA EDUCATIVO DA GUINÉ-BISSAU

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação da professora Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Passo Fundo

2025

CIP – Catalogação na Publicação

- S187e Sambu, João Dito
A educação e seu papel emancipador [recurso eletrônico] :
um estudo sob olhar decolonial voltado ao sistema educativo
da Guiné-Bissau / João Dito Sambu. – 2025.
1.6 MB ; PDF.
- Orientadora: Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira
Esquinsani
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2025.
1. Educação - Guiné-Bissau. 2. Currículos. 3. Educação e
Estado. I. Esquinsani, Rosimar Serena Siqueira, orientadora.
II. Título.

CDU: 37.014.5

Catalogação: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427

João Dito Sambu

A Educação e o seu papel emancipador: um estudo sob
olhar decolonial voltado ao sistema educativo da Guiné-Bissau

A banca examinadora abaixo, APROVA em 25 de agosto de 2025, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais.

Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani - Orientadora
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Valdecir Soligo
Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste

Dr. Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo – UPF

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui foi uma jornada repleta de desafios, aprendizados e, acima de tudo, apoio. Por isso, este trabalho não seria possível sem a presença e colaboração de muitas pessoas especiais, às quais dedico minha mais sincera gratidão.

Primeiramente, agradeço a Deus por me conceder saúde, força e sabedoria ao longo deste percurso.

Ao meu primogênito e querido filho Aditchon, e à Aquseine Inquec Da Silva (Tuga), minha companheira amada, por tudo o que representa na minha vida, pelo amor, pela força e pela partilha constante.

Ao meu pai e à memória viva da minha mãe, cuja presença me guia mesmo na ausência. Ao meu tio Júlio Fania Sambu, e a todos os meus irmãos e irmãs, minha eterna gratidão pelo apoio incondicional e por acreditarem em mim.

À minha orientadora, Professora Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani, registro minha mais profunda gratidão por sua orientação sensível e rigorosa, pela paciência e incentivo contínuo, e pela confiança depositada no meu trabalho. Sua dedicação foi fundamental para esta dissertação e para minha trajetória acadêmica.

Aos professores e professoras que, com generosidade intelectual, contribuíram para minha formação ao longo do curso, deixo meu sincero agradecimento. Aos colegas de mestrado, pela partilha das dúvidas, descobertas, angústias e alegrias. Foi uma honra percorrer esse caminho ao lado de vocês.

Aos colegas e amigos da infância (*mandjuas*), pela nossa reaproximação e pelos momentos de leveza e descontração durante esse percurso. Ao meu irmão de consideração, Dabana João Braia, pela amizade sólida e constante.

À Maria Dinorá Baccin de Lima diretora da EEEM Visconde De Araguaia (Coxilha –RS), e a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, expressei meu mais sincero reconhecimento.

Agradeço à Universidade de Passo Fundo (UPF), por ter me acolhido em seu programa de pós-graduação e por proporcionar um ambiente acadêmico fértil para o desenvolvimento do meu percurso formativo.

Estendo meu sincero agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro por meio da concessão da bolsa de estudos, fundamental para a realização deste mestrado. Sem esse incentivo, seria muito mais difícil dedicar-me integralmente à pesquisa e à construção deste trabalho.

À minha filha Diaquy Domenya, que ainda habita o silêncio do ventre, mas já ressoa em mim como a mais bela promessa de vida. Esta conquista é também sua.

“Se a educação não é a chave de transformação social, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”.

Paulo Freire (2007, p. 112)

RESUMO

Esta dissertação analisa o papel da educação como ferramenta de emancipação na Guiné-Bissau, a partir de uma perspectiva decolonial. O estudo parte do reconhecimento de que o sistema educativo guineense foi historicamente estruturado segundo modelos coloniais, o que resultou na desvalorização das culturas locais, das línguas nacionais e dos saberes tradicionais. Essa herança ainda hoje se reflete na organização curricular e pedagógica, dificultando a construção de uma educação que dialogue de forma efetiva com a realidade sociocultural do país. A pesquisa discute a necessidade de repensar o currículo escolar, integrando conhecimentos endógenos e práticas educativas contextualizadas, capazes de formar cidadãos críticos e autônomos. Argumenta-se que a educação, quando desvinculada da reprodução de estruturas coloniais, pode se tornar um espaço de libertação, de afirmação da identidade nacional e de fortalecimento da consciência histórica do povo guineense. Nesse sentido, defende-se a construção de um sistema educativo que promova a valorização dos saberes comunitários, incentive o uso da língua crioula e estimule metodologias participativas e inclusivas. A investigação evidencia também a importância da formação docente orientada por uma pedagogia crítica e decolonial, capaz de transformar o ensino em prática social emancipatória.

Palavras-chave: Guiné-Bissau, Colonialidade e Educação Decolonial e Emancipadora.

RESUMU

Es tarbadju fasidu na bas di um manera di odja diferente di kolon, pa buska ntidi kal ki papel di edukason suma feramenta di libertason na Guiné-Bissau. Es studu i pa mostra di kuma, sistema di edukason guinensi disna di si kiriason sempri i sigui mudelu di kolon, kusa ku leba na disbalura kultura, ku lingu i ku kunhicimentu tradicional di povu guinensi. Es ardansa di pensamento i di manera di fasi kusas di kolon i ta odjadu te aos dentru di kil ku ta sinadu na skola i na propi manera di kuma ki ta sinadu, kusa ku ta difikulta na konstruson di edukason ku dibidi fasidu bas di realidadi social i kultural di pais. Es piskisa ta diskuti nesisidadi di volta pensa kurikulu skolar nunde ki dibidi di lebadu enkonta kunhisimentu di propi povu i utru manera di insina na skola, ku pudi forma sidadons ku na kapas di pensa i fasi kusas ku se propi kabesa. I bom konta kuma edukason ora ki na akontisi fora di ordi kolonial, i ta sedu spasu di kumprindi pasadu i purpara futuro, um spasu di libertason, di firmanta i di difindi identidade nacional ku sedu baluris i trasus ku ta difini povu guinensi. Nes sintidu, i fasi difindi um sistema di edukason ku ta pirmiti balura kunhicimento di kumunidadi i forsa usu di lingu di kriol i alsa manera di insina nunde ku i na pirmiti tudu studantis participa na aulas. Es buska ta mostra tambi impurtansia di formaon di pursoris ku dibidi sedu orientadu pa um manera di insina diferente de manera di kolon i ku ta buska transformason di sosiedadi i tisi liberdadi.

Palabra-tchabi: Guiné-Bissau, kolonialidadi, Edukason Dekolonial di i libertadur.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the role of education as a tool for emancipation in Guinea-Bissau, from a decolonial perspective. The study begins by acknowledging that the Guinean educational system was historically structured according to colonial models, which led to the devaluation of local cultures, national languages, and traditional knowledge. This legacy is still reflected today in the curricular and pedagogical organization, hindering the construction of an education that effectively engages with the country's sociocultural reality. The research discusses the need to rethink the school curriculum by integrating endogenous knowledge and contextualized educational practices capable of shaping critical and autonomous citizens. It argues that education, when detached from the reproduction of colonial structures, can become a space of liberation, affirmation of national identity, and strengthening of the historical consciousness of the Guinean people. In this sense, it advocates for the construction of an educational system that values community knowledge, encourages the use of the Creole language, and promotes participatory and inclusive methodologies. The investigation also highlights the importance of teacher education guided by a critical and decolonial pedagogy, capable of transforming teaching into an emancipatory social practice.

Keywords: Guinea-Bissau, Coloniality, and Decolonial and Emancipatory Education.

LISTA DE QUADROS

Tabela 1 - Quadro comparativo de educação colonial, durante a luta de Independência	116
Quadro 1 - Educação nas zonas libertadas de 1965-1973.....	117

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa administrativo da Guiné-Bissau.....	18
Figura 2 - Mapa político da Guiné-Bissau.....	18
Figura 3 - Print da tela no memento da reprodução do vídeo	70
Figura 4 - Print da tela durante a leitura do texto.	84
Figura 5 - Print da tela durante a leitura do texto	84
Figura 6 - Desenho de uma das fotos mais amblematica de Amílcar Cabral	109

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Tema e Justificativa	12
1.2 Problema de investigação e objetivos de pesquisa	12
1.3 Estrutura do trabalho.....	14
1.4 Procedimento metodológico	15
2. BREVE APRESENTAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU.....	17
2.1 Aspecto geográfico e demográfico	17
2.2 Aspecto sociocultural e linguístico.....	18
2.3 Contexto econômico	26
3. EDUCAÇÃO COLONIAL E O SEU IMPACTO SOCIAL NA GUINÉ-BISSAU.....	30
3.1 As dinâmicas e os principais objetivos da educação colonial.....	31
4. AS MARCAS VIVAS DO COLONIALISMO NA SOCIEDADE GUINEENSE.....	44
4.1 Escola como campo de luta e de resistência em torno da significação social	46
4.2 O reflexo da língua portuguesa no contexto de ensino escolar na Guiné-Bissau	52
4.3 Escola como espaço de reprodução ideológica e cultural	62
4.4 O impacto sociopolítico e econômico do colonialismo nas sociedades africanas.....	73
5. SISTEMA EDUCACIONAL GUINEENSE.....	78
5.1 Problemas internos na gestão do sistema da educação nacional	80
5.2 A influência dos organismos internacionais na política do sistema educacional guineense.....	93
6. EDUCAÇÃO E O SEU PAPEL EMANCIPADOR.....	98
6.1 Educação sob a ótica decolonial.....	100
6.2 A experiência educacional do PAIGC durante o processo de luta pela independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde	105
7. CONCLUSÃO	121
REFERÊNCIAS.....	125

1. INTRODUÇÃO

1.1 Tema e Justificativa

A escolha do tema “*A Educação e o seu papel emancipador: um estudo sob olhar decolonial voltado ao sistema educativo da Guiné-Bissau*” nasce da necessidade de promover uma reflexão crítica sobre o legado colonial ainda presente nas estruturas educacionais guineense e de compreender como a educação pode ser, ao mesmo tempo, instrumento de dominação e de libertação.

A Guiné-Bissau, mesmo após a independência conquistada em 1973, ainda mantém um sistema educativo fortemente influenciado por paradigmas eurocêntricos, que desvalorizam as línguas nacionais, os saberes tradicionais e as práticas culturais locais. Nesse sentido, o olhar decolonial torna-se fundamental para questionar as bases desse modelo imposto e repensar a educação como um espaço de resistência, reconstrução identitária e emancipação social.

Além disso, a escolha deste tema está diretamente relacionada às minhas vivências pessoais e acadêmicas como pesquisador, que, ao longo da minha trajetória escolar e universitária, vivenciei e problematizei as tensões entre os conhecimentos herdados do sistema colonial e os saberes ancestrais marginalizados no contexto educacional guineense.

Trata-se, portanto, de uma proposta que busca não apenas analisar criticamente as contradições do sistema educativo atual, mas também apontar caminhos para uma educação libertadora, comprometida com a valorização das identidades africanas, a promoção da justiça social e a construção de uma consciência histórica e política voltada para a autonomia dos povos africanos e nesse caso concreto a do povo guineense. Ao trazer a perspectiva decolonial como lente analítica, a pesquisa contribui para o fortalecimento de um pensamento africano próprio, comprometido com a transformação social e o resgate de uma educação enraizada na realidade guineense.

1.2 Problema de investigação e objetivos de pesquisa

O sistema de ensino na Guiné-Bissau ainda se baseia, majoritariamente, em um modelo tradicional, marcado por fortes heranças coloniais e por desafios estruturais que comprometem sua capacidade de formar cidadãos críticos, autônomos e socialmente comprometidos. O currículo escolar vigente, em grande parte, permanece ancorado em modelos eurocêntricos, reproduzindo conteúdos e práticas pedagógicas herdadas do sistema colonial português. Esse currículo se mostra muitas vezes alheio às realidades socioculturais, econômicas e linguísticas

da Guiné-Bissau, ignorando os saberes locais, as línguas nacionais e os contextos comunitários que formam a identidade do povo guineense. Essa desconexão entre o que se ensina e o que se vive tem contribuído para uma formação escolar limitada e descontextualizada.

Além disso, o processo de ensino-aprendizagem continua sendo, na maioria dos casos, centrado na memorização mecânica de conteúdos e na repetição acrítica de informações. A ausência de metodologias participativas e de práticas pedagógicas interativas compromete o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da capacidade de análise dos estudantes. Essa estrutura engessada da educação acaba por limitar a formação integral do indivíduo e o seu engajamento ativo na transformação da sociedade.

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar o sistema educativo guineense sob uma perspectiva decolonial, que valorize os conhecimentos locais, respeite as especificidades culturais e linguísticas do país, e promova uma educação verdadeiramente emancipadora. Uma educação que não apenas reproduza conteúdos, mas que forme sujeitos capazes de questionar, propor e construir caminhos próprios, com base na sua realidade e identidade africana.

De salientar que apesar de passar por várias reformas curriculares e implementação de programas que buscam contribuir na melhoria do sistema educacional guineense, sua aplicabilidade funcional, ainda continua caracterizado por um modelo da educação tradicional tendo problemas na sua gestão, na implementação de políticas que muitas das vezes são equivocadas e que apresentam currículos com programas mal adequados e objetivos menos claros, e falta de recursos financeiros, um investimento considerável para o seu progresso e a sua sustentabilidade, além da instabilidade política a forte dependência de ajuda externa, e a questão do planejamento linguístico também constitui um grande problema dentro setor educativo guineense.

Sendo assim a escola na Guiné-Bissau, ainda continua sendo um espaço de reprodução da ideologia colonial, um espaço de exclusão e de discriminação social, um sistema educacional onde ainda o professor é visto como detentor do conhecimento e centro de todo o processo educativo aquilo que o Paulo Freire (1974) vai chamar da educação bancária.

Diante de um sistema educativo historicamente estruturado em bases coloniais, que muitas vezes desconsidera os saberes locais, as línguas e as realidades socioculturais da Guiné-Bissau, tanto em sua organização quanto nos conteúdos curriculares, o que levanta questões sobre sua capacidade de promover uma formação crítica e autônoma, surge a inquietação sobre até que ponto a educação vigente tem cumprido ou não um papel emancipador. Nesse contexto, o problema central que esta pesquisa busca investigar é saber:

De que forma o sistema educativo da Guiné-Bissau, ainda fortemente ancorado em modelo colonial portuguesa, tem limitado ou possibilitado uma educação de caráter emancipador, tomando como a referência o projeto educativo das escolas de zonas libertadas do PAIGC e do próprio objetivo de luta de libertação nacional. E que impactos culturais e ideológicos decorrem da escolha do Português como única língua obrigatória no processo de ensino/aprendizagem nas escolas públicas da Guiné-Bissau, num contexto em que a esmagadora maioria da população não é falante do referido idioma?

Como objetivo geral, esta investigação propõe-se a analisar criticamente o sistema educativo guineense a partir de uma abordagem decolonial, buscando compreender em que medida os currículos, práticas pedagógicas e políticas educacionais têm contribuído para a autonomia dos sujeitos ou, ao contrário, reforçado lógicas coloniais.

A seguir, são apresentados os objetivos específicos que norteiam este trabalho, com a finalidade de aprofundar a análise crítica do sistema educativo da Guiné-Bissau e apontar caminhos possíveis para uma educação libertadora, transformadora e situada no contexto africano.

- Investigar como os discursos e políticas educacionais atuais refletem ou reproduzem uma lógica colonial, desconsiderando os saberes locais, as línguas nacionais e a diversidade cultural guineense.
- Compreender as possibilidades da educação como instrumento de emancipação social e cultural, a partir da valorização das epistemologias africanas e das pedagogias críticas.
- Discutir o papel da decolonialidade como referencial teórico-metodológico para a transformação do sistema educativo guineense em um modelo mais autônomo, inclusivo e contextualizado.

1.3 Estrutura do trabalho

O presente trabalho está estruturado em sete capítulos, cada um contribuindo para a construção de uma análise crítica e reflexiva sobre o sistema educacional da Guiné-Bissau, a partir de uma perspectiva decolonial.

O primeiro capítulo apresenta a introdução geral do estudo, destacando as principais questões que nortearão a pesquisa, bem como os objetivos e a relevância do tema.

O segundo capítulo oferece uma breve contextualização sobre a Guiné-Bissau, abordando sua localização geográfica, aspectos históricos e elementos fundamentais para a compreensão do cenário educacional atual.

O terceiro capítulo discute o sistema de educação implantado durante o período colonial, analisando suas estruturas, objetivos e implicações para a sociedade guineense.

No quarto capítulo, são analisadas as marcas deixadas pelo colonialismo europeu na dimensão sociopolítica, ideológica e cultural dos povos africanos, com especial atenção ao impacto dessas heranças no contexto da Guiné-Bissau.

O quinto capítulo foca na estrutura atual do sistema de ensino guineense, abordando os principais desafios internos e a influência das organizações internacionais nas políticas educacionais do país.

O sexto capítulo retoma a questão central *a educação e o seu papel emancipador* a partir de um olhar decolonial, refletindo sobre como a educação pode se tornar um instrumento de resistência, reconstrução identitária e transformação social no contexto guineense.

O sétimo e último capítulo apresenta as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas utilizadas ao longo do trabalho.

1.4 Procedimento metodológico

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, por buscar compreender, sob uma perspectiva decolonial, os discursos, desafios e contradições que atravessam o sistema educativo da Guiné-Bissau. E como a educação pode desempenhar um papel emancipador, desconstruindo práticas e estruturas herdadas do colonialismo.

A opção pela abordagem qualitativa se justifica pelo interesse em investigar dimensões subjetivas e simbólicas do processo educativo, especialmente no que se refere às percepções, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos direta ou indiretamente na construção do sistema de ensino. Mais do que quantificar dados, a proposta é interpretar contextos, aprofundar sentidos e dialogar com as realidades sociais, políticas e culturais que moldam a educação guineense.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa será desenvolvida a partir de um levantamento bibliográfico e documental, com análise de obras teóricas, artigos científicos, dissertações, teses, bem como documentos oficiais, como planos nacionais de educação, leis, diretrizes curriculares e relatórios institucionais que tratam da política educacional da Guiné-Bissau. Serão incluídos também materiais históricos e textos que abordam os impactos do colonialismo, os princípios da decolonialidade e as práticas pedagógicas com potencial emancipador.

Do ponto de vista teórico, o estudo é ancorado nas contribuições de autores fundamentais para a compreensão crítica da educação e da descolonização do pensamento, com destaque para Amílcar Cabral cuja luta anticolonial integrou o debate sobre cultura, identidade e libertação nacional e Paulo Freire, cuja pedagogia do oprimido oferece importantes fundamentos para pensar uma educação transformadora e politicamente engajada. Esses dois pensadores constituem a base epistêmica que sustenta o olhar crítico da pesquisa, permitindo uma articulação entre teoria e realidade histórica guineense.

A metodologia adotada, portanto, está comprometida com uma análise crítica e situada, voltada à valorização dos saberes locais, à denúncia das continuidades coloniais e à construção de alternativas educativas que reafirmem a dignidade, a autonomia e a identidade do povo guineense.

2. BREVE APRESENTAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU

Neste capítulo, realizamos uma breve apresentação da Guiné-Bissau, com o intuito de contextualizar o leitor acerca de alguns aspectos históricos, geográficos, socioculturais, políticos e econômicos que caracterizam o país. Esse enquadramento é fundamental para uma melhor compreensão da realidade na qual se insere a temática proposta neste estudo.

Portanto, compreender as especificidades históricas, culturais e sociais da Guiné-Bissau torna-se essencial para fundamentar as discussões propostas neste estudo, especialmente quando o foco se volta para temas como educação, emancipação e decolonialidade.

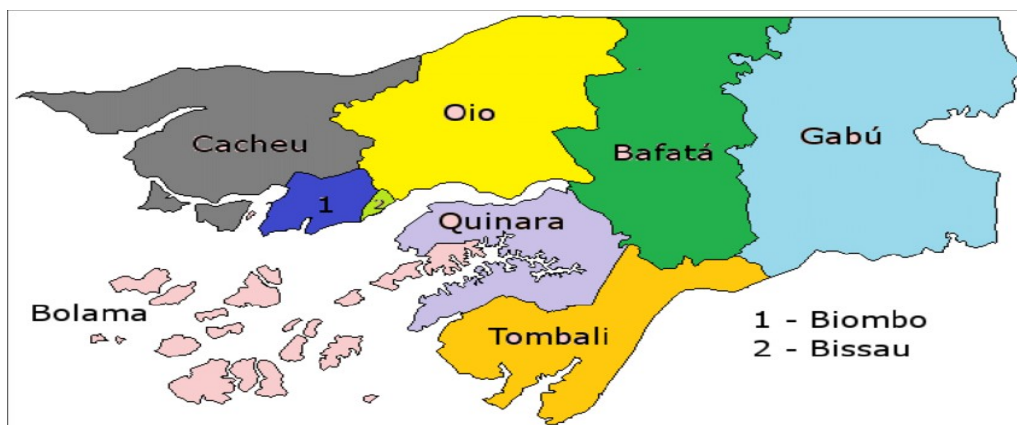
2.1 Aspecto geográfico e demográfico

A República da Guiné-Bissau é um país que se encontra localizado geograficamente na costa ocidental africana, e a sua área territorial está limitada segundo Furtado (2005, p.213), pela “convenção de 12 de maio de 1886 assinado entre Portugal e França, no quadro da Conferência de Berlim, ao abrigo da qual, Ziguinchor foi cedido à França em troca de Cacine, um dos sectores da Província Sul”. No entanto, a Guiné-Bissau faz fronteira limitada na região sul e este com a república da Guiné Conacri e na zona norte com o Senegal. Na parte insular, o país engloba um conjunto dos arquipélagos, conhecidos como arquipélagos dos bijagós, formados por cerca de 90 ilhas e ilhéus, na qual 17 são habitados e contém uma grande área turística, além da flora e fauna que apresenta uma biodiversidade rica e muito importante para a economia do pequeno país da África subsaariana.

Do ponto de vista administrativo, o país está estruturado em três províncias principais Norte, Sul e Leste e subdividido em nove regiões: Bafatá, Biombo, Bolama/Bijagós, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara, Tombali e o Setor Autónomo de Bissau (SAB), onde se localiza a capital nacional, Bissau.

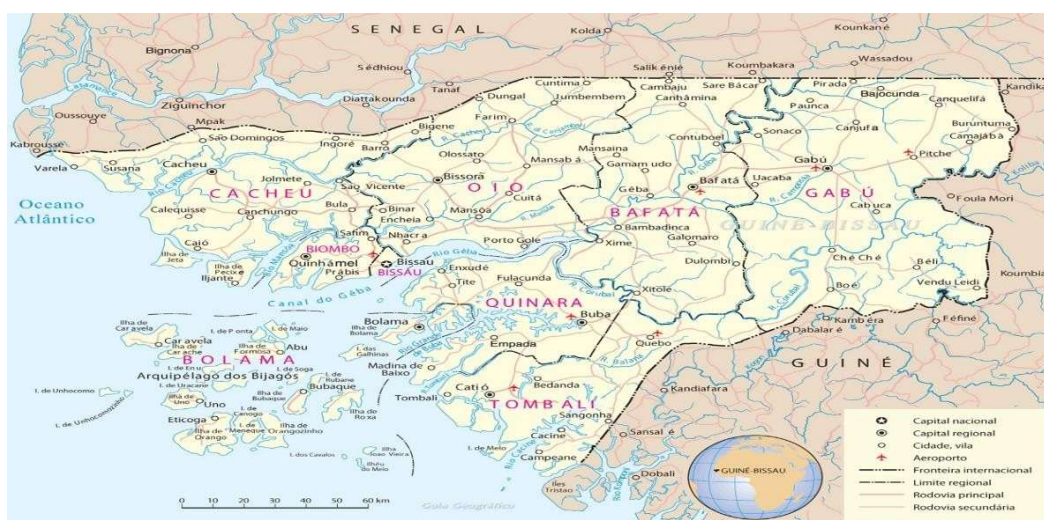
Essas regiões, por sua vez, estão organizadas em 36 setores administrativos, que se subdividem em diversas seções, compondo a estrutura territorial do Estado guineense (NAMONE, 2014).

Figura 1 – Mapa administrativo da Guiné-Bissau



Fonte: <https://www.researchgate.net> Administrativa-da-Guine-Bissau

Figura 2 – Mapa político da Guiné-Bissau



Fonte: <http://www.africa-turismo.com/mapas/guine-bissau.htm> (2020).

Em relação à densidade demográfica, a Guiné-Bissau contava, em 2023, com uma população estimada em 1.781.308 habitantes, segundo dados do Instituto Nacional de Estatística (INE). As projeções indicam um crescimento populacional contínuo, com expectativa de atingir aproximadamente 2.053.621 habitantes até o ano de 2030.

2.2 Aspecto sociocultural e linguístico

O povo guineense de acordo com segundo Namone e Timbane, (2017, p. 43) é marcado por uma rica diversidade étnica, composta por mais de 20 grupos e subgrupos sociais, cada um com suas próprias culturas, línguas e modos de vida. Nesse cenário multilinguístico, o crioulo destaca-se como a língua mais falada no país, atuando como língua veicular e sendo

amplamente reconhecida como símbolo de unidade nacional de acordo com Fernandes (2010, p. 4). Além disso, desempenhou um papel fundamental como instrumento de resistência durante a luta pela independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde. Barbosa, (2015, p.14), fazendo referência a língua crioula, afirma que: “Foi durante a luta de libertação que adquiriu o estatuto de língua de unidade nacional, serviu de meio de comunicação nas reuniões, e de veículo de todas as resoluções que eram tomadas, referentes à emancipação nacional” Apesar disso, a língua oficial do país é o português, falado por apenas 13% da população, conforme apontam Benzinho e Rosa (2015) e Couto e Embaló (2010).

Ao longo de sua trajetória histórica, a sociedade guineense foi profundamente marcada por diversas influências culturais que moldaram seus modos de vida. Segundo Lepri (1989), citado por Furtado (2005, p. 215), é possível identificar três grupos sociais distintos como resultado dessas influências.

Dentre esses, destaca-se o grupo dos indígenas, que se subdivide em dois modelos de organização social. O primeiro é caracterizado por uma estrutura horizontal, no qual se inserem os balantas e seus subgrupos, como os banhuns, bem como os felupes, baiotes (também conhecidos como diolas) e os biafadas.

O segundo modelo é baseado em uma organização social de tipo tributária, abrangendo grupos como os brames, manjacos, pepeis e bijagós — estes últimos, apesar de incluídos nessa tipologia, também compartilham características da estrutura horizontal.

Outro grupo é da *influência árabe*, que reuni os Fulas e Mandingas, esses são grupos da que configuram na religião muçulmana e a suas estruturas sociais e modo de vida se baseia nos princípios do alcorão o livro sagrado e Alla (Deus para os cristões) e suas sociedades são organizadas de forma hierarquizada tendo base nos princípios familiares, político-religioso e profissional.

Furtado, (2005, p. 216):

Constituído por funcionários superiores, médios, assalariados, pequenos funcionários, empregados de comércio e pequenos proprietários agrícolas, resulta de influências dos europeus, sobretudo portugueses, e representa uma minoria, localizada fundamentalmente em Bissau. Praticam a religião cristã, utilizam a escrita e a língua portuguesa. Foi no seio desse pequeno grupo que nasceu o movimento para a libertação nacional, organizado e conduzido por Amílcar Cabral.

Em termos culturais, a Guiné-Bissau apresenta uma herança extremamente rica e diversificada, resultado da convivência entre mais de vinte grupos étnicos, cada um com suas próprias tradições, crenças, formas de expressão e visões de mundo. Essa diversidade se manifesta de forma vibrante em uma multiplicidade de ritmos e danças tradicionais, bem como

na música, artesanato, gastronomia, literatura oral e outras expressões artísticas profundamente enraizadas na identidade coletiva do povo guineense.

Cada grupo étnico contribui com elementos únicos para esse mosaico cultural, criando uma convivência plural que reflete a complexidade histórica e social do país. Dentro desse contexto, o folclore guineense assume um papel central, sendo amplamente reconhecido como um dos pilares da identidade nacional. Ele reúne narrativas, mitos, músicas, encenações e saberes populares que são transmitidos de geração em geração, mantendo viva a memória coletiva e os valores culturais ancestrais.

Benzinho e Rosa (2015, p. 27):

O folclore guineense é muito rico e varia entre etnias, não só pela expressão corporal, nos trajes e nos sons e os instrumentos que acompanham esta manifestação cultural riquíssima que está muito presente no quotidiano guineense, como em dias festivos, funerais ou nas cerimônias de iniciação como fanado.

Essa valorização do folclore como patrimônio imaterial revela não apenas a importância da tradição oral e da criatividade popular, mas também o papel da cultura como elemento de resistência, unidade e emancipação do povo guineense, especialmente no contexto pós-colonial.

A gastronomia guineense é um reflexo vivo da diversidade cultural e da forte ligação entre o povo e o seu território. Baseada na cozinha tradicional, ela nasce da criatividade e da sabedoria popular em aproveitar ao máximo os recursos naturais disponíveis, tanto da flora quanto da fauna, resultando em pratos que surpreendem pelo sabor marcante, aroma característico e valor nutricional elevado.

Trata-se de uma culinária enraizada no cotidiano das comunidades, com pratos típicos que variam conforme o grupo étnico, mas que são amplamente apreciados por toda a população. A alimentação guineense é, portanto, uma expressão cultural compartilhada, onde cada refeição pode carregar consigo histórias, símbolos de identidade, tradições e até mesmo práticas espirituais.

Os ingredientes são, em grande parte, locais e naturais, como arroz, milho, mandioca, óleo de palma, folhas e ervas nativas, peixes de rios e mares, carne de caça, frutos tropicais e condimentos diversos. O modo de preparo valoriza técnicas passadas de geração em geração, respeitando o tempo dos alimentos e os saberes da terra.

Entre os pratos mais emblemáticos estão o caldo de mancara (molho de amendoim), o caldo de chebéu (óleo de dendê), o couscous de milho, o arroz com peixe fumado, e diversas variações de molhos e guisados com carne ou peixe, acompanhados de legumes e tubérculos.

Nesse sentido, Benzinho e Rosa (2015), apresentam uma descrição detalhada de um dos pratos mais característicos da gastronomia guineense, evidenciando a riqueza culinária do país e sua importância enquanto manifestação da identidade nacional.

Benzinho e Rosa (2015, p 24):

De referir o caldo de chabéu (feito com óleo de palma, quiabos, carne, ou peixe) o caldo de mancarra (caldo de amendoim com carne ou peixe), siga (confeccionado com quiabo, carne ou peixe e camarões), pitche-patche de ostras (arroz de ostras), cafriela (galinha de terra ou carneiro grelhado com molho de limão, malagueta e cebola), caldeirada de cabrito ou cabra grelhada.

Mais do que apenas alimentação, a gastronomia da Guiné-Bissau constitui um patrimônio cultural imaterial, que promove a convivência entre os povos, reforça os laços sociais e transmite valores comunitários essenciais à preservação da cultura local.

A Guiné-Bissau localiza-se na faixa tropical da África Ocidental e apresenta um clima úmido tropical, caracterizado por duas estações bem definidas: a estação chuvosa e a estação seca, que influenciam fortemente o modo de vida, a agricultura, os transportes e as atividades econômicas do país.

A estação chuvosa ocorre entre os meses de junho e outubro, sendo fortemente marcada pela atuação da monção africana, um sistema de ventos que transporta grande quantidade de umidade proveniente do oceano Atlântico para o interior do continente. Durante esse período, as chuvas são intensas e regulares, sobretudo nos meses de julho, agosto e setembro, com altos níveis de precipitação que impactam o cotidiano rural e urbano. Segundo Benzinho e Rosa (2015), A umidade relativa do ar é elevada, e as temperaturas médias oscilam entre 24°C e 30°C, criando um ambiente quente e úmido.

Ainda de acordo com Benzinho e Rosa (2015) a estação seca vai de novembro a maio, sendo caracterizada pela predominância dos ventos secos e quentes provenientes do deserto do Saara, conhecidos como harmattans. Os mesmos autores contam que, nessa época, o clima torna-se mais árido, com umidade do ar significativamente reduzida e temperaturas que podem variar de 20°C a 35°C, dependendo da região. Os meses de abril e maio tendem a ser os mais quentes do ano. A temperatura média anual do país gira em torno de 26,8°C, o que confirma a constância do clima tropical quente ao longo do ano.

Essas condições climáticas têm grande influência na agricultura guineense, principalmente no cultivo do arroz, produto básico da alimentação nacional, que depende fortemente do regime de chuvas. Além disso, afetam o cotidiano das populações, o estado das

vias de comunicação, os sistemas de saúde pública e a conservação de alimentos e medicamentos, sobretudo nas zonas rurais.

Portanto, compreender as particularidades do clima da Guiné-Bissau é fundamental para pensar políticas públicas sustentáveis e estratégias de adaptação às mudanças climáticas que já começam a alterar os padrões históricos de chuva e temperatura no país.

A Guiné-Bissau, antiga colônia de Portugal, foi historicamente considerada um território ultramarino português, sob a designação de Guiné Portuguesa. Durante décadas, esteve sob o domínio direto do regime colonial português, que impôs sua administração, cultura e idioma ao território.

De acordo com Caetano (2013) a Guiné-Bissau proclamou unilateralmente a independência em 1973, e reconhecida oficialmente por Portugal em 1974, e passou a consolidar-se como um Estado soberano, mantendo, entretanto, vínculos históricos, culturais e linguísticos com os demais países de expressão portuguesa. Nesse sentido, integra o grupo dos chamados Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) ao lado de Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe, partilhando heranças coloniais semelhantes, especialmente no que diz respeito à língua portuguesa e aos desafios pós-independência.

Além disso, a Guiné-Bissau é membro da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), uma organização internacional criada em 17 de julho de 1996, durante a Conferência de Chefes de Estado e de Governo, realizada em Lisboa, Portugal. Na sua fundação, participaram os seguintes países lusófonos: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique Portugal e São Tomé e Príncipe.

Posteriormente, a CPLP expandiu-se com a adesão de Timor-Leste, oficializada em 2002, durante a IV Conferência de Chefes de Estado e de Governo, realizada em Brasília, Brasil. Mais tarde, em 2014, a Guiné Equatorial foi integrada como membro da comunidade, durante a Cimeira de Díli, realizada em Timor-Leste.

Atualmente, a Guiné-Bissau continua a desempenhar um papel ativo na lusofonia, colaborando em projetos de cooperação política, educacional, cultural e econômica com os demais países da CPLP, buscando fortalecer sua inserção internacional e promover o desenvolvimento sustentável com base em laços históricos comuns.

O território atualmente conhecido como Guiné-Bissau integrou, segundo Silva e Santos (2014), um dos antigos e importantes reinos sudaneses da África Ocidental: o Império do Gana. Naquele período, a região fazia parte dos estados vassalos desse império, cuja influência se estendia por uma vasta área entre os atuais territórios do Mali e da Mauritânia, tendo como capital Cumbi-Salé.

O Império do Gana foi fundado por volta do ano 830 e manteve sua hegemonia até o ano de 1235, quando foi sucedido pelo outro poderoso reino sudanês que assumiu o protagonismo regional. Com a ascensão do Império do Mali, a área que hoje compreende a Guiné-Bissau foi incorporada ao seu domínio e passou a ser conhecida como o Reino de Kaabu (ou Gabu).

O Reino de Kaabu tornou-se uma província importante dentro do império maliano e foi governado, sobretudo, por populações de origem mandinga, que estabeleceram estruturas políticas e sociais complexas. No entanto, essa hegemonia mandinga começou a declinar a partir do século XV, quando os fulas (ou fulas/fulbés), liderados por Koli Tenguela, iniciaram uma série de campanhas militares que culminaram na derrota dos mandingas e no fim do domínio de Kaabu.

Essa trajetória histórica evidencia que o território da Guiné-Bissau possui raízes profundas em civilizações africanas pré-coloniais, que desenvolveram sistemas políticos sofisticados, redes comerciais e tradições culturais muito antes da chegada dos colonizadores europeus.

Segundo Campos (2013), em 19 de maio de 1864, os fulas do Futa-Djalon conquistaram Kansala, capital do antigo Reino de Kaabu, justificando a ofensiva com acusações de desvios religiosos e abusos cometidos pelos mandingas, a quem os pastores fulas eram obrigados a pagar tributo. Essa batalha, conhecida historicamente como Turu-Ba, resultou na derrota dos mandingas e marcou o fim da autonomia do Reino de Kaabu. A partir de então, os mandingas passaram a viver sob a dependência política e religiosa dos fulas da região de Labé, situada no atual território da Guiné-Conacri.

Entretanto, antes mesmo da chegada dos mandingas e fulas ao território da atual Guiné-Bissau, já havia a presença de outros grupos étnicos autóctones. Como destaca Campos (2013) o território era habitado por povos com organizações sociais e culturais próprias, cuja existência antecede os grandes fluxos migratórios e conflitos que viriam a moldar as dinâmicas étnico-políticas da região.

Campos (2013, p.6):

Antes da chegada dos fulas e dos mandingas, o interior do país não estava, certamente, despovoado. É de admitir que os povos hoje localizados no litoral ocupassem então o resto do território e que, devido à pressão demográfica dos invasores, fossem «empurrados» em direção à costa.

Na verdade, a tradição oral revela-nos que os grupos atualmente existentes na Guiné vieram de regiões situadas mais a leste e que passaram pela zona hoje denominada Gabu, outrora Cabo ou Kabu.

À semelhança de muitos países africanos, a chamada “descoberta da Guiné-Bissau” ocorreu dentro da lógica eurocêntrica da expansão marítima europeia. Segundo Caetano (2021) foi em 1446 que o navegador português Nuno Tristão chegou ao território atualmente conhecido como Guiné-Bissau, marcando o início do contato formal entre os europeus e as populações locais.

A partir desse momento, a região passou a funcionar como um importante entreposto comercial, integrado às rotas atlânticas de comércio, inicialmente centrado no tráfico de escravizados, em matérias-primas e produtos tropicais. Os caboverdianos desempenharam um papel crucial nesse processo, atuando como principais intermediários comerciais entre os europeus e os povos da Guiné, com negócios administrados a partir do arquipélago de Cabo Verde.

Com o passar do tempo, os portugueses começaram a consolidar sua presença na região, criando postos comerciais estratégicos para facilitar o escoamento de mercadorias e a ampliação do domínio colonial. Após a fundação do importante entreposto de Cacheu, em 1588, foram estabelecidos novos centros de comércio em Farim, Bissau, Geba e até mesmo em Ziguinchor (atualmente no Senegal), o que ampliou o raio de influência luso-caboverdiano na região da Senegâmbia e da Guiné.

Esses postos comerciais se tornaram núcleos de poder colonial, abrindo caminho para a futura ocupação efetiva do território, que mais tarde seria conhecido como Guiné Portuguesa e, finalmente, Guiné-Bissau, após a independência.

Alguns aspectos importantes sobre a chamada “descoberta” da Guiné-Bissau e o subsequente período de dominação colonial portuguesa merecem destaque, especialmente à luz da análise de Furtado (2005,). Segundo o autor, o regime colonial só alcançou sua maior intensidade e impacto sobre os poderes autóctones a partir dos séculos XIX e XX, quando a presença portuguesa passou de uma atuação comercial limitada para uma ocupação territorial e política mais efetiva.

Durante todo o período colonial, o povo guineense demonstrou inconformismo diante das imposições estrangeiras, engajando-se em diversas formas de resistência ora por meio do diálogo e da negociação, ora através da contestação ativa, mesmo frente à repressão e às desigualdades impostas pelo sistema colonial.

Foi nesse contexto de crescente insatisfação e organização popular que, em 23 de janeiro de 1963, teve início a luta armada de libertação nacional, liderada pelo PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde). O partido havia sido fundado

anteriormente, em 19 de setembro de 1956, por Amílcar Cabral, em conjunto com Aristides Pereira, Luís Cabral, Júlio de Almeida, Fernando Fortes, Eliseu Turpin e Rafael Barbosa.

A guerra de libertação tornou-se um símbolo de resistência em todo o continente africano, e sua condução estratégica e política levou o PAIGC à vitória. Em 24 de setembro de 1973, foi proclamada unilateralmente a independência da Guiné-Bissau, mesmo diante do trágico assassinato de Amílcar Cabral ocorrido em Conacri no mesmo ano. A perda do líder, embora significativa, não impediu o avanço do processo de emancipação.

O reconhecimento oficial da independência por parte de Portugal só viria posteriormente, em 26 de agosto de 1974, através da assinatura de um acordo em Argel, no Palácio do Povo, que marcou o fim formal do governo colonial português na Guiné-Bissau. Esse acordo consagrou o país como uma república soberana, assegurando ao povo guineense e também ao povo cabo-verdiano o direito à liberdade, à autodeterminação e à construção de um futuro independente.

Entre 1974 e 1980, a Guiné-Bissau enfrentou um período de profunda instabilidade política e governativa, marcado por golpes de Estado, perseguições políticas e até assassinatos, o que acabou por desviar o país dos ideais de liberdade, justiça e desenvolvimento que haviam norteado a luta pela independência. Essa instabilidade comprometeu os esforços de consolidação de um Estado soberano e enfraqueceu os princípios que fundamentaram o projeto nacional libertador conduzido pelo PAIGC.

Já na década de 1990, a Guiné-Bissau entrou em uma nova fase de sua história política, com a abertura ao regime democrático e a adoção de um sistema político multipartidário. Esse processo marcou a chamada transição política, em que o país deixou para trás o regime de partido único também conhecido como partido-Estado para dar lugar a um modelo de pluralismo político.

Nesse novo contexto, foram definidas estruturas institucionais democráticas, estabelecendo-se que o Presidente da República, como Chefe de Estado, teria um mandato de cinco anos, enquanto o Primeiro-Ministro, como Chefe do Governo, teria um mandato de quatro anos. A transição buscou criar mecanismos de separação de poderes, promover eleições livres e assegurar maior participação popular na definição dos rumos do país.

Esse período representou uma tentativa de reconstrução institucional e de reconciliação com os ideais democráticos, ainda que o processo tenha sido permeado por desafios estruturais e instabilidades recorrentes.

E esse marco na história da política guineense se deu mais pela pressão externa. Segundo Furtado (2005, p. 224), “A liberalização política foi também acelerada por pressões externas,

designadamente do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, manifestadas na suspensão do seu apoio em 1991, posição que arrastou consigo os demais financiadores.”

Essas pressões internacionais acabaram forçando o país a adotar reformas políticas e econômicas, o que culminou na abertura ao sistema multipartidário e à realização das primeiras eleições democráticas. Esse momento histórico ocorreu em 3 de julho de 1994, quando foram realizadas as primeiras eleições legislativas e presidenciais multipartidárias no país. Na ocasião, 13 partidos políticos disputaram 100 assentos na Assembleia Nacional Popular (ANP), enquanto oito candidatos concorreram à Presidência da República.

A eleição presidencial foi decidida em segundo turno, com a vitória de João Bernardo Vieira sobre seu principal adversário, Koumba Yalá, líder do PRS (Partido da Renovação Social). Embora esse processo eleitoral tenha representado um avanço formal rumo à institucionalização da democracia, a governabilidade do país continuou instável.

Desde então, a Guiné-Bissau tem enfrentado reiteradas crises político-militares, marcadas por golpes de Estado, dissoluções de governos e conflitos entre forças civis e militares. Essa instabilidade crônica tem sido um dos principais entraves para o desenvolvimento socioeconômico sustentável tão desejado pelo povo guineense, comprometendo o funcionamento das instituições democráticas e os esforços de reconstrução nacional.

2.3 Contexto econômico

No contexto econômico, a Guiné-Bissau apresenta diversas potencialidades ligadas aos seus recursos naturais, que sustentam os principais setores produtivos do país. Apesar de ser uma nação de pequena dimensão territorial e pouco desenvolvida no setor industrial, sua economia mantém-se ativa graças à exploração de recursos que garantem a alimentação e a subsistência das populações locais.

No setor agrícola, a maior parte da população guineense, especialmente os habitantes das zonas rurais, depende diretamente da produção agrícola como principal fonte de sustento e base da alimentação diária. A agricultura constitui, portanto, o alicerce econômico e social do país, além de garantir a subsistência de milhares de famílias.

Entre os produtos agrícolas de maior destaque está a castanha de caju, que ocupa uma posição central na economia nacional. De acordo com Benzinho e Rosa (2015, p. 19), a castanha de caju representa a maior fonte de receita da economia guineense, sendo responsável por mais

de 90% das exportações, contribuindo com cerca de 60% do Produto Interno Bruto (PIB) e gerando aproximadamente 17% das receitas do Estado.

Essa expressiva participação coloca a Guiné-Bissau entre os maiores produtores mundiais de castanha de caju, ocupando a 9ª posição no ranking global de acordo com Benzinho e Rosa (2015), o que evidencia o potencial do país nesse segmento. No entanto, apesar da importância estratégica dessa cultura, a cadeia produtiva ainda enfrenta desafios, como a baixa capacidade de transformação local, a dependência de exportações em bruto e a vulnerabilidade aos preços do mercado internacional.

Além da exportação da castanha de caju e de outras atividades agrícolas, como a produção de arroz, milho, amendoim, entre outras culturas fundamentais para a subsistência e para o mercado interno, a Guiné-Bissau conta também com um setor estratégico para sua economia: o setor das pescas. Este é considerado a segunda maior fonte de receitas econômicas do país, dado o seu vasto espaço marítimo e a notável diversidade de espécies piscatórias presentes nas águas da costa atlântica.

Segundo Benzinho e Rosa (2015, p. 19), o setor das pescas apresenta um potencial significativo, tanto em termos de exploração artesanal essencial para a alimentação e geração de renda das comunidades costeiras quanto em termos de pesca industrial, que representa uma importante fonte de receitas através da celebração de acordos de pesca com países estrangeiros.

Apesar do seu peso econômico e social, o setor enfrenta desafios como a pesca ilegal, a falta de fiscalização eficiente, e a necessidade de investimentos em infraestrutura, conservação e transformação local dos produtos pesqueiros.

Entre os diversos setores que compõem a economia da Guiné-Bissau, o setor da pecuária também desempenha um papel relevante, especialmente nas regiões interiores do país. A criação de gado representa uma importante fonte de rendimento para muitas famílias e tem impacto significativo na economia nacional.

Segundo Furtado (2005), em 1996, a pecuária contribuiu com cerca de 17% para a formação do Produto Interno Bruto (PIB), representando aproximadamente 32% do PIB do setor agrário. No mesmo período, estima-se que entre 80% e 90% dos rendimentos das famílias nas zonas rurais tenham sido gerados pela comercialização de gado, o que evidencia a centralidade desta atividade na estrutura socioeconômica do país.

Outra área de destaque na economia guineense é o setor florestal, que possui um papel estratégico tanto do ponto de vista econômico quanto ambiental. A Guiné-Bissau é rica em recursos florestais, incluindo florestas tropicais, savanas arborizadas e extensas zonas de

mangais, que abrigam uma grande biodiversidade e oferecem uma ampla gama de produtos exploráveis.

Sobre a relevância desse setor, Furtado (2005) observa que ele desempenha um papel crucial no cotidiano das populações locais, fornecendo madeira para construção, lenha para uso doméstico, além de produtos não madeireiros, como frutas silvestres, raízes medicinais, mel e fibras vegetais. Esses recursos não apenas contribuem para o consumo interno, como também têm potencial de comercialização em mercados nacionais e regionais.

Furtado (2005, p. 234):

As florestas cobrem cerca de 2 milhões de hectares. De acordo com a avaliação feita em 1995, as reservas em madeira são estimadas em cerca de 48 milhões de metros cúbicos. Cobrem o consumo interno, estimado em 1,2 milhões de metros cúbicos, e as exportações, avaliadas em 50.000 toneladas de metros cúbicos por ano, sem prejuízos para a capacidade de reprodução da floresta, desde que observadas as medidas de protecção e de fiscalização que evitem explorações desenfreadas como as registadas até 1990.

Além disso, as atividades florestais representam uma fonte de renda complementar para comunidades rurais e estão profundamente enraizadas nos modos de vida tradicionais, com práticas herdadas de gerações. No entanto, o setor enfrenta riscos crescentes de exploração predatória, desmatamento descontrolado e ausência de políticas de gestão sustentável, o que ameaça tanto o equilíbrio ecológico quanto os meios de subsistência de populações dependentes dos recursos florestais.

No que se refere ao setor industrial, a Guiné-Bissau apresenta indicadores modestos, refletindo o seu baixo nível de industrialização. Segundo Furtado (2005), entre os anos de 1990 a 1999, a contribuição da indústria para o Produto Interno Bruto (PIB) do país foi estimada em apenas cerca de 11%, o que revela a fragilidade desse setor dentro da estrutura econômica nacional.

Esse desempenho limitado está relacionado a diversos fatores, como a falta de infraestrutura adequada, o acesso restrito à energia elétrica, a escassez de investimentos e a baixa capacidade de transformação de matérias-primas. A maior parte da atividade industrial concentra-se em pequenas unidades de processamento, sobretudo no beneficiamento da castanha de caju, produção de sabão artesanal, moagem de cereais e outras atividades de pequena escala.

A Guiné-Bissau dispõe de diversos recursos naturais estratégicos, que representam importantes oportunidades para o seu desenvolvimento econômico. Entre os principais,

destacam-se jazidas de bauxite, fosfato, areias pesadas e até reservas de petróleo, cujas explorações em potencial despertam o interesse de investidores nacionais e internacionais.

Além dos recursos minerais, o país possui um enorme potencial turístico, sobretudo na região das Ilhas dos Bijagós, um arquipélago de valor ecológico, cultural e paisagístico único, reconhecido como Reserva da Biosfera pela UNESCO. Complementando esse patrimônio natural, a Guiné-Bissau conta com um sistema de parques e áreas protegidas que cobre cerca de 23,7% do território nacional, conforme destacam Benzinho e Rosa (2015).

Apesar dessas riquezas, a vida cotidiana da maioria dos guineenses continua fortemente vinculada a atividades econômicas tradicionais, como a agricultura, a pesca e a caça, que durante muito tempo foram os pilares da organização econômica e social das comunidades. Cá (2000), salienta que esses modos de vida ancestrais sustentaram o país por gerações, antes mesmo da crescente dependência das remessas de emigrantes, que passaram a desempenhar um papel relevante na economia familiar e nacional nos períodos mais recentes.

É importante destacar que a Guiné-Bissau é membro da União Económica e Monetária do Oeste Africano (UEMOA), uma organização sub-regional que reúne oito países da África Ocidental com o objetivo de promover a integração econômica e monetária entre os seus Estados membros.

No âmbito desta união, os países compartilham uma moeda comum, o Franco CFA (XOF), e um banco central único, o Banco Central dos Estados da África Ocidental (BCEAO), responsável pela emissão da moeda e pela condução da política monetária da região.

3. EDUCAÇÃO COLONIAL E O SEU IMPACTO SOCIAL NA GUINÉ-BISSAU

Neste capítulo, propõe-se uma reflexão crítica sobre a política educativa do regime colonial português na Guiné-Bissau, com o objetivo de compreender os mecanismos de dominação, controle e imposição cultural exercidos pelo colonialismo sobre a sociedade guineense. A análise parte de uma perspectiva que busca desvendar a lógica subjacente ao modelo educativo colonial, investigando a forma como esse sistema foi estruturado, seus objetivos declarados e ocultos, os métodos utilizados e os impactos duradouros na organização social e cultural do país.

A discussão enfoca como a educação colonial foi instrumentalizada como ferramenta de assimilação e submissão, servindo à manutenção do poder colonial ao mesmo tempo em que desvalorizava os saberes locais, as línguas africanas e as formas próprias de organização social. Este modelo reforçou as estruturas de desigualdade, excluindo a maioria da população guineense do acesso à educação formal ou limitando-a a conteúdos eurocêntricos e subordinados.

Contudo, mesmo nesse cenário de opressão e alienação, surgiram formas de resistência cultural e intelectual, que mais tarde se transformariam em forças catalisadoras da luta pela libertação nacional. Essas resistências contribuíram significativamente para o surgimento de propostas educativas mais enraizadas nas realidades locais e voltadas para a emancipação dos povos africanos, questionando o legado colonial e afirmando novas identidades pedagógicas.

A ocupação europeia do continente africano ocorreu principalmente entre o final do século XIX e meados do século XX, um período historicamente conhecido como a "Partilha de África". Esse processo foi marcado por profundas transformações nos âmbitos social, político, cultural e econômico das sociedades africanas, resultando em rupturas estruturais e desestabilização de formas tradicionais de organização.

Tais transformações foram determinadas pelos interesses estratégicos das potências coloniais europeias, motivadas pela busca de recursos naturais, pela expansão territorial, pela afirmação geopolítica no cenário internacional, bem como pela imposição de suas línguas, culturas e modelos institucionais. A colonização visava não apenas o domínio material dos territórios, mas também o controle simbólico e ideológico das populações, através da assimilação forçada e da negação dos saberes e valores africanos.

Esse processo consolidou um sistema de dominação que contribuiu para a exploração sistemática das riquezas locais e para o reordenamento forçado das sociedades africanas, gerando impactos cujas consequências se fazem sentir até os dias de hoje.

Um dos momentos mais decisivos do processo de colonização europeia em África foi a Conferência de Berlim, realizada na Alemanha entre 1884 e 1885. Esse evento histórico representou um marco fundamental para a partilha formal do continente africano entre as potências europeias, como Portugal, Bélgica, Alemanha, França, Reino Unido e Itália.

Durante a conferência, os líderes europeus, movidos por interesses econômicos, estratégicos e políticos, deliberaram sobre a divisão do continente africano sem qualquer consulta ou consideração pelas realidades locais. As fronteiras foram traçadas arbitrariamente, ignorando as estruturas sociais, culturais, étnicas e territoriais já existentes entre os povos africanos.

Essa imposição externa teve consequências devastadoras: desintegrou comunidades, unificou grupos historicamente rivais em territórios comuns e lançou as bases para muitos dos conflitos internos e crises identitárias que ainda persistem em vários países africanos. A Conferência de Berlim, portanto, simboliza o início de uma colonização sistemática e institucionalizada, marcada pela exploração, dominação e fragmentação do continente.

3.1 As dinâmicas e os principais objetivos da educação colonial

A educação colonial na Guiné-Bissau, assim como em outras colônias portuguesas, estava inserida dentro de um projeto político e ideológico do colonialismo. Suas dinâmicas refletiam os interesses da metrópole, visando à manutenção do controle sobre os povos colonizados e à reprodução das relações de dependência e subordinação.

As escolas coloniais eram organizadas de forma extremamente limitada, elitista e excludente. O acesso à educação era restrito a poucos, geralmente àqueles que aceitavam as normas da cultura portuguesa e que se enquadravam na categoria de "assimilados". Grande parte da população nativa era privada do direito à educação formal, sendo marginalizada e mantida afastada dos processos de letramento e formação crítica.

Movidos pela honra e glória da pátria portuguesa, bem como pela busca de riquezas e expansão territorial, os primeiros navegadores portugueses chegaram à costa da Guiné no século XV. Com o passar do tempo, começaram a estabelecer estruturas administrativas e comerciais sob o controle da Coroa Portuguesa, com o objetivo claro de explorar os recursos naturais e as matérias-primas da região.

Foi, no entanto, após a Conferência de Berlim (1884–1885) evento que formalizou a partilha da África entre as potências coloniais europeias que Portugal intensificou sua ocupação do território guineense, adotando uma postura mais autoritária e repressiva. O domínio colonial português passou a ser marcado por um regime severo e ditatorial, que se baseava na exploração das riquezas locais e na submissão forçada das populações africanas, frequentemente submetidas a condições de trabalho análogas à escravidão.

Nesse contexto, Portugal formalizou a administração colonial ao instituir um sistema burocrático e centralizado, que transformou a Guiné-Bissau em um "território ultramarino", denominado oficialmente como Guiné Portuguesa. Essa designação reforçava a ideia de posse plena do território, integrando-o politicamente ao império colonial português e legitimando a imposição de valores, instituições e práticas alheias às realidades locais.

Na tentativa de consolidar a hegemonia econômica e expandir o domínio territorial, o regime colonial português implementou na Guiné-Bissau um sistema educacional com o claro objetivo de formar uma população submissa, pacífica e facilmente manipulável, que servisse aos interesses da metrópole. Esse projeto foi conduzido, em grande parte, por meio da atuação da Igreja Católica e do controle absoluto da língua portuguesa, utilizada como ferramenta de dominação cultural e exclusão. A educação imposta era marcada pela opressão, desumanização e pela manutenção de uma relação de imposição com o povo guineense, perpetuando, por décadas, a lógica colonial de subalternidade. Sobre esse sistema educacional.

Cá (2000, P. 5):

Manter, reforçar e dar continuidade à dominação são apenas alguns dos verbos que rimam com os principais objetivos do regime colonial em matéria de escolarização. Não havia, portanto, a intenção de instruir ou educar as populações subjugadas, mas pelo contrário, extrair do seu seio uma minoria de homens letrados, indispensáveis para o funcionamento do sistema colonial de espoliação e reduzi-los a uma assimilação que devia retirar-lhe qualquer possibilidade de desvendar o processo de docilização.

De forma estratégica, o regime colonial português estabeleceu uma política educativa na Guiné-Bissau sustentada por um sistema administrado pela Igreja Católica, com o objetivo de aculturar a população local e suprimir qualquer forma de expressão linguística e cultural própria. Essa política visava impedir o surgimento de resistências ao domínio colonial, anulando as identidades nativas. A educação tornou-se, assim, uma das principais ferramentas de controle e dominação, garantindo que Portugal permanecesse como o único gestor legítimo dos recursos minerais e de toda a riqueza do território. Segundo Cá (2000) a Igreja Católica

desempenhou um papel central nesse processo de colonização, servindo como braço ideológico e moral da máquina colonial.

. Segundo Cá (2000, p. 5):

Para desenvolver esse espírito do sistema educacional, o regime colonial português havia-se associado à Igreja Católica no seu “dever colonizador” para dar a 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.

A tendência da ação educativa do regime colonial buscava des-africanizar a mente do homem colonizado levando-o na apropriação da cultura ou “civilização” ocidental europeia, conforme Tavares (2012) e mesmo com a participação da igreja católica na qual era responsabilizado para o encargo do ensino nas escolas colônias, o regime criou de acordo com Cá (2000, p. 7), o instituto dos indígenas que atribuía certos “direitos” aos chamados assimilados. Um dos principais direitos do instituto dos indígenas é a educação, uma educação regulamentada para ensino da cultura e a ideologia europeia para os filhos dos que eram considerados assimilados. Portanto, os assimilados, eram aqueles que se sentiam nas condições dos portugueses. Ou seja, os nativos que eram considerados os assimilados ou civilizados, eram aqueles que respeitavam os princípios do referido estatuto. Eis o que estabelece o tal de estatuto segundo Zimmermann, (2011, p. 2):

“Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique”, aprovado por decreto-lei de 20 de maio de 1954, estabelecia as aptidões e características que, se adquiridas, poderiam elevar qualquer indígena à categoria de assimilado. Para serem reconhecidos como civilizados teriam que saber ler e escrever em português, provar possuir alguma atividade remunerada além de obter condutas de comportamento, culturais e religiosas dignas de um civilizado europeu.

Para ser considerado “civilizado” segundo os critérios do Estatuto do Indigenato, o cidadão guineense precisava, obrigatoriamente, saber ler e escrever em português, adotar comportamentos alinhados com os princípios da Igreja Católica e viver de acordo com os usos e costumes portugueses. Além disso, era necessário possuir um cartão de identidade portuguesa que comprovasse a sua assimilação ao modelo colonial. Como destaca Cá (2011, p. 114), “a existência de critérios de bom caráter tornava evidente que, em qualquer caso determinado, a assimilação dependia da aceitação da administração colonial.”

Nesse processo, a identidade guineense era apagada, e o reconhecimento como “civilizado” exigia também a comprovação de uma atividade remunerada e a adoção de

condutas culturais, religiosas e comportamentais compatíveis com os padrões europeus. Segundo Mazrui (2010), esse sistema reforçava a ideia de que apenas a completa negação das referências culturais africanas permitiria ao nativo ser aceito como parte da ordem colonial.

O Estatuto do Indigenato, implementado nas colônias portuguesas como Guiné-Bissau, Angola e Moçambique, constituiu um dos instrumentos mais severos do poder colonial, utilizado para estruturar e manter a desigualdade social entre os povos colonizados. Na Guiné-Bissau então denominada Guiné Portuguesa esse estatuto promoveu uma divisão rígida da sociedade em três categorias distintas, estabelecendo hierarquias legais, sociais e culturais que favoreciam os interesses da metrópole. Sobre essa forma de segmentação social imposta pelo regime colonial em território guineense.

Zimmermann (2011, P. 2 e 3):

A introdução do regime do indigenato agravava ainda mais a desigualdade através da divisão da população em três categorias: os portugueses, os assimilados, e os indígenas. A maior parte da população, cerca de 99%, era classificada como indígena, não dispondo de nenhum direito. Para os 1% restantes, a assimilação representava na prática a negação do ser negro-africano e a formação de uma elite assimilada que gozava de direitos iguais ao dos portugueses.

A partir da lógica do pensamento colonial, que via os nativos como seres inferiores, ignorantes e desprovidos de capacidades intelectuais, a educação escolar foi concebida como um instrumento de "salvação" uma forma de resgatá-los da sua suposta ignorância e transformá-los em indivíduos "civilizados". Esse processo implicava a aquisição de saberes e comportamentos baseados nos moldes europeus, com o objetivo de afastá-los da condição de “selvagens” e aproximá-los do ideal de humanidade reconhecido pelo colonizador. Somente ao incorporar os valores, hábitos e modos de vida europeus é que os africanos poderiam ser vistos, dentro dessa lógica opressora, como dignos de serem considerados plenamente humanos.

No contexto do processo colonial, consolidaram-se discursos ideológicos que buscavam justificar a dominação imposta sobre os territórios africanos ocupados, sendo a educação uma das principais ferramentas para alcançar os objetivos do projeto colonial. Esses discursos construíam a narrativa de que a presença europeia na África era um dever moral e civilizacional, fundamentado na suposta missão de levar progresso e cultura aos povos considerados "selvagens" e "inferiores". Essa alegada responsabilidade de salvar e civilizar os povos africanos ficou conhecida como “missão civilizadora”. Um exemplo claro dessa retórica pode ser observado no discurso proferido em 1946 pelo então Governador do Distrito de Manica e Sofala, durante a cerimônia de recepção ao Presidente de Portugal, Craveiro Lopes, em Moçambique. Como relata Mazula em *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique*, citado

por Tavares, essa visão expressa bem o papel atribuído à educação no reforço da ideologia colonial.

Tavares (2012, p. 2):

Estamos aqui depois de mais de quatro séculos e meio, estamos aqui mais engajados hoje do que nunca numa grande e bem sucedida tarefa. Domesticando o mato, construindo cidades e fazendo-as progredir, ensinando e dirigindo a massa rude dos indígenas para uma vida melhor, disciplinando os seus instintos primitivos (...), moldando suas almas nas formas superiores de cristandade, administrando-lhes a justiça, com compreensão afectiva e desgastante, mas nobre e dignificante, como poucas há. É a nossa vocação histórica emergindo outra vez (...). Tudo seja para o bem comum e engrandecimento da Mãe-Pátria.

Alinhado ao discurso ideológico da chamada “missão civilizadora”, o Patriarca de Lisboa, Cardeal Manuel Gonçalves Cerejeira, expressou de forma explícita os objetivos restritivos da educação nas colônias portuguesas. Conforme relata Ferreira (1977), em uma mensagem de Natal dirigida às colônias, o cardeal afirmou: “Precisamos de escolas em África, mas de escolas onde indiquemos ao nativo o caminho para a dignidade do homem e a glória da Nação que o protege... Queremos ensinar os nativos a ler, escrever e contar, mas não fazê-los doutores” (FERREIRA, 1977, p. 139). Essa declaração revela a lógica colonial que orientava a educação: formar indivíduos submissos, úteis ao sistema, mas nunca autônomos ou intelectualmente emancipados garantindo, assim, a manutenção da hierarquia entre colonizadores e colonizados.

A missão civilizadora, que para o regime colonial representava um suposto dever de retirar os povos africanos da condição de ignorância, revela, ao ser confrontada com a prática do ensino oferecido, uma profunda contradição entre o discurso e a realidade. Ou seja, embora se proclamasse a intenção de educar e civilizar, a educação colonial era, na verdade, elitista e seletiva, com o objetivo de formar uma minoria africana letrada que servisse aos interesses do regime, atuando como intermediária na manutenção da dominação e exploração colonial. Essa contradição entre o ideal propagado e a prática concreta da educação imposta torna-se evidente no seguinte excerto.

Cá (2011, p. 5-6):

Eram invocados objetivos civilizadores, designadamente a religião, a fim de mascarar interesses econômicos e políticos. Nunca se permitiu que a educação fosse além de um nível mínimo muito baixo, para não pôr em causa as prerrogativas conquistadas. Assim, uma pequeníssima elite africana era, então, educada com uma única finalidade: apoiar a hegemonia portuguesa e servir de intermediária entre a administração colonial e a população autóctone (indígena).

No entanto, o programa e os conteúdos que orientavam a educação colonial eram profundamente aculturadores. Tratava-se de um modelo de ensino que ignorava as reais necessidades dos povos africanos, impondo um sistema educativo desajustado à realidade cultural e linguística local. De acordo com Sane (2018), essa forma de educação desconsiderava os saberes tradicionais e a identidade dos povos colonizados, promovendo, em seu lugar, valores e referências exclusivamente europeus.

Sane (2018, p. 3):

era caracterizado pelo contraste entre os conhecimentos, as normas e os valores da sociedade africana e uma instituição autoritária baseada em valores europeus e católicos, uma necessidade imperiosa do serviço de expansão e consolidação da dominação, com a função de transformar as pessoas para garantir esses objetivos.

A educação colonial gerou sérios problemas nas sociedades africanas, pois, na época, formou uma pequena classe de assimilados, uma pequena-burguesia que, teoricamente, se considerava portuguesa e alimentava a ideia de superioridade em relação aos seus irmãos camponeses, chamados de indígenas, que viviam conforme suas tradições e culturas.

Os assimilados, apesar de se considerarem portugueses, não conseguiam usufruir dos privilégios estabelecidos pelo Estatuto do Indigenato, tampouco gozavam dos mesmos direitos dos portugueses europeus que viviam no território da então Guiné Portuguesa. Essa contradição gerou um mal-estar nas relações entre os chamados “civilizados” e a maioria camponesa, que os deixou em situação de isolamento social. Praticamente não havia contato ou interação social significativa com os europeus. Mesmo no ambiente escolar, a relação entre os poucos alunos negros e a maioria branca baseava-se em preconceitos e discriminação. Isso demonstra claramente que a teoria assimilacionista dos colonizadores buscava dividir a sociedade por meio da segregação racial, revelando o profundo complexo de inferioridade que os colonizadores nutriam em relação aos africanos. Essa situação é evidenciada por Tavares (2012), que afirma o seguinte.

Tavares (2012, p. 5):

As crianças misturam-se espontaneamente, mas estas relações já estão imbuídas de preconceitos e complexos. Os cinemas, os cafés, os bares, os restaurantes, etc. são quase exclusivamente frequentados por europeus. Um africano suficientemente audacioso para penetrar num destes locais deve estar preparado para enfrentar a humilhação.

No entanto, as ideias racistas propagadas pelo regime colonial português permeavam todas as ações políticas dos colonizadores em relação aos povos nativos da Guiné. No âmbito

da educação escolar, essas concepções manifestavam-se de forma negativa e preconceituosa, influenciando profundamente o ensino e a aprendizagem destinados aos africanos. Segundo Tavares (2012), ao citar Mazula (1995), apresenta as concepções de importantes intelectuais da época (Oliveira Martins, Mouzinho de Albuquerque e António Enes) que foram os principais teóricos da nova política colonial portuguesa após as conferências de Berlim (1884-1885) e Bruxelas (1889).

Mazula (1995. Apud Tavares 2012, p, 5 e 6):

Oliveira Martins considera absurda a ideia de uma educação para negros: “Só pela força se educam povos bárbaros; a educação dos negros era absurda não só perante a história, como também perante a capacidade mental dessas raças inferiores”; o autor prossegue ainda afirmando ser uma ilusão pensar em “civilizar os negros com a bíblia, educação e panos de algodão”, tendo em vista que “toda a história prova, (...) que só pela força se educam povos bárbaros.

Com base no entendimento colonial de que “só pela força se educam povos bárbaros” uma referência direta aos povos africanos conforme a visão dos colonizadores portugueses o discurso oficial da época reforçava uma ideologia profundamente desumanizadora e racista. De acordo com Tavares (2012), as declarações irônicas de Mouzinho de Albuquerque e António Enes exemplificam perfeitamente essa mentalidade, alinhando-se à mesma linha ideológica de Oliveira Martins. Esses intelectuais coloniais defendiam que os povos africanos eram bárbaros, desprovidos de qualquer capacidade intelectual legítima e culturalmente inferiores, o que, na visão deles, justificava uma educação escolar marcada pela imposição e pela negação das culturas locais.

Tal perspectiva não apenas desconsiderava as riquezas culturais e o conhecimento ancestral dos povos africanos, como também legitimava a violência simbólica e física exercida por meio do sistema educacional colonial. O ensino imposto visava mais a domesticação e a submissão do que a verdadeira formação intelectual ou emancipação dos indivíduos. Conforme ressalta Tavares (2012) essas declarações revelam a cruel face do projeto colonial, que via a educação não como um direito ou um meio de desenvolvimento, mas como um instrumento de controle social e político, sustentado na exclusão e na desigualdade.

Tavares (2012, p. 6-7):

a educação dos negros uma ficção: “As escolas são uma ficção (...). Quanto a mim o que nós devemos fazer para educar e civilizar o indígena é desenvolver-lhe de forma prática as habilidades para uma profissão manual e aproveitar o seu trabalho na exploração da província” (Albuquerque apud Mazula, 1975:70). Por seu lado, Enes

considerava que a educação não era prioritária; era mais “uma exigência formal que uma necessidade real”.

Ao analisar as declarações acima mencionadas sobre a educação dos povos africanos, torna-se evidente a brutalidade e a imposição autoritária do poder colonial naquilo que foi chamado de “missão civilizadora”. Essa missão, longe de ser um ato altruísta ou pedagógico, configurava-se como uma estratégia violenta de dominação e controle social, baseada na negação das identidades culturais e na supressão dos saberes locais.

Tavares (2012) denomina essa dinâmica como uma verdadeira “metáfora educacional”, pois a educação colonial funcionava mais como um discurso simbólico para legitimar a exploração do que como um processo efetivo de ensino e aprendizagem voltado para o desenvolvimento dos povos africanos.

Nesse sentido, o depoimento de Amílcar Cabral (1978), um dos maiores líderes da luta anticolonial africana, ilustra bem a contradição e o caráter profundamente controverso desse processo civilizatório imposto. Para Cabral, a “missão civilizadora” colonial não passava de uma forma disfarçada de violência cultural e opressão, que buscava destruir a dignidade e a autonomia dos povos africanos em nome de um progresso ilusório e excludente.

Tavares (2012, p. 7):

As línguas africanas estão proibidas nas escolas. O homem branco é sempre apresentado como um ser superior e o africano como um ser inferior. Os conquistadores coloniais são descritos como santos e heróis. As crianças africanas adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a ter vergonha de serem africanas. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionadas, ou são adulteradas e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história da Europa.

Portanto, ao confrontar as intenções proclamadas pelo regime colonial com a realidade vivida pelos povos colonizados, fica claro que a educação colonial foi, antes de tudo, um instrumento de dominação ideológica e política, que contribuiu para a manutenção do sistema colonial e para a perpetuação das desigualdades estruturais na África.

Tendo plena consciência da brutalidade com que conduzia seu poder sobre os povos africanos, o regime salazarista viu-se obrigado a criar discursos que não passavam de meras propagandas políticas, baseadas em argumentos infundados, cujo único objetivo era justificar a continuidade da imposição e exploração colonial. Esses discursos visavam assegurar uma ocupação efetiva dos territórios colonizados, ao mesmo tempo em que tentavam responder às pressões das outras potências europeias e da opinião pública mundial, especialmente no contexto da Organização das Nações Unidas (ONU).

A ONU tornou-se um dos primeiros espaços de interlocução para os defensores da soberania e independência dos povos colonizados, que passaram a denunciar severamente a política repressiva do regime salazarista. Essas críticas destacavam as violações de direitos humanos e as humilhações sofridas pelos povos africanos sob o jugo colonial.

Vale salientar que, naquele período, já havia ocorrido um marco importante na história da colonização europeia na África: a abolição do tráfico e comercialização de seres humanos, uma prática que até então sustentava a exploração colonial. Apesar disso, persistia a exploração cruel dos africanos por meio do trabalho forçado, mantendo-os em condições de verdadeira escravidão dentro dos próprios territórios coloniais.

Entre os discursos utilizados pelo regime colonial português para justificar sua postura diante das pressões internacionais especialmente das resoluções emitidas pela Organização das Nações Unidas (ONU) destaca-se a já mencionada ideia da “missão civilizadora”. Esse conceito era apresentado como um “dever nacional”, segundo o qual a presença do colonialismo português na África, assim como a atuação das missões católicas, representava uma suposta contribuição social significativa para o mundo. Ou seja, o regime procurava sustentar que o processo colonial português equivalia a um progresso para a humanidade.

Paralelamente a esse discurso, o regime salazarista rejeitava terminantemente o uso do termo “colônias” para se referir aos territórios ocupados, preferindo a designação “províncias ultramarinas portuguesas”. Portugal insistia que não possuía colônias, mas sim províncias, sendo algumas delas localizadas fora da Europa. Qualquer medida ou pronunciamento da ONU referente a essas províncias era interpretado pelo regime como uma afronta à soberania nacional e, conseqüentemente, considerado ilegítimo e ilegal Chaudhuri (1999, p. 57) afirma que “Portugal não tinha colônias, tinha províncias e algumas destas situadas fora da Europa; qualquer ação da ONU que dissesse respeito a algumas destas províncias ultramarinas...Representava uma violação da soberania portuguesa e era ilegal”.

Ainda no âmbito da justificativa da chamada “missão civilizadora”, o sistema educativo colonial português implementado nas sociedades africanas caracterizou-se por ser profundamente seletivo, elitista e excludente. Durante o período da colonização, apenas um número extremamente reduzido de alunos africanos tinha acesso às escolas, cujo objetivo principal era proporcionar-lhes uma instrução mínima, suficiente apenas para garantir sua subordinação ao colonizador. A formação oferecida limitava-se a um preparo técnico rudimentar, voltado à manutenção e reforço da estrutura do trabalho colonial, contribuindo para a consolidação da hegemonia portuguesa.

Além disso, as condições das instituições escolares eram extremamente precárias e os poucos estudantes africanos admitidos enfrentavam diversas formas de discriminação e desrespeito aos seus direitos fundamentais. A sua presença nessas escolas não significava inclusão, mas sim um processo de domesticação cultural, no qual eram frequentemente desumanizados.

Paradoxalmente, esse sistema era legitimado pelo discurso de que os africanos estariam a assimilar, de forma voluntária, a civilização portuguesa uma narrativa amplamente questionada por estudos contemporâneos. Como afirma Cá (2011), essa suposta aceitação voluntária era, na verdade, parte de uma ideologia colonial que mascarava a violência simbólica e estrutural imposta às populações colonizadas.

Ao longo de todo o período colonial, a política educacional passou por diversas alterações, refletindo os interesses estratégicos do império português. Uma das principais características dessa política foi a introdução de decretos que instituíam sistemas educativos diferenciados para os povos africanos, quase sempre marcados por critérios raciais, culturais e sociais.

Grande parte da prática educativa foi confiada às missões católicas, que desempenharam um papel central na implementação do ensino colonial. Nessas escolas missionárias, além de matérias como caligrafia, leitura, história e geografia de Portugal, ensinava-se, sobretudo, a doutrina cristã, com o objetivo de moldar espiritualmente e culturalmente os alunos africanos segundo os valores europeus.

Nas escolas públicas administradas pelo governo colonial, o corpo docente era composto majoritariamente por padres e leigos ligados à Igreja, o que reforçava o caráter religioso e ideológico do ensino. Essa estrutura educacional, portanto, servia não apenas para transmitir conhecimentos, mas também para consolidar a dominação cultural e espiritual sobre as populações africanas.

Durante todo o processo educativo nas colônias portuguesas, consolidou-se uma relação estreita entre as missões católicas e o poder colonial, na qual a Igreja desempenhava um papel central na disseminação dos valores europeus e no controle cultural das populações africanas. No entanto, essa aliança entre Igreja e Estado colonial não foi sempre estável. Houve momentos de tensão e ruptura, em que se impôs a necessidade de afastar a Igreja da condução direta da prática educativa, seja por razões políticas, administrativas ou por disputas de influência sobre os conteúdos e métodos de ensino.

Cá (2011, p. 7):

Com a proclamação da República em Portugal, em 1910, e após três anos (1913), uma lei estabelecia a separação entre a Igreja e o Estado e substituiu as missões religiosas por missões laicas, missões civilizadoras, que se esperava serem mais eficazes para os africanos.

A ruptura entre o Estado colonial português e as missões católicas no domínio da educação ocorreu a partir da alegação de que estas não estavam correspondendo às expectativas e aos objetivos traçados pelo regime para a prática educativa nas colônias. O projeto da educação colonial não visava a formação ampla e crítica das populações africanas, mas sim a instrução de uma pequena elite local uma classe pequeno-burguesa colaboradora com o sistema colonial ao passo que o restante da população era mantido em estado de ignorância, passividade e obediência, de forma a garantir a estabilidade da dominação.

Contudo, com o passar do tempo, o regime português percebeu que a resistência dos africanos persistia e que a própria forma de ensino promovida pelas missões poderia, paradoxalmente, despertar uma consciência crítica entre os educandos. Havia, portanto, o risco de que a educação ainda que limitada se transformasse em uma arma contra os fundamentos da própria presença colonial.

Diante dessa ameaça, o Estado colonial decidiu afastar os missionários católicos da condução direta do sistema educativo, assumindo ele próprio essa função. Tal mudança foi justificada pelo discurso de que seria necessário substituir a pedagogia baseada na doutrina cristã promovida por padres e leigos por uma abordagem mais dura e autoritária. O regime passou, então, a defender que “só pela força se educa o povo bárbaro”, deslegitimando a atuação da Igreja e centralizando a educação como instrumento direto de controle e repressão colonial.

Com o passar do tempo, houve uma reaproximação entre o regime português e a Igreja Católica. Essa retomada da colaboração visava restaurar a posição de influência anteriormente ocupada pelas missões no campo educacional. O Estado colonial voltou a confiar aos missionários a responsabilidade pela administração das escolas nas colônias, reconhecendo seu papel estratégico na disseminação da ideologia colonial e cristã.

De acordo com Ferreira (1977), esse movimento de reconciliação está bem ilustrado nas palavras do então Patriarca de Lisboa, Cardeal Manuel Gonçalves Cerejeira, que expressou a visão messiânica do papel de Portugal no mundo colonial com a seguinte declaração: segundo (FERREIRA, 1977, p. 77). “Portugal tem sido o pioneiro da civilização cristã pelo mundo fora. É para Portugal que os povos olham com esperança. Perguntamos a nós mesmos se Portugal não estará novamente a trazer luz ao mundo.”

Essa afirmação revela o ideário do colonialismo português, que se via como portador de uma missão civilizadora cristã, legitimando assim a dominação sobre os povos africanos sob o discurso de evangelização e progresso.

Através da sua política educacional, o regime colonial português conseguiu promover uma profunda cisão social nas colônias, formando uma pequena elite africana composta majoritariamente por funcionários públicos que, em muitos casos, adotavam os valores, costumes e visão de mundo do colonizador. Esses indivíduos, moldados pelo sistema assimilacionista, frequentemente se distanciavam de suas origens culturais e do modo de vida tradicional africano, passando a reproduzir o pensamento eurocêntrico imposto pela colonização.

Entretanto, apesar desse esforço de aculturação, a política assimilacionista não alcançou os resultados esperados, especialmente nos territórios africanos sob domínio português, como foi o caso da Guiné-Bissau. O fracasso em incorporar efetivamente a maioria da população africana ao modelo colonial de “civilização” obrigou o regime a reconhecer, em certa medida, as reivindicações dos nativos, mas de forma limitada.

Segundo Mazula (1995, p. 70), afirma que "o governo passou a reconhecer as reivindicações dos nativos pela sua personalidade como indivíduos, mas não como sujeitos políticos". Ou seja, admitia-se a existência do africano como ser humano, mas não lhe conferia o direito de participação política ou cidadania plena dentro da estrutura colonial.

Essa exclusão é evidenciada por dados apresentados por Cabral (1987), citados por Tavares (2012, p. 4), “revela que 99,7% da população africana de Angola, Guiné e Moçambique era considerada “não civilizada” pelas leis coloniais portuguesas e 0,3% era considerada assimilada.”

Tais números demonstram a ineficácia e o caráter excludente da política de assimilação, que servia mais como instrumento de segregação do que de integração.

Portanto, a ação educativa promovida pelo poder colonial português foi estruturada como um mecanismo estratégico para dividir e controlar as sociedades africanas. Por meio da implementação de sistemas educativos moldados segundo as principais diretrizes ideológicas do colonizador, a escola tornou-se um dos instrumentos mais eficazes de dominação cultural, política e territorial. Seu objetivo não era apenas ensinar, mas consolidar a submissão dos povos africanos, garantindo, assim, o controle sobre os territórios e possibilitando todo tipo de exploração econômica.

O discurso de que caberia a uma "nação civilizada" a responsabilidade moral de levar a civilização ou a salvação espiritual aos "povos bárbaros" e "selvagens" servia como uma

justificativa ideológica uma falácia deliberada para encobrir os verdadeiros interesses coloniais: o saque sistemático das riquezas dos povos africanos, realizado com brutalidade e total desrespeito à dignidade humana e aos direitos fundamentais dos colonizados.

Ao compararmos a prática educacional conduzida pelo colonizador durante o período colonial com o projeto educativo do PAIGC, implementado nas chamadas zonas libertadas por meio das escolas experimentais, torna-se evidente o quanto é absurda a ideia de que a chamada “missão civilizadora” poderia ser entendida como uma ação social de caráter humanizador.

Essa comparação é essencial para desmascarar a retórica colonial, revelando a falsidade da narrativa que apresentava a colonização como um gesto altruísta de progresso e civilização. Enquanto a educação colonial promovia a alienação cultural, a exclusão e a submissão, o projeto educativo do PAIGC baseava-se na valorização da identidade africana, no respeito aos saberes locais e na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a libertação do seu povo.

Como observa Ferreira (1977) a oposição entre esses dois modelos evidencia com clareza a contradição e a mentira embutidas no discurso da “missão civilizadora”, cuja real função era sustentar a dominação e a exploração colonial.

Ferreira (1977, p. 106–107):

Em 10 anos, o PAIGC formou muito mais quadros que o colonialismo em 5 séculos. Em 10 anos, de 1963 a 1973, foram formados os seguintes quadros do PAIGC: 36 com curso superior, 46 com curso técnico médio, 241 com cursos profissionalizantes e de especialização e 174 quadros políticos e sindicais. Em contrapartida, desde 1471 até 1961, apenas se formaram 14 guineenses com curso superior e 11 ao nível do ensino técnico.

Para fechar esta seção, deixamos aqui os objetivos da educação colonial atrelados à exploração econômica e a expansão territorial da nação portuguesa separados pelas alíneas abaixo.

- a) *Assimilação cultural, ideológica e espiritual*: a educação colonial visa a integração do homem africano na civilização europeia, forçando este a adotar a cultura e modo de vida do homem branco moldado pelos princípios e moral cristã.
- b) *A formação de uma pequena elite africana subordinada e a instrução mínima de técnicos e trabalhadores*: a formação de uma elite africana subordinada era necessário para o fortalecimento do poder nos territórios ocupados e a mão de obra qualificada e barata para os serviços técnicos e entre outras atividades econômicas da administração colonial.

- c) *A Dominação e Controle Social*: A educação funcionava como instrumento para moldar mentalidades, criando indivíduos subservientes, obedientes às autoridades coloniais e desprovidos de consciência crítica sobre sua condição de colonizados.
- d) *Legitimação do Colonialismo*: Através dos conteúdos escolares, reforçava-se a ideia da "missão civilizadora" de Portugal, tentando justificar a presença colonial como um suposto benefício para os povos africanos.
- e) *A propaganda contra qualquer tipo de resistência e aos movimentos de luta para a independência*: assimilação dos africanos através do ensino, por um lado, vai na preocupação de enfrentar um problema que estava surgindo com os movimentos de resistência organizados na luta pelas suas independências. O PAIGC, o partido que deu a independência a Guiné-Bissau através de luta armada, foi acusado pelo regime colonial de ser um movimento terrorista. No entanto, essa narrativa era expandida pelos povos africanos e principalmente nos espaços escolares buscando criar dessa forma uma oposição contra qualquer movimento de resistência anticolonial.

Em resumo, a educação colonial não tinha como finalidade o desenvolvimento pleno dos indivíduos africanos, mas sim a manutenção da estrutura colonial, perpetuando a desigualdade, a opressão e a dependência cultural e econômica.

4. AS MARCAS VIVAS DO COLONIALISMO NA SOCIEDADE GUINEENSE

O colonialismo europeu deixou marcas profundas e duradouras na sociedade guineense, cujos reflexos ainda são perceptíveis nos dias atuais. A dominação colonial não se limitou apenas à exploração econômica e ao controle territorial, mas também impôs transformações culturais, sociais, políticas e educacionais que impactaram diretamente a organização da sociedade local.

No entanto, este capítulo visa analisar como as estruturas coloniais moldaram aspectos fundamentais da vida na Guiné-Bissau, desde a desvalorização das línguas e dos saberes tradicionais até a imposição de modelos culturais, jurídicos, administrativos e educacionais europeus. As práticas coloniais geraram desequilíbrios sociais, apagamento de identidades, marginalização de grupos e a criação de sistemas de dependência que ultrapassaram o período colonial.

Refletir sobre essas marcas é essencial para compreender os desafios enfrentados pela sociedade guineense no processo de construção de uma nação livre, autônoma e descolonizada. Ao mesmo tempo, é também reconhecer as múltiplas formas de resistência e resiliência do povo guineense, que, apesar das tentativas de imposição cultural e social, manteve vivas suas tradições, suas línguas e seus modos próprios de ser e viver.

Apesar da resistência e da notável resiliência demonstradas pelos povos africanos diante da imposição colonial, e mesmo após alcançarem a independência política e estabelecerem suas próprias estruturas administrativas e instituições nacionais, muitas práticas e estruturas herdadas do colonialismo ainda persistem no cotidiano desses Estados. Em termos políticos e diplomáticos, por exemplo, muitos países africanos ainda não conseguem estabelecer relações com os antigos colonizadores fora da lógica e das dinâmicas herdadas do passado colonial.

A longa presença europeia no continente africano desde o século XV até meados do século XX deixou marcas profundas e duradouras nas esferas sociopolítica, ideológica, cultural, linguística e econômica. Essas marcas ainda condicionam grande parte das decisões políticas e econômicas dos países africanos, muitas vezes atendendo, direta ou indiretamente, aos interesses das antigas potências coloniais.

Essa permanência de estruturas coloniais nas sociedades africanas contemporâneas pode ser explicada pelo conceito de *colonialidade*, um fenômeno histórico que busca manter a lógica e os mecanismos do colonialismo mesmo após o seu fim formal.

Dias (2021, p. 144):

O conceito de "colonialidade" (GROSFOGUEL, 2007, 2013; MIGNOLO, 2000, 2005, 2007; QUIJANO, 2009) foi formulado a partir de intelectuais do Sul Global, reunidos em prol de um pensamento decolonial na América Latina, entre as décadas de 1980 e 1990. Constitui-se em um aparato teórico que questiona as tendências epistemológicas universalistas do Norte Global e exige o reconhecimento da legitimidade dos saberes locais. O termo "colonialidade" teve o seu destaque a partir dos estudos pós-coloniais e na teoria crítica.

A *colonialidade* refere-se à persistência de estruturas de poder, dominação e controle que se mantêm mesmo após o fim formal do colonialismo. Trata-se de um legado histórico que continua a moldar profundamente as sociedades contemporâneas, refletindo-se nas relações sociais, culturais, econômicas e políticas entre ex-colonizadores e ex-colonizados.

Embora o colonialismo enquanto sistema político-administrativo tenha sido encerrado, a colonialidade permanece enraizada em práticas, ideologias e instituições. Ela influencia desde a produção e legitimação do conhecimento até as dinâmicas globais de dominação e subordinação, sustentando desigualdades raciais, sociais, econômicas e culturais.

Aníbal Quijano (2005) define a *colonialidade do poder* como um "padrão de poder global que surge com a colonização e que articula o controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, bem como do conhecimento e da subjetividade." Para ele, a colonialidade é a dimensão que sobrevive ao colonialismo formal, operando como base das hierarquias modernas e como instrumento de manutenção da hegemonia ocidental.

Esse conceito permite compreender como o passado colonial não foi superado, mas continua operando no presente por meio de estruturas invisíveis e naturalizadas que reproduzem hierarquias e exclusões. Assim, a colonialidade é fundamental para a análise crítica das relações internacionais, das epistemologias dominantes e dos modos de organização social herdados do colonialismo.

No entanto, é importante destacar que, paralelamente às imposições coloniais, sempre existiram formas de resistência e resiliência. O povo guineense manteve vivas suas tradições, suas línguas e suas práticas culturais, que foram fundamentais para fortalecer a luta pela libertação nacional e continuam sendo elementos centrais na busca por uma sociedade mais justa, autônoma e culturalmente afirmada.

Assim, compreender as marcas e os reflexos do colonialismo europeu na sociedade guineense é um passo essencial não apenas para analisar o passado, mas também para refletir sobre os caminhos que podem conduzir à construção de um futuro livre das amarras coloniais, mais equitativo e enraizado nas realidades e nos saberes locais.

4.1 Escola como campo de luta e de resistência em torno da significação social

A escola, enquanto instituição social, não se limita apenas ao papel de transmitir conhecimentos formais. Ela também atua como um espaço estratégico de reprodução ideológica e cultural, onde são moldados valores, comportamentos, visões de mundo e identidades. Este papel, muitas vezes, se realiza de forma silenciosa, naturalizada e, por vezes, invisível aos olhos dos próprios sujeitos que participam do processo educativo.

Historicamente, a escola tem servido como instrumento dos grupos dominantes para a manutenção das estruturas de poder, por meio da difusão de uma cultura hegemônica. Isso significa que, além de ensinar conteúdos acadêmicos, a escola transmite normas, costumes, crenças e uma visão de mundo que favorece e legitima determinados modelos sociais, culturais, econômicos e políticos.

No contexto das sociedades marcadas pela colonização, como é o caso da Guiné-Bissau e de muitos outros países africanos, a escola colonial desempenhou precisamente essa função. Ela foi utilizada como ferramenta de imposição da cultura, da língua, dos valores e da história dos colonizadores, ao mesmo tempo em que desvalorizava, silenciava e marginalizava os saberes, as línguas e as práticas culturais dos povos locais. A educação colonial buscava, assim, produzir sujeitos subalternos, que internalizassem a ideia da superioridade da cultura europeia e da inferioridade das suas próprias culturas.

Essa lógica, infelizmente, não se encerrou completamente com o fim do colonialismo formal. Muitos sistemas educacionais pós-coloniais ainda carregam traços desse modelo, reproduzindo currículos eurocentrados, apagando as histórias e as identidades locais e reforçando padrões culturais que não dialogam com as realidades dos povos.

No entanto, é preciso reconhecer que a escola também pode ser um espaço de resistência, transformação e construção de uma nova consciência. Quando ressignificada, a escola pode romper com a reprodução da ideologia dominante e tornar-se um espaço de valorização da diversidade cultural, de fortalecimento das identidades locais e de promoção de uma educação libertadora, crítica e decolonial.

Portanto, compreender a escola como espaço de reprodução ideológica e cultural é fundamental para refletir sobre os desafios da educação atual e para pensar práticas pedagógicas que realmente contribuam para a construção de sociedades mais justas, plurais e emancipatórias.

Ao longo da história, a educação foi utilizada como uma ferramenta para impor normas, valores e concepções europeias, desconsiderando as culturas e os conhecimentos originários das populações africanas. Isso gerou um distanciamento profundo entre o povo negro e sua

própria história, levando ao apagamento das referências culturais que formavam sua identidade. O desafio, então, é reconstruir esse vínculo, mas para isso é necessário repensar os meios de educação. Não adianta mais ensinar dentro de um sistema que, por sua própria natureza, perpetua as desigualdades e reforça os preconceitos.

O pensamento freiriano sugere que a educação deve ser um ato de conscientização e libertação, que ajude os indivíduos a se reconectarem com suas raízes, a questionarem as estruturas opressivas e a buscarem uma transformação social profunda. Essa “reafricanização” só será possível por meio de uma mudança no modelo educacional, que promova a valorização das culturas negras, a história de resistência e a integração de saberes ancestrais no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a reflexão de Paulo Freire nos alerta para a necessidade de uma educação genuinamente inclusiva e antirracista, que não reforce os processos de desumanização, mas que, ao contrário, celebre a diversidade, recupere a memória histórica e fortaleça a autoestima dos povos afrodescendentes. Reafricanizar, assim, é um ato político e pedagógico, um compromisso com a reconstrução de uma sociedade mais justa e igualitária.

A escola, enquanto instituição de ensino, desempenha um papel fundamental na formação da cidadania e na integração do indivíduo à vida em sociedade. Trata-se de um espaço privilegiado de interação social, onde se promove a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento das capacidades cognitivas, bem como de diversas habilidades e potencialidades humanas.

A depender da tendência pedagógica adotada, cada proposta educativa possui propósitos e objetivos específicos, uma vez que todo ato educativo é, por natureza, intencional. A educação, nesse sentido, não é um processo neutro, mas sim orientado por valores, concepções de mundo e finalidades sociais.

A escola pode ser vista como um espaço fundamental na reprodução ideológica e cultural, funcionando como um agente de socialização que transmite não apenas conteúdos acadêmicos, mas também normas, valores e visões de mundo que refletem e reforçam as estruturas dominantes de uma sociedade. Ao mesmo tempo em que a escola tem o papel de formar cidadãos críticos, ela também contribui, de maneira muitas vezes implícita, para a perpetuação de uma determinada ordem social, econômica e política.

Ao compreendermos a escola como um espaço de disputa em torno da significação social, torna-se evidente que sua função vai muito além da simples transmissão de saberes. A escola também participa ativamente da construção de identidades coletivas, articulando-se com

as forças políticas, econômicas e culturais presentes na sociedade, e moldando os sujeitos segundo as expectativas e interesses do contexto social em que estão inseridos.

Nesse sentido, a escola pode ser entendida como um lugar de reprodução ideológica e cultural, no qual se perpetuam ou se contestam as estruturas de poder e os valores dominantes. Diversos autores, tanto clássicos quanto contemporâneos, dedicaram-se a discutir essa dimensão da educação. Entre os principais pensadores que abordam essa temática, destacam-se:

Pierre Bourdieu, (1992) o sociólogo francês é amplamente conhecido por suas teorias sobre a reprodução social, especialmente no que diz respeito à educação. Em sua obra *A Reprodução* (1992), escrita junto com Jean-Claude Passeron, Bourdieu argumenta que a escola serve como um meio de reprodução das desigualdades sociais, transmitindo e validando as normas e valores da classe dominante. Através do conceito de "capital cultural", ele explica como as escolas favorecem estudantes que possuem um capital cultural alinhado com as expectativas da classe dominante.

Filósofo francês, Louis Althusser demonstrou sua visão em relação a escola e a igreja perante a reprodução ideológica e cultural, o autor desenvolveu o conceito de *aparelhos ideológicos de Estado* (AIE), que são instituições, como a escola, a igreja e os meios de comunicação, responsáveis por transmitir ideologias que legitimam o poder do Estado e as estruturas sociais existentes. Em seu texto "Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado" (1970), Althusser, (1985), analisa como a escola contribui para a manutenção da ordem social ao inculcar os valores, crenças e comportamentos favoráveis ao status quo.

No mesmo entendimento, Antônio Gramsci, (2000) O pensador italiano também discutiu a função ideológica da educação, principalmente em seus Cadernos do Cárcere. Gramsci fala sobre a "hegemonia", um conceito central em sua teoria, que descreve como a classe dominante mantém o poder não só através da força, mas também pela manipulação das ideias, valores e cultura. A escola, nesse sentido, é uma ferramenta importante para a formação da "consciência comum" que mantém o domínio das classes hegemônicas.

Carlos Rodrigues Brandão, (1981), traz uma discussão muito interessante sobre a educação e a sua relação com a cultura. Pois o autor vê a escola como um espaço de reprodução das relações de poder e da cultura dominante, mas também reconhece seu potencial para resistência e transformação social.

Para Tomaz Tadeu da Silva, (2024) o currículo não é algo neutro, técnico ou meramente acadêmico. Ele deve ser entendido como um artefato cultural, ou seja, um instrumento de

produção, seleção e organização de conhecimentos, valores, normas e práticas que refletem interesses, visões de mundo e relações de poder presentes na sociedade.

Silva (2024, pag. 33 e 34):

De forma talvez mais importante, os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser.

Quando autor afirma que o currículo é um artefato cultural, significa reconhecer que ele desempenha um papel ativo na construção de identidades, na formação de subjetividades e na definição do que é considerado conhecimento legítimo. Isso implica dizer que o currículo não transmite apenas conteúdos, mas também promove certos modos de pensar, de ser e de estar no mundo, enquanto silencia, marginaliza ou exclui outros.

No entanto, o currículo é sempre um campo de disputa, onde diferentes grupos sociais lutam para definir quais conhecimentos, saberes, línguas, valores e culturas devem ser ensinados nas escolas afirma Silva (2024). Nessa perspectiva, ele denuncia que os currículos, especialmente nas sociedades marcadas pela colonialidade e pelas desigualdades, tendem a privilegiar a cultura dominante frequentemente eurocêntrica, ocidental, branca e de classe média, ao mesmo tempo em que invisibilizam as culturas populares, indígenas, africanas e periféricas.

O currículo, portanto, não apenas reflete a cultura dominante, mas a produz e a reforça. Ele atua como um poderoso dispositivo de controle simbólico, que naturaliza certos conhecimentos como universais, objetivos e neutros, enquanto desqualifica outros como não científicos, folclóricos ou irrelevantes.

Diante disso, Silva (2024) defende uma concepção crítica e reflexiva do currículo, que reconheça sua natureza cultural, política e ideológica. Ele propõe que os educadores questionem: Quem decide o que deve ser ensinado? De quem é a cultura que o currículo promove? Quais saberes são incluídos e quais são excluídos? Esse olhar crítico permite entender que transformar o currículo é também transformar a sociedade, na medida em que abre espaço para a construção de uma educação mais justa, democrática, plural e decolonial.

Assim, pensar o currículo como artefato cultural é fundamental para enfrentar os desafios de uma educação que se proponha emancipadora, inclusiva e capaz de valorizar a diversidade dos saberes, das histórias e das culturas dos sujeitos historicamente marginalizados

Esses autores, com suas abordagens críticas e reflexivas, demonstram como a educação formal ou a escola não é um espaço neutro, mas sim um campo onde as ideologias e a cultura dominante são transmitidas e reforçadas, ao mesmo tempo em que reproduzem as desigualdades presentes na sociedade.

Voltando ao contexto da Guiné-Bissau, após a conquista da independência em 24 de setembro de 1973, a educação foi considerada uma das principais prioridades do novo governo, liderado pelo PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde). Inspirados pelas ideias de Amílcar Cabral, os governantes assumiram que a educação deveria desempenhar um papel central na construção da nação, na libertação mental, cultural e no desenvolvimento social e econômico do povo guineense.

No entanto, essa ideia educativa pós-independência, foi ao encontro daquilo que podemos chamar de “descolonização das mentalidades e reafricanização dos espíritos que segundo Tavares (2012), essa ideia educativa “pressupõe, mais do que a emancipação política, também a “revolução cultural”, que deveria traduzir-se principalmente na valorização e inclusão da língua e cultura nativas no sistema de ensino.”

A iniciativa de implementar uma nova tendência educativa no período pós-colonial pelos governos na Guiné-Bissau assim como nos outros países colonizados, não se efetivou na prática. Apesar das intenções revolucionárias e discurso de descolonização, a implementação do modelo do sistema educacional encontrou diversas controvérsias e desafios, tanto no plano prático quanto no plano ideológico. Além dos currículos eurocentrados e a estrutura escolar herdada dos colonizadores, a escola continuou a usar o português como língua oficial de ensino, o que dificultava o acesso da maioria da população, que não dominava esse idioma.

Sobre essa controvérsia da proposta educacional que visava criar um sistema educativo para a reafricanização das mentalidades e restauração da sociedade africana sob efeitos de colonialismo seguindo o modelo de ensino colonial e língua do colonizador. Tavares (2012, p. 12), questiona o seguinte:

Sem descurar a importância estratégica da língua portuguesa nas relações nacionais e internacionais do PALOP, é pertinente perguntar: como operar a descolonização das mentes pela educação, utilizando, para o efeito, a única língua, isto é, a língua que as oprimiu? O recurso ao uso do português como única língua de instrução nos PALOP, ameaça o projecto político de “reafricanização das mentalidades”, perpetuando a reprodução daqueles valores colonialistas que eram e que ainda são inculcados por meio do uso da língua portuguesa.

A frase de Paulo Freire (1975) "é impossível reafricanizar o povo usando o meio que o desafricanizou", revela uma crítica profunda ao sistema educacional e social que,

historicamente, tem marginalizado e despojado o povo negro de sua identidade e cultura africanas. A educação, tal como foi instituída pelo colonialismo e perpetuada por muitos dos sistemas educacionais modernos, tem frequentemente atuado como um instrumento de opressão, desconstruindo a memória e a conexão dos indivíduos com suas raízes africanas.

Freire, (1975) ao dizer que é impossível reafricanizar o povo utilizando o mesmo meio que o desafricanizou, nos convida a refletir sobre a necessidade de um novo paradigma educativo. Um modelo que não apenas reconheça, mas valorize a história, as tradições e os saberes africanos. Reafricanizar o povo, no contexto da obra de Freire, não significa simplesmente retornar ao passado, mas, sim, resgatar uma identidade roubada e reconstituir um sentido de pertencimento, autonomia e luta por uma educação que, de fato, liberte.

4.2 O reflexo da língua portuguesa no contexto de ensino escolar na Guiné-Bissau

O uso do português no ensino escolar gerou e continua gerando diversos desafios e contradições. Por um lado, é visto como uma ferramenta de acesso à educação formal, às oportunidades profissionais e à comunicação internacional. Por outro, representa uma barreira linguística para a maioria dos alunos, cujas línguas maternas são crioulas e línguas nacionais.

Essa realidade provoca um processo de exclusão linguística, onde os estudantes precisam primeiro aprender a língua de ensino antes de acessar os próprios conteúdos escolares, o que afeta diretamente o desempenho, a permanência e o sucesso escolar.

Além disso, a manutenção do português como língua do ensino reflete, em parte, a herança colonial que persiste nas estruturas educacionais, revelando a dificuldade em construir um modelo de educação verdadeiramente decolonial e enraizado nas realidades culturais e linguísticas do país.

Se a decisão de estabelecer o português como o único idioma digno de ser ensinado no sistema escolar na Guiné-Bissau nasce na narrativa de um pensamento eurocêntrico que apresenta o português como a língua inteligível e superior a toda e qualquer outra língua nacional guineense, esse pensamento, na prática, pelo menos até então vem se constituindo um problema para o sistema de ensino/aprendizagem na Guiné-Bissau. Ou seja, a política que adota o português como o único instrumento de ensino na Guiné-Bissau, não considera a realidade sociolinguística e cultural dos alunos.

Contudo, essa decisão gerou sérias contradições no sistema educativo. Como destaca Ferreira (1996, p. 85), “a criança guineense entra na escola carregando sua língua materna, mas é obrigada a aprender e a comunicar-se em uma língua que não domina, o que compromete

profundamente o seu processo de aprendizagem”. Essa barreira linguística tem sido uma das causas do baixo desempenho escolar, da evasão e da dificuldade na consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Um dos principais problemas é a barreira linguística enfrentada pelos alunos. A maioria das crianças guineenses inicia sua vida escolar sem qualquer domínio prévio do português, já que suas línguas maternas são as diversas línguas nacionais ou o crioulo da Guiné-Bissau. Como afirma Batalha (2004, p. 29) “A escola, ao adotar exclusivamente o português como língua de ensino, reforça um modelo excludente que distancia o aluno de sua realidade linguística e cultural.

Além disso, Djassi (2006, p. 77) ressalta que “o ensino exclusivamente em português perpetua, de certo modo, as estruturas coloniais, ao continuar a marginalizar as línguas e os saberes locais”. Assim, fica evidente que a questão linguística no ensino da Guiné-Bissau não é apenas pedagógica, mas também política, social e cultural.

Djau, (2015) demonstrou-se muito preocupado com a situação sociolinguística e cultural da Guiné-Bissau, rebateu a questão da língua portuguesa descrevendo a sua implicância na vida dos guineenses.

Djau, (2015, p.13):

Por decisão meramente política de estabelecer a língua portuguesa como língua oficial do país, a sua situação agravou-se mais, desencadeando conflitos, preconceitos linguísticos, criando hierarquia de status (fixação de lugares hierárquicos definidos nas relações sociais), excluindo os que não são alfabetizados em língua portuguesa, não a dominam, e principalmente apagando as diferenças e ou diversidades (sociolinguística, cultural e étnica) presente no país.

Moema Parente Augel, no seu ensaio “o desafio do escombros” na qual ela vai com base na literatura guineense discutir a questão da nação, identidade e pós-colonialismo na Guiné-Bissau, traz num dos itens do capítulo quatro (pós-colonialismo, neocolonialismo, anticolonialismo) uma abordagem do Memmi que diz o seguinte:

Augel (2007, p. 167):

A língua materna do colonizado, aquela que é alimentada por suas sensações, suas paixões e seus sonhos, aquela na qual se liberam as ternuras e os espantos, aquela, enfim, que reúne a maior carga efetiva, justamente é essa que é menos valorizada. Ela não tem nenhuma dignidade no país e nem no conjunto dos países. Se quer conseguir um trabalho, construir seu espaço, existir na cidade ou no mundo, ele tem primeiro que se dobrar face à língua dos outros, a dos colonizadores, seus senhores. No conflito linguístico, que habita o colonizado, sua língua materna é humilhada e esmagada.

No debate sobre a problemática linguística no contexto do ensino escolar africano, Ki-Zerbo (2009) destaca que não é possível alfabetizar efetivamente os africanos sem a utilização das línguas africanas. Para ele, a verdadeira educação só pode ocorrer se for enraizada na realidade cultural e linguística do continente; sem essa base, não há progresso educacional possível.

Nesse sentido, é importante destacar que o sistema de ensino na Guiné-Bissau, apesar das sucessivas reformas implementadas ao longo dos anos, ainda mantém traços estruturais do modelo tradicional herdado do regime colonial português. O conteúdo curricular, bem como grande parte do material didático e pedagógico utilizado nas escolas públicas, continua sendo produzido em Portugal, o que revela uma forte dependência externa. Além disso, a língua portuguesa permanece como o único e obrigatório instrumento de mediação no processo de ensino-aprendizagem, o que desconsidera as realidades linguísticas locais e dificulta a efetiva inclusão escolar.

O problema das línguas é fundamental, porque diz respeito à identidade dos povos. E a identidade é necessária, tanto para o desenvolvimento quanto para a democracia. disse Ki-zerbo (2009, p.73). “As línguas também dizem respeito à cultura, aos problemas de nação, à capacidade de imaginar, à criatividade.”

Fazendo referência a Guiné-Bissau, Cardoso (2017) já alertou que a língua portuguesa continua sendo hoje, 47 anos após a Independência, fator de divisão da sociedade guineense. Manuel Nassum (1994) compreendia que a manutenção do status de uma língua colonial como oficial para a educação e administração era uma forma de persistência do colonialismo.

A manutenção da língua do colonizador nas ex-colônias africanas representa uma estratégia deliberada e eficaz de dominação cultural e política, que perpetuou as relações de poder estabelecidas durante o colonialismo. Quando os países africanos alcançaram a independência, um dos legados mais visíveis da colonização foi a continuidade do uso das línguas europeias, como o inglês, o francês, o português, entre outras, como línguas oficiais e dominantes nas administrações públicas, sistemas educacionais e, em muitos casos, nas relações comerciais e diplomáticas internacionais. Essa estratégia de manter a língua do colonizador nas ex-colônias não foi uma coincidência, mas uma decisão política com profundos impactos nas sociedades africanas.

A imposição da língua europeia ajudou a consolidar uma hierarquia social que favorecia a elite educada nas línguas do colonizador. Isso gerou uma exclusão das populações que não tinham acesso ao aprendizado dessas línguas, aprofundando as desigualdades sociais e econômicas. A língua do colonizador se tornou um símbolo de status, poder e modernidade,

enquanto as línguas africanas, que representavam as culturas locais, eram marginalizadas e, muitas vezes, desvalorizadas.

Além disso, o uso da língua europeia como língua oficial e educativa criou uma camada de alienação entre as massas populares e o governo, uma vez que muitos não dominavam esses idiomas estrangeiros. Isso impediu que grande parte da população participasse plenamente da vida política e das decisões que afetavam diretamente suas vidas, enfraquecendo, portanto, o processo democrático e a integração social. A língua do colonizador tornou-se, assim, uma ferramenta de controle, distanciando as pessoas de suas próprias tradições, conhecimentos e formas de expressão cultural.

A estratégia também teve um impacto profundo nas esferas culturais e identitárias. A imposição da língua estrangeira levou ao enfraquecimento das línguas e dos sistemas de conhecimento africanos. Muitas vezes, a educação foi estruturada de forma a desvalorizar as línguas nativas, o que não só causou o declínio da diversidade linguística africana, mas também dificultou o processo de preservação das tradições orais, das histórias e das cosmovisões que estavam intrinsecamente ligadas a essas línguas.

Em termos geopolíticos, a língua do colonizador tornou-se um fator de integração e competitividade no contexto global. Com a globalização e a crescente interdependência econômica, o domínio das línguas europeias também foi visto como uma porta de acesso a mercados, conhecimento e relações internacionais. No entanto, essa dependência da língua colonial continua a manter os povos colonizados em uma posição subalterna nas dinâmicas internacionais, em que suas línguas e culturas permanecem, em grande parte, marginalizadas.

A preservação da língua do colonizador nas ex-colônias africanas, portanto, reflete uma estratégia multifacetada que não só contribui para a manutenção das desigualdades internas, mas também fortalece as estruturas de poder globais que ainda favorecem as antigas potências coloniais. Para muitas nações africanas, o desafio contemporâneo é encontrar um equilíbrio entre o uso das línguas coloniais, necessárias para a comunicação internacional e o desenvolvimento, e a valorização de suas línguas e culturas nativas, como forma de reconstruir a identidade e garantir a autonomia verdadeira.

Na complexidade de questão linguística na Guiné-Bissau, Nomone e Timbane (2017, p. 48) demonstram que o paradoxo linguístico na sociedade guineense é um problema que se sobressai no âmbito educacional, na qual os alunos são proibidos de fazer qualquer uso de línguas nacionais na sala de aula e dentro de recinto escolar alimentando a ideia de que essas línguas são inteligíveis, malformadas e imperfeitas.

Considerando que, durante o período colonial, a língua portuguesa foi um dos principais instrumentos de dominação e exclusão impostos pelo poder colonial, é importante observar que, mesmo após a independência, ela continua a representar um desafio significativo para o povo guineense. Paradoxalmente, essa mesma língua, associada historicamente à opressão, tornou-se a mais valorizada no país por ser considerada uma língua europeia, oficial, de trabalho e de ensino atributos que lhe conferem um elevado status social.

Na sociedade guineense contemporânea, o domínio do português é muitas vezes interpretado como sinal de inteligência e sofisticação, sendo também um meio de acesso a espaços de poder e prestígio. Para uma minoria, portanto, a proficiência nessa língua representa um fator de mobilidade e ascensão social.

Entretanto, esse mesmo status da língua portuguesa contribui para a manutenção de desigualdades e para a exclusão da maioria da população, que não tem pleno domínio desse idioma. A consequência direta é a limitação no exercício da cidadania e na participação política, já que muitos guineenses enfrentam barreiras linguísticas que os impedem de acessar direitos fundamentais, participar de debates públicos e compreender plenamente os processos institucionais do país.

A proposta de criação de um espaço lusófono, fundamentada na partilha da língua e da cultura portuguesa, levanta diversos questionamentos quanto aos reais interesses por trás dessa iniciativa, bem como em relação à dinâmica das relações estabelecidas entre os países que o integram frequentemente designados simplesmente como países de língua portuguesa. Essa ideia, embora apresentada sob o discurso da união cultural e cooperação, suscita dúvidas sobre até que ponto ela reflete um projeto de equidade e reciprocidade entre as nações envolvidas, ou se, ao contrário, reproduz hierarquias herdadas do passado colonial, mantendo certos vínculos de dependência simbólica, política e econômica com a antiga metrópole.

Faraco, (2012, p.45) define que a lusofonia “seria assim, um projeto pós-colonial/neocolonial, uma tentativa de instauração do poder ‘soft’, uma estratégia de continuidade de dominação com outra roupagem, um espaço imaginário da nostalgia imperial” e ainda ressalta, ao citar Eduardo Lourenço (1999), Alfredo Margarido (2000) e José Manuel Pureza (2005), que Portugal, dentro de espaço lusófono, vem se esforçando para construir o antigo império colonial em novas bases. O autor ainda destaca a fala do escritor angolano Luiz Kandjimbo que falava do luso-tropicalismo em relação ao debate sobre escritores africanos, no trecho seguinte.

Faraco, (2012, p. 47):

Trata-se de um conceito-pária. O ilustre ensaísta Mário Pinto de Andrade começou por combatê-lo ainda nos anos 50, quando o luso-tropicalismo estava a ser recuperado pelo Estado Novo em Portugal, servindo para defender a hegemonia de Portugal, sua cultura e língua, em detrimento da cultura angolana, ignorando-se completamente a rica diversidade existente no território. De resto, sabe-se que para o luso-tropicalismo só contava um inexistente mundo que o português criou...

Ao fazer referência a Portugal, Faraco (2012, p. 44) Salienta que “há os que entendem que pouca coisa interessa ao país para além da sua inserção na União Europeia”, e por outro lado, seguindo o entendimento do Moisés de Lemos Martins, da Universidade do Minho (2006), entre os ideólogos defensores da lusofonia, o discurso mais recorrente sobre a definição conceitual da lusofonia é aquele que a entende como um espaço cultural e ou um espaço de base cultural comum. Faraco, no entanto, enfatiza que esse discurso não passa de “*um imaginário de paisagens, tradições e língua*” e cita Moisés de Lemos Martins que diz o seguinte: “o território dos arquétipos culturais, um inconsciente coletivo lusófono, um fundo mítico de que se alimentam sonhos.”

Frantz Fanon (2008) oferece uma importante contribuição para a reflexão crítica sobre a posição e o comportamento do sujeito colonizado diante da linguagem. No primeiro capítulo de sua obra *Pele Negra, Máscaras Brancas*, ele discute profundamente a relação entre o homem negro e a linguagem, revelando como o domínio de uma língua vai além da comunicação, envolvendo questões de identidade, poder e pertencimento.

Fanon afirma que “um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito”, indicando que falar uma determinada língua significa também acessar o universo simbólico, cultural e ideológico que ela carrega. Essa ideia está em consonância com o pensamento de Marcondes (1991 apud Martelotta, 2012, p. 89), que afirma: “Quando a linguagem é adquirida, o que se adquire não é pura e simplesmente uma língua, com suas regras especificamente linguísticas, mas todo um sistema de práticas e valores, crenças e interesses a ele associados.”

Ambas as reflexões reforçam a compreensão de que a linguagem não é um instrumento neutro, mas um campo de disputa simbólica, onde se expressam relações de poder, pertencimento e exclusão especialmente no contexto colonial e pós-colonial.

Martelotta, (2012 P. 89), ao citar (MARCONDES,1992) fez uma abordagem sobre o contexto contemporâneo da globalização, que ele considera como fruto de modernidade e de grandes descobertas que parte da ideia de uma relativa homogeneização. Baseada em autores decoloniais Quijano, 2002; Santos, 2004; Mignolo, 2007.

Severo (2016, p.2):

Exemplos dessa tendência homogeneizante são os grandes blocos políticos e econômicos que se constituíram no contexto colonial, como a anglofonia, a francofonia, a hispanofonia e a lusofonia. Tais blocos podem ser tomados como formas de expressão da globalização e sinalizam para diferentes percursos coloniais que compartilharam modos de apropriação, submissão e controle de povos, terras e culturas geopoliticamente localizados nos continentes americano, africano e asiático. Trata-se de gestos de apreensão do Outro mediante um regime de poder complexo calcado na exploração, dominação e gestão econômica, política, cultural e religiosa.

Diante do exposto, considerando a tendência homogeneizante que vigora sobre a colonialidade do poder, o capitalismo, o estado nação e o eurocentrismo, segundo consideração de Severo (2016, p.7), “se apoiaram mutuamente na construção e manutenção da lusofonia como signo colonial de poder e dominação no contexto colonial.”

Diante desse cenário, especialistas em educação e linguística têm defendido a implementação de uma educação bilíngue ou multilíngue, onde as línguas nacionais tenham espaço no processo de ensino-aprendizagem, especialmente nos anos iniciais da escolarização.

De acordo com Couto (2009, p. 49) "Valorizar as línguas locais no ensino escolar é um passo fundamental para tornar a educação mais acessível, significativa e culturalmente adequada."

Para Maria Odete Semedo, a questão da língua portuguesa na Guiné-Bissau é carregada de contradições históricas, culturais e sociais, herdadas do colonialismo e perpetuadas no período pós-independência. A autora defende que a língua portuguesa, embora seja a língua oficial do país e o principal meio de ensino, não representa a realidade linguística da maioria da população guineense. Ela ainda defende que o uso do português no sistema educativo cria uma série de barreiras no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo a autora, a criança guineense chega à escola carregando sua língua materna seja o crioulo ou uma das línguas nacionais e depara-se com um sistema que a obriga a aprender conteúdos em um idioma que não domina. Isso gera um processo de exclusão linguística e cultural. Semedo (2006, p. 58) ressalta, “O ensino em língua portuguesa é, para muitas crianças, uma travessia difícil, uma aprendizagem que, em vez de libertar, muitas vezes oprime e distancia o aluno do seu meio sociocultural.”

Maria Odete Semedo escreve seus poemas principalmente em língua portuguesa, seguindo uma tradição literária herdada do período colonial, mas que, no pós-independência, se tornou também uma ferramenta de denúncia, resistência e afirmação cultural. Ao optar por escrever em português, Semedo não abandona sua identidade africana, mas utiliza essa língua para transmitir experiências, sentimentos e reflexões profundamente enraizadas na realidade guineense. No entanto, a escritora demonstra a sua aceitação identitária quando afirma que:

Semedo, (2003, p. 15) “Escrevo em português, não por rejeitar as minhas línguas, mas porque foi nessa língua que me foi possível escolarizar-me e encontrar os instrumentos para transformar em palavra escrita as minhas memórias, as minhas dores e as minhas esperanças.”

Ao mesmo tempo, sua poesia carrega marcas claras da oralidade africana, do ritmo das línguas nacionais e do crioulo, que surgem nas temáticas, nas imagens, nas metáforas e até em algumas expressões inseridas nos textos. Sua escrita representa, portanto, um espaço de intersecção, onde a língua do colonizador é ressignificada para contar as histórias do povo guineense. Segundo Sousa (2010, p. 88), “Odete Semedo faz da língua portuguesa um lugar de reconstrução de identidades, trazendo para ela a memória coletiva, a ancestralidade e as vozes femininas da Guiné-Bissau.”

A opção por escrever em português não significa um distanciamento das línguas nacionais, mas sim a utilização de um meio que permite maior circulação da sua obra tanto no espaço nacional como internacional, especialmente no mundo lusófono.

Contudo, a própria autora problematiza essa escolha, refletindo sobre o fato de a língua portuguesa ser, ao mesmo tempo, herança colonial e ponte de comunicação. Esse paradoxo aparece como tema em alguns de seus poemas, que denunciam a colonialidade, a opressão e a necessidade de reafirmação das culturas africanas.

Poema: Em que língua escrever – Maria Odete Semedo

*Em que língua escrever
As declarações de amor?
Em que língua cantar
As histórias que ouvi cantar?
Em que língua escrever
Contando os feitos das mulheres
E dos homens do meu chão?
Como falar dos velhos
Das passadas e das cantigas?
Falarei em crioulo?
Falarei em crioulo!
Mas que sinais deixar
Aos netos deste século?
Ou terei que falar*

*Nesta língua lusa
 E eu sem arte nem musa
 Mas assim terei palavras para deixar
 Aos herdeiros do nosso século
 Em crioulo gritarei
 As minhas mensagens
 Que de boca em boca
 Fará a sua viagem*

O poema “em que língua escrever” tendo uma versão em crioulo “*na kal lingu ku n’na skirbi nel*” de Maria Odete Semedo, reflete profundamente o dilema da autora e de muitos escritores africanos diante da herança linguística do colonialismo. A pergunta central “Em que língua escrever”? Ecoa o conflito entre a língua imposta (português) e as línguas maternas (línguas nacionais e crioulo), que carregam identidade, memória, afeto e resistência.

Maria Odete Semedo expressa aqui não apenas uma reflexão pessoal, mas também um debate coletivo sobre língua, cultura, identidade e descolonização. Ao mesmo tempo que escreve em português, ela deixa claro que sua verdadeira voz pulsa nas línguas que moldam sua vivência cultural.

No poema “*Em que língua escrever*”, a poetisa guineense Odete Semedo aborda de forma sensível e crítica a questão da língua como elemento central da identidade e da expressão cultural. A obra revela o dilema vivido por muitos escritores africanos que foram educados em contextos marcados pelo bilinguismo ou multilinguismo, frequentemente divididos entre a língua herdada da colonização o português e as línguas locais, que carregam a memória ancestral, a oralidade e os vínculos comunitários.

A ideia central do poema gira em torno da difícil escolha do idioma a ser usado para escrever: optar pelo português, que oferece maior visibilidade e alcance no cenário literário internacional, ou escolher uma língua africana, profundamente enraizada na cultura e na experiência vivida, mas com alcance mais limitado em termos de público.

Odete Semedo expressa, assim, a tensão entre tradição e modernidade, entre o desejo de preservar e valorizar a identidade cultural africana e a necessidade de dialogar com um mundo mais amplo. O poema é, portanto, um testemunho lírico e político sobre os desafios da produção literária em contextos pós-coloniais.

Um episódio que gerou grande repercussão entre os guineenses no que diz respeito à questão da língua portuguesa ocorreu durante as eleições presidenciais de 2019, na Guiné-

Bissau. Na ocasião, foi realizado um debate entre os dois principais candidatos, promovido pela Televisão Nacional da Guiné-Bissau. Por se tratar da única língua oficial do país, o português foi escolhido como idioma oficial do debate, sendo, portanto, a língua na qual os candidatos deveriam responder às perguntas e apresentar suas propostas.

Participaram do debate Domingos Simões Pereira, presidente do PAIGC - Partido Africano para Independência de Guiné e de Cabo Verde e líder da coligação partidária PAI-Tera Ranca e Umaro Sissoco Embaló apoiado pelo MADEM - Movimento para Alternância Democrática que embora também falante do português, não apresenta a mesma fluência e desenvoltura verbal que seu adversário. Essa diferença de proficiência acabou por destacar, mais uma vez, a centralidade e a carga simbólica da língua portuguesa no espaço político guineense, suscitando debates sobre inclusão, representação e acesso à comunicação política por parte da população.

O candidato Umaro Sissoco Embaló recusou-se a utilizar a língua portuguesa durante o debate, justificando sua decisão com o argumento de que, por se tratar de um debate de âmbito nacional, os candidatos deveriam se comunicar de forma clara e acessível ao povo. Segundo ele, era fundamental que as propostas, ideias e projetos políticos fossem apresentados em crioulo, a língua mais amplamente compreendida pela população guineense.

Por sua vez, o candidato Domingos Simões Pereira que também domina fluentemente o crioulo optou por não contestar publicamente a justificativa apresentada por Sissoco. Em vez disso, demonstrou seguir às normas e ao protocolo estabelecido pelos moderadores da Televisão Nacional da Guiné-Bissau, conduzindo sua participação conforme o previsto pela organização do evento.

Esse debate gerou forte divisão entre a opinião pública e os analistas políticos na Guiné-Bissau. Os apoiadores do então candidato Umaro Sissoco Embaló defenderam sua decisão de priorizar o uso do crioulo, argumentando que, sendo essa a língua mais falada no território nacional, era o meio mais eficaz para se comunicar com a maioria da população já que grande parte dos guineenses não compreende plenamente o português.

Por outro lado, os defensores do candidato Domingos Simões Pereira interpretaram a postura de Sissoco como uma tentativa de evitar o confronto direto em um debate público. Alegavam que Sissoco não estaria devidamente preparado para enfrentar Simões Pereira, amplamente reconhecido por seus apoiadores como um intelectual e líder político visionário. Para esse grupo, a ênfase de Sissoco no uso do crioulo seria, uma estratégia retórica para fugir de possíveis situações constrangedoras que pudessem comprometer sua imagem diante do eleitorado.

Sem qualquer intenção de fazer defesa para nenhum dos candidatos acima referidos, trouxe essa questão para expor a problemática da língua portuguesa na sociedade guineense.

Link do debate [Debate presidencial na TGB - Domingos Simões Pereira e Umaro Sissoco Embaló - 26/12/2019.](#)

4.3 Escola como espaço de reprodução ideológica e cultural

A colonização europeia na África teve um impacto profundo e duradouro não apenas nas estruturas políticas e econômicas dos países africanos, mas também na maneira como os africanos se viam e entendiam seu próprio lugar no mundo. Esse impacto ideológico foi uma das dimensões mais perniciosas da colonização, pois afetou diretamente a autoestima, a identidade cultural e as noções de pertencimento dos povos africanos. Ao longo de séculos de dominação, as potências coloniais impuseram uma visão de mundo que desvalorizava as culturas, religiões e línguas africanas, promovendo uma ideologia de superioridade racial e cultural europeia.

A ideologia colonial procurava não apenas dominar fisicamente os povos africanos, mas também subjugar suas mentes. Por meio de sistemas educacionais que desconsideravam ou mesmo apagavam as tradições africanas, o colonialismo cultivava a ideia de que as culturas africanas eram primitivas e atrasadas, e que a "civilização" só poderia ser encontrada na Europa. Esse processo de “civilização” imposto tinha como base uma visão etnocêntrica, na qual os valores, a língua e a religião europeus eram apresentados como superiores e universais, enquanto as culturas africanas eram vistas como inferiores, bárbaras ou até selvagens.

Uma das consequências mais devastadoras dessa ideologia colonial foi a internalização do racismo pelos próprios africanos. Ao longo do tempo, muitos começaram a acreditar na ideia de que a própria identidade africana era algo a ser superado ou rejeitado em favor de modelos de comportamento e pensamento europeus. Isso gerou um processo de alienação cultural, no qual os africanos passaram a ver suas próprias tradições, línguas e modos de vida como desatualizados ou indignos, e buscavam, muitas vezes, afirmar sua modernidade adotando práticas e valores europeus.

Além disso, a divisão artificial dos povos africanos, feita pelas potências coloniais ao traçar fronteiras sem considerar os laços étnicos, culturais e históricos, gerou um impacto ideológico profundo. A fragmentação do continente africano contribuiu para a formação de identidades nacionais impostas, muitas vezes desconectadas da realidade e das histórias locais. Isso gerou um processo de desconstrução da identidade coletiva africana, dificultando a

construção de uma consciência de unidade entre os povos do continente, que, antes da colonização, compartilhavam laços culturais, linguísticos e históricos mais estreitos.

O colonialismo também introduziu uma visão hierárquica de sociedades e civilizações, em que as sociedades africanas eram vistas como “primitivas” em comparação com as sociedades ocidentais, consideradas modelos de progresso e desenvolvimento. Esse pensamento colonial ainda reverbera no pós-colonialismo, pois muitos países africanos continuam a lutar para redefinir seu caminho de desenvolvimento em meio a influências externas que perpetuam a ideia de que as soluções europeias são as únicas viáveis. O uso da língua do colonizador, o uso dos nomes europeus, a adoção de modelos de governo ocidentais e a busca por um desenvolvimento econômico alinhado ao capitalismo global são exemplos dessa herança ideológica que ainda persiste.

Além disso, o impacto ideológico da colonização também se reflete na educação. Durante o período colonial, o sistema educacional foi projetado para reforçar os valores do colonizador e preparar uma elite africana que servisse aos interesses coloniais, ao invés de promover um pensamento crítico que valorizasse a história, as línguas e as práticas africanas. Mesmo após a independência, muitos países africanos herdaram sistemas educacionais que ainda são, em grande medida, moldados por essa visão colonial, dificultando a valorização plena da história e das culturas locais.

O colonialismo europeu na África, portanto, não apenas transformou fisicamente os territórios africanos, mas também impôs uma ideologia que afetou profundamente a maneira como os africanos se viam e se relacionavam com o mundo. A luta contra o legado ideológico da colonização continua sendo uma das maiores batalhas do continente africano, que, ao buscar afirmar sua identidade, resgatar suas tradições e desenvolver formas autênticas de progresso, ainda enfrenta as cicatrizes profundas deixadas por séculos de dominação ideológica. Adichie, (2014, s/n):

Então, após ter passado vários anos nos Estados Unidos de América como uma africana, comecei a entender a reação da minha colega para comigo. Se não tivesse crescido na Nigéria e se tudo que conhecesse sobre África viesse das imagens populares, eu também pensaria que a África era um lugar de lindas paisagens com maravilhosas animais e pessoas incompreensíveis lutando guerras sem sentidos morrendo de pobreza e AIDS incapazes de falar por eles mesmos, e esperando serem salvos por um estrangeiro branco e gentil. Eu veria os africanos do mesmo jeito que eu, quando era criança havia visto a família de Fide. Eu acho que essa única história da África vem da literatura ocidental.

Uma questão que merece destaque ao se refletir sobre os efeitos do colonialismo na subjetividade dos povos africanos é o processo de adoção ou imposição de nomes e sobrenomes

europeus em substituição aos nomes tradicionais africanos. Essa prática, longe de ser uma simples formalidade administrativa, revela profundas implicações simbólicas e identitárias.

Durante a colonização, missionários cristãos, administradores coloniais e instituições de ensino desempenharam papel central na atribuição de nomes europeus, geralmente portugueses, franceses, ingleses ou espanhóis, aos povos africanos. Essa prática estava associada, principalmente, ao batismo cristão, à escolarização e aos registros civis, mecanismos usados para moldar os africanos dentro dos parâmetros culturais e religiosos europeus.

Segundo Fanon (2008, p. 32), "o colonialismo não se contenta em impor a dominação econômica e política, mas trabalha também para desfigurar, desumanizar e reformatar a psique do colonizado" A imposição dos nomes é uma das expressões desse processo de alienação cultural. Fanon defende que nomear é um ato de poder, e ao tirar dos africanos seus nomes originários, o colonizador tentava apagar sua história, sua genealogia e sua memória ancestral.

No contexto das ex-colônias portuguesas, como a Guiné-Bissau, Angola e Moçambique, o processo de atribuição de nomes europeus estava diretamente ligado à integração no sistema colonial. Como analisa Luís Kandjimbo (2007, p. 67) "os nomes próprios europeus tornaram-se uma espécie de senha para acesso à educação, ao trabalho formal e aos direitos civis no espaço colonial" Sem adotar um nome cristão ou português, muitos africanos eram considerados 'não civilizados' e, portanto, excluídos de determinados direitos.

Maria Odete Semedo, escritora guineense, também discute essa problemática quando reflete sobre as questões linguísticas e identitárias no contexto pós-colonial. Em seus textos, ela evidencia como os nomes são marcas identitárias e como o processo de negação dos nomes tradicionais afeta a construção da identidade. (Semedo, 2006, p. 45). *"Negar a língua e o nome é negar a existência do outro enquanto sujeito de sua própria história."*

A imposição dos nomes europeus, portanto, não foi um ato isolado, mas parte de um projeto maior de colonização cultural. Como bem coloca Ngũgĩ wa Thiong'o (2009" p. 16).), "a língua e os nomes são os depósitos da memória coletiva de um povo. Destruir a língua e substituir os nomes é destruir a base da sua cultura."

Contudo, no período pós-independência, muitos países africanos passaram a valorizar os nomes tradicionais como forma de resistência e afirmação da identidade. Há um movimento crescente de recuperação dos nomes originários, buscando reconectar os povos africanos às suas raízes, tradições e histórias ancestrais.

Os africanos adotam nomes europeus por diversos motivos ao longo da história, muitos dos quais estão ligados ao colonialismo, à evangelização e à busca por aceitação social em contextos dominados pela cultura ocidental. Durante a colonização europeia da África, os

missionários cristãos e os administradores coloniais frequentemente incentivavam e, em alguns casos, impunham a adoção de nomes europeus aos africanos convertidos ao cristianismo. Esse processo fazia parte de uma estratégia maior de assimilação cultural, na qual os colonizadores procuravam substituir as tradições locais por costumes europeus.

Além da imposição colonial, muitos africanos também adotaram nomes europeus voluntariamente por razões práticas, como a inserção no mercado de trabalho, a facilidade de locomoção em países ocidentais e a aceitação em ambientes acadêmicos e profissionais. Em alguns casos, os nomes africanos eram considerados difíceis de pronunciar por europeus, levando muitos africanos a escolherem nomes ocidentais para evitar discriminação e marginalização.

A adoção de nomes europeus pelos africanos é um fenômeno histórico complexo, que reflete tanto os impactos do colonialismo quanto as dinâmicas culturais contemporâneas de resistência e reafirmação da identidade africana.

Ultimamente tem havido um movimento crescente de valorização das identidades africanas, levando muitos a resgatar seus nomes tradicionais como forma de afirmação cultural. Esse movimento busca restaurar o orgulho nas raízes africanas e rejeitar a ideia de que a adoção de nomes europeus seja um pré-requisito para o sucesso ou aceitação social. Mas mesmo com isso, a opção de escolher nomes para crianças africanas ainda existe nas sociedades africanas e se verifica muito na adesão das crianças na escola e ao serem registradas nos cartórios.

Nesta seção, apresentamos casos e exemplos que ilustram como o colonialismo continua a se manifestar por meio das práticas escolares. Analisamos situações concretas em que a escola, mesmo após a independência, perpetua lógicas coloniais.

a) Caso 1: mudança de nome de Buanh para João – experiência própria

Cresci sendo chamado de Buanh, um nome que carrega consigo a força dos meus antepassados, das minhas raízes e da minha terra. Cada vez que minha mãe me chamava, era como se ecoasse a voz da minha linhagem, dos meus avós e dos espíritos que protegem o nosso povo. Buanh não era apenas um nome. Era uma afirmação da minha existência enquanto filho da Guiné-Bissau, da minha cultura e da minha história.

No entanto, tudo começou a mudar quando entrei na escola. Logo percebi que aquele ambiente era distinto de tudo o que eu conhecia. Diante dos professores e colegas, sentia uma atmosfera carregada de exigências diferentes especialmente no que dizia respeito aos comportamentos esperados. Aos poucos, fui percebendo que, para ser aceito e reconhecido

naquele espaço, era preciso me adaptar. Sentia, então, a necessidade de modificar aspectos da minha maneira de ser, de agir, e até de pensar elementos que até então faziam parte da minha identidade como sujeito social. A escola, mais do que um espaço de aprendizagem, tornou-se também um lugar de reconfiguração das minhas expressões culturais e pessoais.

Ao longo do meu percurso escolar, do ensino primário ao secundário, muitas transformações aconteceram dentro de mim, mudanças que, naquele momento, eu não conseguia compreender plenamente. Sentia apenas que algo estava sendo retirado, como se partes da minha essência fossem desencaixadas, moldadas e forçadas a se ajustar a uma realidade alheia à minha vivência.

Foi ainda no ensino médio que essa ruptura identitária se tornou mais evidente. Eu não sabia exatamente explicar o porquê, mas comecei a sentir vergonha do meu próprio nome Buanh. Talvez por achá-lo estranho ou “feio” diante dos padrões que me cercavam, comecei a evitar me apresentar como Buanh, nome que carregava minha identidade, minha história e minha ancestralidade, para atender por João um nome que não dizia absolutamente nada sobre quem eu era ou de onde eu vinha.

Lembro-me com clareza das reações. Alguns colegas da escola notaram a mudança e comentavam com estranhamento; outros chegaram a zombar, como se aquela nova designação fosse uma farsa visível demais para passar despercebida.

Buanh, derivado de *Bu Wanh' nha*, é um nome que nasce da minha língua materna, o mansonka. Em uma tradução aproximada para o português, significa “estar com Deus”. No entanto, eram poucos os que me chamavam por esse nome, como por exemplo a minha falecida mãe, meu pai, alguns familiares e pessoas mais próximas da minha comunidade. Fora desse círculo íntimo e parentesco, o nome parecia não ter lugar, como se sua sonoridade e seu significado não coubessem na lógica do mundo que fui forçado a habitar.

Quando me mudei para Bissau em 2003, anos depois, passei a integrar um grupo de jovens que se reunia nos finais de semana para estudar e debater a vida e o pensamento de grandes líderes africanos. Esses encontros desempenharam um papel fundamental na construção do meu pensamento crítico. Foi por meio deles que comecei a enxergar a história do continente africano com outros olhos não mais pela lente eurocêntrica que me foi ensinada, mas a partir das vozes e lutas dos próprios africanos. Portanto, comecei a perceber que o processo de mudar nomes não era uma escolha inocente. Era parte de algo muito maior, de um sistema que buscava apagar quem nós somos, para nos tornar algo mais próximo do modelo europeu, colonizador. Um processo silencioso, mas profundo, de negação da nossa própria identidade.

Essa nova consciência identitária ganhou ainda mais força quando ingressei na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em 2014, aqui no Brasil. A vivência acadêmica e os debates intelectuais ampliaram meu entendimento sobre colonialismo, resistência e pertencimento, fortalecendo meu compromisso com a valorização da minha origem e da minha cultura.

Hoje, carrego dois nomes. No papel, sou João, mas no coração, na minha alma e no seio da minha comunidade, continuo sendo Buanh. E aprendi que resgatar o meu nome é resgatar a minha história, é afirmar que existo, que resistimos, e que a nossa cultura é viva, apesar de tudo.

b) Caso 2: mudança de nome de Fania para Júlio

O meu tio, que se chamava originalmente Fania, também passou por esse mesmo processo de mudança de nome, assim como aconteceu com muitas outras pessoas no contexto escolar. Ele me contou que, quando era criança, sua mãe o levou para se matricular numa escola missionária em Mansoa, minha cidade natal.

Naquela escola, quem fazia as matrículas era um padre chamado Júlio, que também era o professor responsável. Durante o ato de matrícula, o padre perguntou à mãe do meu tio qual era o nome dele. Ela respondeu, com naturalidade: Fania.

O padre, então, reagiu de forma firme, dizendo que aquele nome não era adequado nem digno para constar nos registros da escola. Disse, inclusive, que ela precisava escolher um nome "mais apropriado", ou seja, um nome de padrão europeu ou bíblico.

Diante da dificuldade da minha avó em escolher um nome dentro desses padrões afinal, isso não fazia parte da sua cultura, o próprio padre tomou a decisão e disse: A partir de hoje, ele se chamará Júlio, lembrando que Júlio era o nome do próprio padre. E assim ficou. Desde aquele momento, meu tio passou a ser chamado oficialmente de Júlio, nome que consta até hoje em seus documentos de identidade e em todos os registros formais.

Esse não foi um caso isolado. O mesmo aconteceu com outros membros da minha família. Meu irmão Bacar, por exemplo, passou a ser chamado de Arlindo, e Sedja foi rebatizado como Mário. São histórias que mostram como, por meio de processos aparentemente simples como uma matrícula escolar, nossas identidades foram sendo moldadas, apagadas ou transformadas, muitas vezes sem que nossas famílias tivessem escolha.

Essas mudanças não acontecem apenas nos nomes, também nos sobrenomes e às vezes é percebido em pequenas mudanças, mas que muitas vezes levam a perda do sentido da palavra referente a algo citado. Aqui temos alguns exemplos:

Esse processo não se limitou apenas aos nomes dos grupos étnicos, mas também afetou os sobrenomes das famílias. Durante o período colonial, muitas famílias foram batizadas com nomes e sobrenomes dos seus senhores, missionários ou administradores coloniais. Esses sobrenomes foram incorporados e, até hoje, permanecem como parte da identidade formal de muitas pessoas no país.

Entre os sobrenomes mais comuns herdados desse processo estão: Dos Santos, Da Silva, Da Costa, Gomes, Semedo, Pinto, Lopes, entre outros. Além disso, alguns sobrenomes de origem africana também sofreram alterações na sua grafia, seja por dificuldades dos colonizadores em pronunciar corretamente, seja por tentativas de "portuguesar" esses nomes. Exemplos disso são:

Ndjai, que aparece nos documentos como Injai;

Mbaló, que foi alterado para Embaló;

Djassi, transformado em Jassi;

Djaló, que muitas vezes surge como Jaló.

Djau, que passou a ser Jau.

Outra mudança perceptível tem a ver com os nomes de grupos étnicos sofreram pequenas alterações na sua escrita oficial, sobretudo durante o período colonial. Esses ajustes foram feitos para se adaptarem à grafia da língua portuguesa, muitas vezes sem respeitar a fonética e os significados originais. Por exemplo, o grupo Budjugu passou a ser oficialmente registrado como Bijagó; Fulup foi transformado em Felupe; Pepel passou a ser escrito como Papel; e Mankanh ou Mankanhi aparece oficialmente como Mancanha.

Apesar desses esforços, muitos nomes coloniais permanecem, refletindo a complexidade do legado colonial. Em alguns casos, os nomes europeus foram tão assimilados que se tornaram parte da identidade local, sem necessariamente serem percebidos como símbolos de opressão. Essa realidade mostra como a toponímia, ou seja, o estudo dos nomes de lugares, pode ser um testemunho silencioso das interações históricas entre colonizadores e povos colonizados, revelando camadas profundas de dominação, resistência e adaptação cultural.

No caso da Guiné-Bissau, também é possível observar a influência colonial na nomeação de cidades, vilas e bairros. Algumas localidades receberam nomes ligados à tradição europeia e à religião cristã, como São Domingos e São Vicente.

Há, ainda, casos de vilas que tinham nomes originais nas línguas locais, mas que foram oficialmente alterados. Por exemplo, a vila conhecida pelos nativos como Mbunh na zona norte do país, passou a ser registrada de Nova Vizela, em referência a uma cidade portuguesa. Da mesma forma, Djiba foi transformada na grafia oficial para Geba e Djabada para Jabadá.

Essa lógica também se estendeu à capital, Bissau, onde vários bairros receberam nomes cristãos ou portugueses, como São Paulo e Santa Luzia. Um outro exemplo é o bairro chamado originalmente de Bandé, que passou a ser conhecido como Bandim, nome que permanece até hoje. Na cidade de Mansoa, existe um bairro que carrega o nome de São Tomé, mais uma evidência dessa marca colonial presente no espaço urbano.

c) Caso 3: uma placa com a descrição “matu de cão”

Um exemplo de muitos casos de reflexo colonial na sociedade africana que afeta de maneira negativa a forma de pensar e de ver as coisas, tem a ver com a imagem exposta abaixo, uma placa colocada pelas autoridades administrativas locais com a descrição “*matu* de cão”. *Matu* de cão, faz referência a uma mata na zona sul do país denominada por *matu di kon* nome em crioulo e traduzido para português, significa mata de macaco.

Ao observar uma placa com a inscrição “*Matu de Cão*”, à primeira vista, parece que a frase está escrita em português. No entanto, ao perceber o uso da palavra “*matu*”, que pertence ao crioulo, fica evidente que a frase não é totalmente portuguesa. Se a intenção era escrever em português, do ponto de vista gramatical, a construção está incorreta.

Para quem compreende como funciona a lógica de uma mente colonizada, é fácil perceber que houve, sim, uma tentativa de escrever em português. E não tenho dúvidas de que quem escreveu estava plenamente convencido de que estava utilizando corretamente a língua portuguesa.

Fazendo uma breve análise sintática da expressão “*Matu de Cão*”, percebe-se que ela altera completamente o sentido da frase original em crioulo. A expressão correta seria “*Matu di Kon*”, que em português significa “Mata de Macaco”. No entanto, ao substituir “*Kon*” (do crioulo) por “Cão” (do português), o sentido muda totalmente, passando a significar “Mata de Cão” ou “Mata de Cachorro.”

Essa simples substituição de uma palavra do crioulo para o português demonstra como a mistura de línguas, muitas vezes marcada pela influência colonial, pode gerar distorções no significado, alterando profundamente a intenção original da expressão.

Esses exemplos mostram como o processo de colonização não se limitou ao controle político e econômico, mas também se refletiu na transformação dos territórios, afetando diretamente a memória, a cultura e a identidade das populações locais.

Figura 3 – Print da tela no momento da reprodução do vídeo



Fonte: página do *facebook* do jornalista, poeta e escritor guineense, Mussa Balde
Acesso no link <https://www.facebook.com/share/v/19Qff8Xosa/>

No vídeo, Mussa Baldé comenta a confusão da grafia portuguesa na placa. Contudo, sua intenção vai além de apontar erros ortográficos, ele busca chamar a atenção do público guineense (e de todos que assistirem) para a maneira como certos fatos ocorrem na Guiné-Bissau, partindo da premissa de que nada acontece por acaso e que tudo pode ser provocativo.

Durante nossa conversa sobre a placa, ele ressaltou que o vídeo atua como um convite à reflexão crítica sobre as marcas persistentes do colonialismo em nosso cotidiano. Percebe-se, portanto, que essa publicação estabelece um diálogo direto com os temas abordados neste capítulo, reforçando seu papel provocador e transformador ao instigar questionamentos sobre heranças coloniais ainda naturalizadas em nossa realidade.

d) Caso 4: padrões estéticos na Guiné-Bissau (cortes de cabelos e penteados)

Outra questão que queremos destacar sobre influência colonial promovida pela educação e a imposição de padrões estéticos europeus, que resultaram na desvalorização de características naturais dos africanos, tem a ver com cortes e penteados de cabelo.

O cabelo crespo e afro, símbolo de identidade e resistência em muitas culturas africanas, passou a ser alvo de estigmatização. Em diversos contextos coloniais, era comum que o cabelo natural dos africanos fosse considerado "ruim", "desleixado" ou "inapropriado", levando muitos a alisarem ou esconderem seus fios naturais para se adequarem aos padrões impostos. Tal prática não era apenas estética, mas também social, uma vez que a adoção de características europeias podia representar maior aceitação, oportunidades e ascensão em sociedades racialmente hierarquizadas.

Com o passar do tempo, muitos africanos internalizaram essas ideias, resultando na busca por alisamentos químicos, perucas e outros métodos para modificar a aparência natural de seus cabelos. Esse fenômeno não se limitou ao período colonial; ele persistiu ao longo dos séculos, influenciado pelo neocolonialismo e pela globalização, que continuam a reforçar ideais eurocêntricos de beleza.

Um dos espaços onde a reprodução dos padrões estéticos eurocêntricos se manifesta de forma mais intensa nas sociedades africanas colonizadas e pós-coloniais é, sem dúvida, a escola e as igrejas. Esses espaços, que deveriam promover a valorização da identidade e da cultura local, tornaram-se, muitas vezes, instrumentos de reforço da lógica colonial. Nesse contexto, espera-se que os alunos estejam sempre com os cabelos “bem arrumados” conceito este que, segundo a lógica colonial, significa cabelos alisados, esticados, ou, no caso das meninas, tranças alinhadas que se adequem ao padrão de “ordem” e “limpeza” imposto socialmente. Para os meninos, esse padrão exige cortes baixos, quase raspados, ou penteados que seguem um modelo considerado socialmente aceitável.

Qualquer manifestação estética que fuja desses padrões, como o uso de tranças, *dreads* ou cabelos afro naturais especialmente entre os meninos, é frequentemente interpretada como desordem, rebeldia ou falta de disciplina. Não é raro que, em alguns contextos escolares, alunos sejam impedidos de entrar na sala de aula por estarem com o cabelo considerado “despenteadado” ou “fora do padrão”. Nesses casos, os estudantes correm o risco de serem expulsos da sala, receberem faltas e até serem obrigados a trazer consigo um pente na mochila. Há relatos, inclusive, de professores ou chefes de turma que mantêm pentes à disposição para obrigar os alunos a se “adequar” esteticamente às normas da escola.

Esse tipo de controle sobre os corpos e a estética dos alunos revela a permanência de uma lógica colonial profundamente enraizada nas instituições educativas africanas. Como

afirma Fanon (2008, p. 41), “a opressão colonial não se limita a dominar territórios, mas busca colonizar também as mentes, os corpos e as subjetividades”. Na mesma linha, Achille Mbembe (2011) destaca que o colonialismo não apenas impôs formas de dominação política e econômica, mas também hierarquizou as culturas e os modos de existir, produzindo subjetividades marcadas pela inferiorização do ser negro.

Diante desse cenário, percebe-se que a questão do cabelo nas escolas africanas não é um problema superficial ou meramente estético. Trata-se de um mecanismo de controle simbólico, que atua sobre os corpos negros desde muito cedo, reforçando ideias de que o que é “bom”, “aceitável” e “civilizado” se alinha aos padrões coloniais, enquanto os traços da negritude são associados ao atraso, à desordem ou à marginalidade.

Contudo, cresce cada vez mais o movimento de resistência, em que jovens africanos e afrodescendentes, tanto nas escolas como em outros espaços sociais, têm reivindicado o direito de usar seus cabelos naturais, tranças e penteados tradicionais como afirmação de sua identidade, ancestralidade e como ruptura com os legados do colonialismo estético.

No entanto, essa situação nos últimos anos, tem havido um movimento crescente de valorização da estética africana, com um resgate do orgulho pelos cabelos naturais. Esse movimento desafia séculos de influência colonial e busca reafirmar a identidade e a autoestima da população negra. Iniciativas culturais, influenciadores digitais e campanhas de conscientização têm desempenhado um papel fundamental na mudança de mentalidade e na promoção da aceitação dos cabelos afro como símbolo de resistência e beleza.

Um episódio bastante significativo ocorreu com um grupo de estudantes guineenses que chegaram ao Brasil, em 2014, no qual eu também fazia parte. No momento da chegada, a maioria desses estudantes trazia cabelos raspados ou cortes que seguiam os padrões estéticos impostos na Guiné-Bissau, conforme descrito anteriormente cortes que refletem as normas de controle sobre os corpos e as estéticas locais.

No entanto, entre os anos de 2014 e 2015, iniciou-se um processo de transformação e ressignificação da própria estética entre muitos desses alunos. Aos poucos, começaram a permitir que seus cabelos crescessem, explorando estilos como tranças, *dreads* e outros penteados tradicionais que, até então, eram vistos com certo estigma em seus contextos de origem. Esse movimento não se deu apenas por questões de moda, mas representou também um reencontro com a própria identidade, um rompimento simbólico com os padrões eurocêntricos anteriormente naturalizados.

Atualmente, é possível observar que muitos desses colegas adotaram, com orgulho, cabelos naturais, com tranças, *dreads* e outros estilos afro, que além de marcar uma expressão

estética, carregam um forte sentido de afirmação cultural, pertencimento e resistência. Esse processo revela como os deslocamentos geográficos também podem provocar deslocamentos subjetivos e culturais, permitindo que indivíduos questionem e rompam com os modelos de opressão estética herdados do colonialismo.

Descolonizar a mentalidade estética é um processo longo, mas essencial para que os africanos possam recuperar o apreço por suas características naturais. Valorizar o cabelo afro não é apenas uma questão de estética, mas também um ato político e cultural que reafirma a identidade e rompe com as marcas do colonialismo que ainda persistem na sociedade.

4.4 O impacto sociopolítico e econômico do colonialismo nas sociedades africanas

A divisão arbitrária dos territórios africanos pelas potências coloniais, sem considerar as etnias e culturas locais, gerou conflitos internos que persistem até hoje. Tribos e grupos étnicos foram separados ou forçados a coexistir sob novas fronteiras impostas pelos colonizadores, o que fomentou tensões e disputas por poder após a independência. Além disso, os modelos políticos implantados seguiram padrões ocidentais, desconsiderando os sistemas tradicionais de governança africanos.

Economicamente, o colonialismo transformou as economias africanas em fornecedoras de matéria-prima para as metrópoles, sem promover um desenvolvimento sustentável. Os colonizadores implantaram uma economia extrativista, baseada na exploração de minerais, madeira, borracha e produtos agrícolas, como cacau e algodão, muitas vezes utilizando mão de obra forçada ou mal remunerada.

A falta de investimentos em infraestrutura e educação durante a colonização dificultou o desenvolvimento autônomo dos países africanos após a independência. Muitos deles continuaram dependentes da exportação de commodities, sujeitos à volatilidade dos preços no mercado internacional e ao neocolonialismo econômico, no qual empresas estrangeiras mantêm grande controle sobre os recursos naturais e setores estratégicos.

Achille Mbembe (2011) afirma que “a dominação colonial não terminou com a independência formal, ela se reconfigurou através de dispositivos econômicos e financeiros que mantêm os países africanos subordinados às dinâmicas globais impostas pelas ex-metrópoles e pelas grandes corporações”. Essa nova forma de dependência econômica perpetua desequilíbrios históricos, limita a soberania dos países e aprofunda as desigualdades.

Frantz Fanon (2005) também advertia sobre esse risco, ao afirmar que “a independência política sem a libertação econômica mantém o colonizado preso às estruturas do opressor”.

Assim, a insuficiência de investimentos coloniais em educação, saúde e tecnologia não foi um descuido, mas sim parte de uma estratégia para impedir que as ex-colônias desenvolvessem uma autonomia plena.

Outro fator que aprofunda a dependência econômica dos países africanos é o peso da dívida externa e a influência exercida por instituições financeiras internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Esses organismos, frequentemente, impõem políticas econômicas que reproduzem relações desiguais, restringindo a soberania econômica dos Estados africanos e perpetuando a lógica de subordinação ao mercado global.

Segundo Walter Rodney (2013), “a dívida externa é uma continuação do colonialismo por outros meios; ela mantém os países africanos economicamente aprisionados, impedindo o desenvolvimento de modelos econômicos autônomos”. Essa armadilha da dívida, muitas vezes agravada por juros abusivos e condicionalidades, impede que os Estados invistam adequadamente em infraestrutura, saúde, educação e desenvolvimento tecnológico.

Achille Mbembe (2011) reforça que “o subdesenvolvimento na África não é um acidente, mas o resultado de um sistema global estruturado para manter essas nações na periferia da economia mundial”. Esse cenário contribui diretamente para os elevados índices de pobreza, desigualdade social e exclusão econômica que ainda marcam boa parte do continente africano.

Outra questão que chama muito atenção em relação a economia dos países das colônias europeia, tem a ver com o sistema monetária compartilhado entre países que fazem parte da União Económica e Monetária do Oeste Africano (UEMOA), tendo o franco CFA (XOF) como moeda oficial controla pela França.

Franco CFA, é uma moeda do período colonial, emitido pelo Banco Central dos Estados da África Ocidental (BCEAO), esse sistema monetário foi pensado para aprisionar os países membros africanos e manter as suas economias ligadas ao domínio imperial. Embora a Guiné-Bissau tenha sido uma colônia portuguesa e apenas tenha aderido à UEMOA em 1997, o país passou a utilizar o franco CFA e a integrar-se ao sistema monetário regional da África Ocidental.

Uma das principais características do franco CFA é sua taxa de câmbio fixa em relação ao euro, com garantias do Tesouro francês. Isso significa que a moeda tem uma paridade fixa e conversibilidade assegurada pelo governo francês, conferindo estabilidade, mas também suscitando debates sobre a dependência econômica da região em relação à França. a UEMOA como uma organização institucional, as suas decisões políticas e diplomáticas dependem em

boa parte das grandes potências e principalmente da França. Nesse caso, a França é um fator limitador para a soberania econômica dos países membros da UEMOA.

Para compreender a relação entre França e a UEMOA, deve levar em consideração o aspecto da história colonial dos países membros da UEMOA, salientando aqui, que apenas a Guiné-Bissau dos oito membros que não era ex-colônia francesa.

Nunes vai mostrar qual a intenção da França na origem de criação de uma moeda para os países que hoje fazem parte da UEMOA (União Económica e Monetária do Oeste Africano).

Nunes (2012, Pag. 3):

Os primeiros germes da atual UEMOA podem ser encontrados a partir do final da década de 1890, quando na época sete dos oito países da atual União (exceto a Guiné-Bissau) formavam parte da África Ocidental Francesa (AOF) e depois da Comunidade Franco Africana (CFA). Na verdade, a formação destas duas agrupações iniciais era uma estratégia do governo colonial francês em estabelecer uma política monetária e comercial nas suas colônias para seu melhor controle.

Dessa relação entre a França e a UEMOA foram estabelecidos acordos na qual os oito países que compõem a UEMOA são obrigados depositar a parte de suas reservas cambiais em uma conta “operacional” com o Tesouro francês. E essa “Conta Operação”

Nunes (2012, p 3):

Depois da criação da UMOA, a convertibilidade do Franco CFA é feita através de uma conta denominada *conta de operações*, aberta nos escritórios do Tesouro Público Francês em nome do BCEAO. Em virtude da aplicação das disposições do artigo primeiro da convenção da cooperação monetária entre a França e os países-membros da UMOA, decidiu-se que estes últimos têm por obrigação depositar 65% das divisas provenientes do resultado de suas receitas de exportação em divisas no BCEAO, que por sua vez, deve depositar essa quantia na *conta de operações* (UEMOA, 2003; CULPEPER, 2006). A justificativa desta operação, segundo AJE-GB (1997) é que graças a esses depósitos na *conta de operações*³, a França consegue garantir a convertibilidade do Franco CFA e permitir o BCEAO a emissão da moeda.

Nos últimos anos, tem havido discussões sobre a reforma do sistema monetário da UEMOA, incluindo a substituição do franco CFA por uma nova moeda chamada ECO. No entanto, a transição tem sido lenta e enfrenta desafios políticos e econômicos. Enquanto isso, a Guiné-Bissau continua a operar dentro do sistema do franco CFA, mantendo sua relação monetária com a França e os demais países da UEMOA.

Para encerrar este capítulo, que aborda as marcas e os reflexos da colonização nas sociedades africanas, compartilho a letra da música “ABC da Colonialidade”, de minha própria autoria. A canção, que está disponível no YouTube ([ABC da Colonialidade - YouTube](#)), foi criada como uma forma de denúncia e, ao mesmo tempo, como um convite à reflexão crítica

sobre as relações históricas e estruturais entre os países colonizadores e os povos colonizados. A letra sintetiza, em linguagem artística, muitos dos pontos que discutimos ao longo desta temática. Eis aqui a letra da música:

Letra de música “Abc da colonialidade”

Autoria: João Dito Sambu (Dito Buanh - SD)

*ABC na linguagem normatizada significa para gente
Aquisição do Bom Comportamento epistemologicamente,
O termo ganhou sentido na escola e virou numa lição literalmente
E era para nós uma obrigação, hoje nada diferente
Ainda me lembro bem de quando a gente gritava
Abc lição que virou canção e saía bem catalogado no coro dos alunos da ADPP
E todos nos acreditávamos que essa merda ia trazer bonança na nossa vida
Ora, se a vida é luz e viver é ter sombra vai nós aqui perdidos na penumbra
Me lembro das viagens que fazíamos no trem da Graciete para Coimbra
Naquele frio vento friorento, rija nortada que zimbra
Quem sai de rossio de comboio para mercês segue caminho de sintra
Nós nunca chegávamos ao terminal
Porque a viagem que fazíamos não passava de uma simples leitura
Aluno quem era da minha turma conhece os papagaios de livro de quinta
Segunda, dia de leitura, número três na frente papagaio amarelo
Era um que cantava honra e gloria de Portugal
Outro louro de bico dourado que levava as cartas de Salazar para suas colônias
Cartas que carregavam o desejo e o sonho da coroa portuguesa
Mesmas cartas que levavam a benção e a salvação ao irmão preto
Solidariedade branca que via a gente como os condenados da terra
Que para nossa redenção, éramos obrigados a trabalhar como escravos na nossa
própria terra
Quem nasceu vivo nas chamadas colônias sabe o veneno dessa misera
Que para eles era uma missão civilizadora,
Uma atitude nojenta elevada na arrogância de quem se acha superior
E foi nesse pensamento maluco que terminou na conferência em 84/85
Convenção da carta magna de Berlim tido como um decreto regulador na partilha da
África*

Um decreto no livro da história que instituiu e legitimou a violência em toda África
Porque para eles o preto não é digno de viver como um ser humano
Preto não é digno de viver como ser humano
Essa negligencia de não olhar para diferença como algo diferente
Ainda hoje incomoda muita gente mano
Essas pessoas sabem no fundo que tudo que é bonito
É porque é diferente
O bonito de ser diferente que poderia ser premiada como maior patrimônio da
humanidade
Virou pandemia, a febre que em vários séculos vem provocando a confusão humana
Promovendo o desentendimento na relação sociocultural
Paradoxalmente a diversidade continua a constituir do ponto de vista ideológico,
político e cultural
Um desconforto na relação de convivência humana, e o que restou para nós é viver os
conceitos e preconceitos que a sociedade criou ao longo da sua história. Enfim...
O “bonito” já está definido, as “línguas puras”, a “religião certa” você conhece,
O conhecimento é bagulho sagrado e não é para todos nós mano
A história já definiu quem nós somos.
Certo errado o padrão já está definido, bora!
É só seguir o modelo e a vida que segue e foda-se
Infelizmente, a escola que a gente adotou é apenas uma maquiagem, um veículo para a
reprodução da ideologia dominante.
Tantas merdas de um sistema podre de educação que contagiou e contaminou a
sociedade da gente
De tal maneira que vejo a me chamar de João e não de Buanh
O sobrenome do meu primo Mamadu agora é jaló não djaló
Todos nós sabemos que ele é budjugu, mas no BI dele virou bijagó
Essa é uma lei brow, todos nós temos que ter um nome civilizado
É certeza que você não tem registro mano
Por isso sua cultura virou coisa de gente não civilizada
Na qual suas línguas são censuradas e estigmatizadas
E a sua riqueza virou o patrimônio do senhor cooperante e parceiro internacional
Pois a escola que adotou não passa de um veículo para a reprodução da ideologia
dominante

*E hoje você se tornou um ser pacificamente subalterno que está sempre às ordens
Tantas lições de uma história nojenta criada na brutalidade do poder colonial
Sustentada por ideologias mentirosas que causou muita desgraça nos povos chamados
africanos.*

*Tantas merdas perpetuadas no território da gente, que hoje brotou o veneno venenoso
que virou surto provocando o mal-estar nas sociedades africanas*

*Tanta merda que a evidência demonstra claramente como a gente ainda é sacaneada,
roubada e condicionada a viver na confusão, e ao mesmo tempo na ilusão.*

*Merda, é criar na mente das pessoas um pensamento mítico sobre continente africano
É promover um olhar de uma imagem estereotipada sobre a gente.*

Toda essa “politicamerdia” na ralação com a gente

É para realizar o sonho de uma missão civilizadora

Que no outro dia era imperialismo colonial

Chamada hoje de globalização

E ainda vai gente gritando por aí

Dizendo que somos livres e independentes

Alhas, pintou nos céus as cores de bandeira que decretou a independência da gente

*E para comemorar essa vitória, ecoou as vozes que carregaram o coro do hino que
testemunhou essa liberdade*

“Nossa liberdade”

Que liberdade mano?

*Se a maioria dos nossos líderes políticos ainda são marionetes e leva a gente a viver na
sombra dos colonizadores*

Que liberdade você tem mano?

Diz aí!

5. SISTEMA EDUCACIONAL GUINEENSE

A educação pode ser entendida como um processo permanente de construção e desenvolvimento do indivíduo, conduzido e sustentado pela ação coletiva da comunidade. Vai além da mera transmissão de conteúdos escolares, configurando-se como uma prática social que forma sujeitos capazes de interagir criticamente com o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a função da educação está intrinsecamente ligada à formação de pessoas conscientes, responsáveis e engajadas com a realidade social, aptas a contribuir ativamente para a transformação da sociedade e para o fortalecimento de uma cidadania plena e participativa. Segundo Scantamburlo (2013, p 68) “no sentido mais amplo, a educação é um processo de atuação de uma comunidade sobre o desenvolvimento do indivíduo, a fim de que ele possa atuar numa sociedade pronta para a busca da aceitação dos objetivos coletivos.”

O sistema educativo pode ser compreendido como o conjunto articulado de instituições, normas, práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas à organização do ensino e da aprendizagem em uma sociedade. Segundo Saviani (2008), trata-se de uma estrutura social que visa à formação do indivíduo para inseri-lo de maneira ativa e crítica na vida coletiva, desempenhando, portanto, um papel estratégico tanto na reprodução quanto na transformação das relações sociais.

A educação escolar guineense passa por um sistema que enfrenta uma série de desafios que comprometem sua eficácia e sua capacidade de promover uma educação de qualidade para todos. Entre os principais entraves, destacam-se os problemas internos relacionados à gestão, como a fragilidade institucional, a má distribuição de recursos, a falta de planejamento estratégico e a ausência de políticas públicas consistentes e duradouras. Esses fatores geram um ciclo de ineficiência que afeta diretamente a formação dos estudantes e a valorização dos profissionais da educação.

Paralelamente a esses problemas estruturais, observa-se uma crescente influência de organismos internacionais nas políticas educacionais do país. Instituições como o Banco Mundial, a UNESCO e o FMI exercem um papel determinante na formulação e implementação de programas educacionais, muitas vezes condicionando o apoio financeiro à adoção de modelos padronizados que nem sempre consideram as realidades socioculturais da Guiné-Bissau. Esse cenário levanta questões importantes sobre a autonomia do país na definição de sua própria política educacional e os impactos dessa dependência externa no processo de construção de uma educação mais contextualizada, inclusiva e transformadora.

Diante desse panorama, torna-se fundamental analisar criticamente tanto os fatores internos quanto os externos que moldam o sistema educacional guineense, de modo a identificar caminhos possíveis para o fortalecimento de uma educação pública comprometida com o desenvolvimento nacional e a justiça social.

5.1 Problemas internos na gestão do sistema da educação nacional

A gestão do sistema educacional na Guiné-Bissau enfrenta desafios complexos e multifacetados que comprometem a qualidade e a eficácia do ensino. Esses problemas vão desde a fragilidade das instituições educativas, passando pela carência de recursos humanos e materiais, até a ausência de políticas educacionais consistentes e contextualizadas. Que segundo Barbosa (2015. P. 69) ao falar dos problemas da gestão do ensino conta que “Falar da educação na Guiné-Bissau, para a maioria dos guineenses, é falar de problemas como a falta de salas de aulas, de professores qualificados, o que origina uma alta taxa de insucesso e de abandono escolar” o autor ainda conta que a falta de recursos para a educação constitui um grande entrave ao seu desenvolvimento e sustentabilidade, tornando incerto o aperfeiçoamento do sistema educativo e também por conta de baixo Orçamento Geral do Estado disponibilizado para setor educativo.

No centro desses desafios, destaca-se um fator de grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem: a questão linguística, especialmente o uso do português como língua oficial de ensino num país onde a maioria da população tem como primeira língua as línguas nacionais ou o crioulo guineense.

Essa situação gera um duplo desafio pedagógico. Por um lado, os professores muitas vezes também possuem um domínio limitado do português padrão, o que afeta a qualidade da comunicação em sala de aula. Por outro, o currículo, os materiais didáticos e as avaliações continuam sendo elaborados em uma língua distante da realidade sociolinguística da maioria dos estudantes. Isso contribui para altos índices de evasão, repetência e fracasso escolar, além de aprofundar as desigualdades entre os estudantes das áreas urbanas que têm maior contato com o português e aqueles das zonas rurais, onde predominam as línguas nacionais e o crioulo.

Além da barreira linguística, a gestão educacional guineense sofre com a ausência de planejamento de longo prazo, a instabilidade política frequente, a falta de valorização e formação contínua dos professores, a escassez de materiais pedagógicos adequados e a má alocação de recursos. Essas falhas estruturais revelam um sistema que carece de direção

estratégica e de mecanismos de monitoramento e avaliação que garantam a melhoria contínua da qualidade do ensino.

A obrigatoriedade do português como língua de ensino é herança direta do sistema colonial português, que desvalorizava as línguas africanas em favor da cultura europeia. Após a independência, apesar das intenções de valorização cultural e identidade nacional defendidas pelo PAIGC, o sistema educacional manteve o português como meio oficial de escolarização, sem que houvesse um esforço suficiente para expandir seu domínio real entre a população. Isso criou um dos principais entraves à aprendizagem de acordo com Caetano (2013). No entanto, o português reflete significativamente numa grande parte dos alunos que enfrentam a sala de aula sem dominar a língua de instrução, o que dificulta profundamente a compreensão dos conteúdos e o desenvolvimento de competências básicas.

A adoção do português como ferramenta obrigatória no processo de ensino-aprendizagem no sistema educativo guineense é uma decisão do próprio Estado guineense, profundamente influenciada pelos resquícios da colonialidade que ainda moldam as estruturas institucionais e educativas do país.

Dias (2021, p. 32):

A obrigatoriedade da língua portuguesa e sua presença não se exercem mais pela força da presença política e administrativa colonial instalada na Guiné-Bissau, mas por meio da colonialidade que permeia o pensamento político e a inscrição do país na modernidade, tendo em vista que atualmente a língua portuguesa é uma exigência de um mundo globalizado.

Segundo Nassum (1994) citado por (Dias 2021) conta citando que a escolha pela oficialização da língua portuguesa na Guiné-Bissau fundamentou-se em dois principais argumentos: a ideia de que a língua deve ser tratada como uma entidade que necessita de padronização e a importância de se adotar uma política linguística que favoreça o relacionamento com o exterior."

Em relação à política de oficialização da língua na Guiné-Bissau, o crioulo é apontado, segundo Nassum, citado por Dias (2021) como um fator que dificulta a efetivação dessa mudança de poder, uma vez que sua oficialização exigiria, antes, a criação e padronização de terminologias adequadas para usos formais e institucionais. A relação entre a língua portuguesa e as línguas nacionais, especialmente o crioulo, nas falas de Amílcar Cabral, gerou polêmica entre diversos pensadores, sobretudo quando ele abordava o que chamava de 'oportunismo da cultura'. Cabral defendia a atribuição de papéis distintos ao crioulo e ao português,

reconhecendo a importância de ambos, mas propondo usos diferenciados no contexto sociopolítico e cultural da Guiné-Bissau. Eis a fala do Amílcar Cabral.

Dias (2021, p. 164):

A língua é um instrumento que o homem criou através do trabalho, da luta, para comunicar com os outros. [...] Mas o mundo avançou muito. Nós não avançamos muito, tanto como o mundo e a nossa língua ficou ao nível daquele mundo a que chegamos, que nós vivemos, enquanto o tuga, embora colonialista, vivendo na Europa, a sua língua avançou bastante mais do que a nossa, podendo exprimir verdades concretas, relativas por exemplo, à ciência. [...] Como é que se diz aceleração da gravidade na nossa língua? Em crioulo não há, temos que dizer em português. [...] Há muita coisa que nós não podemos dizer na nossa língua, mas há pessoas que querem que ponhamos do lado a língua portuguesa, porque nós somos africanos e não queremos a língua de estrangeiros. Esses querem é avançar a sua cabeça, não é o seu povo que querem fazer avançar. Nós, Partido, se queremos levar para a frente o nosso povo durante muito tempo ainda, para escrevermos, para avançarmos na ciência, a nossa língua tem que ser o português. E isso é uma honra. É a única coisa que podemos agradecer aos “tugas”, ao facto de ele ter nos deixado a sua língua depois de ter roubado tanto na nossa terra. Até que um dia em, de facto, tendo estudado profundamente o crioulo, encontrando todas as regras de fonética boas para o crioulo, possamos passar a escrever o crioulo. Mas nós não proibimos ninguém de escrever o crioulo, se alguém quiser escrever uma carta ao Tchutchu em crioulo, pode escrever. [...] Mas, para a ciência, o crioulo ainda não serve.

Essa concepção de que a língua portuguesa deve ser aceita e incorporada como uma das línguas nacionais na Guiné-Bissau está ligada, como apontava Amílcar Cabral, à sua importância estratégica para os diversos usos nos contextos sociopolítico e cultural do país. A procura da língua portuguesa pelos guineenses é frequentemente associada à importância do contato com o 'exterior' e à possibilidade de inserção no cenário internacional. E sobre essa apropriação da língua portuguesa na Guiné-Bissau, Dias 2021 ilustra fala de um professor de nome Carlos, num evento de “batalha de poesia *slam*” promovido pelo Centro Cultural Português onde esse professor defende que:

Dias (2021, p. 181):

Carlos: Donos da língua somos todos nós, que falamos a língua portuguesa. Quem se confundir que é dono da língua é porque não entende o quê que é língua. A língua é de quem a fala, não é? Por isso é que nós não podemos esperar que os brasileiros venham cá promover a língua portuguesa. Nós não podemos ficar só a espera dos portugueses vierem cá promover a língua portuguesa. Devemos promover a língua portuguesa porque ela também é nossa, ou não é? É ou não é? Estudantes: É. Carlos: risos É a nossa LÍNGUA. Às vezes ficamos parados pensando que não, eles é que devem promover porque são os donos da língua. NÃO! É NOSSA língua também. Igual quando podemos promover a balanta, podemos promover também a língua portuguesa. Porque ela é nossa. Não é? MURMÚRIOS Carlos: Ok.

Esse aspecto remete, segundo Dias (2021) conforme foi observado por ela durante o trabalho de campo, à posição assumida por um dos professores do CCBGB em relação à educação linguística de seus filhos. Ao final da observação participante em sala de aula, a pesquisadora (Dias) contou que convidou os professores para concederem uma entrevista gravada, na qual seriam aprofundados alguns pontos considerados relevantes. Entre os temas abordados, surgiu a questão da imposição da língua portuguesa no território guineense e da proibição, mais explícita em certos espaços escolares, do uso das línguas locais, especialmente o crioulo.

Dessa entrevista, um dos professores chamado Francisco, compartilhou sua própria trajetória escolar, recordando o esforço que teve de fazer para aprender tanto o crioulo quanto o português, diante de um ambiente que não reconhecia plenamente o valor das línguas locais. Com base nessa experiência, ele e sua esposa optaram por adotar uma abordagem diferente na educação dos filhos, promovendo uma convivência entre as duas línguas desde cedo, com o objetivo de garantir que ambos os idiomas sejam valorizados no cotidiano familiar e escolar. Eis a fala do professor Francisco.

Dias (2021, p. 78 e 179):

Francisco: Eu sei que a maior dificuldade dos guineenses é compreender o Português. Então, eu adotei uma estratégia inversa. Em vez de falar com os meus filhos, já tenho agora dois filhos, só falo Português. Os meus filhos não sabem falar Crioulo. Não aprenderam por que ainda? Porque eu dei preferência, prioridade pra eles aprenderem Português. E quando dominarem o Português, se estiverem cá, vão aprender a falar Crioulo com os colegas. [...] Eu, para já, não falo Crioulo com eles. A mãe também não fala Crioulo com eles. Nós só falamos Português com eles. Às vezes, entre colegas assim... Mesmo, mesmo porque o filho mais velho está doente, está a fazer tratamento em Portugal. Mesmo aqui, quando estavam ainda aqui, os seus colegas, às vezes, vão lá pra nossa casa, ver televisão, porque pus lá o canal que meu filho muito, então, eles mesmo, aquelas crianças vizinhas, dos vizinhos aí, eles também arriscam falar Português. Porque eles não entendem como os meus filhos, porque eles não falam, não falam Português. Então, é uma política que adotei. Mas não é questão de menosprezar o Crioulo ou a minha língua étnica. Mas é questão de prioridade. Quando um aluno dominar bem a língua portuguesa na escola, tem meio caminho andado. No caso da Guiné, o Português é o caminho de acesso ao conhecimento. Tá a ver? Então... acesso ao conhecimento e acesso ao exterior.

Nesse esforço de levar a língua portuguesa ao mais alto nível na Guiné-Bissau, o Ministério da Educação Nacional tem adotado uma postura bastante rígida, estabelecendo normas que proíbem o uso do crioulo e das demais línguas nacionais nas salas de aula e em outros espaços do ambiente escolar. Essa política linguística, embora justificada pelo objetivo de fortalecer o domínio do português língua oficial do país e meio de acesso ao ensino formal, à administração pública e à comunicação internacional acaba por gerar tensões significativas no cotidiano escolar.

Apresentamos, a seguir, algumas imagens extraídas da obra de Dias (2021), que ilustram de maneira significativa as posturas adotadas por determinadas instituições escolares no que diz respeito à questão linguística nas escolas. Essas representações revelam práticas e discursos que refletem a centralidade da língua portuguesa como única forma legítima de comunicação no espaço escolar, muitas vezes em detrimento das línguas nacionais faladas pelos estudantes. As imagens evidenciam não apenas uma política linguística excludente, mas também a perpetuação de uma lógica colonial que desvaloriza os saberes locais e invisibiliza as identidades culturais dos alunos. Dessa forma, as instituições escolares retratadas acabam por reforçar desigualdades históricas ao promover uma educação linguística que, longe de ser inclusiva, estabelece barreiras ao pleno desenvolvimento dos sujeitos.

Figura 3 – Print com a descrição: “é expressamente proibido falar crioulo na turma”



Fonte: imagem capturada na obra de Dias (2021, p, 23)

Figura 4 - Print com a descrição: “aquí só se fala a língua portuguesa”



Fonte: imagem capturada na obra de Dias (2021, p, 22)

Ao excluir as línguas maternas da maioria dos alunos, o sistema educacional impõe uma barreira linguística que compromete não apenas o processo de aprendizagem, mas também a construção da identidade cultural dos estudantes. A interdição do uso do crioulo, que é amplamente falado e compreendido em todo o território nacional, reforça uma lógica excludente, herdada do modelo colonial, que associa o valor social de uma língua à sua função normativa e institucional, em detrimento do seu papel afetivo, comunicacional e identitário.

Essa postura severa, ao invés de promover a aprendizagem efetiva do português, pode levar ao desinteresse, à evasão escolar e à sensação de desvalorização cultural por parte dos alunos. Muitos estudantes entram na escola com pouca ou nenhuma familiaridade com o português, e o fato de não poderem se expressar em suas línguas de origem agrava o distanciamento entre o ambiente escolar e a realidade social das comunidades.

Essa problemática torna-se ainda mais evidente ao se considerar o peso sociocultural e político que a língua portuguesa carrega enquanto idioma oficial na convivência cotidiana dos guineenses. Muitas vezes percebida como uma herança colonial, a língua portuguesa passou a funcionar como um instrumento de distinção social, preconceito e exclusão. Transformou-se em símbolo de prestígio, ostentação e ascensão social, ao passo que grande parte da população é privada do pleno exercício de sua cidadania, justamente por não dominar essa língua imposta.

Jau (2015, p. 123):

Por decisão meramente política de estabelecer a língua portuguesa como língua oficial do país, a sua situação agravou-se mais, desencadeando conflitos, preconceitos linguísticos, criando hierarquia de status (fixação de lugares hierárquicos definidos nas relações sociais), excluindo os que não são alfabetizados em língua portuguesa, não a dominam, e principalmente apagando diferenças e ou diversidades (sociolinguística, cultural e étnica) presentes no país.

A procura dos estudantes pelos cursos de língua portuguesa oferecidos pelo CCBGB revela, conforme aponta Dias (2021), um interesse evidente em aprimorar o domínio desse idioma. Tal interesse está fortemente relacionado ao status que a língua portuguesa ocupa na Guiné-Bissau, sendo vista não apenas como um instrumento de prestígio, mas também como uma via de acesso a melhores oportunidades sociais e econômicas. Assim, o aprendizado do português é percebido como uma estratégia de mobilidade social e de inserção em espaços valorizados institucionalmente.

A autora relata que, durante uma observação participante realizada em salas de aula do CCBGB, no dia 22 de janeiro de 2019, dirigiu aos estudantes uma pergunta provocadora: por

que estavam ali, assistindo aulas de língua portuguesa, sendo essa uma disciplina presente em todo o percurso escolar deles? As respostas dadas pelos alunos revelam motivações diversas, que ajudam a compreender o lugar que o português ocupa em suas trajetórias pessoais e acadêmicas. A seguir, destacam-se algumas dessas respostas. Dias (2021, p.174):

Aluna1: *“Eu quero aperfeiçoar a minha língua”.*

Aluno1: *“Eu preciso, e também quero, aperfeiçoar a minha língua. A língua oficial da minha terra. É isto o que mais me incentiva para estudar aqui”.*

Aluno2: *“Quando os outros povos estão lutando para aprender Francês, Inglês, eu estou lutando tentar aprender a língua Português, porque me ajuda muito. Quando eu viajei para outros países para falar na minha língua também, que é a língua Português, para mostrar o valor da minha língua”.*

Aluno3: *“Eu estudo a língua portuguesa porque a língua portuguesa é uma língua oficial no meu país e também para comunicar com outro país, eu preciso falar bem a língua portuguesa. E língua portuguesa é base para aprender a língua de outros povos”.*

Aluna2: *“Vim aqui aprender a língua portuguesa porque o curso que eu vou fazer exige muito a língua portuguesa e eu quero aprender mais”.*

Aluno4: *“Estudo a língua portuguesa cá no Centro Cultural Brasil pra ajudar a aperfeiçoar a língua, porque é a língua oficial para mim. Aluna3: Eu venho aqui no Centro Cultural Brasil tomar parte pra poder aprender a falar a língua português com outras pessoas, porque tenho dificuldade em falar a língua português”.*

De fato, o contato com o “exterior” e a possibilidade de internacionalização constituem motivações significativas para o interesse dos guineenses em aprender a língua portuguesa, assim como outras línguas estrangeiras. Dominar o português, nesse contexto, é visto como uma porta de acesso a oportunidades educacionais, profissionais e migratórias além das fronteiras nacionais.

No entanto, essa valorização da língua oficial e de idiomas estrangeiros levanta um desafio crucial: como ensinar o português de forma eficaz sem deslegitimar ou desvalorizar as línguas nacionais? A questão que se impõe é como construir uma política linguística educacional que reconheça a diversidade linguística do país, respeite as identidades culturais dos estudantes e promova um ensino verdadeiramente inclusivo. Isso implica repensar práticas pedagógicas e currículos que, historicamente, têm negligenciado as línguas locais, tratando-as como obstáculos ao invés de recursos potenciais para a aprendizagem e o fortalecimento da cidadania.

Ao abordar a escolha do português como língua de ensino nas escolas, Scantamburlo, (2013) recorre à duas citações de Ibrahima Diollo (2007) para destacar a relevância das línguas nativas no processo educativo. A reflexão evidencia que a exclusão das línguas locais da sala de aula compromete não apenas a aprendizagem, mas também o vínculo cultural e identitário dos alunos com o conhecimento transmitido.

Scantamburlo, (2013, p.125 e 127):

nenhum país do mundo conseguiu desenvolver-se na base de um sistema educativo em que o ensino é exclusivamente ministrado numa língua que a maioria da população ignora, pois o desenvolvimento durável é possível só quando acompanhado por um sistema educativo em que as comunidades beneficiárias se apropriam deste. Aliás, sobre esta questão, costuma-se dizer que a cultura é a alma e os pulmões dos povos: ora, é por via da língua que esta cultura se transmite, dito de outra forma: a língua é o único suporte natural do pensamento e da cultura, pelo que a observância deste facto nas políticas nacionais de desenvolvimento é um requisito indispensável para a efectivação de uma integração nacional harmoniosa.

No entanto, Scantamburlo, (2013), com base nos resultados de pesquisas sociolinguísticas, baseado no estudo de Carolyn Benson (1994), destaca que o crioulo tem potencial para promover uma aprendizagem mais eficaz do que o português no contexto da Guiné-Bissau, justamente por ser a língua mais amplamente falada e compreendida pela maioria da população.

Scantamburlo, (2013, p. 152):

Os resultados dos „testes“ e as pesquisas sociolinguísticas têm demonstrado que o crioulo, língua segunda para muitos alunos, é meio possível e viável de ensino na ausência dos recursos didácticos da língua materna e, do ponto de vista pedagógico, superior ao Português, uma língua que também os professores falam com dificuldade.

Ao tratar do programa de ensino bilíngue, Scantamburlo, cita Carolyn Benson (1994), ressaltando que, segundo a autora:

Scantamburlo, (2013, p.153):

Os alunos dos três Centros rurais demonstraram não somente de ser capazes de ler e de escrever o Crioulo Guineense, mas também de transferir com sucesso estas habilidades para o Português (ao nível equivalente). Isso tem evidenciado que o programa de ensino bilíngue transitório pode ser eficaz na Guiné-Bissau, no caso de o modelo ser adequado.

Além da questão linguística, que ocupa um lugar central no debate sobre o sistema educativo guineense especialmente no que se refere ao papel da língua portuguesa como meio de instrução, há uma série de outros fatores que constituem sérios entraves ao desenvolvimento do setor educacional na Guiné-Bissau. Entre eles, destacam-se a fragilidade da infraestrutura

escolar, a escassez de recursos materiais e didáticos, a precariedade na formação e valorização dos professores, e a instabilidade político-institucional que afeta diretamente a continuidade e a eficácia das políticas públicas na área da educação.

Té (2017) reúne um conjunto de entrevistas com profissionais ligados ao setor da educação, nas quais são discutidos os principais desafios enfrentados pelo sistema educativo guineense. As falas destacam, entre outras questões, o não cumprimento dos programas e das metas curriculares estabelecidas, revelando as fragilidades estruturais e institucionais que comprometem a qualidade e a eficácia do ensino no país.

Té (2017, p. 26):

“Problema de gestão, de política do sistema, de acesso, de qualidade, inexistência de recurso materiais e financeiros para o ministério ” (K2); “ Falta de novo currículo escolar, greves dos docentes que impedem de concluir os conteúdos e acompanhamento dos alunos” (K3); “ falta de rigor no sistema de avaliação e a falta de reciclagem na qualificação dos professores” (K3); “ Falta de política clara para esses dois níveis, por um lado e por outro lado, falta orientações curriculares tanto para o Ensino Básico e Ensino Secundário” (K1); “ fraca qualidade dos nossos agentes formativos (professores) e instituições formativas inexistentes no país” (K4); “O problema número um na minha opinião é poder no sistema dos professores sem formação” (K5);

Outra questão levantada diz respeito à escassez de pessoal qualificado no sistema educativo da Guiné-Bissau. Nesse contexto, emerge a seguinte indagação: “Qual governo se destacou na implementação de medidas voltadas à melhoria da qualidade do ensino, à gratuidade, à prevenção do abandono escolar e à formação de professores do Ensino Básico e Secundário?” Aqui vai a resposta:

Té, (2017, p. 27):

“O que me lembro, não teria assim um governo destacado neste sentido, porque partindo do que disse no início. Se a „média de vida” dos ministros anda a volta de um a dois anos de exercício, todo o sistema é completamente politizado acaba por não haver tempo suficiente para um trabalho de fundo” (K1); “Vários governos tiveram projetos, mas nunca tiveram tempo de implementar esses projetos e de os avaliar” (K1); “Quanto ao abandono, nunca houve política coesa para evitá-lo e provoca insucesso” (K6); “ Foi na época do Eng.º Artur Silva que infelizmente não concluiu esse sonho e desidrato do milénio, por fator político. Esta tentativa de reforma já traz os ingredientes de supostas e desejadas mudanças que seriam desejáveis para o setor, aos níveis (básico e secundário), aumentando a escolaridade obrigatória, embora não se vislumbre perspectiva básica e o modo de combater com sucesso o

abandono escolar precoce” (K4); “Sim, os governos de Carlos Gomes Júnior, [cujo o ministro da educação era Artur Silva], foi durante o seu governo que houve de facto uma tendência reformista no setor, com a introdução da Carta de Política Educativa (CPE) de 2009 e que antecedeu a Lei de Bases do Sistema Educativo de 2010. CPE elegeu a escolarização base efetiva até 2020; o programa de alfabetização e educação de adultos; promoção da saúde e alimentação escolar” (K7); “Está inscrito nesta pretensa reforma curricular, a gratuidade do ensino ao nível do básico, ficando outra vez, adiada para futura governação. Quanto ao abandono escolar precoce, existe um conjunto de fatores que ainda vão obstaculizar a sua tendência para a sua concretização, e não será um exercício fácil para próximos tempos” (K4).

Em relação à questão sobre a ineficácia da gestão administrativa no sistema educativo da Guiné-Bissau, foram apresentadas as seguintes respostas, que refletem percepções críticas a respeito da falta de organização, planejamento e continuidade nas políticas públicas do setor:

Té, (2017, p. 28):

“A má preparação dos gestores do Sistema (Diretores das Escolas, gestores de programação e mesmo altos responsáveis do Ministério da Educação Nacional), não dispõem vocação específica para o sector do ensino, tanto pedagógica como administrativa, mas fundamentalmente vocação política” (K2); “pesada burocratização no sistema. (K2); “Quanto a formação dos professores, vejo esforço de todos os governos em colaboração com os parceiros. Alguns deles no domínio da administração e gestão escolar para todos os diretores” (K3)

O baixo investimento no setor educativo foi um dos principais problemas apontados pelos entrevistados. As respostas revelam um consenso quanto à insuficiência de recursos destinados à educação, evidenciando a negligência do Estado em relação à área. Os participantes destacaram a falta de infraestrutura adequada, a carência de materiais didáticos, a ausência de políticas eficazes de valorização docente e a inexistência de um financiamento estável que permita o funcionamento pleno das instituições escolares. Essas respostas reforçam a percepção de que, sem um compromisso concreto com o financiamento da educação, torna-se inviável promover melhorias estruturais e garantir o direito à aprendizagem com qualidade.

Té, (2017, p. 29-30):

“O investimento no setor da educação tem sido bastante fraco, dentre os países da nossa zona. A Guiné-Bissau é o que investe menos na educação. As despesas na educação neste momento não ultrapassam 11% do Orçamento Geral de Estado, e desse 11%, 90% é utilizado para o pagamento dos professores, portanto não sobra praticamente nada para investir na administração e muito menos para investir nos materiais escolares e outras coisas” (K1); “

Até neste momento, ainda não temos manuais para o Ensino Secundário, não temos [praticamente] bibliotecas; são muito poucas douradas, com exceção daquelas que foram criadas ao abrigo da doação da língua Portuguesa. São poucas as bibliotecas que existem, os meios didáticos são escassos, sobretudo ao nível do secundário. Não houve e não tem havido um investimento sustentável nos Ensino Básico e Ensino Secundário” (K1); “ Acho que algo tem tido feito, mas tudo que se fez podemos considerar inexistente ou mesmo nulo no que refere a melhoria de acessibilidade do Ensino Básico e Ensino Secundário, neste caso em relação aos recursos de aprendizagem, porque na realidade não há Bibliotecas escolares” (K2); “Em primeiro lugar, a educação é relegada a segundo plano nas políticas estratégicas governamentais quando se trata de alocação de fundos para financiar programas, projetos para implementar todo um plano desenhado”; “ A impreparação dos decisores políticos nessa área é perceptível ao olho nu. Houve de forma insuficiente o investimento para as áreas dos livros, bibliotecas, editoras, recursos informáticos, novos materiais pedagógicos e didáticos que permitissem captar a existência das novas metodologias e técnicas do ensino/aprendizagem e aumentar, assim, de forma gradativa a consolidação dos mecanismos educativos nacionais” (K4); “Diria que se algum fundo foi gerado ao nível das finanças pública, se são feitas, é muito pouco. Mas a nível do MEN são feitos os levantamentos dos materiais, livros, dicionários, enciclopédias que são necessárias ao longo e meio prazos, não para todos os alunos. Mas o Ministério das finanças, não disponibiliza recursos para essa prioridade” (K5); “Acho que nesse aspeto, não tem havido grandes esforço em termos de recursos didáticos, não se nota investimento. Muitas escolas não têm bibliotecas ou se tiveram é porque não são apetrechadas desse conjunto de materiais” (K6); “ Os esforços nessa área têm sido quase nulos. O país [em termo educativo] tem sido confiscado pelas ONG estrangeiras que vão criando as bibliotecas aqui e ali e levando manuais escolares estrangeiras para apetrecharem as bibliotecas escolares” (K7); “De 1991 até 2000 não vi alguma biblioteca aberta para alunos, e falta de motivação dos professores em levar alunos para a pesquisa e nem espaço para consulta, leva a distribuí-los para alunos. Investimento do Estado sem retorno de qualidade” (K9).

Outro problema recorrente apontado pelos entrevistados é a instabilidade política no país. Nesse contexto, foi formulada a seguinte pergunta: “Quais são as principais razões para a persistência dos problemas identificados anteriormente? Em que medida a instabilidade dos governos tem contribuído para a manutenção dessas dificuldades? ” Essa questão busca compreender como a frequente mudança de lideranças e a ausência de continuidade nas

políticas públicas impactam negativamente o desenvolvimento do setor educativo na Guiné-Bissau.

Té, (2017, p. 30-31):

“As consequências das instabilidades têm grande reflexo na educação” (K1); “ de alguns anos para cá, os ministros têm uma média de dois anos para o exercício das funções para além das mudanças que são feitas constantemente ao nível dos técnicos, a substituições dos mesmos por vezes por quadros menos experientes” (K1); “ (...) o sistema educativo é muito politizado em que as funções administrativas e mesmo técnicas a nível do Ministério da Educação Nacional e das escolas destes níveis de ensino (Básico e Secundário), são dependentes de patrocínios políticos” (K2); “ podemos dizer que a instabilidade política, inviabiliza o funcionamento do Sistema Educativo. Mesmo existindo programas, não pode ter a sua continuidade por razões da instabilidade. Cada Governo faz o seu programa” (K2); “ as nomeações políticas, os chamados cargos por solidariedade (...), as mudanças cíclicas dos decisões para à área educativa, e sucessivas alterações legislativas nesta matéria” (K4); “mudanças cíclicas de ministros, golpes de estado, afeta o sector; “claro que a instabilidade governativa e a ausência de um Pacto de Regime no sector tem contribuído para dar uma machadada final no Sector que não pode viver nas incoerências da vida política” (K7); “ com a guerra de 7 de Junho de 1998, a situação piorou, vamos ter a de pregação das infraestruturas fruto da instabilidade que afeta o estado social, e afeta sobremaneira a educação. Igualmente sucessivos golpes aprofundam a desigualdade e deformam o tecido social.”

Além dos resultados da entrevista feito por Té (2017), sobre os problemas que constituem o sistema do ensino guineense, os mesmos problemas foram apontados por Barbosa (2015, p. 84 e 85) que ele considera de “Fatores de Estrangulamento do Sistema Educativo”

a) A qualidade do ensino: verifica-se uma baixa qualidade generalizada do sistema de ensino, reconhecida pelas altas esferas governamentais bem como pelos dirigentes do Ministério da Educação Nacional;

b) Carência de manuais escolares que não chegam, em tempo útil, às escolas e que não cobrem a totalidade do elenco disciplinar;

c) Inadequação dos programas e deficiências técnicas de formulação dos objetivos, aliadas a lacunas em algumas áreas disciplinares;

d). Deficiente domínio da língua de ensino;

e) Inexistência de material didático básico (caderno, lápis, borracha);

f) Dificuldade de recrutamento e retenção de professores em zonas mais isoladas;

g) Salário baixo e o seu pagamento irregular;

h) Incidência negativa de fatores socioeconómicos adversos, entre os quais o nível nutricional das crianças, a falta de cobertura sanitária, as condições de habitação e o meio cultural familiar;

i). Elevada taxa de abandono escolar;

E em relação ao que autor considera “evolução do sistema educativo” temos o seguinte, (p,82 e 83).

a). Em 1982, foi criado o Centro de Formação Administrativa (CENFA), por decisão do governamental, tendo substituído a Escola Nacional de Administração (CENFA), pela decisão do governo foi substituída pela Escola Nacional da Administração (ENA), oferece cursos técnicos e superiores em: Contabilidade e Administração.

b). Em 1986, foi aberta a Faculdade de Medicina, através da cooperação com a República de Cuba, mas com a crise financeira foi integrada em 2004 na Universidade Amílcar Cabral. No mesmo ano, foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desporto (ENEFD), para formação de professores da educação física e desporto.

c). Em 1990, abriu-se a Faculdade de Direito de Bissau, (FDB), através da cooperação com a Faculdade de Direito de Lisboa, oferecendo o curso com Licenciatura.

d). Em 2001, foi criada o Camões IP, (ICA), oferecendo o curso de Licenciatura em Língua Portuguesa para a formação de professores para o ensino secundário e superior apoiada através do governo português.

e) Em 2003, foi aberta a Universidade Amílcar Cabral (UAC), a primeira universidade pública do país; porém o governo, alegando a impossibilidade de sustentá-la, assinou um contrato de cedência com a Universidade Lusófona de Portugal, surgindo assim a Universidade Lusófona da Guiné-Bissau (ULB) que tem os seguintes cursos: Economia, Administração e Gestão de Empresa, Sociologia, Comunicação Organizacional e Jornalismo, Engenharia Informática, Arquitetura, Pedagogia, Ciências Médicas e Enfermagem.

f). Em 2003, foi criada Universidade Colinas de Boé, (UCB), a primeira universidade privada do país, que tem os cursos seguintes: Administração Pública e Economia Familiar, Engenharia Eletrônica e Engenharia Civil.

g). Em 2007, foi aberta a Universidade Católica da África Ocidental (UCAO), oferecendo o curso de Administração, dentro da capital Bissau.

h). Em 2008, foi criado o Instituto Superior de Gestão de Bissau (ISGB), com os seguintes cursos: Gestão, Turismo, Contabilidade Economia e de Comércio.

i). Em 2009, houve a criação de Sup. Management Instituto Superior de Gestão Bancária (ISGB), tendo como cursos: Gestão e de Informática. Atualmente não se encontra em funcionamento.

J). Finalmente, em 2009, surgiu a Universidade Jean Piaget (UJP) com as suas instalações próprias, oferecendo cursos em: Tecnologias, Saúde e do Ambiente, Ciência Política, Educação do Comportamento, assim como Ciências Económicas e Empresariais.

Conforme Sampa (2015, p. 3), “as políticas educacionais devem ser elaboradas com o intuito de aceitar, ou melhor, respeitar os saberes dos educandos”. Isso significa que, para a construção de uma política curricular e pedagógica comprometida com a qualidade do ensino, é essencial partir da realidade social dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Tal política deve reconhecer e valorizar as diversas manifestações culturais do povo, acolhendo os saberes locais como parte legítima do conhecimento escolar e promovendo uma educação mais inclusiva, significativa e transformadora.

5.2 A influência dos organismos internacionais na política do sistema educacional guineense.

A educação, enquanto direito fundamental e instrumento de transformação social, tem sido objeto de diversas intervenções no contexto global, especialmente nos países em desenvolvimento. Na Guiné-Bissau, um país marcado por instabilidade política, limitações econômicas e fragilidades institucionais, o setor educativo tem recebido significativa influência de organismos internacionais, como a UNESCO, o UNICEF, o Banco Mundial e a União Europeia. Esses atores externos atuam, muitas vezes, como financiadores, formuladores e até executores de políticas públicas educacionais, interferindo diretamente nas diretrizes curriculares, na formação docente, na gestão escolar e na definição de metas educacionais. Caetano (2021) traz a consideração dos (FLORENCIO, FILHO e ALMEIDA

Caetano (2021, p. 58):

No pós-segunda Guerra Mundial, com o intuito declarado de financiar a reconstrução dos países europeus, bem como minimizar as desigualdades sociais, foram criados em 1944 três grandes organismos internacionais, importantes no âmbito econômico, mas também no político, e com influência sobre outros campos, como o das políticas públicas, especialmente as educacionais. O Banco Mundial, o FMI e o BIRD foram, inicialmente, os mais proeminentes. Em 1946 foi criada a UNESCO, que desde sua criação tem inserção no campo educacional.

Essa influência, embora muitas vezes necessária frente à carência de recursos internos, levanta importantes questões sobre a autonomia política do Estado guineense na formulação de suas políticas educacionais. Em que medida essas intervenções contribuem efetivamente para o fortalecimento do sistema educativo local? E até que ponto reproduzem modelos externos que podem não dialogar com a realidade sociocultural da Guiné-Bissau?

Este texto propõe uma reflexão crítica sobre a presença e os impactos dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais guineenses, analisando tanto os avanços promovidos quanto os limites e contradições desse tipo de cooperação.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi um marco importante na disseminação de reformas educacionais com viés neoliberal nos Estados nacionais. Essa conferência, organizada por organismos como a UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e PNUD, produziu uma série de orientações globais que passaram a servir de referência para as políticas educacionais de diversos países, especialmente aqueles em contextos de vulnerabilidade socioeconômica e dependência financeira internacional.

Embora o discurso oficial da conferência tenha enfatizado o direito universal à educação básica de qualidade, na prática, os documentos produzidos trouxeram consigo princípios alinhados ao pensamento neoliberal, como a eficiência na gestão, redução do papel do Estado, descentralização administrativa e parcerias público-privadas. Tais diretrizes, ainda que apresentadas como soluções técnicas, carregavam implicações políticas profundas: reforçavam a lógica de responsabilização individual, a competição entre escolas e a mercantilização da educação elementos típicos das reformas neoliberais.

Nesse sentido, o impacto da conferência de Jomtien não pode ser analisado apenas pelo seu compromisso com a expansão do acesso à educação, mas também pelos modelos de governança educativa que ela promoveu, muitos dos quais desconsideraram as realidades locais e culturais dos países do Sul Global. A padronização das metas educacionais e a imposição de indicadores universais de qualidade frequentemente ignoraram os contextos históricos, linguísticos e sociais específicos, como é o caso da Guiné-Bissau.

Portanto, ao mesmo tempo em que representou um avanço na agenda internacional para a educação básica, a conferência de Jomtien também contribuiu para a difusão de políticas educacionais baseadas em lógicas mercantis e gerencialistas, que merecem ser analisadas com criticidade, sobretudo em contextos pós-coloniais que lutam por autonomia e justiça educacional.

Caetano (2021), O papel ideológico dos organismos internacionais consiste em impor diretrizes fundamentadas em seus próprios interesses econômicos, com o objetivo de exercer controle e regulação sobre as políticas adotadas pelos Estados. O autor cita Thiesen, (2018)

Caetana (2021, p.60):

As iniciativas com maior potencial de propagação overseas e que reúnem os argumentos mais convincentes junto aos espaços nacionais de poder político e nas redes dos organismos transnacionais, são aquelas formuladas e implantadas nos e por países economicamente centrais que, em geral, exibem bons indicadores educacionais e que já estabeleceram parcerias com a iniciativa privada. São nesses espaços que se fortalece a chamada governança transnacional com acentuado interesse na educação e que, por intermédio de suas organizações, vai hegemonizando discursos globais sobre “o que deve ser” e o “como se deve fazer” na educação para atender demandas e expectativas da internacionalização.

Diante desses interesses, Caetano (2021, p. 60), conta que a “internacionalização da educação e das suas grandes finalidades estão centralizados em duas principais perspectivas” que são perspectivas acadêmica e econômica. Ao citar Theisen (2017) autora descreve:

Caetano (2021, p. 60):

Na primeira perspectiva, os fundamentos e os propósitos são a solidariedade, as trocas científicas e culturais, a integração entre as esferas locais e a global, a equidade social e cognitiva, o desenvolvimento sustentável, a qualidade científica e dos processos de formação escolar, a interculturalidade, etc. Na perspectiva econômica, interessa essencialmente a concorrência, a busca por padrões, os ranqueamentos, a venda de serviços e produtos educacionais, a manutenção de hegemonias na produção, distribuição e socialização do conhecimento considerado válido e útil, a corrida por tecnologias, a produção e comercialização de educação à distância, além de vários outros propósitos.

Segundo Caetano ao citar Saraiva (2020), o envolvimento das Organizações Internacionais no setor educacional está diretamente ligado a interesses econômicos, que muitas vezes orientam suas ações e intervenções nas políticas públicas dos países em desenvolvimento.

Caetano (2021, p. 61):

As forças supranacionais influenciam cada vez mais diretamente as agendas nacionais, movidas, sobretudo, por interesses de ordem econômica. [...] há uma tendência a uma padronização global de normas centrais do campo da educação, no que se refere à sua forma de organização, à standardização dos processos de formação e currículos, a maior relevância dada às avaliações de resultados, dentre outras questões estruturais, incluindo a concepção sobre a profissão docente e sobre as finalidades da educação no panorama da globalização.

Djaló (2009), citado por Caetano (2021, p. 71), a Guiné-Bissau mantém parcerias estratégicas com diversas Organizações Internacionais que atuam de forma significativa no

país. Entre as principais destacam-se: o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a União Europeia (UE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a União Econômica e Monetária Oeste-Africana (UEMOA) e a União Monetária Oeste-Africana (UMOA). Essas organizações influenciam diretamente diferentes setores do Estado guineense, inclusive o sistema educativo, por meio de financiamento, assessoria técnica e definição de diretrizes políticas. Pois autor conta que:

Caetano (2021, p. 71):

Na Guiné-Bissau, a situação do sistema educativo de modo geral é grave, pois todos os seus setores estão com deficiências. Isso é perceptível no que diz respeito às políticas educativas de formação docente, que recebe as recomendações, exigências e orientações das OIs, o que demonstra o quanto os mesmos estão ganhando vasto espaço nesta arena específica do contexto guineense depois da independência até os dias atuais os mesmos financiadores estrangeiros são grandes fomentadores da economia, atendendo certas regras de controle, bem como conhecimentos que devem ser contemplados nos currículos de formação de professores no país. Entre os organismos internacionais mais frequentes no referido campo, bem como na formação de professores, estão o Banco Mundial, UNESCO e UNICEF.

Essa dependência financeira e técnica contribui para a submissão das políticas educacionais a interesses externos, muitas vezes alheios às necessidades concretas da realidade guineense. O que demonstra claramente que o Estado guineense não controle da sua política educacional.

A imposição de modelos e diretrizes padronizadas, promovidas por instituições como o Banco Mundial, o FMI ou a União Europeia, tende a limitar a autonomia do Estado na formulação de políticas públicas voltadas para sua própria diversidade cultural, linguística e social. No campo da formação docente, isso se reflete na adoção de programas uniformizados, orientados por métricas de eficiência e desempenho, em detrimento de uma abordagem mais contextualizada, crítica e enraizada nos saberes locais.

Essa dinâmica evidencia o que autores como Boaventura de Sousa Santos chamam de "fascínio pela solução técnica", em que as decisões pedagógicas passam a ser guiadas por lógicas de mercado e racionalidade neoliberal, enfraquecendo o papel político e emancipador da educação. Portanto, repensar essa dependência é essencial para que a Guiné-Bissau possa construir um sistema educativo soberano, comprometido com o desenvolvimento humano e com os interesses de sua população.

Caetano (2021, p. 72):

Uma política educacional, curricular e de formação de professores que se orienta na base dessa lógica do capitalismo, patriarcal, global moderna pode ser caracterizada como uma política fora de contexto da sua aplicação, pois, dentro deste cenário, ignoram-se as particularidades dos países e suas diferenças.

Baseado na afirmação de Mendes (2019) citado por Caetano (2021), a educação tem sido instrumentalizada como uma ferramenta estratégica para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza, conforme os objetivos traçados por organismos internacionais e agendas globais de desenvolvimento. No entanto, entre as principais finalidades atribuídas à escola, destaca-se a de formar sujeitos aptos a adquirir habilidades técnicas e funcionais que atendam às demandas imediatas do mercado de trabalho. Assim, a educação passa a servir prioritariamente aos interesses do sistema capitalista, limitando-se a um papel utilitário e produtivista, em detrimento de sua função crítica, emancipadora e transformadora. (FUCHS, 2019) citado por Caetano (2021, p,74):

As agências financiadoras da educação na Guiné-Bissau como, por exemplo, Banco Mundial, UNESCO e FMI influenciam diretamente nas diretrizes educacionais aplicadas, exigindo que os resultados sejam medidos por números, em provas com conteúdo que eles mesmos determinam.

Pois para Caetano (2021) A educação, tal como estruturada na Guiné-Bissau, contribui para a naturalização da ordem vigente e para a reprodução de lógicas coloniais ainda presentes em diversas esferas das relações sociais. O aparente silêncio e a suposta neutralidade que marcam as práticas educativas no país diante dessas questões revelam uma conformidade com os interesses de grupos dominantes, que não reconhecem tais contradições como problemáticas. Ao contrário, essas estruturas são tratadas como normais e universais, promovendo uma visão única da história e da realidade uma narrativa homogênea que apaga as múltiplas vozes, experiências e saberes locais em nome de um modelo hegemônico de humanidade.

Caetano (2021, p, 74):

a educação vigente na Guiné-Bissau dialoga com conhecimentos produzidos do ponto de vista europeu/estadunidense. Isto é, na escola aprendemos a não gostar do que é nosso, aprendemos a nos livrar do pensamento ancestral que habita em nós, dos nossos valores culturais.

A análise dos problemas internos na gestão do sistema educativo nacional revela um conjunto de fragilidades estruturais e institucionais que comprometem seriamente a qualidade e a eficácia da educação na Guiné-Bissau. A ausência de planejamento estratégico, a rotatividade constante de gestores, a insuficiência de mecanismos de monitoramento e

avaliação, bem como a precariedade na formação e valorização dos profissionais da educação, constituem obstáculos recorrentes à construção de um sistema coeso e eficiente.

Essas deficiências não apenas dificultam a implementação de políticas educacionais sustentáveis, como também perpetuam desigualdades e limitam o papel emancipador da educação. Para enfrentar tais desafios, é fundamental que o Estado assuma um papel mais ativo na condução e no fortalecimento da gestão educacional, adotando medidas que promovam a transparência, a participação comunitária, a continuidade administrativa e o investimento estratégico em todos os níveis do sistema.

Portanto, reestruturar a gestão da educação nacional não é apenas uma necessidade técnica, mas um imperativo político e social para garantir o direito à educação de qualidade para todos os cidadãos.

6. EDUCAÇÃO E O SEU PAPEL EMANCIPADOR

A educação, historicamente, tem sido concebida como um instrumento poderoso de transformação social. Para além de sua função instrucional e reprodutora de saberes formais, ela pode assumir um papel verdadeiramente emancipador, ao promover a consciência crítica, a valorização da diversidade cultural e o engajamento dos sujeitos na luta por justiça social. Em contextos marcados por desigualdades profundas, heranças coloniais e exclusão sistêmica como é o caso da Guiné-Bissau, pensar a educação em sua dimensão libertadora é um ato político, que desafia os modelos tradicionais e propõe um novo horizonte de possibilidades.

Para Paulo Freire (1996), a educação deve ser um ato de liberdade e não de dominação. Ela precisa estar enraizada no diálogo, na escuta e na valorização dos saberes dos oprimidos, tornando-se um caminho para a conscientização e a transformação da realidade. Nessa mesma direção, Boaventura de Sousa Santos (2010) propõe a necessidade de superar a "monocultura do saber" imposta pelo modelo eurocêntrico, através de uma *ecologia de saberes*, onde diferentes formas de conhecimento sobretudo os saberes populares, indígenas e africanos possam coexistir e dialogar em pé de igualdade.

Com base nesses referenciais, este capítulo propõe discutir a função emancipadora da educação, refletindo sobre suas possibilidades e limites dentro de um sistema ainda marcado por estruturas coloniais e interesses externos. O objetivo é evidenciar que a educação, quando guiada por princípios de justiça social, respeito à diversidade e participação crítica, pode se tornar um instrumento vital na construção de sociedades mais conscientes, plurais e igualitárias.

Freire (2007, p. 112) afirma que “se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante.”

Essa afirmação do Paulo Freire nos convida a refletir sobre a natureza ambígua e contraditória do papel da educação na sociedade. Essa colocação, longe de ser uma negação do potencial transformador da educação, alerta para o fato de que ela não atua de forma automática nem unidirecional, ou seja, não é, por si só, redentora, mas também não está condenada a ser apenas um instrumento de reprodução da ordem vigente.

A educação, nesse sentido, é um campo de disputas. Ela pode, sim, ser usada como mecanismo de dominação, ao silenciar saberes, impor línguas hegemônicas, marginalizar culturas e reforçar desigualdades estruturais. No entanto, também pode tornar-se espaço de resistência, consciência crítica e construção coletiva de outros modos de ver e estar no mundo.

Autores como Paulo Freire compreendem essa tensão ao defender que a educação é uma prática política, que tanto pode domesticar quanto libertar. A depender da intencionalidade

pedagógica, da escuta ativa dos educandos e da valorização de suas realidades, a escola pode deixar de ser uma instância de alienação para tornar-se lugar de protagonismo e emancipação.

Portanto, reconhecer que a educação não é automaticamente revolucionária nem puramente reprodutora é compreender que ela depende das escolhas de seus agentes, dos contextos em que se insere e das estruturas sociais que a atravessam. Essa perspectiva crítica é essencial para pensar alternativas pedagógicas que rompam com os modelos coloniais e neoliberais ainda presentes em muitos sistemas educativos, como o da Guiné-Bissau.

6.1 Educação sob a ótica decolonial

Pensar a educação a partir de uma perspectiva decolonial significa romper com os paradigmas herdados da modernidade colonial, que impuseram uma visão eurocêntrica do conhecimento, da cultura e da própria humanidade. Essa abordagem propõe uma crítica radical aos modelos educativos hegemônicos que historicamente desvalorizaram os saberes locais, silenciaram as epistemologias africanas e naturalizaram relações de poder baseadas na dominação e na inferiorização dos povos do Sul Global.

No contexto da Guiné-Bissau país marcado por profundas cicatrizes coloniais e por uma estrutura educacional ainda fortemente influenciada por lógicas externas, a educação decolonial pode aparecer como um caminho possível para recuperar a autonomia cultural, linguística e epistêmica dos povos. Como defendem autores como, Aníbal Quijano e Boaventura de Sousa Santos, é preciso construir uma *educação outra*, que não apenas questione o currículo e a língua de ensino, mas que valorize as experiências históricas, espirituais, sociais e linguísticas dos sujeitos historicamente marginalizados.

Neste subcapítulo, propõe-se discutir os fundamentos da perspectiva decolonial em educação, analisando suas contribuições teóricas e suas implicações práticas para a construção de um sistema educativo mais justo, plural e conectado com as realidades locais. O objetivo é evidenciar que a educação decolonial não se resume a uma crítica ao colonialismo do passado, mas se afirma como um projeto político de transformação das relações de poder ainda presentes no campo educacional contemporâneo.

Paulo Freire, em sua obra fundamental *Pedagogia do Oprimido* (1974), denuncia com veemência o modelo tradicional de ensino que ele denomina de educação bancária. Nesse modelo, o educador assume o papel de detentor exclusivo do saber, enquanto os educandos são tratados como recipientes vazios, prontos para serem preenchidos com conteúdos que não dialogam com suas realidades. Como ele afirma: (Freire, 1974, p. 68). “a educação bancária, ao

tentar manter a imobilidade dos educandos, transforma-os em recipientes vazios a serem preenchidos com a ideologia dominante.”

Essa crítica de Freire revela como o modelo bancário de educação não apenas ignora os conhecimentos e experiências prévias dos alunos, mas também atua como um instrumento de dominação ideológica. Ao naturalizar a desigualdade e ao impedir o pensamento crítico, esse tipo de educação contribui para a manutenção da ordem social vigente, reforçando estruturas de poder e silenciando vozes historicamente oprimidas.

Na prática, esse modelo afasta os educandos do exercício da reflexão e da participação ativa no processo de construção do conhecimento. Em vez de questionar o mundo, o aluno é treinado para aceitá-lo tal como é. A ausência de diálogo e de reconhecimento da realidade concreta do sujeito impede que ele se perceba como agente transformador de sua própria história.

Freire contrapõe a essa lógica a proposta de uma educação libertadora, centrada no diálogo, na escuta e na problematização da realidade. Para ele, ensinar é um ato político, “a educação não pode ser neutra; ela é um ato político e deve estar a serviço da transformação da realidade” (Freire, 1967, p. 101). E o educador deve ser um mediador, capaz de construir conhecimento com os educandos, e não para eles. Essa pedagogia crítica rompe com a passividade e promove a autonomia, a consciência e o compromisso ético com a transformação social.

Portanto, a pedagogia de Paulo Freire e a proposta de uma educação decolonial encontram pontos de convergência fundamentais, especialmente na valorização dos saberes historicamente marginalizados e na centralidade das experiências vividas pelos sujeitos no processo educativo. Ambas as abordagens defendem uma educação que vá além da transmissão de conteúdos, promovendo a escuta ativa, o diálogo horizontal e a problematização da realidade como caminhos para a formação de sujeitos críticos.

Freire enfatiza que educar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que os educandos se reconheçam como protagonistas do próprio processo de aprendizagem e da transformação social. Essa visão se alinha à proposta decolonial ao desafiar as estruturas hierárquicas do saber impostas pelo colonialismo, e ao reivindicar uma pedagogia que reconheça e legitime os conhecimentos produzidos fora do eixo hegemônico ocidental. Assim, tanto a pedagogia freireana quanto a educação decolonial propõem uma ruptura com modelos educativos opressores e uma aposta em uma formação comprometida com a justiça social e a emancipação dos povos.

No contexto da Guiné-Bissau, marcada por desafios estruturais e por uma herança colonial que ainda atravessa o sistema educativo, a crítica freireana permanece extremamente atual. Superar a lógica bancária é essencial para construir uma educação que dialogue com a realidade local, valorize os saberes comunitários e contribua para a emancipação dos sujeitos

Como reforça Santos (2010, p. 31). “[...] o conhecimento válido não é apenas aquele que segue os parâmetros científicos ocidentais, mas também aquele que emerge das experiências dos grupos historicamente marginalizados”. Essa afirmação é central para o pensamento decolonial e para a crítica à hegemonia do saber eurocêntrico, que ao longo da história excluiu, silenciou e deslegitimou formas de conhecimento produzidas fora dos centros de poder do Ocidente.

Santos (2010, p. 31):

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera

A valorização de epistemologias alternativas como os saberes ancestrais africanos, indígenas, camponeses e populares representa uma ruptura com a chamada *monocultura do saber*, conceito desenvolvido por Santos para descrever o processo de concentração do conhecimento válido exclusivamente nos moldes da ciência moderna europeia. Ao reconhecer que há múltiplas formas de saber, Boaventura propõe o que chama de *ecologia de saberes*, uma abordagem que promove o diálogo entre diferentes racionalidades, sem hierarquizá-las ou subordinar uma à outra.

No campo da educação, essa perspectiva tem implicações profundas. Significa, por exemplo, que a escola deve deixar de ser apenas um espaço de reprodução de conteúdos universalizados e passar a ser um lugar de encontro entre saberes diversos, onde o conhecimento dos estudantes, oriundo de suas experiências culturais, linguísticas e comunitárias, seja respeitado e integrado ao processo pedagógico. Essa postura rompe com a lógica colonial de inferiorização dos saberes locais e permite construir uma educação mais inclusiva, crítica e enraizada na realidade dos sujeitos.

No caso da Guiné-Bissau, onde convivem línguas e culturas plurais, e onde os sistemas educativos ainda carregam marcas profundas do colonialismo, a proposta de Boaventura é

especialmente pertinente. Reconhecer o valor dos saberes locais é também reconhecer a dignidade dos povos que os produzem e reconstruir um projeto educativo comprometido com a justiça cognitiva e a soberania epistêmica.

Segundo Quijano (2015, p. 85), “[...] o eurocentrismo não é apenas uma perspectiva cognitiva dos europeus, mas uma imposição hegemônica que naturaliza a experiência dos indivíduos e os impede de questionar essa estrutura”. Essa afirmação revela a profundidade da crítica quiijaneana à colonialidade do saber, um conceito que o autor desenvolve para explicar como a dominação colonial ultrapassou o campo político e econômico, penetrando nas formas de pensar, conhecer e interpretar o mundo.

O eurocentrismo, nesse sentido, não se limita a uma visão de mundo entre outras, mas se impõe como a única forma legítima de conhecimento, desqualificando todas as demais. Ele constrói uma hierarquia entre saberes e culturas, posicionando a racionalidade ocidental como superior e universal, enquanto relega os saberes dos povos colonizados à condição de folclore, superstição ou atraso. Essa estrutura é tão profundamente internalizada que, como alerta Quijano, torna-se natural aos indivíduos, os quais passam a reproduzir essa lógica mesmo sem perceber.

Na educação, os efeitos dessa imposição são visíveis na organização dos currículos, na escolha das línguas de instrução, na seleção dos conteúdos e autores, e na forma como se define o que é “conhecimento válido”. Os sistemas escolares herdados da colonização continuam a privilegiar referências europeias, ignorando ou marginalizando os saberes locais, as histórias africanas e as cosmovisões tradicionais. Isso perpetua uma lógica de subordinação cultural e epistemológica, onde os estudantes aprendem a partir de uma perspectiva que os exclui e, ao mesmo tempo, os ensina a desprezar suas próprias referências culturais.

Para romper com essa estrutura, é necessário descolonizar o pensamento e o processo educativo, resgatando a pluralidade de saberes e reconhecendo que outras formas de conhecimento oriundas das vivências comunitárias, da oralidade, das práticas agrícolas, espirituais e culturais africanas também têm valor. Tal postura implica um deslocamento radical da centralidade do saber eurocêntrico e a abertura para a construção de uma pedagogia plural, crítica e libertadora, como propõem autores decoloniais e pedagogos como Paulo Freire.

Portanto, a crítica de Quijano nos convida a desnaturalizar o eurocentrismo e a compreender que o processo de descolonização do saber é essencial para construir uma educação que promova a autonomia dos povos, a dignidade epistêmica e a justiça cognitiva.

Como enfatiza Paulo Freire, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 25). Essa afirmação

rompe com a lógica tradicional da educação bancária. Para Freire, esse modelo é autoritário e excludente, pois ignora o saber prévio dos educandos e desconsidera a riqueza de suas experiências culturais e sociais.

Ao invés disso, Freire propõe uma pedagogia dialógica e libertadora, que reconhece os alunos como sujeitos históricos, capazes de refletir criticamente sobre o mundo à sua volta e de participar ativamente da construção do conhecimento. Nesse processo, o professor deixa de ser um transmissor de verdades prontas e passa a ser um mediador, que aprende ao ensinar e ensina ao aprender, em uma relação de mútua transformação.

Essa concepção tem implicações profundas para os sistemas educativos em contextos pós-coloniais, como o da Guiné-Bissau. Criar possibilidades para a construção do conhecimento significa reconhecer os saberes locais, as línguas maternas, as histórias comunitárias e as formas tradicionais de aprendizagem como legítimos pontos de partida para o processo educativo. Significa, também, enfrentar criticamente os currículos e métodos herdados do colonialismo, que continuam a reproduzir padrões excludentes e a silenciar vozes subalternizadas.

Portanto, ensinar, na perspectiva freireana, é um ato político e ético. É possibilitar o florescimento de uma consciência crítica e o fortalecimento da autonomia dos educandos, para que possam compreender sua realidade e atuar sobre ela, transformando-a. Essa visão está profundamente alinhada com os princípios da educação decolonial e com o compromisso com uma escola enraizada na justiça social e na dignidade humana.

A frase de Paulo Freire “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 2011, p. 21) expressa um de seus princípios mais profundos sobre o papel da educação na sociedade. Nesse sentido, o autor quer nos lembrar que a educação, por si só, não é uma força mágica ou autônoma capaz de transformar a realidade de forma automática. Ela não muda o mundo diretamente, como se fosse uma ferramenta que opera sozinha. O que a educação pode e deve fazer é transformar as pessoas, despertando nelas a consciência crítica, o senso de justiça, o espírito de solidariedade e a capacidade de agir sobre sua realidade.

Ou seja, são as pessoas transformadas pela educação crítica que passam a intervir no mundo, questionar as estruturas injustas, propor mudanças e construir um novo horizonte social. A transformação ocorre através da ação humana, e a educação é o caminho que possibilita essa ação ser mais consciente, ética e transformadora.

Paulo Freire afirma que “[...] a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, sejam estruturais, superestruturais ou interestruturais, contradições que

impellem o homem a ir adiante” (Freire, 1974, p. 14). Essa concepção revela o compromisso de sua pedagogia com a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a realidade em que vivem, identificando as estruturas que geram opressão e desigualdade, e mobilizando-se para transformá-las. A educação, nesse sentido, deixa de ser uma simples transmissão de conteúdos para tornar-se uma prática política voltada à emancipação humana.

Na pedagogia freireana, o processo de conscientização é central. Não se trata de uma consciência separada do mundo, como se fosse possível compreender a realidade de forma abstrata ou distante. Ao contrário, a conscientização, tal como define Freire (1979), está baseada na relação dinâmica entre consciência e mundo. É nessa relação que os sujeitos, ao refletirem criticamente sobre sua inserção na realidade, passam a desvelar suas dimensões ocultas e a perceber as contradições que os afetam cotidianamente.

Freire, (1979, p. 12):

A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo. Tomando esta relação como objeto de sua reflexão crítica, os homens esclarecerão as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo. A criação da nova realidade, tal como está indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo da conscientização. A nova realidade deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica.

A partir dessa conscientização, o educando é instigado a tornar-se sujeito ativo de sua própria história, capaz de agir sobre o mundo com vistas à sua transformação. Trata-se de uma educação comprometida não apenas com a transmissão de conteúdos, mas com a formação de cidadãos conscientes, críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e democrática."

Além disso, a conscientização deve ser compreendida como um compromisso histórico, que vai além da mera aquisição de conhecimento. Ela implica engajar os sujeitos em um processo contínuo e dinâmico de reflexão crítica e ação transformadora sobre a realidade em que estão inseridos. Trata-se de um movimento permanente de leitura do mundo, no qual os indivíduos reconhecem as contradições sociais, culturais e políticas de seu tempo e se posicionam como agentes de mudança. Dessa forma, a conscientização não é um ponto de chegada, mas um caminho constante de luta por dignidade, liberdade e justiça social.

6.2 A experiência educacional do PAIGC durante o processo de luta pela independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde.

A luta pela independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde, conduzida pelo PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde), foi marcada não apenas pelo enfrentamento militar ao colonialismo português, mas também por um projeto político e social profundamente enraizado na valorização da educação como instrumento de libertação. Para o PAIGC, a educação não era um elemento secundário ou complementar, mas sim uma estratégia central de construção da consciência nacional e de preparação das populações para o exercício da cidadania e da autonomia pós-colonial.

Nas chamadas "Zonas Libertadas", territórios sob controle do partido durante o conflito, foram implementadas experiências educacionais inovadoras que buscavam romper com o modelo colonial, elitista e excludente. Nessas áreas, a alfabetização, o ensino em línguas locais, a formação de professores e a valorização da cultura africana tornaram-se pilares de uma pedagogia comprometida com a transformação social. Essa experiência, ainda que limitada pelas condições da guerra, revelou a capacidade do PAIGC de articular a luta armada com uma revolução educacional voltada à emancipação do povo.

Este subcapítulo analisa essa experiência histórica como uma expressão concreta de educação popular em contexto de luta anticolonial, destacando os princípios, práticas e desafios enfrentados pelo PAIGC na construção de um novo modelo de escola africana, comprometida com a liberdade, a dignidade e a justiça social.

Compreender a origem, os objetivos e os fundamentos ideológicos do partido PAIGC, bem como o papel de Cabral como teórico e estrategista da luta anticolonial, permite contextualizar melhor a proposta educacional implementada durante o processo de independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde.

De acordo com Ignatiev (1984), conforme citado por Namone (2014, p. 52), relata-se que “o PAIGC foi fundado clandestinamente em 19 de setembro de 1956, em Bissau, por Amílcar Cabral e mais cinco camaradas, Aristides Pereira, Luiz Cabral, Fernando Fortes, Júlio de Almeida e Elizes Turpan” e autor conta que Inicialmente, o movimento recebeu o nome de PAI – Partido Africano para a Independência, denominação que permaneceu em vigor até outubro de 1960. A partir dessa data, a organização passou a chamar-se PAIGC – Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde, refletindo o compromisso com a luta conjunta pela libertação dos dois territórios.

Parafraseando (IGNATIEV 1984) Namone (2014 p. 53) mostra que O objetivo inicial do PAIGC era buscar uma solução pacífica para a independência da então Guiné Portuguesa e de Cabo Verde. Com esse propósito, em 1960, o Bureau Político do partido encaminhou ao governo português um memorando propondo a abertura de negociações para a concessão da

independência. No entanto, o regime de Salazar ignorou completamente o apelo, recusando-se inclusive a responder à proposta. Nem mesmo a crescente pressão internacional surtiu efeito: no dia 15 de dezembro de 1960, durante a 15ª sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, foi aprovada, por 68 votos favoráveis, 6 contrários e 17 abstenções, uma resolução que exigia que o governo português apresentasse relatórios sobre a situação de seus territórios coloniais. Ainda assim, Portugal se recusou a cumprir a determinação da ONU, mantendo sua postura intransigente diante das demandas por descolonização.

Ou seja, a criação do partido tem como objetivo pôr fim ao domínio colonial português na Guiné-Bissau e em Cabo Verde. Inicialmente, apostando em uma luta pacífica e política, mas, diante da intransigência do regime colonial português, optou pelo caminho da luta armada, iniciada em 1963.

Este partido tornou-se uma das mais organizadas e bem-sucedidas frentes de libertação da África lusófona, adotando uma linha política marxista e anticolonial. O partido articulava a luta pela libertação com a mobilização popular, organizando as populações nas chamadas Zonas Libertadas, onde implementou escolas, postos de saúde, agricultura comunitária e formas de autogoverno.

A luta do PAIGC se destacou por sua integração entre política, cultura e educação, sendo a alfabetização e a educação popular considerada ferramentas fundamentais para a construção da consciência nacional e da autonomia dos povos. Nesse processo, Amílcar Cabral destacava a importância da cultura como instrumento de resistência, defendendo que a libertação verdadeira só seria alcançada com a valorização da identidade dos povos africanos.

Em 1973, em plena guerra de independência, o PAIGC proclamou unilateralmente a independência da Guiné-Bissau, que foi amplamente reconhecida internacionalmente. Após a Revolução dos Cravos em Portugal, em 1974, a independência foi oficialmente reconhecida. Em Cabo Verde, a independência foi declarada em 1975, com o PAIGC assumindo o poder também naquele arquipélago.

Durante o período pós-independência, o PAIGC tornou-se o partido único da Guiné-Bissau, assumindo a condução do Estado. No entanto, ao longo das décadas, o partido passou por crises internas, tensões políticas e golpes militares, o que acabou enfraquecendo sua hegemonia e seu projeto original.

Antes de avançarmos com a análise proposta nesta seção do capítulo, consideramos fundamental apresentar, ainda que brevemente, a vida e a trajetória de Amílcar Cabral figura central nos processos de luta pela independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde, bem como um dos mais importantes pensadores africanos do século XX. Sua atuação política, intelectual

e pedagógica oferece bases essenciais para compreender os projetos de emancipação sociopolítica e educacional nos contextos coloniais e pós-coloniais africanos.

Amílcar Lopes Cabral (1924–1973) foi um dos mais proeminentes líderes dos movimentos de libertação africanos do século XX. Nascido em Bafatá, na então Guiné Portuguesa, Cabral destacou-se como engenheiro agrônomo, pensador político, estrategista militar e, sobretudo, como um intelectual orgânico profundamente comprometido com a emancipação dos povos africanos do jugo colonial.

Fundador do PAIGC em 1956, Cabral liderou a luta anticolonial contra o domínio português com uma visão que integrava a libertação política, econômica e cultural. Diferentemente de muitos líderes revolucionários de sua época, ele compreendia que a verdadeira independência não poderia ser apenas a substituição de governantes, mas sim um processo de profunda transformação social, baseado na valorização das culturas africanas, na consciência nacional e na formação do povo.

Defensor de uma educação libertadora e crítica, Cabral considerava a cultura como um elemento central da resistência. Seu pensamento educativo dialoga com concepções de autores como Paulo Freire, ao propor uma pedagogia da libertação que articula teoria e prática, ação e reflexão. Nas zonas libertadas controladas pelo PAIGC, ele incentivou a criação de escolas, a formação de professores e o uso das línguas africanas no processo de ensino-aprendizagem, como forma de fortalecer a identidade cultural e a consciência política dos guineenses e cabo-verdianos.

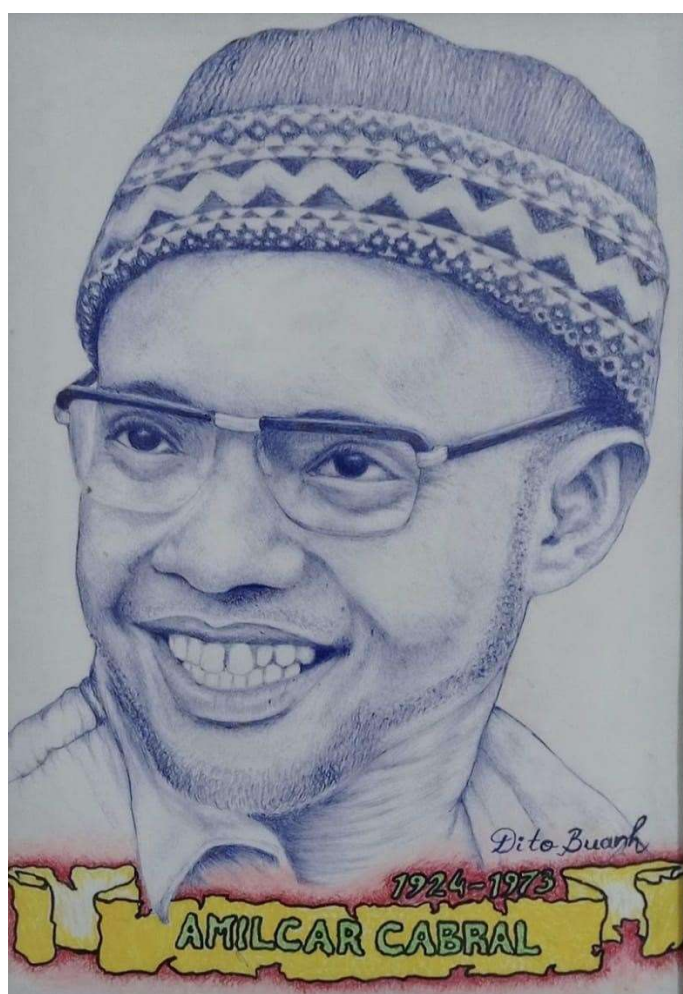
Cassama (2014), conta que durante o Seminário de Quadros do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) em 1969, Amílcar Lopes Cabral reafirmou com firmeza e clareza o seu profundo compromisso com a causa da libertação nacional. Diante de militantes e dirigentes do partido, Cabral não apenas expôs os desafios enfrentados na luta contra o colonialismo português, como também demonstrou sua incansável dedicação, disciplina política e lealdade aos princípios que orientavam o movimento. Suas palavras nesse encontro revelaram uma liderança ética e estratégica, que compreendia que a libertação do povo não se faria apenas pela via armada, mas também pela construção de uma consciência crítica, pela unidade nacional e pelo fortalecimento do projeto político do PAIGC. Ao longo de sua intervenção, ele convocou os quadros a assumirem responsabilidades com seriedade e espírito coletivo, reforçando a necessidade de aliar a ação revolucionária ao compromisso com a verdade, a justiça e a dignidade humana.

Palavras de Cabral, citado por Cassama (2014 P. 13):

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

Assassinado em 1973, pouco antes da proclamação da independência da Guiné-Bissau, Amílcar Cabral deixou um legado duradouro. Sua obra e prática continuam a inspirar movimentos populares e educadores comprometidos com a justiça social, a autodeterminação dos povos e a descolonização do saber.

Figura 5 - uma das fotos mais emblemática de Amílcar Cabral



Fonte: desenho da autoria do João Dito Sambu (Dito Buanh)

Sobre a ideia do projeto educativo do PAIGC Caetano (2021) conta que a ideia foi apresentada no Congresso de Cassacá realizado em 1970 nas zonas libertadas pela luta que se consolidava como uma alternativa concreta ao modelo colonial de ensino. Esse projeto educacional não era apenas técnico ou funcional, mas profundamente ideológico e cultural,

voltado para a formação de uma consciência crítica e emancipatória entre os povos guineenses e cabo-verdianos.

A proposta educativa defendida pelo PAIGC partia do princípio de que educar é também libertar. Nesse sentido, a educação deveria estar comprometida com a realidade concreta dos sujeitos, promovendo o resgate das línguas nacionais, da história africana e das práticas culturais locais todas sistematicamente negadas ou marginalizadas pelo sistema colonial português. A escola nas zonas libertadas funcionava como um espaço de resistência, onde se ensinava não apenas a ler e escrever, mas também a interpretar o mundo, a questionar a opressão e a construir coletivamente um novo projeto de sociedade.

Além disso, o projeto educativo do PAIGC articulava o ensino com o trabalho produtivo e com a participação política, formando sujeitos ativos no processo revolucionário. A educação, nesse contexto, não era um fim em si mesma, mas um instrumento de transformação social, alinhada à luta pela independência e à construção de um Estado nacional soberano e enraizado em sua própria cultura.

No entanto, o Congresso de Cassacá simboliza não apenas um marco político da luta armada, mas também um momento decisivo para a consolidação de uma proposta pedagógica decolonial, que rompe com os paradigmas coloniais e aponta para uma educação feita *pelos e para os africanos*, em consonância com os ideais de justiça, dignidade e autodeterminação. Segundo Namone (2014, p, 57), “Foi assim que, em 1964, após a realização do Congresso de Cassacá, o PAIGC iniciou a chamada educação alternativa nas zonas libertadas.”

Namone (2014) assegura que foi durante o Congresso de Cassacá que o PAIGC tomou a decisão de implementar efetivamente o seu projeto educativo, previsto nos programas políticos de 1962 e 1963. O primeiro deles, intitulado *Programa Básico do PAIGC*, estabelecia como um de seus princípios fundamentais a promoção da coesão social entre os cidadãos. Já o segundo programa, elaborado em 1963, aprofundava as diretrizes educacionais, estabelecendo metas concretas para a construção de um sistema de ensino próprio nas zonas libertadas. Essas metas incluíam, entre outros aspectos:

Guiné-Bissau (1976, apud Namone 2014, p. 57):

- Reforma do ensino, desenvolvimento do ensino secundário e técnico, criação do ensino universitário e de institutos científicos e técnicos;
- Liquidação rápida do analfabetismo. Instrução primária obrigatória e gratuita. Formação e aperfeiçoamento urgente de quadros técnicos e profissionais;

- Liquidação total dos complexos criados pelo colonialismo, das consequências da cultura e exploração colonialistas;
- Desenvolvimento das línguas nativas e do dialeto crioulo, com criação da escrita para essas línguas. Proteção e desenvolvimento da literatura e das artes nacionais;
- Aproveitamento de todos os valores e conquistas da cultura humana e universal ao serviço do progresso dos povos da Guiné e Cabo Verde. Contribuição da cultura destes povos para o progresso da humanidade em geral.

Dessa forma, o propósito dessa proposta educacional foi claramente delineado por Amílcar Cabral, fundador e então secretário-geral do PAIGC, ao afirmar:

Cabral (1977, Apud Namone 2014, p. 58):

Para continuar a desenvolver vitoriosamente a nossa luta devemos: Criar escolas e desenvolver a instrução em todas as regiões libertadas. Selecionar jovens (rapazes e raparigas) entre 14 e 20 anos, com pelo menos frequência da 4ª classe [série], para serem aproveitados na preparação dos quadros. Combater sem violência as práticas prejudiciais, os aspectos negativos das crenças e tradições do nosso povo. Obrigar os responsáveis do partido e todos os militantes dedicados, a melhorarem cada vez mais a sua formação cultural.

Namone (2014) conta que Cabral delineia diversos aspectos fundamentais sobre os quais deveria se estruturar a educação nas zonas libertadas. Entre seus principais objetivos estavam: ampliar o nível de conhecimento da população, formar quadros qualificados para contribuir com o desenvolvimento do país e combater práticas consideradas incompatíveis com os princípios da revolução em curso. Nesse contexto, ele enfatizava a importância de estabelecer normas claras a serem seguidas por todos os envolvidos nesse novo projeto educativo e político. Assim, orientava os membros do PAIGC engajados na luta a adotarem as seguintes diretrizes educacionais: Namone (2014, p. 58, 59 e 60):

1. Melhorar o trabalho nas escolas já existentes, evitar um número muito elevado de alunos que podem prejudicar o aproveitamento de todos. Criar escolas, mas ter em conta as possibilidades reais de que dispomos, para evitar que depois tenhamos que fechar algumas escolas por falta de meios. Controlar freqüentemente os trabalhos dos professores e os métodos que empregam. Evitar os castigos corporais contra os alunos e cumprir rigorosamente os programas feitos pelo partido para o ensino elementar e primário. Criar os cursos especiais para a formação e aperfeiçoamento de professores;

2. Reforçar cada dia mais a formação política dos professores, e a sua dedicação sem limites ao partido e ao povo. Destituir e castigar todos os professores que não cumprem os seus

deveres. Convencer os pais da necessidade absoluta de os seus filhos e filhas frequentarem as escolas, mas organizar a atividade dos alunos de maneira a também serem úteis nas suas casas e a ajudarem a família;

3. Criar cursos para ensinar a ler e escrever aos adultos, sejam eles combatentes ou elementos da população. Fazer respeitar em todos os lados a palavra de ordem do nosso partido: “todos os que sabem ensinam aos que não sabem”;

4. Dar melhor atenção a recrutamento de jovens para a preparação dos quadros. Lembra-se sempre de que a nossa vitória política ou militar não terá futuro se não dispomos dos quadros nacionais para a reconstrução e desenvolvimento científico e técnico da nossa terra. [...] Na seleção de candidatos para a formação dos quadros, dar preferência aos mais jovens, aos melhores militantes do partido, a indivíduos (rapazes ou raparigas) que tenham dado provas de inteligência e de vontade de aprender;

5. Combater entre os jovens, nomeadamente entre os mais idosos (mais de 20 anos) a mania de deixar o país para ir estudar fora, a ambição cega de ser doutor, o complexo de inferioridade e a idéia errada de que os que estudam e tiram cursos terão privilégio amanhã na nossa terra. Não aceitar os candidatos para bolsa de estudos qualquer responsável do partido com função da direcção, seja qual for o seu grau de instrução. Mas combater, sobretudo entre os responsáveis que se têm dedicado à luta, a má vontade contra os que estudam ou desejam estudar, o complexo que os leva a julgar que todos os estudantes são rigorosos e futuros sabedores do partido. [...] Vencer a batalha da formação de quadros, garantir os quadros necessários para o desenvolvimento da nossa terra é uma das coisas mais importantes da acção do programa do nosso partido;

6. Defender e desenvolver as manifestações da cultura do nosso povo, respeitar e fazer respeitar os usos, costumes e tradições da nossa terra, desde que não sejam contra a dignidade humana, contra o respeito que devemos ter para cada homem, mulher e criança. Apoiar as manifestações de arte (música, dança, pintura e escultura), [...] fazer coleção de obras de arte e recolher textos de lendas e de histórias contadas pelo povo. Combater todos os particularismos (manias de separação) prejudiciais à unidade do povo. Combater as manifestações do tribalismo, de discriminação racial ou religiosa. Respeitar e fazer respeitar a religião de cada um e o direito de não ter religião;

7. Dar atenção especial à vida das crianças, desenvolver a sua personalidade e protegê-las contra os abusos, mesmo das partes dos pais ou parentes. Defender os direitos da mulher, respeitar e fazer respeitar as mulheres (crianças, “bajudas” ou adultas), mas convencer as mulheres da nossa terra de que a sua libertação deve ser obra delas mesmas, pelo seu trabalho,

dedicação ao partido, respeito próprio, personalidade e firmeza diante de tudo quanto possa ser contra a sua dignidade;

8. Educar-nos a nós próprios, educar os outros, a população em geral para combater o medo e a ignorância, para eliminar pouco a pouco a submissão diante da natureza e das forças naturais que a nossa economia ainda não dominou. Lutar, sem violências desnecessárias, contra todos os aspectos negativos, prejudiciais ao homem, que ainda fazem parte das nossas crenças e tradições;

9. Exigir aos responsáveis do partido que se dediquem seriamente ao estudo [...]. Convencer cada um de que ninguém pode saber sem aprender e que a pessoa mais ignorante é aquela que sabe sem ter aprendido. Aprender na vida, aprender junto do nosso povo, aprender nos livros e na experiência com os outros. Aprender sempre;

10. Criar, a pouco e pouco, bibliotecas simples, nas zonas e regiões libertadas, emprestar aos outros os livros de que dispomos, ajudar os outros a aprender a ler um livro, o jornal, e a compreender aquilo que se lê. Distribuir ao máximo o jornal do partido, fazer sessões de leitura colectiva (em grupo) e levar os que lêem a discutir e a dar opinião sobre o que leram;

11. Lembrar-se sempre de que um bom militante (como um bom cidadão) é aquele que faz bem o seu dever. É aquele que, além de fazer o seu dever, consegue melhorar-se a cada dia para ser capaz de fazer mais e melhor.

Esses pontos constituem elementos fundamentais e indispensáveis para o desenvolvimento de uma educação comprometida com os ideais da libertação nacional nas zonas libertadas. Ao estabelecer diretrizes claras e objetivos concretos, Amílcar Cabral buscava construir um sistema educativo alinhado aos valores da justiça social, da unidade popular e da autodeterminação dos povos. A educação, nesse contexto, não era concebida apenas como transmissão de conteúdos formais, mas como um instrumento estratégico para elevar a consciência crítica da população, formar cidadãos comprometidos com o processo revolucionário e preparar os quadros técnicos e políticos necessários para a construção de um Estado independente. Assim, os princípios educativos definidos pelo PAIGC nas zonas libertadas representavam um esforço concreto para romper com o modelo colonial e implantar uma pedagogia voltada para a transformação social e cultural do país.

Amílcar Cabral foi além ao afirmar que a resistência cultural entendida como a capacidade de um povo preservar, afirmar e reinventar sua identidade frente às imposições do colonialismo só poderia emergir e produzir frutos concretos por meio da educação. Para ele, a cultura não era algo estático ou meramente simbólico, mas um campo de luta, profundamente ligado à consciência política e à emancipação dos povos oprimidos. Nesse sentido, Cabral

compreendia a educação como a via privilegiada para fortalecer os valores culturais autênticos das populações guineenses e cabo-verdianas, desconstruindo a lógica colonial que buscava inferiorizar e apagar suas tradições, saberes e modos de vida. Ao apostar numa educação politicamente engajada e culturalmente enraizada, Cabral colocava a formação do sujeito no centro da luta de libertação, acreditando que a independência verdadeira só seria possível com a reconstrução crítica da consciência nacional a partir da valorização da cultura própria.

Nesse contexto, destaca-se a afirmação de Amílcar Cabral sobre o conceito de resistência cultural, conforme citado por Namone (2014) na qual o autor evidencia a importância da cultura como forma de enfrentamento às estruturas coloniais de dominação:

Namone (2014, p. 63 e 64):

Nós queremos ser nós mesmos, africanos da Guiné-Bissau e Cabo Verde e não os “tugas³¹”, porque, a nossa cultura não é a dos “tugas”, embora que a nossa cultura tenha hoje a influência da cultura dos “tugas” o nosso objetivo é lutar para transformação radical da nossa cultura, isto que é uma resistência cultural. Devemos limpar na nossa terra toda influência nociva da cultura colonial. O primeiro ato da cultura que devemos fazer na nossa terra é o seguinte: unidade do nosso povo, necessidade de luta e desenvolver em cada um de nós uma idéia nova, que é o patriotismo, o amor pela nossa terra, como uma coisa só. Essa é a primeira parte da cultura que devemos dar à nossa terra [...], pois, só é filho do nosso povo aquele que é patriota.

Namone aponta que Cabral argumentava que a primeira ação cultural a ser promovida deve ser a construção da unidade nacional e o fortalecimento do espírito patriótico entre os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem o país. Para ele, essa unidade não deveria ser apenas um ideal abstrato, mas uma prática concreta sustentada pela educação e pela valorização das tradições e identidades locais. Em um território historicamente fragmentado por fronteiras coloniais e marcado por uma diversidade étnico-cultural, a promoção da coesão nacional era vista como condição essencial para o êxito da luta de libertação e para o projeto de construção de um Estado soberano.

No entanto, Cabral acreditava que somente por meio da educação política e cultural seria possível superar rivalidades internas, reforçar o sentimento de pertencimento coletivo e criar uma consciência nacional unificada e comprometida com os objetivos revolucionários. Assim, a unidade nacional, cultivada a partir da base social e cultural, aparecia como o alicerce de um processo revolucionário verdadeiramente emancipador.

Namone (2014) salienta que a educação nas zonas libertadas para o PAIGC, seria assumir um caráter popular e massivo, com ênfase especial na formação das populações camponesas maioria do território guineense. Inspirada em princípios do modelo socialista, essa

proposta educativa era, no entanto, adaptada às condições concretas e culturais locais. A perspectiva socialista da educação, centrada na formação de um *Homem Novo*, era compreendida pelo partido como um elemento fundamental para a edificação de uma nova sociedade, livre da opressão colonial. Nesse processo, a educação não apenas instruía, mas também politizava e conscientizava, atuando como instrumento estratégico para consolidar a unidade nacional, eixo central do projeto revolucionário. Assim, a proposta pedagógica do PAIGC articulava-se diretamente com o projeto político de construção do Estado-nação binacional entre Guiné-Bissau e Cabo Verde, onde a educação desempenhava o papel de força motriz na transformação da sociedade e no fortalecimento da soberania popular.

De acordo com Namone (2014) as aulas nas zonas libertadas eram realizadas em condições extremamente simples e improvisadas, refletindo tanto as limitações materiais do contexto de guerra quanto o compromisso do PAIGC com a expansão do acesso à educação. Frequentemente, os encontros aconteciam ao ar livre, à sombra das árvores, onde o ambiente natural se transformava em sala de aula.

Em outras situações, eram utilizadas escolas construídas com materiais rudimentares, como palhas e madeira, erguidas coletivamente pelas comunidades. Troncos de árvores serviam como carteiras e bancos, e muitas vezes os materiais didáticos eram escassos ou inexistentes. Ainda assim, esses espaços improvisados se tornaram símbolos de resistência e esperança, lugares onde se ensinava a ler, escrever, contar e, acima de tudo, a compreender a realidade e a importância da luta pela libertação.

Namone (2014) ainda salienta que, além do ensino básico de leitura e escrita, o PAIGC estruturou cursos de formação militante, voltados à conscientização política dos educandos. Esses cursos tinham como objetivo estimular a reflexão crítica sobre as razões históricas e sociais da luta de libertação nacional, situando o conflito guineense no contexto mais amplo das lutas anticoloniais na África e no mundo. A formação política era considerada essencial para que os cidadãos compreendessem não apenas a opressão colonial, mas também os caminhos possíveis para a construção de uma sociedade justa e autônoma afirma autor ao citar (ANDRADE, 1981). Sobre esse aspecto, namone traz a fala de Amílcar Cabral (1979) que destaca a importância da educação como prática revolucionária, reafirmando que a conscientização do povo era condição indispensável para a consolidação de um projeto político emancipatório.

Namone (2014, p. 67):

Na nossa escola temos que tirar tudo quanto era feito pelos colonialistas. Que mostram a mentalidade dos colonialistas. Começamos a fazê-lo já editando livros novos, falando do nosso Partido, da nossa luta, da nossa terra, do presente e do futuro do nosso povo dos direitos do nosso povo. Há camaradas que pensam que para ensinar bem às nossas crianças, não devemos falar do nosso Partido. Qualquer história! A pedagogia que quer isso, não é pedagogia nenhuma. Para nós pedagogia é aquilo que ensina as crianças a nossa luta, os direitos do nosso povo, o Partido, o Hino do nosso Partido, o valor do nosso Partido, além de A, B, C.

As tabelas a seguir ilustram de forma comparativa os resultados obtidos pelos dois sistemas educacionais vigentes na Guiné-Bissau durante o período da luta de libertação nacional: o sistema colonial português e a proposta educativa promovida pelo PAIGC nas zonas libertadas. Os dados destacam os avanços significativos alcançados pelo projeto educativo do partido, sobretudo no que se refere à formação de quadros de nível médio e superior, além de técnicos, professores, agentes de saúde, militantes políticos, sindicalistas e demais profissionais estratégicos para a organização social e econômica do país em construção.

Tabela 1: Quadro comparativo de educação colonial, durante a luta de Independência

Nível de formação de quadros	Níveis de formação						
	Superior	Superior em formação	Pós-universitário	Médio Técnico	Médio técnico em formação	Profissionalizante/especialização	Formação de quadros políticos e sindicais
Zonas não libertadas	14	-----	-	11	-	-	-

³² O termo camarada é usado pelos militantes do PAIGC em referência ao compatriota, companheiro, ou ir entre outros simbolizando a união, solidariedade, fraternidade, etc. Na verdade, camarada é o modo clássico tratamento entre os membros dos partidos comunistas.

70

1471 a 1961							
Zonas libertadas 1963 a 1973	36	31	5	46	386	241	174

Fonte: *Print* da tela, Namone (2014, p. 69 e 70).

A tabela a seguir apresenta, de forma quantitativa, os avanços da educação promovida pelo PAIGC nas zonas libertadas, entre os anos de 1965 e 1973, destacando o número de escolas, professores e estudantes envolvidos no processo educativo.

Quadro 1: Educação nas zonas libertadas de 1965-1973

Anos	Escolas	Professores	Alunos
1965/1966	127	191	13.361
1966/1967	159	220	14.386
1967/1968	158	284	9.384
1968/1969	134	243	8.130
1969/1970	149	248	8.559
1970/1971	157	251	8.574
1971/1972	164	258	14.531
1972/1973	156	251	15.000

Fonte: Adaptado de Namone (2014, p. 70).

Essa comparação evidencia que, mesmo com recursos materiais limitados, o projeto educativo das zonas libertadas alcançou resultados expressivos e estruturantes, contribuindo não apenas para a alfabetização da população, mas para a formação de uma consciência crítica nacional voltada à reconstrução do país em bases autônomas e solidárias.

Segundo Caetano (2021), o projeto educativo promovido pelo PAIGC era voltado à realidade dos povos nativos, distanciando-se dos moldes da educação colonial, marcada pela dominação, submissão e conformismo. Essa nova proposta apontava caminhos alternativos para os guineenses, valorizando os saberes locais e respeitando as especificidades culturais. Representou, assim, uma oportunidade de resgatar os valores e identidades que o colonialismo tentou apagar.

Durante o processo de luta pela independência da Guiné-Bissau e de Cabo Verde, o PAIGC estruturou um sistema educacional alternativo nas zonas libertadas, com o objetivo de oferecer uma educação revolucionária e adequada à realidade dos povos locais. Esse projeto foi um marco na construção de uma nova consciência nacional. Além da Escola Piloto fundada em Rontoma, nos arredores de Conacri, conforme destaca Caetano (2021), o PAIGC implantou Internatos, Centros de Formação de quadros em diversas regiões do país, ampliando o acesso à educação nas zonas libertadas.

Dessas implementações criou O Instituto Amizade, este instituto tinha como objetivo fundamental segundo Cá (2005) preparar sujeitos conscientes, comprometidos com seus deveres e capacitados para contribuir ativamente na construção de um país em desenvolvimento, conforme os princípios e orientações definidos pela liderança do partido.

Cá (2005, apud Caetano, 2021, p. 40):

Em fevereiro de 1965, foi inaugurado o Instituto Amizade, este instituto foi criado como organização autônoma, cuja finalidade era dar acolhimento, proteção e educação às crianças vítimas de guerra colonial. O seu objetivo fundamental era a formação de quadros, preparando homens responsáveis, conscientes dos seus deveres e capazes de construir um país de paz e progresso, de acordo com a linha de orientação traçada pela direção do partido. O instituto Amizade concretizava os seus objetivos através da criação de jardins infantis, internatos e escolas agrícolas, onde se ministravam os ensinamentos maternal, pré-primário, primário e secundário.

Caetano (2021, p. 41):

O Instituto Amizade tinha a seu cargo 10 internatos, todos no país, com cerca de 2.000 alunos de idade entre três e 17 anos. Dos 19 internatos, seis estavam em zonas rurais e quatro em zonas urbanas. Os semi-internatos também foram criados no tempo da luta para reunir os alunos de 2ª e 3ª séries que viviam em aldeias dispersas e não podiam entrar nos internatos por falta de vagas.

Além da escassez de recursos materiais e da ausência de professores, técnicos e quadros com formação superior para conduzir as aulas, a questão linguística também se apresentou como um dos principais desafios enfrentados pela educação promovida pelo PAIGC durante a luta de libertação. Segundo Namone (2014) o partido inicialmente, optou por adotar o *kriol* como língua de ensino nas escolas das zonas libertadas, reconhecendo seu papel como idioma amplamente falado pela população. No entanto, ainda no decorrer do conflito, essa decisão foi revista. O PAIGC justificou a mudança argumentando que o *kriol* não possuía uma ortografia padronizada, além de faltar ao país especialistas capacitados para desenvolver e oficializar essa escrita. Essa limitação acabou impondo obstáculos à continuidade do uso do *kriol* como língua de instrução formal.

Namone (2014) salienta que ao introduzir o *kriol* como língua de ensino, o PAIGC rapidamente percebeu que seu uso gerava entraves a um processo educativo que se pretendia dinâmico e eficaz. Diante dessas dificuldades, Amílcar Cabral (1979) avaliou que considerar o crioulo ou qualquer outra língua étnica da Guiné-Bissau como idioma oficial da instrução escolar seria um ato de “oportunismo”, o que, segundo ele, deveria ser firmemente combatido. Para Cabral, segundo Namone (2014) a escolha da língua de ensino precisava estar alinhada não apenas com a realidade cultural, mas também com a viabilidade técnica e pedagógica do projeto educacional revolucionário em curso.

Cabral (1979, apud Namone (2014, p. 71):

Devemos combater tudo quanto seja oportunismo, mesmo na cultura. Por exemplo, há camaradas que pensam que, para ensinar na nossa terra, é fundamental ensinar em crioulo já. Então outros pensam que é melhor ensinar em fula, em mandinga, em balanta. Isso é muito agradável de ouvir, os balantas, se ouvirem isso, ficam muito contentes. Mas agora não é possível. Como é que vamos escrever em balanta agora? Quem sabe a fonética do balanta? Ainda não se sabe, é preciso estudar primeiro mesmo em crioulo. Eu escrevo, por exemplo, n'ca na bai [não vou]. Um outro escreve n'ka na bai [também não vou]. Dá na mesma. Não podemos ensinar assim. Para ensinar uma língua escrita, é preciso ter uma maneira certa de a escrever, para que todos a escrevam da mesma maneira, senão é uma confusão do diabo. Mas muitos camaradas, com sentido oportunista, querem ir para frente com o crioulo. Nós vamos fazer isso, mas depois de estudarmos bem. Agora a nossa língua para escrever é o português. Por isso que tudo vale a pena falar-se aqui, tanto o português como o crioulo. Não somos mais filhos da nossa terra se falarmos crioulo, isso não é verdade. Melhor filho da nossa terra é aquele que cumpre as leis do partido, as ordens do partido para servir bem o nosso povo. [...] Ninguém deve ter complexo porque não sabe falar balanta, mandinga, pepel, fula ou mancanha. Se souber melhor, mas se não sabe, tem que fazer com que outros o entendam, mesmo que for com gestos.

Esta realidade linguística foi segundo Namone (2014), que o PAIGC liderado por Amílcar Cabral optou pela adoção do português, a única língua na Guiné-Bissau com qualidades que faltavam ao kriol. Namone (2014, p. 71) “Nesse sentido, Cabral (1979) chama atenção aos “camaradas” do partido de que para levar o povo à frente e avançar na ciência, o português teria que ser a língua do ensino na Guiné- Bissau, até encontrar as regras de fonética boas para o crioulo.”

Cabral (1979, apud Namone. 2014, p. 71):

Nós, Partido, se queremos levar para frente o nosso povo durante muito tempo, [...] para escrevermos, para avançarmos na ciência, a nossa língua tem que ser o português. [...] Até um dia em que de facto, tendo estudado profundamente o crioulo, encontrando todas as regras de fonéticas boas para o crioulo, possamos passar a escrever o crioulo. [...] Se nas nossas escolas ensinamos aos nossos alunos como é que o crioulo vem do português e do africano, qualquer pessoa saberá português muito mais depressa. O crioulo prejudica quem aprende o português, porque não sabe qual é a ligação que existe entre português e o crioulo, mas se se conhecer a ligação que há isso facilita aprender o português.

Namone enfatiza que o projeto educativo do PAIGC, que previa a valorização das línguas locais como parte essencial da construção de uma educação nacional e descolonizadora, não chegou a ser plenamente implementado nas zonas libertadas. Pois é para salientar que essa proposta também não se concretizou no país após a independência. Assim, o português permanece como língua oficial de ensino na Guiné-Bissau, realidade que tende a se manter enquanto não houver esforços concretos para a padronização e oficialização do crioulo no país.

Apesar de Amílcar Cabral não ser um especialista formal nas Ciências da Educação, suas reflexões e propostas sobre o papel da educação no processo de libertação nacional revelam

uma notável compreensão crítica e estratégica do tema, especialmente quando contextualizadas no cenário político, social e histórico em que foram formuladas. Cabral via a educação não apenas como um instrumento de alfabetização ou transmissão de conhecimentos técnicos, mas, sobretudo, como uma ferramenta fundamental para a consciência política, para a formação de sujeitos comprometidos com a transformação social e para a construção de uma nova ordem social pós-colonial.

Suas contribuições devem ser lidas à luz das limitações e urgências próprias de uma luta armada de libertação nacional, em que as condições materiais, humanas e logísticas eram extremamente precárias. Mesmo assim, Cabral teve a lucidez de defender um modelo de educação contextualizado, voltado para a realidade dos povos africanos, ancorado na valorização da cultura local e na superação das estruturas coloniais de pensamento.

O mais impressionante é que, mesmo décadas após sua morte, muitas de suas ideias permanecem atuais. Em um mundo onde a dominação colonial clássica deu lugar a novas e sofisticadas formas de dependência como o neocolonialismo cultural, econômico e educacional, a educação ainda é frequentemente utilizada como meio de controle ideológico. Dessa forma, a proposta de Cabral por uma educação crítica, libertadora e enraizada na cultura dos povos continua sendo de grande relevância, sobretudo em contextos onde a exclusão e a desigualdade social ainda são alimentadas por sistemas educacionais descontextualizados e alienantes.

Assim, retomar o pensamento educativo de Cabral hoje é, mais do que um exercício histórico, uma possibilidade concreta de repensar os fundamentos de uma pedagogia africana descolonizadora, voltada para a autonomia, a dignidade e o desenvolvimento dos povos.

7. CONCLUSÃO

Este trabalho procurou lançar um olhar crítico sobre o sistema educativo da Guiné-Bissau, tendo como eixo central a perspectiva decolonial. Ao longo da investigação, foi possível constatar que, mesmo após a independência formal do país, o sistema educacional permanece atrelado a lógicas coloniais, expressas na centralidade da língua portuguesa como único idioma de ensino, na marginalização dos saberes locais e na reprodução de currículos que pouco dialogam com a realidade sociocultural guineense.

A partir da análise dos discursos, das práticas pedagógicas e das políticas públicas vigentes, observou-se que a escola guineense ainda está distante de promover uma educação verdadeiramente emancipadora, pois continua operando sob paradigmas eurocentrados, que ignoram a diversidade cultural e linguística do país. Tal cenário compromete não apenas o acesso ao conhecimento significativo, mas também o fortalecimento das identidades locais e a autonomia dos sujeitos.

No entanto, este estudo também evidenciou que existem caminhos possíveis para a construção de uma educação libertadora, transformadora e enraizada nas realidades africanas. A valorização das epistemologias africanas, o reconhecimento das línguas nacionais como instrumentos legítimos de ensino-aprendizagem e a adoção de pedagogias críticas comprometidas com a justiça social são passos fundamentais para reorientar o projeto educativo do país.

Assim, conclui-se que a decolonialidade, enquanto referencial teórico e político, oferece uma base sólida para repensar o sistema educativo guineense. Mais do que uma ruptura com o legado colonial, ela propõe a construção de um modelo educativo próprio, capaz de dialogar com as realidades locais, promover a inclusão e garantir a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, uma educação decolonial não é apenas desejável, mas necessária para a construção de uma Guiné-Bissau mais justa, plural e soberana.

A normatização e oficialização do crioulo, acompanhada de investimentos em sua padronização escrita e implementação como língua de instrução inicial, constitui um dos eixos centrais para a construção de uma educação mais justa, eficaz e verdadeiramente enraizada na realidade sociocultural guineense. Ao lado do português, o uso sistemático do crioulo no processo de alfabetização representa uma estratégia pedagógica essencial para superar as barreiras linguísticas que historicamente excluíram grande parte da população do acesso pleno ao conhecimento escolar.

Essa medida não apenas resgata e valoriza a identidade linguística do povo guineense, mas também contribui para tornar o processo educativo mais compreensível, participativo e significativo. Quando os alunos têm a oportunidade de aprender em uma língua que compreendem desde a infância, a aprendizagem se torna mais natural e eficaz, fortalecendo os vínculos entre escola, comunidade e cultura local.

Além disso, a convivência entre o crioulo e o português numa proposta bilíngue oferece dupla vantagem: de um lado, fortalece os saberes e formas de expressão próprias das comunidades; de outro, garante a continuidade do aprendizado do português como língua oficial do país, útil para a comunicação interinstitucional, o ensino superior e o mercado de trabalho.

Portanto, normatizar e oficializar o crioulo não é apenas uma escolha linguística é uma decisão política e pedagógica profundamente decolonial. Trata-se de romper com a lógica colonial que historicamente deslegitimou as línguas africanas e impôs o português como única via de acesso ao saber. Investir no crioulo é reconhecer o valor dos saberes locais, promover a equidade linguística no espaço escolar e reafirmar o direito do povo guineense a uma educação culturalmente relevante, inclusiva e emancipadora. É um passo necessário rumo à construção de uma escola alinhada com os desafios e potencialidades do país, comprometida com um futuro mais autônomo, plural e democrático.

A reformulação do currículo, orientada por uma visão integral do sujeito e profundamente conectada ao território, emerge como uma condição indispensável para a transformação do sistema educativo guineense e, por extensão, para a superação das heranças coloniais que ainda atravessam as práticas escolares. Essa mudança curricular precisa romper com modelos eurocentrados, descontextualizados e padronizantes, que historicamente silenciaram as vozes, os saberes e as experiências dos povos africanos.

Um currículo repensado a partir dessa perspectiva não pode se limitar à simples inserção de conteúdos locais como adendos aos programas tradicionais. Pelo contrário, ele pode ser pensado na reorganização de suas bases epistemológicas, valorizando as culturas, línguas, histórias, identidades e realidades socioeconômicas guineenses. Trata-se de construir um currículo que dialogue com as lutas populares, reconheça a diversidade e promova o respeito à pluralidade cultural como princípio educativo.

Essa proposta curricular pode ainda estar comprometida com a formação para a cidadania ativa, o que implica preparar os estudantes para compreender criticamente o mundo, participar das decisões que afetam suas vidas e lutar por justiça social. Nesse processo, o conhecimento não pode ser um fim em si mesmo, mas um instrumento de autonomia individual

e coletiva, capaz de contribuir para o fortalecimento das comunidades e o desenvolvimento sustentável do país.

A justiça social, por sua vez, deve atravessar todas as dimensões do currículo: desde a linguagem até os métodos de avaliação; desde o conteúdo até as relações pedagógicas. Um currículo decolonial precisa incluir os historicamente excluídos, reparar desigualdades e garantir que a escola funcione como espaço de resistência, de reconstrução de identidades e de projeção de futuros possíveis.

Em síntese, a reformulação curricular para a Guiné-Bissau não é uma proposta técnica, mas um projeto político-pedagógico de afirmação da soberania cultural e epistêmica do povo guineense. É uma aposta em uma educação libertadora, ancorada no território e voltada para a construção de um país mais justo, democrático e enraizado em suas próprias referências. É, sobretudo, um compromisso com a dignidade e com a emancipação dos sujeitos que constroem diariamente a história da nação.

Portanto, a educação na Guiné-Bissau precisa ser resgatada como instrumento de libertação, não apenas política ou econômica, mas também epistêmica. Por meio de um compromisso real com a decolonialidade será possível superar as cicatrizes do passado colonial e construir um sistema educativo capaz de formar sujeitos críticos, conscientes e protagonistas de um projeto nacional autêntico, plural e justo.

Retomando a afirmação do Paulo Freire que é epígrafe deste trabalho “Se a educação não é a chave de transformação social, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (2007, p. 112) desafia uma visão simplista da educação como um instrumento unicamente opressor ou puramente libertador. Freire propõe uma concepção dialética do processo educativo: ele pode, sim, ser usado para manter estruturas de poder, silenciando os oprimidos e reproduzindo os valores das classes dominantes. Contudo, reduzir a educação apenas a esse papel é ignorar seu potencial de ruptura, de criação de consciência crítica e de transformação das realidades sociais.

A educação, nesse sentido, é um campo de disputa. Não está automaticamente a serviço da dominação nem garante, por si só, a emancipação. Tudo depende da intencionalidade com que se realiza o ato educativo. Quando pautada pelo diálogo, pela escuta, pela valorização dos saberes populares e pela problematização do mundo vivido, a educação se torna uma prática de liberdade. Ao contrário, quando se limita à transmissão mecânica de conteúdos, desconsiderando a realidade dos educandos, ela reforça as desigualdades e marginaliza ainda mais os já excluídos.

Assim, Freire nos convida a não naturalizar o papel da educação. Cabe aos educadores, especialmente, assumir uma postura ética e política comprometida com a justiça social. A transformação não está garantida, mas é possível e é nesse horizonte de possibilidade que se inscreve a pedagogia freireana.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamada. *O perigo de uma história única*. 2014. <https://br.video.search.yahoo.com/search/video?fr=mcafee&ei=UTF-8&p=TED+-+O+perigo+de+uma+hist%C3%B3ria+%C3%BAnica+-+Chimamanda+Adichie+-+Dublado+em+portugu%C3%AAs+-+YouTube&type=E211BR1316G0#id=1&vid=d4c9045df2f148d5f254b2da0ae58578&action=click>
- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado (Notas para uma investigação)*. In: Althusser, Louis. *Posições*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AUGEL, Moema Parente, 1939 - *O desafio de escombros: nação, identidades, e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau* / Moema Parente Augel, - Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- BARBOSA, José Augusto. *Língua e desenvolvimento: o caso da Guiné-Bissau*, Lisboa, 2015.
- BATALHA, Graciete. *A língua portuguesa e as línguas nacionais na Guiné-Bissau*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical, 2004.
- Bissau: Incoerências e Descontinuidades*. Universidade de Aveiro 2005 Departamento de Ciências da Educação.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CÁ, Lourenço Ocuni. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1971-1973). *Revista online Bibl. Prof. Joel Martins*, v.2, n.1, 2000.
- CÁ, Lourenço Ocuni. Cultura escolar e os povos coloniais: a questão dos assimilados nos países africanos de língua oficial portuguesa. *ETD – Educ. Tem. Dig. Campinas*, v.13, n.1, p.207-224, jul./Dez. 2011 – ISSN 1676-2592.
- CAETANO, Fara. Cooperação Portugal – Guiné-Bissau: os projetos portugueses no sistema educativo guineense. *Revista da FLUP*. IV Série, vol. 3, 2013, p. 97-120.
- CAETANO, Samora. *Influências do Banco Mundial e da UNESCO na política de formação de professores na Guiné-Bissau*, Florianópolis 2021.
- CAMPOS, Américo. *HISTÓRIA DA CIDADE DE BISSAU: (Até 1915)*, Rebordosa, 2013.
- CARDOSO, Carlos. Desenclavar as ciências sociais na África lusófona: a iniciativa especial do CODESRIA. *Revista de Antropologia*, v. 60, n. 3, p. 89-111, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/141647>. Acesso em: 4 fev. 2019.
- CASSAMA, Daniel Júlio Lopes Soares. *Amílcar Cabral e a independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde* – 2014.
- CHAUDHURI, Kirti (Dir.). *História da Expansão Portuguesa: último império e recentramento (1930-1998)*. Vl. 5. Navarra: Círculo de Leitores, 1999.

- COUTO, Hildo Honório do. *Línguas em contato: o português e as línguas nacionais na Guiné-Bissau*. Brasília: Editora da UnB, 2009.
- COUTO, Hildo Honório do; EMBALÓ, Filomena. Literatura, língua e cultura na guinébissau. Um país da CPLP. *Revista Papia*, n.20, 2010.
- DIAS, Christiane da Silva. “*É proibido falar crioulo*”: *um relato etnográfico sobre colonialidade, ensino de língua e políticas linguísticas na Guiné-Bissau*. Florianópolis, 2021.
- DJASSI, João. *Língua e identidade na Guiné-Bissau: desafios do pós-independência*. Bissau: INEP, 2006.
- DJAU, Rachido. Situação sociolinguística, cultural e étnica na Guiné-Bissau e sua implicação. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, v. 2, n. 12, 2015.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas / Frantz Fanon*; tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.
- FARACO, CA. *Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política*. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S., orgs. *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 31-50. ISBN 978-85-232-1230-8. Available from SciELO Book.
- FERNANDES, Lito Nunes. União econômica e monetária a lá africana: o caso da UEMOA. *Revista Videre - 39 Dourados*, v. 04, n. 07, p. 39-59, jan./jun.2012.
- FERREIRA, E.S. *O fim de uma era: o colonialismo português em África*. Lisboa: Sá da Costa, 1977.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Porto, Afrontamento, 1975.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. 146p.
- FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. *Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: incoerências e descontinuidades*. Tese de Doutorado em Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro, 2005.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. 6 vols. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- KANDJIMBO, Luís. *Colonialismo, Cultura e Identidade em África*. Luanda: Editorial Nzila, 2007.

- KI-ZERBO, Joseph. *Para quando a África?: entrevista com René Holenstein / Joseph Ki-Zerbo*; tradução Carlos Aboim Brito. – Rio de Janeiro: palhas, 2009.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo (org). *Manual de linguística*. 2.ed, 1ª reimpressão – São Paulo: contexto, 2012.
- MAZRUI, A. Ali; WONDJI, Christophe. *História geral de África*, VIII: África desde 1935 / editado por Ali A. e – Brasil: UNESCO, 2010.
- MAZULA, B. - *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique*. Lisboa, Afrontamento, 1995.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2011.
- NAMONE, Dabana. A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional / Dabana Namone – 2014.
- NAMONE, Debana e TIMBANE, Alexandre António. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. *Mandinga*, v.1, n.1, 2017.
- NASSUM, Manuel. Política linguística pós-colonial: ruptura ou continuidade? In *Revista SORONDA – Revista de estudos guineenses*. Bissau: INEP, 1994.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2015.
- QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. CLACSO. Buenos Aires, 2005.
- RODNEY, Walter. *Como a Europa subdesenvolveu a África*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- SANÉ, Samba. Os desafios da educação na Guiné-Bissau. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, Brasil, v. 27, n.1, p. 55-77, jan/jun 2018.
- SANTOS, B. S. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G. (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SCANTAMBURLO, Luigi. *O Léxico do Crioulo Guineense e as suas relações com o Português: o ensino bilíngue Português-Crioulo Guineense*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2013.
- SEMEDO, Maria Odete. Educação e identidade: a problemática da língua na escola guineense. In: *Revista Guiné-Bissau: Cultura e Sociedade*, n. 4, p. 55-65, 2006.
- SEMEDO, Maria Odete. *Guiné-Bissau: Identidade, Educação e Literatura*. Bissau: INEP, 2003.

SEVERO, Cristine Gorski. *Lusofonia, colonialismo e globalização*. Florianópolis, v. 13, 3, p. 1321-133, jul. / set. 2016.

SILVA, Francisco Henriques da; SANTOS, Mário Beja. *Da Guiné Portuguesa à Guiné-Bissau: um roteiro*. Fronteira do Caos (Porto/Lisboa), 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.

SOUSA, Manuel da Costa. *Vozes femininas na literatura da Guiné-Bissau*. Lisboa: Colibri, 2010.

TAVARES, Fernando Jorge Pina. *Os limiares críticos da educação na África lusófona*. Lisboa: Edições Colibri, 2012.

TÉ, Francisco Armando Bilima. *Políticas Educativas na Guiné-Bissau: estudo longitudinal dos ensinos básico e secundário*. Dissertação de mestrado. Lisboa, 2017.

THIONG'O, Ngũgĩ wa. *Descolonizar a mente: a política da linguagem na literatura africana*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ZIMMERMANN, Viviane da Silva. *Avante Guine! O Paigc e a pauta anticolonial*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho, 2011.