



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Marcelo da Silva

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA GUINÉ-BISSAU:
PERMANÊNCIAS E RUPTURAS DA COLONIALIDADE NA PRÁTICA DOCENTE**

Florianópolis-SC
2024

Marcelo da Silva

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA GUINÉ-BISSAU:
PERMANÊNCIAS E RUPTURAS DA COLONIALIDADE NA PRÁTICA DOCENTE**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Educação Científica e Tecnológica da Universidade
Federal de Santa Catarina para obtenção do título de
Doutor em Educação Científica e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Suzani Cassiani.
Coorientadora: Profa. Dra. Vanessa Diniz.

Florianópolis-SC
2024

da Silva, Marcelo

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA GUINÉ-BISSERMANÊNCIAS E RUPTURAS DA COLONIALIDADE NA PRÁTICA DOCENTE / Marcelo da Silva ; orientador, Suzani Cassiani, coorientador, Vanessa Lessio Diniz, 2024.

246 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. Decolonialidade. 3. Guiné-Bissau. 4. Geografia. 5. Formação de Professores. I. Cassiani, Suzani . II. Lessio Diniz, Vanessa . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. IV. Título.

Marcelo da Silva

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA GUINÉ-BISSAU:
PERMANÊNCIAS E RUPTURAS DA COLONIALIDADE NA PRÁTICA DOCENTE**

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 04 de setembro de 2024, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Samba Sané Dr.

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

Prof^a. Patrícia Barbosa Pereira Dra.

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Prof. Fábio Napoleão Dr.

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutor em Educação Científica e Tecnológica.



Documento assinado digitalmente

Andre Ary Leonel

Data: 08/11/2024 13:23:05-0300

CPF: ***.602.779-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. André Ary Leonel, Dr.
Coordenador



Documento assinado digitalmente

Suzani Cassiani

Data: 08/11/2024 14:29:51-0300

CPF: ***.576.438-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof^a Suzani Cassiani, Dra.
Orientadora – PPGECT/UFSC

Dedico esta tese a Amílcar Cabral (in memoriam), líder e ícone da luta pela libertação e dignidade do povo guineense. Que sua coragem, sabedoria e compromisso inspirem gerações presentes e futuras a perseguir a justiça social e a igualdade.

Dedico, igualmente, ao resiliente povo guineense, cuja história é tecida com os fios da resistência e da esperança. Que as páginas desta tese sejam um tributo sincero à memória de Amílcar Cabral e uma expressão de gratidão e admiração pelo povo da Guiné-Bissau. Que o seu espírito de luta e resiliência continue a guiar seus passos, rumo a um futuro de justiça, paz e prosperidade e africanidade.

AGRADECIMENTOS

Chegou o momento de reconhecer aquelas e aqueles que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização desta tese. Agradecer é um ato de humildade e sabedoria, é preciso exercitá-lo.

Dou início a estes agradecimentos destacando que na construção desta tese houve uma desconstrução de algumas de minhas crenças. A constituição do meu eu, foi fortemente influenciada pelo colonialismo, arraigado em meus familiares, sobretudo na formação da minha espiritualidade, por isso, busquei seguir o Cristianismo. Destaco que, mesmo sempre tendo respeitado todas as crenças, não me permitia buscar em outras religiões a força e a proteção necessárias para caminhar com mais força e leveza. A minha experiência na África e as teorias decoloniais me libertaram e me oportunizaram buscar na força da natureza a energia necessária e é assim que me sinto em paz e protegido. Agradeço às forças ancestrais que permeiam os espaços da natureza, guiando-me através das correntes que conectam o passado, o presente e o futuro. Assim, agradeço a Exu, mensageiro dos orixás e guardião dos caminhos e das escolhas, por ter aberto os caminhos das escolhas que me levaram a estudar a verdadeira África.

Agradeço aos meus ancestrais, a todos que vieram antes de mim, que me ajudaram na minha constituição como um Ser do bem. Agradeço, assim, primeiramente, aos meus avós e aos meus pais, Luiz e Lúcia, que me ensinaram a lutar pela conquista de meus objetivos. Agradeço aos meus filhos, Pedro, Vinícius e Vitor, a quem sempre procurei educar de modo que acreditem no poder da educação, por terem compreendido minha ausência, necessária nesse período intenso de pesquisa e estudo.

Agradeço à minha esposa, Francini, pelo amor e companheirismo, estando sempre ao meu lado, inclusive indo a Guiné-Bissau durante a construção desta tese, me escutando e apoiando em todas as etapas.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Catarina, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, a todos os professores do Programa, em especial, à minha orientadora, Suzani Cassiani, e à coordenadora, Vanessa Diniz, pelos ensinamentos e pela amizade. Agradeço também, à Escola Superior de Educação, unidade Tchico-Té, aos alunos e professores, em especial, aos professores Quintino Sanca e Carlitos Formoso Correia, pelas oportunidades e pela amizade.

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos aos professores Samba Sané, Patrícia Pereira e Fábio Napoleão que participaram da qualificação desta tese. Suas valiosas contribuições, sugestões e críticas construtivas foram fundamentais para o aprimoramento do meu trabalho.

Agradeço ao povo guineense, aos amigos e familiares que a vida me deu, em especial, à minha “mama africana”, Fernanda Gomes Fuma, estendendo estes agradecimentos aos seus filhos e netos, que me acolheram em sua casa em três períodos da pesquisa (2022, 2023 e 2024). Agradeço também aos meus amigos irmãos guineenses: Bifa Nancanha, Mirandolino Gomes, Estevão Gomes, Serifo Balde, Jair Fernandes Martins, Dayvickson Tavares, Salvador Banjaqui, Malam Sisse, Bamoia Fati, Bubacar Baldé, Queba Infanda e Amílcar Cabral. Agradeço ainda à Embaixada brasileira na Guiné-Bissau e ao Instituto Guimarães Rosa, em nome da Ticiania Souza Santos, pelo apoio recebido.

Por fim, agradeço ao Instituto Federal Catarinense, pela oportunidade e pelo apoio dado para me qualificar, podendo dedicar-me à pesquisa de doutorado.

RESUMO

A pesquisa que dá origem a esta tese trata da Educação da/na Guiné-Bissau, país localizado na costa ocidental africana, colonizado por cinco séculos pelos, que foi utilizada como estratégia de dominação colonial. Neste sentido, a pesquisa procura responder como ocorre a perpetuação dos saberes coloniais e a reprodução de práticas pedagógicas colonizadoras no ensino da Geografia na Guiné-Bissau e quais são as possíveis rupturas como forma de resistência sobre o colonialismo português? Além disso, apresento uma possibilidade de ensino de uma Geografia Decolonial. Neste estudo, adotei uma abordagem metodológica centrada na observação solidária, empática e co-constitutiva, centrada no participante, no qual, os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e aplicados questionários estruturados a professores e estudantes guineenses. A Análise de Conteúdo, foi ancorada em Bardin (2011), agrupando os relatos dos interlocutores em três Eixos: 1) Formação de professores de Geografia; 2) Permanências e rupturas da colonialidade na prática docente na percepção dos professores; 3) Permanências e rupturas da colonialidade na prática docente na percepção dos alunos. Seus relatos/percepções e respostas constituem-se como matéria prima na realização das análises, em cotejamento com as lentes teóricas de epistemologia decolonial, utilizadas, como Fanon (2008), Freire (1978 e 1987), Sané (2019) e Meneses (2010; 2014; 2018). A partir das análises, identifiquei que os professores de Geografia da Guiné-Bissau, possuíam um currículo de formação desconectado das suas principais realidades e necessidades, sendo criado inicialmente na modalidade bacharelado de forma concomitantes ao curso de história pelos Soviéticos, onde era priorizado a Geografia física. No decorrer da pesquisa, participei da equipe que criou o primeiro Curso de Licenciatura em Geografia do país, no qual buscamos conectar as realidades e necessidades guineenses. Com relação a análise das permanências e rupturas nas práticas dos docentes na atualidade, verifiquei que a perpetuação está ligada principalmente às práticas opressoras, com a manutenção manipulação de castigos e punições por parte dos professores. Percebi que a maior parte dos professores de Geografia na Guiné-Bissau utilizam métodos de ensino que privilegiam a memorização de informações e conceitos em detrimento daqueles que possibilitam a aplicação de uma educação libertadora e emancipatória. Nessa esteira de pensamento, desenvolvi a categoria das Crenças Pedagógicas Coloniais, definida como um conjunto de ideias, valores e práticas educacionais estabelecidas durante os períodos de colonização por parte das nações europeias em suas colônias, que refletem as perspectivas e os interesses dos colonizadores, promovendo a superioridade cultural e intelectual eurocêntrica em detrimento das culturas e dos conhecimentos dos povos originários. Na busca pelas rupturas, constatei que elas estão interligadas diretamente a cultura, nas escolas, alunos e professores valorizam as suas línguas nativas, principalmente crioula, pois é a que une os povos guineenses. Por mais que seja proibida, é a língua falada pelos alunos. Os professores quando encontram dificuldades para explicar em português, recorrem a língua crioula. A religião é outra ruptura constatada, o catolicismo é muito pouco praticado no país, as escolas, com exceção das católicas ou portuguesas, não priorizam nenhuma religião, não tendo essa disciplina nos currículos escolares. As roupas africanas também são muito utilizadas pelos professores, principalmente as sextas-feiras, já os alunos, em sua maioria utilizam uniformes. Analisando as permanências e rupturas, concluo que a colonialidade está presente e é perpetuada pelas Crenças Pedagógicas Coloniais, pois os professores acreditam que a relação entre professor e aluno deva ser uma relação

rígida e autoritária. As rupturas, ligadas diretamente a cultura, entram de fora para dentro da escola, a língua crioula, é a língua falada por todos diariamente, o português passa a ser a língua chata, cheia de regras e dificuldades. A roupa e a música e a religião, são incorporadas diariamente nas festividades e relações familiares. Nessa direção, ressalto que esta pesquisa, além de analisar as permanências e rupturas da colonialidade no ensino da Geografia na Guiné-Bissau, buscou também propor espaços contra hegemônicos, pautados na decolonialidade, visando construir caminhos para pensar a formação e atuação dos professores de Geografia na Guiné-Bissau. e, nessa mesma linha, foram desenvolvidos projetos e ações com professores e estudantes guineenses, como “O bom professor não bate”, “Marcas do Colonialismo” e “Geografia Decolonial”. Destaco que os passos e provocações contidos nesta tese se somam ao movimento de busca pelo rompimento da colonialidade no ensino da Geografia guineense, que se faz premente.

Palavras chave: Guiné-Bissau. Colonialismo. Decolonialidade. Formação a atuação docente. Crenças Pedagógicas Coloniais.

ABSTRACT

The research that gives rise to this thesis deals with Education in Guinea-Bissau, a country located on the west African coast, colonized for five centuries by the people, which was used as a strategy of colonial domination. In this sense, the research seeks to answer how the perpetuation of colonial knowledge and the reproduction of colonizing pedagogical practices occur in the teaching of Geography in Guinea-Bissau and what are the possible ruptures as a form of resistance to Portuguese colonialism? Furthermore, I present a possibility for teaching Decolonial Geography. In this study, I adopted a methodological approach centered on supportive, empathetic and co-constructive observation, centered on the participant, in which data were collected through semi-structured interviews and structured questionnaires were applied to Guinean teachers and students. The Content Analysis was anchored in Bardin (2011), grouping the interlocutors' reports into three Axes: 1) Geography teacher training; 2) Permanences and ruptures of coloniality in teaching practice in the perception of teachers; 3) Permanences and ruptures of coloniality in teaching practice in the students' perception. Their reports/perceptions and responses constitute raw material in carrying out the analyses, in comparison with the theoretical lenses of decolonial epistemology, used by Fanon (2008), Freire (1978 and 1987), Sané (2019) and Meneses (2010). ; 2014; From the analyses, I identified that Geography teachers in Guinea-Bissau had a training curriculum disconnected from their main realities and needs, initially being created in the bachelor's degree concomitantly with the history course by the Soviets, where Geography was prioritized physical. During the research, I participated in the team that created the first Degree Course in Geography in the country, in which we sought to connect Guinean realities and needs. Regarding the analysis of permanences and ruptures in teachers' practices today, I found that perpetuation is mainly linked to oppressive practices, with the manipulation of punishments and punishments by teachers. I noticed that most Geography teachers in Guinea-Bissau use teaching methods that favor the memorization of information and concepts to the detriment of those that enable the application of a liberating and emancipatory education. Along these lines of thought, I developed the category of Colonial Pedagogical Beliefs, defined as a set of ideas, values and educational practices established during periods of colonization by European nations in their colonies, which reflect the perspectives and interests of the colonizers, promoting Eurocentric cultural and intellectual superiority to the detriment of the cultures and knowledge of original peoples. In the search for ruptures, I found that they are directly linked to culture. In schools, students and teachers value their native languages, especially Creole, as it is what unites the Guinean people. Even though it is prohibited, it is the language spoken by students. When teachers find it difficult to explain in Portuguese, they resort to the Creole language. Religion is another observed rupture, Catholicism is very little practiced in the country, schools, with the exception of Catholic or Portuguese ones, do not prioritize any religion, and do not have this subject in the school curricula. African clothes are also widely used by teachers, especially on Fridays, while the majority of students wear uniforms. Analyzing the permanences and ruptures, I conclude that coloniality is present and is perpetuated by Colonial Pedagogical Beliefs, as teachers believe that the relationship between teacher and student must be a rigid and authoritarian relationship. The ruptures, directly linked to culture, enter the school from outside, the Creole language is the language spoken by everyone daily, Portuguese becomes the boring language, full of rules and difficulties. Clothes, music and religion are incorporated daily into festivities and family relationships. In this sense, I emphasize that this research, in addition to analyzing the permanences and ruptures of coloniality in the teaching of Geography in Guinea-Bissau, also sought to propose counter-hegemonic spaces, based on decoloniality, aiming to build ways to think about the training and performance of Geography teachers in Guinea-Bissau. and, along the same lines, projects and actions were developed with Guinean teachers and students, such as "The good teacher doesn't knock", "Marks of Colonialism"

and “Decolonial Geography”. I highlight that the steps and provocations contained in this thesis add to the movement of seeking to break coloniality in the teaching of Guinean Geography, which is urgent.

Keywords: Guinea-Bissau. Colonialism. Decoloniality. Teacher training and practice. Colonial Pedagogical Beliefs.

RESUMO

Investigason ki tisi és tese i di edukason na Guiné-Bissau, terra ki ta fika na kosta di África Ocidental, kolonizadu lungu di kinhentu anus (sinku séklus) pa kolon purtuguis, ki fasidu ku djitu di iexplurason di kolons. Na és sintidu, n'pulma-n'pulma prukura rispundi di kal manera ki és n'tindimentus di kolon fika i na ripiti té na punto di lagantadu na prática pedagójika, manera di sina prentchentchés, na ora di n'tindinti elis konhesimentus di terra ku mar, kil ki ta tchamadu Geografia. Tambi, kal ki pudi ba sedu rumpimentu suma forma di nega sufri kolonizason purtuguis? N'ta mostra tambu un pusibilidadi di sina Geografia Dekolonial. Na es studu, n'ta sigui kaminhu di sinamentus nundê atenson sedu na centru solidáriu, iabri pa tchelesaria pa kin ki fasi parti. Di lá, purfeitus ki tiradu, tudu bin di purguntas di manera mofinu tambu utrus kestons fasidu pa pursoris ku alunos guineensis. Pa disindjudja sintidu di konbersa, di investigason nó basia na Bardin (2011) ki djuntadu ku respostas di djintis ki obidu, ki organizadu na 3 puntus. Primeru puntu, i di formason di pursoris. Singundu i di permanénsia ku rumpimentus na es prática, ki sedu, manera ki kolons ta sinaba, ma, kiladja, na odja di pursoris. Terseru puntu, i di kuma ki studantis ta odja es tudu djuntu, na fitura di és prática. I bali pa n'tindinti kuma, respostas ki é dá, na sé komprenson, sirbi di “matéria prima” ki kumpu sintidu suma resultadu di n'pulma-n'pulma, ki fasidu na bas di komparason di “lentes teóricas” na sintidu di studu di kunhesimentu di kolons, usadu, suma na Fanon (2008), Freire(1978 ku 1987), Sané (2019), ku Meneses (2010; 2014; 2018). Na bas di nha análises, n'pirsibi di kuma, pursoris di matéria Geografia di Guiné-Bissau teneba kurikulum di sé formason fora di realidadi ku nesesidadi prinsipal di sé Terra. Sibidu kuma, i fasidubadja na kumsada modalidadi bacherelatu memu tempu ku Kursu di História, ku apoio di soviéticos na kil altura, nundê ki Geografia Física daduba preferensa. I bon lembranta di kuma, lungu di tarbadju di n'pulma-n'pulma, n'fasi parti di grupu ki kria primeru Cursu di Lisiensiatu na Geografia di País; nundê nó buska fasi ligason ku realidadi ku nesesidadi ki sidadons tene na Guiné-Bissau. Pa fala di análise, ki sedu pensamentu prufundu di sustentu ku di rumpimentu na tarbadju di pursoris di és tempu, n'nota kuma, si kontiuason bin di forma di katibirasku ki kolon purtuguis pui na terra di Cabral, ku se falta di bardadi na odja kusas, nundê ki e ta puiba kastigu ku turtura, kila pa parti di pursoris. Utru pari i di kuma, edukaduris ta mas rispita pa alonus inkorna lison ki e ta da elis. Tudu kila ki ta pudu dianti, inbés di, i mostradu um ensinamentu dentru di libertason ku independensia total pa alonus. Na és manera di pensa kusas, n'disinvolti un utru kategoria di julga és Krensas Pedagógicas di katibirasku, ki difinidu suma ideias djuntadu ku tudu valoris tiradu no priudu di dominason di Europa, tempu di katibrasku, kontra kolons na laganta se kultura ku se kerensas suma di mindjor, suma tambu uniku na mundu impés, pa intinditi kuma kultas ku kerensas di pubis submitidu na katiberasku ka pudi tene se kerensas nin ki fadi kultura. Ayinda, parti di kil kita fala di rumpimentu, n'pirsibi di kuma, ista ligadu directamenti ku kultura tambu di usus ku kustumes kita lebadu pa dentru di iskola. Kila, na bardadi, ta odjadu na própi usu di lingus di tchon, di itinias, tambu ku kriol. Esses ki mas ta papiadu pa tudu guineensis. Nin manera ki studantis ta tudjidu papia na kriol e ta kontinua papial. Tambu ora ki pursor splika lison na purtuguis, si studantis ka n'tindil, i ta pui kriol pa e koprindi mindjor. Ma i bon konta kuma, na Guiné-Bissau, skolas ka ta sina katolicismo pabia kila ka ten na kurikulum nasional, kontudu mé, skolas katolikas tene ensinu bibliku, pabia governu ka ta tudji pa kila akontisi. Suma ki no kontabadja, negason di papia purtuguis i suma resistênciã kontra di pui kultura di kolon a forsa na tchon di Cabral i kila ki nó tchoma rumpimentu. Utru kusa tambu ki n' odja, i di kuma, na tudu sexta-fera pursoris ta bisti roupa africana só studantis ki ta bisti se uniforme di skola. Pa djubi diritu és kontrasti entre kil ki sempri sikidu ku rumpimentu, n'tchiga konkluson di kuma, kolondadi sta yinda perpetuadu na krensas di edukason di kriansas-prentchentchés, pabia edukaduris kontinua pensa di tene relason duru ku se alonus suma mindjor manera di eduka elis. Na es direson, n'na ressalta pa fala kuma, es tarbadju di

investigason, alem di analisa konsistensia ku padjigamentu di katibirasku kolon purtuguis ki ta odjadu na insina Geogradia na Guiné-Bissau, i buskadu tambu utru maneram ki di propui lugar kontra superamasias, alimentadu na decolonialidade, ku udju na kumpu kaminhu pa pudi pensa na formason ku atuason di pursoris di Geografia na tchon di Guiné-Bissau, na es memu linha, i disenvolidu projetus ku asons djuntu di prusoris ku studantis guineensis, nundê ki i riforsadu ideia di kuma “Bom prusor ka ta suta”, “Markas di Kolonialismu” ku “Geografia Dekolonial”. N’na distaka, pa disa ben klaru di kuma, passus ku provokasons ki sta na tese tudu ta djuntadu dentru di movimentu pa buska padjiga kolonialidadi na kampu di sinamentu di Geografia guineense ki ta fasi premente, ki ka pudi adiadu.

Palavras chaves: Guiné-Bissau. Kolonialismu. Dekolonialidade. Formason a atuason dosente. Krensas Pedagógicas kolons.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 01- Paródia sobre a história da Guiné-Bissau.
- Figura 02- Aula ministrada na Escola Popular Aruna Embalo.
- Figura 03- Tatuagem que retrata as características e percepções do processo vivido.
- Figura 04- Eixos e Categorias de Análise.
- Figura 05- Cronologia dos Períodos Temporais da Educação da Guiné Bissau.
- Figura 06 - Etapas de Acesso da Educação Pelos Povos Nativos;
- Figura 07 - Escola das Zonas Libertadas, construída com folhas e troncos.
- Figura 08- Carmen Pereira discursando durante uma reunião do PAIGC.
- Figura 09 - Escola Privada na Cidade de Bissau.
- Figura 10 - Fases do Colonialismo Português na Guiné-Bissau.
- Figura 11- Estratégia de Dominação Colonial.
- Figura 12- Composição das Crenças Pedagógicas.
- Figura 13- Constituição das Crenças Pedagógicas Coloniais.
- Figura 14- Cartaz na Escola Comunitária do Colvi.
- Figura 15 - Prática do Círculo de Cultura aplicado na Guiné-Bissau.
- Figura 16- Eixos e Categorias de Análise.
- Figura 17 - Formandos da primeira turma de nivelamento da ESE-TT.
- Figura 18 - Estátua de Amílcar Cabral no Bairro Aeroporto na Cidade de Bissau.
- Figura 19 - Música sobre Amílcar Cabral.
- Figura 20 - Proposta de uma Geografia Decolonial.
- Figura 21 - Curso para os professores da APGGB.
- Figura 22 - Aplicação da proposta por uma Geografia Decolonial.
- Figura 23- Homenagem recebida pelos alunos da Escola do Colvi.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 01 - Indicadores sociais da Guiné-Bissau.
- Quadro 02 - Teses e Dissertações sobre a Educação na Guiné-Bissau.
- Quadro 03- Teses e Dissertações Sobre Ensino da Geografia na África e Colonialismo Europeu na África.
- Quadro 04 - Número de Respondentes.
- Quadro 05 -Pilares da Filosofia Africana.
- Quadro 06 - Semelhanças da Educação Tradicional Africana.
- Quadro 07 - Não Alfabetizados na Guiné Portuguesa em 1950.
- Quadro 08 - Educação Colonial (1962-1973).
- Quadro 09- Programa do ensino básico nas EZL.
- Quadro 10 – Escolas das Zonas Libertadas (1965-1973).
- Quadro 11 - Comparação da Formação no Período Colonial entre as Zonas Libertadas e Não Libertadas, segundo Nível de Ensino (1471-1961 e 1963-1973).
- Quadro 12 - Principais Projetos de Cooperação Educacional: Portugal x Guiné-Bissau.
- Quadro 13- Principais Projetos de Cooperação Educacional: Brasil x Guiné-Bissau.
- Quadro 14 - Organização do Ensino por Etapas na Guiné-Bissau.
- Quadro 15 - Entidades com Curso de Formação de Professores.
- Quadro 16 - Religiões na Guiné-Bissau.
- Quadro 17 - Temas geradores da proposta decolonial.
- Quadro 18- Currículo do Curso de Bacharelado em Geografia e História de 1979-2021.
- Quadro 19 - Cronograma de reuniões e objetivos do grupo de trabalho.
- Quadro 20 - Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia.
- Quadro 21 - Organização Curricular do Curso de Complementação- Turma 2022/2023.
- Quadro 22 - Organização Curricular do Curso de Complementação- Turma 2024/2025.
- Quadro 23 - Cronograma de trabalho do projeto Geografia Decolonial
- Quadro 24 – Plano de Ensino do Projeto Geografia Decolonial.

LISTA DE MAPAS

Mapa 01- Localização da Guiné-Bissau.

Mapa 02- Concentração dos Grupos Étnicos na Guiné-Bissau.

Mapa 03- Setores Guineenses.

Mapa 04-Projeção de Mercator (1587) - Comparação Groenlândia X África.

Mapa 05- Novo Percurso para a Região das Índias.

Mapa 06- Principais Cidades da Guiné-Bissau.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 01- Materiais didáticos utilizados pelos professores.
- Gráfico 02- Elaboração do material didático de Geografia.
- Gráfico 03- Porcentagem de Disciplinas por Área do Conhecimento.
- Gráfico 04- Disciplinas que Alunos mais Apresentam Dificuldades de Aprendizagem.
- Gráfico 05- Principais Metodologias Utilizadas pelos professores da ESE- TT.
- Gráfico 06- Áreas que Ensinam Sobre o Colonialismo Português.
- Gráfico 07- Realização de Saídas de Estudo pela ESE-TT.
- Gráfico 08 - Conhecimento sobre a história da Guiné-Bissau.
- Gráfico 09- Metodologias utilizadas pelos professores.
- Gráfico 10 - Origem das metodologias utilizadas pelos professores guineenses.
- Gráfico 11- Percepções dos Professores de Geografia sobre as suas metodologias.
- Gráfico 12- Percepções dos Professores de Geografia sobre as suas práticas.
- Gráfico 13 - Imposição da padronização das avaliações na Educação Guineense.
- Gráfico 14 - Perfil das questões elaboradas para as provas.
- Gráfico 15- Familiaridade com o Termo Colonialismo.
- Gráfico 16- Conhecimento sobre quem foi o Líder da Revolução pela Independência da Guiné-Bissau.
- Gráfico 17- Principal prática dos Professores na Visão dos Alunos Guineenses.
- Gráfico 18 – Percepção dos alunos sobre as práticas dos professores de Geografia.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANCA-GB- Agência Nacional de Caju da Guiné—Bissau.
- AP- Ação Pedagógica.
- APGGB - Associação dos Professores de Geografia da Guiné-Bissau.
- BM - Banco Mundial.
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CEI - Casa dos Estudantes do Império.
- CFA - Comunidade Francesa Africana.
- CPLP - Comunidade dos Países da Língua Portuguesa.
- DICITE - Grupo de pesquisa Discursos da Ciência e da Tecnologia na Educação.
- ECC - Escola Comunitária do Colvi.
- ENA- Escola Nacional de Administração.
- ENSTT - Escola Normal Superior Tchico-Té.
- ESE-TT - Escola Superior de Educação - Tchico-Té.
- ESE-DR - Escola Superior de Educação - Domingos Ramos.
- ETA - Educação Tradicional Africana.
- EUA- Estados Unidos da América.
- EZL- Escolas da Zonas Libertadas.
- FMP - Faculdade Municipal de Palhoça.
- FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique
- FUNAI - Fundação Nacional do Índio.
- GPE - Gerenciamento de Planejamento Estratégico.
- IDH - Índice de Desenvolvimento Humano.
- INE- Instituto Nacional de Estatística.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.
- ISA- Instituto Superior de Agronomia.
- ISPG - Instituto Superior Politécnico da Guiné.
- LANEG – Laboratório Natural de Ensino da Geografia.
- MEES -Ministério da Educação e do Ensino Superior.
- MENGB - Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau.
- MESIC- Ministério da Educação Superior e Investigação Científica.
- MPLA - Movimento Pela Libertação de Angola.

MLSTP - Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe.

OIT - Organização Internacional do Trabalho.

ONGS - Organizações Não Governamentais.

PADEP - Projeto de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Primário.

PAER- Projeto de Apoio à Educação Rural.

PAIGC - Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde.

PARE - Projeto de Apoio à Reforma da Educação.

PASEG - Projeto de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau.

PCC - Partido Centro Católico.

PCTE - Projeto de Cooperação Técnica e Científica em Educação.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PROCEB - Projeto de Cooperação Educacional Brasil-Guiné-Bissau

PROCED - Projeto de Cooperação Técnica na Área da Educação.

RECEB - Reforma do ensino básico.

TPI- Trabalho Prático Individual.

UE - União Europeia.

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina.

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNIOGBIS - Nações Unidas para a Consolidação da Paz na Guiné-Bissau.

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

UNICEF - Fundo da Organização das Nações Unidas para a Infância.

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 26 |
| 1.1 Percurso Metodológico | 36 |
| 1.2 Estrutura da Tese..... | 48 |
| 2 EDUCAÇÃO NA/DA GUINÉ-BISSAU | 50 |
| 2.1 Educação Pré-colonial na Guiné-Bissau..... | 51 |
| 2.2 Educação Colonial na Guiné-Bissau | 56 |
| 2.3 Educação Pós-Colonial na Guiné-Bissau | 82 |
| 2.3.1 Ensino da Geografia na Guiné-Bissau no período pós-colonial..... | 97 |
| 3 COLONIALISMO, COLONIALIDADE, DECOLONIALIDADE E CRENÇAS | 102 |
| 3.1 Colonialismo no Continente Africano | 102 |
| 3.2 Estratégias Coloniais de Dominação e Decolonialidade | 110 |
| 3.3 Crenças Pedagógicas | 124 |
| 3.4 Crenças Pedagógicas Coloniais | 129 |
| 3.5 Pedagogia Decolonial..... | 139 |
| 4 COLONIALIDADE NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DA GEOGRAFIA: RUPTURAS E PERMANÊNCIAS | 150 |
| 4.1 Formação de Professores de Geografia | 151 |
| 4.1.1 Matriz Curricular do Curso de Bacharelado em Geografia (1979-2022) | 152 |
| 4.1.2 Criação do Curso de Licenciatura em Geografia | 163 |
| 4.2 Permanências e rupturas da colonialidade na prática docente na percepção dos professores | 172 |
| 4.2.1 Conhecimento da história da Guiné-Bissau pelos professores..... | 172 |
| 4.2.2 Familiaridade com os termos colonialismo e colonialidade pelos professores | 173 |
| 4.2.3 Metodologias utilizadas pelos professores guineenses | 174 |
| 4.2.4 Relação professor-aluno | 178 |
| 4.2.5 Avaliação da aprendizagem | 182 |
| 4.3 Permanências e rupturas da colonialidade na prática docente na percepção dos alunos | 186 |
| 4.3.1 Familiaridade sobre o colonialismo e colonialidade pelos alunos | 187 |
| 4.3.2 Metodologias utilizadas pelos professores guineenses na percepção dos alunos | 191 |
| 5 POSSIBILIDADES DE UMA GEOGRAFIA DECOLONIAL NA GUINÉ-BISSAU..... | 196 |
| 5.1 Possibilidades de uma proposta do ensino da Geografia Decolonial | 200 |
| 5.1.1 Criação da Proposta..... | 201 |
| 5.1.2 Curso sobre Decolonialidade | 203 |

| | |
|---|-----|
| 5.1.4 Plano de Ensino..... | 207 |
| 5.1.5 Relato das Aulas..... | 208 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 215 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 224 |
| REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES | 233 |
| ANEXO I | 236 |
| ANEXO II | 238 |
| ANEXO III..... | 240 |
| ANEXO IV..... | 241 |
| ANEXO V..... | 242 |
| ANEXO VI..... | 243 |
| ANEXO VII | 244 |

A Guiné que sempre viveu dentro de mim

Quem é que não se lembra
Daquele grito que parecia trovão?!
– É que ontem
Soltei meu grito de revolta.
Meu grito de revolta ecoou pelos vales mais longínquos da Terra,
Atravessou os mares e os oceanos,
Transpôs os Himalaias de todo o Mundo,
Não respeitou fronteiras
E fez vibrar meu peito...

Meu grito de revolta fez vibrar os peitos de todos os Homens,
Confraternizou todos os Homens
E transformou a Vida...

... Ah! O meu grito de revolta que percorreu o Mundo,
Que não transpôs o Mundo,
O Mundo que sou eu!

Ah! O meu grito de revolta que feneceu lá longe,
Muito longe,
Na minha garganta!

Na garganta de todos os Homens

Amílcar Cabral, em “Emergência da poesia em Amílcar Cabral” (30 poemas)

O meu grito não é de dor, é de amor, amor pela Guiné-Bissau, pela sua história de luta, pelo seu povo e por Amílcar Cabral. Um amor que retrato em minha pele, para sempre poder olhar e lembrar do que aprendi nesta relação que atravessa a constituição de meu eu hoje. Apresento as razões que me motivaram a realizar esta pesquisa de doutoramento, intitulada *A formação dos professores de Geografia na Guiné-Bissau: permanências e rupturas da colonialidade na prática docente*. Para isso, recorro primeiramente à minha trajetória de vida, escolar e profissional, contando como as tecituras engendradas socioeducacionalmente me levaram-me a pisar o solo do continente africano e

foram determinantes para a construção da tese e conseqüentemente da ampliação da minha visão sobre a verdadeira África.

Sou um florianopolitano¹, de origem vulgarmente chamada de manezinha; sempre morei na região periférica, convivendo com dificuldades financeiras familiares durante toda a minha infância, fator que me levou compulsoriamente a trabalhar desde os 12 anos de idade. Não via sentido em estudar, a escola, nesse momento da minha vida, era uma obrigação, a produção da existência sempre tomava a cena como protagonista. Além disso, o modelo tradicional de ensino ao qual estava submetido, me levava a pensar em desistir a todo momento, o desejo estava focado em me dedicar apenas ao trabalho. Minha relação com a escola e tudo que ela envolve e, conseqüentemente, meu destino social, mudou quando um professor do Ensino Médio, que utilizava metodologias que rompiam com o modelo de decorar conceitos, que possibilitavam o diálogo; que no lugar de ameaças e recompensas praticava o que chamo, hoje, de pedagogia da pergunta, fazendo-me refletir e elogiando-me, nutrindo meu ego (inevitável e demasiadamente humano), me trouxe a crença na minha capacidade de aprender e o desejo de acumular mais e mais conhecimentos. É como se José Ivanildo tivesse me enxergado, resgatado, ou despertado em mim o desejo de ser professor. O professor que me tornei carrega muito do Ivanildo.

Em 1999, iniciei o Curso de Licenciatura em Geografia na minha primeira casa acadêmica, a Universidade Federal de Santa Catarina. Seis meses depois, ou seja, em março de 2000, já estava ministrando aulas para o Ensino Médio, como professor substituto, no Instituto Estadual de Educação, no Centro da cidade de Florianópolis-SC. As dificuldades encontradas, pela falta de experiência e por não ter domínio dos conteúdos, me fizeram lembrar os professores que tive em meu Ensino Médio e perceber que estava reproduzindo a forma como eu fui ensinado. Após muitos erros e buscando métodos mais atrativos para os meus alunos, tive contato com o ensino híbrido e, a partir daí, no ano de 2013, criei um canal na Plataforma Youtube, o Professor Marcelo², visando dar suporte aos meus alunos do ensino presencial, que apresentavam dificuldades na aprendizagem, bem como tentando expandir o que era trabalhado em sala nas poucas aulas disponibilizadas ao componente curricular de Geografia, já que essa ciência humana não faz parte do rol de componentes curriculares privilegiados

¹ A apresentação e a introdução da tese foram escritas na primeira pessoa do singular, pois exponho os motivos que me levaram estudar e escrever sobre a Guiné-Bissau. A partir do segundo capítulo, a tese foi produzida na forma impessoal.

² O Canal Professor Marcelo está disponível para acesso em: https://www.youtube.com/results?search_query=canal+geografia+irada. Acesso em: 01mai2024.

no currículo da Educação Básica. Para minha surpresa, as aulas começam a serem visualizadas por outros alunos e professores do Brasil e do exterior.

Um dos vídeos gravados em meu Canal foi apresentado a um professor, na Guiné-Bissau, que estabeleceu contato comigo via rede social. O convite, num primeiro momento surpreendente, era para que eu ministrasse aulas e palestras a professores e alunos no continente africano, mais especificamente, no país Guiné-Bissau, no ano de 2019.

Vale destacar que, nesse momento, a minha visão sobre a África ainda era compatível com aquela apresentada nos livros didáticos de Geografia, estereotipada, em grande medida, na qual me embasava há vinte anos para ensinar os alunos da Educação Básica. Como toda a sociedade brasileira, sou mais uma vítima da formação colonizada e colonizadora, formada para uma visão míope, que propaga a falácia do descobrimento dos países colonizados, que evidencia os problemas desses países, destacando como positivo apenas as riquezas naturais. Apesar de questionar-me e questionar os autores (confrontando muito do que li) e alunos, faltava-me embasamento para sustentar teoricamente minhas indagações e despertar em meus alunos uma visão mais ampla, ancorada na realidade dos fatos históricos, dando voz e lançando luz sobre a história silenciada, apagada, subjugada. Afinal, ainda não tinha conhecimento das teorias decoloniais.

Conversando com alguns professores guineenses, no momento ainda de preparação para a viagem, fui informado de que pouco se estuda sobre a Geografia do país nas escolas da Guiné-Bissau, por isso, resolvi estudar a história do país, não na visão portuguesa, mas a partir da visão guineense, a da invasão, e não a portuguesa, que trata como um descobrimento. Busquei também estudar a Geografia Física do país (localização geográfica, clima, relevo, hidrografia e vegetação), uma vez que meu objetivo era promover diálogos com professores e alunos, que trouxessem elementos diferentes do habitual, apresentando-os por meio de recursos lúdicos, nesse caso, a música. Produzi e apresentei duas paródias (Figura 1), uma sobre a história da Guiné-Bissau (Link: <https://www.youtube.com/watch?v=91jj7X2ZJ68>) e outra sobre a Localização da Guiné-Bissau e suas características físicas (Link: <https://www.youtube.com/watch?v=t3Fp4R8o0xc>).

Figura 01- Paródia sobre a localização da Guiné-Bissau.



Fonte: Elaborado pelo autor

Para compor a paródia, fiz uma pesquisa sobre a história do país, destacando alguns pontos importantes que deveriam estar presentes, apesar de que, nesse momento, ainda não havia dado início ao processo de decolonização da mente. Destaquei alguns pontos que julgava importantes, são eles: o povo original; a chegada dos portugueses; os objetivos dos colonizadores; a escravização; a independência e a luta do povo.

Antes de entrar na sala de aula, fiquei esperando o professor da aula anterior dar alguns recados. O que chamou minha atenção foi o tom de ameaça, destacando que os alunos deveriam copiar tudo o que estava escrito no quadro, pois iria cair na prova, utilizando como motivação a possibilidade de punição. Este fato fez-me recordar da época em que cursei a Educação Básica, ancorada no modelo colonizador citado anteriormente.

A aula iniciou e, sorrindo, tornei claro, por meio de minhas primeiras falas o quanto estava feliz em estar ali. Os alunos estavam atentos, anotando tudo o que eu dizia, afinal, haviam sido alertados momentos antes. Após falar sobre a história da Guiné-Bissau, enfatizando o processo de colonização dos povos nativos, sua captura como escravos e a dura luta pela independência, perguntei a eles o que sabiam sobre colonialismo e, não havendo resposta alguma, continuei a explanação. Notei, nesse momento, que os alunos não tinham o hábito de questionar, permaneciam calados, tentando esconder o sorriso que eu buscava arrancar deles em alguns momentos. Para finalizar, depois de toda a explicação, apresentei a eles a primeira canção, feita sobre a história da Guiné-Bissau, e a surpresa deles ficou evidenciada pelos muitos sorrisos, que me emocionaram.

Pisar no solo guineense foi transformador para mim. Não há uma explicação científica, no campo da racionalidade, exigida de um pesquisador, para o que senti, mas ainda assim escolho expressar. É como se a energia daquele local, vinda do solo avermelhado, me atravessasse. Aliado a isso, teve uma materialidade que me mobilizou, eram muitas situações vivenciadas diariamente, durante as visitas às escolas, nos movimentos de formação de professores, nas longas caminhadas pelas ruas de Bissau e Buba. As cenas cotidianas, como aquela em que um aluno quebrou seu lápis ao meio para dar a metade para o seu colega que não possuía um, ou quando, ao final da minha aula, uma criança levantou-se e disse: “não temos dinheiro para te dar, mas vamos te dar aquilo que temos mais orgulho”, e todas as crianças cantaram, em coro, o hino da Guiné-Bissau (escrito por Amílcar Cabral), entre tantas outras, me levaram a querer conhecer ainda mais a cultura, a história e a identidade do povo guineense.

Uma universidade portuguesa, a Universidade Lusófona da Guiné, que funciona no país desde 2008, organizou algumas palestras, com o tema *Gestão da sala de aula*, para eu ministrar aos professores e alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Educativas. O convite para retornar na mesma semana à Universidade, a fim de falar a alunos de outros cursos existentes na instituição, assim como o carinho recebido, muito me alegraram. Após esses compromissos, solicitei que me levassem para conhecer a realidade das escolas guineenses, pois gostaria de viver essa experiência. Esse foi um dos dias mais emocionantes de minha vida, uma sala de aula minúscula, deficitária em sua estrutura física, mas com um calor humano imenso (Figura 02).

Figura 02 - Aula ministrada na Escola Popular Aruna Embalo em maio de 2019.



Fonte: Dayvickson Tavares.

No decorrer da semana, visitei algumas escolas e universidades, falando para os professores e alunos sobre novas metodologias de ensino, aprendizagem e sobre a Geografia. A experiência vivida nesses dez dias me deu a certeza de que desejava conhecer de forma mais aprofundada a Guiné-Bissau por meio de uma pesquisa acadêmica, tendo a minha formação de professor e pesquisador entrelaçadas de forma indissociável com o país. Via a necessidade de contribuir para a formação dos professores, na luta pelo rompimento com o modelo dominador, repetidor da informação, da visão eurocêntrica da produção do conhecimento. O modelo colonial e opressor ficou evidente em minhas visitas às escolas das duas cidades visitadas, Bissau e Bula. Percebi que precisava entender como acontece a formação dos professores no país, a história da educação e as influências coloniais para a perpetuação de Crenças Pedagógicas, que pouco são questionadas pelos professores, ou seja, para eles, este é o modelo certo, o modelo que funciona.

Ao regressar ao Brasil, busquei entender mais sobre os porquês da realidade do povo da Guiné-Bissau, por isso, aproximei-me do Grupo de pesquisa DICITE³, sabendo que já realizam estudos sobre os impactos da colonização, focados no Sul Global, com pesquisas e ações *in loco* no Timor Leste. Nos encontros deste grupo tive contato com as teorias decoloniais, que começaram a me dar subsídios, não apenas para entender a realidade guineense, mas também para compreender as estratégias utilizadas pelos colonizadores e seu plano de dominação.

O contato com os professores guineenses era mantido de forma remota, procurando pesquisar e entender mais sobre a formação de professores no país e suas práticas pedagógicas. Muitos relataram as suas dificuldades e, a cada dia que passava, envolvia-me mais com a educação guineense. Os professores faziam solicitações de materiais e recursos que dessem subsídios metodológicos para as suas aulas, e visando atendê-los, gravei videoaulas. Confesso que nesse momento ainda estava tomado por um sentimento assistencialista, o que só foi ser desconstruído com leituras e debates nas reuniões do DICITE.

Nos estudos sobre a Guiné-Bissau encontrei a história de Amílcar Cabral, denominado por Paulo Freire como o “Pedagogo da Revolução”. Cabral foi o líder da revolução pela libertação guineense e caboverdiana, utilizando-se da educação e da cultura como ferramentas para vencer o colonialismo português. Em seu movimento histórico, visava não apenas conquistar a independência, mas a reafrikanização de seu povo. Sua teoria e o seu modo de pensar sempre relacionam teoria e

³ Grupo de pesquisa Discursos da Ciência e da Tecnologia da Educação - DICITE/CNPq/UFSC. Website: <https://dicite.paginas.ufsc.br/>

prática, na tentativa de construir uma práxis revolucionária, que espelha a sensibilidade e o compromisso com o contexto histórico e social, não apenas da Guiné-Bissau, mas de toda a África.

Durante a construção desta tese, viajei outras três vezes à Guiné-Bissau: a primeira, no ano de 2022, para uma imersão na cultura e no cotidiano escolar, com duração de cinco meses (de março a julho de 2022); a segunda, para um período de 45 dias (de janeiro a fevereiro de 2023); e a última, para um período de 40 dias (de dezembro de 2023 a janeiro de 2024). Realizei a primeira viagem, no ano de 2022, cheio de expectativas, pois desejava estar em campo, pesquisando e produzindo dados para a tese, mas existiam dúvidas sobre a concretização dessa possibilidade, primeiro, em razão do período pós-pandêmico, causado pela COVID-19, vivenciado à época; e segundo, por um fato acontecido dias antes da viagem à Bissau, que foi uma tentativa de golpe de Estado, em que opositores invadiram o palácio do governo, com metralhadoras e bazucas, gerando dezenas de feridos e onze mortos.

Após os impasses, cheguei à Guiné-Bissau, procurando viver a cultura e a realidade dos povos guineenses, me permitindo uma desconstrução do olhar colonizado e colonizador de 2019, com o qual tinha ido para “ensinar”. Agora, desejava apenas aprender, mergulhar na realidade educacional do país, produzindo dados para a tese. Foram cinco meses intensos, visitando todas as regiões da Guiné-Bissau, conhecendo a realidade dos professores e alunos do interior do país, me propondo a passar por situações extremas, como viagens às ilhas, algumas com barcos grandes e outras com pirogas⁴, ou para regiões remotas, em cima da carroceria de um caminhão, ou em vans ou ônibus, sem o mínimo de segurança, seja pelo estado físico dos veículos, seja pelas péssimas condições das estradas.

Propus-me a viver a realidade guineense, inserindo-me nas práticas cotidianas de convivência como a partilha da comida no momento da refeição, em que todos se servem na mesma cabaça⁵, com muita conversa e vinho de palma. Havia ainda as experiências que me fragilizavam, como a de andar quilômetros para chegar a uma escola, sob o calor de 35 a 40 graus, nos transportes lotados e inseguros. Além de Bissau, realizei viagens para Quebo, Cassini, Bolama, Bubaque, Bafatá, Gabu, Bula, Quinhamel, Canchungo e Buba. Foram cinco meses intensos, passando por momentos marcados indelevelmente em minha memória, sendo que a cada saída a campo, novas dúvidas surgiam, me reconstruindo como pesquisador, professor e ser humano. Os momentos vividos nesses cinco meses foram transformadores e ficaram retratados na minha pele em formato de uma tatuagem

⁴ Embarcação feita com troncos de árvores.

⁵ Recipiente feito com o fruto de determinadas plantas, utilizado como prato, bacia e pote para armazenar água e sementes.

localizada em minha perna (Figura 3), na qual busquei simbolizar características e percepções do processo vivido.

Figura 3- Tatuagem que retrata as características e percepções do processo vivido.



Fonte: Registro fotográfico do autor.

Na base da tatuagem coloquei a imagem de uma escola localizada na cidade de Cassini, que representa a realidade de muitas escolas que existem pelo interior do país, sem paredes, com teto de palha e chão batido, onde diariamente professores e alunos se encontram para ensinar e aprender. Acima, encontra-se uma paisagem que vi em todas as regiões do país, mulheres andando com seus filhos enrolados a um pano envolto em suas costas, carregando sobre a cabeça uma bacia contendo alimento ou água. O objetivo foi representar a minha percepção sobre a mulher guineense, que se constitui como a base da sociedade guineense, funcionando como base, sustentáculo para os demais, símbolo de força, mas também de cuidado com os seus. Ainda assim, pela característica machista e patriarcal da sociedade, a mulher é excluída do protagonismo nas relações de trabalho, inferiorizada nas relações familiares, forçada a um casamento não desejado, dentre tantas outras formas de violência. No topo da tatuagem está desenhada a imagem de uma mulher com uma criança no colo, olhando para Amílcar Cabral, simbolizando uma possibilidade de esperar, de ver nos ideais e na história de luta de Cabral a motivação para acreditar na libertação do povo, uma vez que os guineenses conquistaram a independência, mas não a liberdade.

Em 2023, convidado pela Escola Superior de Educação - Tchico-Té (ESE-TT), fui até a Guiné-Bissau para contribuir na implementação do Curso de Nivelamento dos egressos do antigo

Curso de Bacharelado em Geografia/História e para ministrar cursos de formação continuada, como pedagogo, em quatro cidades do interior (Cacheu, Bissorã, Gabu e Bafatá). Foram viagens que utilizei também para a coleta de dados para a elaboração desta tese, com a realização de entrevistas e da observação solidária, empática e co-construtiva⁶.

No final de 2023 e início de 2024, estive no país com o objetivo de construir de forma coletiva uma proposta decolonial do ensino da Geografia. Na ocasião, participei de reuniões da recém-criada Associação dos Professores de Geografia da Guiné-Bissau, e ministrei cursos sobre a possibilidade de ensino de uma Geografia decolonial. Devido a alguns impasses políticos no país, não consegui viajar para o interior, concentrando as atividades apenas nas cidades de Bissau e Quinhamel. Nesta oportunidade que tive de estar no país, recebi o convite do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) da Guiné-Bissau para me tornar Pesquisador Associado, visando dar continuidade às minhas pesquisas sobre a educação guineense e, gradativamente, incluir as teorias decoloniais nos debates científicos do país.

Finalizo esta apresentação destacando que, quanto mais leio sobre Amílcar Cabral, mais entendo a admiração de Paulo Freire pelo seu trabalho. Cabral dedicou a sua vida para libertar o seu povo, mas infelizmente não pôde ver essa liberdade, pois foi assassinado no mesmo ano da conquista da independência. Espero que esta pesquisa chegue a muitos guineenses, que possam ser provocados a lutar contra o modelo colonial de ensino, que deixa marcas profundas na população guineense.

⁶ É um conceito pedagógico que se refere a uma abordagem de observação na educação que é simultaneamente colaborativa, compassiva e orientada para o desenvolvimento mútuo, criando um ambiente educacional em que o foco está na colaboração, compreensão mútua e desenvolvimento compartilhado. Essa abordagem não só apoia o aprendizado dos alunos, mas também fortalece a relação entre educadores e alunos, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz.

1 INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado em Educação Científica e Tecnológica é constituída por uma investigação sobre a formação dos professores de Geografia na Guiné-Bissau, país que por cinco séculos foi uma das colônias portuguesas no continente africano. A pesquisa aqui apresentada visa provocar as mentes colonizadas, seja no Brasil, seja no continente africano. Com este intento, lanço mão de teorias decoloniais como possibilidade de olhar para os acontecimentos a partir dos colonizados, escapando à visão perpetuada em grande parte dos livros de história, a do colonizador. Não procuro apresentar verdades absolutas, mas sim, perspectivar um olhar paralelo, de quem, por quinhentos anos, teve sua *voz silenciada*, como ensina Cabral:

Nós nunca confundimos ‘colonialismo português’ com ‘povo de Portugal’ e temos feito tudo, na medida das nossas possibilidades, para preservar, apesar dos crimes cometidos pelos colonialistas portugueses, as possibilidades de uma cooperação, de amizade, de solidariedade e de colaboração eficaz com o povo de Portugal, numa base de independência, de igualdade de direitos e de reciprocidade de vantagens, seja para o progresso da nossa terra, seja para o progresso do povo português (Cabral, 1974, p. 18).

A Guiné-Bissau foi colônia portuguesa por cinco séculos (1446-1973) e, nesses longos 527 anos de dominação lusófona, os povos originais foram classificados como inferiores, não possuindo os mesmos direitos dos colonizadores; foram desumanizados, violentados e transformados em mercadorias no processo de escravização, que estava associado diretamente ao sistema capitalista, em que os colonizadores viam suas colônias como uma fonte de matérias-primas. Na busca pelas riquezas em suas colônias não respeitavam a dignidade humana, desumanizando os povos originais.

A colonização portuguesa na Guiné-Bissau teve início no século XV, e esse longo período de dominação lusófona foi marcado por algumas formas de imposição cultural, como a língua portuguesa, a religião católica, os nomes e as roupas europeias. As imposições ocorriam no convívio social, nas relações comerciais e na educação. Para serem aceitos como civilizados, os povos africanos deveriam esquecer suas culturas, suas línguas e seus costumes. Neste sentido,

o africano era aceito como civilizado e integrado na sociedade portuguesa se atingisse um certo nível cultural que incluía a capacidade de ler e escrever em português. Considerando a elevada percentagem de analfabetos entre os colonos portugueses em África, era difícil perceber por que é que estes não eram também incluídos entre os ‘não civilizados’ a menos que se admitisse que a distinção era de fato feita em termos de raça e não de cultura (Ferreira, 1977, p. 141).

A chegada dos portugueses gerou um desequilíbrio social, através da escravatura e da tentativa de domesticação do povo original. Durante os primeiros quatrocentos anos, o objetivo português era o de extrair das colônias as riquezas naturais, como ouro e marfim, e sequestrar africanos, visando

comercializá-los na condição de escravizados. Esta violência procurou reduzir o colonizado a um ser inferior que, a partir desses elementos, somados a outros, habitava na zona de não-ser (Fanon, 2008).

Entender a diferença entre colonialismo e colonialidade é fundamental para compreender as complexidades das relações de poder, cultura e identidade que permeiam a história e persistem até os dias atuais. O colonialismo refere-se ao período histórico em que as nações europeias exploraram e dominaram vastas regiões no mundo, impondo sua política, cultura e economia sobre os povos colonizados. Fanon (1961) destaca que o colonialismo não era apenas uma opressão política e econômica, era também uma opressão psicológica que afetava tanto os colonizados quanto os colonizadores.

Embora o colonialismo tenha terminado em grande parte dos países pelo mundo, as marcas desta brutal relação permaneceram e surgiu, então, o que se denomina de colonialidade. A **colonialidade** é um conceito mais amplo e contemporâneo, refere-se às formas persistentes de opressão e desigualdade, não se limitando a uma época ou a um lugar específico, mas a uma estrutura de poder global que permeia diversas áreas, incluindo a econômica, cultural, política e do conhecimento. Entender a diferença entre colonialismo e colonialidade permite entender como o passado colonial continua a moldar o presente, perpetuando as relações de dominação. É preciso buscar soluções justas e equitativas para os problemas enfrentados pelas sociedades que foram colonizadas, lembrando que esta é uma luta pela igualdade, pela justiça social e pelo respeito à diversidade cultural e identidade dos povos. Isto porque

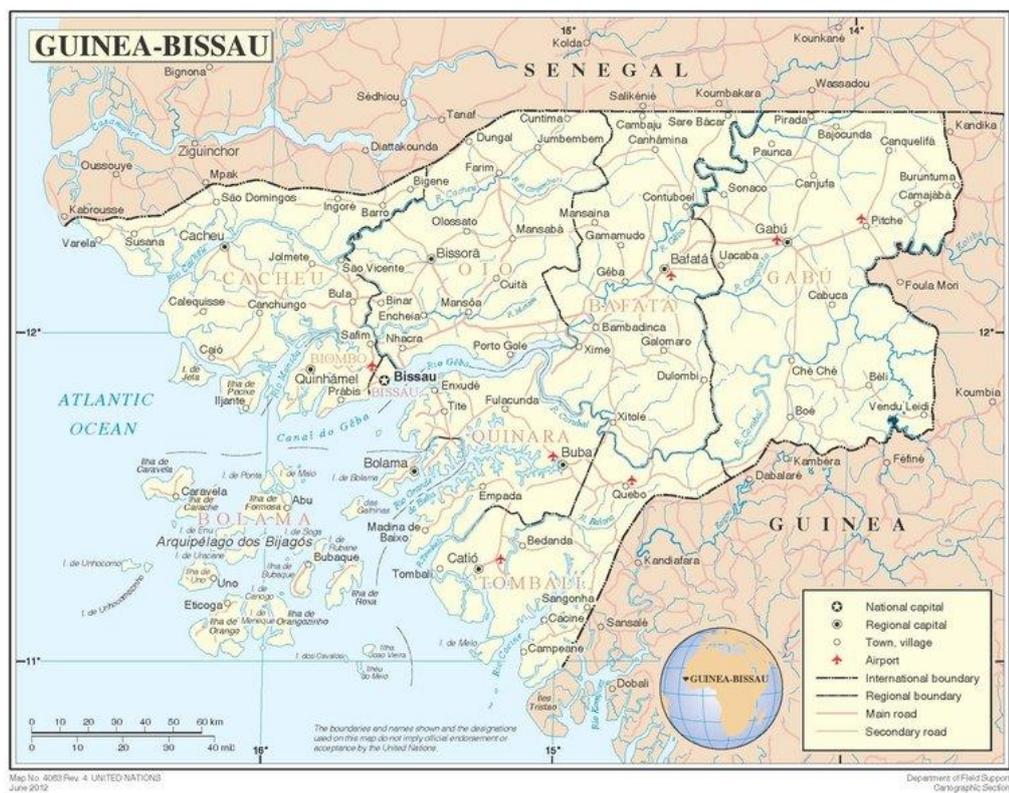
A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escola social (Quijano, 2005, p. 32).

Barbosa e Cassiani (2019), baseados em referências do pensamento decolonial, como Walsh e Quijano, destacam que a colonialidade aponta para quatro dimensões que interagem entre si: a **colonialidade do poder** (Quijano, 2006), que traz uma hierarquia racializada imbricada na destruição dos valores das comunidades, não somente através do epistemicídio e do racismo epistêmico, mas também do glotocídio (assassinato de línguas), genocídio, nutricídio e da pilhagem dos saberes, recursos humanos e materiais; a **colonialidade do saber**, que aponta a imposição de uma perspectiva hegemônica do conhecimento, ou seja, o conhecimento eurocêntrico reconhecido como o detentor do saber universal em detrimento de saberes outros – uma relação de poder encontrada, inclusive e sobretudo, nas universidades; a **colonialidade do ser**, que classifica e divide os humanos em categorias binárias, ou seja, primitivo versus civilizado, promovendo a inferiorização, a

subalternização e a desumanização das pessoas por causa de sua cor e/ou de raízes ancestrais, gênero e sexualidade; a **colonialidade do viver ou cosmogônica**, que se traduz no dualismo natureza-sociedade em detrimento do mágico-espiritual-social, sendo que as relações milenares entre mundos biofísicos, humanos e espirituais (antepassados, espíritos, deuses e orixás) são negadas e destruídas, desumanizando o ser e a coletividade que as mantêm.

Na tentativa de compreensão do contexto da Guiné-Bissau, faz-se necessário situá-la no tempo e no espaço. O país está localizado na costa ocidental africana (Mapa 01), possui um território de aproximadamente 36.125 km² e uma população de cerca de dois milhões de habitantes (Banco Mundial, 2021). Apesar de ser um país com um pequeno território, a Guiné-Bissau apresenta uma grande variedade étnica e, conseqüentemente, cultural.

Mapa 01- Localização da Guiné-Bissau.

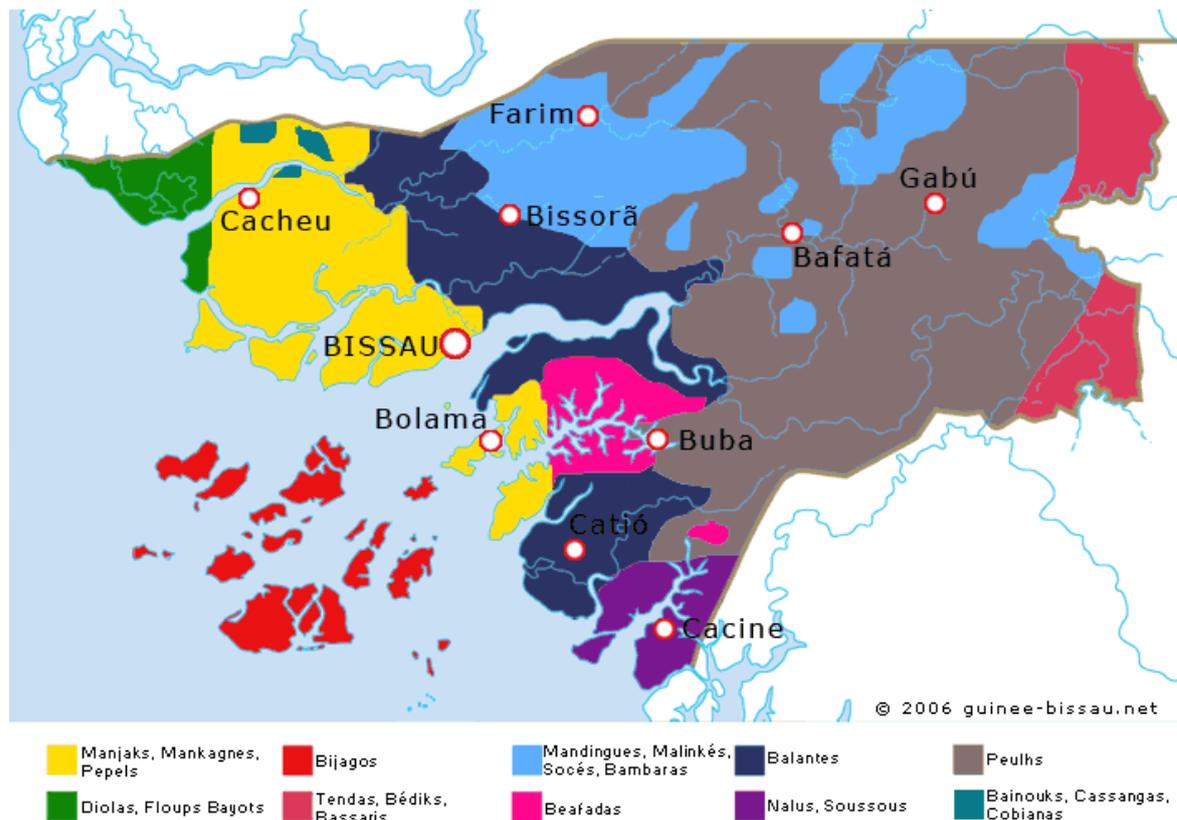


Fonte: <https://uniogbis.unmissions.org/pt>.

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), de 2009, a Guiné-Bissau tem cerca de 30 a 40 grupos étnicos, sendo os principais grupos: Fulas (Peulhs), 28,5%, localizados mais a leste do país, nas regiões de Gabú e Bafatá; Balantas, 22,5%, localizados principalmente na região sul do país, em Catió e Oio; Mandingas, 14,7%, localizados mais ao norte do país. Os grupos

minoritários, mas ainda em destaque, são: Papeis, 9,1%; Manjacos, 8,3%; Beafadas, 3,5%; Mancanhas, 3,1%; Bijagós, 2,15%; Felupes, 1,7%; Masoanca, 1,4% (Mapa 02). Há outros grupos, entretanto, correspondem a 1% e 2,2% que não se identificam com nenhum dos grupos étnicos citados anteriormente.

Mapa 02 - Concentração dos grupos étnicos na Guiné-Bissau.



Fonte: <https://institutoparacleto.org/2014/05/05/guine-bissau-e-o-novo-alvo-do-brasil-oportunidades-para-missoes/>

O longo período de dominação colonial deixou marcas profundas na organização social guineense. Segundo os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (2020), a Guiné-Bissau ocupa o 173º lugar, de um total de 189 países pesquisados no mundo, apresentando um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)⁷ de 0,455, ou seja, figura entre os países com os indicadores mais baixos. A Guiné-Bissau é um país com população jovem, sendo que cerca de 40% da população tem idade inferior a 17 anos, necessitando e reivindicando educação.

⁷ O IDH foi criado em 1990 e tem como objetivo analisar o nível de desenvolvimento das nações, baseando-se em três indicadores: a Expectativa de Vida, a Educação e a Renda Per Capita. Sendo classificados como tendo baixo IDH os países com índice até 0,49, médio até 0,79 e alto acima de 0,8.

Os níveis de educação no país são alarmantes. Aproximadamente metade das crianças em idade de escolarização obrigatória⁸ encontra-se fora da escola. As motivações são geralmente atribuídas à falta de estabelecimentos de ensino no país, ou ainda, pelo fato de a maior parte dos estabelecimentos existentes serem privados. Num país onde cerca de 70% da população vive abaixo da linha da pobreza, estudar passa a não ser o principal objetivo da família, sendo que o problema preponderante entre as famílias parece ser a produção da existência.

Acerca das escolas privadas, pode-se dizer que

No caso da Guiné-Bissau, o incentivo à iniciativa privada e a uma regulação mercantil do sistema educativo está presente, contudo parece emergir certo paradoxo pois, se por um lado se incentiva a iniciativa privada, por outro se reconhece que parte da população, embora pague pela educação a que tem acesso, não tem capacidade financeira para tal (Silva; Santos; Pacheco, 2015, p.18).

As escolas públicas guineenses sofrem com a evasão dos estudantes, principalmente pelas greves constantes dos professores, as quais se justificam pelos atrasos no pagamento dos salários e pela reivindicação do pagamento de salários devidos de anos anteriores, inclusive, de outros governos. Tais greves levam as famílias a buscarem as escolas privadas, pela garantia de não ter as aulas interrompidas.

A classe docente do país sofre com a desvalorização. Os baixos salários, a falta de cursos de licenciatura e formação continuada, entre outros aspectos, levam os docentes a reivindicarem melhorias das condições estruturais e intelectuais, por meio de longos períodos de greve. Segundo os dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de 2016⁹, 25% dos docentes não conseguem responder às questões referentes à língua portuguesa e correspondentes ao quinto ano do ensino primário e 50% não respondem às questões concernentes à matemática. O dado torna-se significativo, já que as questões são oriundas do programa escolar de seus alunos. Ora, um professor que não domina determinado conteúdo, pode apresentar dificuldades em ensiná-lo?

No Quadro 01, apresentado a seguir, pode-se observar os principais dados socioeconômicos guineenses, comparando os dados do período da conquista da independência com os atuais. A conquista da independência da Guiné-Bissau ocorreu após dez anos de conflito armado (1963-1973),

⁸ De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau (Lei n.º 4/2014), a educação é obrigatória para as crianças guineenses entre os 07e os 14 anos de idade.

⁹ Relatório de estado do sistema educativo nacional de Guiné Bissau, para a reconstrução da escola sobre novas bases. Este relatório, publicado em 2016 e coordenado por uma equipa nacional da República da Guiné-Bissau, beneficiou de um apoio técnico do GPE, da UNICEF e do Polo de Dakar do IIPE-UNESCO.

tornando-se a primeira colônia portuguesa no continente africano a conquistar a liberdade do colonialismo lusófono. Neste longo período de dominação colonial, os povos nativos não tinham acesso a serviços sociais, como educação, saúde e saneamento básico.

Quadro 01 - Indicadores sociais da Guiné-Bissau.

| Indicador | dado 1973 | dado atual |
|--|-------------------|--------------------|
| Expectativa de vida | 41,2 anos (1973) | 58,6 anos (2020) |
| Alfabetização | 2 % (1973) | 59% (2019) |
| Mortalidade Infantil | 146,4/1000 (1970) | 54,8 / 1000 (2018) |
| Natalidade | 6,10 (1973) | 4,09 (2021) |
| Renda per capita | US\$ 148,1 (1973) | US\$ 613 (2021) |
| População abaixo da linha da pobreza ¹⁰ | dado inexistente | 67% (2015) |

Fonte: Banco Mundial -<https://www.worldbank.org/pt/country/guineabissau>. Acesso em 01 mar2023.

A universalização do acesso à educação, ainda hoje, não é uma realidade para grande parte da população do país. Segundo dados do Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau (MENGB) de 2015, apenas 25% das escolas oferecem as duas etapas do Ensino Básico, primário e secundário. As dificuldades socioeconômicas, somadas a essa realidade, contribuem para que o índice de evasão escolar no país seja alto, já que apenas 57% das crianças concluem o Ensino Básico.

Em 1973, o povo da Guiné-Bissau assumiu o comando da sua nação. No entanto, os indicadores sociais seguiram alarmantes, visto que no país existiam poucas pessoas qualificadas para assumirem postos de trabalho fundamentais para o seu desenvolvimento econômico, social e cultural, como médicos, enfermeiros, professores, dentre outros. Com a conquista da independência e a falta de mão-de-obra qualificada, as dificuldades se intensificaram, fazendo com que o país necessitasse de apoio internacional para a sua reconstrução. Alguns consideram a Guiné-Bissau como uma sociedade atrasada, mas é necessário focar nas condições materiais que cercam o país, e que estão ligadas, sobretudo, à pobreza, a dificuldades econômicas, falta de infraestrutura e de profissionais qualificados para atender às exigências impostas pelo capitalismo. As dificuldades de reconstrução

¹⁰ Em escala global, a linha de pobreza é avaliada em US \$1,90 diário (Banco Mundial, 2015).

do país ainda perduram, uma vez que a instabilidade política¹¹ dificulta a estabilidade econômica e social.

Assim, a justificativa para essa pesquisa é denunciar a herança colonial e seus efeitos de colonialidade presentes, que as escolas carregam, percebendo a influência do colonialismo. Compreendendo que isso gerou genocídios e epistemicídios dos saberes locais, bem como dependência e subalternidade, a desconexão com a realidade das necessidades do povo da Guiné-Bissau pode continuar a perpetuar essa forma de ser no mundo. Ao realizar um recorte no ensino da Geografia, pretendo trazer anúncios que podem contribuir para a decolonização das práticas pedagógicas de professores do Ensino Básico e Superior do país.

A partir da breve contextualização apresentada, destaco que os motivos que me levaram ao estudo sobre a formação de professores de Geografia na Guiné-Bissau têm origem em três aspectos considerados fundamentais:

1- Minha ida à Guiné-Bissau, em maio de 2019, que me aproximou da realidade do ensino da Geografia no país, como também da realidade da educação guineense, de modo geral. Esta caracteriza-se como uma educação que não atende a toda a população, e os poucos que têm acesso frequentam escolas com infraestrutura precária. Ainda, os professores são remunerados com baixos salários e geralmente pagos com atraso. Nas escolas visitadas, presenciei o autoritarismo por parte dos/as professores/as, sendo que o aluno não tem o direito de fazer perguntas, devendo apenas copiar as informações e decorá-las. A constatação dessa realidade, *in loco*, despertou em mim o espírito investigativo a fim de compreender se essa é uma prática comum e, caso seja, de onde vem a crença de que, quanto mais bravo o professor, melhor ele é, conforme fala corrente de professores e alunos.

2- A experiência vivida mobilizou-me internamente, foi uma experiência transformadora, já que inicialmente fui para ensinar, mas pude também aprender muito com o povo guineense. Isto reforça a perspectiva freireana que trago como inspiração para minha prática docente, de que todos somos ensinantes e aprendentes! O despertar do carinho, do respeito pelo povo e pelo país, e da sua valorização, me motivaram a pesquisar, aprender e compartilhar com todos que desejarem aprender mais sobre a Guiné-Bissau e a sua Geografia.

3- Até onde pude constatar, não existe livro da Geografia da Guiné-Bissau, o que torna o ensino desta área do conhecimento ainda mais precário. Portanto, surgiu o desejo de,

¹¹ Após a criação do multipartidarismo em 1994, a instabilidade política se intensifica na Guiné-Bissau, culminando no conflito civil de 1999 e o golpe de Estado de 2012.

juntamente com professores guineenses, construir um livro que possa ser utilizado por alunos e professores no estudo da Geografia do país, com base na sua realidade territorial, social, econômica e cultural. Associado a essas problemáticas, o sistema educacional não leva em conta as agressões que o povo guineense sofreu, silenciando a influência do colonialismo e suas violências, sem seus modos ancestrais de se organizar socialmente, de ensinar e aprender. A ideia da parceria com professores/as guineenses se dá na certeza e consciência de que não se justifica a criação de um material com a visão predominante de um estrangeiro, isto se configura como reprodução do colonialismo português. Pretendo colaborar para a ampliação de reflexões sobre o que foi o colonialismo e quais seus impactos atualmente, e sobre a possibilidade de retomada do ensino a partir da perpetuação dos saberes locais.

Fica evidente que pensar em possibilidades didáticas anticoloniais/decoloniais no ensino da Geografia aparece como um grande desafio, principalmente em razão das cicatrizes deixadas pela colonização e seus efeitos de colonialidade na educação guineense. O que pode parecer importante, no olhar de um estrangeiro, pode não representar as necessidades e os desejos do povo da Guiné-Bissau. Neste sentido, surgem alguns questionamentos que operam, na presente pesquisa, como ponto de partida para pensar em um ensino da Geografia decolonial. Tais questionamentos são inspirados em Cassiani (2018), que indaga:

Quais temas são relevantes para aquela comunidade? Como problematizar a colonialidade do saber e construir saberes situados? Como fazer uma discussão de forma problematizadora? O que é um problema? É possível ensinar sem a fragmentação existente no tradicional ensino de ciências? Como propor atividades nas quais os professores possam experimentar alguns processos investigativos de produção do conhecimento, além de seu conteúdo? (Cassiani, 2018, p. 241).

Sendo assim, ressalto a necessidade de problematizar os impactos do colonialismo português na Guiné-Bissau, mais especificamente, na Educação guineense, e sobretudo, no ensino da Geografia. Busquei, então, refletir, questionando como esse colonialismo enraizou crenças que influenciam as práticas pedagógicas autoritárias que, além de dificultar a aprendizagem, não se constituem como “prática educativo-crítica” (Freire, 1996), reproduzindo as marcas da colonialidade.

Necessitando incorporar os conhecimentos locais, procurei promover, por meio da pesquisa participante, o empoderamento dos professores e alunos, dando a eles voz ativa e influência na contextualização da pesquisa. Isto possibilitou uma compreensão mais abrangente das realidades sociais e culturais de todos os envolvidos na pesquisa, produzindo resultados mais relevantes e aplicáveis.

O diálogo entre pesquisador e participantes foi construído a partir de uma relação de confiança e respeito mútuo, permitindo que diferentes perspectivas fossem compartilhadas e integradas na produção do conhecimento. Freire (2005) destaca que não há palavra verdadeira que não seja práxis, ou seja, a palavra verdadeira é transformar o mundo.

A pesquisa foi realizada em três períodos: o primeiro, de março a julho de 2022; o segundo, de janeiro a fevereiro de 2023; e o terceiro, de dezembro de 2023 a janeiro de 2024. Tais experiências contribuíram para a minha formação como docente e pesquisador, e para conscientizar-me de que sou, também, um ser colonizado, com crenças pedagógicas e sociais, que se perpetuaram com o tempo. No período de construção das informações percebi que o fato de ser homem, branco e heterossexual me garantia privilégios de acesso a instituições na Guiné-Bissau, o que, obrigatoriamente, me levou a estudar sobre as teorias da branquitude, principalmente sobre a branquitude como identidade e privilégio branco, a partir da compreensão de Cardoso (2017), que coloca que a branquitude se caracteriza por uma posição de privilégios, sendo operada como uma forma de “neutralidade racial”. Essa neutralidade se dá porque o branco não se considera parte integrante dos conflitos étnico-raciais, enxergando o negro, ou o não branco, como um “problema” a ser resolvido.

Dessa forma, posso afirmar que desenvolver esta pesquisa, contribuiu para me (des)construir como professor, pesquisador e extensionista, o que deu início a uma longa e profunda transformação. De um professor conteudista para um professor que busca o diálogo visando identificar os conhecimentos prévios dos estudantes; um professor com práticas mais humanizadas e humanizadoras, que compreende as condições, potencialidades e limitações dos educandos, que não parte de onde deveriam estar, mas sim de onde estão e podem chegar. De um pesquisador que tinha o enfoque de seus estudos nas metodologias de ensino e na didática, para um pesquisador que estuda a formação de professores a partir da decolonialidade, das crenças pedagógicas, da motivação para ensinar e da “práxis” pedagógica (Vasques, 1997). E de um extensionista que tinha enraizado o sentimento assistencialista, que desenvolvia ações no Brasil com jovens da periferia, que acreditava ter o poder de transformar vidas através das pequenas ações, para um extensionista que busca somar, ensinar e aprender, que não apresenta soluções, mas procura, primeiro, conhecer *in loco* a realidade, as pessoas, o espaço onde estão inseridas, para que, juntos, possam pensar nas ações a serem desenvolvidas e então agir para a transformação da realidade.

A pesquisa ora relatada foi desenvolvida a partir da seguinte **questão-problema**: Como ocorre a perpetuação dos saberes coloniais e a reprodução de práticas pedagógicas colonizadoras no ensino

da Geografia na Guiné-Bissau e quais são as possíveis rupturas como forma de resistência sobre o colonialismo português? Para responder essa questão, foi necessário realizar a investigação sobre o passado colonial e a imersão na realidade guineense.

Tendo como objeto a educação escolar, penso que a formação docente e a prática dos professores, a pesquisa na área das Ciências Humanas e Sociais pode contribuir de forma significativa para promover reflexões sobre a realidade da educação guineense. Neste sentido, posso inferir que esta pesquisa pode contribuir para a qualificação das práticas docentes, já que pesquisas sobre os impactos da colonialidade na cultura de um povo é mais do que necessário, é fundamental! Na Guiné-Bissau a herança colonial é muito evidenciada, uma vez que o colonialismo português durou mais de 500 anos, influenciando diretamente na educação e nos costumes do povo guineense.

Além disso, este estudo poderá contribuir para que se crie a possibilidade da reestruturação do currículo de Geografia do Ensino Básico do país, caso os atores da pesquisa identifiquem futuramente essa necessidade. Dessa forma, é possível abrir espaços para novos olhares sobre os efeitos da colonialidade aos guineenses, haja vista que parte deles ainda enxerga os portugueses como mais evoluídos e como uma meta de desenvolvimento a ser conquistada.

Neste estudo defendo que o ensino da Geografia, especialmente no que diz respeito a sua abordagem didática, deve ser enriquecido por meio da perspectiva decolonial. Walsh (2007) propõe a desconstrução da matriz colonial e oferece novas opções de poder, conhecimento e ser, criando uma alternativa para coexistir em uma nova ordem e lógica baseadas na complementaridade e nas parcialidades sociais.

No contexto educacional, a aplicação da decolonialidade se manifesta mediante uma abordagem crítica que busca desafiar a estruturas de poder e legados do colonialismo presentes nos sistemas educacionais, propondo uma reflexão sobre os padrões de conhecimentos dominantes, as narrativas históricas, os currículos e as práticas pedagógicas que reproduzem desigualdades e opressões. Focando esses aspectos, foram definidos objetivos geral e específicos para a realização da pesquisa. Walsh (2009) apresenta a decolonialidade como uma ferramenta que permite tornar visíveis os mecanismos de poder e como uma estratégia para construir relações diferentes de conhecimento, ser, poder e da própria vida. O objetivo geral da pesquisa foi o de analisar as permanências e rupturas das marcas do colonialismo e seus efeitos de colonialidade na formação e atuação de professores de Geografia na Guiné-Bissau. Para alcançar o objetivo geral, foram estabelecidos três objetivos específicos: a) Compreender epistemologicamente o ensino nos períodos pré-colonial, colonial e pós-

colonial; b) Investigar as permanências e as rupturas da colonialidade na formação e nas práticas docentes; c) Apresentar uma proposta decolonial de ensino da Geografia;

Neste trabalho defendemos a tese de que o ensino da Geografia, especialmente em seus aspectos didáticos, pode ser enriquecido em seus elementos epistemológicos, metodológicos e conceituais pela proposta da decolonialidade. A proposta decolonial busca através da dialogicidade promover reflexões sobre as rupturas e permanências da colonialidade no ensino da Geografia, lançando luz sobre a compreensão dos sentidos atribuídos a colonialidade no processo de reestruturação do currículo do curso de licenciatura em Geografia, criado no decorrer da realização desta tese.

Apesar do curto espaço de tempo, foi possível provoca-los, através da dialogicidade, lançando luz sobre as marcas do colonialismo e do pós-colonialismo na formação de professores de Geografia na Guiné-Bissau. As riquezas das reflexões e dos diálogos, permitiram dar novos olhares a formação de professores de Geografia na Guiné-Bissau, através de uma proposta decolonial.

1.1 Percorso Metodológico

A metodologia utilizada em um estudo é uma representação direta do pesquisador, sua abordagem, suas escolhas e suas intenções. Ela molda a forma como os dados são coletados, analisados e interpretados, influenciando diretamente nos resultados e conclusões alcançados. Em outras palavras:

[...] tu és a metodologia que usas e tu és a história que narraste [...] existe uma articulação muito forte entre os modos de ser, que são resultantes dos modos de fazer e modos de pensar. Que também apresentam e refletem o modo de estar no Mundo do sujeito que pesquisa [...] ele é o que faz e o que compreende (Hissa, 2013, p. 128).

Delimitar um objeto de pesquisa e fazer escolhas teórico-metodológicas é uma tarefa desafiadora e exige a busca pela aproximação com os estudos já produzidos, com o intuito de avançar na produção intelectual e contribuir na construção de um conjunto de formulações teóricas acerca da temática investigada. Assim, realizei um levantamento de produções, teses e dissertações, para verificar o estado do conhecimento sobre colonialidade e pós-colonialidade, decolonialidade e ensino de Geografia na Guiné-Bissau. O repositório acessado para o levantamento das produções acadêmicas foi o Catálogo de Dissertações e Teses do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Visando realizar o levantamento de dissertações e teses, inicialmente, o descritor utilizado foi “Educação na Guiné-Bissau”. No refinamento dos dados, elegi como filtro de busca a área de concentração Ciências Humanas e a área do conhecimento Educação.

Os principais temas tratados nos trabalhos encontrados foram: colonialidade, educação, ensino, ensino-aprendizagem e pós-colonialidade. Foram encontradas e selecionadas 23 teses e dissertações, sendo que cinco são teses de doutorado e 18 são dissertações de mestrado que têm relação com a temática da educação na Guiné-Bissau, ora apresentadas no Quadro 2.

Quadro 02 - Teses e Dissertações sobre a Educação na Guiné-Bissau.

| TESES | | |
|---------------------------------|---|------------|
| Autores (as) | Título do Trabalho | Ano |
| Cá, Lourenço Ocuni | Perspectiva histórica a organização do sistema educacional da Guiné-Bissau | 2004 |
| Dias, Christiane da Silva | É proibido falar crioulo: um relato etnográfico sobre a colonialidade. Ensino de línguas e políticas linguísticas na Guiné-Bissau | 2021 |
| Samba, Sané | A Educação na Guiné-Bissau: Perspectivas na atualidade o ensino básico em questão | 2019 |
| Sambu, Ansumane | Educação para os direitos humanos em Guiné-Bissau: Proposta de fundamentos teóricos-críticos e estratégias de ação | 2022 |
| Sucuma, Arnaldo | O ensino superior na Guiné-Bissau: elementos estruturais, conjunturais e suas implicações no desenvolvimento das universidades guineenses | 2018 |
| DISSERTAÇÕES | | |
| Autores (as) | Título do Trabalho | Ano |
| Almeida, Hilda maria Ferreira | Educação como transformação social: Formas alternativas de educação em país descolonizado | 1981 |
| Bedeta, Garcia Biffa | Políticas Educativas na Guiné-Bissau | 2013 |
| Cá, Lourenço Ocuni | Política educacional da Guiné-Bissau de 1975 a 1997 | 1999 |
| Cá, Virginia José Baptista | Língua e Ensino em contexto de diversidade linguística e cultural: O caso de Guiné-Bissau | 2015 |
| Cassamá, Daniel Julio L. Soares | Amílcar Cabral e a independência da Guiné- | 2017 |

| | Bissau e Cabo Verde | |
|-----------------------------|---|------|
| Correia, Heldomiro Henrique | O projeto africanidade e o contexto educacional da Guiné-Bissau | 2013 |
| Costa, Larissa Magalhães | Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos: Paulo Freire em Guiné-Bissau | 2009 |
| Fanda, Juvinal Manuel | O Processo de expansão da escolarização em Guiné-Bissau (1990-2010) | 2013 |
| Gomes, Flaviano | Organismos internacionais no apoio ao setor educativo na Guiné-Bissau: O caso do programa alimentar mundial | 2014 |
| Lopes, Catarina | Participação das populações locais no desenvolvimento da educação - caso de estudo: Escolas comunitárias da região de bafatá - Guiné-Bissau 2004-2006 | 2007 |
| Moreira, Domingos | Políticas Públicas de alfabetização de massa na Guiné-Bissau | 2006 |
| Namone, Dabana | A luta pela identidade na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC | 2014 |
| Oliveira, Jonathan Marques | A Práxis Dialógica de Paulo Freire na Guiné-Bissau | 2019 |
| Queco, Sani | A Educação superior no desenvolvimento da Guiné-Bissau: Contribuições e desafios | 2013 |
| Sanhá, Cirilo | Do ensino público ao ensino de iniciativa comunitária | 2014 |
| Sobral, Raquel Rodrigues | As escolas comunitárias na Guiné-Bissau e a cooperação portuguesa para o desenvolvimento | 2012 |
| Sucuma, Arnaldo | Estado e ensino superior na Guiné-Bissau (1974-2008) | 2013 |
| Varela, Bartolomeu Lopes | A educação, o conhecimento e a cultura na práxis de libertação nacional de Amílcar Cabral | 2012 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os trabalhos analisados foram produzidos, em sua maioria, por guineenses que receberam bolsas de estudo para cursar pós-graduação *stricto-sensu* no Brasil. As teses e dissertações analisadas contribuíram para o entendimento sobre a história da Guiné-Bissau, a história da educação guineense, a cultura e a identidade guineense e o Ensino Superior na Guiné-Bissau.

Na tese de Cá (2004), o autor aprofunda os aspectos históricos da educação guineense, enfatizando o período entre 1975 e 1997. Ele destaca a influência do PAIGC na reestruturação do sistema educativo da Guiné-Bissau. No entanto, como a pesquisa foi publicada em 2004, deixou uma lacuna temporal de 26 anos para ser explorada.

A pesquisa de Sané (2019) sobre a educação na Guiné-Bissau, especialmente no ensino básico contemporâneo, ressalta as marcas do colonialismo na educação guineense. Sané aprofunda na educação tradicional africana, trazendo dados e informações essenciais para entender as influências da educação colonial na atualidade. Além disso, ele destaca os problemas atuais da educação na Guiné-Bissau, relacionando-os diretamente à instabilidade política e econômica do país.

Na tese de Dias (2021), a autora se concentra nos fatores culturais, com um aprofundamento na questão linguística, baseando-se na colonialidade e na imposição colonial como estratégia de dominação. A autora ressalta que a língua crioula, embora amplamente falada pela população, foi historicamente marginalizada no sistema educacional e nas esferas políticas, refletindo as dinâmicas de poder coloniais que ainda persistem. A tese de Dias, assim, aborda como a escolha da língua de instrução e comunicação pública continua a ser uma ferramenta de controle, e a luta pela valorização do crioulo representa uma busca por autonomia cultural e emancipação social na Guiné-Bissau.

Sambu (2022), em sua tese, foca seus estudos na educação em direitos humanos, considerando-a uma possibilidade de promover uma mudança nas bases da estratificação social, visando a eliminação da pobreza. Sambu aprofunda nas questões culturais dos povos da Guiné-Bissau, associando a cultura aos direitos humanos.

Sucuma (2018) dedica sua pesquisa exclusivamente ao ensino superior guineense, analisando seus aspectos históricos, os elementos estruturais e conjunturais, bem como suas implicações no desenvolvimento das universidades na Guiné-Bissau. Destaca a instabilidade política como um dos grandes problemas para a reestruturação do ensino superior na Guiné-Bissau.

As teses produzidas a partir da pesquisa de doutoramento sobre a Educação guineense e as culturas dos povos originários, contribuíram para o entendimento das características da Educação tradicional africana, bem como do projeto educacional colonial lusófono. Cabe a nós, com esta pesquisa de doutorado, preencher a lacuna, de identificar as marcas da colonialidade na Educação guineense na atualidade, com o foco no ensino da Geografia, analisando as rupturas conquistadas após os 50 anos da independência guineense (1973).

Após essa etapa, realizei uma nova busca, porém, desta vez, utilizando três descritores combinados: “Ensino da Geografia” AND “ensino da geografia na África” AND “colonialismo

européu na África”, com os mesmos filtros anteriores. A partir disso, foram identificadas cinco produções. Dessas, duas são teses e três dissertações.

Na intenção de destacar as produções que embasam a contextualização do objeto da pesquisa, bem como apontam nuances importantes para a formulação das análises dos dados, segue o Quadro 03, que contempla os autores e as autoras, os títulos dos referidos trabalhos e o ano de publicação.

Quadro 03- Teses e Dissertações sobre ensino da Geografia na África e Colonialismo Europeu na África

| TESES | | |
|------------------------------|---|------------|
| Autores (as) | Título do Trabalho | Ano |
| Langa, José Maria do Rosário | Geografia do Moçambique: Um olhar para a história e a epistemologia. | 2017 |
| Marcelino, Jonathan da Silva | Geografia, movimento negro e relações étnicos-raciais um diálogo necessário | 2018 |
| DISSERTAÇÕES | | |
| Autores (as) | Título do Trabalho | Ano |
| Rocha, Otávio Gomes | Narrativas Cartográficas Contemporâneas nos Enredos da Colonialidade do Poder | 2015 |
| Santos, César Augusto Caldas | Sob a Névoa do Norte: Reflexões sobre a Colonialidade, Raça e livros didáticos de geografia no ensino fundamental | 2013 |
| Wilken, Ronaldo | A Projeção Geopolítica do Brasil na África Lusófona: Ações e Omissões nas Relações com Angola | 2009 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apesar dos poucos trabalhos no nível de doutoramento, foi possível perceber a crescente publicação de artigos, trabalhos de conclusão de cursos de graduação (TCCs) e dissertações. Considero que tal crescimento está relacionado ao aumento das bolsas concedidas aos guineenses,

principalmente através de programas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)¹²

Busquei analisar os estudos que abordavam como temática Geografia e África, no trabalho de Langa (2017), identifiquei que a formação de professores em Angola e Moçambique acontece durante o período colonial, pois o governo colonial, na década de 1960 cria universidades, o que difere da realidade guineense, onde o ensino superior só se torna realidade após a conquista da independência.

Depois de testados esses cursos de férias, pelo Decreto-Lei nº 44.530, a Coroa Portuguesa criou o ensino superior em Angola e Moçambique; sendo assim, o Ministro pôde anunciar ao Governador Geral de Angola a assinatura do Decreto-Lei que criava os Estudos Gerais Universitários, em Angola e Moçambique, integrados na Universidade Portuguesa (Decreto-Lei nº 44.530, de 21 de agosto de 1962, assinado por Oliveira Salazar e Adriano Moreira) (Langa, 2017, p.81).

O governo colonial, envia professores portugueses da Universidade de Lisboa, visando a formação de professores. Cabe destacar, que no primeiro momento, poucos africanos ingressaram nos cursos superiores, tendo em vista, que poucos moçambicanos se formavam no ensino secundário. Como destaca Taimo (2010):

Na altura em que se instituiu o Ensino Superior em Moçambique, no ano de 1962, “o ensino secundário tinha poucos africanos e conseqüentemente a entrada ao ensino superior obedeceria à mesma lógica de privilegiar os assimilados, os filhos dos colonos e filhos de indianos” (Taimo, 2010, p.78).

Moçambique, Angola e Cabo Verde, diferente da Guiné-Bissau, tinham uma maior presença dos colonizadores e conseqüentemente de seus familiares, que ocupavam a maior parte das vagas no ensino superior nas colônias portuguesas.

Com a conquista da independência, Moçambique realiza uma reforma no currículo da formação de professores de Geografia, feita por Moçambicanos, como ressalta Landa (2017, p.98) com estes primeiros graduados em Moçambique e moçambicanos que podemos pensar na gênese da Geografia moçambicana, se o olhar for estritamente nacionalista, pois aqui, temos uma Geografia de Moçambique, ensinada ou pensada por moçambicanos para moçambicanos.

Nas demais pesquisas: Marcelino (2019), Rocha (2015), Santos (2013) e Wilken (2009), analisaram os materiais didáticos geográficos brasileiros, e a presença da colonialidade, o que busquei

¹² A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, possui programas que possibilitam a seleção de estrangeiros dos países lusófonos na África e Ásia (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste).

analisar nos currículos de formação dos professores guineenses e nos materiais didáticos dos professores do ensino primário e secundário.

Para atingir meus objetivos (geral e específicos), busco focar a pesquisa em três principais etapas: 1) analisar a história da educação guineense, nos três momentos históricos (pré-colonial, colonial e pós-colonial), buscando elementos que possam influenciar nas permanências e rupturas da colonialidade no ensino da Geografia na Guiné-Bissau; 2) Observar a prática docente, buscando identificar as possíveis influências do colonialismo em suas metodologias e relações interpessoais; 3) Aprofundar na teoria da pedagogia decolonial, buscando apresentar uma proposta de ensino que desperte nos professores e alunos uma inquietação sobre o modelo colonial enraizado no contexto educacional guineense.

No que tange às escolhas metodológicas, a pesquisa realizada é de abordagem qualitativa e se caracteriza ainda como descritiva e interpretativa, já que são estabelecidas interlocuções entre o objetivo e o subjetivo, na perspectiva de elucidar resultados de pesquisa para além da apresentação do dado quantitativo (Minayo, 2007). Constitui-se, também, como pesquisa documental (Gil, 2002), pois foram utilizados documentos concernentes à história do ensino da Geografia, como o histórico do currículo da formação de professores da ESE-TT, anteriormente à Reforma realizada em 2022, bem como a Diretriz Curricular do Ensino da Geografia, utilizada quando da realização desta pesquisa nas escolas. Conforme destaca Gil (2002, p. 46), “na pesquisa documental, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”.

Vale mencionar que a pesquisa apresenta um recorte espacial e temporal. No que tange ao recorte **espacial**, a proposição de regionalização, para a pesquisa, considerou os setores guineenses, sendo escolhida a maior cidade de cada um deles, concentrando a maior parte em Bissau. As demais cidades foram: Bissorã, Cacheu, Bafatá, Gabu, Quinhamel, Bolama, Bubaque e Quebo, conforme apresentado no Mapa 3. A escolha pelas cidades mencionadas se deu para que fosse possível investigar todas as regiões que compõem o território guineense.

Mapa 03 - Setores Guineenses.



Fonte: <https://suburbanodigital.blogspot.com/2018/06/lista-regioes-da-guine-bissau-e-suas-capitais.html>

O recorte **temporal** se deu a fim de viabilizar a análise do ensino de Geografia na Guiné-Bissau, considerando como marco o ano de 1963¹³, que se constitui como o início do movimento pela independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde, momento este em que foi dado início a um projeto de um ensino de Geografia contra-hegemônico ao colonialismo português.

Para a tecitura desta pesquisa, a fim de analisar as rupturas e permanências das marcas do colonialismo português na formação e atuação dos professores de Geografia na Guiné-Bissau, foi realizada primeiramente uma pesquisa documental. Para tanto, busquei verificar *in loco* se havia arquivos com documentos, como Convênios¹⁴, na ESE-TT, na cidade de Bissau e no Ministério da Educação e do Ensino Superior (MEES)¹⁵ da Guiné-Bissau, entendendo que o acesso aos documentos possibilitaria analisar como foi criado o curso superior de Geografia, suas influências coloniais e pós-coloniais.

Como o percurso de produção da pesquisa não é linear, sendo atravessado pela imprevisibilidade, ao consultar a ESE-TT, constatei que não há nenhum documento que registre a criação do Curso de Bacharelado em Geografia/História, devido a Guerra Civil¹⁶ entre os anos de

¹³ O recorte temporal abrangeu o ano de 1963 porque foi a partir deste ano que o PAIGC desenvolveu um projeto educacional com a implementação da história e geografia guineense.

¹⁴ Em conversas com professores da Escola Superior de Educação (ESE), unidade Tchico-Té, haviam sido coletadas informações sobre a criação da instituição, que teve o apoio da antiga União Soviética, e de convênios já realizados entre a ESE e instituições estrangeiras.

¹⁵ O Ministério da Educação e do Ensino Superior foi desmembrado em dois Ministérios que, a partir do ano de 2021, foram denominados: Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau e Ministério do Ensino Superior e Investigação Científica.

¹⁶ A guerra civil na Guiné-Bissau se estalou a 7 de junho de 1998, quando o exército formado pelo brigadeiro Ansumane Mané (antigo chefe do Estado-Maior) pretendeu levar a cabo um golpe de Estado que conduzisse à queda do presidente

1998-1999, pois os soldados senegaleses que apoiaram o governo guineense ficaram alojados na ESE-TT e utilizaram os livros da biblioteca, os documentos da secretaria, as carteiras, e todo o recurso possível como combustível para aquecer os alimentos e iluminar as salas, ou seja, tudo foi queimado no período do conflito, não existindo, nos tempos atuais, nenhum documento do processo de implementação. A seguinte narrativa é elucidativa a respeito desse fato:

Os soldados senegaleses destruíram tudo, não sobrou nada, nenhum papel, até as carteiras e móveis foram queimados. Num dos períodos de ‘cessar fogo’ fui até a Tchico-Té e fiquei triste com o que eles fizeram com a nossa instituição, eles não tinham esse direito. Na biblioteca tínhamos bons livros, na secretaria todos os registros dos alunos sumiram, não há nenhuma comprovação de quem se formou (Professor Carlitos Formoso Correia, coordenador pedagógico da ESE-TT).

Em 2022, chegando ao Ministério da Educação Superior e Iniciação Científica (MESIC), fui informado de que todos os documentos de criação do curso ficavam na ESE-TT, sendo assim, foi necessário realizar entrevistas, buscando relatos para compreender como se deu a criação, estrutura curricular, os registros de práticas docentes, o funcionamento do curso de formação de professores de Geografia na Guiné-Bissau.

Posteriormente, efetuei uma pesquisa empírica, que consistiu na realização de entrevistas estruturadas junto a professores e alunos das Escolas, na cidade de Bissau (Escola do Lachi, Escola Patrice Lumumba, Escola Umaro Embaló, Escola Comunitária do Colvi, Escola João XXIII, Escola Isaac Newton e Escola São Francisco de Assis); em Cacheu (Escola Amizade China-Brasil); em Bissorã (Escola de Bissorã); em Bubaque (Escola de Bruce); em Bolama (Escola de Bolama); em Bafatá (Escola Vitor Calilo); em Quebo (Escola Poel Guiné); e em Gabu (Centro Educacional Settimio), especificamente na disciplina de Geografia, nas escolas de Ensino Primário e Secundário. Para a realização da coleta dos dados, criei um Projeto intitulado Marcas do Colonialismo, e a partir disso, visitei as escolas. A construção das informações se deu com dois grupos de atores sociais, os professores e os alunos.

Com os alunos, a coleta foi realizada em duas etapas: na primeira etapa, foi aplicado um questionário estruturado contendo cinco questões que versavam sobre suas percepções acerca do colonialismo. Após esta primeira etapa, foi ministrada uma aula sobre colonialismo e estratégias de dominação colonial; em seguida, ocorreu a segunda etapa, que consistiu em aplicar um segundo questionário estruturado (Anexo I) envolvendo questões sobre a prática docente, especialmente metodologias de ensino e didática.

Nino Vieira. As tropas militares rebeldes entraram em confronto com as forças presidenciais, que foram ajudadas pelos senegaleses. O país entrou numa guerra sangrenta, que fez milhares de refugiados guineenses, espalhados, sobretudo, por todo o continente africano.

Com os professores do ensino superior, foram realizadas entrevistas estruturadas. Inicialmente, foi definida como critério a entrevista com dois professores da ESE-TT, Quintino Sanca e Carlitos Formoso Correia, porque estes eram os únicos do Curso de Bacharelado em Geografia/História no momento da realização da pesquisa, e os mais antigos do país, considerados como professores no final da carreira, prestes a se aposentarem. Para Nóvoa (2000, p. 38), “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos [...]”. O professor no final da carreira docente revê e/ou observa a sua vida profissional.

Os temas abordados na entrevista com os dois professores relacionavam-se ao Currículo do Curso de Bacharelado¹⁷ em Geografia/História, abrangendo materiais utilizados no ensino de Geografia, influências do colonialismo no que diz respeito aos conteúdos e às metodologias e, por fim, aproximações e distanciamentos da sua formação com a realidade local. Optei pela coleta de três entrevistas com cada um dos dois professores, uma vez que considerei a primeira como formal, realizada no interior da instituição e com pouca aproximação com esses atores. Quando entrevistados pela segunda ou terceira vez, já com uma relação pessoal estreitada, os professores davam informações antes sonegadas, seja por esquecimento, seja por não se sentirem à vontade, num primeiro momento, para abordarem assuntos relacionados às suas práticas docentes. Além das entrevistas e conversas, foi realizada a observação solidária, empática e co-constructiva nas aulas do curso de bacharelado em Geografia/História de ambos os professores.

Já os professores que lecionam Geografia nas escolas primárias e secundárias, 38 professores, responderam a questionários que tinham como temas: material didático, metodologia de ensino, avaliação e influências do colonialismo em suas práticas. Destes 38, seis, além de responderem ao questionário, foram entrevistados, visando identificar mais detalhes relacionados às permanências e rupturas da colonialidade no ensino da Geografia. Tanto a realização da aplicação do questionário com os alunos e professores, como as entrevistas com alguns professores das escolas, era precedida da solicitação dos materiais didáticos utilizados no trabalho pedagógico da disciplina de Geografia e da autorização para a observação de suas aulas. Isso se deu para estabelecer uma vinculação com os atores, professores e alunos, e também para poder observar as aproximações e os distanciamentos entre o prescrito (material) e o praticado (prática durante a aula). Apesar de existir uma diretriz do ensino de Geografia, produzida pelo MENGGB, foi possível constatar que os materiais utilizados nas escolas são constituídos de apostilas construídas pelos professores a partir de materiais acessados na

¹⁷ O curso de Bacharelado na Guiné-Bissau, segue o modelo Português, equivale a modalidade corresponde ao primeiro ciclo de estudos do ensino superior, com uma duração média de três anos, de acordo com o sistema de Bolonha.

internet. Mesmo as diretrizes não sendo seguidas integralmente, foi possível perceber que há uma certa coerência no que diz respeito ao conjunto de conteúdos ensinados nos anos do ensino primário e secundário.

A aproximação com os professores do ensino superior resultou em um convite para criação do currículo do Curso de Licenciatura em Geografia. A ideia inicial, desses professores, era a de que eu, como professor e pesquisador da área, pudesse elaborar uma proposta curricular. No entanto, com a compreensão de que este seria um movimento de reprodução de práticas coloniais, aceitei o desafio, desde que o processo acontecesse de forma democrática/participativa, com o olhar dos principais atores envolvidos no processo de formação de professores. Então, a Reforma contou com professores da ESE-TT, alunos da instituição e egressos, que atuam na rede pública e privada.

Como citado anteriormente, para a construção das informações, foram utilizadas entrevistas e aplicados questionários estruturados como instrumento metodológico de coleta de dados. Os atores sociais respondentes foram os professores do Ensino Básico, que estavam cursando, à época, o bacharelado em Geografia, da ESE-TT, bem como os alunos do Ensino Primário e Secundário (Quadro 04), além de membros da sociedade guineense (considerados atores importantes na percepção acerca da educação e da organização geral do país). A identificação dos respondentes foi realizada da seguinte forma: os professores da ESE-TT foram identificados com seus nomes reais: Quintino Sanca e Carlitos Formoso Correia, sendo que eles foram consultados e autorizaram que suas identificações fossem publicadas nesta tese; os estudantes do Curso de Licenciatura da ESE-TT foram identificados como “Estudante ESE 1”, “Estudante ESE 2”, “Estudante ESE 3”, “Estudante ESE N”. Os professores do Ensino Primário e Secundário foram identificados como “Professor 1”, “Professor 2”, “Professor 3”, “Professor N”. Os alunos do ensino primário e secundário foram identificados como “Aluno 1”, “Aluno 2”, “Aluno 3”, “Aluno N”; os membros da sociedade em geral foram identificados por seus nomes reais: Fernanda Gomes Fuma e Bifa Nancanha.

Quadro 04 - Número de Respondentes

| Professores da ESE | Estudantes da ESE | Professores do Ensino Primário e Secundário | Alunos do Ensino Primário e Secundário |
|---------------------------|--------------------------|--|---|
| 02 | 59 | 38 | 270 |

Fonte: Elaborado pelo autor.

As respostas e os relatos obtidos constituem a matéria-prima do presente estudo. Para a realização da análise dos dados obtidos por meio das entrevistas e dos questionários estruturados foi utilizada a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), com base na categorização dos dados.

Para fins didáticos, as respostas dadas a cada uma das questões, pelos professores entrevistados e pelos alunos respondentes dos questionários, foram analisadas a partir de Eixos e Categorias analíticas (Figura 04), a fim de agrupar os temas trabalhados e estabelecer um comparativo entre as perspectivas dos professores e as dos alunos sobre o ensino da Geografia.

Figura 04 - Eixos e Categorias de Análise.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Conforme apresentado na Figura 05 acima, foram formulados três eixos analíticos e dez categorias. O **Eixo 1** é denominado “Formação de Professores de Geografia”, que abarca duas categorias: “Matriz Curricular do Curso de Bacharelado” e “Criação do Curso de Licenciatura”. O **Eixo 2** está intitulado como “Permanências e Rupturas da Colonialidade na Prática Docente na Percepção dos Professores”, sendo integrado por cinco categorias: “Conhecimento da História da Guiné-Bissau”; “Familiaridade com os Termos Colonialismo e Colonialidade”; “Metodologias Utilizadas pelos Professores”; “Relação Professor-Aluno”; e Avaliação da Aprendizagem”. O **Eixo 3** está intitulado como “Permanências e Rupturas da Colonialidade na Prática Docente na Percepção dos Alunos” e abrange três categorias: “Familiaridade com os Termos Colonialismo e Colonialidade”; “Metodologias Utilizadas pelos Professores”; e “Relação Professor-Aluno”.

No Eixo 1, busquei analisar, por meio das categorias definidas, a Formação dos Professores de Geografia, com foco nas matrizes curriculares dos cursos de formação dos professores de Geografia da ESE-TT, do antigo Curso de Bacharelado em Geografia/História e do atual Curso de Licenciatura em Geografia. Na primeira categoria, analisei a Matriz Curricular do Curso de Bacharelado em Geografia/História, ofertado de forma concomitante, destacando alguns detalhes da sua concepção e as disciplinas presentes no Curso. Na segunda categoria, analisei o atual Curso de Licenciatura em Geografia. Como fiz parte do processo de criação do referido curso, procurei destacar todas as etapas do processo de formulação da Matriz Curricular, bem como as concepções consideradas para manutenção ou substituição de disciplinas.

No Eixo 2, busquei analisar as Permanências e Rupturas da Colonialidade na Prática Docente. Para realizar uma análise detalhada foi necessário criar cinco categorias. A primeira trata de identificar se os professores guineenses conhecem a história do país, não apenas a contada pelos portugueses, na visão eurocêntrica, mas a história pré-colonial. A partir das demais categorias, busquei identificar a familiaridade com os termos e conceitos sobre o colonialismo e colonialidade, percebendo se os meus interlocutores de pesquisa compreendem como o legado do colonialismo continua a influenciar as estruturas sociais, políticas e econômicas na Guiné-Bissau. A terceira categoria se relaciona com as metodologias utilizadas pelos professores guineenses, visando identificar as heranças coloniais no ensino, carregadas de eurocentrismo. Por meio da quarta categoria investiguei a relação entre aluno e professor, sobre o autoritarismo, as punições e castigos realizados pelos professores. Na última categoria deste Eixo estão inseridas as análises sobre a avaliação, no sentido de compreender como o processo avaliativo utilizado pelos professores perpetua ou rompe com a ideia de relação de poder, de classificação e exclusão de alunos.

1.2 Estrutura da Tese

Esta tese está organizada em seis capítulos. No **Capítulo 1**, que corresponde à Introdução, apresento brevemente o contexto da pesquisa realizada, e também os objetivos, geral e específicos, a motivação para o desenvolvimento da pesquisa e o percurso metodológico.

No **Capítulo 2**, contextualizo o *locus* da pesquisa. Para tanto, abordo a história da educação guineense e a história do ensino da Geografia na Guiné-Bissau.

Já o **Capítulo 3**, traz o referencial teórico-metodológico para a realização das análises da pesquisa. Este capítulo apresenta e discute a colonização portuguesa na Guiné-Bissau, o conceito de

decolonialidade e de Crenças Pedagógicas, bem como a formulação do conceito de Crenças Pedagógicas Coloniais.

O **Capítulo 4** é destinado à apresentação dos dados coletados, a fim de identificar as permanências e rupturas da colonialidade na prática docente, a partir de registros da observação solidária, empática e co-constitutiva, de respostas ao questionário aplicado e de entrevistas realizadas com professores e alunos sobre sua percepção acerca do colonialismo e das práticas decorrentes dele. A partir da apresentação dos dados, foram tecidas análises a partir do referencial teórico-metodológico elencado.

No **Capítulo 5**, são anunciadas possibilidades de implementação do ensino de uma Geografia decolonial, que tem como mote o trabalho realizado em uma escola do Ensino Primário na cidade de Bissau.

Na finalização da tese, o **Capítulo 6** traz as considerações sobre a pesquisa realizada.

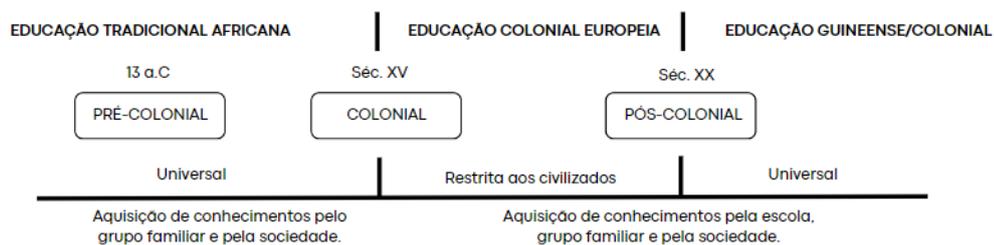
2 EDUCAÇÃO NA/DA GUINÉ-BISSAU

A história da Educação da Guiné-Bissau já foi sistematizada por autores, como Almeida (1981); Cá (2000; 2004; 2008; 2009; 2020); Fanda (2013); Fati (2018); Ferreira (1977); Sané (2019); e Freire (1978). A fim de entender a educação guineense e as possíveis influências do colonialismo português, cabe destacar alguns pontos importantes da história da educação do país.

Segundo os dados do Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau (MENGB) (2022), a Guiné-Bissau é um país com um alto índice de não alfabetizados, somando 43% da população. E para que seja possível compreender a atual situação da educação do país, necessita-se visitar o contexto histórico, a fim de subsidiar a compreensão, não apenas dos problemas postos, mas também dos fatos que levaram o ensino no país a esta condição. Para tanto, é preciso analisar as estratégias do colonialismo português no uso da educação para perpetuar uma dominação histórica.

Sendo assim, nesta pesquisa, a Educação guineense foi contextualizada em três períodos temporais. O primeiro período, considerado o período **pré-colonial** (Século 13 a.C até o século XV), para a elucidar como era a educação antes da chegada dos portugueses; o segundo período, ou período **colonial** (Século XV ao século XX), visando entender as estratégias utilizadas pelos colonizadores; e por último, o período **pós-colonial** (Século XX em diante), na tentativa de compreender as influências do colonialismo e o que se perpetuou no país em relação às práticas pedagógicas, no ensino de Geografia, após a saída dos colonizadores. Na Figura 05 é apresentada a divisão temporal realizada sobre a qual trata este capítulo.

Figura 05 - Cronologia dos Períodos Temporais da Educação da Guiné Bissau.



Fonte: Elaborado pelo autor.

2.1 Educação Pré-colonial na Guiné-Bissau

Antes da chegada dos colonizadores europeus, a maior parte das sociedades africanas organizava-se em estruturas políticas descentralizadas, estruturadas em clãs, linhagens ou grupos familiares. A filiação e a descendência desempenhavam um papel importante na organização social, em que, em muitos casos, a divisão do trabalho era baseada na idade, no gênero e nas habilidades específicas.

A educação visava a formação dos mais jovens, variando de acordo com cada comunidade, dependendo das suas tradições e necessidades. A transmissão era realizada de forma oral, ou seja, os anciãos, considerados donos do conhecimento, compartilhavam provérbios, histórias, canções, crenças e conhecimentos práticos através de narrativas. A aprendizagem referente a agricultura, pesca, caça, pecuária, artesanato, construção de edificações, entre outras habilidades necessárias para a subsistência e o bem-estar de cada comunidade, também se dava pela prática. Os mais velhos ensinavam aos mais novos, e aqueles que tinham alguma habilidade, no decorrer da convivência no grupo social, compartilhavam seus saberes e conhecimentos. Em seus estudos, Cá (2005) explica que

[...] o modo de vida era baseado basicamente na agricultura, mas também no pastoril, na pesca e na caça. O sistema agrícola era baseado na “rotação dos solos” nesse sentido, a terra era explorada apenas uma vez por ano. O trabalho humano, apesar de ser voltado quase todo para as atividades agrícolas, também envolvia atividades artesanais, como a confecção dos instrumentos rudimentares (catana, flecha, lança, potes, etc.). As florestas forneciam as condições para a prática agrícola, enquanto a caça e pesca eram o vazio para ser ocupado quando houvesse aumento da população. Os instrumentos de trabalho eram de custo baixo e podiam ser facilmente reproduzidos nas novas aldeias. A produção agrícola era multicultural, propiciando uma alimentação diversificada, evitando, assim, a desnutrição (Cá, 2005, p. 21).

Cada comunidade tinha as suas próprias práticas educacionais, sendo que os régulos¹⁸ desempenhavam um papel central na transmissão de conhecimentos e valores para as gerações mais jovens. As crianças aprendiam as tradições orais, a história, a cultura e as práticas religiosas da comunidade por meio de rituais de iniciação e outros eventos culturais. O texto a seguir é explicativo a esse respeito:

O ensinamento não é sistemático, mas ligado às circunstâncias da vida. Este modo de proceder pode parecer caótico, mas, na verdade, é prático e muito vivo. A lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória da criança (Bá, 2003, p. 183).

¹⁸ Os régulos, também conhecidos como chefes tradicionais, são líderes comunitários que têm uma longa história e tradição na Guiné-Bissau. Eles são considerados como autoridades locais em suas comunidades e têm a responsabilidade de liderar e representar seus povos em questões sociais, culturais e políticas.

Os conhecimentos estavam baseados no sistema produtivo (coletivo), na preparação para defesa da comunidade, na arte, na música e na contação de histórias. Na educação africana, a prática era a principal ferramenta para a aquisição da aprendizagem, a transmissão era feita de modo oral, sempre reverenciando os mais velhos, os heróis míticos e os deuses, já que

Não havia pessoas que ensinassem na sociedade africana tradicional um ensino formalizado como na sociedade ocidental, nem lugar privilegiado para a transmissão do conhecimento. A forma de educar baseava-se no exemplo do comportamento e do trabalho de cada aprendiz. Cada adulto era, de certa forma, um professor (Cá, L. 2005, p.25).

A educação era espontânea, conectada à realidade de cada comunidade, de cada sociedade, era a forma diária de se ensinar e aprender. Nesse período, não existiam espaços exclusivos destinados ao ensino, a educação baseava-se no exemplo do comportamento e nas formas de produção do trabalho. Cada adulto era um professor, ensinando aos mais jovens através dos exemplos, não havendo um tempo ou uma idade delimitada para isso, a aprendizagem era desenvolvida ao longo da vida. Sendo assim, as escolas eram os campos, as casas, as florestas, todos os lugares de convívio comum do povo.

Na África pré-colonial, antes da chegada dos missionários, as práticas educativas eram intergeracionais, ou seja, transmitidas de geração em geração, dos mais velhos para os mais jovens. Esta educação era baseada na vida do cidadão em sociedade, não visando apenas a formação para exercer um ofício, mas também passar valores, para que cada membro aprendesse como viver em conjunto numa sociedade onde existiam diferenças culturais, identitárias e linguísticas.

Na África sem colonizadores valorizava-se muito a cultura do povo original, envolvendo professores e alunos, e no decorrer dos ensinamentos, essa cultura era evidenciada e enaltecida. Estudava-se o local, a visão do povo, e não predominavam os interesses externos, a dominação ou a doutrinação. Assim, a educação passava a ser uma oportunidade de transformação social, uma vez que por meio dela os sujeitos envolvidos participavam e interferiam na construção da história, trabalhando com a sua cultura, sua memória e seus costumes. Sobre isso, Cá (2004) destaca:

Em uma dinâmica da exploração das diversas formas do saber, existe a preocupação do envolvimento não só das crianças, adultos e idosos, mas também de toda a comunidade, para se buscar a construção de uma identidade ou várias identidades da população envolvida. (Cá, 2004, p. 27).

Como a aquisição/propagação de certos conhecimentos e de certas normas de comportamento da sociedade acontecia de forma oral, grande parte dos conhecimentos eram adquiridos no dia a dia através dos grupos familiares e da comunidade. Durante um determinado período da vida, os jovens

tinham que aprender uma profissão, para exercer uma função na sociedade, sendo que a escolha era feita de acordo com suas aptidões, podendo ser a de caçador, ferreiro, tecelão, extrator de óleo de palmeira, construtor de canoas, artesão, dentre outras inúmeras funções. Discorrendo acerca desse processo Almeida (1981) assinala que

As sociedades africanas que experimentavam um desenvolvimento equivalente ao de outras áreas do mundo antigo, tiveram esse processo rompido pela colonização, que atribuiu aos povos negros um papel subalterno na divisão de trabalho estabelecida pelas potências europeias, em escala mundial, principalmente a partir do século XIX (Almeida, 1981, p. 20).

A educação aplicada de forma espontânea, direta e conectada à realidade social, possibilitava o ensino daquilo que fosse necessário para a sobrevivência da população, assim, o “currículo” se adaptava conforme os períodos de crise de produção de alimentos ou das necessidades que os cidadãos apresentavam. Afinal, a sociedade africana se organizava de forma coletiva, havendo um espírito de ajuda nas tabancas (aldeias), um respeito à terra, à natureza, de onde retiravam sua subsistência.

A educação africana era desenvolvida com base na oralidade, nos exemplos, rituais, na perpetuação da cultura, seguindo as aptidões humanas, não havendo a divisão de disciplinas, com horários específicos, avaliações ou punições, enfim, era uma educação para a vida, e conforme Bâ (2010),

[...] a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos. Pode parecer caótica àqueles que não lhe descortinam o segredo e desconcertar a mentalidade cartesiana acostumada a separar tudo em categorias bem definidas. Dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Ao passar do esotérico para o exotérico, a tradição oral consegue colocar-se ao alcance dos homens, falar-lhes de acordo com o entendimento humano, revelar-se de acordo com as aptidões humanas. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo pormenor sempre nos permite remontar à Unidade primordial. Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz o homem à sua totalidade e, em virtude disso, pode -se dizer que contribuiu para criar um tipo de homem particular, para esculpir a alma africana (Bâ, 2010, p. 169).

Na Educação tradicional africana, o homem e a natureza estão lado a lado, no mesmo grau de importância, o homem não é dono do espaço, mas o responsável pela sua manutenção. Para o africano, a natureza desempenha um papel fundamental na vida, sendo uma relação holística, reverente e prática. Fazendo referência a essa relação com a natureza, Santos (2022, p. 61) destaca que “a ecologia não é opção; é profissão de fé”.

Daí a filosofia Ubuntu¹⁹, que se refere à humanidade com os outros, com o espaço em que se vive, sendo uma obrigação dos seres humanos se ajudarem mutuamente, cuidando da sua casa, no caso, da natureza. Segundo Nkrumah (1964), a filosofia africana é assentada em quatro pilares (Quadro 05): a) Ancestralidade; b) Comunalidade e coletivismo; c) Cosmologia e espiritualidade; d) Mutualidade com a natureza.

Quadro 05 - Pilares da Filosofia Africana.

| | |
|------------------------------|--|
| Ancestralidade | Valorizar a história do nosso povo, dos que vieram antes de nós. Eles só estarão mortos, quando forem esquecidos. Mesmo que a matéria ali não esteja, a sua essência continua ativa. |
| Comunalidade e coletivismo | O bem estar do grupo é mais importante do que o sucesso individual. Esta visão reflete em valores de solidariedade, cooperação e responsabilidade mútua. |
| Cosmologia e espiritualidade | O africano celebra o sagrado diariamente, utilizando suas danças, rituais, cantos e gestos. Cada elemento natural é considerado um espírito, ou uma energia espiritual que afeta os seres humanos. |
| Mutualidade com a natureza | Relacionada ao respeito pela terra, animais e elementos naturais, com a adoção de práticas ecológicas sustentáveis. |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Santos (2022), Nkrumah (1964) e Connah (2012).

A Educação pré-colonial, também chamada de Educação Tradicional, tinha como premissa a cooperação, o ensino sem castigos, sem notas, o fortalecimento dos valores para a vida, visando os interesses da comunidade inseridos na práxis constante. Com o capitalismo despontando, passa a ser uma educação civilizatória. Afinal, as tradições locais eram consideradas manifestações selvagens. Nessa perspectiva Sané (2019), coloca que

As pessoas aprendiam pela participação na vida do grupo familiar e da comunidade, integrando-se nos trabalhos de campo, escutando histórias dos velhos e assistindo as cerimônias conjuntas. As crianças e os jovens adquiriram paulatinamente, ao longo dos anos, os conhecimentos necessários à sua integração na comunidade, aprendiam as habilidades de produção e como sobreviver, adotando as regras de comportamento e os valores imprescindíveis à vida (Sané. 2019, p. 67).

Os mais jovens sempre foram ensinados a respeitar os mais velhos (comportamento ainda muito valorizado e perpetuado na Guiné-Bissau), e os conhecimentos aprendidos eram aplicados em suas comunidades, conforme as suas habilidades, existindo, assim, a reposição necessária para suprir as funções sociais.

¹⁹ O termo "Ubuntu" tem suas raízes nas línguas zulu e xhosa e pode ser traduzido de várias maneiras, mas geralmente é entendido como "humanidade para com os outros" ou "eu sou porque nós somos".

Sané (2019), fundamentado em Kita²⁰, comenta que, apesar da diversidade existente na educação tradicional entre os povos africanos, podem-se apontar alguns pontos em comum, conforme apresentado no Quadro 06.

Quadro 06- Semelhanças da Educação Tradicional Africana.

| |
|---|
| 1) Os modelos são elaborados pelo próprio grupo que utilizará os princípios e as regras construídas. |
| 2) A educação tem um caráter global. Não há um isolamento de disciplinas. E não há um valor diferente entre a educação manual e prática e a educação intelectual e dos livros. |
| 3) Na Escola Tradicional Africana, é que não há um lugar específico para sua efetivação. |
| 4) Não há um tempo definido para ela ocorrer. Não há horários, férias ou dias específicos para formar o indivíduo. Ela ocorre o tempo todo. |
| 5) A ETA é de responsabilidade de toda a comunidade. Não há pessoas especializadas para ministrá-las. |
| 6) Ela é funcional, porque estabelece uma estreita relação entre as diferentes necessidades da sociedade e as necessidades do indivíduo, manifesto principalmente pelo uso da linguagem popular; |
| 7) Nessa educação o ensino se dá por meio de uma pedagogia da aprendizagem, da experiência, se aprende na ação e também na participação ativa das crianças nas diferentes atividades do grupo. |
| 8) Ela também não estimula a competição entre os membros do grupo, ao contrário ela ensina a solidariedade entre os indivíduos. |
| 9) Na Educação Tradicional Africana há o princípio de ser uma educação que atinge a todos. “É um processo contínuo que toma o homem sobre sua responsabilidade desde a infância até a velhice” [...]. |

Fonte: Elaborada por Sané (2019), baseado nos estudos de Kita.

O modelo da educação tradicional africana foi interrompido, em parte, pela chegada dos portugueses, sendo que o momento histórico era do expansionismo europeu pelo planisfério. Isto gerou mudanças no sistema econômico. Com a passagem do feudalismo para o capitalismo comercial, novas áreas de influência seriam determinantes para gerar um crescimento econômico através da exploração das riquezas. A “modernidade” se expandiu e a Europa passou a ser o centro do mundo, encobrindo e menosprezando o que era diferente da sua cultura, julgado como cultura inferior.

Com efeito:

A modernidade originou-se nas cidades europeias, livres, centros de enorme criatividade. Mas nasceu quando a Europa pode confrontar-se com o seu ‘outro’ e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pode se definir como um ‘ego’ descobridor, conquistador, colonizador da alteridade constitutiva da própria modernidade. De qualquer maneira esse Outro, não foi descoberto como o Outro, mas foi ‘encoberto’ como o ‘si’ mesmo ‘que a Europa já era desde sempre. De maneira que em 1492 será o momento do nascimento da Modernidade como

²⁰ Kita é um reconhecido analista da educação africana

conceito, o momento concreto de um mito de violência sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de encobrimento do não europeu (Dussel, 1993, p. 8).

Assim, a educação tradicional africana, que antes enfatizava a formação integral dos indivíduos e sua conexão com a comunidade, a natureza e os ancestrais, foi suplementada por um sistema fragmentado, individualista e voltado para a reprodução dos valores e interesses dos colonizadores.

2.2 Educação Colonial na Guiné-Bissau

Com um novo modo de produção, o capitalismo, se expandindo pelo mundo, ocorreu a transição do período pré-colonial para o colonial na educação guineense. O capitalismo entrou em sua primeira fase, Capitalismo Comercial, visando primeiramente reafirmar a organização do mundo criada pelos europeus. Nesta mudança da Idade Média para a Contemporânea, foram elaborados grandes mapas cartográficos globais, com o objetivo de facilitar as grandes navegações. Importantes cartógrafos e matemáticos europeus se destacaram na elaboração dos primeiros mapas reconhecidos como confiáveis, como o matemático português Pedro Nunes e o cartógrafo belga Gerardo Mercator. Os grandes mapas produzidos pelos europeus tinham algo em comum: a visão eurocêntrica. Colocavam-se no centro do planisfério, fator que comprovava a visão de superioridade europeia e, conseqüentemente, gerou uma perpetuação desta visão para o mundo. Existem ainda muitas permanências desse processo, e até os dias atuais, os alunos têm dificuldades de entender que a Europa não fica no centro do mundo.

Os portugueses chegaram à Guiné-Bissau no século XV e por dois séculos não houve qualquer sinal de alguma atividade educacional feita pelos colonizadores. O início deu-se apenas no século XVII, quando o padre jesuíta Antônio Vieira aportou em Cabo Verde em 1652, solicitando que Dom João IV enviasse missionários para catequizar e ensinar a população de Guiné-Bissau, pois, para ele, não havia nenhum rastro de cristandade, mas sim fortes traços do islamismo. O objetivo do envio de missionários era, além de ensinar o cristianismo, fazer com que os povos guineenses assimilassem a cultura portuguesa. Isto é evidenciado pelo fato de que

[...] o conteúdo ensinado na época [colonial] era voltado à realidade portuguesa. Eu digo escola portuguesa porque a educação de todas as escolas era portuguesa. O regime era português, então você estudava lá a história de Portugal: de Dom Afonso Henriques aos rios de Portugal, até agora eu recordo assim de algumas coisas [...]. Tejo, Rio Minho. Minho nasce nos Montes Cantábricos da Espanha, passa por Melgaço, Montanha Valença, e deságua no mar junto a Caminha. As províncias de Portugal: Minho, Trás-os-Montes, Alto D'Ouro, D'Ouro Litoral, Beira Alta, Beira Baixa, Ribeira Litorais, Tejo, Algarve. Os poemas de

Camões: orgulho-me de ser português, tenho a honra de pertencer a essa exitosa pátria que dominou os condáculos, transformando-os numa terra imensa, espalhada pelo mundo inteiro, talhada a golpe de lanças, com os olhos fixos na cruz cresceu e fez-se gigante, grande, etc. Então essa era a minha escola, uma escola portuguesa com esse conteúdo (Cá, 2009, p. 49-50).

A sala de aula, no período colonial, era marcada por muita opressão, o modelo de ensino, tanto para os portugueses, como para os poucos indígenas que a ela tinham acesso, resumia-se na obrigação da memorização de informações, nas cópias e leituras de textos, regidas por uma exigência disciplinar quase militarizada, em que o professor tinha a centralidade do poder na sala de aula e como tarefa, moldar os jovens ao padrão europeu. Afinal, tanto os jovens portugueses como os indígenas viviam longe das grandes metrópoles europeias. Almeida (1981, p. 38) deixa claro o papel destinado aos africanos pelos colonizadores: “‘civilizar’ significa tornar o africano ‘útil à sociedade’ (portuguesa)”. Por sua vez, Cassamá, (2014, p. 27) assinala que “Cabral apelidou esta ideologia educacional de «racismo cristianizado ou cristão», pelo fato deste dificultar os estudos do estudante negro africano. A dificuldade vem, pela pouca disponibilidade econômica das famílias e do estudante negro africano em custear as despesas dos seus estudos”.

As agressões por parte de professores, verbais ou físicas, eram comuns no período colonial. Acreditava-se que tais atitudes motivariam os estudantes a se empenharem nos estudos. Os castigos praticados diariamente se naturalizavam, sendo que os que tinham mais dificuldades, em maioria, os nativos, apanhavam mais.

A educação pré-colonial, sendo praticada de forma oral, ajudou os povos africanos a desenvolverem grande habilidade de memorização. Essa característica que, num primeiro momento, poderia parecer positiva para o modelo educacional praticado, promoveu o surgimento de uma crença pedagógica, a de que “decorar é aprender”. A oralidade na educação tradicional africana é estruturada de maneira que facilita a memorização. Técnicas como o uso de ritmos, repetições, provérbios e histórias com morais claras ajudam a fixar o conhecimento na memória. Além disso, a participação comunitária e a prática de repetir e recontar histórias reforçam a retenção de informações. Bâ (2003) afirma que a memória africana transcorre assim:

[...] como é que a memória de um homem de mais de oitenta anos é capaz de reconstruir tantas coisas e, principalmente, com tal minúcia de detalhes? É que a memória das pessoas de minha geração, sobretudo a dos povos de tradição oral, que não podiam apoiar-se na escrita, é de uma fidelidade e de uma precisão prodigiosas. Desde a infância, éramos treinados a observar, olhar e escutar com tanta atenção, que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória como em cera virgem [...] quando se reconstitui um acontecimento, o filme gravado desenrola-se do começo ao fim, por inteiro. Por isto é muito difícil para um africano de minha geração “resumir”. O relato se faz em sua pastos, água fresca e ouvintes para transmitir toda sua sabedoria, que traziam na memória. totalidade, ou não se faz. Nunca

nos cansamos de ouvir mais uma vez, e mais outra a mesma história! Para nós, a repetição não é um defeito! (Bá, 2003, p. 13).

Mesmo com a chegada dos colonizadores, no século XV, o modelo tradicional pré-colonial da educação guineense perdurou como o único acessível aos povos nativos até o século XIX. Com a chegada dos colonizadores esse modelo foi perdendo força. A educação, que no primeiro momento era negada aos nativos, foi se tornando realidade para um pequeno número de indígenas no decorrer dos séculos. O interesse dos colonizadores estava relacionado ao trabalho, assim, existiam duas escolas, a dos colonizadores, aos moldes europeus, e a dos colonizados, uma escola de formação para o trabalho, conforme destaca Sané (2019):

A partir da revolução industrial e da afirmação do sistema capitalista, na grande maioria dos países hoje ditos desenvolvidos, pretendia-se que os cidadãos tivessem habilidades profissionais, voltados para a produção e transformação de mercadorias, atendendo as necessidades da industrialização e do próprio crescimento da sociedade capitalista. Com isso, a política educacional passaria a respeitar os princípios do mercado, sendo, portanto, mais concentrador e excludente, em detrimento da formação de cidadãos capazes de serem agentes multiplicadores da dinâmica social e de mudanças (Sané, 2019, p. 32).

Durante os séculos XVII e XIX, poucos indígenas tinham acesso à educação, o objetivo era criar uma pequena elite educada com a finalidade de apoiar a hegemonia portuguesa e servir de intermediária entre a administração colonial e os povos originários. Outra estratégia utilizada pelos portugueses era rivalizar os grupos étnicos locais, a fim de dificultar a união dos povos e, conseqüentemente, fragilizar a resistência²¹. Em entrevista com uma moradora da cidade de Bissau, filha de um funcionário do governo português no período colonial, são elucidadas essas estratégias perversas:

Na minha infância, pelo fato do meu pai ser motorista para os portugueses, eu podia estudar nas escolas portuguesas, junto com os brancos, não havia diferença, todos juntos, na mesma sala, com o mesmo professor. No intervalo, brincávamos juntos, não sentia racismo. Já meus parentes nas Tabancas, esses não tinham acesso às escolas, desde pequenos, ajudavam os pais na colheita (Fernanda Gomes Fuma, 2022).

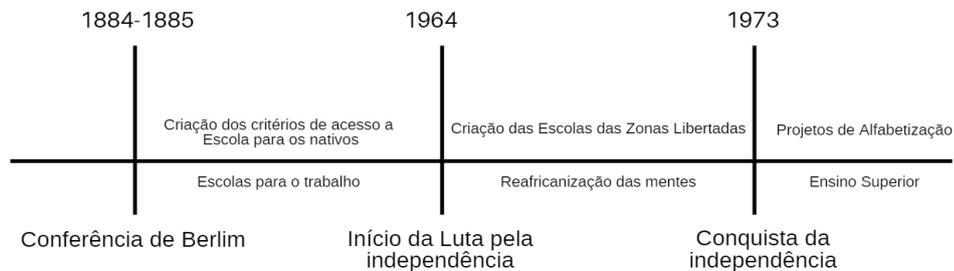
A expansão do acesso à educação colonial na Guiné-Bissau deu-se a partir de três momentos históricos (Figura 06): a) no século XIX, a partir da Conferência de Berlim, que ocorreu em 1884 e 1885; b) a partir de 1963, com a criação das Escolas das Zonas Libertadas (EZL)²² pelo Partido

²¹ Fanon (1961) discute as formas pelas quais o colonialismo busca desestabilizar e desmobilizar a resistência dos colonizados, abordando questões relacionadas à desumanização e à alienação cultural.

²² As EZL foram criadas pelo PAIGC objetivando a reafirmação das mentes colonizadas, oportunizando a educação para milhares de guineenses.

Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC); c) a partir de 1973, após a conquista da independência.

Figura 06 - Etapas de Acesso da Educação pelos Povos Nativos.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Com a intensificação da ocupação portuguesa na Guiné-Bissau, a partir do século XIX, o governo português criou as primeiras escolas a fim de atender as necessidades dos colonizadores. Os professores eram oriundos de Portugal e implantaram uma educação tradicional e autoritária. Além do envio de professores, a influência portuguesa na educação guineense se explica também pela implementação de escolas religiosas (católicas e protestantes), com o objetivo principal de cristianização e de civilizar a população, ou seja, de obedecerem, e não resistirem à dominação portuguesa. Cá (2000) faz a seguinte afirmação:

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

A educação era disponível a uma pequena parcela da população, considerada a elite africana²³, e o grande objetivo era o de que influenciassem os demais povos nativos e apoiassem a hegemonia portuguesa, servindo como intermediários entre a administração colonial e a população nativa. Nesse sentido:

Como projeto político, o colonialismo moderno perseguia um objetivo: a negação do direito à história pelos povos dominados, através da violenta usurpação do seu direito à autodeterminação. Quer em situações de colonização direta, quer de neocolonialismo, o fio condutor desta realidade violenta passa pela permanente negação da humanidade do Sul global. Ao longo das etapas de consolidação do pensamento moderno, consolidou-se a ruptura ontológica entre corpo e mente, entre a razão e o mundo (Meneses, 2016, p. 29).

²³ Fanon no livro *Condenados da terra* (1961), destaca que as elites locais são criadas por intervenção colonial, objetivando legitimar e manter o domínio colonial, facilitando a exploração.

O ensino colonial português não foi estruturado para gerar o desenvolvimento socioeconômico e cultural das suas colônias, mas sim para perpetuar o poder e impor a sua cultura aos nativos. O imperialismo lusitano, que teve início na Guiné-Bissau, no século XV, não foi brando e civilizatório, pelo contrário, foi brutal e desumano. Meneses (2018) afirma que a colonização, como sistema de negação da dignidade humana, para muitos povos do mundo, simboliza um imenso espaço-tempo de sofrimento, opressão e resistência para aquilo que hoje é designado de Sul global.

Os modelos de educação existentes na Guiné Bissau eram: Educação oficial, destinada aos filhos dos portugueses e seus aliados, estruturada de modo que permitia ao aluno prosseguir seus estudos até o ensino superior; Educação para Indígenas, reservada aos nativos e regida pela igreja católica, visando civilizar o povo, envolvendo a aprendizagem da língua portuguesa, da religião católica e dos costumes lusófonos; Educação Corânica para os muçulmanos, em algumas regiões do país, sendo os estudos baseados na interpretação dos versículos do Alcorão, livro sagrado dos muçulmanos.

Após a Conferência de Berlim, Portugal tinha a necessidade de aumentar a ocupação em suas colônias. As disputas com as outras potências europeias, no auge da revolução industrial, somadas às constantes críticas pelos maus tratos infligidos aos colonizados, levaram Portugal a aumentar sua presença na Guiné-Bissau. A justificativa para o mundo era a de salvar os povos nativos, levando “o Deus verdadeiro” através da religião cristã.

Assim, a determinação publicada após a Conferência de Berlim, no seu capítulo II, artigo 9º, define o fim da comercialização de escravos:

Artigo 9º. Em conformidade com os princípios dos direitos dos indivíduos tal como eles são reconhecidos pelas Potências signatárias, estando proibido o tráfico dos escravos, e devendo igualmente as operações que, por mar ou por terra, forneçam escravos para o tráfico ser consideradas como proibidas, as Potências que exercem ou que vierem a exercer direitos de soberania ou uma influência nos territórios que formam a bacia convencional do Congo, declaram que esses territórios não poderão servir nem de mercado nem de via de trânsito para o tráfico dos escravos de qualquer raça. Cada uma das Potências se compromete a empregar todos os meios disponíveis para pôr fim a esse comércio e para punir aqueles que dele se ocupam (Aranut, 2013, p. 04).

De início, os portugueses estavam preocupados em atender às exigências da comunidade internacional com relação à abolição do trabalho escravo, tendo em vista que durante a Conferência de Berlim, Portugal foi questionado sobre sua política “civilizatória” em suas colônias. Diversos relatórios internacionais apontam a utilização de práticas abusivas e de trabalho forçado, mesmo após o fim do tráfico de escravos. As acusações seguem até o início do século XX, e mesmo depois da

criação da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1919, Portugal alega que as suas ações eram atos civilizatórios. Nesse contexto,

O sistema escolar discriminatório era apresentado como uma resposta natural e inevitável a necessidades, tradições e capacidades desiguais. A escola para o homo sapiens era branca, urbana, laica, cultivava o pensamento, as ciências, o “saber dizer” em prejuízo do “saber fazer”. A escola para o homo faber, preto, trabalhador manual, rural, era religiosa e prática. Ambas mutilavam a personalidade dos seus alunos privando-os de um desenvolvimento completo quem integrasse pensamento e ação, “saber pensar” e “saber fazer”, “saber dizer” e “saber ser”, ciência e técnica (Gasperini, 1989, p. 14).

Poucos guineenses tinham acesso à educação ofertada pelos europeus, sendo essa destinada basicamente aos filhos dos funcionários do governo colonial e à pequena elite criada pelos colonizadores. Ferreira (1977) informa que, em 1950, apenas 1.500 guineenses eram considerados assimilados²⁴ para uma população próxima de 500.000 habitantes (Quadro 07).

Quadro 07- Não alfabetizados na Guiné-Portuguesa²⁵ em 1950.

| População total | Não alfabetizados | Percentual |
|------------------------|--------------------------|-------------------|
| 510.777 | 504.928 | 98,85% |

Fonte: Ferreira (1977, p. 7).

O quadro acima evidencia que a educação para os nativos era de difícil acesso; o receio era de que a educação fosse capaz de emancipar os povos nativos, assim, sem ser classificados como civilizados, os nativos não tinham direitos civis. Com efeito:

O africano era aceito como civilizado e integrado sociedade portuguesa se atingisse um certo nível cultural que incluía a capacidade de ler e escrever em português. Considerando a elevada porcentagem de analfabetos entre os colonos portugueses na África, era difícil perceber por que é que estes não eram também incluídos entre os “não civilizados” a menos se admitisse que a distinção era de fato deita em termos de raça e não de cultura (Ferreira, 1977, p. 141).

Com essa filosofia, de permitir que os indígenas recebessem o suficiente da cultura branca, é que o colonizador português tentou desenvolver uma política de assimilação. Essa política baseava-se na pretensão de Portugal de não ser racista. Qualquer pessoa das colônias podia absorver a civilização portuguesa e ser considerada igual aos portugueses de nascimento, sem distinção de cor

²⁴ Era considerado assimilado o nativo que soubesse ler e escrever em português.

²⁵ A Guiné-Bissau era, então, denominada Guiné Portuguesa, para diferenciar das demais Guinés existentes no continente africano, a Guiné Conacri, de colônia francesa, e a Guiné Equatorial, de colônia espanhola.

ou ascendência, isto é, os africanos podiam tornar-se portugueses através da Igreja Católica (Ferreira, 1977, p. 140). Entretanto,

A estrutura educacional montada pelos portugueses não foi criada para os guineenses terem acesso. Quando muito 1% de toda população contentar-se em possuir alguma educação elementar; só 0,3% tinha chegado à situação de assimilado e até 1960 apenas 11 guineenses haviam atingido uma licenciatura universitária e todos eles como portugueses assimilados, em Portugal (Davidson, 1975, p. 45).

Os portugueses, de fato, estavam certos, a Educação promove a autonomia, e se o povo guineense tivesse tido acesso a ela, certamente o domínio português não teria perdurado por 500 anos. Um dos guineenses que teve acesso à educação foi Amílcar Lopes Cabral, nascido em Bafatá, no interior do país, onde iniciou os seus estudos. Sua mãe era guineense e seu pai cabo-verdiano, funcionário do governo colonial, e por esse motivo, Amílcar teve acesso à educação colonial. Como aluno, teve destaque no ensino liceu, ganhando uma bolsa de estudos para cursar o ensino superior em Portugal, realizando seus estudos de agronomia no Instituto Superior de Agronomia (ISA), no ano letivo de 1945-1946, tendo concluído a parte escolar do curso em julho de 1950.

Ao chegar a Portugal, Cabral deparou-se com um novo mundo, onde ele, na qualidade de africano e negro, passou a conviver com os colonizadores brancos em sua maioria. Percebeu que era o único africano em sua turma, na realidade, poucos estudantes das colônias lusófonas recebiam esta oportunidade. O racismo e o preconceito sofrido levaram-no a buscar outros africanos que estavam na mesma condição. Assim, os poucos africanos estudantes em Portugal começam a se reunir e estudar sobre as culturas africanas e o marxismo. Cassamá (2014) frisa que o regime português nunca simpatizou com a ideia de acesso dos africanos ao ensino superior, procurando evitar a formação de uma elite que, depois, desencadeasse ou acelerasse a luta pela independência nos territórios coloniais.

Em Lisboa, Amílcar teve acesso à Casa dos Estudantes do Império²⁶ (CEI), instituição que primeiramente tinha o interesse de controlar os alunos oriundos das colônias, mas com o tempo, foi considerada uma ameaça ao Estado português. Segundo Cassamá (2014), a CEI teve um importante papel na conscientização dos estudantes africanos, e a maioria destes alunos que frequentavam a Casa tinha ideias anticoloniais. Na realidade, a CEI contribuiu para a formação dessa consciência política, na perspectiva de que

Do caos surgirá um mundo novo e melhor (...) o mundo precisa de uma remodelação: uma nova ordem que não é a nazi, nem a que alguns sonham que há-de ser defendida por uma polícia internacional...Outra que dignificará o Homem, preto ou branco, vermelho ou

²⁶ A Casa dos Estudantes do Império foi criada pelo governo português com o objetivo de ter um maior controle dos alunos oriundos dos territórios colonizados, e também fortalecer a mentalidade imperial e o sentimento que muitos chamam de portugalidade entre os estudantes das colônias.

amarelo... Hoje, porém, reina a luta. Guerra de canhões e de bombas. Guerra de idéias (Cabral, 1978 *Apud*, Cassamá, 2014, p. 40).

Os textos produzidos pelos participantes da CEI geraram descontentamento aos governantes, que exigiram o seu fim. Os grandes líderes dos movimentos de independência do regime colonial português frequentavam a CEI, dentre eles: Agostinho Neto e Lúcio Lara (Angola), Amílcar Cabral (Cabo Verde e Guiné-Bissau) e Marcelino dos Santos (Moçambique). Em vista disso:

Os debates, as atividades realizadas nas suas dependências fazem da CEI, um alvo da Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE), que sempre elaborava relatórios sobre o perigo que a CEI, oferecia e podia oferecer ao Estado português, chegando a ponto de propor a dissolução do mesmo ‘para extinguir o mal que dali se espalha a todo o meio acadêmico’ (Mateus, 1999, p. 69).

Amílcar Cabral concluiu o curso de Agronomia em 1950, recebendo o convite para trabalhar para o governo colonial no recenseamento agrícola da Guiné-Bissau, afinal, quando os portugueses brancos tentaram colher informações, não receberam, por parte dos nativos, informações corretas, pois estes se recusaram a cooperar com os colonizadores. A saída era recrutar um nativo para a missão, uma vez que, em 1947, Portugal havia assumido o compromisso junto às nações europeias de realizar o recenseamento agrícola “nas suas parcelas ultramarinas”, ficando, então, sob a responsabilidade do engenheiro Amílcar Lopes Cabral a realização do recenseamento em 1953.

No decorrer deste percurso, vendo o sofrimento do seu povo, além da exclusão dos serviços básicos de saúde e educação, Cabral se depara com a fome, que atinge desde as crianças até os mais velhos. São suas palavras:

Crianças sem roupa, crianças deformadas pela subalimentação, crianças que não tem brinquedos, mas estômatos intumescidos por vermes, crianças que parecem crianças-balões. Crianças solenas a falar do nosso partido, da nossa luta, dos colonialistas, de todas as espécies de armas, a fazer perguntas dolorosas: ‘Vimos fotografias de crianças da terra dos brancos. Parecem felizes e não têm barrigas grandes. Por que? E, contudo, crianças que continuam crianças’ (Cabral *apud* Azevedo, 1951, p. 51).

Amílcar conhecia a sua “África negra” e publicou, no ano de 1954, no Boletim Cultural da Guiné Portuguesa²⁷, um estudo, evidenciando a sua posição frente ao colonialismo português. Na sua percepção, havia

A necessidade de aproveitar integralmente todos os recursos da África Negra (...) a necessidade de aplicar a riqueza proveniente desses recursos á própria África Negra; a necessidade de estabelecer uma estrutura agrária que não permita a exploração desordenada e gananciosa da terra; que não permita a exploração a todo custo do homem pelo homem; a necessidade de facultar ao Homem Negro o acesso a todos os meios de defesa contra a adversidade do clima; a necessidade de fomentar o desenvolvimento cultural do afro-negro, o que exige que se tire o máximo partido da sua própria cultura e da dos outros povos; necessidade de selecionar e aproveitar tudo quanto há de útil nos sistemas afro-negros de

²⁷ O Boletim Cultural da Guiné Portuguesa foi umas muitas iniciativas criadas por Amílcar Cabral.

cultivo da terra, bem como tudo quanto, das técnicas europeias, seja aplicável á África Negra (INEP, 1988, p. 18).

Depois de um tempo, Amílcar Cabral procurou se envolver nas atividades políticas do país, criando, em 1954, a Associação Desportiva e Cultural da Guiné, fato que gerou o descontentamento do governador da colônia, que o obrigou a emigrar para Angola. Chegando a este país, Cabral se uniu ao Movimento Popular de Libertação da Angola (MPLA)²⁸. Mal sabiam os colonizadores que já era tarde, a educação, somada aos estudos sobre o colonialismo e o marxismo, e o contato com o Centro de Estudos Africanos, na Europa, deram a Cabral a consciência do “ser negro”. Cassamá (2014) esclarece que o Centro tinha como objetivos: estudar e conhecer a África nas mais diferentes áreas, bem como ajudar os membros a se redescobrirem como negros africanos inseridos num contexto colonial.

Em 1955, Cabral participou da Conferência de Bandung²⁹. Na ocasião, os países participantes relataram suas experiências de colonização, de domínio econômico, político, social, no qual os habitantes locais eram submetidos à discriminação racial em sua própria terra, fruto da política colonizadora europeia. Falando a respeito do sofrimento do povo guineense sob o colonialismo português, Cabral (1978) declara que

a estrutura do regime colonial reserva-lhe, explícita ou tacitamente, posições que correspondem, na estrutura social capitalista, a um nível socioeconômico considerado como inferior... o racismo à moda portuguesa... impõe limitações ao progresso econômico e social das massas negras, negando-lhes as possibilidades de melhorar as precárias condições de vida em que vivem (Cabral, 1978, p. 30).

Continuando sua luta, Cabral se uniu a outros guineenses, como Aristides Pereira, Luís Cabral, Inácio Semedo, Fernando Fortes e Elisée Turpin, com os quais fundou, em 1956, o Partido Africano para a Independência da Guiné Bissau e Cabo Verde (PAIGC). O objetivo inicial do partido era buscar a independência de forma pacífica, porém, um episódio no Porto de Pinjiguiti³⁰ fez com que o PAIGC mudasse suas estratégias. Inicialmente, ainda de forma pacífica, realizaram boicotes nas estruturas coloniais, como a destruição de pontes e de sistemas de comunicação. Posteriormente, buscaram

²⁸ O Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) é um partido político angolano, que governa o país desde sua independência de Portugal em 1975. Foi, inicialmente, um movimento de luta pela independência de Angola, transformando-se num partido político após a Guerra de Independência de 1961-74.

²⁹ Conferência realizada em 1955, em Bandung, Indonésia, com países africanos e asiáticos, e que tinha como objetivo promover uma cooperação econômica e cultural de perfil afro-asiático, buscando fazer frente ao que na época se percebia como atitude neocolonialista das duas grandes potências, Estados Unidos e União Soviética, bem como de outras nações influentes que também exerciam o que consideravam imperialismo, ou seja, promoção indiscriminada de seus próprios valores em detrimento dos valores cultivados pelos povos em desenvolvimento.

³⁰ Em 1959, 50 estivadores foram mortos e centenas foram feridos no confronto com a polícia e com militares do exército colonial, após uma greve em que reivindicavam aumento salarial.

apoio internacional visando formar militantes do partido, conseguindo apoio da República Popular da China, de Cuba, Marrocos, Argélia e de países do leste europeu³¹. Conforme Cabral (1978),

Eu posso ter a minha opinião sobre vários assuntos, posso ter a minha opinião sobre a forma de organizar a luta, de organizar um Partido, opinião que aprendi, por exemplo, na Europa, na Ásia, até mesmo talvez noutros países de África, nos livros, em documentos que li, com alguém que me influenciou. Mas eu não posso pretender organizar um Partido, organizar uma luta de acordo com aquilo que tenho na cabeça. Tem que ser de acordo com a realidade concreta da terra (Cabral, 1978, p. 22).

O acontecimento impulsionou o PAIGC a se organizar e planejar sua estratégia, visando reconquistar seus territórios que estavam em poder dos colonizadores por meio século. Instalaram bases nos países vizinhos, Guiné Conacri e Senegal e, a partir desses pontos, conquistaram áreas pelo interior do país. Em 1960, Amílcar Cabral buscou dar publicidade aos movimentos libertadores do continente africano, com o objetivo de receber apoio internacional para a luta pela libertação nacional. Mesmo com a pressão e o apoio de outras nações, Portugal não cogitou negociar e como resposta iniciou um movimento de repressão militar, seguido de uma série de reformas sociais visando conquistar o apoio popular. Sendo assim:

O Massacre de Pidjiguiti, em agosto de 1959, tornou-se o marco da transição de um movimento de resistência para uma posição de confronto com o regime colonialista. A partir do assassinato, no cais de Pidjiguiti, de cerca de 50 trabalhadores que faziam uma greve por conta das más condições de trabalho, o movimento nacionalista em Guiné-Bissau percebe que não conseguiria expulsar o governo colonialista por uma via pacífica (Fernandes; Martins, 2018 p. 115).

Nas suas pesquisas, Villen (2013) comenta que a mudança de estratégia do PAIGC se relaciona a um contexto mais amplo, ligado também ao choque armado contra o colonialismo francês na Argélia e ao assassinato de Patrice Lumumba, dirigente político e teórico anticolonialista da República do Congo.

Com a pressão internacional, Portugal procurou mostrar para o mundo uma preocupação com suas colônias. No entanto, mesmo com a substituição do presidente Salazar por Marcelo Caetano, após um acidente doméstico, o Estado português fez campanha pela manutenção das colônias, negando qualquer negociação com os movimentos libertadores que iniciavam na década de 1960. Nesse aspecto, vale salientar que a primeira instituição de ensino da cidade de Bissau a oferecer, além do ensino básico (primário e secundário), o ensino secundário, denominado Liceu Honório Barreto, atual Liceu Nacional Kwame N'krumah, data de 1958 (Semedo, 2011, p. 47). O governo português

³¹ Ressalta-se que o momento histórico global era o da Guerra Fria, quando os sistemas capitalistas (EUA) e socialistas (URSS) buscavam a expansão de suas áreas de influência.

[...]acreditava que a ameaça de descolonização partiria de agentes externos, contagiados pelas “revoltas” nas ex-colônias francesas que lhe faziam limite: Senegal e Guiné Conacri. Ao contrário, as primeiras mobilizações brotaram a partir de cabo-verdianos assimilados ou guineenses descendentes de cabo-verdianos que tiveram acesso à educação colonial e ao ensino superior na Metrópole (Fernandes; Martins, 2018, p. 110).

Em 1961, houve a abolição do “Estatuto Indígena”, logo após o desencadeamento da luta armada em Angola, liderada pelo MPLA, com apoio da União Soviética (URSS) e de Cuba. Em seguida a esse movimento, as colônias portuguesas em território africano se reuniram em Marrocos, visando organizar movimentos nacionalistas de libertação, gerando uma pressão internacional, em que a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou como legítimos os movimentos de luta pela independência, fazendo com que o governo do ditador de Salazar buscasse estratégias para resistir a tais pressões. Apenas

Quando nos anos trinta o salazarismo se dedicou à defesa e consolidação do capital português nas colônias é que o sistema educativo se voltou, ainda que de modo bastante reduzido, aos ‘indígenas’. A coação estatal tinha-se revelado muito dispendiosa e ineficaz na manutenção do domínio das colônias. A imposição da hegemonia cultural da ‘metrópole’ era vista como um complemento indispensável da intervenção estatal. A escola para os moçambicanos destinava-se mais à submissão ideológica e cultural da mão-de-obra do que à sua formação técnica e profissional. Custava menos impor o chibalo (ou seja, o trabalho forçado, fonte de acumulação de mais-valia absoluta) a uma força de trabalho tornada dócil e resignada por uma ideologia de legitimação da dominação do que impô-lo só com a coerção. O ensino da leitura, escrita e rudimentos de uma profissão tornavam-se veículo de uma cultura de submissão, que ensinava o desprezo pelas tradições locais e a aceitação acrítica de tudo o que viesse da metrópole (Gasperini, 1989, p. 13).

Os investimentos em educação, geraram mudanças no setor do ensino colonial: as escolas missionárias perderam os privilégios, surgindo outras instituições de ensino, que promoveram maior acesso, exigindo um aumento do número de professores. O ensino primário, que contava com 11.827 alunos em 1962, passou a ter 47.626 em 1973, revelando um aumento de 302%. O ensino secundário (liceu) tinha 987 alunos em 1962 e passou para um quantitativo de 4.033 em 1973, o que correspondia a um aumento de 301% (Quadro 08).

Quadro 08- Educação Colonial (1962-1973).

| Ano letivo | Ensino Primário | | Ensino Secundário (Liceu) | |
|------------|-----------------|-------------|---------------------------|-------------|
| | Alunos | Professores | Alunos | Professores |
| 1962/1963 | 11.827 | 162 | 987 | 46 |
| 1963/1964 | 11.877 | 164 | 874 | 44 |

| | | | | |
|-----------|--------|-----|-------|-----|
| 1964/1965 | 12.210 | 163 | 1.095 | 45 |
| 1965/1966 | 22.489 | 192 | 1.293 | 42 |
| 1966/1967 | 24.099 | 204 | 1.039 | 43 |
| 1967/1968 | 24.603 | 244 | 1.152 | 40 |
| 1968/1969 | 25.213 | 315 | 1.773 | 111 |
| 1969/1970 | 25.854 | 363 | 1.919 | 147 |
| 1970/1971 | 32.051 | 601 | 2.765 | 110 |
| 1971/1972 | 40.843 | 803 | 3.188 | 158 |
| 1972/1973 | 47.626 | 974 | 4.033 | 171 |

Fonte: Ferreira, 1977.

O aumento do número de alunos era significativo, porém, não correspondia a toda a demanda de guineenses, sendo que muitos não tiveram acesso à educação, principalmente nas áreas interioranas do país. Além disso, apesar de atender as demandas locais, os que tinham acesso à escolarização, estudavam a partir de teorias e práticas desconectadas da realidade da Guiné-Bissau. Na realidade:

[...] a estrutura educacional montada pelos portugueses não foi criada para os guineenses terem acesso. Quando muito, 1% de toda população podia contentar-se em possuir alguma educação elementar; porém, só 0,3% tinha chegado à situação de assimilado e podi a esperar ir um pouco mais além. Havia apenas uma escola secundária oficial, mas cerca de 60% dos alunos eram europeus, não existia qualquer tipo de educação superior (Cá, 2000, p. 45).

O sistema de ensino proposto pelas potências colonizadoras em nada se diferenciava do que já existia nos seus países. Estudava-se a história, a geografia e a língua do colonizador, ignorando tudo o que dizia respeito à própria realidade local. Era um processo que desvalorizava e desrespeitava a cultura dos povos colonizados, recorrendo a metodologias que conduziam o colonizado à desvalorização da sua cultura. Cabral (1978) enfatiza que a geografia, a história e a cultura de África não eram mencionadas, ou eram adulteradas, e a criança era obrigada a estudar a geografia e a história portuguesa.

Fazendo referência ao assunto, Cá (2000) argumenta que as escolas que funcionavam na Guiné Portuguesa, segundo o modelo europeu, eram instituições à parte, fechadas em si, longe da vida comunitária e social. Elas se concentravam nos centros urbanos, distantes das massas camponesas, que se dedicavam apenas ao trabalho. Levando em conta tal contexto,

Todos estes elementos levaram Amílcar Cabral, a considerar a educação a base do seu projeto de luta, através da criação de uma rede escolar no território guineense no decorrer da luta de libertação, com a dinamização de processos de alfabetização ou proporcionando a alguns

quadros a formação no estrangeiro. Todo este enredo onde a cultura assumiu um papel central na formação de uma identidade tinha como principal objetivo a construção e formação de um «Homem novo» (Cassamá, 2014, p. 28).

Com a resistência portuguesa, o conflito armado seria inevitável, e no 23 de janeiro de 1963 o PAIGC iniciou sua ofensiva pelo sul do país, com um ataque ao quartel de Titi, a partir da base de Conacri. Um ano após o início do conflito, no Primeiro Congresso do PAIGC, realizado em Cassacá, sul da Guiné Bissau,

O partido entendeu que a sua principal arma seria o combate ao analfabetismo, ao obscurantismo, por ser esta a principal arma utilizada pelo colonizador para continuar a sua dominação e exploração. Desta feita, logo no início da luta de libertação, enquanto os colonialistas portugueses tentam reformular o modelo escolar, como estratégia de manutenção da dominação colonial, surgia uma nova organização da educação e ensino nas zonas que se encontravam fora do domínio político-administrativo português, controladas pelo PAIGC ditas por Zonas Libertadas (Sané, 2019, p. 143).

Além dos interesses revolucionários, o objetivo da luta era aumentar a oportunidade de acesso ao ensino primário e secundário, para descolonizar as mentes, o que Amílcar Cabral chamava de “reafricanização das mentalidades”. O povo guineense estudaria a sua história, a sua geografia, a sua cultura, para entender que tinha o direito de possuir a sua própria história, ou seja, ser protagonista do seu próprio destino. Nessa esteira de ideias,

Para o fundador do PAIGC, as massas populares constituíam, portanto, a única entidade verdadeiramente capaz de preservar e criar a cultura – de fazer história. Portanto, esta passagem de resistência cultural às novas formas de luta (política, econômica, armada) só pode ser compreendida se considerarmos o papel desempenhado pela pequena burguesia. Esta pequena burguesia autóctone, nascida com o desenvolvimento do Estado colonial, formado em escola portuguesa, desafrikanizada, tentava a todo custo, em um primeiro momento, europeizar-se pela imitação do branco, procurando a aprovação e aceitação deste mesmo branco (Cá, 2004, p. 54).

Cabral (1978) defendia a ideia de que a cultura era o único elemento que não podia ser totalmente dominado ou destruído pela ação imperialista. Ressaltava ainda que os portugueses, em seu discurso colonial de levar a civilização ao mundo africano, a todo momento tentavam inferiorizar as culturas locais, como uma das estratégias de dominação.

O PAIGC buscou, com seu projeto, pôr em prática algumas ações para amenizar os graves problemas deixados pelo colonialismo português. Dessa forma, incentivou a criação das Escolas da Zonas Libertadas (EZL), oferecendo para jovens, adultos e combatentes, uma educação conectada à necessidade e à realidade guineenses, alfabetizando, ensinando a ler e escrever, entre outras aprendizagens referentes à cultura e às realidades do povo africano. Realizou ainda campanhas de mobilização, promovendo reflexões sobre a importância de ter consciência política e sobre o colonialismo português.

2.2.1 Escolas das Zonas Libertadas: uma tentativa de ruptura com o modelo colonial

Além de pensar em descolonizar as mentes africanas, Amílcar Cabral buscava valorizar o que havia de positivo na sociedade tradicional, com destaque para a cooperação entre as sociedades tradicionais. Visava, assim, o desenvolvimento de uma mentalidade cooperativa e solidária. Em contrapartida, combatia alguns hábitos, como a marginalização das mulheres, a submissão à autoridade dos chefes étnicos e a paralisia em relação aos fatores da natureza nos grupos de crenças de origem africanas. Na sua visão:

Toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. 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 adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a ter vergonha de serem africanos (Cabral, 1978, p. 79).

A estratégia do PAIGC foi realizar suas ofensivas pelo interior do país, atingindo locais onde não havia a presença constante dos colonizadores, assim, a cada local dominado, o partido recrutava novos combatentes e ao mesmo tempo implantava uma nova escola, ou seja, uma EZL. O contexto impossibilitava a construção de uma infraestrutura mais adequada, muitas escolas eram a céu aberto, em locais improvisados. Em que pese todas as dificuldades, Cabral

[...] pensava numa transformação total do antigo sistema educativo colonial para um novo sistema educacional. Um sistema que pudesse promover a educação de todos e que ensinasse à população a sua tradição, os valores culturais (usos e costumes), que não fosse o ensinamento mecânico e sim uma educação pensada para formação de um ‘novo homem’ (Fanda, 2013, p. 49).

O PAIGC adotou a estratégia de instruir seu povo, com a finalidade de despertar uma consciência sobre a situação histórica e social vivida, o que, para Cabral, era um dos grandes problemas enfrentados pelos movimentos de libertação nacional. De fato, havia uma

[..] deficiência ideológica, para não dizer a falta total de ideologia, por parte dos movimentos de libertação nacional, que tem a sua justificação de base na ignorância da realidade histórica que esses movimentos pretendem transformar, constituem uma das maiores, senão a maior fraqueza da nossa luta contra o imperialismo (Cabral, 1978, p. 202).

Foram dez anos de luta armada (1963-1973) até a Guiné-Bissau conquistar a sua independência. A cada nova área conquistada o PAIGC instalava uma nova EZL. Amílcar Cabral acreditava que a educação era o principal elemento de transformação, sendo que “[...] era concebida como o elemento crucial para a transformação social, política e econômica da Guiné Bissau” (Fati, 2018, p. 65).

Para conseguir gerar as transformações desejadas, o PAIGC deveria enfrentar e transpor algumas barreiras, entre elas: o elevado número de analfabetismo, superior a 90% na década de 1960; a falta de professores para exercer a atividade de docentes; a barreira linguística (o português não era falado entre os guineenses, mas sim a língua crioula - Kriol³² e mais de 20 línguas e dialetos tribais, que não tinham escrita e nenhuma ligação direta com o português); a língua oficial do país era a língua portuguesa, porém era ignorada pela população local. Nassum (1994) chama atenção a esse respeito dizendo que

A língua portuguesa tem sido ignorada pelas populações rurais e até urbanas. Nas relações escolares, por exemplo, o kriol fazia-se vincar mais do que o português, tanto nas escolas oficiais como nas missionárias. Os próprios agentes da administração, para se entenderem com as populações, em particular a das praças, eram por vezes obrigados a expressarem-se em kriol sendo que a própria tarefa da imposição da língua portuguesa no Ultramar era da sua responsabilidade, bem como das escolas missionárias (Nassum, 1994, p. 54).

Levando em consideração esse aspecto, o PAIGC utilizou-se da língua crioula para unir os grupos étnicos nativos, já que não falavam o português e sim a língua dos respectivos grupos étnicos; a língua crioula era predominante apenas na capital Bissau. Assim, o crioulo ficou conhecido como a “língua da unidade nacional”. E, com essa medida, passou a ser a língua mais falada no país, a primeira língua, ficando a língua dos grupos étnicos como segunda e, em seguida, a língua portuguesa.

O PAIGC procurou, primeiramente, realizar a reformulação do ensino, iniciando com a Geografia, a História e a Língua portuguesa. Para tanto, substituiu textos carregados de ideologias colonialistas, buscando dar importância ao estudo da realidade do seu povo, porém, os textos foram produzidos na língua portuguesa. Assim, os guineenses deviam estudar a sua história, não a contada pelos colonizadores, a história de resistência, de luta, a história dos povos nativos. Buscou-se ainda implementar o estudo da geografia do país, dos rios guineenses, do clima, do relevo e da vegetação. Concordando com essa visão, Freire (1978) dizia que era necessário que os estudantes guineenses estudassem seus braços de mar, seu clima, e não o Rio Tejo. Desta feita,

O sistema educativo implementado pelo PAIGC nas zonas libertadas procurava retomar o que havia de relevante na experiência da sociedade tradicional guineense. A informalidade educativa e sua espontaneidade tradicional eram revalorizadas, assim como o recurso à experiência dos anciãos. Considerando a grande dificuldade com que se deparava face aos recursos materiais, tentava-se, à medida do possível, associar a aprendizagem à produção ligada às tarefas das comunidades. [...] o estudo estava ligado ao trabalho produtivo e os alunos participavam na gestão da escola e de sua preservação material. A educação contribuiu grandemente para a emergência de uma cultura verdadeiramente nacional que extraía as suas raízes dos aspectos positivos das diferentes culturas tradicionais, mas que era possível

³² A língua crioula foi criada entre os séculos XVI e XVII, entretanto há divergência quanto ao local da sua origem. Alguns estudiosos falam que foi criada em Cabo Verde, como Peck (1988) e Kihm (1994), outros dizem que foi na Guiné Bissau, como (Rougé, 1986), e ainda existem alguns que defendem sua criação em Portugal, como (Naro, 1978). Porém, todos concordam que a língua foi criada pelos nativos, para facilitar a comunicação entre eles.

incorporar, adaptando-às dentro das necessidades do país, às aquisições da cultura científico-universal (Cá, 2008, p. 93-94).

Sané (2019), apresenta o quadro das disciplinas correspondentes ao Programa do ensino básico das EZL (Quadro 09). O que nos ajuda a comprovar, a tentativa do PAIGC em romper com o modelo de ensino colonial português.

Quadro 09- Programa do ensino básico nas EZL

| CLASSES | DISCIPLINAS | OBSERVAÇÕES |
|--|---|--|
| 1 ^a e 2 ^a | Língua Portuguesa, Matemática, Formação Militante, Educação Artística, Ginástica. | Os programas da 1 ^a e 2 ^a classes apresentavam as mesmas disciplinas. |
| 3 ^a | Língua Portuguesa, Matemática, Formação Política, Educação Artística, Ginástica e Práticas Desportivas, Geografia, Autogestão, Autodisciplina, Arte e Culinária Africana. | A formação Militante é substituída pela Formação Política, A Ginástica são acrescentadas as práticas Desportivas são introduzidas novas disciplinas. |
| 4 ^a | Língua Portuguesa, Matemática, Formação Política, Ginástica e Práticas Desportivas, Geografia, Autogestão, Autodisciplina, Costura, Introdução a Ciências Empíricas. | A Culinária é substituída por Costura e é introduzida a nova disciplina de Ciências Empíricas. |
| 5 ^a | Língua Portuguesa, História, Estrutura Social e Étnica da Guiné-Bissau e Cabo Verde, Programa do Partido, Cultura Africana, Questões Internacionais. | |
| Da 1 ^a a 4 ^a Classe, os alunos participavam na gestão das escolas e nas atividades produtivas. | | |

Fonte: Lepri (apud Sané, 2019, p. 157).

Ao analisar o quadro 09, percebi a inclusão de disciplinas ligadas a cultura africana, as artes e esportes, além de disciplinas que se preocupavam com a formação social, como as de autogestão e culinária e costura. A busca pela conscientização sobre o colonialismo, estavam presentes além da Geografia e História, como na Formação Política e nas Questões Internacionais.

O projeto educacional do PAIGC teve apoio de outros países, como a vizinha Guiné Conacri, Cuba, URSS e Brasil³³. Após toda a luta e resistência, o PAIGC utilizou-se das EZL para conseguir

³³ O apoio do Brasil ao PAIGC foi parte de uma política externa de apoio aos movimentos de libertação nacional em todo o mundo, conhecida como “política de terceiro-mundismo”. O Brasil via o apoio aos movimentos de libertação como uma maneira de aumentar sua influência global e de reafirmar sua posição como líder do movimento de países em desenvolvimento. Além de manter relações diplomáticas com o PAIGC durante a luta de libertação, reconheceu a independência da Guiné-Bissau em 1973, antes mesmo de Portugal. O apoio brasileiro ao PAIGC foi visto como um importante gesto de solidariedade para com os movimentos de libertação africanos e contribuiu para o fortalecimento das relações entre o Brasil e os países africanos.

mobilizar a sua população em prol da causa. Conseqüentemente, esse movimento libertador procurou libertar os guineenses, não apenas do colonizador, mas também da visão colonial, da segregação social, do processo de desumanização. Com as EZL reforçou-se a intenção da libertação das mentes colonizadas, a valorização das culturas tradicionais, dando início à reconstrução da sua história.

Ao discutir sobre o tema, Sané (2019, p. 143 *Apud* Almeida, 1981, p. 58-59) destaca os pontos importantes definidos no programa educacional pelo PAIGC:

1. Reforma do ensino, desenvolvimento do ensino secundário e técnico, criação do ensino universitário e de instrutores científicos e técnicos.
2. Liquidação rápida do analfabetismo. Instrução primária obrigatória e gratuita. Formação e aperfeiçoamento urgente dos quadros técnicos e profissionais.
3. Liquidação total dos complexos criados pelo colonialismo, das conseqüências da cultura e exploração colonialistas.
4. Na Guiné, desenvolvimento das línguas nativas e do dialeto crioulo, com a criação da escrita para essas línguas. [...] Proteção e desenvolvimento da literatura e das artes nacionais.
5. Aproveitamento de todos os valores e conquistas da cultura humana e universal ao serviço dos povos da Guiné e Cabo Verde. Contribuição da cultura destes povos para o progresso da humanidade em geral.

Com a independência, em 1973, intensificou-se o projeto de reconstrução da educação da Guiné-Bissau e o PAIGC organizou uma campanha de alfabetização de adultos. Então, o governo convidou o educador brasileiro Paulo Freire para liderar esta ação. Na década de 1970, Paulo Freire já havia conhecido as EZL, portanto, ao aceitar o convite do PAIGC, seu objetivo era conhecer a realidade para desenvolver um projeto de alfabetização de adultos, sem a pretensão de realizar um trabalho “para eles” ou “sobre eles”, mas sim um processo de construção coletiva, uma troca de conhecimentos, intensificando o “fazer juntos”. Nas palavras de Freire (1978, p. 87), o contexto “[...] deve ser radicalmente transformado e não simplesmente reformado”.

Com o tempo, as EZL foram se espalhando pelo país, tornando o ensino cada vez mais dinâmico. O foco era descolonizar as mentes e aperfeiçoar a formação cultural, e além disso, desmistificar as crenças de origem africanas dos povos nativos. No entender de Cabral (1974), os militantes deveriam se educar e, a partir de então, educar também aos outros, objetivando acabar com o analfabetismo e a ignorância. E dizia ser necessário

[...] criar escolas e difundir a educação em todas as regiões libertadas. Escolham jovens entre 14 e 20 anos, de entre os que completaram pelo menos a 4ª classe [série], para os mandar prosseguir a sua educação. Oponham-se, sem violência, a todos os costumes preconceituosos, a todos os aspectos negativos das crenças e tradições do nosso povo.

Obriguem todos os membros responsáveis e dedicados do nosso partido a trabalhar diariamente no aperfeiçoamento da sua formação cultural (Davidson. 1975, p. 153).

Durante a pesquisa de campo, na sede do PAIGC, na cidade de Bissau, no ano de 2022, em conversas realizadas com o Deputado João Bernardo Viera, foi relatado que o projeto do partido era o de integrar a comunidade à escola. Disse-me que os professores e os alunos auxiliaram na construção das suas mesas e cadeiras, além de participarem das plantações de alimentos para as tabancas e cavarem trincheiras para se abrigarem das bombas nos conflitos armados. Destacou, nessa conversa, uma frase de Cabral: “aquele que sabe, ensina aquele que não sabe”, assim, muitos jovens tornaram-se professores nas EZL. Fala que corrobora com os estudos de Sané (2019):

Nestas escolas trabalhava-se com o princípio de autogestão em que o ensino e o trabalho estavam interligados, levando os estudantes a participar da produção de alimentos para o sustento dos combatentes, mas o foco principal era mesmo o sentido pedagógico e político do trabalho, no sentido de levar as crianças a valorizar o trabalho do campo e estar ligado às comunidades (Sané, 2019, p. 151).

O envolvimento e a criatividade de professores superaram as dificuldades, sendo que dentre as estratégias utilizadas podem ser citadas: **a) Inovação pedagógica**, já que os professores, muitas vezes, precisavam improvisar materiais didáticos, como a utilização de embalagens de sacos de sabão e de materiais bélicos, nos processos de alfabetização, além de criarem novas metodologias de ensino e de se adaptarem às condições locais para poder ensinar de forma eficaz. Enfatizado por Pereira (1976):

Os militantes do PAIGC se deparavam com a falta dos meios que permitissem desenvolver em curto prazo a educação nas zonas libertadas. Os recursos humanos e materiais eram extremamente limitados, os poucos materiais escolares existentes eram feitos a mãos, aproveitando tudo aquilo de que dispunham e que era necessário para ser utilizado como material escolar (Pereira, 1976, p. 105).

b) Mobilização da Comunidade, que se configura nas situações em que os professores buscavam envolver a comunidade local no processo educacional, organizando atividades extracurriculares, incentivando a participação dos pais e promovendo a educação popular; **c) Espírito de solidariedade**, pois os professores das EZL, costumavam trabalhar em equipe, compartilhando recursos e experiências e apoiando-se mutuamente;

apesar dessas dificuldades, a determinação e a criatividade não faltavam aos combatentes do PAIGC para ensinar as crianças o que o partido pensava ser prioridade para a formação de futuros quadros. Sendo assim, as aulas ministradas nessas escolas tinham as suas bases assentadas na escola de tabanca (aldeia), na qual as crianças eram ensinadas a ler, escrever e a contar, sem maior preocupação com as questões pedagógicas, pois os professores não possuíam a formação abrangente na área de ensino-aprendizagem (Pereira, 1976, p. 67).

d) Compromisso político, uma vez que os professores das EZL tinham um forte compromisso político com a luta pela independência do país e viam a educação como um instrumento fundamental para a transformação social e política da sociedade guineense. Essas estratégias permitiram aos professores das EZL (Figura 07) superar muitas das dificuldades enfrentadas no processo educacional e contribuir para o fortalecimento do movimento de luta pela independência da Guiné-Bissau.

Figura 07 - Escola das Zonas Libertadas, construída com folhas e troncos.



Fonte: Roel Coutinho, Guinea-Bissau e Senegal Photographs (1973–1974).

Sané (2019) ressalta:

Era um sistema escolar mobilizador e educador ao mesmo tempo. Todos os elementos das comunidades – combatentes, camponeses e alunos – participavam activamente no processo educativo, num esforço coordenado em prol de objetivos comuns – a vitória final sobre o colonialismo e sobre a ignorância todos tinham uma noção exata da importância do seu contributo pessoal. (Furtado, 2005 Apud Sané, 2019).

Pereira (1976) destaca algumas dificuldades enfrentadas pelos professores nas Escolas das Zonas Libertadas da Guiné-Bissau, dentre as quais: **a) Falta de recursos materiais e financeiros**, pois as EZL em geral, não tinham acesso a recursos básicos, como materiais escolares, livros e equipamentos, o que dificultava o processo de ensino e aprendizagem; **b) Condições precárias de trabalho**, sendo que os professores, muitas vezes, trabalhavam em condições precárias, sem acesso a moradias adequadas, saneamento básico e serviços de saúde, o que afetava sua qualidade de vida e sua capacidade de ensinar; **c) Falta de formação e qualificação profissional**, já que muitos professores das escolas das zonas libertadas não tinham formação ou qualificação profissional adequada, o que dificultava o seu desempenho em sala de aula; **d) Conflitos políticos e militares**, tendo em vista que a guerra de independência gerava instabilidade política e militar nas zonas

libertadas, o que dificultava o trabalho dos professores e a organização das escolas; **e) Dificuldades de comunicação**, uma vez que a falta de infraestrutura, de comunicação e transporte nas zonas libertadas dificultava a comunicação entre as escolas e a coordenação das políticas educacionais.

Mesmo com as dificuldades enfrentadas pelo PAIGC em conciliar com a criação de um novo modelo de ensino e a luta pela conquista pela libertação do colonialismo português, as EZL, mostraram que é possível (e necessário). Esse projeto visava criar um modelo de ensino ancorado nas raízes africanas. Destacado por Sané (2019):

Este período, que vai até a atualidade, se caracterizou pela busca de uma autonomia do país no sentido de criar um sistema educacional que tivesse como base as raízes culturais e sociais do povo guineense. Visava, sobretudo, aliar o trabalho manual ao intelectual, como forma de evitar a separação entre escola e comunidade e conciliar os valores culturais africanos com os conhecimentos, a ciência, e a técnica das sociedades modernas (Sané 2019, p. 161).

Muitas das dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as nas EZL da Guiné-Bissau durante a luta pela independência do país perduram até os dias atuais, sobretudo nas regiões mais empobrecidas do país. Para formar os quadros guineenses, o PAIGC conseguiu apoio de algumas nações, por meio da concessão de bolsas de estudos no exterior. Em destaque estão Cuba, URSS, China, Polônia e as antigas Tchecoslováquia e Iugoslávia³⁴. Os elementos levam a afirmar que, nos dez anos de conflito armado, o PAIGC, com seu projeto educacional, contribuiu de maneira mais significativa para o desenvolvimento da educação guineense do que os portugueses nos quinhentos anos de dominação colonial. Estima-se que milhares de crianças e jovens tenham frequentado as EZL durante o período da luta pela libertação (Quadro 10).

Quadro 10- Escolas das Zonas Libertadas (1965-1973).

| Ano Escolar | Número de Escolas | Número de Professores | Número de Alunos |
|-------------|-------------------|-----------------------|------------------|
| 1965/1966 | 127 | 191 | 13.361 |
| 1966/1967 | 159 | 220 | 14.386 |
| 1967/1968 | 158 | 184 | 9.384 |
| 1968/1969 | 134 | 243 | 8.130 |
| 1969/1970 | 149 | 248 | 8.559 |
| 1970/1971 | 157 | 251 | 8.574 |

³⁴ Apesar do apoio do bloco socialista, a Guiné-Bissau após a conquista da sua independência não adota o regime socialista como modo de produção. Amílcar Cabral já defendia que o país deveria adotar um modelo próprio, um modelo africano.

| | | | |
|-----------|-----|-----|--------|
| 1971/1972 | 164 | 258 | 14.531 |
| 1972/1973 | 156 | 251 | 15.000 |

Fonte: Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura. República da Guiné - Bissau (Almeida, 1981, p. 63).

Em termos de comparação,

[...] verifica-se que o número de estabelecimentos, de alunos e de professores das escolas das zonas libertadas em relação às escolas rurais coloniais das missões, onde estavam concentrados os estudantes de origem africana, era acentuado. Isso quer dizer que o esforço realizado pelo PAIGC, em sete anos conseguiu superar, praticamente sem recursos, o resultado alcançado pelos colonizadores portugueses estabelecidos há cinco séculos nesta colônia (Sané, 2019, p. 149).

A educação, que transformou a vida de Amílcar Lopes Cabral, foi utilizada por ele e pelos companheiros do PAIGC e, como dito anteriormente, com o início da criação das EZL, passou a ser realidade para o povo guineense. O processo começou de forma lenta, afinal, o país estava em período de guerra contra o regime colonial, e também faltavam professores. Porém, mesmo com todas as dificuldades, houve um aumento considerável do número de alunos no país (Quadro 11).

Quadro 11 - Comparação da Formação no Período Colonial entre as Zonas Libertadas e Não Libertadas, Segundo Nível de Ensino (1471-1961 e 1963-1973).

| Período Colonial | Níveis de Formação | | | | | | |
|----------------------------------|--------------------|----------------------|-------------------|---------------|---------------------------|--------------------|---|
| | Superior | Superior em Formação | Pós Universitário | Médio Técnico | Médio Técnico em Formação | Profissionalizante | Formação de Quadros Políticos e Sindicais |
| Zonas não Libertadas (1471-1961) | 14 | x | x | 11 | x | x | x |
| Zonas Libertadas (1963-1973) | 36 | 31 | 5 | 46 | 386 | 241 | 174 |

Fonte: Documento “A Educação na Guiné-Bissau” (1978, Apud CÁ, 2005, p. 59).

É indiscutível que o projeto do PAIGC na área educacional foi fundamental para o sucesso na conquista da independência de Portugal, pois possibilitou a construção de uma sociedade com aspirações de liberdade, conhecedora da sua história e que valoriza sua cultura suas línguas e seus

costumes, construindo uma nova identidade guineense, confirmando, assim, o pensamento de Freire (1968):

A educação verdadeira é prática de liberdade, o que significa que ela só pode acontecer como produção e reprodução da liberdade. Isso não significa que a educação seja uma garantia de libertação automática para as pessoas, mas certamente cria as condições necessárias para a luta por uma autêntica emancipação (Freire, 1968, p. 71).

A educação libertadora vai muito além dos conteúdos, é uma prática que envolve a produção da liberdade. Falando a esse respeito, Freire (1968) aponta ainda que a educação é uma ferramenta importante para a luta por uma emancipação autêntica, mas adverte que a luta não pode ser reduzida apenas à educação. E esclarece:

Um povo que, apresentando um alto índice de analfabetismo, 90% do ponto de vista linguístico, é altamente “letrado” do ponto de vista político, ao contrário de certas “comunidades” sofisticadamente letradas, mas grosseiramente “analfabetas” do ponto de vista político (Freire, 1978, p. 17).

Pode-se constatar então, que o projeto da EZL, em sua concepção e ampliação, atingiu parte de seus objetivos, que era o de formar cidadãos críticos e conhecedores do que foi o colonialismo, das marcas por ele deixadas, e da necessidade de união em prol da libertação. A educação que foi utilizada pelos colonizadores para dominar e inferiorizar os povos originários era, agora, utilizada pelos colonizados como principal ferramenta de reafricanização e, conseqüentemente, de libertação. Sané (2018) destaca que:

A instalação da almejada rede escolar foi favorecida pela extensão de áreas controladas pelo PAIGC. A preconizada “escola de libertação”, ao contrário da escola colonial, visava sistematizar e aprofundar a experiência vivida pelo povo. Essa escola elegeu como componentes primordiais a formação política, a formação técnica e a transformação dos comportamentos individuais em coletivos e estava na comunidade (Sané, 2018, p.60).

Formar professores foi um dos grandes desafios do PAIGC na aplicação desse projeto, afinal, num país onde a educação não era oportunizada a mais de 95% da sua população, certamente não existiam muitos professores para atuar. Os professores das EZL eram classificados como professores militantes, porque deixavam suas vidas cotidianas e se envolviam no contexto da luta pela libertação. Eram oriundos das classes trabalhadoras, como artesãos, agricultores, camponeses, ex-funcionários do governo colonial e professores do ensino primário. As funções dos professores militantes estendiam-se, pois, além de dar aulas, eles deveriam auxiliar na criação dos currículos, analisando aqueles que haviam sido produzidos pela educação colonial portuguesa, adaptando-os aos interesses e às demandas da luta pela libertação. Sané (2019, p. 157) destaca que:

Temas relativos ao partido como, por exemplo, sobre a sua criação de libertação, amor à pátria, datas históricas como a que diz respeito a greve dos estivadores de Pindjiguiti em 1959

que resultou no massacre de 50 pessoas pelas tropas portuguesas, entre outros temas, eram tratados na disciplina de formação militante para as crianças das primeiras classes e, sucessivamente (Sané, 2019, p. 157).

Os currículos desenvolvidos compreendiam disciplinas como: Matemática, Língua portuguesa, Ginástica, Artes, Geografia, História, Teatro, Ciências e Música. No decorrer dos anos, os manuais foram desenvolvidos pelo PAIGC (quatro do 1º ao 4º ano e quatro do 5º e 6º anos). Tem-se aí o início do acesso aos estudos sobre a História e a Geografia da África e da Guiné-Bissau. Cabe ressaltar que os discursos transcritos e escritos de Amílcar Cabral também foram incorporados nos manuais, além de programas de rádio que ajudavam na educação da população jovem e adulta.

A Educação política era trabalhada nas EZL, sendo que do 3º ao 6º ano dedicavam-se a estudar não apenas a luta pela libertação guineense e caboverdiana, como também outros movimentos de lutas semelhantes, como o Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe (MLSTP), Movimento Popular de Libertação da Angola (MPLA) e Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO).

O movimento de libertação era composto por homens e mulheres, muitas das quais se destacaram e ganharam protagonismo, como Carmem Pereira e Titina Silá. Carmem (Figura 08) foi a primeira e única mulher guineense a assumir a presidência do país (1984). Durante o movimento de luta pela libertação, teve voz ativa na luta pelos direitos das mulheres e das crianças.

Figura 08 - Carmen Pereira discursando durante uma reunião do PAIGC.



Fonte: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=05359.000.023>. Acesso em 15nov2023.

De modo geral, a sociedade guineense participou ativamente do processo de libertação do colonialismo. Muitos se uniram aos combatentes do PAIGC, auxiliando na organização e liderando ataques contra a força portuguesa, além de fornecerem informações sobre os movimentos das tropas lusófonas e suporte logístico, como alimentos, abrigo e assistência médica. Esses foram fatores fundamentais para a vitória contra o regime que durava, até então, cinco séculos.

O PAIGC objetivava a criação de uma consciência nacional sobre o colonialismo europeu, destacando a necessidade do fortalecimento de uma identidade guineense plural, através de uma conscientização sobre a vida dos povos nativos. A educação foi uma das armas poderosas utilizadas pelo partido, alvo de campanhas de mobilização mais amplas e processos educativos para crianças e jovens. Como destaca Sané (2019):

Nas escolas das regiões libertadas, os livros escolares continham ensinamentos sobre o partido, suas vitórias e a importância da independência. Cabral explicava que nas escolas era igualmente dado um grande lugar a formação ideológica: Aprende-se aí os princípios que estão a base do partido. As leituras, as canções desacreditavam o colonialismo português, favorecendo com isso uma melhor compreensão dos objetivos, dos progressos da luta nas suas diferentes frentes, tanto a nível nacional, como internacional (Sané 2019, p.155).

O projeto das EZL foi a primeira tentativa de ruptura com o modelo de educação colonial na Guiné-Bissau. O PAIGC, após a conquista da independência, procurou adotar um modelo nacional de educação. Com as limitações de recursos financeiros e com a falta de material humano, o governo guineense buscou acordos de cooperação internacional, e nesse aspecto, a vinda de especialistas das mais variadas nacionalidades promoveu uma miscelânea de visões e ideias, resultando num modelo cada vez menos guineense e mais internacional.

2.2.1 Ensino da Geografia no Período Colonial na Guiné-Bissau

O ensino da Geografia é um desafio para muitos professores. A quantidade de conceitos interligados, associada às constantes mudanças sociais, econômicas, políticas e naturais, exigem de professores e instituições atualização permanente. A própria história e a geografia da Guiné-Bissau evidenciam tal realidade, tendo em vista que o país conquistou a independência em 1973, aparecendo como tal nos mapas globais apenas a partir de 1975.

A Escola Geográfica Francesa foi levada pelos portugueses à Guiné-Bissau. A partir de então, os conceitos geográficos dessa base epistemológica foram difundidos nas escolas criadas para atender os filhos dos colonizadores. Na década de 1960, a Europa, inclusive Portugal, vivia o auge dos ensinamentos da escola possibilista³⁵ de La Blache, influenciando diretamente no ensino da Geografia em suas colônias na África.

³⁵ A Escola francesa Possibilista defende que o homem pode mudar e adaptar o meio para a sua sobrevivência. Como exemplo disto tem-se o fato de que em uma área de clima árido pode-se desenvolver técnicas de irrigação para ter uma boa produção agrícola.

A abordagem possibilista enfatiza a análise da interação entre ser humano e ambiente físico, destacando a importância dos estudos locais e regionais para compreender a diversidade cultural e a organização espacial. No contexto histórico da colonização europeia, a Geografia foi utilizada como uma ferramenta, pelos colonizadores, para justificar e legitimar suas ações. Ao mapear, classificar e descrever as terras colonizadas, os geógrafos coloniais procuravam fornecer argumentos científicos para a expansão imperialista e a busca pelos recursos naturais.

Cabe ressaltar que a Geografia francesa não se limitou a isso, por ter em sua gênese o possibilismo. Santos (1994) esclarece que o território não é apenas uma área geográfica delimitada, mas um espaço onde ocorrem relações de poder, dominação e exploração, sendo que uma das estratégias utilizadas pelos colonizadores era o controle do espaço territorial, impondo fronteiras e a delimitação de territórios, permitindo aos colonizadores o domínio sobre os recursos naturais.

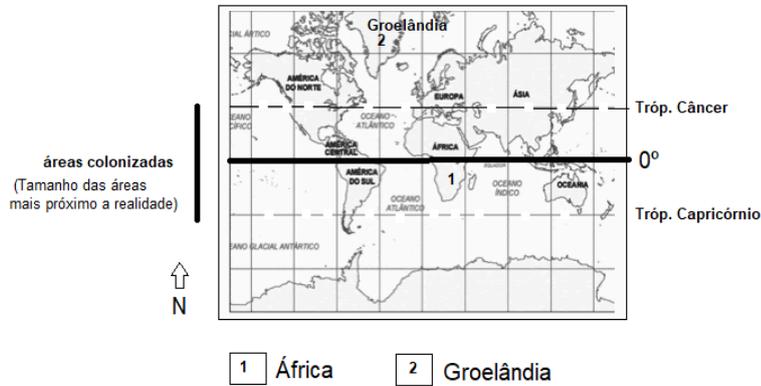
O domínio dos territórios guineenses é produto das relações sociais e das estruturas de poder. De acordo com Santos (1994), o controle do território é uma manifestação direta do exercício de poder, uma vez que quem detém o controle do território tem a capacidade de influenciar e controlar as atividades que ocorrem nele.

Na Guiné-Bissau, os territórios escolares, eram utilizados para perpetuar a superioridade europeia, os conceitos ensinados se relacionavam com a Europa e a visão distorcida dos fatos. A invasão era ensinada como uma descoberta, os líderes das invasões eram tratados como heróis e o processo de escravização foi simplesmente deletado da história. Utilizaram o nome do Deus cristão como o único Deus verdadeiro para justificar para os nativos e para o mundo o duro processo de colonização. A Geografia, como uma área do conhecimento que conecta os aspectos físicos e humanos, as relações do homem com o espaço, era utilizada como um recurso de perpetuação da superioridade europeia. Fazendo uma crítica a essa superioridade, Grosfoguel (2008, p. 125) afirma que “o eurocentrismo, em sua tendência universalizante epistêmica, impõe uma superioridade falaciosa criada com intuito de proteger sua hegemonia da crítica, através do domínio do modo de produzir o pensamento”.

A visão eurocêntrica é uma amostra do enraizamento de conceitos colonizadores que estão perpetuados pelo mundo, sendo conseqüentemente propagados por educadores. Como os primeiros grandes mapas foram desenvolvidos pelos europeus, além de estes se colocarem no centro do planisfério, evidenciavam as áreas que tinham maior interesse em explorar: o continente africano, com uma área de 30.370.000 km²; e a Groenlândia, com uma área de 2.166.000 km². Analisando o

Mapa 04, fica evidente que o tamanho da Groenlândia está exagerado, sendo representado com quase o mesmo tamanho que o do continente africano.

Mapa 04 - Projeção de Mercator (1587) - Comparação Groenlândia X África.



Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/>. Acesso em 12maio2021. Adaptado pelo autor.

Este fator também se explica pelo fato de que nos conceitos de projeções cartográficas alguma parte do mapa sempre ficará deformada, pois se está relacionando com duas imagens diferentes, o planeta Terra (Geóide) e o Mapa (planificado). As deformações são inevitáveis, porém, a escolha do que deformar, ou de deixar alguma parte mais próxima à realidade das suas dimensões, fica a critério de quem produz o mapa. Os europeus necessitavam ter precisão das áreas a serem colonizadas, sendo assim, nas projeções cilíndricas de Mercator, as áreas de baixa latitude (entre os trópicos de câncer e capricórnio) estão mais próximas à realidade; à medida que vamos nos afastando, as deformações aumentam.

O longo período de dominação do colonialismo europeu no hemisfério Sul deixou marcas profundas na educação, evidenciadas também no ensino da Geografia, seja no Brasil, seja na Guiné-Bissau, tendo em vista que as grandes referências epistemológicas estão no hemisfério Norte. Quando se ensina Geografia, busca-se e considera-se apenas duas referências de Escolas Geográficas: a alemã (determinismo) e a francesa (possibilismo).

O ensino da Geografia enfatizava a importância do território para a metrópole, explicando que a presença portuguesa na África era necessária para promover o desenvolvimento da região. Os navegadores, bem como as autoridades coloniais, eram considerados como heróis. Em conversa com Fernanda Gomes, filha de um funcionário do governo colonial, ela relata: “Não me recordo de muita coisa, mas lembro de estudar os rios de Portugal, sobre a sua economia e as grandes navegações” (Fernanda Gomes).

Os nativos estudavam uma Geografia fora da sua realidade, sabiam sobre os rios portugueses, as principais cidades e os grandes navegadores, mas não sabiam o nome dos rios em que se banhavam, das principais cidades guineenses ou dos seus potenciais econômicos. Na direção de pensar as práticas distanciadas da realidade, Freire (1978) assim se manifesta:

Neste sentido, a reformulação dos programas de Geografia, de História e de língua portuguesa, ao lado da substituição dos textos de leitura, carregados de ideologia colonialista, era um imperativo. Fazia-se necessário que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua geografia e não a de Portugal, que estudassem seus braços de mar, seu clima e não o Rio Tejo. Era preciso que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua história, a história da resistência de seu povo ao invasor, a da luta por sua libertação que lhe devolveu o direito de fazer sua história, e não a história dos reis de Portugal e das intrigas da Corte (Freire, 1978, p. 20).

Na década de 1960, no período da luta armada, o ensino da Geografia na Guiné-Bissau foi utilizado pelo PAIGC. Isto porque o partido tinha clareza sobre a importância da Geografia, tanto para estabelecer as estratégias de guerra, no período dos conflitos contra o colonialismo, como no processo de reafirmação de seu povo. Portanto, buscou desenvolver o ensino da Geografia nas EZL, potencializando conceitos que possibilitassem aos estudantes conhecerem melhor o seu lugar no espaço, seu cotidiano, suas potencialidades e fraquezas.

No período das EZL, a Geografia foi utilizada para a formação política dos militantes, tendo recebido várias influências de países alinhados às ideologias socialistas. A aproximação do PAIGC a esses países se justificava por Portugal fazer parte da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) desde 1949, alinhando-se aos EUA e, conseqüentemente, ao bloco capitalista. Cabral estudava sobre o marxismo desde o período que viveu em Portugal, onde o pensamento crítico, sobretudo acerca do projeto colonial de dominação, era estudado e replicado no projeto das EZL. Tinha como premissa que,

Um povo com tanto medo, mas um povo capaz de pegar em armas para lutar contra os colonialistas, dando-lhes duro na sua terra. Vejam a contradição que existe, camaradas. Isso mostra-nos claro que nós somos capazes de tudo. E o objetivo do nosso Partido é exatamente esse. Desenvolver toda a nossa capacidade. A nossa resistência é isso que está buscando. Eliminar tudo quanto possa impedir-nos de ter capacidade (Cabral, 1979, p12).

2.3 Educação Pós-Colonial na Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau conquistou a sua independência no dia 24 de setembro de 1973, e não houve, de imediato, uma ruptura do modelo colonial de ensino. Mesmo com um processo que levou dez longos anos de luta armada, o modelo educacional enraizado nas mentes dos nativos que assumiam o controle do país politicamente ainda era o modelo europeu.

O descaso promovido nos cinco séculos de dominação colonial é representado pelos elevados índices de não alfabetizados no ano da independência (aproximadamente 95%). Ao assumir o controle do país, o governo recém-formado buscou ajuda internacional, afinal, poucos guineenses tinham frequentado ensino superior, logo, não tinham qualificação para lidar com os graves problemas deixados pelos colonizadores, dentre os quais: elevado índice de não alfabetizados, falta de escolas e professores, e ausência de um modelo que atendesse as reais necessidades da população guineense.

O novo governo, liderado pelo PAIGC, iniciou o seu projeto visando expandir o acesso à educação no país, tendo como primeiro grande desafio reduzir o elevado índice de não alfabetizados. O projeto educacional elaborado visava criar um sistema educacional mais inclusivo e acessível, principalmente, à população das áreas mais remotas do país. Dentre as iniciativas iniciais destacam-se: a) Criação de novas escolas primárias e secundárias em áreas rurais; b) Criação de institutos de formação de professores; c) Desenvolvimento de programas de alfabetização em massa, com a mobilização de professores voluntários; d) Elaboração de currículos mais relevantes e adaptados às necessidades locais, incluindo o ensino da história e da cultura africana, além de cursos de formação profissional e técnico para atender as necessidades do país; e) Busca de apoio de outras nações para o envio de professores e a concessão de bolsas de estudos, visando à formação superior dos quadros guineenses; f) Abolição das taxas escolares e distribuição de materiais escolares.

A falta de recursos financeiros dificultava as ações do PAIGC, a economia do país dependia principalmente da agricultura de subsistência e da exportação de castanha de caju e de amendoim, não havendo recursos disponíveis para investir em infraestrutura, saúde, educação, entre outros setores. Entre as primeiras medidas para superar os inúmeros desafios, o PAIGC implementou algumas políticas e programas, como uma reforma agrária, a nacionalização de empresas estrangeiras e a criação de projetos para as áreas de saúde e educação.

Os desafios eram muitos, além da falta de infraestrutura e de professores, o fato de a maior parte da população não falar a língua portuguesa, e sim o crioulo, foi/é uma das barreiras para a redução do analfabetismo no país. Além deste fator, a língua crioula não era hegemônica neste período em que as línguas dos grupos étnicos eram mais habituais para o povo guineense.

Com a independência do país, a língua crioula generalizou-se, chegando até os centros administrativos, lugares onde a língua portuguesa dominava. No início, houve a tentativa da sua implementação nas escolas, mas pela falta de material didático e de professores para ensinar a língua, os resultados não foram satisfatórios. Pronunciando-se sobre a unificação de um idioma, Embaló (2008) afirma que:

Outro aspecto que dificulta a promoção do idioma nacional como língua de ensino é o facto de ele permanecer uma língua sem escrita regulamentada, apesar da existência de uma proposta para unificação da sua ortografia feita pelo Ministério da educação guineense em 1987. Nesta proposta a ortografia é fonética e com base no alfabeto latino, mas recorrendo a empréstimos do alfabeto internacional para expressar sons do crioulo que não existem na língua portuguesa. A inexistência de uma regulamentação faz com que cada um escreva o crioulo à sua maneira, o mesmo vocábulo aparecendo com diferentes grafias. Este facto é também apontado como um freio ao desenvolvimento da literatura em língua guineense (Embaló, 2008, p. 103-104).

O PAIGC defendia que a língua portuguesa fosse a língua oficial do país, pois era a língua que conectava a Guiné-Bissau com o mundo. Assim, mesmo durante o período da independência, com a instalação da EZL, o PAIGC decidiu manter a língua dos colonizadores como a língua oficial, a língua a ser ensinada nas escolas. Para Cabral (1976), os guineenses deviam falar a língua portuguesa, desse modo, teriam a possibilidade de estabelecer contato com outros países para obtenção do conhecimento científico. O mesmo aconteceu em outras colônias portuguesas, como no Timor Leste, fato evidenciado no trabalho de Pereira (2014).

Em razão da grande variedade linguística na Guiné-Bissau, Amílcar Cabral defendia a utilização da língua portuguesa como instrumento para o avanço da ciência na Guiné-Bissau, destacando que “o português (língua) é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram, porque a língua não é mais nada, senão um instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros, é um instrumento, um meio para falar, para exprimir as realidades da vida e do mundo” (Cabral, 1990, p.59). O autor apresenta seu raciocínio a esse respeito:

[...] 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 é que sabe a fonética do balanta? Ainda não se sabe é preciso estudar primeiro, mesmo o crioulo. [...] o mundo avançou muito, nós não avançamos muito, tanto como o mundo e a nossa língua ficou ao nível daquele mundo a que chegámos, 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. Por exemplo, nós dizemos assim: a lua é um satélite natural da terra. Satélite natural, digam isso em balanta, digam em mancanha. É preciso falar muito até fazer compreender que um satélite é uma coisa que gira à volta de outra (Cabral, 1979, p. 102-104).

Por sua vez, Freire (1978) alega que manter a língua portuguesa como língua oficial seria uma forma de perpetuar o domínio colonial no território guineense. Enfatiza que “o processo de libertação de um povo não se dá, em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de “pronunciar” e de “nomear” o mundo” (Freire, 1978, p.135). E complementa:

A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial, que se estende na dominação não colonial. Não é por acaso que os colonizadores falam de sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõe a “pobreza” e a “inferioridade” da segunda (Freire, 1978, p. 145).

Freire (1978), que viveu a experiência da Guiné-Bissau, lembrou que impor à população o ensino do português seria um esforço inútil e difícil de ser alcançado. Assim, propôs que a língua nacional fosse a crioula e que ela deveria ser ensinada nas escolas, afinal, o crioulo era até então apenas uma língua falada. E sugeriu ainda que a língua portuguesa fosse ensinada nas escolas como língua estrangeira para que, assim, paulatinamente, se tornasse de domínio da população. Freire reforça este seu pensamento dizendo:

A língua portuguesa, por exemplo, era e é um instrumento complexo de trabalho, porque se fala, escreve, lê e compreende de acordo com o que as situações e as classes sociais exigem. [...] Por isso é que o ato de ensinar a língua portuguesa, em situação de bilinguismo ou multilinguismo, é um ato de significado político, tanto mais importante quanto maior a consciência do significado político do ato de ensinar (Freire, 1978, p. 40).

O convite feito a Paulo Freire, em 1973, pelo governo da Guiné-Bissau, liderado pelo PAIGC, para ajudar na construção de um sistema educacional para o país, como mencionado anteriormente, teve caráter de reconhecimento pelo seu papel como educador popular no Brasil e em outros países da América Latina. Porém, o principal motivo foi seu projeto de alfabetização, tendo em vista o grande problema na Guiné-Bissau, que tinha um índice superior a 90% de não alfabetizados. O PAIGC tinha uma visão progressista e revolucionária da educação, baseada na ideia de que a educação deveria ser instrumento de libertação e transformação social. Freire aceitou o convite como consultor educacional, permanecendo nesta função até o ano de 1974.

A formação de professores também era um dos principais desafios para a Guiné-Bissau neste momento inicial, pois, dos 1900 docentes na instrução primária, apenas 102 tinham alguma formação, a maior parte tinha apenas o curso do liceu. Para o ensino secundário, o governo guineense solicitou cooperação portuguesa, que enviou centenas de professores ao país, o que colaborou para a perpetuação do modelo colonial de ensino no país. Isto porque, após cinco séculos de dominação, quando há uma tentativa de ruptura com o modelo colonial de ensino, poucos anos depois, acontece a ida de professores portugueses ao país, ensinando do seu modo, com as suas crenças e seus valores.

As escolas do interior tinham dificuldades em atrair os alunos, haja vista que as comunidades eram camponesas e as famílias estavam habituadas à ajuda dos filhos no processo de plantio, colheita, criação de animais, enfim, na luta diária do trabalho do campo. Muitos dos que ingressaram na escola

abandonaram, seja pelas dificuldades de aprendizagem, seja pela necessidade de ajudar no sustento das famílias, situação que ainda hoje é uma realidade na Guiné-Bissau.

No processo de reconstrução guineense, vários países e organizações internacionais cooperaram com o sistema educacional do país. Dentre eles, os principais são:

1. Cuba - Desde 1970, foi um dos principais países parceiros na área da educação, com o envio de professores (1500 professores cubanos foram lecionar na Guiné-Bissau entre 1974-1990), técnicos e materiais escolares e ajuda para a construção de escolas e a realização de cursos de formação de professores.
2. Portugal - Apesar da história colonial, após o reconhecimento da independência, pelos portugueses, o processo de apoio foi realizado desde o primeiro momento da independência. O envio de professores, materiais escolares, o financiamento de projetos, a concessão de bolsas para formar professores em Portugal e a construção de escolas estão entre as principais medidas lusófonas no país.
3. URSS - A antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, assim como Cuba, foi fundamental no processo da conquista da independência guineense. A ajuda veio sob a forma de recursos, envio de armas, soldados e treinamentos para os combatentes. Na educação, a URSS colaborou com a criação do curso de formação de professores de Geografia/História no país, a concessão de bolsas de estudos para formar os quadros guineenses, além de apoio financeiro para os projetos educacionais, em destaque, apoio para a criação da antiga Escola Nacional Superior de Educação, unidade Tchico-Té, na cidade de Bissau, atual ESE.
4. Brasil - O Brasil, além de ter sido uma das primeiras nações a reconhecer a independência da Guiné-Bissau, desenvolveu, desde os primeiros períodos da independência, projetos de cooperação com a Guiné-Bissau, com o envio de técnicos e professores para o processo de reestruturação e criação do sistema de ensino guineense, com financiamento e a concessão de bolsas para formação no Brasil. Dentre os projetos destacam-se:

a) Criação da primeira universidade do país³⁶: Em 1987, o Brasil apoiou a criação da primeira universidade da Guiné-Bissau, a Universidade Amílcar Cabral, que oferece cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas do conhecimento.

³⁶ Até então na Guiné-Bissau tinha-se apenas Institutos de educação superior e faculdades no país.

b) Formação de professores: O Brasil também desenvolveu programas de formação de professores guineenses, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino no país. Foram oferecidos cursos de capacitação para docentes em áreas como educação infantil, ensino fundamental e médio, alfabetização e educação de jovens e adultos.

c) Fornecimento de materiais didáticos: O governo brasileiro forneceu materiais didáticos para escolas guineenses, incluindo livros, cadernos, lápis e outros itens essenciais para o processo educacional.

d) Intercâmbio estudantil: O Brasil promoveu intercâmbio estudantil entre os dois países, permitindo que estudantes guineenses tivessem a oportunidade de estudar no Brasil e aprender sobre a cultura e o sistema educacional brasileiro.

e) Cooperação técnica: O Brasil ofereceu cooperação técnica em áreas como planejamento educacional, gestão escolar e avaliação educacional, com o objetivo de fortalecer o sistema educacional guineense.

Ainda hoje, muitas dessas nações desenvolvem ações de cooperação com a Guiné-Bissau. Na área da Educação, Portugal (Quadro 12) e Brasil (Quadro 13), principalmente por serem países de língua portuguesa, desenvolvem seus projetos através da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa (CPLP).

Quadro 12- Principais Projetos de Cooperação Educacional entre Portugal e Guiné-Bissau.

| Projeto | Ano | Atividades |
|--|-------------|---|
| Projeto de Cooperação Técnica e Científica em Educação (PCTCE) | 1976 | O Projeto tinha como objetivo apoiar a reconstrução do sistema educacional guineense após a independência. As áreas de atuação incluíam a formação de professores, a elaboração de currículos escolares, a construção e reabilitação de escolas e a promoção da alfabetização. |
| Programa de Cooperação Técnica na Área da Educação (PROCED) | 1979 | Esse programa tinha como objetivo apoiar o desenvolvimento do sistema educacional guineense, com ênfase na formação de professores e na construção de escolas. Através do PROCED, Portugal enviou para a Guiné-Bissau um grande número de técnicos e especialistas em educação, que trabalharam em conjunto com as autoridades locais para promover melhorias na qualidade e na gestão do ensino. |

| | | |
|--|-------------------|--|
| Projeto de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Primário (PADEP) | 1985 | O projeto tinha como objetivo melhorar a qualidade e eficácia do ensino primário na Guiné-Bissau. As áreas de atuação incluíam a formação de professores, a produção de materiais didáticos, a construção e reabilitação de escolas e a promoção da participação da comunidade no processo educacional. |
| Programa de Apoio à Educação Rural (PAER) | 1988 | O programa tinha como objetivo melhorar o acesso à educação nas áreas rurais da Guiné-Bissau, onde a infraestrutura escolar era precária e a oferta de ensino era insuficiente. O PAER previa a construção de escolas, a formação de professores e a distribuição de materiais didáticos e equipamentos, além de incentivar a participação da comunidade no processo educacional. |
| Programa de Apoio ao Ensino Secundário (PAES) | 1994 | O programa tinha como objetivo melhorar a qualidade e a eficácia do ensino secundário na Guiné-Bissau, através da reforma curricular, da formação de professores e da melhoria da infraestrutura escolar. O PAES também previa a concessão de bolsas de estudo para alunos guineenses que quisessem prosseguir os seus estudos em Portugal. |
| Projeto de Apoio à Reforma da Educação (PARE) | 1996 | Esse projeto tinha como objetivo contribuir para a reforma do sistema educacional guineense, através do fortalecimento da capacidade institucional e da promoção de políticas educacionais mais eficazes. As áreas de atuação incluíam a formação de professores, a melhoria da gestão escolar, a promoção da educação de jovens e adultos e a promoção da igualdade de gênero no acesso à educação. |
| Programa de fortalecimento institucional do setor educativo | 1997 -2000 | Implementação de um programa de fortalecimento institucional do setor educativo da Guiné-Bissau, com o objetivo de melhorar a gestão e a eficácia do sistema educacional. O programa incluiu a formação de gestores educacionais e a criação de mecanismos de monitorização e avaliação. |
| Projeto de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG) | 2002 | Objetivo melhorar a qualidade e eficácia do sistema educacional guineense. As áreas de atuação incluíam a formação de professores, a melhoria da gestão escolar, a construção e reabilitação de escolas, a distribuição de materiais didáticos e a promoção da igualdade de gênero no acesso à educação. |

| | | |
|---|--------------------|--|
| Programa de cooperação técnico-pedagógica | 2003 - 2006 | Programa de cooperação técnico-pedagógica com a Guiné-Bissau, que envolveu a formação de professores e a promoção de intercâmbios entre estudantes dos dois países. |
| Projeto de educação de jovens e adultos | 2011 | Portugal lançou um projeto de educação de jovens e adultos na Guiné-Bissau, com o objetivo de reduzir o analfabetismo no país. O projeto incluiu a criação de centros de alfabetização e a formação de alfabetizadores locais. |
| Projeto de apoio ao sistema educativo | 2014 | Projeto de apoio ao sistema educativo da Guiné-Bissau, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no país. O projeto incluiu a formação de professores, a elaboração de materiais didáticos e a construção de infraestruturas escolares. |
| Curso de Mestrado | 2023 | Curso de Mestrado em parceria entre o Instituto Camões e a ESE - Tchico-Té na área de Linguística. |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos na Cooperação Portuguesa no Instituto Camões.

Quadro 13- Principais Projetos de Cooperação Educacional entre Brasil e Guiné-Bissau.

| Projeto | Ano | Atividades |
|--|-------------|---|
| Projeto de Cooperação Educacional Brasil-Guiné-Bissau (PROCEB) | 1979 | O projeto tinha como objetivo apoiar o desenvolvimento do sistema educacional guineense, com ênfase na formação de professores e na melhoria da infraestrutura escolar. O PROCEB previa a construção de escolas, a formação de professores e a distribuição de materiais didáticos e equipamentos, além de incentivar a participação da comunidade no processo educacional. O projeto teve duração de dez anos e beneficiou cerca de 30 mil alunos. |
| Projeto de Formação de Professores | 1982 | O objetivo era contribuir para a formação de professores e técnicos em educação na Guiné-Bissau. O projeto foi realizado em parceria com a UNESCO e consistiu na realização de cursos e oficinas de capacitação para profissionais guineenses nas áreas de administração escolar, planejamento educacional, metodologias de ensino, entre outros. |
| Programa de Cooperação em Educação e Cultura (PROCED) | 1987 | Esse programa tinha como objetivo promover o intercâmbio entre Brasil e Guiné-Bissau na área da educação e da cultura. O PROCED previa o envio de professores e técnicos brasileiros para a Guiné-Bissau, além da oferta de bolsas de estudo para |

| | | |
|--|------------------|--|
| | | guineenses que quisessem estudar no Brasil. O programa foi executado até o final da década de 1990. |
| Projeto de Apoio à Reforma Educacional da Guiné-Bissau | 1997 | Esse projeto tinha como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na Guiné-Bissau, através da reforma curricular, da formação de professores e da melhoria da gestão escolar. O projeto foi realizado em parceria com o Ministério da Educação guineense e contou com a participação de especialistas brasileiros e guineenses. |
| Projeto Alfabetização Solidária | 1997 | O projeto tinha como objetivo promover a alfabetização de jovens e adultos em diversos países da África, incluindo a Guiné-Bissau. O projeto contou com o apoio de diversas organizações da sociedade civil brasileira e envolveu a formação de educadores locais, a distribuição de material didático e a realização de atividades de sensibilização. |
| Projeto Educação de Jovens e Adultos em Situação de Vulnerabilidade Social na Guiné-Bissau | 2000-2003 | Esse projeto tinha como objetivo contribuir para a erradicação do analfabetismo entre jovens e adultos guineenses em situação de vulnerabilidade social. O projeto previa a criação de centros de alfabetização em diferentes regiões do país, com a formação de educadores locais e a distribuição de material didático. |
| Projeto de Capacitação de Professores de Língua Portuguesa | 2007 | O projeto tinha como objetivo melhorar a qualidade do ensino de português na Guiné-Bissau, através da formação de professores e da produção de material didático. O projeto foi realizado em parceria com o Ministério da Educação guineense e contou com a participação de professores brasileiros e guineenses. |
| Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares | 2011 | O programa teve como objetivo fortalecer a gestão democrática e participativa das escolas, por meio da formação de conselheiros escolares e da realização de ações de capacitação. |
| Projeto Saberes em Rede | 2016 | O projeto tinha como objetivo contribuir para a formação de professores guineenses, por meio da produção de materiais didáticos e da realização de cursos a distância. |
| Projeto Escola de Fábrica | 2018 | Projeto Escola de Fábrica em parceria com o Ministério da Educação da Guiné-Bissau. O projeto tinha como objetivo promover a formação profissional de jovens guineenses em situação de vulnerabilidade, por meio da realização de cursos técnicos e da aproximação com o mercado de |

| | | |
|------------------------------------|-------------|---|
| | | trabalho. A instalação de uma unidade no país com a implantação dos cursos de Mecânica de automóveis, Instalação e conserto de computadores, Construção civil, Corte e Costura, entre outros; |
| Projeto Criança Feliz | 2020 | O projeto tem como objetivo promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 6 anos, por meio de ações de estímulo ao desenvolvimento cognitivo, sócio emocional e físico. |
| Curso de Licenciatura em Geografia | 2022 | Curso de licenciatura em Geografia realizado em parceria entre o Instituto Federal Catarinense (IFC) e a ESE Tchico Té. |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados da ABC e do Itamaraty/Brasil.

Apesar das iniciativas de cooperação internacional, dos países listados e dos organismos internacionais, como Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), União Europeia (UE), Banco Mundial (BM), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e das centenas de ONGS espalhadas pelo país, a atual situação da educação é precária. O nível de não alfabetizados é ainda elevado, próximo a 50%, os baixos salários dos professores resultam em greves constantes, há elevada evasão escolar e falta de infraestrutura nas escolas públicas e privadas do país.

Há, na Guiné-Bissau, a obrigatoriedade de educação escolarizada, dos 7 aos 14 anos de idade, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo do país, Lei n.º. 4/2014. Atualmente, a organização das etapas de ensino se dá conforme disposto no Quadro 15.

Quadro 14 - Organização do Ensino por Etapas na Guiné-Bissau.

| Etapa | Ano | Faixa Etária |
|--------------------|--------------------|---------------------|
| Pré Escolar | Jardim de Infância | Até 6 anos |
| Primeiro ciclo | 1º ao 4º ano | 7 aos 10 anos |
| Segundo ciclo | 5º e 6º ano | 11 a 12 anos |
| Terceiro ciclo | 7º ao 9º ano | 13 a 14 anos |
| Secundário (Liceu) | 10º ao 12º ano | 15 aos 17 anos |

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do MENGB.

Os salários, além de baixos, são inconsistentes, variando de acordo com a região, no entanto, segundo dados do BM (2021), o salário médio de um professor na Guiné-Bissau é de 80.000 francos CFA³⁷, equivalentes a 600 reais. É importante notar que os professores enfrentam muitos desafios na Guiné-Bissau, incluindo falta de infraestrutura adequada, falta de recursos educacionais e instabilidade política.

Essa realidade, faz com que haja uma rotatividade alta de professores e dificuldade em manter professores qualificados em seus quadros, sem falar das longas greves no setor público, o que leva aos altos índices de evasão escolar e à migração de parte desses alunos para o setor privado, muito difundido atualmente no país.

A instabilidade política na Guiné-Bissau, somada ao elevado índice de corrupção no país e à fragilidade do sistema educacional, levaram à abertura de muitas escolas privadas, sem o mínimo de infraestrutura, e à utilização de professores sem formação. Muitas das salas de aula estão lotadas, sem ventilação e iluminação, com carteiras precárias (Figura 09). Na Guiné-Bissau, estudar numa escola privada não garante melhores condições de ensino ou de infraestrutura, a única garantia que há é a da continuidade das aulas, pela inexistência de greves, e pela presença de professores ainda mais autoritários, devido à cobrança do proprietário da escola, em razão da existência de uma crença no país, de que o bom professor e a boa escola são aqueles que são rígidos e disciplinadores.

Figura 09 - Escola Privada na Cidade de Bissau.



Fonte: Foto captada pelo pesquisador em 15fev2023.

³⁷ O Franco CFA da África Ocidental é a moeda de oito estados independentes que abrange uma área de 3.500.000 quilômetros quadrados na África Ocidental: Benim, Burquina Fasso, Costa do Marfim, Guiné-Bissau, Mali, Níger, Senegal e Togo. A sigla “CFA” corresponde a Communauté Financière d'Afrique.

No trabalho de campo realizado nas escolas do país, constatei que as escolas públicas têm estruturas melhores do que a maior parte das instituições privadas que, geralmente, são abertas de forma improvisada, em casas adaptadas, ou seja, eram residências que foram transformadas em escolas. Em conversa com um dos proprietários de uma escola privada, na cidade de Bissau, ele relatou que a sua escola foi fundada como uma Escola do Banco³⁸. Com o passar do tempo e o aumento do número de alunos, ele cursou Ciências da Educação e depois montou uma escola privada, que hoje conta com duas salas de aula e aproximadamente 256 alunos, divididos em três períodos de aulas (das 7:30 às 10:30; das 11:00 às 14:00; e das 14:30 às 17:30). A escola não possui banheiro. Transcreve-se aqui o seu comentário:

No começo eu desejava ensinar as crianças do meu bairro a língua portuguesa, tudo começou debaixo de uma mangueira na minha rua, o número de alunos foi crescendo, e com o tempo percebi que precisava estudar, e busquei fazer faculdade para aprender a ensinar melhor, quando estava no segundo ano, resolvi montar a minha escola, e utilizei parte da minha casa, onde ela funciona até hoje (Professor Lachi, proprietário da Escola do Lachi no bairro Militar na cidade de Bissau).

As mensalidades das Escolas privadas no país variam, dependendo do segmento escolar, da localização e da infraestrutura oferecida. As pequenas escolas privadas na Guiné-Bissau cobram, em média, 3000 francos CFA, o equivalente a 25 reais por mês, e de 5000 a 7000 francos CFA, o equivalente a 60 reais. Nas escolas maiores, geralmente ligadas às igrejas, as mensalidades são mais elevadas, podendo chegar a 25.000 francos CFA, o equivalente a 260 reais.

As primeiras instituições de ensino superior na Guiné-Bissau foram criadas na década de 1970. A Escola Normal Superior de Educação (1979), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP) (1979), a Escola de Enfermagem São José de Cluny (1982), a Escola Nacional de Administração (ENA) (1984), o Instituto Superior Politécnico da Guiné (ISPG) (1997) e a Universidade Amílcar Cabral (2003), são algumas das entidades que oferecem ensino superior no país.

O MESIC foi criado em 2008, por meio do Decreto Presidencial nº 12/2008.³⁹ Antes disso, o ensino superior era de responsabilidade do Ministério da Educação. A criação do Ministério do Ensino Superior reflete a importância crescente do setor de ensino superior na Guiné-Bissau, e sua missão é promover o desenvolvimento do ensino superior e da pesquisa científica e tecnológica no

³⁸ Escolas do banco são instituições criadas por algum membro da comunidade, geralmente a céu aberto, muitas das vezes debaixo de uma árvore, onde os alunos levam o banco de casa aos professores ensinam cobrando um valor espontâneo.

³⁹ Fonte: http://www.governo.gov.gw/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=52:decretos-presidenciais&Itemid=1001.

país. O MESIC é responsável por supervisionar as instituições de ensino superior, promover a cooperação internacional na área de ensino superior e a pesquisa, além de apoiar o desenvolvimento de programas de pós-graduação e pesquisa científica e tecnológica. Hoje, na Guiné-Bissau, percebe-se o aumento da oferta de instituições (Quadro 15) que oferecem cursos de formação de professores, com destaque para o Curso de Ciências da Educação.

Quadro 15 - Entidades com Curso de Formação de Professores.

| Entidade | Cidade | Curso | Nível |
|--------------------------------|---------------|----------------------|--------------|
| Universidade Amílcar Cabral | Bissau | Ciências da Educação | Bacharelado |
| ESE - Tchico Té | Bissau | Geografia | Licenciatura |
| ESE - Tchico Té | Bissau | Matemática | Bacharelado |
| ESE - Tchico Té | Bissau | História | Bacharelado |
| ESE - Tchico Té | Bissau | Química | Bacharelado |
| ESE - Tchico Té | Bissau | Física | Licenciatura |
| ESE - Tchico Té | Bissau | Inglês | Bacharelado |
| ESE - Tchico Té | Bissau | Língua Portuguesa | Bacharelado |
| ESE - Tchico Té | Bissau | Francês | Bacharelado |
| ESE - Domingos Ramos | Bafatá | Ciências da Educação | Bacharelado |
| ESE - Amílcar Cabral | Bolama | Ciências da Educação | Bacharelado |
| ESE Domingos Mendonça | Cacheu | Ciências da Educação | Bacharelado |
| Universidade Católica | Bissau | Educação da Infância | Bacharelado |
| Universidade Jean Piaget | Bissau | Ciências da Educação | Bacharelado |
| Instituto Nova Esperança | Bissau | Educação da Infância | Bacharelado |
| Universidade Lusófona da Guiné | Bissau | Ciências da Educação | Licenciatura |
| Escola Superior 14 de Novembro | Bissau | Ciências da Educação | Licenciatura |

Fonte: Ministério de Ensino Superior da Guiné-Bissau.

Na maior parte dos casos, o que leva os estudantes dos cursos de licenciatura a escolherem o curso de Geografia para se tornarem professores na Guiné-Bissau é a possibilidade de realizar um

concurso público e a quantidade de vagas existentes na rede pública e privada no país. Em última análise, são as oportunidades de empregabilidade, sendo que, com tal formação, eles têm mais chances de serem contratados, sobretudo na rede pública, demonstrando que sua maior preocupação está na produção da existência. Um dos entrevistados afirma:

Sempre desejei ser professor, na escolha da área, busquei a que mais tinha facilidade. Como sempre tive dificuldades na matemática, física, química e Língua Portuguesa, por isso escolhi a Geografia. Ser professor na Guiné-Bissau é meu principal objetivo, mas tenho medo de conseguir uma vaga longe da minha família (Professor 2, 2022).

A Guiné-Bissau é um país com poucos empregos formais, a maior parte da população trabalha na informalidade, no comércio nas ruas, vendendo frutas, castanha, peixes, aparelhos eletrônicos e outros produtos em geral. Assim, o maior empregador do país é o Estado, o que leva muitas pessoas a escolherem as funções sociais e o emprego público, pelas oportunidades de emprego formal, e neste caso, Educação, Administração e Saúde são as áreas com o maior número de vagas.

Essa é uma realidade na Guiné-Bissau, após se formarem, os professores têm como possibilidade de trabalho a rede privada ou a rede pública de ensino. Na rede privada, o professor recebe por aula, sem valor adicional pelas atividades administrativas extraclasse, e a média de valor por aula é de 500 Francos CFA, o equivalente a R\$ 4,34. O baixo valor pago, associado ao desconto do valor se não houver aula ou se faltar por qualquer motivo, faz com que muitos professores busquem as oportunidades nas Escolas Públicas, onde o valor pago é fixo por mês, independentemente da quantidade de aulas, assim, um professor que ministra 12 aulas recebe o mesmo valor que um professor que ministra 24 aulas, ou seja, 137.000 Francos CFA, o que equivale a R\$ 1.188,00 por mês/Bruto, conforme destaca um entrevistado

Eu atualmente dou 24 tempos de aula, tenho colegas que dão 28 e outros 12, isso pode mudar a cada ano, porém todos nós ganhamos o mesmo salário. Pelo ministério, a quantidade máxima de tempo/aula é 24, mas quando falta professor, nos organizamos para não deixar os alunos sem aulas, (Professor 3, 2023).

Ao consultar o MENGGB para saber como se dá a seleção de professores, foi explicado que, ao concluir o curso de formação inicial, os professores entregam a sua documentação no Ministério, indicando três cidades de sua preferência para atuarem. Isso não significa que eles conseguirão a vaga presente nas suas indicações, porém, o Ministério procura atender ao máximo às solicitações dos professores. Não há uma prova de seleção, um concurso, pela alta demanda de professores no país, todos os egressos são contemplados, o que pode explicar, como já dito, a alta procura pelos cursos de formação de professores. Isso significa dizer que a realização de cursos de formação de professores garante empregabilidade.

Atualmente, a maior parte das vagas existentes está no interior do país, fazendo com que os formados se desloquem para longe de suas famílias; em muitos casos, eles moram em Tabancas⁴⁰, de favor, nas casas de famílias que se dispõem a recebê-los. Como existe uma admiração pela função do professor, as famílias acabam tendo um certo prestígio por estarem abrigando professores. Em retribuição ao acolhimento, com moradia, os professores privilegiam os filhos dessas famílias no ato de ensinar, nas avaliações, com aulas particulares e na aprovação automática. Tais ações foram relatadas por vários professores quando apontaram situações que dificultam seu trabalho.

A angústia a respeito das ações relatadas acima é comum aos professores. Isso se dá pela necessidade de manipulação de suas práticas em favor de poucos alunos. Em termos teóricos, pode-se afirmar que o que ocorre nesses casos é a manipulação do mérito, a meritocracia, tendo em vista que alguns são privilegiados pelas suas condições extraescolares e, conseqüentemente, a eles são dadas oportunidades de aprendizagem diferenciadas. No âmbito educacional isso gera a reprodução das desigualdades presentes na sociedade, acirrando o contexto de injustiça escolar.

Destaca-se que os cursos de formação continuada na Guiné-Bissau são realizados através de parcerias com entidades/empresas e organizações não governamentais. A maior parte delas, através de programas da UNICEF, UE e BM, que lançam editais, e as ONGs, principalmente portuguesas, organizam os cursos.

A educação da Guiné-Bissau enfrenta desafios significativos. O sistema educacional do país sofre com problemas, como: falta de infraestrutura adequada, escassez de recursos financeiros, carência de materiais didáticos, baixos salários para os professores, sem falar dos atrasos constantes. Esses fatores contribuem para as elevadas taxas de evasão, os elevados índices de não alfabetizados e, conseqüentemente, a má qualidade do ensino do país.

Além disso, a instabilidade política e os conflitos internos têm impacto direto no setor educacional. Com a instabilidade e os arranjos políticos, para o governo permanecer no poder, ocorre a troca constante dos gestores educacionais, no MENGGB, e dos reitores e subdiretores das instituições de ensino superior.

A falta de investimento do governo e a dependência de convênios internacionais são fatores que dificultam a criação de programas e projetos em prol da melhoria da educação na Guiné-Bissau. Apesar dos desafios, esforços estão sendo feitos, por organizações governamentais e não governamentais, pelas instituições de ensino superior e pelos professores do país que, mesmo com

⁴⁰ Vila, aldeia, povoação ou localidade africana.

todas as dificuldades, estão diariamente nas salas de aula, buscando oferecer uma educação de qualidade.

Hoje, a Guiné-Bissau sofre com o crescimento das escolas privadas, a fragilidade da legislação, a falta de fiscalização. Isso faz com que surjam muitas escolas pelo país, a maioria sem as mínimas condições de funcionamento: salas abarrotadas, professores rígidos e a garantia de não terem o ano letivo interrompido por uma greve ou pela falta de professores.

2.3.1 Ensino da Geografia na Guiné-Bissau no período pós-colonial

Vale destacar que no final da década de 1970, com a criação do curso de bacharelado em Geografia e História, a Geografia Escolar na Guiné-Bissau passa por importantes transformações. A partir disso, os conteúdos não estavam mais centrados exclusivamente na Geografia europeia, visto que, com o apoio russo, houve uma ampliação da lente geográfica, desfocando o olhar europeu para uma Geografia mais global. Florova (2007, p. 160), em suas análises, ressalta que “os cientistas russos, desenvolvendo a lógica de investigação geográfica proposta por A. V. Humboldt, continuam a refletir sobre a paisagem como objeto específico do estudo geográfico cuja função é englobar uma relação universal existente entre os diversos elementos do meio e a sua subordinação no espaço”. Inegavelmente, os conceitos trabalhados no ensino superior, na formação de professores, são levados para o ensino da Geografia escolar. A transposição didática realizada faz com que nas escolas de ensino primário e secundário apareça o ensino da Geografia da Guiné-Bissau, dentre outros conteúdos mais amplos. No ensino primário, até o 6º ano, os conteúdos de Geografia estão inseridos na disciplina de Ciências Sociais, cujo objetivo é ensinar a História, Geografia e Cultura da Guiné-Bissau e de outros países, para que os alunos possam desenvolver uma compreensão mais ampla do mundo e de sua própria cultura. No ensino primário, os alunos aprendem os conceitos básicos da disciplina, como localização, espaço, território, paisagem e meio ambiente. Lecionam a disciplina professores formados no curso de Ciências da Educação, equivalente ao curso de Pedagogia no Brasil.

No ano de 1992, houve uma reforma nas diretrizes do ensino da Geografia no país. Nesse momento, a proposta foi elaborada com o apoio de Cuba e da Rússia, países que, além de participarem da reforma, enviaram professores para atuarem no país. Os conceitos da Geografia Física ganham destaque, sendo que no 5º e 6º ano são ensinados conceitos relacionados à Geografia da Guiné-Bissau e à Cartografia; já no 7º e 8º ano são abordados os conceitos sobre Climatologia, Biomas, Geologia, Hidrografia e Cosmologia. No 9º ano estuda-se a Geografia Econômica e Social, com destaque para os setores econômicos e para a demografia.

No ano de 2010, com um financiamento da UNICEF, houve uma revisão curricular no ensino secundário da Guiné-Bissau, sendo introduzido o 12º ano, porque anteriormente, no ensino secundário na Guiné-Bissau, existiam apenas o 10º e o 11º ano. Entre os anos de 2015 e 2017, foram realizadas algumas revisões no quadro da reforma curricular do ensino básico (RECEB), resultando na integração das disciplinas de História e Geografia da Guiné-Bissau no nível de 2º ciclo do ensino básico (5º e 6º ano) e a reestruturação dos programas de Geografia no 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano), sendo estas alterações aplicadas a partir de 2017. Assim, atualmente, a disciplina de Geografia, na Guiné-Bissau, é oferecida no ensino primário, unificada com a área de História, na disciplina de Ciências Sociais. No ensino secundário, a disciplina de Geografia é dividida em dois ciclos: básico (nos três primeiros anos) e complementar (nos dois últimos anos). No ciclo básico, os alunos estudam os conceitos da Cartografia, da Geografia Física (clima, relevo, hidrografia e vegetação), da Geografia Humana (demografia, migração, urbanização e globalização) e da Geografia Econômica (agricultura, indústria, turismo, comércio e meios de transportes). No ciclo complementar, os alunos realizam estudos sobre a Geopolítica (conflitos, organizações internacionais, blocos econômicos e estratégias geopolíticas), a Geografia Cultural (diversidade cultural, religiões, línguas e patrimônio cultural) e a Geografia Ambiental (sustentabilidade, conservação ambiental e mudanças climáticas).

Neste momento, as adequações no currículo se concentram no 1º e 2º ciclo do ensino básico (1º ao 6º ano). O projeto é desenvolvido pela Universidade do Minho, financiado pela UNICEF e pelo Banco Mundial. O trabalho ainda não foi concluído, por isso não foi possível apresentar mais detalhes do processo e do projeto realizado. O professor Allende Quadé, do MENG B, destaca que o financiamento da UNICEF possibilitará a elaboração do plano curricular e dos manuais escolares dos alunos e dos professores, que contará ainda com sessões de formação continuada para cerca de 3.000 professores do 1º ciclo em cinco regiões do país.

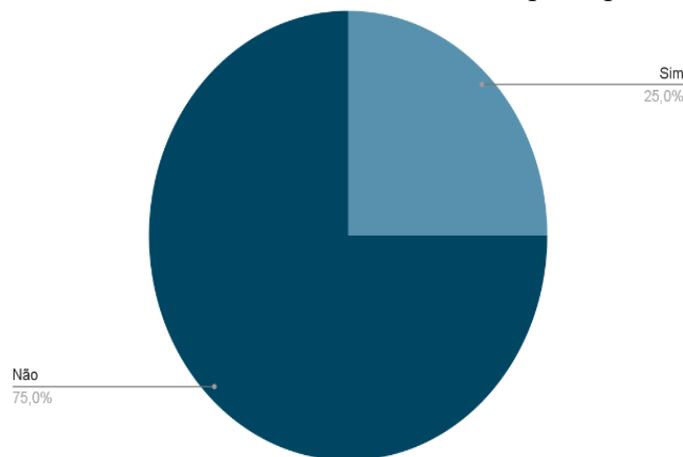
Durante a observação solidária, empática e co-constitutiva nas escolas guineenses, constatei a inexistência de livros didáticos de Geografia. Alguns professores elaboram seus materiais e os disponibilizam para os alunos através de fotocópias. Muitos alunos não possuem os materiais, alegando não terem recursos financeiros suficientes. Destacado pelo Professor 5 (2024): “Os materiais são produzidos pelos próprios professores, mediante os conteúdos selecionados pelo ministério da Educação. Eu busco da internet, pelo Google.”

Ao analisar alguns dos materiais, constatei a presença marcante de conteúdos portugueses, principalmente da Geografia física, tratando diretamente sobre hidrografia, clima, vegetação e relevo lusófono. Ao se questionar alguns professores, a maioria relatou que produz os materiais utilizados

em sala com seus alunos. As pesquisas são realizadas na internet, em websites, e também em livros didáticos antigos, de amigos ou das poucas bibliotecas existentes no país.

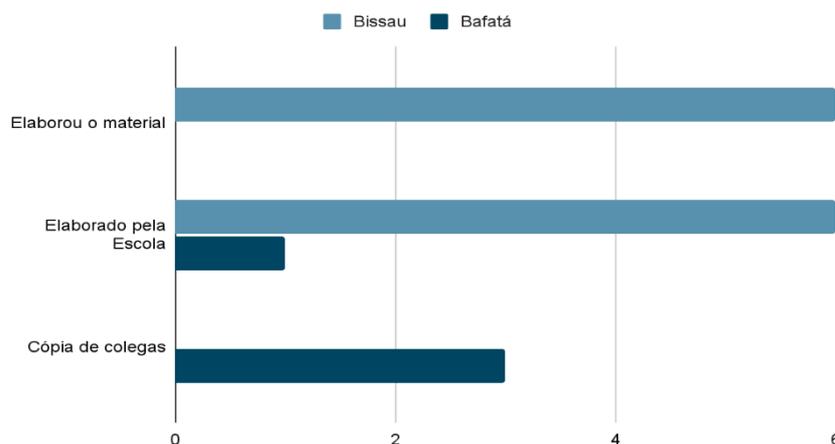
Durante a observação solidária, empática e co-construtiva, foi realizada uma entrevista estruturada com 16 professores, nas cidades de Bissau (12) e Bafatá (04). Foi perguntado aos professores se na escola em que lecionam há uma uniformização dos materiais didáticos utilizados (Gráfico 01).

Gráfico 01- Materiais didáticos utilizados pelos professores.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Busquei também averiguar a produção do material didático, se é feito pelos próprios professores, pela escola ou se foi adquirido através de cópia de colegas professores (Gráfico 02). Na Guiné-Bissau, há uma grande dificuldade, por parte dos professores, para conseguirem livros didáticos impressos. Cabe destacar que, além de o governo não disponibilizar/oferecer os materiais, não há a venda/produção de livros didáticos no país. Sendo assim, os professores têm três alternativas: elaborar o próprio material, conseguir com algum colega ou, quando possível, utilizar o material produzido pela escola.

Gráfico 02- Elaboração do material didático de Geografia.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisar as respostas dos professores da cidade de Bissau, percebi que, dos 12 dos entrevistados, seis responderam que elaboraram o seu próprio material, sendo utilizados como fonte bibliográfica, principalmente websites portugueses e brasileiros, pela facilidade de acesso e por serem produzidos em língua portuguesa. Seis professores responderam que, quando ingressaram na escola, já existia um material sendo utilizado pelos demais professores. O professor 4 (2023) destaca que é professor de Geografia há mais de 10 anos, na cidade de Bissau, respondeu: “A maior dificuldade é ter acesso a materiais didáticos de qualidade, acabamos tendo como únicas opções, pesquisar na internet ou pedir uma cópia aos nossos colegas professores”.

Na cidade de Bafatá, dos quatro professores entrevistados, nenhum elaborou o material didático, um respondeu que foi elaborado pela escola e três disseram que conseguiram uma cópia de um/a colega professor/a no início da carreira como docente. Percebi ainda que a maioria consegue o seu material didático com outros/as colegas professores/as, sendo comum a utilização de materiais das escolas da cidade de Bissau em escolas do interior do país. Em alguns casos, promovendo a propagação de conteúdos numa visão colonial, fato gerado pela não aplicação, em algumas escolas, das diretrizes elaboradas no ano de 2015 pelo MENG B.

A falta de recursos financeiros e a dependência dos programas de cooperação internacional promovem a perpetuação da construção de saberes exteriores nos países africanos. Na Guiné-Bissau, por mais que haja a participação ativa dos guineenses nos processos formativos e os estrangeiros envolvidos busquem integrar-se com os atores locais, a implementação dos projetos educacionais é frequentemente carregada de referências teóricas eurocêntricas. Esta abordagem tende a excluir os saberes locais, desconsiderando as particularidades culturais africanas.

A fim de apresentar o alicerce teórico da pesquisa realizada, no próximo capítulo se faz uma discussão teórica acerca do colonialismo no continente africano, das estratégias coloniais de dominação e da decolonialidade, da pedagogia decolonial e das crenças pedagógicas.

3 COLONIALISMO, COLONIALIDADE, DECOLONIALIDADE E CRENÇAS

No intuito de sistematizar o referencial teórico-metodológico utilizado nesta pesquisa, divide-se este capítulo em quatro seções: a primeira pauta-se na compreensão sobre o colonialismo no continente africano; a segunda discute acerca das estratégias coloniais de dominação e da decolonialidade; a terceira aborda a pedagogia decolonial; e por fim, a quarta trata das crenças pedagógicas.

3.1 Colonialismo no Continente Africano

Dentre os estudos do colonialismo europeu na África, busquei fundamentação em alguns autores e autoras, como: Cá (2000; 2020), Cabral (1976), Césaire (1978), Dussel (1993), Fanon (1956; 2008), Kane (1963), Mendy (1994), Meneses (2010; 2012; 2013; 2014; 2016; 2018; 2019), Villen (2013) entre outros e outras, que despertam reflexões e criam possibilidades de repensar as influências do colonialismo português geradas no povo original guineense.

O colonialismo na África remonta ao período histórico em que várias potências europeias, como Portugal, Reino Unido, França, Bélgica e Alemanha estabeleceram colônias e impérios em territórios africanos. Houve, portanto, a exploração de recursos naturais por meio da exploração da força de trabalho da população local na condição de escravizada.

O processo de colonização começou no final do século XV, intensificando-se no século XIX, continuando até meados do século XX, quando a maioria dos países africanos alcançou a independência. Durante esse período, os colonizadores introduziram suas línguas, religiões e seus sistemas políticos que, muitas vezes, foram impostos à força, usando de violência para subjugar e controlar as populações nativas. O texto que segue é ilustrativo a esse respeito:

Ora, não se sofre impunemente uma dominação. A cultura do povo subjugado está esclerosada, agonizante. Não circula nela qualquer vida. Mais precisamente, a única vida nela existente está nela dissimulada. A população que normalmente assume aqui e ali alguns fragmentos de vida, que mantém significações diânicas para as instituições, é uma população anônima (Fanon, 1956. p.77).

O impacto do colonialismo na África foi profundo e duradouro. Os colonizadores exploraram os recursos naturais do continente, para enriquecimento próprio, deixando as economias africanas dependentes da exportação de matérias-primas. Além disso, as fronteiras artificiais criadas pelos colonizadores, muitas vezes, dividiram grupos étnicos e culturais, o que contribuiu para a geração de conflitos e de instabilidade política no continente.

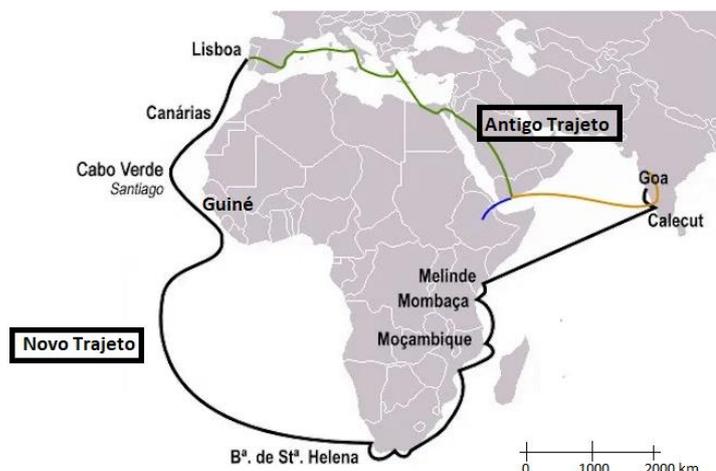
Ainda hoje os efeitos do colonialismo são visíveis na África, abrangendo desde as desigualdades econômicas e sociais até a instabilidade política e os conflitos étnicos. O colonialismo se intensifica com o surgimento do capitalismo comercial; nesse processo, a exploração desenfreada da natureza gera consequências negativas para os locais e os povos colonizados (invadidos). Kane (1963) salienta que a missão colonial não visa a conquista apenas de bens e de terras, mas especialmente das culturas e mentes dos habitantes das colônias. Nesse sentido, concorda-se com Meneses (2018, p.136) quando este autor expressa o seguinte pensamento: “as mentes dos colonizados vão ser dominadas de tal modo que internalizam a ideologia da superioridade eurocêntrica, passando a desprezar as suas culturas e histórias, que assumem ser agora sinónimo de atraso”.

No início do século XV, com a ascensão do Império Otomano, que dominou a região do Oriente Médio, Leste europeu e Norte da África, houve um bloqueio continental, dificultando a passagem dos povos europeus. Esse fato proporcionou a alguns países europeus a oportunidade de dar início às grandes navegações.

Portugal, que dominava a cartografia e as navegações, buscava um novo caminho de acesso à região da Ásia (Mapa 05), mais especificamente, à Índia, após o bloqueio continental imposto pelos otomanos. Dessa forma, lançou navios ao mar na tentativa de descobrir esse caminho. No decorrer da viagem, avistou, à sua costa esquerda, a região da Guiné-Bissau, e assim se deu a invasão e dominação lusófona na região. Com relação a esse episódio, Dussel (1993) esclarece que,

‘descobrimento’ foi o momento de conhecer o novo, saber que as terras encontradas não faziam parte da Ásia, mas eram uma quarta parte do mundo, que até então consistia na Europa, África e Ásia. É nesse momento que a Europa, ao encontrar o desconhecido, designa-o como Outro e reconhece sua própria identidade como centro. É o ponto em que acontece a formação da identidade europeia e o nascimento da modernidade. A Europa reconhece a si mesma como centro dos acontecimentos e secundariza o restante do mundo, ao passo que cria a subjetividade a ser espalhada como universal e identifica os ‘novos descobertos’ como seres a serem colonizados e civilizados (Dussel, 1993. p. 36).

Mapa 05- Novo Percurso para a Região das Índias.



Fonte: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/periplo-africano.htm>. Acesso em 04mar2023.

Além da Guiné Bissau, outras áreas foram invadidas, como as de Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné Equatorial⁴¹, Angola, Moçambique e Timor Leste. De início, a motivação para a invasão desses territórios era a busca por matéria-prima, mas com o passar do tempo, o motivo principal veio a ser a escravização, desumanização e a tentativa do extermínio da cultura e de todos os vestígios dos povos nativos, utilizando-se como pretexto o ato civilizatório e a salvação com a imposição do “Deus verdadeiro”.

De acordo com Quijano (2005), o controle do tráfico comercial, pelas nações europeias, nas regiões do Atlântico, gerou uma relação de poder/dominação, em que o controle, como uma nova tecnologia de dominação/exploração, neste caso, raça/trabalho, articulou-se de maneira que aparecesse naturalmente associado. O autor citado ainda faz este comentário:

No processo que levou a esse resultado, os colonizadores exerceram diversas operações que dão conta das condições que levaram à configuração de um novo universo de relações intersubjetivas de dominação entre a Europa e o europeu e as demais regiões e populações do mundo, às quais estavam sendo atribuídas, no mesmo processo, novas identidades geoculturais. Em primeiro lugar, expropriaram as populações colonizadas –entre seus descobrimentos culturais– aqueles que resultavam mais aptos para o desenvolvimento do capitalismo e em benefício do centro europeu. Em segundo lugar, reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade (Quijano, 2005, p. 171).

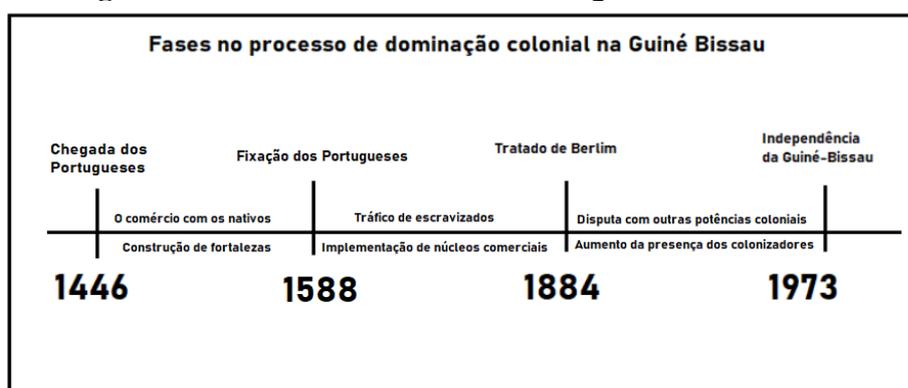
⁴¹ No século XVIII, Portugal negocia com a Espanha este território, em troca, Portugal recebe garantias de paz em diversas zonas de influência da América do Sul, como a retirada espanhola da Ilha de Santa Catarina, na atual Florianópolis.

O colonialismo português se diferenciou de outros processos coloniais europeus por se utilizar da religião como forma de dominação dos povos nativos. Esse processo colonial se classificou como colonialismo missionário,⁴² uma vez que através da Igreja Católica foi aplicado um mecanismo eficiente para a dominação dos nativos. Para os portugueses, esse processo aconteceu pela própria “vontade de Deus”, pois estariam espalhando a verdadeira fé aos povos tradicionais. Na realidade,

Essa ideia de agir ‘em nome de Deus’ e cometer atrocidades fundamentadas em Seu nome é tão antiga quanto o próprio catolicismo enquanto instituição. As barbaridades cometidas pela Igreja sob essa justificativa foram inúmeras, dentre elas algumas mais conhecidas como, por exemplo, as Cruzadas na Idade Média, onde o clero persuadiu a população europeia a combater o islamismo e “reconquistar” Jerusalém, cidade natal de Cristo. Porém as dificuldades enfrentadas no longo percurso resultaram na morte de muitos dos poucos combatentes cristãos que conseguiram chegar vivos ao destino, sem mencionar a longa duração dessa guerra ‘santa’ que diminuiu consideravelmente o número populacional europeu (Hoornaert, 1998, p. 554).

No decorrer dos cinco séculos da colonização lusófona na Guiné-Bissau, foram utilizadas inúmeras estratégias de dominação, cada qual com um objetivo associado a um determinado momento histórico. Para compreender melhor esse processo, busquei dividir a colonização portuguesa na Guiné-Bissau em três períodos históricos (Figura 10).

Figura 10- Fases do Colonialismo Português na Guiné-Bissau



Fonte: Elaborado pelo autor.

Certamente, não se sabe, com exatidão, quantos eram os povos nativos, antes da chegada dos colonizadores, muito menos quantos povos havia de cada grupo étnico, o que se sabe é que os Mandingas predominavam na região e, durante um longo tempo, foram os responsáveis pela

⁴² O colonialismo missionário era uma forma específica de expansão colonial em que o principal objetivo não se concentrava apenas no domínio territorial e na exploração econômica, mas sim, na disseminação da religião e da fé do colonizador na população original.

conquista do território, que estava em poder do Império de Gana⁴³, desde os anos 300 DC até os anos 770. Nesse momento, surgiu o Império de Mali, também denominado Império dos Mandingas, que dominou a região até o século XVI, porém, o Império de Mali começou a perder o seu domínio na região a partir do século XIV, principalmente por dois fatores: pelas disputas internas pelo poder e pelas conquistas territoriais de outros povos.

O início da colonização na Guiné-Bissau ocorreu entre os anos de 1446-1447, com a chegada do navegador português Nuno Tristão, sendo a primeira colônia portuguesa a ser instalada no continente africano. Como o poder da região estava nas mãos dos Mandingas, os portugueses buscaram estreitar laços com esse povo, realizando acordos comerciais e diplomáticos no primeiro momento. Sua ocupação durou até o século XVI, quando de fato ocorreu. Em 1588, fundaram, na região de Cacheu, situada ao norte da Guiné-Bissau, uma sede que serviria para acomodar os colonizadores. Cá (1997) esclarece que

Essa decantada no Continente Africano pelos europeus era originária da necessidade de produtos minerais (ferro, ouro, prata, diamante, etc.) e agrícolas para abastecer suas cidades. A África detinha esses recursos e uma população a ser explorada. Não obstante, cada potência acabou desenvolvendo um estilo de colonização próprio, os ritmos (à exceção de Portugal, mais atrasado) e os motivos foram parecidos: levar Deus aos homens não civilizados foi a justificativa à consciência europeia para o que iriam fazer na África (Cá, 1997, p. 23).

No século XVII, mais precisamente em 1630, Cacheu tornou-se sede administrativa da colônia. Os objetivos eram fortalecer a região para protegê-la dos constantes ataques estrangeiros que visavam se fixar ali, além de iniciar a estruturação administrativa na busca pela organização comercial. Cacheu foi um dos pontos escolhidos pelos portugueses para o envio de escravos para a América. Nessa região se estabeleceu uma grande área comercial, para onde Portugal trazia ferro, tecidos, álcool, bugigangas em geral para trocar por escravos, pimenta e couro com os régulos africanos⁴⁴. A relação dos portugueses com os Mandingas foi além do comércio no continente africano.

No Brasil, os Mandingas exerciam a função de capitães do mato⁴⁵, buscando escravizados fugitivos. A escolha pelos Mandingas se explica por três fatores: 1) pela relação com os portugueses

⁴³ O Império de Gana foi um antigo império que dominou a África Ocidental durante a Idade Média. Era localizado entre o deserto do Saara e os rios Níger e Senegal. Devido às grandes reservas de ouro, se estabeleceu um comércio forte, atraindo os povos árabes para a região.

⁴⁴ Régulos foi a designação dada pela administração ultramarina portuguesa e na historiografia aos intermediários entre a autoridade portuguesa e a população local, usualmente chefes tribais e outros potentados africanos e mais raramente da Ásia, nomeadamente de Timor.

⁴⁵ O Capitão do mato era conhecido também como capitão-de-assalto-e-entrada, entre outros termos. Sua principal função era a de caçar gente, principalmente escravos fugidos das fazendas e minas pertencentes a seus senhores.

no continente africano - como este povo dominava a região, os portugueses negociavam diretamente, aumentando a relação entre eles; 2) pelo fato de serem letrados, habilidade adquirida pela religião predominante deste grupo, o islamismo, sendo que liam o Alcorão, o que facilitava a comunicação; 3) por sua eficiência na captura de escravizados, pois desenvolveram uma habilidade específica para descobrir se eram fugitivos. Com efeito, na tentativa de não serem capturados, os fugitivos buscavam se vestir como os Mandingas, usando roupas de origem islâmica, um colar feito com ossos humanos ou com escrituras em couro no pescoço. Sendo assim, quando encontravam os fugitivos, os Mandingas recitavam trechos do alcorão e falavam palavras em árabe; se os escravizados não soubessem responder, os Mandingas saberiam que eram foragidos e os denunciavam. Essa habilidade foi tão marcante que os portugueses chamavam a ação de feitiço, e a palavra “mandinga” foi incorporada no vocabulário português com esse significado.

No decorrer dos anos, Portugal buscou realizar a interiorização do país, o objetivo era o de ocupar a região, dificultando as investidas de outros países europeus, principalmente da França e Inglaterra. A busca por matéria-prima fez com que o mundo fosse partilhado entre as nações capitalistas internacionais, resultando numa divisão territorial. Os países europeus exerceram uma dominação política e econômica em áreas onde o sistema capitalista ainda não estava conectado ao mundo globalizado. Ressaltadas por Sambu (2022):

A partir de segunda metade do século XIX (entre 1850 a 1880), Portugal iniciou o processo de protecionismo e expansionismo em África, precisamente na Guiné-Bissau; o que desencadeou a feitura do pacto colonial, para unificação dos territórios africanos dominados pelos portugueses. A importância foi muito exaltada, mas pelo visto os colonizadores implementaram outro ciclo de exploração, especialmente de matérias-primas que eram exportadas para Portugal. E este projeto enfatizava a unidade pan-africana, independência econômica e integração regional entre Guiné-Bissau e Cabo Verde, mas o programa foi radicalmente abandonado (Sambu, 2022, p. 25)

No século XIX houve uma maior ocupação dos colonizadores lusófonos na Guiné-Bissau, resultado da expansão da França para África Ocidental, levando Portugal a marcar presença nas terras que invadiu no século XV. As disputas pelos territórios africanos levaram à organização do Tratado de Berlim⁴⁶, e na ocasião, foram convidados representantes das grandes potências europeias. Cabe destacar que nenhuma nação e nenhum representante africano foram convidados para as reuniões.

⁴⁶ Conferência realizada em Berlim entre 15 de novembro de 1884 e 26 de fevereiro de 1885 com o objetivo de partilhar o continente africano entre as nações europeias já presentes no continente.

A definição imposta pelos colonizadores, na busca pelas riquezas, impôs aos povos originários fronteiras que não levaram em consideração os grupos étnicos e os seus lugares⁴⁷. França e Portugal realizaram um acordo específico no Tratado, pelo qual os franceses ficaram com a região de Casamansa, integrando, assim, o território Senegalês; e a Guiné-Portuguesa, atual Guiné-Bissau, ficou com os contornos geográficos atuais. Sambu (2022) destaca que:

Portugal desconhecia o próprio território que dominava, porque a Guiné Portuguesa tinha 8.400 km², mas só foi registrada em 12 de maio de 1886 e reconhecida inicialmente em 1901. Verifica-se que em 1905, o régulo do Cabo Roxo demarcava o território contra o exército luso-francês. Portanto, só foi reconhecido o território atual de 36.125 km² em 1906, com a pacificação de Portugal, que celebrou acordo bilateral com a França para dividir o espaço territorial da região. E foi assim que Portugal começou a usurpar o território dos poderes autóctones da Guiné. Nesta razão, acabou por declarar o estado de guerra na região do Cuore (Cuór) em julho de 1907 (Sambu, 2022, p.28).

Os europeus, em seus projetos coloniais, procuraram dominar os povos originários. Para isso, buscaram mudar os objetivos e valores dos nativos, visando gerar menor resistência, facilitar a obtenção das riquezas naturais e a exploração humana da África. Para colonizar os territórios, caso houvesse uma resistência, como a que aconteceu no Brasil, os grupos indígenas seriam exterminados⁴⁸.

O colonialismo e o capitalismo estão intrinsecamente interligados e influenciam-se mutuamente. O colonialismo desempenhou um papel fundamental na expansão e consolidação do sistema capitalista pelo mundo. As nações europeias, em seus projetos expansionistas, exploraram e expropriaram recursos naturais e humanos, gerando uma dependência econômica aos colonizados.

A colonialidade do poder implicou na imposição de hierarquias culturais e de conhecimento, gerando, assim, uma subalternização das populações colonizadas. Quijano (2005) afirma que a colonialidade do poder não é exclusiva do passado, ela continua se articulando no presente, mesmo após a independência formal das colônias, manifestando-se nas relações sociais, perpetuando desigualdades, sendo um componente central do legado colonial que se estende até os dias atuais.

Dando sua contribuição, Mignolo (2004, p. 676) declara que “é o poder e o conhecimento que permitem classificar e dominar o resto da humanidade”. Desse modo, cabe destacar que a colonialidade do poder é fundamental para compreender as dinâmicas de poder e desigualdades no contexto global. O padrão de poder global se relaciona com o sistema capitalista. E Quijano (2005)

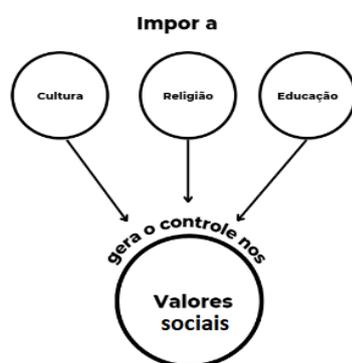
⁴⁷ Lugar é a porção do espaço relacionada às experiências pessoais de cada indivíduo ou grupo.

⁴⁸ Analisando os dados da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a população indígena, em 1500, no território que correspondia ao que é o brasileiro hoje, era de cerca de 3 milhões de habitantes, dos quais cerca de 2 milhões viviam no litoral e 1 milhão no interior. Em 1650, o número havia caído para 700.000, chegando a 70.000 em 1957, o menor número já registrado.

ressalta que esse padrão de poder se conecta com outras instituições, como o Estado-nação e a família burguesa, relacionando-se de maneira interdependente, formando um sistema de poder complexo.

A mudança dos valores e objetivos dos povos originários não estava ligada ao trabalho e à acumulação, ou seja, não estava relacionada ao sistema capitalista. O intuito era mudar e moldar as mentes, já que impor valores sociais e objetivos aos povos originários facilitaria a dominação portuguesa na Guiné-Bissau (Figura 11).

Figura 11- Estratégia de dominação colonial



Fonte: Elaborado pelo autor.

Para impor a cultura, a religião e a educação colonial, os portugueses utilizaram como estratégia a desvalorização de tudo que era produzido pelos povos nativos, enaltecendo o que era europeu, como mais evoluído, como meta a ser conquistada, como valores e objetivos de evolução. As ações não foram ao acaso, foram pensadas e estrategicamente planejadas para dominar os corpos e as mentes africanas.

Fazendo referência a essas ações, Fanon (1956, p. 74) enfatiza que a necessidade que o opressor tem, num determinado momento, de dissimular as formas de exploração, não provoca o seu desaparecimento. Para este autor, as relações econômicas e sociais mais elaboradas, menos grosseiras, exigem um revestimento cotidiano. Os povos oprimidos, com o tempo, passam a abandonar suas formas culturais, sua linguagem, sua alimentação, seus comportamentos e valores sociais.

Dentro desta perspectiva, destaca-se que o objetivo colonial era o de impor suas próprias normas e seus valores aos povos colonizados, utilizando como estratégia a desvalorização das produções culturais e educacionais dos povos originários, implicando na depreciação dos saberes e da cultura local, minando a autoestima e a identidade cultural dos povos colonizados.

Quando se pensa tendo como foco a educação, pode-se afirmar que é por meio da escolarização que os projetos de construção e/ou de dominação de um país são materializados. Isso faz com que a educação escolarizada seja alvo de disputas, sofrendo intensos processos que levam a rupturas e permanências de modelos e metodologias.

3.2 Estratégias Coloniais de Dominação e Decolonialidade

Faz-se necessário iniciar este subcapítulo com uma breve explicação sobre o pensamento decolonial e, em seguida descrever as estratégias coloniais de dominação. Os conceitos abordados darão suporte teórico para que seja possível a realização, no próximo capítulo, de uma discussão, cotejando elementos teóricos com os dados empíricos coletados. Tal cotejamento possibilitará movimentos de análise e, conseqüentemente, atender ao objetivo geral definido nesta proposta de tese.

Os colonizadores impuseram a visão eurocêntrica do mundo, potencializando a perpetuação das desigualdades globais, marginalizando outras formas de conhecimento e de sabedoria. As hierarquias criadas promovem o silenciamento das vozes e das perspectivas dos povos originários.

[...] uma maneira de pensar e de estar no mundo, e não um método para estudar. Pensar decolonialmente significa desatrelar-se dos pressupostos da epistemologia moderna baseados na diferença entre sujeito cognoscente e objeto a conhecer. [...] A decolonialidade são os processos de busca de se estar no mundo e fazer nesse estar desobedecendo àquilo que a retórica da modernidade e do desenvolvimento quer que sejamos e façamos (Mignolo, 2014, s. p. Apud Reis, 2022, p. 9).

Assim, para entender a decolonialidade, é necessário abordar a diferença entre colonialismo e colonialidade. O colonialismo é um processo pelo qual uma nação domina outra por meios territoriais, culturais e econômicos. A colonialidade se relaciona a uma dimensão simbólica, na qual se mantém as relações de dominação e controle mesmo com o fim do colonialismo. Explicando melhor:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, o que constitui a tal nação em um império. Distinta desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas que em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se refere à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si, através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, pois, embora o colonialismo preceda a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

A colonialidade se perpetua em três principais dimensões: a colonialidade do poder, a do saber e a do ser. Essas dimensões exercem um controle de superioridade da existência, da cultura e da invalidação dos saberes locais. Pode-se dizer, então, que

O processo da colonização não é um elemento ou reduto de um passado distante que nada diz sobre nossas realidades e subjetividades na atualidade. A colonialidade se expressa de diversas maneiras na sociedade atual, e embora recentemente tenham sido propostos diversos eixos dessas colonialidades, tradicionalmente no campo decolonial têm sido reconhecidas três formas principais de operação da colonialidade (Orozco, 2022, p. 79).

A hierarquização por raças gera a destruição dos valores e da cultura local. O colonizador impõe um racismo epistêmico, promovendo o esquecimento da cultura do povo originário (língua, religião, hábitos alimentares, entre outros) em detrimento da assimilação da cultura europeia, a cultura do colonizador.

Atualmente, o conceito de raça perdura, gerando os mais variados preconceitos, estes, naturalizados, denotando uma crença de que ser branco é ser superior. O colonizado, além de inferiorizado, é excluído. Segundo Quijano (2005, p. 121), “como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia, o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento e da produção do conhecimento”. Também se manifestando a esse respeito, Fanon coloca que,

[...] quando se observa em sua imediatidade o contexto colonial, verifica-se que o que retalha o mundo é antes de mais nada o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça. Nas colônias a infraestrutura econômica é igualmente uma superestrutura. A causa é consequência: o indivíduo é rico porque é branco, é branco porque é rico (Fanon, 2008, p. 62).

O colonialismo e o imperialismo são fenômenos inseparáveis, a economia e a cultura estão sempre interligadas. A ideologia colonial portuguesa negava o direito do povo guineense de construir a sua própria história. Villen (2013, p. 16) sustenta que essas duas esferas, economia e cultura, atuaram no colonialismo e no neocolonialismo.

As cicatrizes do colonialismo começaram a ser construídas desde a chegada dos portugueses à África, primeiro pelo tráfico de escravos, quando os povos originários foram sequestrados e comercializados para trabalharem na América. Cabe destacar que no processo de escravização houve uma perda imensurável da população africana, gerando uma desintegração das sociedades e dos Estados, com a redução das forças produtivas. Na visão de Meneses (2018),

O desejo de apropriação da terra como recurso está na origem de várias experiências de genocídio direto, deslocamentos forçados e formas coercivas de assimilação cultural, social e política. Estes dois momentos conjugados estão na origem do apropriar dos territórios autóctones como seus, sob a justificação de construção de uma nova sociedade para a população colona (Meneses, 2018, p. 119).

O tráfico de escravizados começou a perder força no século XIX. Apesar da pressão da Inglaterra, no século XVIII, tendo como pano de fundo a Revolução Industrial, Portugal e França continuaram exercendo a prática até meados do século seguinte.

Vale ressaltar que, nesse período histórico, as nações europeias buscavam por mais áreas de influência no continente africano, sendo que o objetivo principal era a busca por matéria-prima, para atender à demanda da revolução industrial, e por áreas para o cultivo de produtos agrícolas. O processo de colonização⁴⁹ pouco se importava com os povos originários, mas sim com os limites dos territórios das colônias. A preocupação era com os recursos naturais, o que facilitava o controle das fronteiras. Nesta divisão, foram separados grupos étnicos e, em algumas regiões, colocados grupos rivais no mesmo território. E quando não havia rivalidade, os europeus a criaram com o objetivo de impossibilitar a união dos povos nativos contra o colonizador.

O objetivo da Inglaterra era o de aumentar o mercado consumidor de produtos industrializados, já que escravizados não recebiam salários, e sendo assim, não tinham, por menor que fosse, poder de consumo. Para o ciclo capitalista, deixar de fora do sistema milhões de consumidores e um grande exército de mão de obra barata era considerado um grande prejuízo.

A perspectiva eurocêntrica foi construída com base na dominação, conforme coloca Quijano (2005):

A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/ inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, a raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial (Quijano, 2005, p. 118).

Os colonizadores usaram o pretexto de “civilizar os grupos nativos”, causando dor, sofrimento, desumanizando os povos originais. Assim, o discurso civilizador, aliado a este brutal contraste de bem-estar e à violência do Estado colonial, que condicionava os corpos africanos a viver

⁴⁹ A constante referência à inferiorização da civilização africana, enfatizando a incapacidade de autogoverno, é utilizada como justificativa para a manutenção do domínio português na Guiné-Bissau.

segundo as lógicas de diferenciação social desse primeiro discurso, asfixiaram as consciências dos africanos (Augel, 2007). E no entendimento de Siqueira (2018),

Não obstante, a defesa nacionalista e econômica do tráfico e da escravidão não foi um atributo só dos portugueses e brasileiros. Na França dos direitos humanos, a escravatura que havia sido abolida em 1794 foi restaurada por Napoleão Bonaparte em 1802, e a sua abolição definitiva só se deu em 1848 (Siqueira, 2018, p. 36).

O longo período de dominação portuguesa (1446-1973) foi marcado pela negação. Negação à vida, à educação, à saúde, à liberdade. Negação essa que os portugueses naturalizaram com o apoio de suas instituições políticas e religiosas, usando do pretexto de um ato civilizatório e evolutivo, de purificação da alma, do encontro com o “Deus verdadeiro”. Por conseguinte,

A colonialidade do poder inaugurou de fato um enquadramento evolucionista da história, que colocou todos os não europeus, em relação aos europeus, em uma cadeia histórica contínua que vai de ‘primitivo’ a ‘civilizado’, de ‘irracional’ a ‘racional’, de ‘tradicional’ a ‘moderno’, de ‘mágico-mítico’ a ‘científico’; o não europeu podia apenas aspirar, se tanto, a ser europeizado ou “modernizado” (Quijano, 2014, p. 82).

A imposição da religião católica na Guiné-Bissau não foi bem aceita pela maior parte da população nativa, que já havia sido influenciada pela religião islâmica muito antes da chegada dos portugueses, mais precisamente entre os séculos XIII e XIV, com os árabes, que já ocupavam o norte da África. Nos dias atuais, mesmo com a tentativa de uma cristianização por parte das igrejas evangélicas, a religião predominante na Guiné-Bissau (Quadro 16) é a islâmica, com 46,1%, seguida das de Origem Africanas, com 30,6% e, apesar de todas as investidas atuais, com projetos missionários, a religião cristã aparece com 18,9%, sendo que os ateus somam 4,4%.

Quadro 16 - Religiões na Guiné-Bissau

| Censo | Islâmica | Africanas | Cristã |
|-------|----------|-----------|--------|
| 1979 | 35% | 60% | 5% |
| 2009 | 45% | 40% | 15% |
| 2019 | 46,1% | 30,6% | 18,9 % |

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado nos dados do INE (2019).

Os dados apresentados evidenciam a resistência dos grupos locais quanto à assimilação da religião católica, demonstrando que mesmo com toda a tentativa imposta pelos colonizadores, o cristianismo não foi incorporado pelos povos originais como a sua religião. No período que eu estive

em campo na Guiné-Bissau, foi possível estabelecer contato com pessoas das mais variadas religiões e, por mais que a islâmica seja a religião predominante e o cristianismo a que mais cresce, ficou evidente o sincretismo religioso⁵⁰. Atualmente, a religião cristã cresce pelas ações das igrejas evangélicas, sobretudo as brasileiras, que realizam projetos de evangelização, captando recursos e doações para suas ações através de campanhas realizadas pelas redes sociais, pelos sites e nos programas televisionados.

No período colonial, Portugal tentou desenvolver uma política de assimilação baseada na pretensão de não parecer racista, e para tanto, afirmava-se que qualquer pessoa poderia absorver a civilização portuguesa e ser considerada igual aos portugueses de nascimento, não havendo distinção de cor ou antecedência, porém, deveria seguir as regras da Igreja Católica. Conforme assinala Ferreira (1977):

O africano era aceito como civilizado e integrado na sociedade portuguesa se atingisse um certo nível cultural que incluía a capacidade de ler e escrever em português. Considerando a elevada percentagem de analfabetos entre os colonos portugueses em África, era difícil perceber por que é que estes não eram também incluídos entre os “não civilizados” a menos que se admitisse que a distinção era de fato feita em termos de raça e não de cultura” (Ferreira, 1977, p.141).

As dificuldades de assimilação da cultura europeia, pelos povos originários, serviram como pretexto para os colonizadores aplicarem uma legislação especial aos nativos. As leis criadas visavam o controle sobre o território colonial, garantindo, assim, a obediência dos povos africanos e a prevenção contra possíveis revoltas. No entanto,

A assimilação dos indígenas aos habitantes da metrópole não se pode admitir. As teorias superficiais do século XVIII, atribuindo a todos os homens uma mentalidade absolutamente semelhante, ou pelo menos julgando-os susceptíveis de a possuir depois de uma breve educação, e admitindo um tipo único de superior de civilização que se tornava necessário implantar por toda a parte, levaram a substituir as instituições indígenas pelas nossas leis. Foi este critério que orientou a colonização nos três primeiros quartéis do século XIX, com as mais graves consequências para os resultados da obra colonial (Marcono e Sousa, 1946, p. 99).

O colonialismo português inferiorizou os conhecimentos dos povos nativos, e produziu uma não validação e proibição da cultura dos povos da Guiné-Bissau. Isto impactou diretamente na produção de novos saberes ancorada no ponto de vista dos povos nativos, configurando-se como um epistemicídio, já que

A violência epistêmica se apresenta como uma relação de poder e dominação perpetrada no campo do conhecimento, permitindo que determinada visão de mundo se imponha sobre

⁵⁰ O sincretismo religioso consiste na presença de um ritual, ideia, organização de símbolos ou objetos artísticos originários de uma religião e que são incorporados à outra.

outras, impossibilitando sistemas de conhecimento e produção de saberes alternativos e alterando as visões dos povos colonizados (Gnecco, 2009, p. 21).

Para serem desenvolvidos, os colonizados devem dar valor ao externo, para, dessa maneira, chegarem ao desenvolvimento. Assim, os portugueses atuaram em suas colônias no continente africano, impondo a sua cultura como uma possibilidade de evolução, mas ao mesmo tempo, não permitiram que os povos nativos dominassem as técnicas com propriedade e aprofundamento. O conhecimento deveria ser superficial, para que não resultasse numa ameaça à dominação lusófona. O texto transcrito na sequência comprova isto:

Na época colonial, a concepção do colonizador era que não deveriam formar muitos nativos, porque, caso a maioria dos africanos tivesse a formação e assimilasse a cultura e as técnicas europeias com demasiado sucesso, isto poderia constituir-se como uma ameaça à dominação colonialista. Com essa preocupação, o colonizador, certamente, não poderia deixar a maioria dos africanos dominar as técnicas e a cultura europeias (Cá, 2015, p. 49-50).

Estas marcas ainda permanecem fortes na Guiné-Bissau, havendo um sentimento de valorização do estrangeiro, associando-o ao moderno, ao desenvolvido; já o que é produzido pelos povos locais é considerado atrasado e incivilizado, fato que comprova que a estratégia portuguesa não apenas deu certo no que se refere aos seus objetivos coloniais, mas também perpetuou, nos povos nativos, um sentimento de inferioridade. A colonização vem carregada de valores, seja na linguagem, nos hábitos ou nas relações interpessoais. Maldonado-Torres (2007) garante que a colonialidade se processa ainda no cotidiano das relações sociais contemporâneas, embora tenha sido desenvolvida no período do colonialismo.

Quanto à noção de “colonialidade”, Quijano (2005) destaca que a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo. Através da radicalização das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais, sustentou e referenciou o padrão de poder eurocêntrico.

Segundo Walsh (2009, *Apud* Barbosa e Cassiani, 2019, p. 98), “a colonialidade aponta para quatro dimensões que integram entre si: a colonialidade do poder, do saber, do ser e do viver”. Os colonizadores buscaram justificar sua presença em suas colônias com o discurso de um projeto civilizatório, levando aos povos colonizados a possibilidade de evoluírem estando em contato com o modo de vida europeu. Em conformidade com Meneses (2019), a propaganda colonial portuguesa procurava ocultar o verdadeiro sentido da sua presença na colônia. Ou seja, que o colonialismo significava a ocupação de terras de onde provinham os meios de subsistência das pessoas que já habitavam o território.

A dominação colonial utiliza-se da ideia de classificação social, que é imposta aos colonizados e até hoje perpetuada como forma da atual política de padrão de poder. De fato,

O atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre: 1) a colonialidade do poder, isto é, a ideia de ‘raça’ como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/ intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento (Quijano, 2002, p. 1).

Para Quijano (2005), a colonialidade do poder consiste na constituição de um poder mundial capitalista, moderno/colonial e eurocentrado, a partir da criação da ideia de raça, que foi biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como inferiores aos colonizadores. Nesse sentido,

A argumentação colonial sustentava a manutenção de uma política ‘multirracial’, assumindo, numa perspectiva evolucionista, que as sociedades indígenas, porque ‘naturalmente’ inferiores, só poderiam desenvolver-se em contacto com a civilização europeia, com os colonos brancos. Este contacto tinha lugar entre uma cultura que se impunha como dominante – a do colonizador – que aceitava ou tolerava a presença de outras culturas, subalternizadas, no espaço colonial que dominava, mas sem aceitar a possibilidade de enriquecimento mútuo (Meneses, 2019, p. 127).

Os colonizadores, buscando dominar o território e explorar suas riquezas, não apenas materiais, mas também humanas, tinham como uma das suas principais estratégias rebaixar o que era produzido pelos povos locais, quer fosse a cultura, as crenças, o conhecimento, o trabalho, enfim, enaltecendo tudo o que era de origem europeia como algo a ser conquistado, por ser mais evoluído. Na esteira do pensamento de Césaire (1978), pode-se entender que na relação

Entre colonizador e colonizado, só há lugar para trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas, as massas aviltadas. [...] Eu, falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas, de magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas (Césaire, 1978, p. 12).

Por sua vez, em suas reflexões sobre este tema, Meneses (2010) afirma que a administração colonial, através da exportação do projeto moderno do Estado-nação, acentua a sua representação como figura tutelar automeada dos povos indígenas, supostamente vulneráveis. Estes, no discurso do colonizador, ainda não haviam atingido um estágio na escala evolutiva que lhes permitisse desenvolver ou tomar decisões e ser responsáveis por si próprios.

A estratégia lusófona suplantou a colonialidade do poder que, através dela, da autodeclaração de superioridade, incluiu a do ser, sendo que as virtudes do branco eram o objetivo a ser atingido, do

evoluir, do ser humano. Então, Fanon (2008, p. 27) questiona: “que quer o homem?” “Que quer o homem negro?” E responde: “o negro quer ser branco”, “quer ascender à condição do ser”. E complementando, faz ainda essa observação:

Para ascender à condição do ser, o não-ser buscará usar máscaras brancas como condição para se elevar à condição de ser. Uma das formas de usar máscaras brancas será por meio da linguagem. O negro antilhano ‘será tanto mais branco, isto é, se aproximará do homem verdadeiro, na medida em que adota a língua francesa’ (Fanon, 2008, p. 34).

O desejo do homem negro, de ser branco, para Fanon (2008), revela a influência do sistema colonial e das normas sociais que promovem a superioridade branca. O subjugamento dos povos originários, negros, em favor da identidade branca, comprova que o negro é frequentemente associado ao “não ser”, à falta de humanidade, e para atingir o status de Ser humano, deve adotar a cultura branca.

Com base nas provocações de Fanon (2008), questiona-se: como ser alguém que foge da sua natureza e da sua cultura? E mais, qual o direito de um povo de determinar a outro a forma de ser, levando-o a negar a sua existência? Fanon (2008, p. 104) finaliza, dizendo que a “ontologia, quando se admitir de uma vez por todas que ela deixa de lado a existência, não nos permite compreender o negro. Pois o negro não tem mais de ser negro, mas sê-lo diante do branco [...]. Aos olhos do branco o negro não tem resistência ontológica”.

O povo guineense, apesar da imposição lusófona, resistiu e não assimilou a língua portuguesa como a sua língua diária, seja pela dificuldade no processo de apreensão dela, seja pela necessidade de comunicação ou pela própria resistência. Os povos da Guiné-Bissau criaram uma língua intermediária, entre a língua portuguesa e as línguas locais, surgindo, assim, o crioulo (kriol)⁵¹, hoje, a língua mais falada no país. Desse modo, constata-se que

A proibição do uso das línguas locais que iniciou no período colonial ainda persiste nos nossos dias. Desta vez não é culpa dos colonizadores. Podemos citar exemplos: Como é possível que alguém seja julgado, interrogado e condenado em português se não sabe falar essa língua? Como o doente poderá explicar o histórico da doença se o médico só fala português? (Timbane e Manuel, 2018, p. 110).

Os colonizadores, no primeiro momento, tentaram impor a língua portuguesa aos povos nativos, proibindo o uso das línguas locais, denominadas por eles de dialetos. Com a criação do crioulo, os lusófonos passaram a classificá-la como uma língua inferior, apontando que é mal falada, ou seja, derivada de um português falado de forma errada; mas será que a derivação de uma outra

⁵¹ Com a expansão ultramarina das nações europeias, no século XV, os povos tradicionais, com a ausência de uma língua comum, criaram o que hoje é denominado crioulo.

língua dá a ela uma classificação inferior? Os guineenses resistiram mesmo com a imposição lusófona. Cabral (1978) destaca que mesmo que nos currículos escolares só fosse permitido o ensino da língua portuguesa, as línguas dos povos originários e o crioulo foram amplamente utilizados para a perpetuação da sua literatura, dos seus hábitos e suas tradições.

Estudos de Timbane (2013, 2016), Timbane e Manuel (2018) e Nanone e Timbane (2017) apontam que a língua crioula guineense tem a sua base nas línguas africanas. Timbane e Manuel (2018, p.118) contam que os colonizadores portugueses “não queriam que africanos falassem crioulo, mas não conseguiram impedir uma vez que a necessidade comunidade era tão natural. Concluimos aqui que os crioulos em África são de base de línguas africanas. O que manda na língua é o sistema, o léxico apenas é um detalhe gerido pelo sistema linguístico”. Os autores, debruçados sobre tal reflexão, acrescentam:

Ora, o português é uma língua românica (provém do latim vulgar), uma vez que buscou traços característicos do funcionamento gramatical do latim. Estaria correto afirmar que o português é de base árabe, se entendermos que o português acolheu muitas palavras do árabe? Quer exemplos? Alcateia, alfaiate, alface, alicate, almofariz, azeitona, atafona, arroz, etc. incluindo a numeração que é arábica. Mas ninguém pode afirmar assim, pois o português provém do latim que é a base das línguas românicas. O português ainda conserva muitas expressões do latim (especialmente no meio acadêmico e jurídico). Mas no crioulo da Guiné-Bissau raramente se observa isso (Timbane e Manuel, 2018, p.118).

O fator linguístico influenciou diretamente na aprendizagem do povo guineense, já que os colonizadores, na tentativa de impor a sua cultura, não validaram a língua crioula. Assim, a língua portuguesa passou a ser a língua formal, falada nas escolas, e o crioulo, a língua falada, a língua das relações entre os diversos grupos étnicos na Guiné-Bissau. Isto permanece até a atualidade. Namone e Timbane (2017) chamam atenção para o fato de que,

Apesar da Constituição da República da Guiné-Bissau não fazer referência ao português como língua oficial do país está claro que ela é a língua do poder, aquela que discrimina os guineenses em ‘alfabetizados’ e os ‘analfabetos’, ‘cultos’ e ‘incultos’ deixando de lado, o crioulo (falado por mais de 44,31%) que é a língua de maior expressividade para a maioria da população localizada geograficamente nas áreas urbanas e suburbanas (Namone e Timbane, 2017, p. 38).

A obrigatoriedade de falar a língua portuguesa também era uma das barreiras colocadas pelos portugueses para dificultar o acesso dos povos nativos às escolas formais, criadas no século XIX, visando suprir uma necessidade dos filhos dos colonizadores. Poucos africanos tinham a possibilidade de acesso à educação colonial, os obstáculos eram muitos, desde regras, como morar próximo às escolas, que eram construídas dentro das vilas dos colonizadores, até condições materiais insuficientes para poder dedicar parte do seu dia aos estudos, tendo em vista, que a maior parte dos

guineenses vivia abaixo das condições mínimas de subsistência, conforme destaca Cabral (1974) no texto que segue:

(...) o povo não luta por ideias, por coisas que estão na cabeça dos homens. O povo luta e aceita os sacrifícios exigidos pela luta, mas para obter vantagens materiais para poder viver em paz é melhor, para ver sua vida progredir e para garantir o futuro de seus filhos. Libertação nacional, luta contra o colonialismo, construção da paz e do progresso - independência - tudo isso são coisas vazias e sem significado para o povo, se não se traduzem por uma real melhoria das condições de vida (Cabral, 1974, p. 46).

Ao tentar interromper as prioridades educativas das sociedades colonizadas, o colonialismo produziu (re)construções de identidades e histórias, impondo, a partir das suas referências, uma narrativa e uma imagem sua sobre os colonizados (Meneses, 2012).

No decorrer do processo de colonização, após a Conferência de Berlim (1894-1885)⁵², Portugal desejava regular e intensificar a dominação em suas Colônias, principalmente em Angola, Moçambique e na Guiné-Bissau. Com esse projeto, buscava intensificar as ações militares, aumentando a dominação pela força, intimidando os povos nativos, além de fortalecer a presença de missionários, procurando moldar a cultura local aos preceitos europeus e potencializar os mercados (comércio). Tal processo é conhecido como os três “M” - Militares, Missionários e Mercadores.

Com o crescimento do modelo capitalista, a relação dos colonizadores com suas colônias se intensificou e se modificou. Anteriormente fornecedores de mão-de-obra escrava, produtores de produtos tropicais para exportação e de recursos minerais, passaram para uma relação comercial de superexploração, que gerou um empobrecimento dos povos locais, tornando-os dependentes e reféns dos colonizadores. Em resumo:

Uma grande burocracia colonial ocupou-se, especialmente a partir da década de 1860, com a classificação de pessoas e de seus atributos, com censos, surveys e etnografias, com o registro de transações, a delimitação de espaços, o estabelecimento de rotinas e a padronização de práticas. O efeito total excedeu a soma de cada apropriação de informação: os regimes coloniais estavam tentando definir os elementos constituidores de um certo tipo de sociedade, ainda que eles incorporassem aquele ato de criação numa noção de que a sociedade era um fato natural e de que o Estado era um regulador apartidário e um observador neutro (Cooper e Stoler, 1997, p. 11).

No que se refere à regulação, buscaram a cobrança de impostos dos povos nativos, fazendo uma primeira tentativa em 1897, na região de Farim (Mapa 05), próximo à divisa com o Senegal, ao norte do país. Essa tentativa não foi bem aceita pela comunidade local, que resistiu à pressão colonial,

⁵² A Conferência de Berlim ocorreu entre novembro de 1884 e fevereiro de 1885 e estabeleceu regras e acordos durante a ocupação do continente africano pelas potências europeias. Também conhecido como a Partição da África, esse evento formalizou o neocolonialismo e levou à exploração econômica massiva das colônias africanas pelas potências europeias.

Tal decisão liberal de igualdade fez com que fosse proibida qualquer espécie de discriminação, logo, esta medida não agradou aos colonizadores portugueses em território africano. Em 1869, foi introduzido um novo decreto instituindo diferentes tipos de educação para europeus e africanos. Regras foram criadas e o acesso às escolas elementares nas colônias ganhou um critério segregador. Para ter acesso, as crianças deveriam morar a 3km de distância da escola, mas como as instituições ficavam longe da população nativa, as escolas continuavam sendo uma utopia para os colonizados.

Em 1910, com o fim da monarquia portuguesa, a declaração da República determinou a separação entre Igreja e Estado, e houve a substituição das missões religiosas pelas civilizatórias, consideradas laicas. O Estado buscava qualificar a mão de obra, então, paralelamente às missões civilizatórias, com as escolas formais, buscava-se desenvolver oficinas para promover uma formação profissional.

Essa separação entre Estado e Igreja não perdurou por muito tempo, sendo que em 1930 o Ato Colonial definiu o objetivo do ensino da população indígena, que seria a sua condução, de um estado primitivo, para um estado civilizatório. Assim, o regime colonial português se uniu novamente à Igreja Católica, visando moldar as populações nativas, com o objetivo de europeização, para facilitar a exploração econômica.

Faz-se necessário refletir sobre o que acontecia nesse momento histórico em Portugal. Em 1926, houve um golpe militar, conhecido como o nascimento do “Estado Novo”, com fortes propagandas dos valores coloniais. Antônio de Oliveira Salazar assumiu o cargo de ministro das finanças em Portugal, em 1928, permanecendo no cargo até 1932, quando se tornou chefe de Estado, dando início ao período Salazarista. Nesse período, Salazar adotou um plano de ajuste estrutural, estabelecendo uma contenção das despesas do governo e, em contrapartida, penalizou os mais pobres com os cortes nas demandas sociais. Era de seu interesse derrubar os ideais liberais e o parlamentarismo no país.

O maior apoio à ditadura de Salazar veio da igreja católica e de partidos republicanos conservadores, como o Partido Centro Católico (PCC). A forte influência da igreja e dos republicanos conservadores no Exército deram suporte à liderança de Salazar. Portugal fazia parte da periferia industrial europeia, sua economia estava ligada à agricultura tradicional, resistente à modernidade. O país caracterizava-se como rural, nacionalista, anti-industrial, ultraconservador e católico, sendo que aproximadamente 45% da população era analfabeta. Tais fatores culminaram com os ideais de Salazar, facilitando a dominação do regime ditador. Rampinelli (2014) assinala que,

Em 1950, cerca de 50% da população lusitana ainda era analfabeta, chegando a 70% ou 80% em algumas regiões rurais. ‘Essa imensa massa rural, despolitizada, analfabeta, submissa’, diz Fernando Rosas, ‘funcionará historicamente como um pesado lastro de estabilização e conservação da ordem estabelecida, sob a tutela dos grandes interesses da terra (Rampinelli, 2014, p. 122).

Como explica Rampinelli (2014), o projeto colonial português buscava a interiorização através dos projetos missionários, conforme os princípios de assimilação. Neste sentido, exigia-se como condição necessária para obter o cartão de identidade: saber ler e escrever em português; comportar-se como um civilizado; abolir a cultura africana, bem como as línguas nativas e as crenças.

Segundo Cassiani e Linsingen (2023, p. 120), o discurso pode ser percebido num livro didático dos anos 1960, no período de Salazar, o qual mostra a história do colonizado começando com a presença do colonizador. Em alguns trechos do livro, Portugal não é considerado um país pequeno, justificando que possui três territórios: Continental, Insular, Ultramarino, “os quais constituem uma única nação, grande e bem unida, povoada por mais de vinte milhões de portugueses” (Portugal 1960, p. 8-9).

O resultado desse processo missionário foi a criação do Estatuto do Indigenato, em 1926, reformulado em 1929. O indígena era considerado um indivíduo da raça negra, e o mesmo se aplicava aos seus descendentes que haviam nascido ou viviam nas colônias e que não possuíam ainda os hábitos individuais e sociais dos cidadãos portugueses. Apesar de

[...] nos termos deste estatuto ter sido estabelecida a obrigatoriedade da remuneração do trabalho assalariado (artigo 18.º), este reafirmava que o Estado colonial podia obrigar os indígenas a trabalhar em obras públicas de interesse geral e coletivo, permitindo igualmente o recrutamento compulsivo para o trabalho forçado de todos os refratários ao pagamento de impostos (Meneses, 2010, p. 85).

Castelo (2012) esclarece que o estatuto indígena criou três categorias ideológicas distintas: a primeira era formada pelo colonizador branco, oriundo da Europa, tendo o mérito de chegar à África para “civilizar” os indígenas; a segunda abrangia uma pequena elite de africanos que serviam como elo entre a metrópole e as colônias, e que recebiam pequenos privilégios; já o terceiro grupo, designado de indígena, era constituído daquelas pessoas nascidas de pai e mãe africanos, nativos da terra, analfabetos do sistema e conhecimento ocidental e devotos das religiões locais ou das tradições africanas.

A validação do que deveria ser estudado, do que era legitimado como científico, guiava-se por modelos epistemológicos eurocêntricos, excluindo outras formas que não aquelas institucionalizadas. Isto para que fosse possível manter o colonialismo e o poder, surgindo, assim, a colonialidade do saber. Essa colonialidade do saber aponta a imposição de uma perspectiva

hegemônica do conhecimento, ou seja, o conhecimento eurocêntrico reconhecido como o detentor do saber universal em detrimento de saberes outros – uma relação de poder encontrada, inclusive e, sobretudo, nas universidades (Barbosa e Cassiani, 2019).

Concordando com a ideia apresentada, Gnecco (2019) declara que

o confronto da violência epistêmica revela uma tripla colonização: (a) a reprodução artística de saberes não situados, de localismos globalizados decorrentes da ordem colonial, que contribui para a transformação de outros saberes (também local, mas não globalizado e, em contrapartida, Algum); (b) desqualificação (mas transformação) de saberes subservientes para pesar o discurso inclusivo do multiculturalismo; e (c) a descontextualização de conhecimento dos problemas locais e cancelamento do papel transformador (Gnecco, 2019, p. 20).

No âmbito da epistemologia, “a colonialidade tinha o seu fundamento na teologia, ou seja, na teopolítica do conhecimento. O secularismo deslocou o Deus como fiador do conhecimento, colocando o homem e a razão no lugar de Deus, e centralizou o ego” (Mignolo, 2017, p. 9). Assim, a cultura dos grupos indígenas da Guiné-Bissau foi abalada, e eles tiveram que se adaptar às imposições e necessidades dos colonizadores. Não chegou a ser extinta, pois a utilização de cantigas, a contação de histórias e a criação da língua crioula impossibilitava o extermínio total da cultura.

Na percepção de Fanon (2008, p. 65), estudar as relações entre o racismo e a cultura é levantar a questão da sua ação recíproca. O autor afirma que, se a cultura é o conjunto dos comportamentos motores e materiais oriundos do encontro do homem com a natureza e com o seu semelhante, o racismo é um elemento cultural. E frisa que há cultura com racismo e cultura sem racismo. O colonialismo português era racista, uma vez que impôs aos colonizados a condição de seres inferiores, sem cultura e sem história e que, para “evolúrem”, deveriam assimilar a cultura da civilização ocidental, no caso, aprender a cultura lusófona. Entretanto, a história plasmada foi o extermínio violento das culturas locais.

O eurocentrismo é uma atitude colonial frente ao conhecimento, que se articula de forma simultânea com o processo das relações centro-periferia e das hierarquias étnico-raciais. Sendo assim, fica evidente que a colonialidade se estabeleceu, primeiro, através da relação de poder, de superioridade, em que os conhecimentos dos colonizados foram excluídos, omitidos e silenciados e, na maior parte dos casos, ignorados.

A intensificação da relação colonial na Guiné-Bissau trouxe consigo não apenas a exploração econômica mais profunda, mas também uma imposição de valores culturais e dos sistemas educativos ocidentais às populações nativas, levando ao surgimento de crenças pedagógicas, que estão enraizadas na identidade dos professores guineenses.

3.3 Crenças Pedagógicas

Na tentativa de desvendar como as práticas coloniais se perpetuaram no ensino da Geografia na Guiné-Bissau, recorre-se às teorias das crenças pedagógicas, afinal conhecer, discutir e compreender as crenças possibilita ampliar os debates e assim descobrir quais são as crenças pedagógicas existentes, como foram constituídas e como se perpetuaram nas práticas docentes. Neste contexto, a presente pesquisa ampara-se em estudos de autores e autoras, como Pajares (1992), Bandura (1977); Raymond e Santos (1995); Soares e Bejanaro (2008); Ramos (1997); Perrenoud (1999, 2001); Berry (2006); Brighton (2003); Calderhead (1996); Errington (2004) e Tardif (2010).

Buscando definir o que são as crenças pedagógicas, Pajares (1992) diz que são

[...] atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, pré-concepções, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, estratégias de ação, regras da prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de entendimento, estratégia social (Pajares, 1992, p. 309).

A ciência e as crenças promovem encontros e desencontros que geram dúvidas e conflitos, seja pelo fato de desvendar mistérios criados e utilizados como estratégias de dominação, pelas igrejas, seja pelo que a ciência ainda não foi capaz de responder. A busca da humanidade por respostas aos problemas que enfrenta faz com que o conhecimento seja edificado, sobretudo, pela sistematização proposta pelas pesquisas científicas, de caráter lógico, que buscam explicar fenômenos físicos, sociais e naturais. A cada nova descoberta, alguns mitos são desconstruídos, apesar de muitas pessoas persistirem na perpetuação das suas crenças, que só deixam de existir quando há a tomada de consciência da eficácia e do sentido das descobertas, de como influenciam o desenvolvimento da sociedade, de modo geral, e da sua vida, em particular. A ciência se utiliza de métodos, caracterizados pelo rigor e verificação, logo, pode-se dizer que o conhecimento se refere a detalhes organizados e, portanto, é fortemente ligado à causalidade, enquanto as crenças buscam responder sem um rigor científico, surgindo a partir de uma convicção ou aceitação de que algo é verdadeiro sem a necessidade de provas ou evidências empíricas.

Há um distanciamento entre a academia e o chão da sala de aula. Sabe-se que a maior parte dos professores de crianças não recorrem a artigos, textos, dissertações e teses para a tomada de decisões em suas aulas. Quando uma situação ocorre fora do que o professor domina, a tendência natural é buscar resolvê-la, assim, tem-se o fortalecimento de uma crença pedagógica. O texto a seguir é explicativo sobre este tema:

Se um valor orienta, repetidamente e com sucesso, a solução de situações importantes da organização, o grupo passa por um processo de aprendizagem compartilhada que lhe confere

convicções a respeito. Ao se tornar crença, o valor passa a ser tomado com segurança e progressivamente assume um grau de inconsciência, tornando-se um hábito ou automatismo. Nem todo valor sofre essa transformação. Somente os valores susceptíveis de validação social ou física, e que continuam funcionando na solução dos problemas do grupo, transformam-se em concepções (Teixeira, 2002, p. 24).

Nas suas pesquisas, Raymond e Santos (1995) apontam que as crenças pedagógicas são ideias e convicções a respeito de temas relacionados à educação, que se revelam, conscientemente ou não, nas ações dos professores. De modo geral, as crenças pedagógicas são formadas no decorrer das vidas dos professores, havendo influência do contexto familiar, da sua condição como aluno no ensino primário e secundário, da formação docente inicial e continuada e, principalmente, das práticas como professor (Figura 13).

Figura 13- Composição das Crenças Pedagógicas



Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Silva (2021)

Independentemente se as crenças se baseiam em aspectos científicos, elas fornecem uma certa segurança aos docentes, guiam suas atividades e legitimam seu poder em sala de aula, atravessando todo o desenvolvimento do seu trabalho. Ramos (1997, p. 20) ressalta que as crenças pedagógicas “[...] formam o chão dos nossos caminhos sem que nos perguntemos se está lá ou não, pois simplesmente andamos sobre ele”. Na trajetória da sua constituição como docente, durante a sua formação inicial, nas formações continuadas, bem como nas suas experiências atuando como professor, sem perceber, inúmeras crenças pedagógicas surgem e se perpetuam.

No decorrer da sua atuação como professor, o seu caminhar deve ser carregado de autoavaliação; a cada passo deve fazer uma análise de suas ações, afinal, elas podem gerar traumas e/ou prejudicar a aprendizagem dos alunos. Os saberes docentes, dos quais os professores lançam

mão em suas práticas, “[...] envolvem questões de ordem pessoal; têm abrangência social; surgem e se desenvolvem dentro de uma temporalidade; apresentam-se com características culturais e heterogêneas; e são amplamente personalizadas e situadas na pessoa do professor” (Tardif, 2010, p. 222).

Tecendo considerações sobre o assunto, Soares e Bejanaro (2008, p. 62) afirmam que “as crenças são absolutamente livres, pois elas, ao contrário do conhecimento, não precisam de comprovações para serem aceitas. Elas se sustentam no que se acredita”. Com essa justificativa, não se pode esperar coerência na validação das crenças pedagógicas, sendo que diferentes elementos compõem o trabalho docente. Assim, pensa-se que, dependendo de como se configuram, as crenças pedagógicas dos professores podem representar condições sabidamente dificultadoras da aprendizagem dos alunos. A exemplo disto, há uma parcela de professores que acredita que os alunos são incapazes de aprender e/ou tem baixas expectativas sobre o desempenho escolar, ou ainda, como observado na Guiné-Bissau, que obriga os estudantes a decorar os textos na íntegra como sinônimo de aprendizagem.

Como ressalta Silva (2021), no início da docência, o professor vai incorporando em suas crenças aquelas práticas que considerou exitosas. Neste sentido, uma aula com a participação ativa dos estudantes, ou uma aula em que os alunos foram bem disciplinados pode servir como modelo de uma aula bem aplicada. Silva (2021) afirma ainda que parte dessas crenças pode ser constituída de recordações das práticas de professores do ensino básico. De fato, na sua constituição inicial como professor, o docente é assolado por dúvidas que podem gerar inseguranças, ao recorrer a alguma prática de um professor que classificou como exitosas e que por isso mesmo procurou incorporar em suas aulas.

Por sua vez, Ortega y Gasset (2018) destaca que as crenças vivem dentro do ser humano, de uma forma não consciente, mas com implicações latentes de sua consciência ou de seu pensamento, de modo que não se pensa sobre elas. Nas experiências pessoais nas escolas, na condição de alunos ou professores, no convívio com colegas de trabalho, nas discussões em grupos ou nas observações, elas são constituídas.

Em relação à sua constituição, as crenças pedagógicas podem ser coletivas, quando aceitas por um grupo de professores, sendo moldadas pelo contexto cultural em que eles trabalham, através das normas e dos valores criados e estabelecidos. As normas culturais têm suas próprias regras e expectativas sobre o modo como a educação deve ser conduzida, em relação às atitudes, à autoridade do professor e ao papel do aluno na sala de aula.

A formação das crenças pedagógicas, pelos professores, pode ter início na infância, fase da vida em que grande parte da convivência diária se dá com a família. Com certeza, os valores repassados pelos pais influenciam diretamente nos comportamentos. As crenças pedagógicas internalizadas podem ser mais ou menos carregadas desses valores incorporados, dependendo da intensidade da convivência e da forma com que os pais ou responsáveis educam seus filhos.

Na condição de aluno, há uma submissão a inúmeras metodologias, avaliações e processos didáticos. Por um longo período, durante toda a escolarização há a exposição às crenças pedagógicas dos professores. Nesse percurso, passa-se pela admiração a alguns professores e às suas práticas pedagógicas, seja uma metodologia, uma forma de avaliar ou até mesmo uma técnica de ensino. Se elas foram marcantes, na qualidade de professores, pode-se (re)aplicá-las

As teorias pedagógicas são aprofundadas na academia e auxiliam na construção do olhar dos professores sobre a educação, respaldando-os em suas práticas quando do seu ingresso na sala de aula. Neste sentido, “a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente” (Pimenta, 2012, p. 105).

Compreende-se, portanto, que as teorias, por si só, não são capazes de dar o suporte necessário aos professores; sabe-se que em muitos casos falta o estabelecimento de relação, da conexão com a realidade a ser vivenciada. Como bem analisa Pimenta (2012, p. 107), “teoria e prática são indissociáveis como práxis”, por conseguinte, na construção da práxis, cabe ao professor o exercício da indissociabilidade entre teoria e prática, buscando analisar o que faz sentido (e é aplicável) e o que não faz, a partir de cada situação, contexto, realidade. Neste exercício, é necessário ao professor que mobilize, na sua ação pedagógica, os saberes da experiência, os saberes pedagógicos e os saberes científicos como constitutivos da docência (Pimenta, 2005). Nessa esteira de pensamento, pode-se afirmar que a educação é uma prática social.

Quando a formação inicial não dá suporte à prática, seja por responsabilidade da organização da instituição ou do professor em formação, como, por exemplo, o não empenho deste na leitura de um texto acadêmico ou em um debate na sala de aula, ou ainda, a falha por parte dos professores ao explicar de forma superficial os conteúdos, não buscando conectar as possíveis realidades locais, pode acarretar a formulação/internalização das crenças pedagógicas. Quando isso acontece, os futuros professores buscam, fora da academia, subterfúgios para reproduzir determinadas práticas. O contrário também acontece, por exemplo, se uma prática vivenciada foi compreendida como exitosa,

mesmo que sem nenhum fundamento teórico, o professor a reproduz, partindo do pressuposto de que, se funcionou, está valendo. Nesta direção, vale destacar que “as crenças são absolutamente livres, pois elas, ao contrário do conhecimento, não precisam de comprovações para serem aceitas. Elas se sustentam no que se acredita” (Soares e Bejarano, 2008, p. 62).

Durante a sua atuação, por mais que realize um bom planejamento pedagógico para lecionar, ao se deparar com algumas situações que ocorrem fora do que foi planejado, ao agir, o professor pode estar incorporando novas crenças pedagógicas. Tal situação pode gerar muitos prejuízos na formação dos alunos, já que, ao ministrar uma aula aplicando uma metodologia ou uma avaliação, e a mesma funcionar, em algumas situações, quando aplicá-la e ela não funcionar, o professor vai externar a culpa por este fracasso.

Como a temática das crenças pedagógicas ainda não é muito difundida nos cursos de formação de professores, muitos a desconhecem. Sendo assim, não têm a clareza sobre o modo como as suas crenças pedagógicas são formadas, e em alguns casos, até negam a sua existência. Soares e Bejarano (2008, p. 63) advertem que, “por não se limitar à racionalidade, as crenças se tornam veladas para o próprio sujeito, que não se conscientiza de muitas crenças que engendrou na sua trajetória, inclusive, podendo assegurar que não as possui”.

Nessa mesma linha de pensamento, Tardif (2010, p. 18) afirma que “os professores não apenas ensinam, mas também creem, afirmam, promovem e transmitem um conjunto de crenças, valores e atitudes que sustentam o exercício da sua profissão e que influenciam a sua prática pedagógica”. Independentemente de reconhecerem suas crenças pedagógicas, ao perpetuar e repetir uma forma de avaliar, de explicar um conteúdo, de utilizarem determinadas metodologias, o professor vai compondo e cristalizando tais crenças. Desse modo, pode-se dizer que

A cristalização das crenças ocorre a partir dos conhecimentos, saberes e valores adquiridos em um determinado período por uma pessoa e que lhe oferece segurança de tal forma que mesmo com o avanço das teorias – que podem, inclusive, discordar dessas elaborações – eles se recusam a ser modificados, especialmente se em algum momento elas lhes possibilitaram resolver alguma questão. Assim, as crenças não se solidificam sem nenhuma reflexão, mas, depois que essa estagnação acontece, elas se tornam mais impermeáveis (Soares e Bejarano, 2008, p. 63).

A reflexão trazida pelos autores faz suscitar questionamentos, como: o que faz o professor acreditar em algo que não é comprovado cientificamente?⁵⁵ De onde e como são constituídas as crenças pedagógicas dos professores guineenses? Há influência da cultura? Pode haver a influência

⁵⁵ Vale destacar que o caráter de cientificidade é atribuído a partir da perspectiva colonial.

de outras culturas na formação das crenças? No contexto pesquisado, pode-se afirmar que os colonizadores, em suas estratégias de dominação, impuseram suas verdades, seus hábitos, sua cultura e suas crenças.

Durante as observações solidária, empática, co-constitutiva na Guiné-Bissau, na construção das informações, foi possível constatar que algumas práticas eram comuns a quase todos os professores observados. As mais recorrentes consistem em: cópias intermináveis de informações do quadro para o caderno; obrigação de memorização de informações (decóreas); castigos físicos, como palmatória, ajoelhar-se em pedras e até chicotadas. Portanto, a fim de aprofundar a investigação em curso, despertei para a necessidade de desvelar qual é a origem dessas práticas, que se constituem em crenças pedagógicas.

Ao definir as “Crenças Pedagógicas”, Pajares (1992) marca este como um dos mais importantes constructos psicológicos no processo de formação dos professores. Além disso, ressalta que este é global e, sendo assim, os pesquisadores do campo da educação podem explorar tipos específicos de crenças. Assim, “atualmente ela [a discussão das crenças pedagógicas] se torna ainda mais forte no tocante à produção de conhecimento sobre as crenças dos docentes” (Iaochite, 2014, p. 82).

3.4 Crenças Pedagógicas Coloniais

O conceito das Crenças Pedagógicas Coloniais surge da articulação indissociável da teoria das Crenças Pedagógicas, principalmente a partir de Pajares (1992), Tardif (2010), Ramos (1997), Raymond e Santos (1995) e Krueger (2013) com uma pesquisa empírica realizada na Guiné-Bissau, que teve como mote a prática docente de professores do ensino primário e secundário.

Krueger (2013) destaca que todas as crenças têm sua origem na experiência pessoal, que pode ser interna ou externa, resultando da cognição (pensamento) e da imaginação. As Crenças Pedagógicas não são neutras, mas moldadas pela história e pelas relações, no caso dos países colonizados, um histórico de dominação e subordinação. As instituições educacionais, através dos currículos e métodos de ensino, reproduziram ideologias, costumes e saberes, moldavam os estudantes, influenciando com suas narrativas e conseqüentemente seus pensamentos.

As Crenças Pedagógicas, portanto, não são formadas de maneira isolada, mas sim, são profundamente influenciadas pelas estruturas de poder dominante, e no caso dos países colonizados, estão associadas a colonialidade (poder, saber e ser). Anteriormente ao espaço deste texto destinado

a discorrer sobre as crenças pedagógicas, foram apresentadas algumas das estratégias coloniais de dominação, tornando-se evidente que a Educação foi uma das ferramentas utilizadas pelos portugueses para não apenas impor a sua cultura, mas também exterminar as culturas dos povos originais. Logo, pode-se afirmar que as crenças pedagógicas coloniais surgem em um movimento de imbricamento com a inferiorização das culturas locais. Vale destacar que

Toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. 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 adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a ter vergonha de serem africano (Cabral, 1978, p. 64).

A chegada dos colonizadores à África marcou o início de um período de profunda opressão e transformação cultural para os povos originários do continente. Desde a chegada dos portugueses na Guiné-Bissau, no século XV, as estratégias de dominação, com a utilização do autoritarismo, da desumanização e inferiorização dos povos originais, influenciaram na constituição do docente atual no país. As crenças pedagógicas coloniais (Figura 13) têm em sua constituição, primeiramente, a colonialidade do poder, com a hierarquização étnica, gerando uma desumanização e um sentimento de inferioridade.

No entender de Dussel (1993), a colonialidade do poder segue um padrão de poder sistemático que tornou a dominação e a ideia de superioridade europeia concepções naturais difundidas no mundo inteiro: primeiro, na América, depois, na África e Ásia, inclusive, com a reidentificação histórica dos dois últimos continentes. Desde a chegada dos colonizadores é passada a ideia de uma descoberta, e de um ato civilizatório. Mignolo (2007) afirma que o descobrimento nada mais foi do que uma invenção colonial europeia forjada e consolidada pela expansão das ideias e instituições ocidentais.

As culturas locais foram inferiorizadas, subjugadas em favor da cultura do colonizador, fato este que levou à perda de parte da identidade cultural dos grupos originários. O novo padrão de poder formado foi o estabelecimento da ideia de raça como diferenciadora de identidades sociais, utilizada para legitimar o processo de colonização e dominação europeu sobre os povos latino-americanos. Conforme o autor peruano, o sentido moderno de raça, utilizado para classificar seres humanos, não tinha uso conhecido até a colonização americana. Foi com a América que se iniciou a distinção entre pessoas, a partir de diferenças fenotípicas, relacionadas, nesse momento, à criação de distinções entre colonizadores e colonizados (Quijano, 2005, p. 107).

Figura 13- Constituição das Crenças Pedagógicas Coloniais.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A Colonialidade do Saber se relaciona diretamente com as Crenças Pedagógicas Coloniais, ambas se pautam nas formas hierárquicas da reprodução do conhecimento, valorizando os conhecimentos eurocêntricos em detrimento dos produzidos pelos povos originários. A necessidade da formulação teórico conceitual das Crença Pedagógica Colonial justifica-se em aprofundar as marcas da colonialidade do poder e do saber, evidenciadas nas metodologias e práticas educacionais, nas relações, ideias e valores dos professores de países colonizados. Assim, uma Crença Pedagógica Colonial é definida como um conjunto de ideias, valores e práticas educacionais que foram estabelecidas durante o período de colonização por parte das nações europeias em suas colônias, refletindo nas perspectivas e nos interesses dos colonizadores, promovendo a superioridade cultural e intelectual eurocêntrica em detrimento das culturas e dos conhecimentos dos povos originários. A influência dessas crenças pode ser observada nas estruturas educacionais, nos currículos, mas sobretudo na formulação das práticas docentes, nas metodologias de ensino utilizadas, nos processos de avaliação desenvolvidos e nas relações de poder estabelecidas entre professor e aluno.

As Crenças Pedagógicas Coloniais representam um legado histórico enraizado nos modelos educacionais desenvolvidos em países que serviram como colônias de nações eurocêntricas. Estas crenças, forjadas durante períodos de colonização, moldam as práticas educacionais, bem como os discursos dominantes sobre o ensino na Guiné-Bissau na atualidade. Mesmo com a conquista da independência, ocorrida em 1973, a educação deste país da costa ocidental africana ainda está sob influência das marcas do colonialismo.

Assim, Crença Pedagógica Colonial pode ser definida como um conjunto de ideias, valores e práticas educacionais que foram estabelecidas durante os períodos de colonização por parte das nações europeias em suas colônias. Essas crenças refletem as perspectivas e os interesses dos colonizadores, promovendo a superioridade cultural e intelectual eurocêntrica em detrimento das culturas e dos conhecimentos dos povos originários. Essas crenças tendem a perpetuar desigualdades, marginalizando as formas de aprendizado dos povos tradicionais, impondo métodos e padrões estrangeiros como anunciados e legítimos. A influência dessas crenças pode ser observada nas estruturas educacionais, nos currículos, nas metodologias de ensino, nas avaliações e nas relações de poder dentro do sistema educacional das sociedades colonizadas.

Destaca-se ainda que as missões religiosas desempenharam um papel importante na perpetuação de algumas crenças pedagógicas. Ao longo da história, com a introdução de instituições educacionais religiosas, com o objetivo de doutrinar e dominar os povos nativos, alguns ritos foram criados. Nesses, a imposição da religião católica, com a premissa de apresentar o Deus verdadeiro, buscava suprimir as crenças dos povos originários. Não resta dúvida de que

[...] os missionários manifestavam atitude negativa para com a cultura e a religião africanas. Desde o início estavam decididos a destruí-las. Pregavam que o único deus verdadeiro era aquele cuja natureza e essência haviam sido reveladas pela Bíblia; que todos os outros deuses não passavam de ilusões; que o filho de Deus, Jesus Cristo, era a revelação suprema e único salvador da humanidade; que a igreja era a única a dispensar a graça divina e que fora dela não havia salvação. Desse modo, os missionários europeus consideravam dever divino conduzir todos os povos ao domínio da graça e da salvação (Opoku, 2010. p. 612).

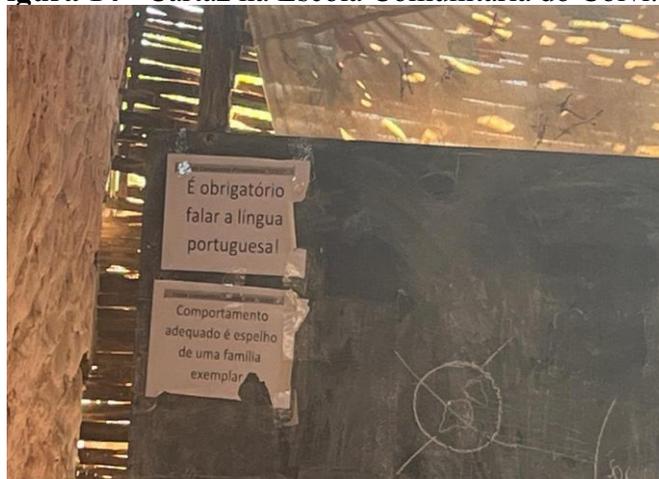
Uma Crença Pedagógica Colonial deixa de existir quando o professor, de forma consciente, percebe que suas práticas pedagógicas coloniais, além de opressoras e ineficazes, fazem parte de uma estratégia de dominação colonial. Cabe destacar aqui que entender as teorias da colonialidade é imprescindível para a libertação das mentes colonizadas. Afinal, as Crenças Pedagógicas Coloniais oferecem uma falsa segurança aos professores guineenses, que não percebem que estão perpetuando a dominação eurocêntrica.

A ciência produzida pelos estudos decoloniais vem a ser fundamental para a tomada de consciência, para que, então, gradativamente, os professores possam substituí-las por práticas pedagógicas decoloniais. Nessa direção, Ramos (1997, p. 63) sustenta que “[...] normalmente não agimos ‘fora de nós mesmos’, com atos reflexos. Normalmente pensamos – mesmo que brevemente – na maior parte das atitudes que vamos tomar”.

Ainda hoje, na Guiné-Bissau, dominar a escrita e a fala da língua portuguesa é sinônimo de poder. A língua crioula, apesar de ser a mais utilizada no dia a dia, não é considerada uma língua

oficial, sendo comum a fixação de cartazes (Figura 14) escritos obrigando o uso da língua portuguesa e proibindo o uso da língua crioula ou outras, nas escolas e faculdades do país.

Figura 14 - Cartaz na Escola Comunitária do Colvi.



Fonte: Arquivo pessoal de Francini Scheid Martins

No período colonial, o governo tentou impor a língua portuguesa aos povos originários; havia uma desqualificação das línguas originárias em todos os espaços, dentre eles, as igrejas e as escolas. As Missões pregavam a importância de se aprender a língua portuguesa como forma de poder ler as escrituras sagradas, aproximando-se, assim, de Deus e seus ensinamentos. Posteriormente, ainda no governo colonial, o uso da língua portuguesa passou a ser um quesito para conquistar a condição de “civilizado”. Boahen (2010) afirma que a educação continuou a ser dirigida no país pelas missões cristãs. Ora, o objetivo primordial destas era fazer discípulos capazes de ler a Bíblia, além de formar professores e pastores.

Quando se tira a língua nativa de uma pessoa, se está influenciando diretamente na sua cultura, na sua identidade. Na Guiné-Bissau, por mais que os colonizadores tenham tentado impor a língua portuguesa, ela não é a falada no dia a dia do povo guineense. Costumeiramente encontram-se pessoas que não falam a língua portuguesa, sendo essa uma forma de ruptura da dominação e imposição colonial. Nesse sentido, é possível dizer que

O processo de libertação de um povo não se dá em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de ‘pronunciar’ e de ‘nomear’ o mundo. Dizer a palavra enquanto ter voz na transformação e recriação de sua sociedade: dizer a palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador (Freire, 1978, p. 145).

Abordando esse tema, Cabral (1976) entende que o ato de depreciar a cultura africana, proibindo o uso das línguas originárias, promove uma hierarquização étnica, além de distorcer a verdadeira história colonial, gerando no povo guineense, como consequência, um complexo de inferioridade e medo em relação ao homem branco, e resultando em uma desconexão com a sua própria herança cultural. Seu descontentamento sugere a necessidade de reformas educacionais que promovam a inclusão, a diversidade e o respeito mútuo, para criar uma sociedade mais justa e igualitária.

O sistema educacional, durante o período colonial, era controlado pelo governo português e seguia um modelo tradicional de ensino, apoiado pelo catolicismo. Modelo este baseado na realização de cópias e na memorização de informações. A educação era vista como um meio de treinar os guineenses para o trabalho, objetivando produzir uma classe de indivíduos prontos a servir, obedientes e submissos, e que não fossem capazes de questionar o domínio lusófono. Segundo Augel (2007, p. 55), “a experiência dessa longa dominação colonial e da luta anticolonial está presente na memória coletiva e, mesmo para a grande parte da população, na memória individual dos guineenses”. A Educação Colonial não era ofertada a grande parte das mulheres guineenses, que eram educadas principalmente para cuidar da casa e da família, reforçando a desigualdade de gênero e perpetuando a opressão contra as mulheres na Guiné-Bissau.

O controle dos/as professores/as missionários/as era feito de forma autoritária; frequentemente, recorriam a castigos físicos para disciplinar os alunos, e isso podia incluir surras com varas, chicotes e cintos. Em sua totalidade, o modelo de ensino era opressor, autoritário, com a prática constante de castigos, objetivando a obtenção do controle dos alunos.

Além dos castigos físicos, a educação colonial utilizava práticas semelhantes às aquelas utilizadas no processo de escravidão. Nas escolas religiosas, os alunos recebiam outras formas de punição, além dos castigos físicos, como o isolamento social, as restrições alimentares e até a realização de trabalhos forçados. Dessa forma,

O impacto desse sistema educacional inadequado, coxo e mal orientado sobre as sociedades africanas foi profundo e quase permanente. Em primeiro lugar, legou à África um enorme problema de analfabetismo, cuja solução demandará muito tempo. Em segundo lugar, a elite culta que ele criou era uma elite alienada, que reverenciava a cultura e a civilização europeias e menosprezava a cultura africana (Boahen, 2010, p. 941).

Ainda de acordo com Boahen (2010), as instalações escolares eram inadequadas e mal distribuídas, porque as potências coloniais não visavam o desenvolvimento da educação em si ou para os africanos, mas sim, produzir africanos que fossem mais produtivos para o sistema colonial.

Dentre as práticas coloniais que proporcionaram o surgimento das Crenças Pedagógicas Coloniais destaca-se o ensino autoritário, exercido por meio da opressão, das agressões físicas e psicológicas e desenvolvido por professores para estabelecerem uma relação de poder com os alunos. Freire (1987) alerta que a opressão não é um fenômeno unidirecional, mas afeta tanto aqueles que são oprimidos quanto aqueles que são opressores. Argumenta ainda que a opressão é um ato de desumanização que degrada tanto a vítima quanto o agressor, e que a libertação de ambas as partes só pode ser alcançada através da conscientização e da transformação da sociedade. Defende, assim, que

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (Freire, 2019, p. 43).

Os portugueses ofereceram duas opções aos guineenses: a primeira, que durou quatro séculos, foi a impossibilidade de terem acesso à educação colonial; e a segunda traduziu-se na oferta de uma educação domesticadora, voltada à imposição da cultura europeia e à preparação para o trabalho, já que

Entre colonizador e colonizado, só há lugar para o trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas as massas aviltadas. [...] Eu falo de sociedades esvaziadas de si próprias, de culturas espezinhadas, de instituições minadas, de terras confiscadas, de religiões assassinadas. De magnificências artísticas aniquiladas, de extraordinárias possibilidades suprimidas (Césaire, 1978, p. 25).

No modelo educacional colonial, o currículo era centrado na visão eurocêntrica, assim, cabia aos colonizados assimilar conceitos que pouco se relacionavam com a sua realidade. O currículo eurocêntrico, baseado na história, cultura e literatura europeia, produziu nos guineenses um encorajamento que os levou a abandonar seus costumes e suas tradições em favor da cultura e dos valores europeus. Os conteúdos ensinados eram os europeus, incutindo a ideia de que as possibilidades de evolução como sociedade estavam alicerçadas no modelo de Portugal, produzindo uma lógica de que o homem inteligente e poderoso precisava estar alinhado aos homens brancos, tal qual o português, que eram vistos como desbravadores, grandes navegadores, enfim, como heróis. Segundo Sampa (2015, p. 4), “[...] a história da Guiné-Bissau não é contada nas escolas públicas. Seria necessário que estudantes guineenses estudassem a história do seu país conhecendo as realidades e as riquezas (dos mares, rios, matas, seus heróis nacionais da luta da libertação nacional e a história do país em geral)”.

Para falar do colonialismo português na Guiné-Bissau, tem-se como referência duas visões: a dos colonizadores e a dos colonizados. Para um, o que aconteceu foi uma descoberta, um projeto expansionista e civilizatório; para o outro, foi uma invasão, uma desumanização e um extermínio. Ainda, assim, o que predominou foi a perspectiva do colonizador, fazendo com que a dominação colonial, que durou cinco séculos, e suas estratégias de dominação gerassem a (re)produção de crenças pedagógicas coloniais, impondo como se deve ensinar, o que se deve ensinar e como se deve avaliar a aprendizagem.

Nesta direção, algumas das formas de opressão que foram praticadas pelos colonizadores se configuram a partir de: a) Autoritarismo, levando o professor a adotar uma postura de não permitir que seus alunos se expressem, emitam suas opiniões, questionem conceitos ou decisões, impedindo ou prejudicando o desenvolvimento de habilidades e do pensamento crítico, limitando a liberdade; b) Discriminação dos alunos com base no seu sexo, gênero, na sua orientação sexual, religião, etnia ou ordem social, podendo incluir comentários ofensivos, preconceitos na forma de tratamento e nos processos avaliativos de desempenho dos estudantes, como também no silenciamento de determinados grupos dentro das salas de aula; c) Intimidação dos alunos pelo professor ou pelos colegas através de zombarias, ridicularização ou ameaças, impactando negativamente na autoestima e no desempenho escolar.

As normas culturais influenciam na constituição das Crenças Pedagógicas Coloniais, uma vez que as sociedades guineenses vivenciaram cinco séculos de dominação e imposição cultural colonial, de modo que acabaram por assimilar parte da cultura europeia, classificando-a como uma cultura mais evoluída e incorporando-a no seu dia a dia. O autoritarismo presente na relação colonizador x colonizado, incorporado nas escolas guineenses, através da presença do ensino colonial-religioso, passou a se configurar como o modelo de ensino correto e a ser seguido.

Os povos originários, quando assimilaram a cultura europeia, eram classificados como europeus assimilados de segunda classe, ou seja, não tinham a identidade nacional portuguesa. Segundo Mendy (1992), muitos africanos não faziam mais parte da comunidade nativa, porque já haviam negado ou abandonado as suas identidades como africanos, e acima de tudo, inferiorizado as práticas classificadas como inadequadas.

Referindo-se aos vários tipos de pedagogias, Gadotti (2012) afirma que as pedagogias que se dizem puramente científicas, sob sua pseudo-neutralidade, escondem a defesa de interesses hegemônicos da sociedade e concepções da educação, muitas vezes, autoritárias e domesticadas. Já

as pedagogias críticas, ao contrário, têm todo interesse em declarar seus princípios e valores, não escondendo a politicidade da educação.

Recorre-se ainda a Freire (1978), que considera que a educação colonial é uma forma de violência epistêmica que busca manter as pessoas colonizadas sob controle, perpetuando a dominação do colonizador sobre o colonizado. Destaca, portanto, que essa imposição é vista como uma tentativa de manter as pessoas colonizadas em um estado de submissão, perpetuando o modelo ideal do colonizador. O autor aponta que a educação deve ser vista como uma ferramenta para a libertação, pois auxilia os indivíduos a desenvolverem consciência crítica, levando a desafiar as estruturas opressivas que os mantêm subjugados (Freire, 1978).

Na Guiné-Bissau, durante os cinco séculos de colonização, as escolas eram controladas pelos colonizadores, os currículos eram voltados para a promoção da cultura europeia, a língua de ensino era a do colonizador, fatores que marginalizaram ainda mais as culturas e os saberes locais. Para Freire (1978, p. 112), “o colonialismo, como sistema que domina, como estrutura político-econômica que se impõe, como lógica de opressão, é um fenômeno mundial, que não se restringe ao espaço da colonização. É a tentativa de negação da existência do ser humano, com todas as suas características próprias”.

Em síntese, houve, na Guiné-Bissau, a perpetuação de uma educação que foi utilizada para dividir e enfraquecer as comunidades locais, ancorada na manipulação do povo, fazendo acreditar que os merecedores poderiam acessar melhores posições no sistema escolarizado e, conseqüentemente, na sociedade, por meio da prática dos colonizadores de selecionar alguns membros das comunidades para terem acesso à educação, criando uma pequena elite alfabetizada que estava separada das grandes massas. Isso servia para minar as estruturas sociais existentes e, conseqüentemente, enfraquecer a resistência às políticas coloniais. Muitas das práticas excludentes existentes atualmente na Guiné-Bissau têm como pilar as crenças pedagógicas instituídas a partir da manipulação do mérito.

Quando se buscou identificar, nas práticas dos professores de Geografia, na Guiné-Bissau, traços e práticas deixadas pelo ensino colonial, partiu-se primeiramente de uma observação solidária, empática e co-construtiva nas escolas de ensino primário e secundário do país. No início, houve alguma resistência por parte dos professores, não por negarem a participação do pesquisador, mas pelo desconforto de se sentirem observados, fato este que gerou uma certa inibição. Assim, busquei fortalecer o vínculo, ganhando a confiança dos professores e alunos, ficando por um período de três

semanas em cada Escola, intercalando com aulas dadas e observações da atuação dos professores de Geografia. Para alcançar êxito nessa ação, uso as palavras de Freire (1978):

A ajuda autêntica, não é demais insistir, é aquela em cuja prática os que nela se envolvem se ajudam mutuamente, crescendo juntos no esforço comum de conhecer a realidade que buscam transformar. Somente numa tal prática, em que os que ajudam e os que são ajudados se ajudam simultaneamente, é que o ato de ajudar não se distorce em dominação do que ajuda sobre quem é ajudado (Freire, 1978, p. 15).

Através desta ação, constatei que muitos professores de Geografia na Guiné-Bissau, apresentam dificuldades em ensinar na língua portuguesa, e sendo assim, quando encontram alguma dificuldade no entendimento por parte dos alunos, recorrem à língua crioula para citar alguns exemplos. Os professores, em sua maioria, ficam bravos quando os alunos não entendem as explicações, alterando o tom de voz, brigando com os alunos cada vez que eles tentam perguntar algo.

A crença pedagógica de que aprender é decorar está fortemente enraizada em professores e alunos, o ensino se resume na transmissão de conceitos e na exigência de que os alunos decorem os conteúdos para a realização das avaliações. Os professores elaboram grandes questionários para os alunos estudarem para as provas, os quais são formados, em sua totalidade, por questões objetivas, diretas, sem nenhuma contextualização, não exigindo uma interpretação, mas sim, apenas, que os alunos decorem as informações e os conceitos. Todas as avaliações analisadas nas observações realizadas nas escolas guineenses apresentavam a mesma característica, variando somente na quantidade de questões, sendo que a maior parte continha, em média, de cinco a sete questões. O testemunho de um aluno corrobora o que foi mencionado anteriormente:

Os professores nos obrigam a decorar todas as informações contidas nos cadernos de estudo, estamos acostumados, estudamos os textos, as questões, decoramos tudo. Algumas esqueço e isso me deixa com muito medo de chumbar. O professor vive brigando e cobrando para nos esforçarmos mais, eu me esforço muito (Aluno 2, 2023).

Em algumas aulas, observei ainda um certo enaltecimento da Europa como a meta de desenvolvimento, sendo apresentados apenas os aspectos positivos, dos países ricos, industrializados, desenvolvidos, com elevados indicadores socioeconômicos. Ao se fazer algumas intervenções, procurei provocar os alunos perguntando o que sabiam sobre o Brasil. As respostas se resumiram a: futebol, samba e violência de São Paulo (justificada pela forte audiência dos programas policiais sensacionalistas). Com o objetivo de promover reflexões, apresentei dados do desemprego na Europa, e também se falou dos problemas com moradores de rua na França e do desemprego em alguns países, assuntos estes que, para a maioria dos estudantes, era uma novidade.

Os professores guineenses, sem perceber a relação da colonialidade com as suas práticas, perpetuam as práticas coloniais. Precisamos pensar juntos em possibilidades que ofereçam uma educação que supere o treinamento. Freire (1996) diz que formar é muito mais do que treinar os educandos no desempenho de destrezas. A ideia não é moldar os comportamentos e disciplinar os corpos para atender as demandas e lógica dos setores econômicos. O professor precisa com urgência romper com a perspectiva de decorar conceitos, cópias sem sentido, da obediência, do ficar sentado.

3.5 Pedagogia Decolonial

Não desejando apenas apresentar as permanências e rupturas da colonialidade no ensino da Geografia na Guiné-Bissau, busco transcender a mera apresentação de denúncias e anunciar a pedagogia decolonial como uma das possibilidades de ruptura com o modelo de dominação. Destacar a necessidade de que para construir coletivamente uma proposta de uma pedagogia decolonial implica na valorização da cultura e das identidades locais, cabendo recorrer à educação tradicional africana como possibilidade de reafirmação, assim como desejava Amílcar Cabral.

A pedagogia decolonial surge com o objetivo de questionar as influências do colonialismo nas práticas pedagógicas, propondo alternativas para construir uma educação mais crítica, inclusiva e libertadora. Neste sentido, busquei referências em alguns autores e autoras, como Freire (1987), Grosfoguel (2016), Walsh (2009, 2013), Rufino (2019, 2021), Fanon (2008) e Thiong'o (1996).

Para romper com a colonialidade na educação guineense, é preciso pensar em outras pedagogias ou, como Catherine Walsh denomina, em "*pedagogias otras*". Wash (2009) comenta que essas *pedagogias otras*, seriam apostas de novos paradigmas pedagógicos que conduziram à libertação das antigas formas coloniais de educar, enraizadas nas mentes dos/das professores/as, definindo assim essas pedagogias:

[...] refiro-me a um trabalho que se dirige a desmantelar as constelações – psíquicas, sociais, epistêmicas, ontológico-existenciais – instaladas pela modernidade e seu lado oculto que é a colonialidade; pedagogias que estimulam novas formas de ação política, insurgência e rebeldia, ao mesmo tempo que constroem alianças, esperanças e visões "outras" de estar na sociedade, dando substância e legitimidade ao sonho ético-político de vencer a realidade injusta [...], e construir caminhos "outros" (Wash, 2009, p. 38).

Enraizada, a forma colonial de educar é constituída a partir da Crença Pedagógica Colonial. Muitos professores, inseridos nesse contexto, possuem como modelo certo, o modelo opressor marcado pelo autoritarismo, por castigos físicos, pela exigência de que os educandos memorizem as

informações, decorando conceitos poucos conectados às suas realidades. Tais realidades, se trabalhadas sob outra ótica, poderiam oferecer reflexões críticas sobre a condição de vida da população guineense e sua relação com o longo período de dominação colonial.

Perpetuando o modelo colonial de ensino, a educação guineense ajuda a manter as mentes aprisionadas. Pouco se estuda sobre as realidades do povo da Guiné-Bissau, das mais variadas regiões, sobre suas particularidades, seus potenciais e suas culturas⁵⁶. O europeu ainda é visto e considerado como mais evoluído, como a meta a ser alcançada. Neste sentido, é possível afirmar que, mesmo que a independência tenha sido conquistada, a liberdade ainda não é uma realidade na Guiné-Bissau.

Em suas ponderações sobre a pedagogia decolonial, Grosfoguel (2016) diz que esse tipo de pedagogia busca questionar e subverter as hierarquias epistêmicas que foram estabelecidas a partir da colonização e do imperialismo, abrindo espaço para outras formas de aprendizagem. Desse modo, pode-se inferir que a ideia central da pedagogia decolonial é a de que a educação foi historicamente utilizada como um instrumento de poder e dominação colonial, impondo padrões culturais e de pensamento que serviam aos interesses das grandes potências coloniais. Essa visão eurocêntrica e excludente da educação continua a perpetuar desigualdades e discriminação em muitos países que foram colonizados. Assim, a pedagogia decolonial apresenta-se como “[...] um sentido prático e concreto em favor das lutas de descolonização, libertação e humanização” (Walsh, 2013, p. 42).

Para a promoção de uma reflexão que possibilite a ruptura com as marcas do colonialismo português, os currículos e as práticas pedagógicas devem ser repensados a partir de uma perspectiva intercultural, que valorize as diferentes formas de conhecimento e as experiências culturais dos alunos, evitando a imposição de uma visão cultural dominante. Efetivamente,

Educador e educandos, co-intencionados à realidade, encontram-se numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-lo e, assim, ganhar o seu conhecimento racional ou a sua razão, mas também de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudo-participação, é o que deve ser: engajamento (Freire, 1987, p. 63).

Seguindo esta mesma linha de pensamento, Freire (1997) destaca a importância de uma abordagem educacional que seja participativa, envolvente e transformadora, que vise não apenas a transmissão do conhecimento, mas que promova também a conscientização, a ação e a transformação social. A educação colonial oferece uma pseudo-participação, sendo superficial e insuficiente para a conquista da emancipação das mentes colonizadas.

⁵⁶ Com mais de 20 grupos étnicos, não se pode homogeneizar a cultura do povo da Guiné-Bissau.

Durante a vivência na ESE-TT, busquei realizar conversas com professores e com estudantes para falar sobre a pedagogia decolonial. A fim de alcançar o objetivo proposto pelo estudo, iniciava-se, sempre, perguntando o que foi o colonialismo e quais suas estratégias de dominação, questionando se ainda hoje existem marcas do colonialismo nas práticas dos professores guineenses. Os professores em formação, à medida que passaram a sentir confiança no pesquisador, começaram a relatar que o que apontam os estudos é de fato uma realidade. Falaram das agressões, dos castigos, da opressão. Falaram das avaliações, das aulas com cópias e leituras. Destacaram as ameaças constantes feita pelos seus professores, seja na própria ESE-TT, seja no período em que estavam no ensino liceu. A seguir, transcreve-se a fala de um aluno:

Apanhei muito professor Marcelo, toda semana, e não era um aluno desrespeito, apanhava porque perguntava muito nas aulas, o professor não gostava que eu perguntasse. Com o tempo parei de perguntar, mas não de apanhar. Isso ocorria com outros amigos meus, tinha dia que mesmo sem motivos o professor batia, apanhava e nem sabíamos o motivo (Aluno 1, 2023).

O resultado das falas realizadas foi satisfatório, pois, além de ter conseguido provocar a mente dos alunos e professores, um grupo de estudantes da ESE-TT procurou o pesquisador e pediu que os auxiliasse na criação de campanhas para alertar estudantes e professores sobre a opressão, a intimidação feita pelos professores no ensino primário e secundário guineense. A ideia era a de realizar algumas ações nas escolas e em centros comunitários. Dentre essas ações, sugeriu-se a criação de cursos aos professores e a elaboração de peças de teatro evidenciando os prejuízos da atual relação opressora aluno X professor na Guiné-Bissau.

A opressão, a violência escolar vivida pelos poucos guineenses que tiveram acesso à educação no país, se perpetua. Os estudantes do passado, que hoje atuam como professores, acreditam que esse é o modelo certo, o modelo único, o modelo que funciona. A violência naturalizada se enraíza a tal ponto que, se algum professor desejar implementar uma pedagogia baseada no amor, terá dificuldades de aceitação por parte dos professores, dos alunos e da família.

Freire (1987) refere-se à perspectiva de educação como um processo dialógico em que o conhecimento é construído de forma colaborativa entre educador e educando. A partir disso, a educação não deve ser vista como uma transmissão unilateral de informações e conceitos, mas sim como um processo, sendo que ambos, educador e educando, são sujeitos ativos na construção do conhecimento. Portanto, o educador não é o detentor absoluto do conhecimento, mas o mediador que provoca e estimula a curiosidade, promovendo uma reflexão crítica dos educandos para poder auxiliá-los a construir seus próprios saberes a partir de suas vivências e experiências concretas.

Por outro lado, Walsh (2007) afirma que a pedagogia decolonial poderia servir para aprofundar os debates em torno da interculturalidade, ou seja, a pedagogia decolonial deve

Centrar-se no problema da “ciência” em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto Modernidade/Colonialidade, contribuiu de forma vital ao estabelecimento e manutenção da ordem hierárquica racial, histórica e atual, na qual os brancos e especialmente os homens brancos europeus permanecem como superiores (Walsh, 2007, p. 9).

Então, a interculturalidade emerge da possibilidade do diálogo entre as culturas, superando a coexistência de um grupo superior, promovendo a troca, isto é, no lugar da imposição do conhecimento único e verdadeiro, uma educação do diálogo, do respeito às diferenças e às diferentes formas de produzir o conhecimento. Até porque se sabe que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1980, p. 69).

A capacidade de produção de conhecimento está relacionada à troca de ideias, experiências e perspectivas, possibilitando a produção de novos saberes, novas abordagens e soluções para a resolução de problemas complexos, rompendo com a imposição de saberes. Evidentemente,

Não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação de valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio” [...] é sobretudo, e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes (Freire, 1980, p. 78).

Para Walsh (2005), a interculturalidade significa um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre outras culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Nas suas palavras:

O conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outra - um pensamento crítico de/desde outro modo -, precisamente por três razões principais: primeiro porque está vivido e pensado desde a experiência vivida da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (Walsh, 2005, p. 25).

O processo dialógico rompe com o modelo denominado por Freire (1987) de “educação bancária”⁵⁷, baseado na falsa premissa da neutralidade do saber. Nesse modelo, a educação passa a

⁵⁷ Termo criado por Paulo Freire para descrever um modelo tradicional de educação no qual o professor é visto como detentor de todo o conhecimento e os alunos são vistos como receptores passivos desse conhecimento. Nesse modelo, o professor “deposita” o conhecimento nos alunos, como se estivesse depositando dinheiro em um banco, e os alunos são esperados apenas para memorizar e reproduzir esse conhecimento, sem questionar ou participar ativamente no processo educacional.

tornar-se um ato de depositar, os educandos se tornam os depositários e o educador passa a ser um depositante, assim, os educandos são seres passivos com a função de memorizar e repetir as informações dadas pelos educadores. Convém salientar que

Não há conscientização se, de sua prática, não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe social explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado, ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo daquela luta (Freire, 1987, p. 109).

A pedagogia decolonial propõe a libertação das mentes colonizadas por meio de um ato coletivo. Se há o desejo por uma sociedade mais justa e igualitária, é preciso que as pessoas se unam em torno de objetivos comuns e trabalhem, juntas, na busca por soluções. Nesse sentido, Freire (1987, p. 24) defende a ideia de que “ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”.

O colonialismo promoveu uma forma de organização social em que a relação entre alunos e professores é marcada pela opressão. Os modelos autoritários, em que o professor é o detentor do saber e o aluno é impossibilitado de questionar, estando sujeito a punições e castigos físicos, geram um castramento e um adestramento, pois as mentes são aprisionadas a um conjunto de conhecimentos que não fazem qualquer sentido aos colonizados.

Quando reflete a esse respeito, Rufino (2021) diz que se vive em um mundo fraturado, haja vista que nos últimos séculos foi difundida uma espécie de antimundo. Assim, a forma de existência somente é possível em detrimento de um desvio, da subordinação e da humilhação de tantas outras vidas. O autor salienta ainda que a educação não é conformadora, ela é uma força errante, que negocia, instaura a dúvida, avança nas perguntas e persegue o seu fazer como prática de liberdade. No cotejamento de ideias, Freire (1987, p. 43) destaca que “não há educação fora das sociedades, das culturas, dos tempos e dos lugares em que se educa. Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Trazendo um pouco de esperança, Walsh (2013) acredita que a pedagogia decolonial é uma pedagogia duradoura, com um horizonte de longo prazo, não um livro de receitas, e sim um vislumbre de caminhos que vêm e vão, que exige e proporciona o aprender, o reaprender, ação, criação e intervenção. Nesta direção, afirma que

A pedagogia decolonial procura a construção de uma nova gramática emancipatória que recupera as múltiplas histórias, memórias e saberes silenciados pelo colonialismo e que se centra nas experiências e conhecimentos dos sujeitos colonizados e racializados, promovendo um diálogo crítico e horizontal entre as epistemologias do Sul global e do Norte global (Walsh, 2010, p. 38).

De certo modo, a tentativa mais próxima da aplicação de uma pedagogia decolonial na Guiné-Bissau, se relaciona ao projeto das EZL, em que se propõe o diálogo intercultural dos mais de 20 grupos étnicos guineenses, unidos pela língua crioula, na busca por soluções para os problemas do cotidiano e para as necessidades do período da luta pela descolonização. Como tão bem explanado por Freire (1980, p. 43): “o diálogo é o encontro amoroso dos homens [e mulheres] que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. Comentando sobre o protagonismo de Amílcar Cabral nessa construção, Freire faz esta observação:

Amílcar Cabral costumava realizar, durante a luta, muitos dos seminários em que avaliava, com os “militantes armados”, sua ação contra o exército colonialista. Seminários nos quais a análise de caráter tático-militar jamais deixou de ser acrescida de discussões de ordem política, de debates sobre a cultura com que a formação permanente dos quadros ia se fazendo (Freire, 1978, p.55).

Sem dúvida, Amílcar Cabral, tendo como um dos grandes desafios a reafrikanização dos povos guineenses, defendia o diálogo como principal instrumento na busca pela resolução de conflitos. Levando em conta as múltiplas culturas existentes num território de aproximadamente 36.000 km², com diversos saberes, jamais admitiu ser possuidor exclusivo da verdade e do conhecimento. São palavras de Freire (1978):

Amílcar Cabral falou do que fazia. Daí que jamais se tivesse admitido como possuidor exclusivo da verdade e do conhecimento revolucionário que ele devesse, no máximo, num gesto momentâneo de desprendimento, oferecer, como presente, a seus camaradas camponeses. Pelo contrário, como todo verdadeiro revolucionário, Cabral foi sempre um educador-educando de seu povo, de quem era, ao mesmo tempo, por isso mesmo, um aprendiz constante (Freire, 1978, 125).

O colonialismo, através de suas estratégias de dominação, teve a intencionalidade de hierarquizar os conhecimentos, determinando a forma como é produzido, divulgado e controlado. Em consonância com Rufino (2019), por mais contundente que seja o processo de libertação, é também um ato de ternura, amor e responsabilidade para com a vida, cabendo aos cidadãos guineenses buscar o enfrentamento ao colonialismo, assumindo posições contundentes e comprometidas com o combate ao cárcere racial e as suas produções de injustiça cognitiva.

A pedagogia decolonial ganha novo fôlego na Guiné-Bissau com o projeto de alfabetização de adultos, implementado após a conquista da independência, na década de 1970. O que levou o PAIGC a convidar Freire para esta difícil missão, de diminuir significativamente o índice de aproximadamente 90% de não alfabetizados foi a sua forma de pensar e praticar a educação, indo ao encontro dos ideais do partido. Isto levava a população à libertação, pois, conforme afirma Freire:

A educação para a liberdade não reduz-se a libertar os educandos do uso do quadro negro para oferecer-lhes projetores de diapositivos. Pelo contrário, propõe-se como práxis social, contribuir para a libertação dos homens da opressão a que se encontram submetidos, no seio da realidade objectiva. Trata-se de uma educação política, tão política, como a outra que posta ao serviço das elites do poder, pretende, contudo, proclamar-se neutra. É por esta razão que esta educação não pode ser traduzida na prática, em termos sistemáticos, antes da transformação radical da sociedade. Seria realmente uma ingenuidade que só os “inocentes” podem ter, esperar que as elites do poder estimulem um tipo de educação que revela o seu “jogo”, mais claramente do que as contradições em que se encontram envolvidos. Esta ingenuidade implicaria, inclusivamente, uma perigosa subestimação da capacidade e da astúcia das elites. Por isso, esta forma de educação apenas pode ser praticada fora do sistema regular, por aqueles que, superando a sua inocência, se comprometem cautelosamente no processo de libertação real (Freire, 1978, p. 17-18).

Mais uma vez recorrendo a Freire (1978), ele destaca que a alfabetização deve contribuir para o esclarecimento da consciência política da população e, portanto, não deve, de forma alguma, ser considerada isoladamente, como um conjunto de técnicas e métodos, ao contrário, deve ser incluída no projeto cultural que, por sua vez, estará vinculado a objetivos políticos e econômicos. Ou seja, a educação assim como o projeto cultural, deve corresponder ao projeto de sociedade que se pretende erigir para o novo país. Sendo que,

Na perspectiva libertadora, que é a da Guiné-Bissau, que é a nossa, a alfabetização de adultos, [...] é a continuidade do esforço formidável que seu povo começou a fazer, há muito, irmanado com seus líderes, para a conquista de sua palavra. Daí que, numa tal perspectiva, a alfabetização não possa escapar do seio mesmo do povo, de sua atividade produtiva, de sua cultura, para esclerosar-se na frieza sem alma de escolas burocratizadas em que cartilhas elaboradas por intelectuais distantes do povo – em que pese às vezes sua boa intenção – enfatizam a memorização mecânica a que antes me referi (Freire, 1978, p. 91).

Com isso, Freire (1978) enfatiza a perspectiva libertadora, destacando que a alfabetização não é apenas um ato de aprender a ler e escrever, mas sim um ato de empoderamento pessoal e, conseqüentemente, social, devendo estar conectada diretamente à cultura e à realidade social das pessoas.

Consoante Sané (2021), o projeto implementado pelo Comissariado Nacional de Educação de Alfabetização de Adultos tinha por objetivo:

1. Transmitir o máximo de conhecimentos a todo o povo, de forma a torná-lo elemento ativo das transformações sociais;
2. Levar as massas populares a compreender o que devem fazer para sua terra e quais os objetivos que ele já conhece na prática;
3. Valorizar o trabalho do povo, levando-o ao conhecimento do papel ou função daquelas coisas que ele já conhece na prática;
4. Valorizar o homem e aproveitar as suas capacidades criadoras, de maneira que o nível de todo o povo seja modificado e gradualmente melhorado;
5. Criar uma sociedade em que os homens possam exercer verdadeiramente a sua personalidade e criar um desenvolvimento em que toda a potencialidade do povo seja posta a serviço do homem (Sané, 2021, p. 13).

Na aplicação do projeto, a equipe, liderada por Paulo Freire, utilizou-se da compreensão crítica da cultura, por meio de uma proposta pedagógica, denominada por ele como círculos de cultura⁵⁸, para introdução ao aprendizado da leitura e escrita. Freire (1978), cita a prática aplicada por ele e sua equipe na Guiné-Bissau, denominando-a de Produção de Arroz (Figura 15).

Figura 15- Prática do Círculo de Cultura aplicado na Guiné-Bissau.

PRODUÇÃO DO ARROZ
Geografia do arroz
Política do arroz
História do arroz
Saúde e arroz

Produção do arroz: A produção do arroz na Guiné-Bissau, partindo-se da análise desta, na área em que se esteja trabalhando na etapa da alfabetização ou da pós-alfabetização. As relações sociais de produção. Técnicas agrícolas para a semeadura e a colheita do arroz – em áreas molhadas ou secas. Preparação das áreas a serem cultivadas. Técnicas tradicionais; técnicas modernas. Problemas fitopatológicos.

A visão cultural dos diferentes grupos étnicos, seus instrumentos de trabalho, suas técnicas.

Análise comparativa entre a cultura do arroz e outras culturas necessárias à reconstrução do país: o amendoim, o milho, a batata doce, a mandioca, o caju.

Agricultura e indústria.

Produção e distribuição dos produtos agrícolas.

Hectares plantados e produção por hectare.

Medidas necessárias para aumentar as áreas cultivadas e para intensificar a produtividade por hectare.

O papel do arroz na economia geral do país. A distribuição interna do arroz e sua comercialização externa.

Os mecanismos do comércio externo. As divisas e a reconstrução do país. Defesa dos interesses nacionais.

As cooperativas de produção etc.

Geografia: A geografia do arroz na Guiné-Bissau, partindo-se, como sempre, da área em que se trabalha na alfabetização ou na pós-alfabetização.

A geografia internacional do arroz.

Política: A política do Partido e do Governo com relação ao arroz e à produção geral do país. Defesa dos interesses nacionais etc.

História, O arroz na Guiné-Bissau. O arroz nas outras regiões do mundo.

Saúde: Arroz, nutrição e saúde. Saúde e trabalho. Saúde e educação. Saúde, trabalho, educação e o esforço de reconstrução do país.

Fonte: Freire (1978, p. 126).

⁵⁸ Sistematizados por Paulo Freire, os Círculos de Cultura estão fundamentados em uma proposta pedagógica, cujo caráter radicalmente democrático e libertador propõe uma aprendizagem integral, que rompe com a fragmentação e requer uma tomada de posição diante dos problemas vivenciados em determinado contexto. Para Freire, essa concepção promove a horizontalidade na relação educador-educando e a valorização das culturas locais, da oralidade, contrapondo-se, em seu caráter humanístico, à visão elitista de educação.

Em sua prática pedagógica, Paulo Freire promoveu uma educação a partir dos problemas concretos, relacionados ao modo de vida dos povos guineenses, tendo em vista que o arroz é a base alimentar na Guiné-Bissau. Freire (1978) defendia a ideia de que a compreensão do processo da produção, ou seja, o que produzir, como produzir, para que e para quem produzir, e ainda, do processo de introdução de novas técnicas de trabalho, que implicam em novos instrumentos e no seu uso, promove relações entre a alfabetização e a pós-alfabetização, já que

[...] a consciencialização, associada ou não ao processo de alfabetização (pouco importa), não pode ser um “bla-bla-bla” alienante, mas sim um esforço crítico de pôr a claro a realidade, o que implica, necessariamente, um compromisso político. Não existe consciencialização se a prática não nos leva à ação consciente dos oprimidos como classe social explorada na luta pela libertação. Por outro lado, ninguém consciencializa ninguém. O educador e o povo consciencializam-se através do movimento dialético entre a reflexão crítica da ação que se segue no processo dessa luta (Freire, 1978, p. 17).

Sané (2021) ressalta que a campanha de alfabetização na Guiné-Bissau, tanto na cidade de Bissau como nas zonas rurais, não atingiu os seus objetivos, conforme programado. Detalha ainda que a falta de êxito justifica-se por alguns fatores: a) A época de aplicação da campanha: o clima da Guiné-Bissau apresenta duas estações distintas, a da chuva (maio a novembro) e a da seca (novembro a maio), de modo que, aplicar a campanha na época das chuva se torna difícil não apenas pelas dificuldades na infraestrutura, mas também por coincidir com a época do cuidado com a lavoura para o plantio; b) Religiosidade: grande parte da população guineense segue a religião muçulmana, e em parte deste período tem-se a prática do jejum; c) Falta de material didático: com um elevado número de crianças e jovens não alfabetizados, há a necessidade de ofertar materiais didáticos para complementar o processo de ensino e aprendizagem; d) Falta de profissionais qualificados: a falta de professores/técnicos justifica-se também pela falta de instituições de ensino superior no país nesse momento e pelo fato de que poucos têm acesso à formação no exterior, cabendo ressaltar que o período de formação inicial de um profissional leva em média 3 a 4 anos.

Ainda se referindo à campanha de alfabetização, Sané (2021) sustenta que, apesar de não atingir os objetivos iniciais, teve-se alguns resultados expressivos, como a alfabetização dos quadros das forças armadas, além da conscientização e mobilização das populações locais para problemas relacionados à agricultura, saúde, à transformação do meio ambiente, à melhoria das condições de vida, entre outros aspectos.

Após o projeto de alfabetização coordenado por Paulo Freire, a Guiné-Bissau não implementou projetos educativos de grande expressão que corroborassem com a pauta decolonial. Porém, o povo guineense buscou em Amílcar Cabral a inspiração para tentar romper com as marcas

culturais geradas pela imposição portuguesa durante os quinhentos anos de colonização. Os portugueses foram expulsos, mas a colonialidade ficou, e a possibilidade de rompimento deve passar pela educação dos guineenses, tendo na escola a disseminadora de ideais que valorizem o saber ancestral do país.

No horizonte utópico está um projeto decolonial, pedagogicamente pensando pelos povos originários a partir das suas culturas e necessidades. O que de fato ocorre, hoje, é um novo colonialismo, mas este não causa espanto, não entra na pauta internacional, pois surge disfarçado de ação humanitária, ou ainda, de cooperação internacional. Neste processo de reconstrução social, após a conquista da independência, em 1973, o governo guineense buscou acordos de cooperação, visando a formação dos seus quadros pessoais no exterior, principalmente no Brasil, na Rússia, em Cuba e Portugal. Milhares de jovens, ao realizarem a imersão em outros países, estudam conceitos que não têm relação com as realidades da Guiné-Bissau, sendo, na maior parte dos casos, desconectados das suas culturas e necessidades. Ao regressarem para a Guiné-Bissau, encontram dificuldades, que vão além da incompatibilidade de realidades, estendendo-se ainda à falta de infraestrutura, de materiais, de apoio governamental e de oportunidades.

Ressalto que o governo guineense buscou acordos internacionais com a finalidade de enviar profissionais para a realização/criação de cursos na Guiné-Bissau. As cooperações são pensadas e organizadas por estrangeiros, em alguns casos, desconectados da realidade guineense e geralmente carregados do espírito assistencialista. Ora, o assistencialismo visa fornecer uma colaboração de maneira unilateral, gerando uma dinâmica de dependência, dificultando a autonomia das populações locais.

Desse modo, afirmo que uma das alternativas para se alcançar os ideais de Freire e Cabral seria adotar um projeto decolonial na busca por uma prática educativa insurgente, que valorize e respeite as diferentes formas de conhecimento e cultura, sendo comprometida com a luta da emancipação e com o reconhecimento dos direitos dos povos colonizados e marginalizados.

Assim, a pedagogia decolonial pode emergir como uma poderosa ferramenta de transformação educacional na Guiné-Bissau, oferecendo uma perspectiva de superação da colonialidade que há tanto tempo molda as estruturas sociais africanas. Esta abordagem educacional pode romper com as Crenças Pedagógicas Coloniais, que ainda persistem nas práticas educativas contemporâneas guineenses. A perpetuação da visão eurocêntrica do conhecimento e das didáticas marginaliza os conhecimentos e as tradições locais, exigindo identificar quais crenças pedagógicas

potencializam as permanências da colonialidade nas práticas dos professores de Geografia na Guiné-Bissau.

4 COLONIALIDADE NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DA GEOGRAFIA: RUPTURAS E PERMANÊNCIAS

Após a construção das informações e da observação solidária, empática e co-constitutiva, cabe realizar a análise desses dados. Para o desenvolvimento da análise, no que tange à organização dos dados coletados, utilizei Bardin, que apresenta uma abordagem robusta para a realização da Análise de Conteúdo por meio da organização de Eixos e Categorias de Análise. Segundo Bardin (2001), as categorias são construídas a partir de unidades de significado identificadas nos dados. Essas unidades, que podem ser palavras, frases ou até mesmo conceitos mais amplos, são agrupadas com base em critérios previamente definidos, como similaridade temática ou relevância para os objetivos da pesquisa.

Conforme já demonstrado no subcapítulo destinado à apresentação do percurso da pesquisa desenvolvida e ora apresentada, os Eixos e Categorias foram formulados conforme apresentado na Figura 16. Optei por rerepresentar a Figura para facilitar a visualização da operacionalização das análises.

Figura 16 - Categorias de Análise.



Fonte: Elaborado pelo autor.

4.1 Formação de Professores de Geografia

A independência tardia, ocorrida apenas em 1973, e a falta de instituições de Ensino Superior no país, fizeram com que a retirada dos colonizadores gerasse o problema da não existência de profissionais para ocuparem a maior parte dos postos de trabalho no país. Faltavam professores, médicos, administradores, enfermeiros, enfim, profissionais de quase todas as áreas. O plano do PAIGC era formar esses profissionais no exterior. Buscaram acordos com instituições de ensino, visando qualificar os guineenses. Alguns foram estudar Geografia na antiga URSS.

Havia a necessidade urgente de compor o quadro de professores para suprir a demanda de um país com 98% de não alfabetizados. Acordos foram assinados, primeiro, para o envio de professores de Geografia para lecionarem no país e para auxiliarem na criação do primeiro curso de formação de professores guineenses, conforme se pode constatar no texto que segue:

A Guiné-Bissau, depois da independência, em 1973, foi confrontada com a carência de Recursos Humanos qualificados em todas as áreas e instituições da soberania nacional. Os sucessivos governos foram estabelecendo relações de cooperação com os seus parceiros de desenvolvimento, no domínio de ensino médio, profissional e, posteriormente, ao nível de formação superior. A maioria dos acordos celebrados consistia no envio dos estudantes guineenses para formação no estrangeiro. Tendo em conta o número limitado de bolsas e a crescente procura, especialmente para o ensino superior, o país foi confrontado com a necessidade de desenvolvimento do próprio – nacional ensino superior (Sanha, 2009, p. 37).

A primeira instituição formadora de professores na Guiné-Bissau, a Escola de Formação Amílcar Cabral, foi fundada em Bolama, no ano de 1975, visando a formação de professores para o ensino básico, tendo o Curso de Ciências da Educação, com duração de três anos, no modelo bacharelado. Em 1979, foi criada a Escola Normal Superior, unidade Tchico-Té⁵⁹ (ESNTT), na cidade de Bissau, com o apoio de governos estrangeiros, como Argélia, Cuba, Portugal e a antiga URSS, visando formar professores aptos a lecionar no ensino secundário, com cursos no modelo bacharelado, com duração, à época, de três anos.

Foram criados, de forma concomitante, os Curso de Matemática-Física, Biologia-Química, Geografia-História, Inglês-Francês e Língua Portuguesa. A criação do Curso de Geografia-História, no ano de 1979, contou com o apoio dos russos que, além de montarem o projeto político pedagógico do mesmo, enviaram professores do seu país à Guiné-Bissau para implementá-lo. Nesta fase de implementação, alguns guineenses receberam bolsas para formação na antiga URSS.

⁵⁹ A Escola foi batizada em homenagem a José Carlos Schwarz, conhecido como Tchico-Té, um ativista político guineense que lutou pela independência do país.

Assim, o primeiro curso de formação de professores de Geografia na Guiné-Bissau foi criado no ano de 1979, na antiga ESNTT, hoje ESE-TT, visando atender, de forma emergencial, uma necessidade extrema, haja vista o fato de não existirem professores no país. Esse curso durou até o ano de 2022, quando foi criado o primeiro curso de licenciatura do país, sendo que os ingressantes farão o curso em quatro anos, com um currículo mais amplo e direcionado às necessidades dos professores egressos, ou seja, a de estudar com mais detalhes e tempo as áreas específicas da Geografia.

4.1.1 Matriz Curricular do Curso de Bacharelado em Geografia (1979-2022)

Não havendo nenhum documento na ESE-TT, sobre a sua criação, recorri às entrevistas com os professores mais antigos de Geografia no país, Quintino Sanca e Carlitos Formoso, que lecionam no ensino superior há mais de 30 anos. Quintino rememora: “Quando eu iniciei o curso de Geografia no início da década de 1990, junto com o professor Carlitos, nossos professores eram guineenses, mas eles estudaram na Rússia, ou melhor na antiga URSS, eram rigorosos e tínhamos dificuldades em entender as explicações” (Professor Quintino Sanca).

Para analisar os currículos da formação de professores de Geografia na Guiné-Bissau foi necessário aprofundar os estudos sobre a temática. Compreendeu-se, então, que o currículo é um instrumento carregado de crenças, valores e ideologias para a formação de profissionais que atendam às necessidades de uma sociedade, podendo ele ser carregado de traços de colonialismo, perpetuando, assim, visões eurocêntricas e hierárquicas de poder e dominação. Freire (2001a) lembra que a compreensão do currículo abarca a vida da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos/todas os/as que fazem a escola, abrangendo a força da ideologia e sua representação, não somente como ideias, mas também como prática concreta.

Quando se pronuncia sobre a educação, Tardif (2010) afirma que a educação não pode ser reduzida apenas a um conjunto de conhecimentos a serem transmitidos, mas sim como um processo contínuo de construção de significados. No caso, o colonialismo lusófono utiliza-se da educação como um instrumento de dominação e inferiorização dos conceitos locais, impondo, nos currículos escolares, a sua cultura e os conhecimentos eurocêntricos como verdadeiros. Essa teoria é reforçada por Quijano (2005), que propõe uma concepção da diferenciação epistemológica entre o colonialismo do poder e o colonialismo do saber, que visa manter a hegemonia como perspectiva superior de conhecimento.

O currículo de um curso é influenciado pela cultura, concepção e visão de mundo, levando professores, instituições de ensino e todos os demais agentes envolvidos no processo de construção dele a refletir sobre o impacto disso na formação escolarizada. Há, portanto, a necessidade de promover um diálogo aberto e colaborativo entre professores, estudantes, família e membros da comunidade acadêmica, a fim de se conhecer as diversas perspectivas, gerando, assim, um currículo mais abrangente e representativo.

A variedade de culturas existentes num território considerado pequeno para uma nação de 36 mil quilômetros quadrados potencializa um enriquecimento de saberes que, se for viabilizada a participação ativa de seus representantes, será capaz de promover uma educação intercultural, mais inclusiva e significativa e, conseqüentemente, transformadora.

Com um longo e conturbado processo de luta pela independência, bem como pelo fato de não existir nenhum curso superior no país, mesmo após 500 anos de dominação colonial, no ano de 1973, a Guiné-Bissau iniciou a sua trajetória como uma nação independente, enfrentando inúmeras dificuldades, não apenas financeiras e de infraestrutura, mas também de inexistência de um quadro nacional profissional. Em 1974, as dificuldades existentes no país inteiro eram evidentes, e como exemplo, pode-se citar o fato de que, à época, existiam apenas cinco médicos no país, resultado da política colonial portuguesa. Surgiam, então, as dúvidas:

Quanto tempo levariam estes médicos a formar novas equipes? E que tipo de ensino ministrariam médicos importados apenas para o ensino? Quem assegura a criação de currículos adaptados aos problemas e necessidades locais. Não há soluções-tipo, não há soluções-milagre, não há soluções que não sejam apenas menos más (Dowbor, 1983, p. 13).

Diante da falta de profissionais, a Guiné-Bissau buscou realizar acordos que viabilizassem a criação de cursos técnicos e superiores em seu território. Além da cooperação para a criação das instituições, com aporte técnico e financeiro, o país passou a receber bolsas de estudo, visando formar professores guineenses no exterior. Além disso, profissionais estrangeiros começaram a chegar ao país, no final da década de 1970, para auxiliar na criação dos primeiros cursos superiores.

O curso de Geografia, concomitante com o curso de História (Quadro 18), no início tinha a duração de três anos, como já assinalado. O currículo era estruturado a partir das disciplinas de História (11), Geografia (10) e Conteúdos Gerais (17), abrangendo as áreas da Pedagogia, Psicologia, Sociologia, Linguagens (Português, Francês e Inglês) e matemática. O Quadro 18 traz essa estrutura.

Quadro 18 - Currículo do Curso de Bacharelado em Geografia e História (1979-2021).

| Ano | Geografia | História | Conhecimento Geral |
|--------------|---------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------|
| 1 | Geografia Física | Pré- História | Matemática |
| 1 | Cartografia | Etnografia | Português |
| 1 | xx | História Antiga | Francês |
| 1 | xx | xx | Sociologia |
| 1 | xx | xx | Psicologia |
| 1 | xx | xx | Filosofia |
| 2 | Metodologia de Ensino da Geografia | Metodologia de Ensino da História | Psicologia II |
| 2 | Geografia Regional | História Moderna | Francês II |
| 2 | Geografia Física II | História da Idade Média | Portugues II |
| 2 | Geografia Econômica | xx | Pedagogia II |
| 2 | xx | xx | Administração Escolar |
| 2 | xx | xx | Filosofia II |
| 2 | xx | xx | Sociologia II |
| 3 | Geografia Regional II | História Contemporânea | Francês III |
| 3 | Geografia Humana | História da Guiné-Bissau | Portugues III |
| 3 | Metodologia de Ensino da Geografia II | Historiografia | Administração Escolar II |
| 3 | Geografia da Guiné-Bissau | Metodologia de Ensino da História II | Pedagogia - Estágio |
| Total | 10 | 11 | 17 |

Fonte: Históricos escolares dos estudantes egressos.

A partir de entrevistas, aplicação de questionário e observação, verifiquei que o desenvolvimento da matriz curricular em tela não ensejou a organização e fundamentação de estruturas pedagógicas, mesmo aquelas mais elementares no campo da pesquisa científica e da extensão universitária, enraizando um substancial distanciamento do ideal da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, cuja criação foi definitivamente plasmada no “3º mundo”, com a Reforma de Córdoba de 1918. Mesmo no ensino, aspectos metodológicos essenciais da formação em

Geografia, a exemplo da excursão pedagógica ou saída de campo, não foram, no contexto, empregados rotineiramente. A instrumentalização da Geografia por meio da Cartografia praticamente inexistiu, assim como o desdobramento da graduação em pós-graduação. Contudo, reina, na Guiné-Bissau, o desejo de estudar, de aprender, desde a Escola do Banco até a Educação Superior, mesmo em condições infraestruturais e de formação difíceis, condizentes ao estado de subdesenvolvimento por superar no país.

O introito da Geografia guineense foi construído num período conturbado, seja pela falta de geógrafos guineenses, gerando uma dependência de estudos realizados por estrangeiros que ali ficavam durante curtos períodos, realizando suas pesquisas, incorporando as suas intencionalidades e inquietações, que em sua maioria não consideraram as necessidades guineenses. É preciso confessar aqui que, nos primeiros contatos com a Geografia guineense, sem ter introjetada a visão decolonial, eu estava carregado de boas intenções, porém transbordando colonialidade.

No contato com os professores e alunos guineenses, estes constantemente solicitavam explicações sobre conceitos da Geografia física, contidos nos currículos complexos, criados pelos soviéticos, principalmente sobre a Cartografia e a Cosmologia. Dessa forma, levaram-me a repetir e perpetuar um padrão colonial, já conhecido pelas duas partes, que consiste em julgar o que é necessário ser ensinado, o que o profissional geógrafo precisa saber, sem uma discussão ampla e profunda, com um levantamento prévio das realidades, possibilidades e dos desafios. Tal visão não foi desconstruída no início desta pesquisa, mas quando se vivenciou a Guiné-Bissau de fato, foi possível desenvolver um olhar crítico para dar início a uma transformação no modo de perceber e fazer educação e pesquisa, inclusive, de forma articulada e indissociável, que ainda está em curso.

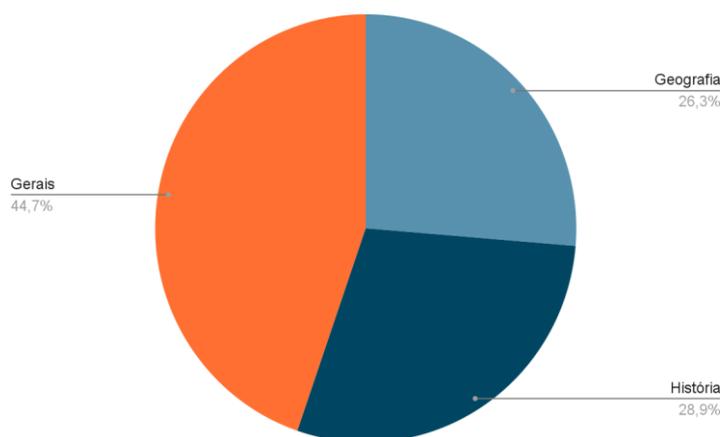
A história do curso de formação de professores de Geografia na Guiné-Bissau é recente, tendo ainda muito por desvendar e difundir, mas certamente foi construída, até hoje, com muita resiliência e superação de inúmeros contratemplos, eivada de saberes e práticas que farão avançar o pensamento geográfico e a compreensão das formações nacionais africanas e das relações internacionais com a África. Nesse sentido, é fonte de inspiração o artigo de Milton Santos, publicado em 1977, na *Antípode*, intitulado “Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método”, que entre outras coisas busca reafirmar a África e a América Latina, dando voz aos autores do “3º mundo”.

Verificando alguns históricos de alguns egressos do Curso de Bacharelado em Geografia na ESE-TT (Anexo II), constatei que muitas disciplinas eram repetidas durante o curso, não havendo diferenciação na nomenclatura. Em conversa com o professor Quintino Sanca, ele explicou que alguns conteúdos eram repetidos para melhor fixação dos estudantes.

Quando da realização da pesquisa empírica, aconteceu o convite para participação, junto com os professores guineenses, da criação do Curso de Licenciatura em Geografia, que assumiria um modelo não mais concomitante com História e teria quatro anos de duração. O Subdiretor da ESE-TT, professor Timóteo Imbali, solicitou que o pesquisador coordenasse o processo que já estava em andamento. Compreendi, à época, que seria uma honra participar desta construção, desde que a coordenação fosse dividida com professores guineenses, com a justificativa de que estes teriam mais conhecimento da história, cultura e da realidade do ensino da Geografia na Guiné-Bissau, e principalmente da realidade socioeconômica guineense.

Após a análise da Matriz Curricular do Curso de Bacharelado em Geografia e História, única formação nestas áreas do conhecimento até o ano de 2022, realizei uma entrevista semiestruturada com os professores e aplicado questionário estruturado com estudantes deste Curso na ESE-TT. Tais dados serão agora apresentados e analisados. Por meio dos dados coletados foi possível identificar que as dificuldades dos professores em formação, durante o Curso, eram muitas, principalmente relacionadas ao currículo, uma vez que os estudos da área da Geografia (Gráfico 03) não eram privilegiados. Esta realidade se dava pela falta de professores de Geografia no país e em virtude do aproveitamento de professores de outras áreas na instituição. A equipe docente do Curso de Bacharelado em Geografia/História contava com três professores para lecionar toda a área da Geografia.

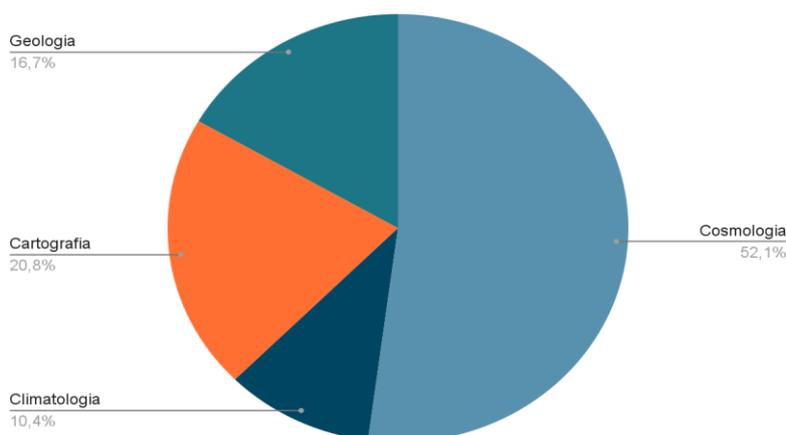
Gráfico 03 - Disciplinas por área do conhecimento.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando o currículo de formação de professores de Geografia, constata-se que os russos deram ênfase para alguns conceitos que não estavam relacionados com a realidade guineense, como, por exemplo, na área da Geografia Física, dividida em duas disciplinas (I e II) e aplicada nos dois primeiros anos do Curso. Eram aprofundados conhecimentos nas áreas de Climatologia e Cosmologia. Os estudos sobre a primeira se justificam, porém, não se relacionam ao clima da Guiné-Bissau, cabendo ao professor fazer as conexões distanciadas da realidade do país. A segunda, que é apontada pelos estudantes como a disciplina mais difícil do curso (Gráfico 04), justifica-se pela influência da Geografia russa e pelo momento histórico vivido por este país (corrida espacial). Nessa disciplina, os professores em formação aprendem a calcular a distância entre os astros e também sobre a formulação da cosmologia moderna, a partir de teóricos, como Copérnico, Kepler e Hershel.

Gráfico 04- Disciplinas em que os alunos mais apresentam dificuldades de aprendizagem.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao se questionar o Professor Quintino Sanca sobre a construção da ementa da disciplina, a fim de investigar se a construção da mesma contou com a sua participação, ele respondeu que “não”, afirmando que a disciplina é a mesma desde a sua criação, reforçando que “aprendi assim, e assim ensino” (Professor Quintino Sanca). Ao observar uma das suas aulas, foi possível perceber que o professor domina os conceitos, mas os estudantes, pela complexidade dos conteúdos, apresentam dificuldades em compreendê-los. Um dos licenciandos demonstra isso ao afirmar:

Tenho muita dificuldade de calcular a distância entre os astros e entender sobre como os movimentos dos planetas influenciam nossas vidas. Tenho grande preocupação de como vou

conseguir ensinar os meus futuros alunos. Esses conceitos para mim são muito importantes, pois se desejamos formar cientistas na Guiné-Bissau, precisamos aprender mais sobre o universo (Estudante ESE 1).

Como apresentam grandes dificuldades em aprender os referidos conceitos, o professor utiliza boa parte do tempo do semestre para ensinar sobre Cosmologia, deixando de ensinar conteúdos que poderiam contribuir de forma mais significativa para a resolução de problemas inerentes à vida dos discentes e, conseqüentemente, da população guineense. Estudar sobre Cosmologia tem a sua importância, porém, para os futuros professores de Geografia da Guiné-Bissau, assim como para os alunos do Ensino Secundário, aprender a calcular a distância entre as estrelas não deveria ser um conteúdo essencial, neste momento, sobretudo em um país que carrega tantos problemas sociais que emergem da realidade social, econômica e cultural do país.

Em sua abordagem sobre o tema, Santos (2000) argumenta que o ensino de Geografia deve, antes de tudo, possibilitar que os alunos compreendam o mundo em que vivem como um todo integrado e em constante transformação. Deve, também, ajudá-los a compreender as relações entre os diferentes elementos que constituem o espaço geográfico, como as paisagens, as culturas, as economias, as sociedades e os conflitos. Enfim, o ensino de Geografia deve preparar os alunos para agir no/sobre o mundo para que possam transformá-lo de acordo com seus valores e interesses.

Nos estudos relacionados à Geografia Humana, os estudantes aprendem sobre urbanização e demografia, com maior ênfase nos conceitos demográficos. O ensino destes conceitos distancia-se muito da realidade da população, uma vez que a Guiné-Bissau apresenta problemas urbanos significativos, como mobilidade urbana, falta de saneamento básico, falta de infraestrutura e planejamento urbano. Ainda assim, esses temas quase não são debatidos nas aulas da disciplina. Nos aspectos demográficos, estuda-se muito sobre os conceitos, havendo um distanciamento da realidade e da cultura guineense. Os elevados índices de natalidade e mortalidade infantil, por exemplo, pouco são questionados pelos professores, não colocando o foco nas possíveis soluções a serem aplicadas a fim de melhorar esses indicadores.

No período de observação das aulas na ESE-TT, realizado entre os meses de março e junho de 2022 e entre janeiro e fevereiro de 2023, constei que algumas práticas coloniais foram perpetuadas no processo de ensino por parte dos professores da instituição. A chegada de Portugal à Guiné-Bissau é ensinada como uma “descoberta” em vários momentos das aulas, tanto das disciplinas de Geografia Física como Humana. Os professores apontam que Portugal descobriu a Guiné-Bissau.

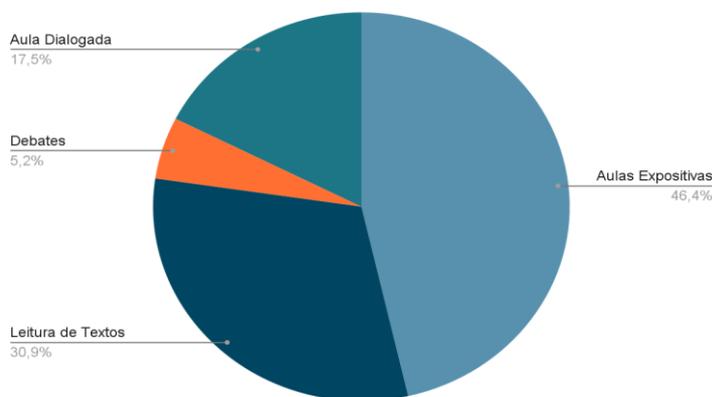
No período de observação, focada na didática utilizada por parte dos professores, constatei que a maior parte, lançava mão de uma aula expositiva, pouco ou nada dialogada, utilizando o quadro

para reproduzir informações de seus textos. Em outros momentos, solicitavam aos professores em formação que realizassem, um por um, a leitura em voz alta, do texto retirado da internet sobre o tema da aula. Nas aulas observadas, ainda que com diferentes professores, a prática era a mesma, sendo que, após fazer uma pequena explicação, aplicavam um questionário.

Desejando investigar se essa forma de ministrar as aulas era corrente nas práticas dos professores da ESE-TT, busquei entrevistar os discentes, visando constatar a percepção deles sobre as metodologias utilizadas por seus professores. Acredito que o olhar dos estudantes da ESE-TT em Geografia/História sobre o seu processo formativo amplia as possibilidades de análise das práticas dos professores, sendo somadas às percepções obtidas nas observações realizadas.

No questionário aplicado aos estudantes da ESE-TT em Geografia/História, havia a seguinte pergunta: Qual a principal metodologia utilizada pelos seus professores da ESE-TT? Dentre as opções de resposta elenquei: a) Aula expositiva dialogada; b) Aula expositiva pouco dialogada; c) Debates e Simulações; d) Leitura de Textos; e) Outra, qual? Analisando as respostas, pode-se inferir que a maior parte dos professores utiliza duas metodologias: aulas expositivas (não dialogadas) e leitura de textos (Gráfico 05).

Gráfico 05 - Principais metodologias utilizadas pelos professores da ESE-TT.

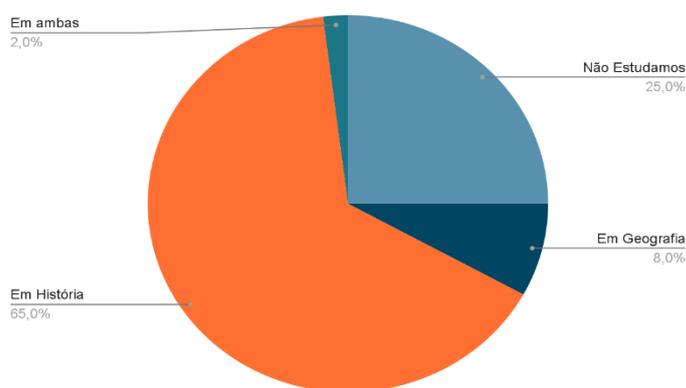


Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao questionar sobre o colonialismo (Gráfico 06), se estudam essa temática durante a realização do curso, seja na parte de ensino da História e/ou da Geografia, os estudantes da ESE-TT responderam que nas disciplinas de Geografia, inclusive na Geografia da Guiné-Bissau, essa temática não é abordada, porém, alguns deles responderam que na formação de História o tema é abordado de

forma superficial. Frente ao contexto da educação do país e, sobretudo, do ensino de Geografia, reflete-se, a partir da constatação realizada, que, se o colonialismo não é trabalhado de forma aprofundada, na perspectiva crítica, nas áreas de Geografia e História, maior será a dificuldade dos futuros professores de se enxergarem como seres colonizados. Como seres histórica e socialmente constituídos, é fundamental que tenham consciência da realidade na qual se inserem, pois, se não há consciência, tampouco haverá transformação da realidade.

Gráfico 06 - Áreas que ensinam sobre o colonialismo português.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A população atualmente jovem da Guiné-Bissau não viveu o período colonial, cessado há apenas 50 anos, em 1973, com a conquista da independência. No entanto, sofre os efeitos do colonialismo europeu até os dias atuais, especialmente no que diz respeito à deestruturação social e às desigualdades econômicas. Ainda hoje, muitas das nações colonialistas, pelas relações que mantêm com suas ex-colônias, continuam desfrutando de vantagens políticas e econômicas, uma vez que não é possível apagar facilmente as estratégias de dominação que impuseram a língua, religião e cultura europeia ao povo guineense. Comentando a respeito desta realidade, um estudante relata que,

Aqui na Guiné-Bissau, tanto na Tchico-Tê, como nas escolas, nunca foi falado sobre decolonialidade, nem sabíamos da sua existência. Colonialismo sim, falamos muito, mas na área de História, aqui a Geografia se preocupa mais com os elementos da natureza e da economia (Estudante ESE 3, 2023).

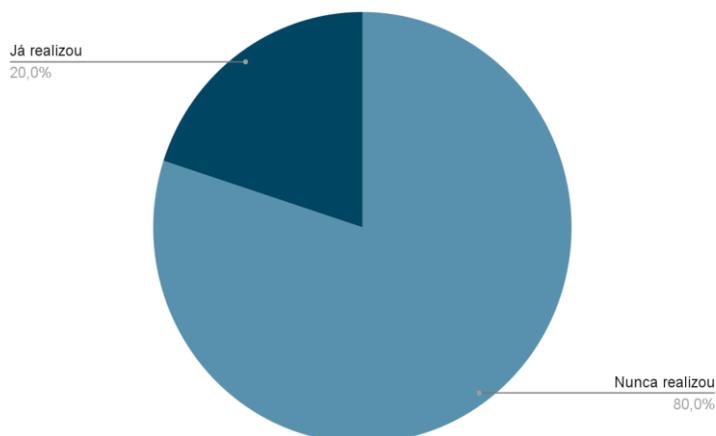
Conscientizar os futuros professores da sua condição de existência, como ser colonizado, que reproduz as ideias e marcas do colonialismo, possibilita que estes incorporem tal consciência em suas práticas, levando-os a conscientizar seus alunos do Ensino Primário e Secundário para que reflitam

sobre o que foi o colonialismo, suas estratégias de dominação e como ele pode influenciar a estrutura social do país e, conseqüentemente, os modos de vida da população até a atualidade.

Ao questionar os professores da ESE-TT, Quintino Sanca e Carlitos Formoso Correia, responsáveis pelo ensino das disciplinas de Geografia no Curso, se, em suas aulas, ensinam sobre o colonialismo português, eles responderam que este conceito se aplica apenas à disciplina de História. Percebi, assim, a necessidade da realização de intervenções, a fim de provocá-los, visando romper preconceitos estabelecidos na sua formação. O ensino dos estudos decoloniais é transversal, sendo necessário ser aplicado nos mais variados conteúdos da Geografia, em especial, em países que sofreram uma colonização brutal, como é o caso da Guiné-Bissau.

No processo de investigação sobre o ensino da Geografia na Guiné-Bissau, na ESE-TT, identifiquei que poucos professores realizam saídas de estudos/saídas de campo no decorrer do Curso. Ao questionar os estudantes do segundo e terceiro ano do Curso da ESE-TT, ficou constatado que durante a sua formação, praticamente todo o processo de aprendizagem ocorre dentro da sala de aula, na instituição (Gráfico 07).

Gráfico 07- Realização de saídas de estudo pela ESE-TT.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na mesma pergunta havia um espaço para que descrevessem, caso a resposta fosse positiva, qual foi a saída de estudo realizada, seu objetivo e a contribuição dela para a sua formação. Dos 59 alunos que responderam ao questionário, 48 afirmaram que nunca realizaram uma saída de estudo e 11 assinalaram que já realizaram uma saída de estudo. Destes 11, 08 deixaram essa parte em branco

e 03 afirmaram que realizaram por conta própria e por curiosidade, nos arredores da cidade de Bissau.

Transcreve-se aqui uma das respostas:

É fundamental ir para o campo, sair das cópias dos textos, ver a geografia com meus próprios olhos. Estudo geologia, climatologia e cosmologia, procuro olhar para o céu e entender, é difícil, muito difícil, não consigo ver o que está nos textos no céu. Os professores da Tchico-Té devem organizar saídas, sobretudo da geografia física (Estudante ESE 2, 2022).

Ao questionar o coordenador do Curso de Geografia/História, Professor Quintino Sanca, o mesmo alegou que, devido às dificuldades financeiras dos estudantes e às péssimas condições das estradas do país, torna-se quase impossível a organização de saídas de campo. Destaca que mesmo com todas as adversidades, junto com o professor Carlitos Formoso Correia, tem buscado proporcionar aos estudantes pelo menos uma saída anualmente.

Contando com um rico espaço natural e social para ser estudado na cidade de Bissau, os professores limitam-se a permanecer no interior da sala de aula, não levando os estudantes a experimentarem, na prática, a Geografia viva, a Geografia real. O espaço geográfico⁶⁰ guineense passou por grandes transformações, influenciadas pelos colonizadores e pelos povos originários, e com o crescimento urbano, apresentou novos problemas. Logo, quando se leva os estudantes a observarem tais problemas, trabalhando com os princípios geográficos⁶¹, pode-se proporcionar uma reflexão e, assim, uma conscientização. Com relação a esta reflexão, destaca-se o que coloca Freire (1987, p. 122) sobre o fato de que “não há revolução com verbalismo, nem tampouco com ativismo, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas”.

A construção de práticas pedagógicas que levem em conta a cultura, os saberes, os lugares e as potencialidades do lugar, pode despertar nos docentes uma visão partindo do local para o global. Conhecer o lugar onde se vive, suas características físicas e a construção de suas culturas com o tempo é fundamental para a construção de um currículo sólido e libertador, conforme assinala Souza (1997):

O conceito de lugar na Geografia tomou inúmeras interpretações, tendo sempre a necessidade de adjetivá-lo, a saber: lugar da existência, da coexistência, da co-presença, da solidariedade, do acontecer solidário, da dimensão do espaço cotidiano, do singular e do subjetivo. O lugar, de maneira geral, é um espaço sensato, isto é, apropriado ao nosso sentido, um espaço que nos convém, um espaço sensível (Souza, 1997, p. 38).

Se na sua formação, os estudantes da ESE-TT, futuro professores de Geografia na Guiné-Bissau, não são indagados sobre o que enxergam diariamente, sobre os porquês da profunda desigualdade social, dos problemas urbanos e da pobreza que atinge a maior parte da população, não

⁶⁰ O conceito de “Espaço Geográfico” representa o espaço modificado pelo homem.

⁶¹ Os cinco princípios geográficos são: Causalidade, Analogia, Atividade, Conectividade e Extensão.

poderão entender a importância de se ensinar a Geografia. Freire (2000, p. 37) contribui na formulação desta reflexão quando diz que as “perguntas que temos que fazer com insistência, que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar, de estudar sem comprometer-se. Como se de forma misteriosa, de repente, nada tivéssemos em comum com o mundo exterior e distante. Para que estudar? A favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?”.

A Geografia é fundamental para a compreensão da relação entre sociedade e natureza, bem como para se entender a dinâmica espacial das atividades humanas. Segundo Claval e Reghezza-zitt (2003, p. 03), a Geografia “contribui para a formação de um saber sobre o mundo, que se baseia na compreensão das interações entre os diversos elementos que constituem, sejam eles naturais ou sociais”.

A Geografia proporciona o entendimento das desigualdades socioespaciais e das injustiças socioambientais. Cabe, então, ao geógrafo, identificar as possíveis causas e consequências das disparidades. Para Cavalcanti (2015) a Geografia interfere nos modos de viver a vida, pois afeta a relação das pessoas com o mundo. O autor argumenta que a Geografia fornece ferramentas conceituais e analíticas, capacitando os estudantes a entenderem e questionarem as dinâmicas sociais presentes no seu entorno. Além disso, o autor ainda aponta a necessidade de uma abordagem crítica da Geografia, questionando sempre as relações de poder, desigualdades e injustiças presentes no espaço geográfico. O testemunho de um estudante corrobora o pensamento citado:

Toda a Guiné-Bissau é pobre, somos um povo pobre, não passamos fome porque nos ajudamos. Não estudamos a origem dessa pobreza, e o que podemos fazer para sair dela. Os ricos aqui na Guiné-Bissau, são os políticos, os funcionários corruptos do governo e os traficantes, os demais sofrem com a pobreza, e não estudamos isso na universidade (Estudante ESE 2, 2023).

Como o Curso de Bacharelado em Geografia e História não atendia a legislação vigente, construída a partir de uma exigência do MENGB, que exigia que para os professores lecionarem no Ensino Secundário deveriam ter formação em Licenciatura, foi solicitada à ESE-TT a criação dos Cursos de Licenciatura no país. A Subdireção da ESE-TT solicitou ao departamento de Geografia a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), e este pesquisador foi convidado a fazer parte da equipe, juntamente com os professores Carlitos Formoso Correia, Quintino Sanca e Allende Quadé.

4.1.2 Criação do Curso de Licenciatura em Geografia

Para a realização do trabalho de criação do Curso de Licenciatura em Geografia, a equipe foi constituída pelos seguintes agentes: Professor Quintino Sanca (guineense, coordenador e professor

do Curso de Geografia na ESE-TT desde a década de 1990); Professor Carlitos Formoso Correia (guineense, coordenador pedagógico da ESE-TT e professor do Curso de Geografia desde a década de 1990); Professor Allende Quadé (professor de Geografia da ESE-TT e funcionário do Ministério da Educação da Guiné-Bissau); e Professor Marcelo da Silva (brasileiro, professor do Instituto Federal Catarinense).

A referida reestruturação contou com o interesse do MENGGB, que destinou uma verba para este fim, segundo relato do Subdiretor da ESE-TT. Entretanto, quando do início da participação do pesquisador neste processo a verba já havia sido gasta. Além disso, o início da participação se deu quando o processo já estava em andamento, restando apenas setenta dias para a finalização do prazo para entrega do material (Projeto Pedagógico do Curso e Matriz Curricular), o que dificultou a realização de um processo completamente democrático e alicerçado na consulta pública, na escuta ativa aos professores do Ensino Básico.

Ainda assim, visando garantir um processo democrático, com base na perspectiva decolonial, e de formulação de um currículo que atenda às necessidades reais da população guineense, foram convidados os professores do departamento de Geografia da ESE-TT, dois representantes discentes e dois egressos.

As reuniões foram realizadas semanalmente. No primeiro encontro, a equipe de professores, formada pelo Professor Quintino Sanca, Carlitos Formoso e Marcelo da Silva, montei um cronograma de encontros (Quadro 19), contendo objetivos para serem alcançados em cada um deles. O Professor Allende Quadé, devido às suas atribuições no MENGGB, ficou responsável pela definição da carga horária de cada disciplina, para que estas estivessem em conformidade com as exigências do Ministério.

Quadro 19- Cronograma de reuniões e objetivos da Equipe.

| Encontros/data | Objetivos | Resultados | Encaminhamentos |
|-------------------------------------|--|---|--|
| 1 - 06/04/2022 14h às 18h | Elaboração do cronograma de trabalho, com objetivos e organização das tarefas. | Definição das datas dos encontros presenciais, dos objetivos e encaminhamentos. Sendo sugerido pelo professor Marcelo da Silva a necessidade de representação discente. | Seleção dos discentes e análise das ementas do Curso de Bacharelado de Geografia/História. |

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>2 - 14/04/2022 13h às 19h</p> | <p>Elaboração do cronograma com os discentes, debate sobre a ementa e o currículo do Curso de Bacharelado em Geografia/História.</p> | <p>Definição dos representantes discentes, cronograma das reuniões, levantamento das disciplinas necessárias a serem implementadas no ensino da Geografia.</p> | <p>Analisar as ementas das disciplinas de Geografia Física, pensando em quais poderiam ser incluídas no Curso de Licenciatura em Geografia.</p> |
| <p>3 - 22/04/2022 14h às 19h</p> | <p>Debate sobre quais disciplinas deverão compor a área da Geografia Física.</p> | <p>Conversa com os discentes, definição das disciplinas da área da Geografia Física (Climatologia I e II, Biogeografia, Hidrogeografia, Geologia I e II, Astronomia, Geografia Física da Guiné-Bissau).</p> | <p>Analisar as ementas das disciplinas de Geografia Física (Astronomia, Cartografia, Climatologia I e II e Biogeografia).</p> |
| <p>4 - 29/04/2022 10h às 12h 13h às 17h</p> | <p>Debater e definir quais as ementas das disciplinas Consolidar as ementas da Geografia Física (Astronomia, Cartografia, Climatologia I e II e Biogeografia).</p> | <p>Conversa com os estudantes. Definição das ementas das disciplinas de Astronomia, Cartografia, Climatologia I e II e Biogeografia.</p> | <p>Construção das ementas das disciplinas de Geografia Física (Geologia I e II, Hidrogeografia e Geografia Física da Guiné-Bissau).</p> |
| <p>5 - 06/05/2022 10h às 12h 13h às 17h</p> | <p>Debater as ementas das disciplinas de Hidrogeografia, Geologia I e II e Geografia Física da Guiné-Bissau.</p> | <p>Conversa com os discentes, definição das ementas das disciplinas de Geologia I e II e Geografia Física da Guiné-Bissau.</p> | <p>Analisar as ementas das disciplinas de Geografia Humana, pensando em quais poderiam ser incluídas no Curso de Licenciatura em Geografia.</p> |
| <p>6 - 13/05/2022 10h às 12h 13h às 17h</p> | <p>Debate sobre quais disciplinas deveriam compor a área da Geografia Humana.</p> | <p>Conversa com os discentes, definição das disciplinas da área da Geografia Humana (Geografia Regional 1 e 2 Geografia Humana da Guiné-Bissau, Geopolítica, Geografia Econômica, Geografia e Econômica da Guiné-Bissau).</p> | <p>Construção das ementas das disciplinas da área de Geografia Humana (Geografia Regional 1 e 2 Geografia Humana da Guiné-Bissau, Geopolítica).</p> |
| <p>7 - 20/05/2022</p> | <p>Debater as ementas das</p> | <p>Definição das ementas</p> | <p>Construção das</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| 10h às 12h 13h às 17h | disciplinas (Geografia Regional 1 e 2 e Geopolítica). | das disciplinas Geografia Regional 1 e 2 e Geopolítica. | ementas das disciplinas de Geografia Humana (Geografia Econômica, Geografia Econômica da Guiné-Bissau). |
| 8 - 27/05/2022 10h às 12h 13h às 17h | Debater as ementas das disciplinas Geografia Econômica, Geografia Econômica da Guiné-Bissau). | Definição das ementas das disciplinas Geografia Econômica, Geografia Econômica da Guiné-Bissau. | Análise das ementas das disciplinas de Pedagogia para inclusão no Curso de Licenciatura em Geografia. |
| 9 -03/06/2022 10h às 12h 13h às 17h | Debate sobre quais disciplinas devem compor a área Pedagógica. | Conversa com os discentes, definição das disciplinas da área da da Pedagogia (Geografia Escolar, Estatística Geográfica e Metodologia do Ensino da Geografia). | Analisar as ementas das disciplinas de Geografia Escolar, Estatística Geográfica e Metodologia do Ensino da Geografia. |
| 10 - 10/06/2022 10h às 12h 13h às 17h | Debater as ementas das disciplinas Geografia Escolar, Estatística Geográfica e Metodologia do Ensino da Geografia. | Definição das ementas das disciplinas Geografia Escolar, Estatística Geográfica e Metodologia do Ensino da Geografia. | Analisar as demais disciplinas sugeridas pela equipe pedagógica da ESE-TT nas áreas de núcleo comum. |
| 11 - 10/06/2022 10h às 12h 13h às 17h | Debate sobre quais disciplinas podem compor a área de núcleo comum. | Definição da indicação das disciplinas de Pedagogia Decolonial e História da Educação da Guiné-Bissau. | Revisão das ementas do núcleo específico da Geografia. |
| 12 - 10/06/2022 10h às 12h | Término da elaboração dos documentos (Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia e Matriz Curricular) em sua versão final e entrega ao Diretor da ESE-TT. | Revisão do documento e entrega ao Diretor da ESE-TT. | - |

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir desse processo, ficou definido que a carga horária total do Curso de Licenciatura em Geografia será de 3.812 horas, e que o Curso terá a duração de quatro anos, sendo que o grau conquistado na formação é o de Licenciado em Geografia, dando a habilitação para ensinar no Ensino

Básico (Primário e Secundário) e no Ensino Superior. A nova Matriz Curricular ficou assim estruturada (Quadro 20):

Quadro 20- Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia.

| Núcleo | Ano 1 | Ano 2 | Ano 3 | Ano 4 |
|--------------------------------|---------------------|----------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Núcleo Específico da Geografia | Geografia Escolar | Geologia 2 | Geografia Regional 2 | Geopolítica |
| | Climatologia 1 | Climatologia 2 | Geografia Económica Da Guiné-Bissau | Geografia Física da Guiné-Bissau |
| | Cartografia 1 | Hidrogeografia | Geografia Económica | Biogeografia |
| | Astronomia | Geografia Regional | Metodologia do Ensino da Geografia | - |
| | Estática Geográfica | Geografia Humana da Guiné-Bissau | - | - |
| | Geologia 1 | - | - | - |
| Núcleo Comum | Língua Portuguesa | Metodologia do Ensino | Educação Inclusiva | História da Educação da Guiné-Bissau |
| | Língua Específica | Didática | Pedagogia Decolonial | Estágio |
| | Filosofia | Psicologia 1 | Psicologia 2 | Monografia/TCC |
| | Informática | Língua Portuguesa 2 | Sociedade/ Educação para a Vida | - |
| | - | Língua Estrangeira 2 | Estágio Pedagógico | - |
| | - | Metodologia Científica | Gestão Escolar | - |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da Matriz Curricular do Curso.

Neste processo de construção do novo currículo, o organograma das reuniões seguia a seguinte sequência:

- A) Reunião com os discentes das turmas do Curso de Bacharelado em Geografia para escolherem seus representantes;
- B) Convite para dois egressos da ESE- TT atuarem como representantes dos professores do Ensino Básico guineense;
- C) Definição do cronograma de trabalho, com reuniões semanais para debater o currículo anterior (possibilidades e limites) e as necessidades na visão dos professores, discentes e egressos da ESE-TT.
- D) Reunião da equipe de professores da ESE-TT, junto com o pesquisador, para debaterem e decidirem quais são os objetivos do Curso de Licenciatura em Geografia da instituição e quais são os conhecimentos, as competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Curso;
- E) Reuniões para definir o currículo e a divisão da carga horária da fase para a qual serão ofertados;
- F) Reuniões para definir as ementas e as bibliografias de cada disciplina;
- G) Reunião com discentes, egressos e professores para apresentação da proposta em sua versão final, abrindo a possibilidade de contestação por parte dos participantes;
- H) Entrega oficial da versão final do Projeto Pedagógico do Curso e da Matriz Curricular ao Conselho Pedagógico e ao Subdiretor da ESE-TT.

A partir da nova Matriz Curricular e da transformação do Curso em Licenciatura, abriu-se a oportunidade para que os professores do ensino superior, pertencentes ao quadro funcional da ESE-TT, fizessem uma complementação de sua formação, chamada de Curso de Nivelamento, com duração de um ano. Foram abertas, neste mesmo Curso, 40 vagas, sendo que 68 professores mostraram interesse e se inscreveram para a realização do Curso de Nivelamento. Destes, foram selecionados 38. A seleção se deu por meio de uma prova de conhecimentos específicos da área de Geografia, sendo que os 38 primeiros colocados assumiram vaga no Curso. Ofereceu-se também, aos egressos da ESE-TT, professores do Ensino Básico das escolas públicas e privadas, a possibilidade de frequentarem o curso para complementação de sua formação.

O Curso de Nivelamento foi ofertado na modalidade semipresencial, para que fosse possível a participação de professores com formação e conhecimento nas áreas específicas na organização das

disciplinas e realização das aulas. Tais áreas foram divididas em disciplinas elencadas a partir da indicação dos professores da ESE-TT durante a reformulação curricular. Nessa fase, contei com a parceria, além do pesquisador, de professores brasileiros e guineenses. Da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) participou o Professor Doutor Fábio Napoleão, e da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, participou o Professor Doutor Lucas Ferreira. Da Guiné-Bissau, participaram o Professor Mestre Allende Quadé, pertencente ao quadro do MENGGB, o Professor Mestre Quintino Caetano, também funcionário do MENGGB e que, à época, era doutorando em Geologia nos EUA, e o Professor Mestre Francelino Idenhe, que leciona na ESE-TT.

O curso foi dividido em dez módulos/disciplinas, sete delas ofertadas na modalidade presencial e três a distância, conforme exposto no Quadro 21.

Quadro 21- Organização curricular do Curso de Complementação turma 2022/2023.

| Módulo/Mês | Disciplina | Professor | Modalidade |
|-------------------|------------------------------------|---|-------------------|
| 1 - Maio/22 | Climatologia | Marcelo da Silva | Presencial |
| 2 - Junho/22 | Urbanização | Allende Quadé | Presencial |
| 3 - Agosto/22 | Biogeografia | Marcelo da Silva | Distância |
| 4 - Setembro/22 | Geologia | Quintino Caetano | Presencial |
| 5 - Outubro/22 | Geografia Econômica | Allende Quadé | Presencial |
| 6 - Novembro/22 | Metodologia Científica | Fábio Napoleão | Distância |
| 7- Janeiro/23 | Geopolítica | Lucas Ferreira | Distância |
| 8- Fevereiro/23 | Hidrogeografia | Marcelo da Silva | Presencial |
| 9- Março/23 | Metodologia do Ensino da Geografia | Francelino Idenhe | Presencial |
| 10- Abril/23 | Geografia da Guiné-Bissau | Quintino Sanca e Carlitos Formoso Correia | Presencial |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos 38 acadêmicos selecionados, 30 concluíram o curso de nivelamento (Figura 18), recebendo da ESE-TT a certificação de licenciados em Geografia e, conseqüentemente, a habilitação para lecionarem no Ensino Secundário do país. Destaca-se que a maior parte dos professores de

Geografia na Guiné-Bissau possui o título de bacharel em Geografia e História, atuando, assim, de forma ilegal no Ensino Secundário guineense.

Figura 18 - Formandos da primeira turma do Curso de Nivelamento da ESE-TT.



Fonte: Registro realizado pelo Professor Quintino Sanca em dezembro de 2023.

O Departamento de Geografia da ESE-TT, em conjunto com o Departamento Pedagógico da instituição, organizou a criação da segunda turma. Tendo em vista as dificuldades apresentadas pelos egressos da turma, na produção textual, foi determinada a inclusão de uma nova disciplina, Língua Portuguesa, passando o Curso a ser estruturado com onze disciplinas. Destaca-se ainda a inclusão de novos professores guineenses, recém-formados em cursos de licenciatura no exterior, assumindo algumas disciplinas, assim como os professores Carlitos Formoso Correia e Quintino Sanca, professores da ESE-TT, formados na primeira turma do Curso de Nivelamento.

A seleção dos professores que frequentaram o Curso de Nivelamento em Licenciatura em Geografia contou com o interesse de 58 professores, os quais se inscreveram para o processo de seleção. Dos 58, foram selecionados 42. A seleção se deu por meio de uma prova de conhecimentos específicos da área de Geografia, sendo que os 42 primeiros colocados assumiram vaga no Curso.

Na oferta das disciplinas da nova Matriz Curricular do Curso de Nivelamento (Quadro 22), contou-se com a participação de três professores brasileiros: Marcelo da Silva, do Instituto Federal Catarinense (IFC); Fábio Napoleão, da Universidade do Estado de Santa Catarina; e Francini Scheid Martins, da Faculdade Municipal de Palhoça. Nas conversas com o professor Quintino Sanca, foi destacada a importância cada vez maior de dar oportunidades aos professores guineenses para assumirem as disciplinas.

Quadro 22- Organização Curricular do Curso de Nivelamento - Turma 2024/2025.

| Módulo/Mês | Disciplina | Professor | Modalidade |
|------------------------------------|------------------------------------|--------------------------|------------------------------------|
| 1ª Disciplina Janeiro-Fevereiro/24 | Climatologia | Marcelo da Silva | Híbrida (Presencial e a Distância) |
| 2ª Disciplina Março e Abril/24 | Demografia | Allende Quadé | Presencial |
| 3ª Disciplina Abril-Maio/24 | Metodologia Científica | Francini Scheid Martins | Distância |
| 4ª Disciplina Maio-Junho/24 | Hidrogeografia | Seco Balde | Presencial |
| 5ª Julho-Agosto/24 | Língua Portuguesa | Carlitos Maca | Presencial |
| 6ª Disciplina Setembro-Outubro/24 | Geologia | Vanessa Pires Lala | Distância |
| 7ª Disciplina Outubro-Novembro/24 | Biogeografia | Marcelo da Silva | Distância |
| 8ª Disciplina Dezembro-Janeiro/25 | Metodologia do Ensino da Geografia | Carlitos Formoso Correia | Presencial |
| 9ª Disciplina Fevereiro-Março/25 | Geografia Econômica | Helder Antonio | Presencial |
| 10ª Disciplina Março-Abril/25 | Geopolítica | Fábio Napoleão | Distância |
| 11ª Disciplina Abril-Maio/25 | Geografia da Guiné-Bissau | Quintino Sanca | Presencial |

Fonte: Elaborado pelo autor

No ano de 2024, regressei à Guiné-Bissau, dando início à nova turma do Curso de Nivelamento em Licenciatura em Geografia, com as aulas do módulo de Climatologia, contando com 42 alunos egressos do curso de bacharelado da ESE-TT. Mesmo a disciplina sendo de Climatologia, procurei, em todas as aulas, passar não apenas os conteúdos ligados à área, mas também metodologias que pudessem contribuir para que os professores pensem em novas formas de ensino, principalmente buscando romper com o modelo opressor enraizado nas práticas dos professores guineenses.

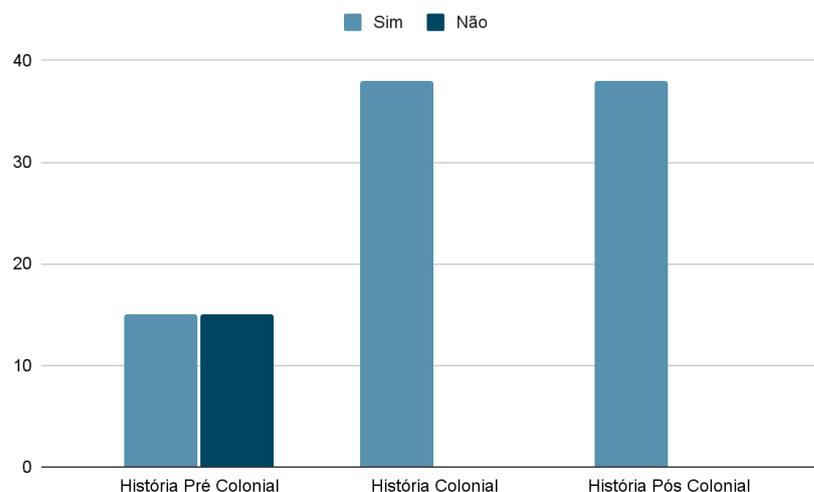
4.2 Permanências e rupturas da colonialidade na prática docente na percepção dos professores

Investigar as permanências e rupturas na prática docente no ensino da Geografia na Guiné-Bissau exige entender que a colonialidade não se limita ao passado histórico, mas persiste nas estruturas sociais, culturais e educacionais contemporâneas, moldando as relações de poder e hierarquias que afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem. Investigar essas dinâmicas é fundamental para desvendar como o legado colonial continua a influenciar nas narrativas, no currículo e nas práticas dos professores guineenses.

No intuito de pesquisar sobre as rupturas e permanências da colonialidade no ensino da Geografia, busquei averiguar, junto aos professores, qual o seu conhecimento sobre a história da Guiné-Bissau e como são estruturadas e desenvolvidas suas práticas docentes. Para este fim, conforme já apontado no percurso metodológico desta tese, foi aplicado um questionário estruturado (ANEXO II) a 38 professores do Ensino Básico (Primário e Secundário) e, posteriormente, realizada entrevista semiestruturada com seis deles.

4.2.1 Conhecimento da história da Guiné-Bissau pelos professores

Dos 38 professores respondentes (Gráfico 08), a metade relatou não conhecer a história da Guiné-Bissau antes da chegada dos colonizadores, porém, ao questioná-los sobre a história das tabancas, dos mais velhos, dos povos originários, sobre o modo como viviam, sobre a cultura do seu povo, seja Balanta, Mandinga, Fula ou outra, foi possível perceber que, mesmo não estando nos livros aos quais têm acesso, eles sabem. De fato, quando analisadas as respostas sobre a história colonial e pós-colonial, constatei que todos os professores afirmam que sabem e ensinam aos alunos. Ficou evidente, assim como acontece no Brasil, que os professores guineenses ensinam a visão eurocêntrica, afinal, explicam a invasão portuguesa como uma descoberta. A versão que a maior parte dos professores ensina é a visão de quem produziu a ciência validada/legitimada, a que está contida nos livros didáticos, a visão europeia, a da salvação, a da chegada pacífica, a da aceitação dos povos originários.

Gráfico 08 - Conhecimento sobre a história da Guiné-Bissau.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Analisando as possíveis rupturas ligadas a história guineense, contato que estão diretamente interligadas a cultura. Nas escolas, alunos e professores valorizam as suas línguas nativas, principalmente crioula, pois é a que une os povos guineenses. Em algumas comunidades do interior, identifiquei a comunicação em outras línguas, como Balantas, Fulas e Mandingas. Por mais que essas línguas sejam proibidas, o crioulo é a língua falada pelos alunos. Os professores quando encontram dificuldades para explicar em português, também recorrem a língua crioula, visando facilitar o entendimento dos alunos. A religião é outra ruptura constatada, o catolicismo é muito pouco praticado no país, as escolas, com exceção das católicas ou portuguesas, não priorizam nenhuma religião, não tendo essa disciplina nos currículos escolares. As roupas africanas também são muito utilizadas pelos professores, principalmente as sextas-feiras, já os alunos, em sua maioria utilizam uniformes.

4.2.2 Familiaridade com os termos colonialismo e colonialidade pelos professores

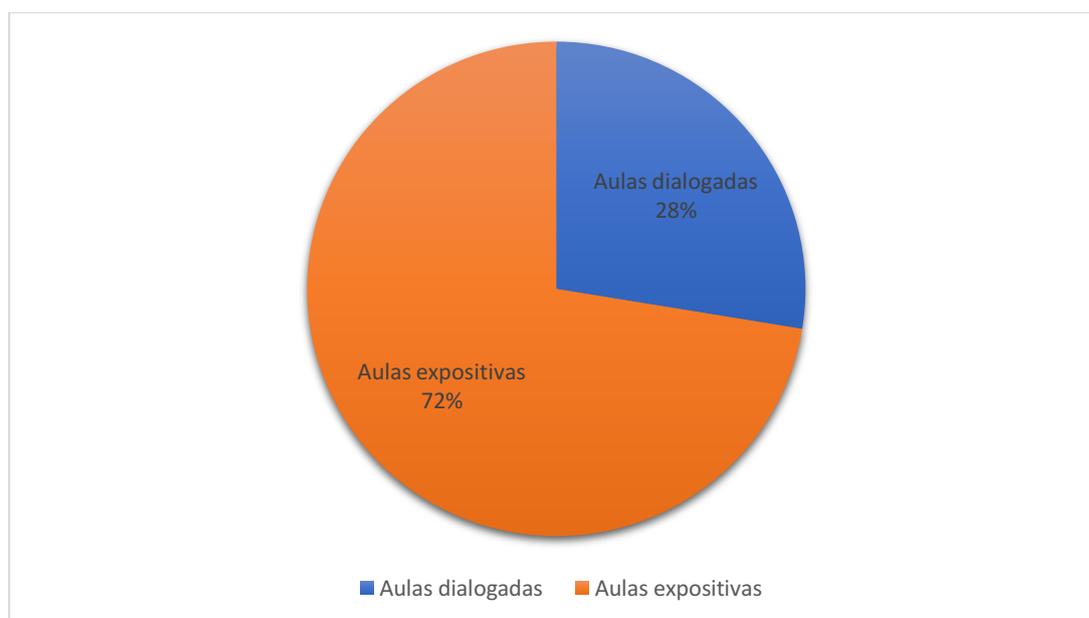
Quando questionados sobre o termo colonialidade, os professores, em sua totalidade, responderam que não conheciam, que nunca foram provocados a pensar sobre as marcas da colonização. Então, após a aplicação do questionário, foram realizadas conversas com os professores sobre o que é colonialidade e suas implicações nas Crenças Pedagógicas Coloniais.

4.2.3 Metodologias utilizadas pelos professores guineenses

Nas observações realizadas nas escolas de ensino primário e secundário, foi possível perceber que alguns professores guineenses são muito autoritários. A cobrança pela disciplina é uma prioridade, as aulas, em sua maioria, são dadas em tom de ameaça, e a cada conteúdo explicado, existe o reforço de que cairá na prova. Para constatar a visão das metodologias e das marcas do colonialismo na prática dos professores, além das observações, foram aplicados questionários e entrevistas com alunos e professores, buscando analisar as observações realizadas.

Busquei, primeiramente, entrevistar os professores, para que, além de apresentarem a sua visão das metodologias utilizadas, pudessem refletir sobre as suas práticas. Os 38 professores entrevistados acerca das principais metodologias utilizadas em suas aulas, deram como respostas: a) Aulas expositivas; b) Aulas dialogadas (Gráfico 09).

Gráfico 09 - Metodologias utilizadas pelos professores.



Fonte: Elaborado pelo autor.

A falta de diálogo entre professores e alunos, no Ensino Básico, na Guiné-Bissau, é algo perceptível; sempre na condição de submissão, os alunos pouco perguntam durante as aulas. A rigidez dos professores inibe a participação dos alunos. As aulas são expositivas, em sua maioria, os professores fazem as anotações no quadro, os alunos copiam e posteriormente os professores

explicam os conteúdos. O professor 3 (2023) relata que os alunos podem perguntar no final das explicações, primeiro o professor tentar explicar e após o aluno pode apontar as suas dúvidas.

Em algumas aulas, constatei que a prática da leitura coletiva é recorrente, sendo que os professores solicitam aos alunos que leiam o texto contido na apostila e, depois, façam algumas observações. A maior parte do tempo da aula é utilizado para realizar as leituras coletivas. Evidenciei, assim, a permanência da Crença Pedagógica Colonial de que aprender é decorar, crença esta que está fortemente enraizada em professores e alunos. O ensino resume-se a passar conceitos e exigí-los de forma literal nas avaliações.

Fica evidente, tanto nas observações das aulas dos professores, como nas respostas dadas nos questionários, a crença de que aprender é decorar conceitos. Refletindo em todo o processo de ensino, os professores aplicam metodologias tradicionais, que visam a memorização e os resultados obtidos nas provas, portanto, cobram que o aluno decore os conceitos, aplicando castigos caso isso não tenha ocorrido, gerando uma opressão, já que está estabelecida uma relação de poder. Freire (1987) afirma que a educação bancária é opressora, pois limita a aprendizagem à mera transmissão de conteúdo. Nesse modelo, o aluno é transformado em um receptáculo, onde são depositadas todas as informações consideradas necessárias para o seu aprendizado.

A educação bancária, assim denominada por Freire (1987), é a predominante no ensino da Geografia na Guiné-Bissau. As aulas, em sua maioria, se tornam um monólogo, e isso constitui um problema, porque o isolamento é a negação do homem, é fechamento da consciência, uma vez que consciência é abertura (Freire, 1987). A falta de uma Geografia prática e viva torna-a desumana, já que expressar-se através do diálogo não apenas facilita ao professor compreender as possíveis dificuldades de seus alunos, como possibilita ao aluno compreender os conteúdos através dos feedbacks do professor e fazer as conexões com o que sabe. Freire (1987) sustenta a ideia de que encher os educandos de conteúdos é produzir o falso saber, mas que o professor considera o verdadeiro saber.

Os alunos, mesmo que tentem se libertar da opressão, são coagidos, com extrema violência, pelos professores. O medo de apanhar e de ser exposto a tal humilhação na frente de toda a turma ajuda a perpetuar a relação opressora. Expressando sua percepção a esse respeito Freire (1987) faz a seguinte observação:

E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda, adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados para a concepção 'bancária', tanto mais 'educados', porque adequados ao mundo. (Freire, 1987, p.72).

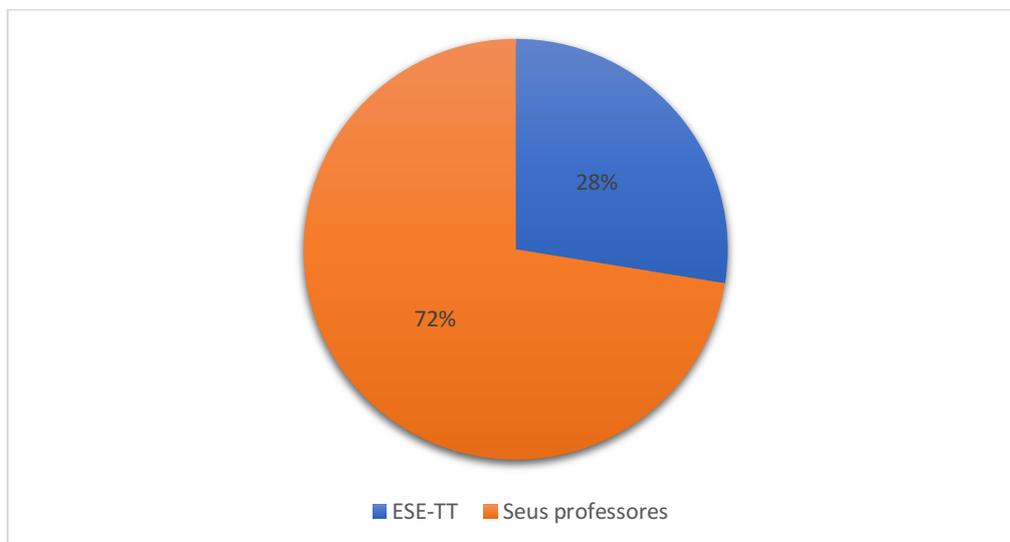
As práticas educacionais dos professores guineenses, de modo muito frequente, refletem uma herança profundamente enraizada no colonialismo português. A influência do modelo educacional colonial persiste, moldando não apenas os métodos de ensino, mas também as atitudes em relação ao conhecimento, à cultura e à identidade. As transformações necessárias exigem uma revolução no pensamento e na forma que aplicamos um modelo educacional. Freire (1985), destaca que a educação não pode sofrer apenas adequações puramente metodológicas ou apenas renovar materiais didáticos. O que se exige da educação, segundo Freire é que “se revolucione, se reinvente, em lugar de meramente reformar-se”.

Os métodos tradicionais, utilizados pelos professores guineenses, herdados da educação colonial portuguesa, refletem uma abordagem centrada na autoridade do professor e na memorização de informações. A aprendizagem é quantificada, os alunos participam passivamente da relação. Dessa forma, não surge a possibilidade do diálogo, pois: “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados (Freire, 1996, p.68).

Influenciados pela estrutura hierárquica do sistema colonial, os professores, frequentemente, adotam uma postura de transmissão unidirecional do conhecimento, em que o aluno é visto como um receptor passivo. Nesse sentido:

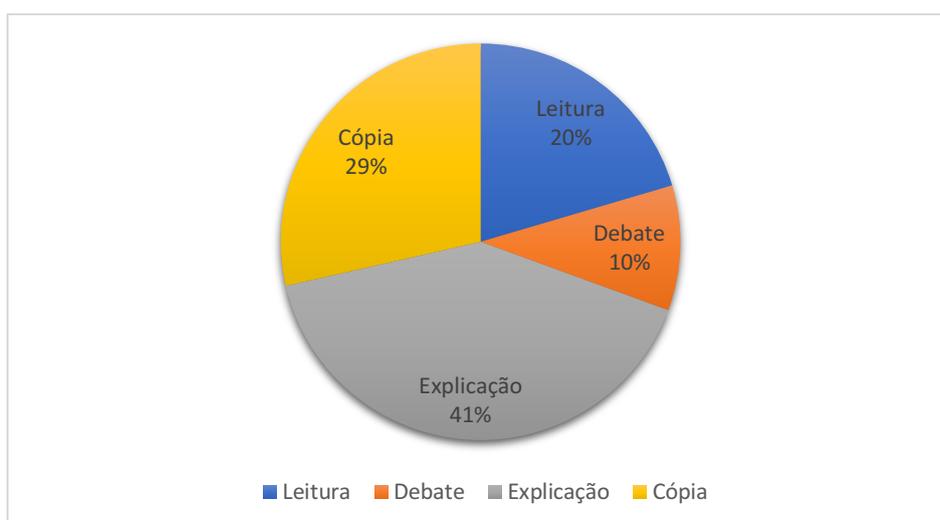
Do ponto de vista político, o grande problema da metodologia expositiva é a formação do homem passivo, não crítico, bem como o papel que desempenha como fator de seleção social, já que apenas determinados segmentos sociais se beneficiam com seu uso pela escola (notadamente a classe dominante, acostumada ao tipo de discurso levado pela escola, assim como ao pensamento mais abstrato (Vasconcelos, 1992, p. 02).

Ao se indagar aos professores de onde buscam as metodologias que utilizam para ensinar, se elas são oriundas da aprendizagem nas aulas do curso de formação inicial na ESE-TT ou se são frutos de uma Crença Pedagógica, ou seja, se ensinam da forma que aprenderam, sem se questionarem sobre a sua eficácia, a maior parte deles, 71,1%, (Gráfico 10) afirma que quase sempre utiliza as metodologias adotadas pelos bons professores que tiveram durante a sua trajetória como alunos.

Gráfico 10- Origem das metodologias utilizadas pelos professores guineenses.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apresentei a mesma pergunta aos professores do ensino primário e secundário, visando confrontar com as respostas dadas pelos alunos (Gráfico 11). Segundo os professores entrevistados, a atividade que mais realizam em suas aulas são as explicações de conteúdos, porém, verifiquei que um número expressivo de professores admite que a maior parte do tempo das suas aulas é dedicada à cópia de conceitos escritos no quadro.

Gráfico 11 - Percepções dos Professores de Geografia sobre as suas metodologias.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando se observa o gráfico acima, percebe-se que 20% dos professores apontam como principal prática que realizam em suas aulas a leitura coletiva, que funciona da seguinte forma: o professor solicita que cada um dos alunos leia os textos e, posteriormente, faz os questionamentos e dá as explicações necessárias. Alguns professores justificam essa prática como uma necessidade de os alunos praticarem a leitura em língua portuguesa.

4.2.4 Relação professor-aluno

Investigar a relação entre aluno e professor na educação guineense é de suma importância para identificar e compreender as marcas deixadas pelo processo opressor do colonialismo na educação da Guiné-Bissau. Ao analisar essa dinâmica, é possível desvelar as estruturas e práticas educacionais que foram impostas no período colonial, visando controlar e subjugar os povos originários. Uma educação descontextualizada da realidade das comunidades e de suas necessidades. Portanto, investigar essa relação possibilita não apenas entender as nuances do sistema educacional guineense, mas também desvelar os legados históricos de opressão que ainda reverberam na atualidade.

Os alunos nesta relação autoritária são meros objetos, destacado por Freire (1987) que a relação antidialógica entre educador e educando é:

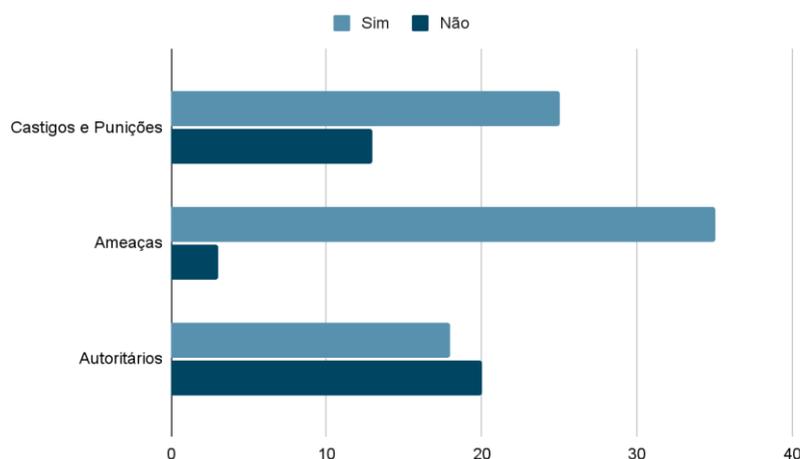
a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; f) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (Freire, 1987, p. 68).

Há um distanciamento na relação alunos-professores no Ensino Básico, e foi possível identificar isto na maior parte das observações realizadas, sendo que os professores se mostram autoritários com seus alunos e, em muitas situações, têm comportamentos grosseiros e intransigentes. Há uma crença pedagógica, que os professores e comunidade em geral aceitam, de que, quanto mais rígido é o professor, melhor ele é.

Para compreender esta relação, além das observações, foram realizadas entrevistas com alunos e professores, visando identificar se os professores se percebem como agressores e autoritários. Indagados sobre o professor rígido, que aplica castigos/punições, apesar de muitos deles responderem

que sofreram com tais práticas, na condição de alunos, no Ensino Primário e Secundário, alguns afirmaram que não as utilizam em suas aulas (Gráfico 12).

Gráfico 12- Percepções dos professores de Geografia sobre suas práticas.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao identificar a prática de castigos e punições, busquei compreender os motivos que levavam os professores a agredirem seus alunos, qual a frequência, quais os tipos de agressão e, principalmente, se havia alguma relação com o colonialismo português. Portanto, durante os cursos de capacitação⁶² realizados pelas regiões da Guiné-Bissau, essas temáticas eram abordadas a fim de provocar nos professores reflexões sobre as suas práticas e como tais crenças foram incorporadas. Quando abordado o tema das agressões físicas/psicológicas (castigos/punições), muitos permaneciam calados, enquanto outros apontavam que se tratava de práticas culturais da Guiné-Bissau. Destacaram ainda que os pais/familiares dos alunos exigem que eles sejam duros e, se necessário, agridam fisicamente a/o criança/adolescente. Destacada pelo Professor 5:

No começo, eu estudei na Escola do Banco, essas escolas não possuem carteiras, levamos os bancos e seguramos eles nas pernas. Na escola, o professor batia sem pena, não se preocupava onde bater. Quando minha tia me levou ali, pedia para o professor para livras só os olhos. Ele batia com pau de tarafe⁶³. (Professor 5, 2024).

⁶² Durante as viagens realizadas à Guiné-Bissau para realizar a pesquisa, fui convidado pela ESE-TT e pelas Escolas de ensino primário e secundário a ministrar cursos de formação continuada aos professores, principalmente sobre as seguintes temáticas: Avaliação, Gestão da Sala de Aula e Metodologias de Ensino.

⁶³ Pau de Tarafe é uma madeira oriunda da planta marinha chamada Tarafe encontrada nos mangais.

Assim, inculcou-se nas mentes dos educadores que ser um bom professor é ser um professor disciplinador. Recorre-se novamente a Freire (1987), para quem a educação é um ato político, não havendo neutralidade possível. O professor ou é um colaborador na luta pela humanização ou é um opressor que a educação serve para perpetuar.

Constatai, portanto, que as agressões físicas e psicológicas constituem uma Crença Pedagógica Colonial, enraizada nas práticas dos professores guineenses que, em sua maioria, praticam as agressões. E aqueles que declararam não praticar, o fizeram para naturalizar e normalizar a prática, não causando um estranhamento. A relação não é mais, agora, de colonizado e colonizador, mas sim de oprimido e opressor. Freire (1987) enfatiza a importância do oprimido em se reconhecer como hospedeiro de seu opressor, mas o conhecimento de si mesmo como oprimido é prejudicado pela realidade opressora a qual está submetido.

Na cidade de Bafatá, na Escola Superior de Educação Domingos Ramos (ESE - DR), durante o curso para os professores do Ensino Primário e Secundário, foi questionado quem utilizava agressões, castigos e punições em suas aulas. A maior parte não levantou a mão, e dentre os que levantaram, a justificativa foi a mesma do curso de formação realizado na cidade de Bissau, defendendo a ideia de que essa prática seria da cultura guineense. Um outro professor levantou a mão e falou: “eu já bati muito em meus alunos, hoje não bato mais. Bati quando perdia o controle da turma, eles ficavam agitados, então eu batia. A turma se calava e eu continuava a aula. Os alunos me respeitavam muito”. Entende-se que o respeito ao qual o professor se refere trata-se, na verdade, de medo por parte dos alunos, medo de apanhar, medo de ser humilhado e castigado perante os demais colegas de classe.

As transformações só podem ocorrer quando se atua ativamente na realidade em que os oprimidos estão inseridos. A práxis pedagógica, permitirá a reflexão da ação, possibilitando a sua transformação. Sem a práxis, a superação dos conflitos entre opressor e oprimido é impossível.

Freire (1987) destaca que a emancipação só pode acontecer havendo uma mudança na mentalidade dos oprimidos. Os oprimidos imersos na realidade opressiva não possuem uma percepção clara de si mesmos enquanto sujeitos atuantes na sua própria realidade. O modelo de humanidade que os oprimidos conhecem é o da opressão.

Os oprimidos, que introjetam a "sombra" dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia (Freire, 1987, p.22).

Acredita-se, a partir da imersão na realidade da educação em Guiné-Bissau, que a possível forma de romper com as crenças pedagógicas relacionadas a castigos, punições e agressões é a promoção de uma reflexão durante os cursos de formação continuada para os professores, algo ainda distante para a maior parte dos professores guineenses, uma vez que, analisando as respostas dos professores do Ensino Primário e Secundário, poucos deles afirmaram participar de cursos de formação continuada. Os que participaram, disseram que os cursos foram organizados por ONGs, ministrados, em sua maioria, por professores portugueses, com temáticas mais teóricas, que pouco se relacionavam com suas práticas em sala de aula.

À medida que houve abertura, por parte dos professores, para uma aproximação e conversa sobre suas práticas, foi possível falar dos traumas causados pelas agressões e dos profundos processos de distanciamento e desmotivação que geram nos alunos. Tais práticas levam a um sentimento de não pertencimento ao ambiente escolar e, conseqüentemente, estimulam a evasão. Quando permanecem na escola, os alunos naturalizam a agressão, entretanto, tentam evitá-la e seguem a lógica de “aprender para não apanhar”, assimilando a cultura do colonizador. Discutindo a esse respeito, Fanon (2008) ressalta que a imposição cultural é uma forma de violência simbólica que se concretiza pela imposição de práticas culturais de um grupo sobre outro, o que acaba por inferiorizar e desumanizar aqueles que não se identificam com tais práticas.

Ainda com a intenção de conscientizar alguns professores sobre os prejuízos das agressões, foi organizada uma palestra sobre as Crenças Pedagógicas Coloniais, nas cidades de Bissorã e Bafatá. O objetivo era propiciar reflexões sobre a origem dos castigos, das punições e agressões e verificar porque se perpetuam no ensino guineense. As agressões estão associadas à relação de poder que se estabelece entre professores e alunos. Como relata o professor da cidade de Bissorã:

Um professor não bate no aluno sem motivo. Aqui na África todos batem, seja na Guiné-Bissau ou Senegal, os professores batem nos alunos que não estudam e fazem barulho, os bons alunos não apanham, é só se comportar que nenhum professor vai bater nos seus alunos (Professor 1, 2023).

A violência é praticada nas ações dos professores, que ultrapassam a linha da tentativa de sutileza, utilizando gestos e falas ríspidas e até mesmo agressão física explícita. Tal prática preocupa, uma vez que a escolarização deveria trazer em seu bojo o sentido e significado de emancipação social e cultural. Afirmar-se, então, que a reprodução das práticas coloniais constitui uma crença pedagógica.

Muitos professores reproduzem a violência que sofreram na condição de alunos no Ensino Básico, desse modo, agridem porque acreditam que essa é a forma correta de motivar seus alunos a estudar. Quando questionados, afirmam que esta prática é cultural, como dito anteriormente, e ela

deve permanecer. Assumem a ideia de que, quando tentam romper com essa prática, os alunos não obedecem às suas ordens e orientações. Alguns professores relataram que os alunos só estudam sob pressão, e mesmo com toda a rigidez, a maior parte vai mal nas avaliações.

Quando você não bate nos seus alunos, você não é respeitado pela família. O aluno sabe que irá apanhar se não se comportar, já esperam por isso, quando você não bate, eles começam a fazer barulho nas aulas. Eu só preciso ameaçar a bater, e eles param com o barulho, quando não param, eu bato. (Professor 1. 2023).

A violência psicológica e física, perpetrada pelos professores guineenses, causa traumas profundos nos alunos. Quando os professores recorrem a formas violentas para conseguir a disciplina ou para tentar motivar os alunos, não estão deixando apenas marcas nos seus corpos, mas também marcas emocionais que eles irão carregar para o resto de suas vidas, marcas estas indeléveis. Tais traumas podem se manifestar de diversas maneiras: por meio de processos de ansiedade, baixa autoestima e dificuldades de concentração. É imperativo que medidas sejam tomadas para erradicar a violência cometida pelos professores guineenses, levando em conta que a escola deve ser um ambiente seguro e acolhedor, onde os alunos se sintam respeitados e protegidos.

4.2.5 Avaliação da aprendizagem

O ato de avaliar, embora frequentemente considerado objetivo e imparcial, tem como uma das suas funções medir o ensino e a aprendizagem, podendo ser carregado de intencionalidade, seja para perpetuar e estabelecer a relação de poder, seja para classificar os estudantes. Na Guiné-Bissau, assim como no Brasil, muitos professores utilizam-se da avaliação como forma de estabelecer uma relação de poder, em que o professor é o responsável por estabelecer as regras e os alunos devem cumpri-las, sem questionar. A avaliação ainda é utilizada por alguns professores como tentativa de motivação, através das recompensas e punições, e então, os alunos que seguem as regras ou realizam as atividades são bonificados e aqueles que não seguem as orientações do professor são penalizados. Luckesi (1999) pontua que:

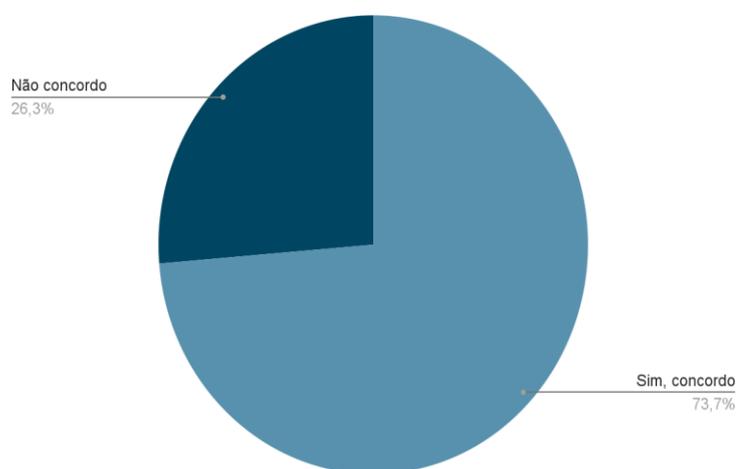
A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor sobre o objeto avaliado passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias (Luckesi, 1999, p. 34).

Ao se realizar as observações das aulas dos professores do Ensino Primário e Secundário, notei o tom de ameaça constante na maior parte das aulas. Os professores orientam os alunos a

copiarem do quadro as informações, pois elas estarão nas provas. Em muitas aulas notei um padrão na atitude dos professores, caracterizando uma crença pedagógica. Acredita-se que, quanto mais o professor reprova, mais rigoroso ele é, conseqüentemente, melhor, mais qualificado. Luckesi (1999) destaca que o professor detém todo o poder, além de escolher os assuntos da prova, elabora as questões, aplica-as, corrige, qualifica e depois aprova ou reprova, cabendo ao aluno se submeter a esse ritual.

Ao analisar os tipos de avaliação, é possível afirmar que há um padrão comum nas escolas. Em consulta aos professores e gestores das escolas sobre o modo como as avaliações são organizadas, foi percebido que há uma orientação do MENGB para que os professores apliquem, no mínimo, três avaliações, sendo uma prova, um trabalho/pesquisa, que pode ser apresentado em forma de seminário ou escrito, e um Trabalho Prático Individual, denominado TPI, que nada mais é do que uma prova escrita. Muitos professores realizam ainda uma prova oral. A orientação causou surpresa, uma vez que os professores não haviam mencionado, antes, qualquer tipo de orientação explícita/sistemizada do MENGB. Sobre tal padronização, os professores foram perguntados se concordam ou não com ela, e as respostas estão apresentadas no Gráfico 13.

Gráfico 13- Imposição da padronização das avaliações na Educação Guineense.



Fonte: Elaborado pelo autor.

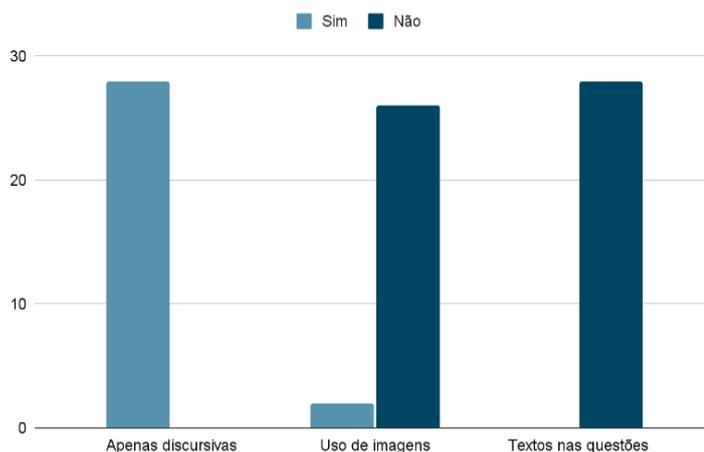
A maior parte dos professores acredita que este modelo aplicado de forma padronizada é o ideal. Justificam que assim fica melhor organizado, elevando a seriedade do processo avaliativo. Dentre aqueles que discordam, a justificativa se relaciona à falta de autonomia dos professores.

Alegam que alguns fatores podem dificultar a realização de todas as avaliações, como a época das chuvas⁶⁴ que impossibilita a realização das aulas em alguns dias.

Na época das chuvas os alunos faltam mais as aulas, tem dias que chove durante todo o período da aula, outros em alguns momentos, mas sempre com muita força. Alguns alunos faltam e perdem a explicação da matéria, então não sabendo a matéria não comparecem a escola para fazerem a prova (Professor 2, 2022).

Foi investigado também como são elaboradas as provas e qual é a quantidade de questões que se costuma aplicar (Gráfico 14). Afirma-se, com base nas respostas dadas, que a maior parte dos professores aplica poucas questões nas provas, seguindo em sua totalidade para questões discursivas, apresentadas sem um texto introdutório que estimule o poder de reflexão e interpretação dos alunos. A quantidade média de questões por provas são cinco, sendo todas discursivas, com enunciados diretos, do tipo: “O que”, “Qual”, “Explique” e “Por que”.

Gráfico 14- Perfil das questões elaboradas para as provas.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os professores justificaram que o tipo de prova e de questões está associado a alguns fatores, dentre eles: a) Indisponibilidade de copiadoras; b) Dificuldade dos alunos em interpretar as questões; c) Costume dos alunos com o tipo de prova. Na maior parte das escolas guineenses não há máquinas copiadoras, e nas poucas que possuem, os alunos devem pagar pelas cópias. Esse fator é apresentado pelos professores como um dos motivos de elaborarem provas curtas, para que os alunos escrevam

⁶⁴ A Guiné-Bissau tem um clima tropical com duas estações bem definidas. De maio a novembro é a época das chuvas, que são torrenciais e em grande volume. De novembro a maio é a época das secas, sem um dia com chuva neste período.

as questões que eles ditam no dia da prova. Outro fator apresentado por alguns é o de que, quando colocam muitas informações nas questões, os alunos não conseguem responder, pois têm muitas dificuldades de interpretação na língua portuguesa. Ainda foi apresentado como justificativa o fato de os alunos estarem acostumados a provas curtas, com questões diretas, o que já leva muito tempo para responder; quando os professores procuram colocar mais questões e mais elaboradas, com texto mais longo, os alunos deixam várias questões sem resposta. Destacada pelo Professor 5:

Os alunos tem muita dificuldade em ler em língua portuguesa, se coloco mais questões na prova, eles não conseguem responder. As questões tem que ser bem curtas, se há muitas frases, eles perguntam o que significa aquilo ou não respondem as questões. Ensino História, Geografia e Filosofia e nas duas escolas que eu trabalho, é assim (Professor 5, 2024).

As aulas que ministrei na ESE-TT, no curso de nivelamento, foram feitas no formato de co-docência, com os professores do curso de geografia, aplicadas para os egressos da instituição e que atuam como professores do ensino primário e secundário, destacaram que estão acostumados em responder questões discursivas diretas, quando apresentai algum recorte de textos, ou gráficos, eles apresentavam dificuldades em interpretá-las. Aproveitei para abordar conceitos que pudessem promover reflexões sobre essa realidade. Utilizando Libâneo (1994), que aponta que a avaliação promove uma reflexão de nível qualitativo do trabalho escola do professor e do aluno.

Nas conversas com os professores egressos da ESE-TT, quando explicava a disciplina de climatologia no curso de nivelamento, destacava a importância de não punir o erro do aluno, mas sim utiliza-lo como um diagnóstico potente das dificuldades de aprendizagem. Utilizava as dificuldades deles em responderem questões de interpretação, questionando se cabia a mim apenas descontar pontos pelo erro, e seguir explicando os conceitos, ou seria melhor, juntos pegarmos as questões, e analisarmos o que levou eles a cometerem os erros. As respostas, em sua maioria, eram em não apenas punir pelo erro.

Objetivando identificar porquê os professores, em suas aulas, obrigam os alunos a decorar os conceitos, as fórmulas e, em alguns casos, parágrafos inteiros, para colocarem como respostas nas provas, a maior parte dos professores justificou que aprender é memorizar conceitos e informações. Nas aulas ministradas por este pesquisador na Guiné-Bissau, seja no ensino superior, seja no primário e secundário, observando as respostas dos alunos em exercícios e provas, bem como nas conversas em sala de aula, constatei uma facilidade dos alunos em gravar as informações, porém, ficou evidente, por parte de alguns, a grande dificuldade de interpretá-las. Será que decorar as informações gera aprendizagem?

Herdamos e replicamos inconscientemente o modo examinatório de agir na prática escolar. Mesmo tendo mudado o nome, continuamos a agir dessa forma. Dizemos que nossa prática

é de avaliação, mas, de fato, praticamos exames. Nossa psique não tem referências para o verdadeiro conceito de avaliação, mas para o conceito de exame. (Luckesi, 2002).

As avaliações poderiam ser utilizadas como forma de identificar as fragilidades dos alunos através de um processo sistemático de coleta, análise e interpretação de dados, objetivando fornecer informações relevantes para tomar decisões e melhorar as práticas ou intervenções dos professores, a partir de um processo de ação-reflexão-ação. Por meio da avaliação é possível identificar pontos fortes e fracos, mensurar impactos e resultados, além de fornecer subsídios para o aprimoramento contínuo da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos. Freire ressalta que:

A segunda razão por que a avaliação se impõe está exatamente na necessidade que têm os seus sujeitos de, acompanhando passo a passo a ação dando-se, observar se seus objetivos estão por ser alcançados. Afinal, verificar se a prática está levando à concretização do sonho por causa do qual estamos praticando. Neste sentido, a avaliação da prática é fator importante e indispensável à formação da educadora. Quase sempre, lamentavelmente, avaliamos a pessoa da professora e não sua prática. Avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para formar (Freire, 2001b, p.11)

Por meio das observações nas escolas da Guiné-Bissau pode-se inferir que os professores usam a avaliação como estratégia de poder e de tentativa de regular a motivação dos alunos. As ameaças são constantes e o professor sente orgulho em comunicar às suas turmas que ele é do tipo exigente e que chumba⁶⁵ aluno. É importante reconhecer os efeitos negativos das pressões e ameaças impostas pelos professores sobre os alunos na Guiné-Bissau. Essas práticas podem resultar em ansiedade, estresse e falta de motivação. A pressão excessiva dificulta a criação de um ambiente de aprendizagem favorável, em que os professores deveriam identificar as lacunas de conhecimento dos alunos por meio de suas dificuldades e erros. No entanto, quando os alunos erram, são punidos e castigados, fazendo, assim, com que estudem apenas para tirar uma nota que os aprove, por medo da reprovação ou de serem castigados.

4.3 Permanências e rupturas da colonialidade na prática docente na percepção dos alunos

Na tentativa de cotejar os discursos dos professores com a percepção dos alunos do Ensino Básico, foi aplicado um questionário com os alunos do Ensino Primário e Secundário (ANEXO III). O questionário foi aplicado em duas etapas, sendo que na primeira busquei investigar o que os alunos sabiam sobre o colonialismo, principalmente sobre as estratégias de dominação colonial e as consequências desse processo. A segunda visava identificar como os alunos percebem as práticas

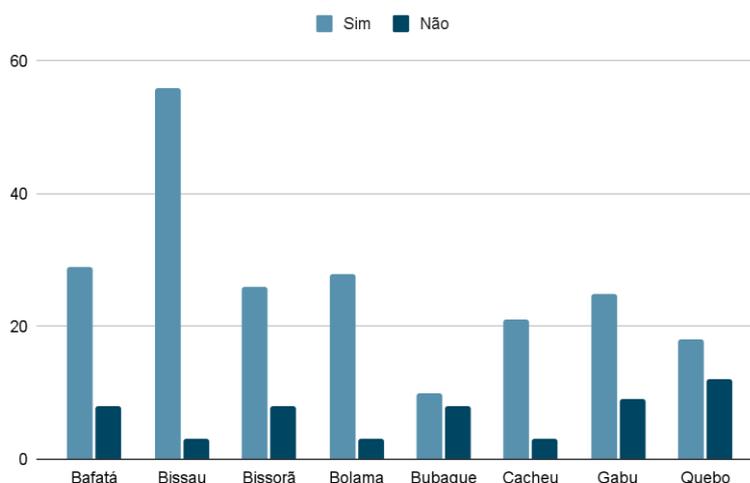
⁶⁵ Chumbar o aluno significa reprová-lo. Assim, os professores, em tom de ameaça, comunicam correntemente aos alunos que, se não estudarem, irão reprovar.

pedagógicas dos professores. Como explicado no percurso metodológico, o questionário foi aplicado em todas as regiões do país, em uma cidade de cada setor guineense. Responderam ao questionário 270 alunos do Ensino Primário e Secundário das redes pública e privada do país.

4.3.1 Familiaridade sobre o colonialismo e colonialidade pelos alunos

Quando perguntados sobre o que foi o colonialismo, em Bissau, Cacheu e Bolama, a maior parte dos alunos do Ensino Primário e Secundário respondentes afirmou conhecer o que é o colonialismo. Nas cidades de Bissorã, Bafatá e Gabu as respostas ficaram mais divididas, apresentando um grande número de alunos que responderam que desconheciam. Em Bubaque e Quebo, ficou registrado o resultado que mais se distancia das respostas das primeiras cidades mencionadas (Gráfico 15).

Gráfico 15 - Familiaridade com o termo colonialismo.



Fonte: Elaborado pelo autor.

As possíveis análises para o resultado obtido referem-se a motivos distintos em cada uma das cidades, com base em seus contextos históricos e culturais. No caso da capital, Bissau, o fato de haver acesso à internet, mesmo que precarizado, existirem faculdades e uma universidade, ter abastecimento de energia elétrica contínuo, haver entidades não governamentais que realizam eventos que remetem ao tema, pode ter influenciado na familiaridade com o termo, demonstrada pelos atores da pesquisa.

Já em Cacheu, a hipótese que parece mais se relacionar com as repostas dadas pelos alunos entrevistados é a principal função da cidade, o turismo histórico. A existência do Museu da Escravatura⁶⁶ atrai inúmeros turistas, o que faz com que o tema fique em evidência.

Em se tratando de Bolama, a arquitetura colonial, presente no centro histórico, somada a vários monumentos espalhados pela ilha, incluindo alguns presentes no palácio do governo, como estátuas de personalidades, traz para o povo que vive na cidade possibilidades de contato com o tema do colonialismo. Além disso, Bolama já foi a capital da Guiné-Bissau no período colonial (1879-1941).

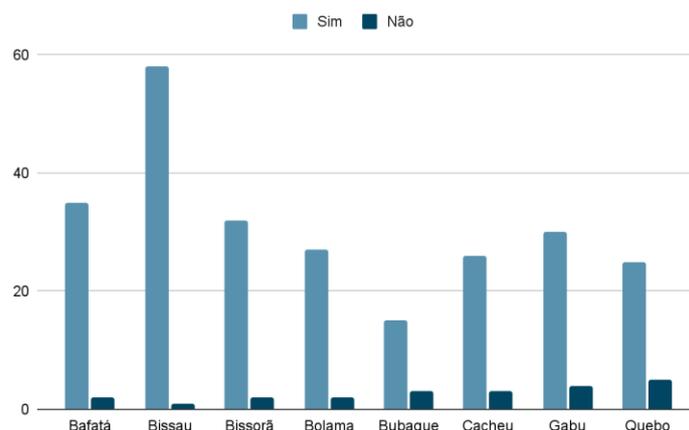
As demais cidades, por serem interioranas, distantes dos contextos mencionados acima, com condições extremamente precarizadas, sobretudo com relação à falta de abastecimento de energia elétrica, por não terem contato com uma arquitetura, arte e cultura que remeta diretamente à discussão do colonialismo, evidenciam o desconhecimento da temática. Percebe-se que, quando não há uma aproximação da cidade com o movimento histórico da independência, o estranhamento sobre o que foi o colonialismo se amplia.

Abordando o assunto aqui tratado, Meneses (2014) ressalta que o reconhecimento da condição colonial é um exercício complexo, que exige uma reflexão constante sobre os mecanismos de subalternização e exclusão que continuam a marcar as relações entre colonizadores e colonizados, mesmo depois da independência formal dos países colonizados.

Ao se investigar se os alunos têm alguma compreensão sobre o processo de revolução ocorrido na Guiné-Bissau, destaca-se que em Bafatá os mesmos respondentes que afirmam não conhecer (26%) o que é o colonialismo também dizem saber quem foi Amílcar Cabral (100%). Isto gerou um certo estranhamento e o levantamento de duas hipóteses: a) os alunos não compreenderam a questão sobre o colonialismo; b) os alunos não relacionam o colonialismo com o processo de independência do país. A última pode-se dizer que está diretamente ligada à ausência do conteúdo no currículo do ensino de Geografia do país.

No questionamento sobre quem foi o líder da revolução pela independência da Guiné-Bissau, pouquíssimos alunos responderam que não sabiam. As cidades que apresentaram o maior número de pessoas que dizem não saber foram: Quebo, com 18% e Bubaque, com 12%, conforme Gráfico 16.

⁶⁶ Informações sobre o Museu estão disponíveis no website: <https://memorialcacheu.org/museu-2/>. Acesso em 15mar2023.

Gráfico 16- Conhecimento sobre o líder da revolução pela independência da Guiné-Bissau.

Fonte: Elaborado pelo Autor.

O elevado índice de conhecimento sobre quem foi Amílcar Cabral pode ser justificado a partir de alguns elementos, dentre os quais destacam-se: a) O maior partido político do país, o PAIGC, vincula diretamente a imagem de Amílcar ao partido; b) A paixão do povo pelo líder da luta armada, ou seja, falam dele por todo país, passando de geração em geração a informação de quem foi Amílcar Lopes Cabral. Destaca-se ainda que os maiores índices de pessoas que sabem quem foi Amílcar Cabral concentraram-se nas cidades de Bissau e Bafatá, nas quais foi possível registrar a existência de bustos em praças públicas do referido líder (Figura 19).

Figura 19- Estátua de Amílcar Cabral no bairro Aeroporto na cidade de Bissau.

Fonte: <https://m.megaconstrucciones.net/?construccion=bisau>. Acesso em 15mar2023.

Após a aplicação da primeira parte do questionário com os alunos, foi ministrada uma aula em que se explicou o que foi o colonialismo português, suas estratégias de dominação, e como foi o processo de conquista da independência liderado pelo PAIGC. O encontro culminou com o canto de duas músicas (Figura 20), em formato de paródia, elaboradas pelo pesquisador em campo, visando promover reflexão, de forma lúdica, sobre o processo colonial e sobre Amílcar Cabral. Após esse momento, realizei a segunda etapa do questionário estruturado, relacionado às metodologias e didáticas aplicadas pelos professores de Geografia.

Figura 20 - Música sobre Amílcar Cabral.



Fonte: Elaborado pelo autor. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=TIKioIysSeo>

Tendo conhecimento das dimensões do colonialismo, procurei identificar e compreender os elementos exógenos e endógenos estruturadores das práticas pedagógicas dos professores guineenses. A ideia foi investigar os elementos teóricos que são sustentáculos das práticas docentes, assim como estes apropriam-se dos elementos teóricos, distanciando-se e aproximando-se das suas realidades, da construção da sua visão de mundo a partir de suas trajetórias. Meneses (2014) diz que o colonialismo não é apenas uma imposição externa, mas também um conjunto de elementos endógenos que operam dentro da própria sociedade colonizada, moldando a forma como as pessoas percebem a si mesmas e aos outros.

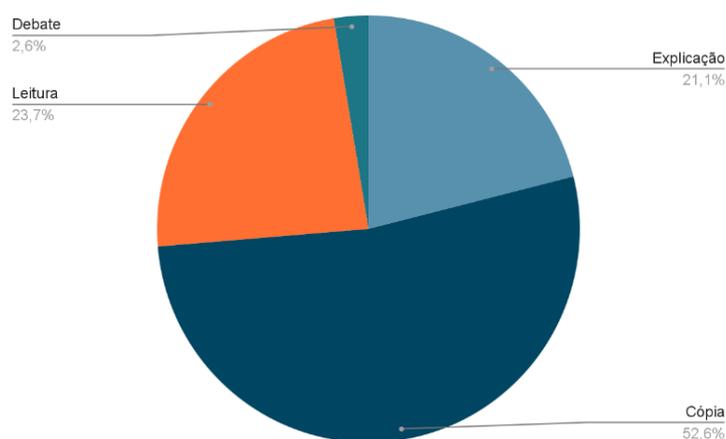
Com a aplicação do projeto “Marcas do Colonialismo” nas escolas de Ensino Básico da Guiné-Bissau criei um vínculo com professores e alunos. No início, ambos os atores não agiam com

naturalidade. Verbalizaram que o pesquisador era um branco, que aplicava métodos de ensino diferentes dos habituais, utilizava a ludicidade, os debates, a música, sempre com sorriso no rosto. Principalmente no início do projeto, o pesquisador era chamado de “branco”, mas aos poucos foi sendo chamado de “professor Marcelo”. Ao passo que a relação ia sendo estreitada, os chicotes e régua de madeira começaram a aparecer nas salas de aulas de todas as escolas.

4.3.2 Metodologias utilizadas pelos professores guineenses na percepção dos alunos

Na segunda etapa da aplicação do questionário aos alunos do Ensino Básico, busquei compreender como eles percebem os seus professores relativamente às metodologias por eles aplicadas nas aulas. A maior parte dos alunos (93%) respondeu que os professores utilizam metodologias tradicionais, com aulas expositivas não dialogadas. Aproveitei a oportunidade para indagar sobre as práticas dos professores em sala de aula, quais atividades mais realizam nas aulas de Geografia da Guiné-Bissau. Dentre as respostas, citam-se (Gráfico 17): a) Explicação de conceitos; b) Cópia de informações do quadro; c) Leitura coletiva; d) Debates e Diálogos.

Gráfico 17 - Principal prática dos professores na versão dos alunos guineenses.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Há, então, a necessidade de identificação daquilo que foi imposto aos professores como teoria e prática, e suas possíveis articulações, como também as assimilações internas daquilo que se deve

reproduzir. Isto produz um imbricamento entre o externo e o interno, formando as subjetividades dos professores. É uma formulação de suas identidades docentes, suas posturas, sua capacidade de realizar escolhas, mais ou menos conscientes do seu pertencimento como classe social e profissional, do seu papel frente à formação de seus alunos, contribuindo para o despertar da consciência e da consequente transformação social. Ou seja, como forma de reproduzir suas crenças pedagógicas. Freire (1987) destaca que umas das tarefas primordiais de uma educação libertadora é, precisamente, ajudar a formar uma consciência crítica nos educandos, por meio da reflexão sobre a sua própria prática.

Comparando as respostas dos alunos (Gráfico 11) e dos professores (Gráfico 17) sobre a realização de diálogos e debates em sala de aula, há uma grande discrepância entre as respostas, sendo que 20% dos professores alegam ser essa a sua principal prática, enquanto os alunos apontam que apenas 2,6% dos professores apresentam como principal prática as aulas dialogadas, com a realização de debates. Esse descompasso sugere uma falta de conscientização crítica por parte dos professores sobre as metodologias utilizadas em sala, alinhando-se à ideia freiriana de que muitas vezes os educadores não reconhecem em si mesmo o espírito opressor. Esta ausência de reconhecimento pode estar enraizada em uma prática pedagógica que, mesmo que bem-intencionada, ainda carrega traços de uma educação bancária, onde o diálogo verdadeiro e o debate são insuficientemente explorados.

A falta de diálogo efetivo entre aluno e professor não compromete apenas a qualidade do aprendizado, mas também perpetua uma dinâmica de poder unilateral na transmissão de conhecimento, sem a contribuição ativa dos alunos. Essa ausência de interação genuína impede a construção de um ambiente educativo participativo e colaborativo, fundamental para o desenvolvimento crítico e autônomo dos estudantes.

Um ambiente educacional deve ter no diálogo a sua base relacional entre aluno e professor, permeados na colaboração mútua, onde tanto alunos quanto professores se sintam parte integral do processo de aprendizagem. Ao cultivar um espaço de diálogo aberto, a educação deixa de ser um simples repasse de informações e passa a ser um processo dinâmico e vivo, refletindo a realidade e as necessidades de todos os envolvidos. Freire (1987) afirma que:

[...] Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (Freire, 1987, p.91-92)

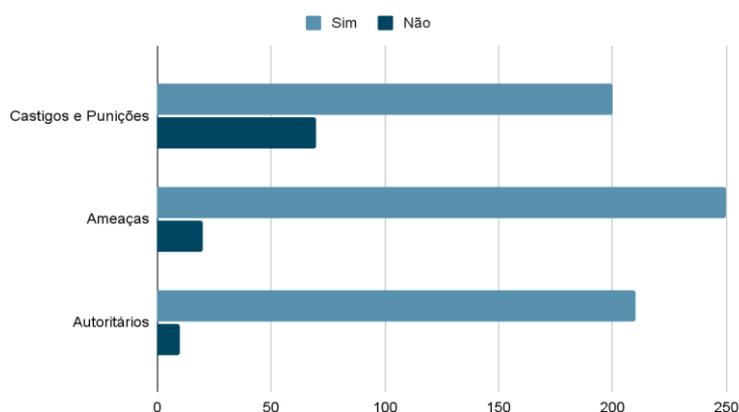
4.3.3 Relação professor-aluno na percepção dos alunos

Buscando entender como se dá a relação entre alunos e professores, foi possível identificar que a maior parte dos alunos guineenses do Ensino Primário e Secundário (Gráfico 18) destaca a relação de opressão, autoritarismo e violência psicológica e física na prática constante. Os alunos do Ensino Primário apontam que as punições e os castigos são as práticas recorrentes e os alunos do Secundário destacam as agressões psicológicas. Freire destaca que:

As pautas dos opressores. Os oprimidos, que introjetam a "sombra" dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que "preenchessem" o "vazio" deixado pela expulsão, com outro "conteúdo" – o de sua autonomia. (Freire, 1987, p.15).

Freire (1987) sugere que em uma sociedade de opressão, ninguém é verdadeiramente livre. Os opressores são prisioneiros de sua própria necessidade de controlar e dominar, enquanto os oprimidos são despojados de sua capacidade de agir e pensar criticamente. Na Guiné-Bissau, a forte presença da colonialidade no ensino, aprisiona professores e alunos a um modelo de educação ao modelo opressor. A libertação será possível, quando os alunos e professores perceberem que estão aprisionados, juntos, sem diálogo, numa relação de oprimidos e opressores, no qual, os opressores de hoje, foram durante grande parte da sua vida oprimidos na condição de alunos no regime colonial. Freire (1987) aponta que quando a educação não é libertadora o sonho do oprimido é ser o opressor.

Gráfico 18 - Percepções dos alunos sobre as práticas dos professores de Geografia.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Os castigos físicos reduzem com o avanço das séries na Guiné-Bissau, uma vez que os alunos do ensino secundário pouco apanham, mas percebe-se um aumento das agressões psíquicas. É evidente que as informações consideradas mais problemáticas sobre os castigos e as punições não foram conseguidas facilmente. Os alunos respondiam que eram agredidos, mas os professores negavam o fato. Na conversa do pesquisador com os alunos, sem a presença dos professores, os mesmos relataram que são agredidos com réguas de madeira (palmatória), chicotes e palmadas no corpo, além de alguns castigos, como o “bumba roda” (castigo em que o aluno coloca as mãos cruzadas nas orelhas e se ajoelha e levanta repetidamente). Além disso, são coagidos a se ajoelharem em cima de objetos, como tampas de refrigerantes e pedras, e a segurar pedras pesadas, com os braços elevados, durante um longo tempo. Mesmo sabendo da existência dos castigos, o relato dos alunos é chocante. Conforme podemos constatar no relato professor 5:

Mesmo sabendo toda a lição, na hora da saída tinha que receber duas palmadas. Na sexta-feira era o pior dia na escola, era o dia dos desafios. O professor da terceira classe mandava irmos as aulas pela manhã e à tarde todos os dias pra o desafio com os alunos da quarta classe, batia em todos pela manhã e tarde (Professor 5, 2024).

A libertação da opressão só será possível quando os oprimidos se solidarizarem, lutando pela restauração da humanidade contra o desamor contido na violência dos opressores. Destacado por Freire (1987):

A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira. Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando está se revista da falsa generosidade referida. (Freire, 1987, p.34).

Concomitantemente à aplicação dos questionários com os alunos do Ensino Básico, foi possível conversar com um egresso do Ensino Secundário. Este, com relação à agressão, ainda relata que:

No ensino primário apanhei muito, no ensino liceu não, mas os professores brigavam muito, sempre ameaçavam bater, mas não batiam. No 11º ano o que mais tinha era o “bumba roda”, um castigo de ajoelhar segurando as orelhas com as mãos, não sentia dor, mas sentia muita vergonha. Não era todo professor que batia, mas todos os dias alguém apanhava na escola.

Os alunos indisciplinados apanhavam mais, eu apanhei, apesar de não ser muito indisciplinado. Em alguns dias apanhava porque ria de algum amigo. Os professores que mais batiam, eram os mais respeitados, tínhamos medo de apanhar, e assim foi em todo meu ensino primário (Bifa Nancanha, 2022).

Dada a realização das análises acerca das rupturas e permanências da colonialidade nas práticas docentes no ensino da Geografia na Guiné-Bissau, aponta-se, na sequência desta tese, uma proposta de Geografia decolonial.

5 POSSIBILIDADES DE UMA GEOGRAFIA DECOLONIAL NA GUINÉ-BISSAU

O educador deve ser um inventor e um reinventor constante desses meios e desses caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e depois entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável ao ato de conhecer. Na verdade, nas relações entre o educador e os educandos, mediatizados pelo objeto a ser desvelado, o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não o discurso do educador em torno do objeto. E mesmo quando, nestas relações, em que educador e educandos, curiosos, se acercam ao objeto de sua análise, os segundos necessitam de alguma informação, indispensável ao prosseguimento da análise, pois que conhecer não é adivinhar, a informação deve ser precedida de certa problematização. Sem esta, a informação deixa de ser um momento fundamental do ato de conhecimento para ser a transferência que dele faz o educador aos educandos (Freire, 1978, p. 17).

Para pensar no ensino de uma Geografia decolonial na África, sobretudo na Guiné-Bissau, não basta vislumbrar um modelo de ensino focado em conceitos que pouco ou nada se conectam às necessidades básicas do povo guineense na atualidade. Deve-se ter conhecimento da realidade socioeconômica do país, da cultura, dos potenciais projetos desenvolvidos pelos povos originários, fugindo de produtos prontos apresentados por estrangeiros que, mesmo com boa vontade e munidos da tentativa de promover um projeto decolonial, possivelmente nunca serão capazes de se despir totalmente de suas crenças, de sua cultura, de seus saberes e de suas prioridades.

A Geografia decolonial surge com a necessidade de desafiar e dismantelar as estruturas coloniais de poder e de conhecimento. Ela se propõe a questionar as narrativas hegemônicas e eurocêntricas que historicamente dominaram a produção do conhecimento geográfico, valorizando as perspectivas, epistemologias e práticas espaciais dos povos originários e comunidades marginalizadas.

Conhecer sua posição no mundo, e para isto o indivíduo precisa conhecer o mundo; tomar posição neste mundo, que significa se colocar politicamente no processo de construção e reconstrução desse mundo. Se posicionar no mundo é, portanto, conhecer a sua posição no mundo e tomar posição neste mundo, agir. Saber Geografia é saber onde você está, conhecer o mundo, mas isto serve fundamentalmente para você agir sobre esse mundo no processo de reconstrução da sociedade: se apresentar para participar (Santos, 2007, p.27).

De início, deve-se contestar a visão eurocêntrica, desmistificando conceitos enraizados no ensino da Geografia na Guiné-Bissau, eliminando a possibilidade de se ensinar a colonização na África como uma “descoberta”, mas sim como uma invasão, afinal, Portugal não descobriu nada em terras africanas, apenas ocupou territórios já ocupados a séculos. Durante o processo de domínio em suas colônias, Portugal, em suas estratégias, determinou a forma de se ensinar a sua chegada, um ato

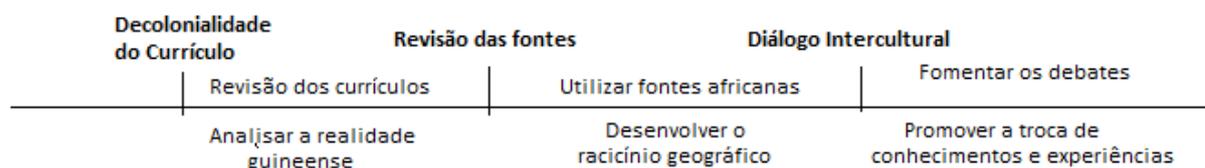
heroico de descoberta, de possibilitar a evolução, de gerar civilização aos povos nativos classificados por eles como primitivos.

O ensino da Geografia deve buscar na interculturalidade as possibilidades de oferecer um ensino mais plural, inclusivo e crítico aos alunos e professores. O rompimento com as narrativas eurocêntricas, possibilita dar voz aos povos e culturais historicamente marginalizadas. Essa vertente geográfica promove a compreensão mais inclusiva e crítica do espaço geográfico, reconhecendo a diversidade cultura e as múltiplas formas de viver e entender o mundo. Walsh (2005) destaca que:

Ademais de ser uma meta por alcançar, a interculturalidade deveria ser entendida como um processo permanente de relação, comunicação e uma aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições distintas, orientada a gerar, construir e propiciar um respeito mútuo, e a um desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos, por cima de suas diferenças culturais e sociais. (Walsh, 2005, p.04).

Apesar de conversar com os professores guineenses sobre a decolonialidade, seus conceitos e sua importância para o desenvolvimento de uma Geografia mais plural e aplicável a realidade guineense, houve certa dificuldade de entendimento de como poderíamos construir e consequentemente utilizarmos os conceitos decoloniais no ensino da Geografia. Com isso, durante a realização da pesquisa, como última etapa empírica, busquei articular uma possibilidade, de criar junto com os professores guineenses, uma proposta de ensino da Geografia decolonial, visando realizar uma abordagem mais inclusiva, crítica e justa do espaço geográfico africano, considerando perspectivas históricas e culturais das comunidades marginalizadas. Esta proposta baseia-se em três momentos (Figura 21): 1) Desconstrução do currículo colonial; 2) Incorporação de novas fontes bibliográficas; 3) Aplicação de um diálogo intercultural.

Figura 21 - Proposta de uma Geografia Decolonial.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Como ressalta Freire (1980), quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la, e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias. O estudioso ainda afirma:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se 'des-vela' a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em 'estar frente à realidade' assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da 'práxis', ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (Freire, 1980, p. 26).

A realidade guineense deve ser incorporada no ensino da Geografia no Ensino Básico. De que adianta dar ênfase a conceitos globais, como a industrialização, se as indústrias são praticamente inexistentes na Guiné-Bissau? Ou então, de que vale priorizar os ensinamentos de Cosmologia, como calcular a distância entre as estrelas (algo herdado da geografia russa)? A ideia é que se possa focar as discussões nos problemas do país, aqueles vividos nas tabancas e nos saberes dos povos originários da Guiné-Bissau, bem como nas formas autorais que esses povos utilizam para solucionar os problemas do cotidiano. Freire (1997) chama atenção para este fato quando diz que

[...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? (Freire, 1997, p. 17).

Para ser decolonial é necessário entender a colonialidade, ou seja, para se desconstruir é necessário saber como foi construído e montadas às peças da engrenagem colonial, uma máquina destruidora de culturas e saberes que objetiva homogeneizar a cultura europeia como a mais evoluída e a ser seguida e consumida.

O pensamento decolonial visa desafiar e dismantelar as estruturas de poder, dominação e conhecimento que foram condicionados durante o período colonial e continuam a influenciar muitos aspectos da sociedade contemporânea. Cabe criticar a hegemonia do conhecimento ocidental sobre as outras formas de conhecimento e perspectivas culturais, além de buscar uma valorização da diversidade cultural e na pluralidade de perspectivas, desconstruindo a ideia de níveis de evolução e de superioridade cultural. Walsh (2009) apresenta a decolonialidade como uma ferramenta que

possibilita visibilizar os mecanismos de poder e como estratégia para tentar construir relações de saber, ser, poder e da própria vida de modo distinto.

Para construir uma proposta por uma pedagogia decolonial, devemos primeiro tentar romper com o marco temporal da produção do conhecimento sobre o continente africano, destacando que a história dos povos originários não se instaura com a chegada dos colonizadores, sabe-se que a espécie humana surgiu no continente africano e lá viveu por milhares de anos, sendo que, antes de migrar deste espaço continental, produziu ali muitos saberes.

Trabalhar com a resistência dos povos originários, através do processo de luta pela libertação, é uma necessidade latente, porém, essa estratégia é pouco aplicada nos dias atuais, restringindo-se à disciplina de História. Promover a reflexão sobre a possibilidade de um ensino embasado na decolonialidade exige a incorporação de referências africanas e, se possível, guineenses, incluindo as literárias, os filmes, as músicas e obras de artes. Mazrui e Ajayi (2010, p. 761) frisam que a história não é feita pelos historiadores, mas pela sociedade, e do mesmo modo, a elaboração científica não se deve unicamente aos cientistas, mas ao conjunto de elaborações produzidas na/da coletividade.

O ensino da Geografia deve buscar abordar criticamente o papel do colonialismo na construção das relações de poder e na exploração dos territórios. Sendo um espaço transformado, socialmente construído, resultado das ações e interações humanas em um determinado lugar e tempo, como ensina Santos (2000) ao ressaltar que

O território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre as quais ele influi. Quando se fala em território deve-se, pois, de logo, entender que está falando em território usado, utilizado por uma população (Santos, 2000, p. 174).

O território, além de um espaço físico, é também um espaço social, sendo fundamental para a constituição da identidade das pessoas. O colonialismo apoderou-se não apenas do espaço físico, mas também do espaço social, apossou-se da vida dos guineenses. No desejo de criar a possibilidade do ensino de uma Geografia decolonial, deve-se desconstruir as narrativas dominantes eurocêtricas, buscando o reconhecimento da diversidade, valorizando as vozes e as histórias dos povos originários que por séculos foram inferiorizados. Para os povos colonizados, o currículo do colonizador é um currículo estranho.

Quando Freire (1978) fala sobre os processos de rompimento com o assenhamento dos territórios, das culturas e identidades destaca que:

Para tanto, exigia-se (...) um trabalho de transformação a nível da infra-estrutura e uma ação simultânea ao nível da ideologia. A reorganização do modo de produção e o envolvimento crítico dos trabalhadores numa forma distinta de educação, em que mais que 'adestrados'

para produzir, sejam chamados a entender o próprio processo de trabalho (Freire, 1978, p. 21).

O ensino da Geografia sob uma perspectiva decolonial representa uma abordagem inovadora, que busca desconstruir os padrões coloniais tradicionalmente enraizados no currículo escolar. Ao adotar essa visão, é possível propor uma Geografia mais inclusiva, crítica e comprometida com os saberes locais e com as relações humanas, com o espaço geográfico.

Nessa abordagem, os professores podem incluir nos planejamentos das suas práticas conhecimentos das culturas e tradições dos povos originários, bem como dos mais variados grupos étnicos existentes na Guiné-Bissau, suas relações com a natureza, procurando confrontar com os saberes eurocêntricos, desafiando as narrativas hegemônicas.

Num primeiro momento, essa perspectiva pode parecer utópica, e é. Utópica no sentido freireano, pois,

Ai de nós, educadores, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis. E o que é que eu quero dizer com sonhar o sonho possível? [...] O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática: exige de mim a descoberta [...] sonho possível tem que ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora [...] educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível [...]. Utópica no sentido de que esta é uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio[...] (Freire, 1982, p. 99-100).

Valorizar as culturas locais, seus saberes, suas histórias, seus modos de produção, a relação com natureza, a organização das tabancas, pode/deve ser um processo incorporado nos currículos do ensino da Geografia na Guiné-Bissau. Propor uma geografia decolonial não significa romper com os princípios geográficos⁶⁷, pelo contrário, eles potencializam o ensino de uma Geografia tradicional africana. Se se usar como exemplo os modos de produção e os produtos produzidos e consumidos pelo povo guineense, pode-se buscar, no decorrer do tempo, quais produtos eram cultivados, quais foram incorporados pelos colonizadores e quais vieram no bojo da pós-colonização.

5.1 Possibilidades de uma proposta do ensino da Geografia Decolonial

Buscando atender uma demanda criada no decorrer da pesquisa, quando professores de Geografia da Guiné-Bissau externaram não conhecerem as teorias decoloniais, no qual solicitaram a possibilidade da criação de um curso, ou apresentação de uma proposta que pudessem entender a

⁶⁷ Os princípios considerados básicos na construção do saber geográfico são cinco: Analogia, Atividade, Causalidade, Conexidade e Extensão, que também engloba a Delimitação e a Localização.

presença da decolonialidade no ensino da Geografia, criamos um projeto no final do ano de 2023, pensando na sua aplicação em janeiro de 2024.

5.1.1 Criação da Proposta

Dialogando com os professores Quintino Sanca e Carlitos Formoso, percebemos a importância de criarmos um projeto que apresentasse uma proposta de ensino de uma Geografia Decolonial para que os professores da APGGB pudessem refletir sobre as marcas da colonialidade em suas práticas docentes. Quintino apontou que a temática é uma novidade para os professores guineenses, sendo necessário a elaboração de um projeto, ou uma proposta de ensino que pudesse melhorar o entendimento dos professores sobre a decolonialidade. Assim, iniciamos as reuniões de forma remota para a criação do projeto.

Para elaborar a proposta e a realização do curso sobre Decolonialidade aos professores da APGGB, utilizei como referencial teórico: Quijano (2002 e 2005), Meneses (2012 e 2013), Freire (1978 e 1987) e Santos (2007). Busquei ainda resgatar os dados coletados na produção desta tese para embasar a necessidade de apresentar possibilidades do ensino de uma Geografia mais plural e conectada as necessidades e realidades dos alunos e professores guineenses.

Por meio da aplicação da proposta, pretendia proporcionar uma compreensão mais plural e justa das diferentes experiências geográficas. A incorporação de vozes marginalizadas, a desconstrução de estereótipos e a reflexão sobre as dinâmicas de poder presentes nas representações geográficas contribuem não apenas para a formação de alunos mais conscientes, mas também para a construção de um conhecimento geográfico mais equitativo.

Neste sentido, as observações realizadas nas Escolas de Ensino Básico da Guiné-Bissau no decorrer da produção da tese, foram divididas em três momentos: seis meses em 2022 (fevereiro a julho), dois meses em 2023 (janeiro e fevereiro) e um mês em 2024 (janeiro). As vivências foram fundamentais para uma compreensão mais aprofundada acerca da realidade do ensino da Geografia no país.

Nas primeiras reuniões, junto com os professores Quintino Sanca e Carlitos Formoso Correia, pensamos nos temas e nas escolas que poderíamos implementar o projeto. Surgindo como possibilidade escolas na cidade de Bissau e Gabu. Nesse momento, ficou definido o cronograma de trabalho (Quadro 23) e que na minha chegada em Bissau, nos reuniríamos com os professores da APGGB, para ministrar uma aula sobre a decolonialidade.

Quadro 23 - Cronograma de trabalho do Projeto Geografia Decolonial

| Etapas | Atividade | Período | Envolvidos |
|--------|---|-----------------------------|---|
| 1 | Elaboração do projeto (formato remoto) | Novembro e dezembro/23 | Professores Marcelo da Silva e Quintino Sanca e Francini Scheid Martins |
| 2 | Ajustes no projeto (presencial) | Dezembro/23 (dias: 27 e 28) | Professores Marcelo da Silva, Quintino Sanca e Carlitos Formoso. |
| 3 | Reunião com membros da APGGB | Janeiro/24 (dia 03) | Professores da APGGB |
| 4 | Escolha da Escola a ser aplicado a proposta | Janeiro/24 (dia 03) | Professores da APGGB |
| 5 | Curso sobre Decolonialidade | Janeiro/24 (dia 05) | Professores Quintino Sanca e Marcelo da Silva |
| 6 | Visita a Escola do Colvi | Janeiro/24 (dias: 03 e 06) | Professores Marcelo da Silva e Quintino Sanca e Francini Scheid Martins |
| 7 | Elaboração das Aulas | Janeiro/24 (dias:06 e 07) | Professores Marcelo da Silva, Francini Scheid Martins, Quintino Sanca e Colvi Ferreira Sá |
| 8 | Observação e Aplicação das Aulas | Janeiro/24 (de: 08 a 17) | Professores Marcelo da Silva, Francini Scheid Martins, Quintino Sanca e Colvi Ferreira Sá |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Chegando à Bissau, organizamos uma reunião para revisar o projeto e realizar os ajustes necessários. Coube aos professores Quintino e Carlitos a tarefa de convocar os professores da Associação de Professores de Geografia da Guiné-Bissau (APGGB) para participar do curso sobre Decolonialidade. Este curso foi concebido para abordar as estratégias de dominação colonial e suas consequências, incluindo a colonialidade do poder, do saber e do ser. Durante o curso, esses conceitos seriam profundamente analisados e discutidos, destacando como eles se manifestam e influenciam o ensino da Geografia. A intenção era proporcionar uma formação que não só conscientizasse os professores sobre essas dinâmicas históricas e contemporâneas, mas também os capacitasse a integrar essas perspectivas decoloniais em suas práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais crítico e inclusivo.

Apesar de ser um tema pouco conhecido por muitos, o engajamento dos professores no curso sobre decolonialidade variou significativamente de acordo com a experiência e tempo de formação dos participantes. Os professores mais novos, recém-formados, demonstram um entusiasmo notável. Eles participaram ativamente das discussões, trazendo questionamentos pertinentes e mostrando-se dispostos a provocar seus alunos a partir da visão decolonial. Em contraste, os professores mais experientes, aqueles com mais tempo de sala de aula, permaneceram mais calados durante o curso,

surgindo a dúvida se essa atitude refletia uma resistência em explorar a temática, possivelmente ligada à forte influência da colonialidade em suas práticas pedagógicas.

Ao considerar os limites e possibilidades de aprofundarmos a temática com os professores guineenses, é essencial reconhecer alguns desafios significativos. Entre os principais, destaco o enraizamento das crenças pedagógicas coloniais e a falta de formações continuadas que abordem e valorizem a temática. No entanto, o engajamento dos professores foi notável. Existem muitas possibilidades. Com a criação da APGGB, os professores Quintino Sanca e Carlitos Formoso Correia, juntamente com os membros da associação, buscam realizar eventos e saídas de campo, promovendo novos olhares ao ensino e estudo da Geografia no país. Além disso, a criação de redes de troca de experiências entre educadores e a busca por parcerias com outras universidades e grupos de pesquisa com a perspectiva decolonial pode promover mais espaços de diálogo entre os professores, pesquisadores, alunos e comunidades.

5.1.2 Curso sobre Decolonialidade

O curso foi realizado no dia cinco de janeiro na ESE-TT, teve carga horário de oito horas, contou com a presença de 43 professores (Figura 22), e teve uma carga horária de 08 horas. Buscando provocar os professores a refletirem sobre as suas práticas, começo a conversa com os professores, questionando alguns conceitos enraizados com a visão colonial, como por exemplo o do discurso da “descoberta da Guiné-Bissau”, questiono “fomos invadidos ou descobertos?” Destaquei ainda a relação do currículo com o dia-a-dia do povo guineense, questionando o principal produto produzido na Guiné-Bissau e se ele estava presente nas salas de aula do país? Segui os questionamentos perguntando sobre o que se estuda sobre as Tabancas nas escolas. Conversamos também sobre as metodologias de ensino e os materiais que utilizam em suas aulas.

Figura 22 - Curso para os professores da APGGB.



Fonte: Registro realizado pelo autor.

Após o Curso, foi aberto um espaço para diálogo, ficando evidentes as angústias dos professores sobre as dificuldades encontradas pela falta de cursos de formação continuada. Eles destacaram que projetos como o oportunizado naquele momento, além de prepará-los melhor para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, motivava a continuar ensinando mesmo com todas as dificuldades enfrentadas diariamente. Usando as ideias de Paulo Freire e Rubem Alves, destaquei a necessidade do diálogo entre aluno e professor, de buscarmos lançar novos olhares para a sala de aula, falando que ensinamos e aprendemos diariamente, que existe uma troca entre aluno e professor. Falei que o aluno é mais que uma nota, e que devemos pensar se quando o aluno não aprende, a falha está na aprendizagem e não no ensino. Falei: “Se o aluno não aprende, a culpa é de quem? Do aluno? A falha está no ensino ou na aprendizagem?” Destaquei a importância de criar um ambiente acolhedor e instigante, onde os alunos se sintam motivados e encorajados a questionar e desenvolver suas potencialidades de forma crítica e criativa.

Apesar de o Curso ter sido ministrado em um curto período, a semente foi plantada, e assim como eu, tive a oportunidade de ser provocado pela minha orientadora de doutorado, um movimento que fosse capaz de mudar não apenas o meu discurso, mas também a minha prática, os professores guineenses, iniciam um movimento visando refletir sobre as marcas do colonialismo em suas práticas. Ressalto que a mudança não ocorre de forma repentina, para abordar os conceitos é preciso internalizá-los. A aprendizagem ocorre através da prática, da reflexão sobre ela, sobre os feedbacks que se recebe e sobre os erros se possa cometer, já que

Os professores não alteram e não devem alterar suas práticas apenas porque uma diretriz lhes é apresentada, e eles se sentem forçados a cumpri-las. Eles não podem evocar novas práticas a partir de nada ou transpô-las de imediato do livro didático para a sala de aula. Os profissionais necessitam de chances para experimentar a observação, a modalidade de desenvolver novas habilidades e de torná-las uma parte integrante de suas rotinas de sala de aula (Hargreaves, 2002, p. 114).

Para compreender a decolonialidade é imperativo, primeiro, explorar a intricada teia da colonialidade e suas estratégias subjacentes. Assim como na desconstrução de qualquer construto, a análise crítica das bases é essencial para desvendar suas camadas mais profundas. A colonialidade, com suas formas persistentes de dominação, exploração e marginalização, serve como fundação sobre a qual a decolonialidade se propõe a atuar. Analogamente, assim como compreender a arquitetura de uma estrutura é vital para desconstruí-la, entender as nuances históricas, sociais e culturais da colonialidade é fundamental para dismantelar as narrativas hegemônicas e construir perspectivas socialmente justas e inclusivas.

O movimento que busca apresentar como uma das possibilidades o ensino de uma Geografia Decolonial está no início. Sei, que há uma resistência dos professores, principalmente os que lecionam a mais tempo, em adotarem novas perspectivas epistemológicas, afinal, possuem enraizadas as práticas coloniais de ensino. Espero que esse movimento iniciado possa gerar um rompimento em algumas Crenças Pedagógicas Coloniais, e que mais professores do Sul Global se engajem nessa cooperação intercultural, ensinando e aprendendo juntos.

5.1.3 A Escola

Devido o curto período disponível para a aplicação da proposta, escolhemos a cidade de Bissau como espaço para a realização do projeto, assim, os professores da APGGB, que desejassem, poderiam estar presentes, e uma viagem a Gabu, pela distância e as péssimas condições das estradas, tornariam mais difícil a aplicação do projeto. A Escola escolhida, foi a Escola Comunitária do Colvi (ECC), localizada dentro do mercado do Bandim, no centro de Bissau. A turma indicada pelo professor Colvi, foi a do nono ano (Figura 23), com 35 alunos. A mesma turma já havia participado do projeto Marcas do Colonialismo em 2022, sendo também, uma das turmas que realizei observações solidárias, empáticas e co-construtivas e entrevistas com os alunos para esta pesquisa.

Figura 23 - Aplicação da proposta por uma Geografia Decolonial.



Fonte: Registro feito pelo autor.

Mesmo já conhecendo a turma, convidei os professores da APGGB para realizarmos observações junto com o professor da ECC, realizadas entre os dias 8 e 9 de janeiro. No primeiro dia, aproveitamos para realizar uma conversa com os alunos, explicando que estaríamos juntos nos próximos dias, para observar as aulas de Geografia. Notamos um certo desconforto do professor em ser observado, solicitando constantemente para eu intervir na aula. Acredito que tal solicitação está relacionada a dois fatores: primeiro por ser um professor branco e estrangeiro, o que gerou um certo desconforto e insegurança no professor, afinal, sabia que estávamos ali para implementar um projeto com uma outra perspectiva epistemológica; segundo por me conhecerem do projeto “Marcas do Colonialismo” que busquei utilizar metodologias mais dinâmicas, como a contação de histórias e a música. (Link https://www.instagram.com/p/CdI_wxDuAnx/).

Posteriormente, no dia 9, nos reunimos para elaborar o plano de ensino, baseando-se nas observações das aulas e nos conteúdos apontados pelo professor Colvi. Sei que um projeto como este, deveria possuir mais tempo em cada uma das etapas. Realizar as observações em mais dias poderia reduzir o desconforto do professor e alunos com o estranhamento de serem observados. Destaco ainda que precisamos de mais momentos com os professores envolvidos no projeto para realizarmos debates e conversas, visando construir uma proposta mais ampla e plural. E por fim, maior tempo para a aplicação. Destaco, que a pedido dos professores Quintino e Carlitos, mesmo com o curto período, criamos a proposta para mostrar aos professores da APGGB que além de necessário é viável criarmos mais projetos de ensino com a aplicação de uma Geografia mais crítica, democrática e conectada com as realidades guineenses.

5.1.4 Plano de Ensino

Durante o período das observações para a coleta de dados para a tese (2022, 2023 e 2024), já havia identificado em algumas aulas de Geografia, um distanciamento dos conteúdos ensinados pelos professores, com as realidades vividas pelos alunos. Nas conversas com os professores envolvidos no projeto, decidimos dividir a proposta em temáticas (Quadro 24), tendo o objetivo de complementar e conectar com os conteúdos trabalhados pelo professor regente da classe com algumas realidades vividas pelos alunos. A aplicação das aulas ocorreu entre os dias 10 e 17 de janeiro de 2024.

No primeiro dia, realizamos a apresentação do plano de ensino do projeto, com o tema gerador (economia), destacando, que a escolha foi indicação do professor de Geografia da escola, e acolhida pelos professores da APGGB.

Quadro 24 – Plano de Ensino do Projeto Geografia Decolonial

| Escola Comunitária do Colvi | | | |
|--|---------------------|------------------------------|--|
| Turma: 9º ano Vespertino | | Quantidade de alunos: 35 | |
| Disciplina: Geografia | | Professor: Colvi Ferreira Sá | |
| Tema Gerador: Economia | | Número de aulas: 08 | |
| Objetivo Geral: Promover a compreensão crítica da economia global e local a partir de uma perspectiva decolonial, enfatizando a importância de valorizar e integrar conhecimentos e práticas econômicas tradicionais africanas, e refletir sobre as dinâmicas de poder e desigualdade no sistema econômico. | | | |
| Objetivos Específicos: <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a origem do caju e a importância para a Economia guineense; • Conhecer a fruta e sua utilização em outros locais do mundo; • Investigar a cadeia produtiva do caju, analisando os papéis de produtores, consumidores, trabalhadores e empresários, com ênfase nas dinâmicas de poder e desigualdade, e valorizando as práticas econômicas locais e sustentáveis das comunidades envolvidas na produção do caju. | | | |
| Conteúdo | Quantidade de aulas | Metodologia | Avaliação |
| A origem do Caju e a importância para a Guiné Bissau. | 02 | Contação de histórias. | Debate sobre a importância do caju para a economia guineense e a sua relação com o colonialismo. |
| O que podemos fazer com o caju? | 02 | Trilha da aprendizagem. | Debate sobre a potencialidade do caju e a relação com o colonialismo. |

| | | | |
|---|----|--|---|
| A produção do Caju na Guiné-Bissau. | 02 | Trilha da aprendizagem e a Contação de histórias | Participação e envolvimento dos alunos na aula. |
| Quem produz, quem consome, quem trabalha e quem lucra. | 02 | Trilha da Aprendizagem e Poema | Participação e envolvimento dos alunos na aula. |
| <p>Bibliografia:</p> <p>DW, O que pode esperar da campanha do Caju em 2023. https://www.dw.com/pt-002/guin%C3%A9-bissau-o-que-se-pode-esperar-da-campanha-do-caju/a-68057036 Acessado janeiro/2024.</p> <p>Fórum de Macau-2021, Castanha do Caju, Pilar da economia da Guiné-Bissau. https://forumchinaplp.org.mo/pt/economic_trade/view/96#:~:text=O%20cultivo%20da%20castanha%20de,%C3%A9%20de%20200%20mil%20toneladas. Acessado janeiro/2024.</p> <p>Fundação Cargill. Benefícios do Caju. https://fundacaocargill.org.br/beneficios-do-caju/ Acessado janeiro/2024.</p> <p>Mendes, Henrique, A Segurança Alimentar e a produção de Caju na Guiné-Bissau. Lisboa, 2010.</p> <p>Socorro, Acioli, Tempo de Caju. Curitiba, Editora Positivo, 2020.</p> | | | |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Chegando na ECC, conversamos novamente com os alunos do nono ano, tentando sensibilizar e facilitar a compreensão deles sobre o que foi o colonialismo lusófono e o resultado dos cinco séculos de dominação portuguesa. Fazer anúncios mobilizando-os internamente facilitou o engajamento e a entrega nas atividades. Nas primeiras conversas, percebemos que os alunos apresentam um sentimento de inferioridade sociocultural, enaltecendo o que é europeu. Por exemplo, um aluno 3 (2024) colocou que “o que há na Europa é o que há de bom”.

5.1.5 Relato das Aulas

No **primeiro encontro** falamos sobre a origem do caju, destacando que é uma fruta originária do litoral nordestino brasileiro, e seu nome vem do Tupi Guarani (Noz que se produz). Buscamos questionar sempre os alunos, já que a desconstrução não pode ser imposta, tem que ser provocada, construída a partir do pensamento, nos moldes freireanos, contrariando o modelo colonial de ensinar, que é ancorado na educação bancária. A educação "é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo" (Freire, 2000, p101).

Ao provocarmos os alunos a pensarem sobre o porquê do caju ser produzido na Guiné-Bissau e qual a relação histórica com o Brasil, as respostas foram as mais variadas, dentre elas: “somos países irmãos” e “países com o mesmo clima”. Sempre provocando, levando os alunos a pensarem, perguntamos: qual a relação do Brasil com Portugal e qual a relação da Guiné-Bissau com Portugal?

Quais as semelhanças desta relação? Perguntamos várias vezes, até que as respostas surgiram, gritadas por alguns: “fomos explorados”, “fomos colônia”. Cabe registrar aqui a seguinte frase de Freire (2013, p. 52) quando este reflete sobre um dos sentidos da práxis dizendo que é “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

É fundamental recorrer à teoria freireana, baseada no diálogo e na reflexão, que nos possibilita uma ação transformadora da realidade, objetivando a construção da coletividade, do pensamento crítico da sociedade, neste caso, dos alunos e das alunas guineenses, por meio de uma práxis revolucionária e libertadora. Freire (1980) destaca que é através de uma práxis verdadeira que os povos colonizados superam o estado de objetos, como dominados, e assumem o de sujeitos da história.

Continuando a provocá-los, questionei-os se Portugal queria o desenvolvimento do Brasil e da Guiné-Bissau, ou seja, o desenvolvimento dos povos colonizados? Nesse momento, alguns alunos falaram que sim; outros, mais críticos, falaram: “claro que não!”. Antes de responder, seguia-se a lógica de responder com mais perguntas: “Então, Portugal falhou em nos desenvolver? A riqueza que estava aqui permaneceu aqui ou foi levada? Se os portugueses quisessem o desenvolvimento e evolução do povo guineense, será que teriam levado vocês na condição de escravos para outras partes do mundo?” Uma mistura de silêncio com risadas foi seguida por respostas mais homogêneas, como: “fomos explorados e roubados”.

No final da aula, realizamos uma revisão da história do caju e da relação com o processo de colonização. Como avaliação da aprendizagem, realizamos um debate com os alunos sobre o caju e a sua importância para a economia guineense, incorporando questões relacionadas ao processo de colonização portuguesa na Guiné-Bissau e no Brasil. Como foi o primeiro momento, estava com muita expectativa pela aceitação e envolvimento dos alunos no projeto. Por já conhecer a turma, e ter uma relação de respeito e carinho, a aula fluiu com muitos sorrisos e cooperação. Percebi um estranhamento com os demais professores de geografia guineenses presentes, mas comigo, já havia uma liberdade, que facilitou o desenvolvimento da aula, conforme apresentado neste vídeo (<https://www.instagram.com/p/CoDcV06LNCQ/>).

No **segundo encontro**, foi entregue a trilha da aprendizagem (ANEXO VI). Falamos da castanha do caju, da forma como ela é produzida e da sua utilização na Guiné-Bissau e no mundo. Destacamos que na Guiné-Bissau, aproveita-se apenas a castanha do caju, sendo descartada o resto, dessa maneira, procuramos apresentar aos alunos as potencialidades da fruta, trazendo exemplos do

nordeste brasileiro. Destacamos que, além do suco, é possível a produção de doces, balas e geleias⁶⁸ entre outros. Foi explicado ainda o que era uma cooperativa, quais os benefícios de se criar esse tipo de associação para as famílias guineenses pensarem nas potencialidades em gerar recursos a partir da fruta. Nesse momento fomos surpreendidos por um aluno, que destacou que há uma produção de sumo (suco) de caju na Guiné-Bissau, o produto é encontrado em alguns mercados e restaurantes. Essa situação, me fez pensar sobre a necessidade de ampliar o diálogo com mais atores, por mais que eu tenho residido durante a realização da tese na Guiné-Bissau por nove meses (2022 seis meses, 2023 dois meses e 2024 um mês), poderia ter investigado mais sobre a temática, afinal, na condição de estrangeiro, por vivenciarmos novos contextos num curto período de tempo, nem sempre estamos atentos a todos os detalhes. e possibilitado mais diálogos, buscando novos olhares e contribuições para a realização deste projeto.

Seguiu-se explicando quais os potenciais da fruta para o desenvolvimento da Guiné-Bissau, apresentando dados oficiais da Agência Nacional do Caju da Guiné (ANCA-GB) sobre a produção de caju. No final da aula, foram questionados sobre o que havia sido aprendido sobre a transformação e libertação do pensamento colonial, e após as respostas, foi anunciado o tema a ser discutido no próximo encontro: a produção de caju e as tabancas.

No início do **terceiro encontro** foi apresentado um dado de 2016, do Gabinete Integrado das Nações Unidas para a Consolidação da Paz na Guiné-Bissau (UNIOGBIS), que aponta que 85% da população guineense depende da produção do caju e que a fruta contribui com 90% do orçamento geral do país. Ainda sob os olhares atentos dos alunos, perguntou-se quais regiões produzem caju no país. Juntos, através do diálogo, chegou-se à conclusão de que há produção de caju em todas as regiões do país. O diálogo é a base da Geografia decolonial, ancorado em Freire (1987), que declara que na prática educativa dialógica não há espaço para a imposição autoritária do conhecimento, pelo contrário, o diálogo promove a participação ativa dos educandos na construção do saber.

Seguindo com a aplicação da proposta, foi feita uma explanação sobre a produção do caju, falando da quantidade, em toneladas, produzida por ano, das exportações do produto, o que se utiliza da fruta e o que se desperdiça do caju na Guiné-Bissau. Como exemplo, mostrou-se a cadeia produtiva do caju, explicando como ela funciona, da produção à comercialização.

Neste encontro, destacamos que mesmo tentando dialogar com os alunos, usando a trilha da aprendizagem⁶⁹ (ANEXO IV), a aula ficou muito expositiva e pouco dialogada, acredito que pela

⁶⁸ A Guiné-Bissau importa açúcar do Brasil, o produto é comercializado nos mercados.

⁶⁹ Recurso didático metodológico, que consiste em apresentar perguntas pré-estabelecidas sobre a temática da aula.

presença mais ativas de outros professores da APGGB, fato que gerou uma inibição da turma. No final da aula, realizamos a contação de uma história fictícia, para conectar ao último encontro, onde iríamos trabalhar com a ludicidade.

Considerando tais fatores, no **quarto encontro**, e último dia da aplicação da proposta de uma Geografia decolonial, buscou-se conectar os conceitos críticos do capitalismo de Karl Marx e Friedrich Engels com a realidade do caju na Guiné-Bissau, expondo aos alunos a teoria da Mais Valia, destacando quem lucra, como se dá esse lucro, à custa do que e quais as consequências para a maior parte da população guineense. Nesse processo, lançou-se mão de analogias, tentando associar os donos dos meios de produção com os donos das terras e dos cajueiros, que negociam com atravessadores que exportam o caju, principalmente para a Europa e para a Índia.

Esta prática foi inspirada em Freire (1987), que afirma que “não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Freire (1987) buscou evidenciar a importância de se considerar as relações de poder, as estruturas sociais e as dinâmicas de exploração que permeiam a sociedade. Perspectiva esta que se encaixa perfeitamente no contexto guineense, onde as pessoas que trabalham na colheita do caju recebem muito pouco, sendo remuneradas por dia de colheita, sem direito trabalhista algum. Esse trabalho é realizado por homens, mulheres e por crianças que na época da colheita evadem das escolas para ajudar no sustento de suas famílias.

Os alunos foram questionados se conheciam alguma pessoa que trabalha na colheita do caju e se alguma delas é criança. Muitos deles levantaram a mão. Seguindo, foi perguntado se algum deles já trabalhou na colheita do caju, e na turma de 35 alunos, quatro levantaram a mão, aqui destaco a possibilidade de alguns alunos se sentirem constrangidos em levantar o braço na frente dos colegas de classe. Destaca-se que esse número pode parecer baixo, mas se está falando de uma escola na área central de Bissau, longe das áreas produtoras de caju. Um dos alunos relatou: “fui criado perto dos pés de caju, mas nunca estudei sobre o caju na escola”. O objetivo das perguntas era provocar os alunos para que refletissem sobre a realidade produtiva do seu país.

É importante destacar que as dificuldades financeiras fazem com que muitos aceitem as condições impostas pelos proprietários das terras onde se produz caju e ou pelos atravessadores (comerciantes). Os que colhem o caju são os mais fragilizados, mas pelas suas condições socioeconômicas, se sujeitam a muitas horas diárias de colheita por míseros 500 francos CFA⁷⁰.

⁷⁰ O valor da moeda utilizada na Guiné-Bissau, em fevereiro de 2004, tem a seguinte correspondência: R\$ 1,00 = XOF 122,00.

Para finalizar este bloco de conteúdos relacionados ao caju, foi apresentado um poema⁷¹ escrito especialmente para esta aula. Denominado “Versos perdidos nos pomares de Caju”, o poema é assim tecido:

Versos perdidos nos pomares de Caju

*Na Guiné- Bissau, sob o sol que aquece,
Crianças correm na plantação de caju que se oferece.
Abandonam os sonhos, deixam a sala de aula,
Colhem cajus, mas a educação na vida falta.*

*Cajus dourados, mãos pequenas a trabalhar,
Mas o futuro se desfaz ao se afastar,
Da escola, do saber, do sonhar,
Crianças correm, sem olhar para trás, sem voltar.*

*Que triste sina, que cruel a dor,
Colher cajus, mas perder-se o sabor.
Que a escola seja a árvore do futuro.
Onde crianças se alimentam do saber, sem luto.*

*Que voltem à sala de aula, que se reergam no saber,
Que os cajus sejam colhidos, mas o futuro, a valer.
Que a educação seja o alimento, a orientação
Para que as crianças da Guiné-Bissau encontrem a sua missão.*

Autor: Marcelo da Silva.

A proposta aqui descrita foi aplicada *in loco*, num curto espaço de tempo, devido à disponibilidade do pesquisador para permanecer no país. Portanto, foram realizados quatro encontros, em duas semanas, de 08 a 17 de janeiro. Em conversa com os alunos, no final da aplicação, eles foram questionados se sentiram diferença nas aulas de Geografia, se as metodologias aplicadas facilitaram a compreensão, e se as abordagens fizeram sentido para eles. Em suas respostas, entusiastas e entusiasmantes, os alunos apresentaram depoimentos de que a aula, ministrada dessa forma, deixa de ser uma aula para decorar o assunto, uma vez que nela se pode conversar com o professor e com os colegas. Por fim, para dar encaminhamento ao projeto, pensando em plantar uma semente da possibilidade de um ensino da Geografia mais conectado a realidade dos alunos guineenses, em conversa com o professor da turma, acordamos em solicitar aos alunos, que escrevessem alguma

⁷¹ Devido ao pouco tempo disponível para a realização da atividade, o poema foi previamente elaborado pelo pesquisador, contrariando o desejo inicial pensado no planejamento da atividade, que tinha como objetivo a construção do poema de forma coletiva com os alunos.

poesia, ou elaborassem um desenho, relacionado ao Caju, enfatizando a necessidade de lembrarem o que foi trabalhado com eles em sala, conectando com a vida deles, com a população guineense e com o país, entregando ao professor da turma que daria continuidade ao projeto. Em junho de 2024, o professor Colvi relatou que ministrou uma aula aos alunos do ensino primário, sobre a importância do caju para a Guiné-Bissau. No final da aula, solicitou que os alunos desenhassem o que o caju significava para eles e para a Guiné-Bissau (ANEXO VII). Após leu a poesia “Versos perdidos nos pomares de caju.”

Ao finalizar a proposta, como um movimento de retribuição pela oportunidade, foram debatidas algumas ideias e possibilidades com os professores da APGGB, como a criação de um Laboratório natural de ensino da Geografia (LANEG), que é uma ideia desenvolvida por mim a partir das minhas práticas como professor da disciplina metodologias do ensino da Geografia no IFC, visando romper com as metodologias tradicionais, consistindo em criar um espaço da escola para levarmos os alunos para aulas práticas. No LANEG, os professores podem criar suas aulas de Geografia Física, como por exemplo em Geologia (relevo, solos, rochas...) com maquetes naturais feitas no próprio terreno da escola, ou de Climatologia com a criação dos aparelhos de medição dos elementos climáticos ou ainda hidrografia com a junção da maquete de relevo com a água, explicando os rios, seus afluentes, os lagos e mares. A ideia de apresentar aos professores guineenses, visa possibilitar aos alunos e professores a construção de novos olhares sobre a Geografia, não a Geografia da decoreba, das cópias, mas sim uma Geografia visível, palpável, a ensinada através das paisagens, do mundo visível. Sugeriu-se ainda, como necessidade premente, a realização de saídas de estudo em torno da escola, a fim de abordar temas ligados às culturas locais, economia e os problemas urbanos.

No final da aplicação do projeto, os alunos fizeram uma homenagem ao pesquisador, a qual simboliza a maior honraria guineense, e que consiste em vestir alguém com um pano de pente⁷² (Figura 23). Este foi o sexto pano de pente recebido na Guiné-Bissau, sendo o primeiro dos alunos da Universidade Lusófona da Guiné- em 2019; o segundo dos alunos da Escola Isaac Newton, em 2019; o terceiro dos alunos da ESE-TT, em 2022; o quarto dos professores na cidade de Bissau, em 2022; e o quinto em Bissorã, num curso de formação continuada, em 2023. Tal honraria é um dos principais símbolos guineenses, e segundo o professor e amigo Quintino Sanca “muitos desejam

⁷² O “panu di pinti” (“pano de pente”, em português), originário da etnia Manjaca, espalhou-se pelos outros grupos étnicos. Ele é feito no tear, de forma artesanal, e é muito utilizado em cerimônias tradicionais e homenagens a personalidades como forma de agradecimento. Tem um valor inestimável na comunidade guineense e até os dias de hoje continua a ser considerado um dos muitos símbolos culturais e tradicionais do país.

ganhar o pano de pente, mas aqui na Guiné-Bissau, só presentamos os que merecem, os que fazem parte de nós, e agora você é um guineense, um guineense-brasileiro”.

Figura 23 - Homenagem recebida pelos alunos da Escola do Colvi.



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Nos momentos finais da aplicação do projeto, refletindo além da pesquisa para a realização desta tese, havia uma mistura de sentimentos. Parte de mim estava feliz, aliviado e orgulhoso em ter conseguido provoca-los sobre a necessidade de romper com o modelo de ensino mecânico, opressor e sem diálogo. Percebi, em outros momentos, em minhas observações, que alguns professores de Geografia, começavam a utilizarem métodos mais dialógicos de ensino. Outra parte, apresentava uma angustia, pois reconhecia que o espírito assistencialista não havia acabado. O amor pelo país e pelo povo guineense, somados as realidades vividas e experimentadas, me levam constantemente a pensar em ações buscando amenizar tais sofrimentos. A angustia sentida, justifica-se por desejar continuar pesquisando sobre a Educação Guineense, e que tal espírito não produza novas formas de colonialismo. Como destaca Cassiani (2016) relatando que “As cooperações internacionais possuíam tendências que envolviam assistencialismos, ensino fora da realidade timorense, produzindo novas formas de colonialismos, como a valorização exacerbada de uma ciência eurocêntrica, branca e masculina (Cassiani et al., 2016).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que se conclui essa jornada de investigação sobre a educação guineense, é necessário refletir sobre as sínteses elaboradas a partir da coleta e análise de dados aqui apresentadas. É claro que o processo vivido durante o desenvolvimento desta tese não cabe nas páginas escritas até aqui, nem mesmo caberá nos muitos escritos que ainda serão tecidos ao longo das experiências como professor-pesquisador.

Por meio da elaboração da pesquisa ora relatada alcancei o objetivo de analisar as permanências e rupturas da colonialidade no ensino da Geografia na Guiné-Bissau. O centro do debate envolve o colonialismo lusófono e suas estratégias, já que os colonizadores portugueses utilizaram a educação como uma das principais ferramentas de dominação e perpetuação do seu projeto de sociedade no qual o povo guineense era oprimido e inferiorizado.

Na busca pela construção dos dados, a realização da pesquisa exigiu três viagens à Guiné-Bissau: em 2022, por cinco meses; em 2023, por 40 dias; e em 2024, por 30 dias. A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como matéria-prima os dados coletados a partir de dois instrumentos metodológicos: entrevista semiestruturada com dois professores da ESE-TT e seis professores do Ensino Básico; questionário estruturado com 38 professores e 270 alunos do Ensino Básico. A partir da Análise de Conteúdo, ancorada em Bardin (2011), os relatos dos interlocutores foram agrupados em três Eixos: 1) Formação de professores de Geografia; 2) Permanências e rupturas da colonialidade na prática docente na percepção dos professores; 3) Permanências e rupturas da colonialidade na prática docente na percepção dos alunos. O Eixo 1 foi dividido em duas categorias: a) Matriz Curricular do Curso de Bacharelado; b) Criação do Curso de Licenciatura. O Eixo 2 foi composto por cinco categorias: a) Conhecimento sobre a História da Guiné-Bissau; b) Familiaridade com os termos colonialismo e colonialidade; c) Metodologias utilizadas pelos professores; d) Relação professor-aluno; e) Avaliação da aprendizagem. O Eixo 3 foi construído a partir de três categorias: a) Familiaridade com os termos colonialismo e colonialidade; b) Metodologias utilizadas pelos professores; c) Relação professor-aluno. Para o desenvolvimento da análise, a lente utilizada como referencial teórico foi Freire (1978; 1987), Sané (2019), Fanon (2008) e Meneses (2010; 2014; 2018).

Houve alguns percalços ao longo da pesquisa, como a dificuldade na obtenção de documentos oficiais do governo e da ESE-TT. Isto levou-me a concentrar parte da pesquisa na realização de entrevistas e na aplicação de questionários junto aos professores do departamento do Curso de Geografia, ao atual Subdiretor da ESE-TT e ao primeiro Subdiretor da instituição.

Para a contextualização do objeto de pesquisa, iniciei o estudo descrevendo a história da educação na Guiné-Bissau, dividindo-a em três fases: pré-colonial, colonial e pós-colonial. No que tange à fase pré-colonial, procurei descrever como funcionava a estrutura educacional dos povos nativos antes da chegada do colonizador. A educação era transmitida principalmente por meio da tradição oral. Os mais velhos ensinavam os mais novos através da contação de histórias, de lendas, provérbios, canções, transmitindo a história, a cultura, os valores e as normas sociais da Guiné-Bissau, não apenas para ensinar uma possível função social, mas para que fossem aceitos e respeitados por todos os grupos étnicos na região. Foi investigado se na educação tradicional africana havia registros de uma educação com a utilização de opressão e violência, não sendo encontrados dados a esse respeito. Isto evidencia que a opressão e a violência física e psicológica foram introduzidas na educação guineense durante o período colonial.

Caracterizando o período colonial guineense, percebi que os portugueses tiveram êxito em parte de seus objetivos, sobretudo no que tange à desumanização, inferiorização, saqueamento e desestruturação social. As marcas ficaram enraizadas, gerando o sentimento de inferioridade e de incapacidade de resolverem os legados de desigualdade socioeconômica, fruto dos cinco séculos da colonização lusófona. A conquista da independência de Portugal, na década de 1970, não foi capaz de propiciar liberdade ao povo guineense. Nos 527 anos de exploração (1446-1973), os portugueses não estabeleceram as mínimas condições para formar quadros locais qualificados, gerando uma dependência externa de apoio, fato este que fica constatado com o elevado índice de não alfabetizados no ano de 1973, próximo a 90% da população.

Com relação à cultura africana, os portugueses, por mais que tentassem impor a sua cultura, não obtiveram completo sucesso. O povo guineense resistiu no que se refere ao apagamento da cultura africana. A imposição da língua portuguesa e da religião católica não resultou no apagamento das línguas nativas, pelo contrário, surgiu uma língua que uniu os povos da Guiné-Bissau, o crioulo. Com relação à religião católica, percebe-se que é pouco difundida no país, assim como a língua portuguesa, falada praticamente apenas nas escolas e nos órgãos públicos. A língua guineense correntemente utilizada, de fato, é a crioula, língua que surge como resistência ao colonialismo português.

Em meio às adversidades históricas, os povos originários encontraram formas de resiliência e resistência, mantendo a cultura africana viva, tecendo-a em cada aspecto de suas vidas, desde as tradições orais até as práticas espirituais, e por mais que busquem outra religião, seja a cristã ou a muçulmana, seguem as religiões africanas, em paralelo, reafirmando, assim, sua conectividade com suas raízes ancestrais.

No que se refere à Educação colonial, além de ser negada à maior parte dos povos originários, os poucos que tinham acesso a ela recebiam uma educação descontextualizada das suas necessidades e realidades. A educação era utilizada como estratégia de dominação e de apagamento da cultura dos povos originários. A forma opressora, com a utilização de castigos e humilhação, com o uso de violência psíquica e física, ficou enraizada nas práticas dos professores guineenses, mesmo com a conquista da independência, tornando-se, assim, uma crença pedagógica colonial.

Os professores guineenses, precisam pensar juntos nas possibilidades de oferecer uma educação que supere o treinamento, não desejando moldar os comportamentos e disciplinar os corpos para atender as demandas e lógica dos setores econômicos. Precisam com urgência romper com a perspectiva de decorar conceitos, cópias sem sentido, da obediência, do ficar sentado.

É preciso um ensino com/da/pela pesquisa, para além do paradigma da universidade/academia. Uma ideia de pesquisa do contexto que cerca os alunos, justamente para que possa desenvolver consciência de classe e não normalizar as perversidades do sistema (não é normal não ter dinheiro para comprar comida). É preciso ter a capacidade de se indignar, como dizia Freire (1996).

No longo período de colonização, a educação começou a se tornar realidade para uma pequena parcela dos guineenses a partir do século XIX, após o Tratado de Berlim (1884-1885) que, diante da disputa com outras nações europeias, pelos territórios africanos, exigiu maior presença portuguesa na Guiné-Bissau. Isto levou Portugal a enviar mais famílias portuguesas à Guiné-Bissau, gerando a necessidade de criação de escolas para atender os filhos dos colonizadores e os filhos dos funcionários do governo colonial. Os conteúdos eram aqueles considerados importantes e legitimados pelos portugueses, sendo o currículo moldado de acordo com aquele aplicado na Europa, já que os filhos dos colonizadores iriam continuar os estudos em Portugal.

A intensificação da relação colonial na Guiné-Bissau trouxe consigo não apenas uma profunda exploração econômica, mas também a imposição de valores culturais e do modelo educativo ocidental às populações nativas, levando ao surgimento de crenças pedagógicas que estão enraizadas na identidade dos professores guineenses. Dentre elas, constatei a relação de opressão, os castigos, a violência, as metodologias tradicionais, sem diálogo, com cópias constantes, e a exigência de memorização das informações repassadas. Métodos herdados do período colonial, compondo, assim, o que se denominou Crença Pedagógica Colonial.

Ao analisar a relação entre a Colonialidade do Saber e as Crenças Pedagógicas Coloniais, constato que ambas se pautam nas formas hierárquicas da reprodução do conhecimento, valorizando

os conhecimentos eurocêntricos em detrimento dos conhecimentos produzidos pelos povos originários. Porém, a necessidade da formulação teórico conceitual das Crença Pedagógica Colonial justifica-se em aprofundar as marcas da colonialidade do poder e do saber, evidenciadas nas metodologias e práticas educacionais, nas relações, ideias e valores dos professores de países colonizados. Assim, uma Crença Pedagógica Colonial é definida como um conjunto de ideias, valores e práticas educacionais que foram estabelecidas durante o período de colonização por parte das nações europeias em suas colônias, refletindo nas perspectivas e nos interesses dos colonizadores, promovendo a superioridade cultural e intelectual eurocêntrica em detrimento das culturas e dos conhecimentos dos povos originários. A influência dessas crenças pode ser observada nas estruturas educacionais, nos currículos, mas sobretudo na formulação das práticas docentes, nas metodologias de ensino utilizadas, nos processos de avaliação desenvolvidos e nas relações de poder estabelecidas entre professor e aluno.

Constatei que a primeira tentativa de rompimento com o modelo colonial de ensino foi realizada por Amílcar Cabral, com a criação das EZL, com o ensino que privilegiava a reafirmação, com o estudo sobre a geografia e a história guineense. A proposta foi abandonada pelo Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC) logo após a conquista da independência, em detrimento da adoção de modelos educacionais ocidentais incorporados com o auxílio de algumas nações, principalmente Portugal, Brasil, Cuba e a antiga URSS.

Com a conquista da independência, ocorrendo o fim do período colonial e o início do período pós-colonial, o novo governo da Guiné-Bissau encarou grandes desafios no sentido de tornar a educação guineense uma realidade à população nativa, visto que, em 1973, ano da independência, mais de 90% dos guineenses não eram alfabetizados, e somado a isso havia a falta de infraestrutura e de professores. Tal situação exigia a busca por parcerias internacionais que pudessem colaborar nessa reestruturação, sendo os principais países a antiga URSS, Cuba, Portugal, Suécia e Brasil. A estruturação do ensino da Geografia teve grande influência da URSS, que ficou responsável pela criação do primeiro curso no país, no ano de 1979, na atual ESE-TT. Numa análise mais criteriosa, identifiquei que os russos promoveram um ensino da Geografia distante da realidade da população guineense, como o estudo da Cosmologia de forma aprofundada. Isto permaneceu até a reforma curricular realizada no ano de 2022.

Com relação ao Curso de Bacharelado em Geografia e História, criado em 1979, com o apoio da antiga URSS, compreendi que houve uma valorização dos conceitos da Geografia física, e

destaque para a Cosmologia em detrimento dos conhecimentos humanos, dando ênfase aos verdadeiros problemas diários dos guineenses, relacionados à urbanização, demografia, migração e economia. O Curso de Bacharelado, concomitante com História, com três anos de duração, tinha o objetivo de suprir uma necessidade emergencial, a de formar professores para as escolas que estavam sendo construídas. Nessa análise, constatei que, ao se implantar o antigo Curso de Bacharelado, o que menos os egressos que se tornariam professores de Geografia estudavam eram disciplinas na área da Geografia. Outro fator importante que merece ser citado aqui é o de que, com o Curso de Bacharelado, os professores guineenses, segundo a lei da educação do país, são habilitados somente para lecionarem no Ensino Primário.

Durante a construção da tese, estando em campo, houve o convite, em 2022, do Subdiretor da ESE-TT, para compor a equipe de criação do Curso de Licenciatura em Geografia, primeiro curso de licenciatura na área (sem concomitância) criado no país. O desafio, que exigia grande responsabilidade, foi aceito. O tempo de construção do Projeto Pedagógico do Curso e da Matriz Curricular era exíguo, entretanto, foi possível alcançar o objetivo proposto, que era o de provocar os profissionais de gestão, professores, estudantes e egressos da ESE-TT a iniciarem um processo de rompimento com a colonialidade e construir uma nova perspectiva, a da Geografia decolonial, que busca tirar o aluno da sala de aula para que possa ver o mundo visível, que prioriza os conceitos conectados com a realidade social, cultural e econômica do país, ou seja, uma Geografia viva.

No que diz respeito ao ensino de Geografia nas escolas de Ensino Básico (Primário e Secundário), constatei a permanência de práticas coloniais. O movimento engendrado pelos professores, de perpetuar práticas do período colonial como se fossem o caminho didático-metodológico adequado para o ensino na atualidade, foi caracterizado pela inculcação de Crenças Pedagógicas Coloniais. Lançar mão de práticas alicerçadas em crenças pedagógicas, elementos não fundamentados teoricamente, sem qualquer comprovação científica, é uma prática que não se constitui como transformadora, haja vista que pouco contribui para uma educação pautada na realidade do povo guineense e, ainda mais, para o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos, que poderia levá-los à autonomia e transformação de suas realidades e da realidade social do país.

A opressão é constante, os alunos sofrem agressões psicológicas e físicas. Durante os cursos de formação continuada e nos projetos implementados foi possível perceber resistência por parte de alguns professores no sentido de refletirem sobre suas práticas. Alguns defendiam que as agressões são necessárias, pois motivam os alunos e ajudam a manter a disciplina na sala de aula. A

desconstrução dessas Crenças Pedagógicas Coloniais foi abordada por meio da realização do projeto “O bom professor não bate”, na tentativa de romper com elas. A reflexão era provocada a partir da apresentação das teorias da colonialidade, das crenças pedagógicas, das Crenças Pedagógicas Coloniais e de debates sobre os traumas e prejuízos causados pela prática de agressões físicas e psicológicas ao desenvolvimento dos alunos.

Por meio da realização da observação solidária, empática e co-construtiva, bem como das respostas dos professores e alunos do Ensino Básico, foi possível identificar que muitos professores agridem seus alunos visando manter a disciplina e perpetuar o modelo de ensino colonial. Um dos cursos de formação continuada que foi aplicado se relacionava às metodologias de ensino, ao uso da ludicidade (jogos e músicas) e da pedagogia decolonial.

As metodologias aplicadas pelos professores do Ensino Básico podem ser relacionadas ao modelo de educação bancária freiriana, com foco na memorização dos conteúdos, apenas para que estes sejam colocados em prova. Essa abordagem reproduz dinâmicas de poder e hierarquia herdadas do período colonial, em que o conhecimento era imposto, refletindo, assim, uma continuidade de dominação cultural. A perpetuação da colonialidade está diretamente ligada à condição de opressão à qual os professores foram submetidos quando eram alunos. No papel de professor, passam a oprimir seus alunos. Os professores guineenses acreditam que esse é o modelo certo, o modelo eficaz, afinal, a receita está pronta, pegam um texto, fazem a leitura coletiva, os alunos realizam cópias do quadro, e para “motivar” e manter os alunos disciplinados, oprimem, com o uso da violência física ou psicológica.

Nesse contexto, as tradições culturais africanas, desvalorizadas, silenciadas, durante o período colonial, precisam ser incorporadas de forma significativa nos currículos do Ensino Básico e Superior da Guiné-Bissau, uma vez que existe uma desconexão entre o que se ensina e o que deveria ser ensinado para resultar numa práxis transformadora.

As principais rupturas com a colonialidade, nas práticas docentes, se relacionam pontualmente às questões culturais, uma vez que os professores e, conseqüentemente, os alunos guineenses, valorizam e se orgulham da sua cultura, dos inúmeros grupos étnicos que se respeitam, vivem em harmonia e se ajudam mutuamente. Na sala de aula, é notória essa união, esse senso de irmandade entre os alunos. Se por um lado temos um professor opressor, carregado de crença pedagógica colonial, por outro lado, temos um grupo de alunos oprimidos que se unem e se fortalecem para tentar resistir.

Constatei que as rupturas com a colonialidade, nas práticas docentes, podem ser intensificadas com a renovação epistemológica e metodológica, sendo necessário realizar uma reflexão-ação coletiva, que reflita sobre a possibilidade de uma reestruturação do currículo do Ensino Básico, já realizada na área da Geografia, no Ensino Superior, com a criação do Curso de Licenciatura em Geografia da ESE-TT. Essa reestruturação pode, inclusive, ser adaptada e melhorada à medida que novas reflexões e necessidades vão sendo constatadas. Por meio da aplicação de uma proposta de Geografia decolonial foram sistematizadas práticas a partir de olhares outros, epistemologias outras, metodologias outras, não negando o conhecimento produzido pelos europeus, mas incorporando referenciais do sul-global, principalmente africanos.

A Guiné-Bissau enfrenta inúmeros desafios educacionais, econômicos e políticos. Vencê-los depende de investimentos de recursos. A fragilidade política, somada aos elevados índices de corrupção, à falta de oportunidades e à má gestão, tornam a população guineense cada vez mais dependente de ações populistas dos governantes. Nesse processo complexo, a educação não é entendida como prioridade, mas sim a produção da existência, e para isso, a população troca o voto por “arroz na cabaça”.⁷³

Os atuais políticos, representantes do povo, utilizam a imagem de Amílcar Cabral para se apresentarem como salvadores da nação, agora não mais do colonialismo português, mas da pobreza e da falta de oportunidades. Eles fazem parte da pequena elite guineense, aos moldes daquela criada pelos colonizadores portugueses, como uma estratégia de diferenciação e dominação, resultando na ilusão de que a salvação está em trabalhar no governo ou assumir um cargo político. Aos que desacreditam dos falsos salvadores, a possibilidade pode estar na emigração, buscando, de todas as formas, oportunidades para sair do país e recomeçar a vida em uma outra nação, mas ainda assim, não conseguiram deixar para trás as marcas do colonialismo, essas permanecem vivas na memória, perpetuadas pela colonialidade.

Aponto a necessidade de movimentos outros de reafrikanização, entre eles: implementação de projetos de formação continuada de professores, fundamentados em bases epistemológicas decoloniais, priorizando as teorias e metodologias africanas, que promovem o rompimento com as Crenças Pedagógicas Coloniais; criação de cursos de licenciatura em outras áreas do conhecimento além da Geografia; adaptação e ampliação do modelo de Geografia Decolonial; criação de laboratórios de Geografia Natural nas Escolas de Ensino Primário e Secundário; reedição e ampliação

⁷³ Arroz na cabaça é uma expressão guineense que se refere a ter a garantia da comida diária.

dos projetos “O bom professor não bate” e “Marcas do Colonialismo”; busca por parcerias com instituições do Sul Global. Muitas outras ações podem ainda ser vislumbradas a partir das necessidades guineenses.

É fundamental pensarmos uma educação na Guiné-Bissau a partir de uma perspectiva decolonial, de modo a romper com as heranças coloniais que ainda estruturam o sistema educacional. A educação guineense, moldada pela lógica do colonizador, tem historicamente negligenciado as realidades culturais e linguísticas do país. Uma educação decolonial, por outro lado, deve ser centrada nas experiências, histórias e saberes locais, reconhecendo a importância de um ensino que promova a emancipação social e cultural. As Escolas das Zonas Libertadas durante a luta pela independência são uma inspiração valiosa para essa redefinição, pois nelas foi possível desenvolver um modelo educacional contextualizado e comprometido com a resistência. Nesses espaços, a educação visava não apenas a ensinar conceitos, mas também a formação de uma consciência crítica e nacionalista, alinhada com as necessidades da população.

Outro aspecto indispensável para a transformação da educação guineense é a redefinição da política de investimento do Estado. A escassez de recursos destinados à educação tem mantido as disparidades e comprometido a qualidade do ensino, afetando principalmente as regiões mais vulneráveis. Para garantir uma educação de qualidade e decolonial, é necessário um compromisso político que assegure o financiamento adequado para todos os níveis educacionais, desde o ensino básico até a formação superior. Esse investimento deve incluir não só melhorias em infraestrutura, mas também a capacitação contínua de professores e o desenvolvimento de materiais didáticos que reflitam a diversidade cultural e a história do país. Um aumento significativo no investimento permitiria que as escolas se tornassem espaços de aprendizado crítico, onde os alunos possam compreender sua identidade e história, livres das narrativas coloniais que ainda predominam.

Pesquisar sobre a educação guineense, nos permite perceber que outras temáticas merecem um olhar aprofundado, como as marcas da colonialidade em outras áreas do conhecimento, as questões de gênero que sofreram influência do patriarcado eurocêntrico, questões sobre avaliação no ensino básico e a desconexão entre a formação inicial dos professores com as necessidades e realidades encontradas nas mais variadas regiões do país.

Por fim, é fundamental a introdução do crioulo como língua de ensino no sistema educacional é uma medida central para descolonizar a educação na Guiné-Bissau. Embora seja amplamente falada pela maioria da população, o crioulo foi historicamente marginalizado pelas políticas linguísticas coloniais que privilegiaram o português como a única língua oficial. No entanto, a língua crioula é

um símbolo de identidade e resistência, representando a voz do povo guineense. Integrá-la ao currículo escolar significa reconhecer e valorizar a cultura local, aproximando o ensino da realidade cotidiana dos estudantes. A implementação do crioulo como língua de instrução não apenas fortaleceria a identidade cultural dos alunos, mas também os capacitaria a aprender de maneira mais eficiente, em uma língua com a qual têm familiaridade. Essa mudança linguística é um passo essencial para desafiar as estruturas coloniais e promover uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA BRASILEIRA DE COOPERAÇÃO - **Projetos Brasil x Guiné-Bissau**. Acessado em 20 de fevereiro de 2023. de <http://www.abc.gov.br/projetos/cooperacaosul/guinebissau>.

ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira de. **Educação e transformação social: Formas alternativas de educação em país descolonizado**. (Tese em educação) Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Estudos Avançados em Educação. 1981.

ARAÚJO, Manuel e RAIMUNDO, Inês. **A evolução do pensamento geográfico: um percurso na história do conhecimento da terra e das correntes geográficas**. Maputo, Livraria Universitária, Universidade Eduardo Mondlane, 2002.

ARNAUT, Luiz. **Ata Geral da Conferência de Berlim** -Redigida em Berlim em 26 de fevereiro de 1885. Acesso em 20 de fevereiro de 2023. De https://mamapress.files.wordpress.com/2013/12/conf_berlim.pdf.

AUGEL, J. **A Guiné-Bissau e o longo processo de descolonização portuguesa (1956-1974)**. Editora Universitária da UFPE, 2007.

BÂ, Amadou Hampâté. Amkoullel, **O menino fula**. Tradução de Xina Smith de Vasconcellos. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2003.

BÂ, Amadou Hampate. **A Tradição Viva**. Lisboa: Instituto Piaget, 2010.

BARBOSA, Alessandro e CASSIANI, Suzani. **Transnacionalização Curricular em Timor-Leste: Tensões entre o Global e o Nacional**. Decolonialidade na Educação em ciências Bruno A.P.Monteiro...[Et al.} 1.ed; São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

BARDIN, L. **Análise De Conteúdo**. São Paulo: Martins fontes, 2011.

BORGES, Sônia Vaz. **A Educação Política para a Libertação na Guiné-Bissau entre 1963-1974**. Instituto Tricontinental 2022 Disponível em: <https://thetricontinental.org/pt-pt/estudos-1-libertacao-nacional-paicg-educacao/> Acessado em 10 de janeiro de 2023.

CÁ, Cristina Mandau Ocuni. **A falta de formação pedagógica dos professores de ensino básico na Guiné-Bissau nos anos 1975-1986**. 2005. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

_____. **Trajetória dos Quadros Guineenses Formados e em Formação no Brasil, na visão de estudantes e profissionais de 3º grau**. 177f. Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), S.P. 2009

CÁ, Lourenço Ocuni. **A colonização portuguesa na África**. In **As fronteiras do colonialismo: o caso da Guiné-Bissau** Editora da Universidade de Brasília, 1997. (pp. 17-31).

_____. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____ **A Educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973)**. Re. Online Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, SP, v.2, n. 1, 2000.

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

_____ **Política e educação na Guiné-Bissau**. Edições Húmus. 2015.

CABRAL, Amílcar. *Return to the source: selected speeches of Amílcar Cabral*. New York: Monthly Review Press, 1974.

_____ **Unidade e Luta: a arma da teoria**. Lisboa: Serra Nova, 1976.

_____ **A questão da língua**. *Papia*, Brasília, v.1, n.1, 1990. Disponível em: <<http://abecs.dominiotemporario.com/ojs/index.php/papia/article/view/188/300>>. Acesso em: 11 jun. 2023. (Publicado postumamente).

_____ **Análise de alguns tipos de resistência**. PAIGC. Imprensa Nacional da Guiné-Bissau, Bolama, 1979.

CABRAL, Amílcar; ANDRADE, Mário Pinto de. (orgs.) **A armada teoria: unidade e luta I**. Lisboa: Seara Nova, 1976.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrítica revisitada e as “críticas”. In: MULLER, Tania M. P.; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude: Estudos Sobre A Identidade Branca No Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. P. 33-52.

CASSAMÁ, Mamadu Boaventura. **O Movimento de Libertação da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC): raízes históricas, lutas e conquistas**. Livraria Esquina. 2014.

CASSIANI, S; von LINSINGEN, I.; PEREIRA, P. B. **(Pré)textos para pensar a cooperação educacional em Timor-Leste: algumas referências para o internacionalismo solidário**. PERSPECTIVA (UFSC) (ONLINE), v. 34, p. 390-414, 2016. <http://https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/39983>

CASSIANI, S. **Reflexões sobre os efeitos da transnacionalização dos currículos e da colonialidade do saber poder em cooperações internacionais: foco na educação em ciências**. Ciências & educação, Bauru, V.24, n.1, p. 225-244, 2018

CASSIANI, S., von LINSINGEN, I. **Freirean inspirations in solidary internationalism between East Timor and Brazil in science education**. Cult Stud of Sci Educ 18, 115–141 (2023). <https://doi.org/10.1007/s11422-023-10159-2>

CASTELO, C. (2012). **A construção social do estatuto indígena na Guiné-Bissau**. Afro-Ásia, 46, 115-147. 2012

CASTRO-GOMEZ, Santiago;GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**, Bogotá: Siglo del hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporaneos y Pontificia Universidade Javberianba, 2007.

CAVALCANTI, L.S. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papyrus, 1998.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. (1978) Tradução de Anísio Garcez Homem. Florianópolis: Editora Letras Contemporâneas, 2010.

CLAVAL, Paul; REGHEZZA-ZITT, Martine. **Por que a geografia? Por que ensinar geografia?**. In: CLAVAL, P. (Org.). *A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. São Paulo: Hucitec, 2003. p. 1-8.

COOPER, Frederick & STOLER, Ann Laura (eds.) “**Between metropole and colony: rethinking a research agenda**”. In: Frederick Cooper & Ann Laura Stoler (eds.), *Tensions of empire: colonial cultures in a bourgeois world*. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press. pp. 1-56.

DAVIDSON, Basil. **A libertação da Guiné: aspectos de uma revolução Africana**. Livraria Sá da Costa Editora. 1975

DINIZ, Vanessa Lessio. **Currículo e sentidos de Geografia em Timor-Leste: Disputas na significação da identidade nacional timorense** ' 11/03/2019 186 f. Doutorado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital da Unicamp

DOWBOR, Ladislau. **Guiné-Bissau: A busca da independência econômica**. São Paulo, 1983.

DUSSEL, Enrique. 1492. **O encobrimento do outro. A origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

EMBALÓ, A. **O papel das línguas na educação na Guiné-Bissau**. In: *Actas do Congresso Internacional de Língua Portuguesa: Vinte Anos Depois*. Universidade de Évora, Portugal, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FATI, Calilo. **Guiné-Bissau: A educação para a liberdade (1963-1973)**. *Revista Café com Sociologia* | v.7, n.1 | pp. 62-72 | jan./abr., 2018.

FERREIRA, M. **O fim de uma era. O colonialismo português em África**. Lisboa: Sá Costa, 1977.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

_____. **Educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. **Política e educação: ensaios**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001b. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Por uma pedagogia da pergunta**/Paulo Freire, Antonio Faundez. – Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985. Revisão Técnica e Tradução do texto de Antonio Faundez: Heitor Ferreira da Costa; Coleção Educação e Comunicação: v. 15, 4ª Edição.

FERNANDES, Beatriz Perote; MARTINS, Monica Dias. **A luta de libertação em Guiné-OBissau e os estudantes da UNILAB**. Tensões Mundiais. Fortaleza, v.14 n.26, p. 101-127, 2018.

FLOROVA, N. B. **Landscape and territorial identity in Russia**. Geographical Review, 97(2), 159-173.2007.

GADOTTI, MOACIR, **Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: Conceitos E Práticas Diversas, Cimentadas Por Uma Causa Comum**. Revista Diálogos: v. 18 n. 2 (2012): IV Congresso Internacional de Pedagogia Social: Domínio Epistemológico.

GASPERINI, Giulio. **A pedagogia do bom senso: crítica ao senso comum pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1989.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos De Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GNECCO, C. S. **A violência epistêmica na colonização do conhecimento**. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 20-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/a02v1440.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.

GOHN, M. DA G. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. **Revista Brasileira de Educação**, 34, 31-41. 2007.

GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002

HISSA. C. E. V. **Entrenotas: Compreensões de pesquisa**. Belo Horizonte-MG. Ed. UFMG.2013.

HOORNAERT, Eduardo. **História da Igreja no Brasil: ensaio de interpretação a partir do povo**. Vozes, 1998.

INE – **Anuário estatístico do Ultramar de 1958**. Disponível em - https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=462619742&PUBLICACOESmodo=2. Acessado em 10/11/2020.

KANE, CHEIKH HAMIDOU, **Ambiguous Adventure**. New York: Walker and Co. 1963.

LANGA, José Maria Do Rosário Chilaule. **Geografia De Moçambique: Um Olhar Para História E Epistemologia 15/12/2017** 261 F. Doutorado Em Geografia Instituição De Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Presidente Prudente), Presidente Prudente Biblioteca Depositária: Fct/ Unesp

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Avaliação da Aprendizagem na Escola**, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 2002.

MATEUS, Dalila Cabrita. **A luta pela democracia em Portugal: do Estado Novo à atualidade**. Lisboa: Temas e Debates, 1999.

MENDES, M. R. **Guiné-Bissau: História, cultura e identidade nacional**. Vozes. 2005.

MENDY, Peter Michael Karibe. **Conquista militar da guiné: da resistência à “pacificação” do arquipélago dos bijagós**. Soronda 13- Revista dos Estudos Bissau-guineenses, Guiné-Bissau, INEP, 1992.

MENESES, Maria Paula. **Colonialismo como violência; A “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique**. Revista Crítica de Ciências Sociais. 2018.

_____. **“O ‘indígena’ africano e o colono ‘europeu’: a construção da diferença por processos legais”**, *e-cadernos CES*, 7, 2010 p.68-93

MENESES, Maria Paula; SENA, Martins, Bruno (orgs.), **As guerras de Libertação e os Sonhos Coloniais: alianças secretas, mapas imaginados**. Coimbra: Almedina. 2013

_____. **Direitos e Dignidade: Trajetórias e experiências de luta**. Coimbra: CES. 2016.

_____. **Transnacionalização Curricular em Timor-Leste: Tensões entre o Global e o Nacional**. Decolonialidade na Educação em ciências Bruno A.P.Monteiro...[Et al.} 1.ed; São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

_____. **Memórias coloniais: silêncios, ruínas e esquecimentos. História da Historiografia**, (10), 45-60. 2012.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais Projetos Locais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

_____. **Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade.** Revista Brasileira. CI. Soc. N.32. 2017

_____. **Histórias coloniais e pós-coloniais.** In: SILVA, Maria Nazareth Sousa (Org.). O que ler na ciência social brasileira (1970-2002). São Paulo: ANPOCS, 2014. p. 457-477.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio Do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em saúde.** 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

NAMONE, Helena; TIMBANE, Arlinda. **A importância do Crioulo no processo de alfabetização em Guiné-Bissau.** In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2017, Campinas. Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2017. p. 38-1 a 38-9.

NASSUM, João Medina. **O papel das línguas africanas na construção dos estados africanos pós-coloniais: o caso da Guiné-Bissau.** In S. Rodrigues (Ed.), A Língua Portuguesa e a África Lusófona (pp. 51-63). Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto. 1994.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto, 2000.

OPUKO, Kofi Asare. **A religião na África durante a época colonial** (p. 609 -624) - História geral da África, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935 / editado por Albert Adu Boahen. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

ORTEGA Y GASSET, J. **Ideias e crenças.** Campinas, SP: VIDE Editorial, 2018.

OROZCO MARIN, Yonier Alexandre. **Antirracismo e Dissidência Sexual e de Gênero na Educação em Biologia: Caminhos para uma Didática Decolonial e Interseccional.** Tese de Doutorado PPGECT-UFSC. 2022.

PAJARES, Manuel Fernando. **Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct.** *Review of educational research*, 62(3), 307-332.

PEREIRA, Luisa Teotônio e MOITA, Luis. **Guiné-Bissau -3 anos de Independência.** Lisboa, CIDAC, 1976.

PIMENTA, S. G. Professor – Pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos** - volume 5 - n. 1 - p. 09-22 - Itajaí, jan./abr. 2005.

_____. **O Estágio Na Formação De Professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: CLASCO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

_____. **Os fantasmas da América Latina.** IN: NOVAES, A. (Org.). Oito visões da América Latina. São Paulo: Senac, 2006, p. 49-85.

_____ **Colonialità del potere ed eurocentrismo in America latina** [2000]. In: Ascione, Gennaro (org.). *America latina e modernità. L'opzione decoloniale: saggi scelti*. Salerno: Arcoiris, 2014, p. 73-96.

_____ **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina**. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 09-31, 2005b.

_____ **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. *Novos rumos*, ano 17, n.37, 2002. Disponível: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF Acesso em 10/01/2022.

_____ **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005b. p. 107-130.

RAMOS, Marise Nogueira. **A arte de contar histórias na educação infantil**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 1997.

RAMPINELLI, WILLIAN. **A construção do Estado Novo em Portugal: a propaganda salazarista e a imprensa (1933-1938)**. Editora Appris. 2014.

RAYMOND, A. M., & SANTOS, B. **Teacher beliefs and teacher education: Partners in crême**. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 23(1), 67-76. 1995.

REIS, Diego dos Santos. **A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 43, 2022.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda: Educação e descolonização**. Ed. 1 - Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Ed.1 - Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SAMPA, Pascoal Jorge. **Situação do ensino pública em Guiné-Bissau: desafios e possibilidades para uma educação de qualidade**. *Campina Grande*, v. 1 n. 4, 2015.

SANÉ, Samba. **A Educação na Guiné-Bissau: Perspectivas na atualidade do ensino básico em questão**. - Tese de doutorado - UFSM - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

SANÉ, Samba. **Os Desafios da Educação Guineense**. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, Brasil, v. 27, n.1, p. 55-77, jan/jun 2018.

SANÉ, Samba. **Paulo Freire e o Combate ao Analfabetismo na Guiné-Bissau: A campanha nacional de alfabetização e educação de adultos**. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 47, p. 259-283, 2021.

SANTOS, Ademir Barros. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**. Ano XV, N°XXVI, Sankofa, 2022.

- SANTOS, Milton. **Território globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro, Record, 2000.
- SANTOS, Milton. **Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método**. *Boletim Paulista De Geografia*, (54), 81_100. São Paulo, 1977.
- SANTOS, Renato Emerson dos. **O ensino de Geografia e as relações raciais: reflexões a partir da Lei n.º 10.639**. In: SANTOS, Renato Emerson dos. *Diversidade, espaço e relações étnico raciais: o negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SILVA, Marcelo da. **O professor que me tornei - Crenças Pedagógicas e a Motivação para Ensinar**. Florianópolis, 2021.
- SILVA, I. M., SANTOS, L. M., & PACHECO, J. A. **A regulação do ensino superior privado em países lusófonos africanos**. *Revista de Administração Pública*, 49(1), 7-30. 2015.
- SIMON, O. R., PARK, P. J. & FERNANDES, R. **Educação não formal e os desafios da inclusão social**. *Cadernos de Pesquisa*, 113, 157-171. 2001.
- SIQUEIRA, A. M. V. **O imaginário antirracista em confronto com a violência colonial: a (in)visibilidade das relações raciais na história da França**. In: MOTIM. *Revista Eletrônica de História Social e da Cultura*. v. 13, n. 1, p. 28-47, jan./jun. 2018.
- SOARES, M. A. R. & BEJANARO, L. A. F. **O ser humano e o saber: introdução à filosofia**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico. 2008.
- SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução à Geografia: Geografia e ideologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 1989
- SOUZA, Maria Adélia de. **O Lugar de Todo Mundo. Geografia da Solidariedade**. Conferência feita no I Encontro Internacional de Geografia da Bahia. 1997.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- TIMBANE, António; NAMONE, Américo. **"O crioulo guineense e sua importância sociocultural no processo de ensino-aprendizagem de línguas: o caso do Porto dos Caetanos"**. In: *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, nº 32, 2018, p. 117-134.
- UNESCO. **Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> 2016.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Metodologia Dialética em Sala de Aula**. In: *Revista de Educação AEC*. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VILLEN, Patrícia. **A crítica de Amílcar Cabral ao colonialismo: entre a harmonia e a contradição**. 1. Ed. São–Paulo: Expressão Popular, 2013.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (des)de la frontera suramericana**. In: Lander, Edgardo (Org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2010. p. 33-66.

WALSH, Catherine. **Pedagogía decolonial y educación popular**. In: Revista de Educación Popular, v. 10, p. 29-40, 2013.

REFERÊNCIAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES

CÁ, LOURENÇO OCUNI. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau.** 01/12/2004 260 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual De Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central.

CÁ, LOURENÇO OCUNI. **Política Educacional Da Guiné-Bissau De 1975 A 1997** 01/10/1999 149 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual De Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Da Unicamp.

COSTA, LARISSA MAGALHAES. **Campanha Nacional De Alfabetização De Adultos: Paulo Freire em Guiné Bissau.** 01/03/2009 175 F. Mestrado em História Comparada Instituição De Ensino: Universidade Federal Do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro Biblioteca Depositária: Biblioteca Marina São Paulo De Vasconcellos (Ifcs/Ufrj).

DIAS, CHRISTIANE DA SILVA. **"É proibido falar crioulo": um relato etnográfico sobre colonialidade, ensino de Língua E Políticas Linguísticas Na Guiné-Bissau** 25/03/2021 219 F. Doutorado Em Linguística Instituição De Ensino: Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Bu – Ufsc

DINIZ, VANESSA LESSIO. **Currículo E Sentidos De Geografia Em Timor-Leste: Disputas na significação da identidade nacional timorense** ' 11/03/2019 186 f. Doutorado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: Universidade Estadual De Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital Da Unicamp

DALÓ, MAMADU. **A interferência do Banco Mundial na Guiné Bissau: a dimensão da educação básica - 1980-2005.** 01/04/2009 188 f. Mestrado em SOCIOLOGIA POLÍTICA Instituição de Ensino: Universidade Federal De Santa Catarina, Florianópolis Biblioteca Depositária: Bu Ufsc

FANDA, JUVINAL MANUEL. **O processo de expansão da escolarização básica em Guiné-Bissau (1990-2010)** 06/11/2013 125 F. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, Campo Grande Biblioteca Depositária: Ufms

FONSECA, FERNANDO MANDINGA DA. **Cooperação Internacional Para O Desenvolvimento: Panorama Dos Projetos De Cooperação Educacional Realizados Por Portugal E Pelo Brasil Para Guiné-Bissau.** 08/04/2015 109 F. Mestrado em Relações Internacionais: Política Internacional Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Pe. Alberto Antoniazzi

INDJALA, SAMUEL. **A Educação na Guiné-Bissau: Análise Das Produções Acadêmicas 28/02/2019** 89 F. Mestrado Em Educação Instituição De Ensino: Universidade Metodista De Piracicaba, Piracicaba Biblioteca Depositária: Biblioteca Unimep - Campus Taquaral

LANGA, JOSÉ MARIA DO ROSÁRIO CHILAULE. **Geografia De Moçambique: Um Olhar Para História E Epistemologia 15/12/2017** 261 F. Doutorado em Geografia Instituição de Ensino:

Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Presidente Prudente), Presidente Prudente
Biblioteca Depositária: Fct/ UNESP.

MANGANA, Gregório Adélio. **A institucionalização dos “saberes locais” a partir de políticas curriculares em Moçambique: comunidades epistêmicas, contextos de influência e lugar de intermediação.** Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Recife, 2017.

MARCELINO, JONATHAN DA SILVA. **Geografia, movimento negro & relações étnico-raciais: um diálogo necessário'** 28/02/2019 240 f. Doutorado em GEOGRAFIA (GEOGRAFIA HUMANA) Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: Florestan Fernandes FFLCH USP.

MOREIRA, DOMINGOS. **Políticas públicas de alfabetização de massa na Guiné-Bissau.'** 01/06/2006 150 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro, Rio De Janeiro Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação da UERJ.

NTCHINGA, MBANA. **a Educação No Processo De Libertação Da Guiné-Bissau: A Percepção De Amílcar Lopes Cabral** 30/11/2017 74 f. Mestrado em POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO LOCAL Instituição de Ensino: ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE VITÓRIA, Vitória Biblioteca Depositária: EMESCAM – Biblioteca Central

OLIVEIRA, JONATHAN MARQUES. **a Práxis Dialógica De Paulo Freire Na Guiné-Bissau'** 18/06/2019 137 f. Mestrado em PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI, São João del Rei Biblioteca Depositária: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI.

ROCHA, OTÁVIO GOMES. **narrativas Cartográficas Contemporâneas Nos Enredos Da Colonialidade Do Poder'** 29/04/2015 208 f. Mestrado em GEOGRAFIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Curitiba Biblioteca Depositária: Ciência e Tecnologia da UFPR

SANI, QUECOI. **a Educação Superior No Desenvolvimento Da Guiné- Bissau: Contribuições, Limites E Desafios'** 21/10/2013 139 f. Mestrado em Desenvolvimento Regional Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, Pato Branco Biblioteca Depositária: Biblioteca da UTFPR - Campus Pato Branco

SANTOS, JOELMA MAIA DOS. **as Missões E A Administração Colonial Portuguesa Na Guiné-Bissau De 1930 A 1970'** 08/09/2016 90 f. Mestrado em HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Santo Antônio de Jesus Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DO DCH - CAMPUS V

SANTOS, CÉSAR AUGUSTO CALDAS DOS. **Sob A Névoa Do Norte: Reflexões Sobre Colonialidade, “Raça” E Livros Didáticos De Geografia Do Ensino Fundamental'** 15/08/2013 174 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Central da UNIRIO

SEMEDO, Abel da Silva. **A trajetória da escola pública na Guiné-Bissau: do Estado colonial português à independência nacional.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SILVA, MARCOS ANTONIO SOLANO DUARTE. **Pós-Colonialidade E Aspectos Étnico-Raciais: Um Estudo Sobre Os Parâmetros Curriculares Para O Ensino De Geografia Do Estado De Pernambuco**' 14/07/2016 119 f. Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Biblioteca da Fundação Joaquim Nabuco

SOARES, MARCELINO MENDES. **a Construção Do Estado Guineense No Contexto Da Diversidade Étnico-Racial**”.' 20/12/2016 142 f. Mestrado em POLÍTICAS PÚBLICAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, São Luís Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL

SUCUMA, ARNALDO. **o Ensino Superior Na Guiné-Bissau: Elementos estruturais, conjunturais e suas implicações no desenvolvimento das universidades guineenses 17/08/2018** 207 f. Doutorado em SERVIÇO SOCIAL Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, Recife Biblioteca Depositária: Biblioteca Central UFPE.

ANEXO I

Roteiro do questionário semiestruturada realizada com os professores guineenses

Nome Completo: _____

Data de nascimento: ___/___/___ Local de nascimento _____

Língua materna: _____ Filhos () sim () não _____

Qual instituição de ensino se formou: _____ quanto tempo leciona: _____

1. Qual sua área de formação na graduação? Qual o local de formação na graduação? Em qual idioma?
2. Possui pós-graduação? Se sim, qual a área? E qual o local de formação na pós-graduação
3. Leciona em qual idioma: () Português () crioulo () ambos
4. Conte um pouco sobre o que lembra do seu ensino da geografia no ensino primário e secundário? Lembra dos conteúdos que eram ensinados?
5. Fale um pouco sobre sua trajetória profissional como professor: (quando decidiu ser professor, porque escolheu essa disciplina)
6. Como ocorreu a elaboração do atual Plano Curricular do ESE? Você participou de alguma etapa dessa elaboração? Quantas alterações tivemos desde a sua criação?
7. Como ocorreu a participação de colaboradores externos na reestruturação(oes) curricular do ESE?
8. Como ocorreu a participação dos guineenses na reestruturação (oes) curricular do ESE? Como se deu a escolha desses profissionais?
9. Existe uma relação da ESE com a elaboração do currículo do ensino da Geografia no ensino básico guineense?
10. Em que ano temos o início do ensino da Geografia nas escolas de ensino básico guineense? Quem elaborou este currículo?
11. O currículo do ensino da Geografia na Guiné-Bissau é padronizado? Por que?
12. O currículo do ensino da geografia no ensino primário e secundário aborda?

- () Geografia da Guiné-Bissau () colonialismo português () Culturais locais ()
 Atualidades do mundo e da Guiné-Bissau
13. Você conhece a história da Guiné-Bissau no período pré-colonial? () sim () não - Colonial
 () sim () não - Pós colonial () sim () não
14. Você já ouviu falar, estudou sobre a colonialidade? () sim () não
15. Quais as maiores dificuldades na formação dos professores de Geografia na Guiné-Bissau?
16. Existe formação continuada dos professores na Guiné-Bissau? Qual a importância? São oferecidas por professores guineenses ou por cooperações internacionais? O que abordam?
17. Os cursos de formação continuada contribuíram para a sua prática docente? de que forma?
18. Dos conteúdos ensinados no ensino da Geografia, quais você procura conectar com a realidade da população guineense?
19. Na atual composição do currículo da Geografia, dentro do componente de Ciências Sociais e
20. Humanidades encontramos a disciplina de Geografia. Gostaria de saber, qual a importância
21. da Geografia Escolar hoje para a Guiné-Bissau?
22. Sabendo que não há livros didáticos para o ensino da Geografia no país, como você prepara as suas aulas? Você segue algum currículo programático? E os alunos possuem algum material de estudo?
23. Dos conteúdos existentes na sua formação como professor, quais você destacaria, que não se conectam com a realidade da população guineense?
24. A Guiné-Bissau é um país multicultural e multilinguístico, o senhor acredita que o atual currículo de Geografia está contextualizado com a identidade guineense?
25. Quais práticas de ensino você pratica/considera boas para as aulas de geografia?
- | | |
|----------------------------------|---|
| () Professor rígido/autoritário | () Aulas dialogadas |
| () Aulas expositivas | () Castigo e ou punição quando preciso |
| () Aluno/decorar conceitos | () Valoriza os conhecimentos locais |
26. Das práticas acima citadas, quais eram comuns na sua vida como estudante na Guiné-Bissau?
27. Na sua trajetória como estudante, você presenciou alguma forma autoritária pelos professores como a prática de palmatória em suas aulas? Essa prática ainda existe na Guiné-Bissau?

ANEXO II

Histórico Escolar do Curso de Formação de Professores de História e Geografia



REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU

Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia
Escola Normal Superior "TCHICO TÉ"

Eu SALVO DIALO Director da Escola Normal Superior TCHICO TÉ certifico, em cumprimento do despacho exarado em requerimento que fica arquivado nesta secretaria, que dos livros competentes consta que QUINTINO SARCA : : : : : natural do sector de BO : : : : : Região de ALBARRIM : : : : : filho de JOÃO SARCA : : : : : no dia 31 de JULHO de 2006 concluiu nesta escola os seus estudos de Professor(a) de HIST/GEOGRAFIA para o Ensino Secundário com a informação final de:

| anos | Disciplinas | Classificações |
|-----------|------------------------------|-----------------------|
| 1991/1992 | PRÉ-HISTORIA | 15(QUINZE VALORES) |
| " " | INTRODUÇÃO A ETNOGRAFIA . | 20(VINTE VALORES) |
| " " | GEOGRAFIA FISICA | 15(QUINZE VALORES) |
| " " | CARTOGRAFIA | 16(DEZASSEIS VALORES) |
| " " | HISTÓRIA ANTIGA | 13(TREZE VALORES) |
| " " | INTRODUÇÃO A ARQUEOLOGIA . | 17(DEZASSETE VALORES) |
| " " | PORTUGUÊS | 14(CATORZE VALORES) |
| " " | SOCIOLOGIA | 19(DEZANOVE VALORES) |
| " " | FRANÇÊS. | 15(QUINZE VALORES) |
| " " | PSICOLOGIA | 18(DEZOITO VALORES) |
| " " | FILOSOFIA | 13(TREZE VALORES) |
| " " | MATEMÁTICA | 12(DOZE VALORES) |
| 1992/1993 | HISTÓRIA MODERNA | 20(VINTE VALORES) |
| " " | MET. DO ENS. DA GEOGRAFIA . | 18(DEZOITO VALORES) |
| " " | MET. DO ENS. DA HISTÓRIA . | 16(DEZASSEIS VALORES) |
| " " | GEOGRAFIA FISICA | 17(DEZASSETE VALORES) |
| " " | GEOGRAFIA REGIONAL | 18(DEZOITO VALORES) |
| " " | GEOGRAFIA ECONOMICA | 18(DEZOITO VALORES) |
| " " | HISTÓRIA DA IDADE MÉDIA . . | 20(VINTE VALORES) |
| " " | PSICOLOGIA | 17(DEZASSETE VALORES) |

Em consequência destas notas o aluno ficou A P R O V A D O : : : : :

Consta no livro n.º 1 a fls 1 e leva o carimbo a óleo em uso nesta Escola Normal Superior "TCHICO TÉ".
Secretaria da Escola Normal Superior "TCHICO TÉ".
Bissau, 26 de MAIO de 2006

O Director



ANEXO III

Perguntas que compõem o questionário estruturado aplicado aos alunos do ensino primário e secundário.

| Primeira Etapa Questões iniciais | Segunda Etapa Questões finais |
|--|--|
| O que foi o Colonialismo na Guiné-Bissau? | Quais os métodos de ensino mais utilizados pelos seus professores? <input type="checkbox"/> Cópias; <input type="checkbox"/> Leituras coletivas; <input type="checkbox"/> aulas expositivas não dialogadas <input type="checkbox"/> Debates <input type="checkbox"/> Aulas expositivas dialogadas. |
| Quem colonizou a Guiné-Bissau? | Quais os tipos de avaliação mais utilizados pelos professores? <input type="checkbox"/> Seminários <input type="checkbox"/> Trabalhos <input type="checkbox"/> Provas escritas <input type="checkbox"/> Provas orais <input type="checkbox"/> Participação em sala |
| Quem liderou a Guerra da Libertação guineense contra o colonialismo? | Sobre a didática de seus professores, eles são: <input type="checkbox"/> Professor rígido/autoritário <input type="checkbox"/> Aplicam castigos físicos e/ou punições? <input type="checkbox"/> Obriga você a decorar conceitos? <input type="checkbox"/> Relaciona os conceitos gerais com os conhecimentos locais? |
| Seus pais estudaram no período colonial? | |

ANEXO IV

Perguntas que compõem o questionário estruturado aplicado aos alunos do ensino primário e secundário.

| Primeira Etapa Questões iniciais | Segunda Etapa Questões finais |
|--|--|
| O que foi o Colonialismo na Guiné-Bissau? | Quais os métodos de ensino mais utilizados pelos seus professores? <input type="checkbox"/> Cópias; <input type="checkbox"/> Leituras coletivas; <input type="checkbox"/> aulas expositivas não dialogadas <input type="checkbox"/> Debates <input type="checkbox"/> Aulas expositivas dialogadas. |
| Quem colonizou a Guiné-Bissau? | Quais os tipos de avaliação mais utilizados pelos professores? <input type="checkbox"/> Seminários <input type="checkbox"/> Trabalhos <input type="checkbox"/> Provas escritas <input type="checkbox"/> Provas orais <input type="checkbox"/> Participação em sala |
| Quem liderou a Guerra da Libertação guineense contra o colonialismo? | Sobre a didática de seus professores, eles são: <input type="checkbox"/> Professor rígido/autoritário <input type="checkbox"/> Aplicam castigos físicos e/ou punições? <input type="checkbox"/> Obriga você a decorar conceitos? <input type="checkbox"/> Relaciona os conceitos gerais com os conhecimentos locais? |
| Seus pais estudaram no período colonial? | |

ANEXO V

Questionário sobre a avaliação no ensino primário e secundário na Guiné-Bissau

1- Você acredita que a padronização das avaliações determinada pelo MENGGB é positiva para os alunos?

() Sim () Não - Por que?

2- Quantas questões você coloca em suas avaliações?

() Até cinco () Até dez () Mais que dez

3- Caso sua resposta for até cinco questões, justifique por quais fatores você aplica esse número de questões em suas avaliações?

() Dificuldade em tirar cópias () Dificuldade dos alunos () alunos acostumados com o número e tipo de questões. () Mais prático () menos questões para corrigir

4 - As questões que você elabora para as suas avaliações apresentam textos, imagens e gráficos ou são questões diretas e objetivas?

() Texto () Imagens () gráficos () diretas , O que? Qual? Por que? Explique.

5- Quais fatores levam você a não utilizar imagens, textos e gráficos em suas avaliações?

() Utilizo () Dificuldade em tirar cópias () dificuldade de interpretação dos alunos () Aprendi assim () não acho necessário

Outro _____

—

6- Quais fatores levam você a diversificar suas avaliações com imagens e gráficos?

() Não utilizo () potencializa a aprendizagem () Aprendi assim

Outro _____

ANEXO VI

Trilha da Aprendizagem – Aula 02



ANEXO VII

Atividades realizadas pelo professor Colvi em junho de 2024 baseada no projeto.



