

**UMA EDUCAÇÃO DESCOLONIZADORA PARA GUINÉ-BISSAU DESDE A
EXPERIÊNCIA DOS POVOS HISTORICAMENTE COLONIZADOS**

**THINKING ABOUT A DECOLONIZING EDUCATION FOR GUINEA-BISSAU
FROM THE EXPERIENCE OF HISTORICALLY COLONIZED PEOPLE**

**UNA EDUCACIÓN DESCOLONIZADORA PARA LA GUINEA-BISSAU DESDE LA
EXPERIMENTACIÓN DE LOS PUEBLOS HISTÓRICAMENTE COLONIZADOS**

Cauê Almeida Galvão¹
Nbemba Djassi²

RESUMO

Este trabalho realiza uma análise aprofundada do contexto histórico da Guiné-Bissau, entrelaçando-o com o desenvolvimento da educação ao longo da história e as necessidades identificadas para uma educação que busca se consolidar de maneira menos colonial no país. A opção metodológica escolhida é a pesquisa bibliográfica, fomentando um debate sobre os referenciais e destacando as fragilidades do sistema educacional guineense. Adicionalmente, são apresentadas soluções com foco no estímulo ao pensamento crítico na educação. Ao longo da discussão, compreendeu-se que diversas problemáticas contribuem para as fragilidades e limitações do sistema de ensino guineense. Contudo, observou-se que tais problemas não têm origem exclusiva na condição econômica do país, conforme apresentado ao mundo. Principalmente, eles têm raízes nas condições coloniais e nos padrões coloniais que foram parte do processo histórico de colonização europeia pelo mundo e que ainda influenciam o pensamento educativo guineense. Este fenômeno permeia boa parte de sua classe política, caracterizada pelo colonialismo mental e pelas colonialidades do poder, saber e ser. Este estudo busca contribuir para uma compreensão mais abrangente dos desafios educacionais enfrentados pela Guiné-Bissau e propor caminhos para uma transformação mais inclusiva e emancipadora.

Palavras-chave: educação guineense; pensamento crítico; Paulo Freire.

ABSTRACT

This work carries out an in-depth analysis of the historical context of Guinea-Bissau, intertwining it with the development of education throughout history and the specific needs for an education that seeks to consolidate itself in a less colonial way in the country. The methodological option chosen is bibliographical research, encouraging a debate on the references and highlighting the weaknesses of the Guinean educational system. Additionally, solutions are presented with a focus on encouraging critical thinking in education. Throughout the discussion, we understood that several issues addressed the weaknesses and limitations of the Guinean education system. However, it was observed that such problems do not originate exclusively from the country's economic condition, as presented to the world. Mainly, they have roots in colonial conditions and colonial patterns that were part of the historical process of European colonization around the world and that still influenced Guinean educational

¹ Professor Substituto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Historiador e Mestre em Estudos Latino-Americanos (UNILA); Doutor em Educação (UFMG). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação e Drogas (UERJ/CNPq). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (CERES-UFRN/CNPq). Faz parte do Observatório de Política e Educação para as drogas em Abya Yala (OPEDAY).

² Graduado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona da Guiné-Bissau. Professor de História e Geografia das escolas públicas da Guiné-Bissau.

thought. These characteristics permeate a large part of its political class, characterized by mental colonialism and the colonialities of power, knowledge and being. This study seeks to contribute to a more comprehensive understanding of the educational challenges faced by Guinea-Bissau and propose paths towards a more inclusive and emancipatory transformation.

Keywords: guinean education; critical thinking; Paulo Freire.

RESUMEN

Este trabajo realiza un análisis en profundidad del contexto histórico de Guinea-Bissau, entrelazándolo con el desarrollo de la educación a lo largo de la historia y las necesidades específicas de una educación que busca consolidarse de una manera menos colonial en el país. La opción metodológica elegida es la investigación bibliográfica, fomentando un debate sobre los referentes y poniendo de relieve las debilidades del sistema educativo guineano. Además, se presentan soluciones con un enfoque en fomentar el pensamiento crítico en la educación. A lo largo del debate, entendimos que varios temas abordaban las debilidades y limitaciones del sistema educativo guineano. Sin embargo, se observó que tales problemas no se originan exclusivamente en la situación económica del país, tal como se presenta al mundo. Principalmente, tienen sus raíces en las condiciones y patrones coloniales que formaron parte del proceso histórico de colonización europea en todo el mundo y que todavía influyeron en el pensamiento educativo guineano. Estas características permean a gran parte de su clase política, caracterizada por el colonialismo mental y las colonialidades del poder, el conocimiento y el ser. Este estudio busca contribuir a una comprensión más integral de los desafíos educativos que enfrenta Guinea-Bissau y proponer caminos hacia una transformación más inclusiva y emancipadora.

Palabras clave: educación guineana; pensamiento crítico; Paulo Freire.

INTRODUÇÃO

Elaborado a partir da pesquisa e trabalho de conclusão de curso em Ciências da Educação na Universidade Lusófona da Guiné-Bissau, este artigo foi expandido e organizado a fim de observarmos o processo sócio-histórico do território atualmente denominado Guiné-Bissau e seus processos de continuidade colonizadora mesmo após sua independência, a partir de outras demandas de manutenção das dependências.

A partir da exposição do contexto sócio-histórico refletido no território, nos detivemos a analisar os aspectos atuais do processo educativo na Guiné-Bissau. Buscou-se, sobretudo, demonstrar os principais problemas encontrados no sistema educativo nacional, majoritariamente oriundo e vigente do processo colonial secular europeu, bem como pensar em propostas críticas de uma educação emancipadora à nação guineense e a todos os povos historicamente colonizados.

Portanto, nos debruçaremos em analisar, pensar e propor soluções para a melhoria do

sistema educativo guineense, reconhecendo e evidenciando os problemas e as ameaças que afetam o sistema educacional e propondo, dessa forma, reflexões e ideias que possam ajudar na melhoria significativa do ensino-aprendizagem do país.

Cabe ressaltar que a Guiné-Bissau é um país de recente independência política, duramente conquistada em 1973 e reconhecida pela Organização das Nações Unidas em 1974, após o início da crise do Estado português que culminou com a Revolução dos Cravos no mesmo ano.

Inicialmente, recorreremos à síntese do contexto histórico e aos colonialismos e colonialidades processados ao longo de mais de 500 anos de colonização, escravização e expropriação portuguesa sobre o solo guineense.

Pretende-se elucidar que a educação é a principal política social, geradora de consciência sobretudo, formadora de cultura humana possível de se transformar a realidade e as estruturas da sociedade e consequentemente transformar a vida das pessoas e das sociedades.

BREVE HISTÓRIA COLONIAL DA GUINÉ-BISSAU... E DOS PAÍSES HISTORICAMENTE COLONIZADOS

A história e relações de contato entre o europeu português e o africano guineense são permeadas por narrativas fantasiosas e falácias históricas eurocêntricas que colocam em primeiro plano os “magníficos” descobridores de novos territórios e, em segundo, legitimam-se como tais, a partir da sobrevalorização de supostas incapacidades de um povo indigente de se autogovernar. Essas estruturas histórico-políticas de contato solidificaram uma forma de como contar a história do passado que contribuiu para a ignorância social e consolidação do senso comum de ideias coletivas.

É dentro dessas estruturas eurocêntricas que a palavra indígena - que na América usa-se e ensina-se na escola como um erro do descobridor que acreditava ter chegado nas Índias -, em realidade, era comumente utilizada para se referir aos povos africanos, que os europeus, chegaram antes das Américas.

A palavra indígena origina do latim *indigere*, indigente, ou seja, aquele que não é gente, não é humano e, segundo a interpretação religiosa daquele período, aquele que não tinha alma. Estendeu-se o mesmo crivo à interpretação da palavra ao pequeno país da África Ocidental e nos questionamos frequentemente: por que Guiné?

O termo Guiné não define apenas a Guiné-Bissau, mas igualmente Guiné-Conakry, Guiné Equatorial e Papua Nova-Guiné, tem intensa demarcação racialista no seu interior e

carrega a mesma marca cultural da categorização de inferioridade do não-branco e europeu.

A palavra Guiné surgiu associada aos portugueses e espanhóis no desenrolar da invasão e conquista do ultramar. No contexto português, surge pela primeira vez na obra *Chronica do Descobrimento e Conquista da Guiné* escrita em 1453 por Gomes Eannes de Azurara com relação de Guineu ao povo negro. (AZURARA, 1841). Assim como, em espanhol no dicionário da Real Academia Espanhola, guineo é descrito como certo baile de movimentos violentos e gestos cômicos, que era próprio da gente de raça negra.

A explicação de algumas palavras pode facilitar a compreensão de como se estruturou o pensamento colonial europeu nos espaços invadidos e saqueados a partir do movimento de lançar-se ao mar assim como o movimento de negação contínua do outro, que reiterará por muitos séculos até a atualidade.

Neste enquadramento, subjuga-se por meio dos complexos de inferioridade gestados a partir de políticas racionalizadas pela estrutura social eurocêntrica, consolidando um grupo superior (europeu, branco, cristão) em detrimento de um grupo inferior (não-branco, não-cristão, não-europeu).

A Guiné-Bissau foi o primeiro local no continente africano em que se estabeleceu um porto de escravos, modelo econômico impulsionado e amplamente desenvolvido pelos “superiores” europeus ao planeta desde então. Há relatos que os primeiros capturados para escravização no território ocorreu em 1440, com a expedição de Nuno Tristão.

Porém, o sistema escravagista passa a ser profissionalizado em 1490 com o arrendamento do tráfico de negros escravizados na Guiné à Bartolomeu Marchionni, procedente de uma família que enriquece com a escravização dos eslavos no contexto indo-europeu e que expandiu seus negócios para o lucrativo comércio de humanos não-brancos e não-europeus para o planeta.

No ano de 1588, construiu-se a fundação do porto de escravos de Cacheu, cidade localizada na região norte do país que serviu de entreposto entre o colonizador e os régulos (autoridades locais) no processo histórico. Entretanto, Cacheu não era o único porto de escravos, conforme descrito:

Os dois lugares, Cacheu e Bissau, eram portos de saída de um tráfico de escravos mais amplo. A partir das bacias de quatro grandes rios próximos a estes dois portos, Senegal, Gâmbia, Cacheu e Geba, poderia-se chegar até os sertões da região africana (na realidade até onde os africanos permitissem a entrada – no caso do Rio Cacheu até a cidade de Farim; no caso do Rio Geba não passariam da fortaleza de São José de Bissau) contatando comerciantes

africanos e, por sua vez, seus respectivos impérios, e fazendo inúmeras trocas com os mesmos. Os portos seriam meros escoadouros de um sistema maior e pré-existente. (BARROSO JÚNIOR, 2009, p.77)

Tais portos serviram de instrumentalização aos portugueses para organizar os comércios possíveis com essas regiões, além de consolidar sua estrutura como um império além-mar. Os elementos do império podem ser mais bem compreendidos quando analisamos os discursos aportados pelos portugueses para negar aos guineenses sua libertação nos anos 1970 do século XX.

A ideologia de império europeu se sustentou na consolidação do não-europeu como inferior e infantilizado, ou seja, como uma sociedade de costumes e tradições inferiores e incapazes constantemente de governar a si mesmos. Todavia, como citado anteriormente, as relações de comércio se estruturaram a partir de líderes dentro das sociedades preexistentes e as trocas não se davam apenas pelos corpos a serem escravizados.

No discurso de império europeu, entretanto, o que não se destaca é a realidade dos fatos de que o continente africano é o berço da humanidade, não somente por terem os ancestrais mais antigos encontrados até a atualidade mas, essencialmente, a partir da interpretação de realidades inventadas pelos europeus como originariamente suas, que sustentam dolosamente a falácia de negação da origem do ser humano no continente africano.

Tornou-se impossível para o racismo europeu legitimar seu projeto de mundo eurocêntrico caso reconhecesse a realidade da história como se estabeleceu, não a partir de uma régua de determinação dos tempos em torno da imposição do projeto eurocêntrico e colonial.

Desta forma, relegou aos povos historicamente colonizados os instrumentos de continuação do processo colonial, a partir das colonialidades do poder (QUIJANO, 2005), do saber (DUSSEL, 1993), do ser (SEGATO, 2007; CUSICANQUI, 2018) e dos dispositivos que na modernidade-colonialidade insistimos em pertencer, pela ignorância ou pelo controle.

O processo colonial sofrido pela população guineense e pelos diversos povos colonizados trouxe diversas imposições culturais, fundacionais, organizacionais, religiosas, étnicas, territoriais, educativas e políticas que impuseram, por séculos, as sociedades milenares a se submeterem ao branco-europeu-cristão com um discurso moderno do comércio de corpos humanos, submissão ao dinheiro/lucro e as aparências/máscaras sociais.

Enquanto a corte portuguesa e seus vassalos não tinham o hábito do trabalho, desfrutavam das vendas de corpos e da submissão de abyalenses¹ e guineenses ao trabalho forçado e ao poder da inquisição, perseguição e submissão ao cristianismo, como forma de

ampliação de seus súditos ao controle da coroa – pontifícia -.

O NECESSÁRIO DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO E COLONIALISMO

Como ponto de partida, propomos a reflexão desde uma educação descolonizada que tenha como pressuposto básico a clareza de que:

Simplemente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial, quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento”ⁱⁱ (FREIRE, 1987, p.54)

A partir dessa lógica apresentada por Paulo Freire, denota-se a proposta de uma educação descolonizada advinda, sobretudo, do debate necessário entre a construção de modelos educativos a partir da realidade local e dos elementos críticos pensantes de uma sociedade que conhece a si mesma e dela propicia o avanço da sociedade no contexto estrutural.

Justamente em relação à Guiné-Bissau, descrita no livro “Cartas à Guiné-Bissau”, o autor estabelece novamente sua posição de organizar uma educação descolonizada, não somente vinculada ao momento histórico das lutas anticoloniais, como também à essência da transformação do espaço escolar e da função do conhecimento em potencialidades para a construção da sociedade guineense, então independente.

Na verdade, a educação colonial herdada, de que um dos principais objetivos era a “desafricanização” dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista, em nada poderia concorrer no sentido da reconstrução nacional, pois para isto não fora constituída. A escola colonial, a primária, a liceal, a técnica, está separada da anterior, antidemocrática nos seus objetivos, no seu conteúdo, nos seus métodos, divorciada da realidade do país, era, por isso mesmo, uma escola de poucos, para poucos e contra as grandes maiorias. Seleccionava até mesmo a pequena minoria dos que a ela tinham acesso, expulsando grande parte deles após os primeiros encontros com ela e, continuando a sua filtragem seletiva, ia aumentando o número dos renegados. Renegados em quem enfatizava o sentimento de inferioridade, de incapacidade, em face de seu “fracasso”ⁱⁱⁱ. (FREIRE, 1978, p.15)

A compreensão crítica do papel da cultura e da organização das instituições educacionais no processo de luta de libertação representou um fator revolucionário-cultural potente, organizada a partir da figura do líder da revolução Amílcar Cabral, ao considerar que o processo de concepção do currículo não pode estar afastado da realidade cultural, política,

econômica e social do educando.

Assim, a luta de libertação tinha como objetivo claro alcançar a vitória contra o colonizador e consolidar a Guiné-Bissau como um país organizado desde as bases educativas e, em decorrência, observou-se a intensa campanha de alfabetização ocorrida após o início do processo revolucionário e a fundação e organização nacional do Partido Africano da Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC).

Convém lembrar alguns processos que mudaram os rumos da revolução, isso, após o assassinato de Amílcar Cabral em 20 de janeiro de 1973 em Conakry, a tomada de poder pelo PAIGC. em setembro do mesmo ano, com a ascensão ao poder do irmão do líder revolucionário Luís Cabral como o primeiro presidente da Guiné-Bissau, de 1973 a 1980.

Durante seu governo, o país recebeu diversas campanhas internacionais das Nações Unidas que concentraram esforços no processo de alfabetização da população e consolidação de escolas, estradas e hospitais. No contexto de política internacional, entretanto, o período de governo de Luís Cabral foi marcado por duas crises mundiais de petróleo.

No ano de 1973, os embargos exercidos pelos países árabes em retaliação à participação e apoio dos EUA nos conflitos entre Israel e Palestina e, em 1979, a partir da revolução iraniana, e a conseqüente guerra Irã-Iraque (1980-1988) são períodos que marcam o processo de crise dentro das Nações Unidas e seus braços organizados, reduzindo os recursos para os países em desenvolvimento, gerando dessa forma, uma crise econômica no interior da Guiné-Bissau.

Em sincronia, uma ala autoritária e genocida do PAIGC ganha espaço desde a frente de batalha Sul, ataca com violência física e tortura aos supostos dissidentes dentro e fora do partido, sedenta pela manutenção do poder e desfrute das benesses de um governante aos moldes coloniais. O líder dessa frente de batalha é João Bernardo Vieira (Nino Vieira).

Aproveitando-se das crises econômicas que assolaram o governo Luís Cabral, os militares insatisfeitos passaram a atacar o governo com o argumento da violência desenfreada do regime de Cabral. Um elemento a mais para a fogueira da crise. Além da violência, passou-se também, dentro do circuito militar, organizar uma cisão entre os de origem cabo-verdiana e os de origem guineense, devido à acusação de que os cabo-verdianos eram sempre privilegiados em detrimento dos guineenses.

Em 14 de novembro de 1980, Nino Vieira inicia um golpe militar para perseguir alguns desafetos no PAIGC e no poder como forma de legitimar pela força sua ascensão à presidência do país e se manterá no poder de 1980 até 2005, por diversas formas de eleição ou não. Voltará ao seu país após fuga em 2005 no ano de 2009, onde é assassinado por uma junta de militares.

Após a queda de Luís Cabral, conforme demonstra Jorge Rui Semedo (2009) a violência física, tortura e execução sumária de supostos traidores não cessou, ao contrário, aumentou ainda mais. O que evidencia um poder autoritário, que se estabeleceu no comando não pela revolução social iniciada em 1973, mas sim, antes, para fruição pessoal e coletivo-familiar dos recursos estatais, sem preocupar-se em momento algum, na consolidação mínima de um estado de direito básico que pudesse organizar a sociedade guineense. Neste cenário, a educação foi fator determinante no processo exercido pelo movimento reajustador de Nino Vieira em 1980.

Se havia, anteriormente, diversas articulações em torno do processo educativo, alfabetização e consolidação de uma sociedade conectada ao mundo desde as línguas coloniais-modernas, sob o período de Nino Vieira no poder, os tribalismos e as disputas étnicas crescerão exponencialmente, gerados exatamente pelo pensamento imperialista do colonizador de tentar sobrepor-se às culturas divergentes.

Esse fator étnico é facilmente percebido nas crises institucionais que o país passa constantemente. Não é este fator o determinante para os conflitos, mas antes, a organização do pensamento de forma colonial-educativa que interpreta o irmão etnicamente distinto que vive no mesmo território como inferior e não mais como um irmão diferente.

Nos anos pós-governo de Nino, os políticos que o sucederam jamais conseguiram se sustentar no poder, ocorrendo sempre algum golpe que sustasse a organização estatal em torno de alguma figura política. O primeiro presidente da história do país a concluir um mandato completo de cinco anos sem um golpe de Estado desde a era Nino Vieira foi João Manoel Vaz (JOMAV) (2014-2020).

No aspecto educacional, o colonialismo ainda exerce muito impacto na Guiné-Bissau. Os livros didáticos utilizados nas escolas são todos oriundos do desuso em Portugal e neles não se encontra uma história da África, da Guiné-Bissau, da África Ocidental. Não se fala do colonialismo, dos impactos coloniais nas sociedades, das desintegrações culturais e migrações forçadas, das invasões cristãs dos territórios invadidos como estabelecimento de controle social mediante o padrão eurocêntrico de organização social e pensamento.

As escolas possuem péssimas condições estruturais e as que se destacam, na maioria das vezes recebem recursos do exterior de algumas organizações assistencialistas para poder desenvolver mudanças estruturais que melhorem a qualidade de vida e de aprendizagem dos alunos. Porém, o espaço físico não é a garantia de sua qualidade.

A alimentação é outro problema no sistema educativo do país, não há uma obrigatoriedade e financiamento por parte do Estado para que os estudantes sejam alimentados

no espaço escolar, como forma de garantir a aprendizagem mais efetiva. É evidente e científico que uma criança bem alimentada tem uma maior percepção daquilo que para ela é apresentado.

Os professores no país fazem esforços enormes para oferecer a melhor educação e aprendizagem aos seus estudantes, todavia, não há nenhuma escola de formação ou universidade que faça uma formação eficiente e voltada para a realidade guineense.

Além disso, o acesso à universidade requer um grande esforço dos familiares, tendo em vista que o custo de uma mensalidade básica é de 25 mil CFA (equivalente a R\$ 250 +-), constituindo anualmente 300 mil CFA (equivalente a R\$ 3000 +-). Se considerarmos a média salarial do país de 12 mil CFA (R\$120), o valor da mensalidade da universidade equivale à quase 2 salários-mínimos do país. Assim, torna-se fácil compreendermos o porquê da limitação dos professores em suas atuações.

Infelizmente, não existe ainda no país escolas públicas e gratuitas e nem mesmo universidades, para que o Estado possa investir nos guineenses e terem como retorno uma transformação social, pois, somente a partir da educação é que se faz possível uma transformação de forma coletiva, e não apenas, desde a perspectiva eurocêntrica de mundo, individualista e racializada pela lógica da inferioridade-superioridade.

Para que essa luta por uma transformação na educação guineense se traduza hoje em que tipo ou modelo de sociedade o país pretende ser, precisamos antes, desconstruir e desobstruir os cérebros colonizados que mantêm a ideologia e/ou sistema herdado do colonizador no âmbito educacional.

Assim, aumentam as chances de o país alcançar a desejada reconstrução nacional. Mas, para isso, o sistema educativo guineense deve emergir desde suas matrizes popularmente construídas com uma clara crítica ao eurocentrismo.

Se o país pretende construir uma nova sociedade, torna-se fundamental que a matriz curricular seja definida levando em consideração a realidade do país e de suas regiões, assim como uma aproximação aos países historicamente colonizados pelos europeus, sobretudo, no caso da Guiné-Bissau, com os países de língua portuguesa como o Brasil, Moçambique, Angola e Timor Leste.

Conforme antecipa Paulo Freire, “o processo de libertação de um povo não se dá se o povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de pronunciar e de nomear o mundo.” Para o autor, dizer a palavra tem intenção de ler o mundo, e dessa forma, é libertar-se da cultura dos colonizadores e lutar para transformar as mesmas a partir das experiências aproximadas. Para isso é pressuposto básico, seguir suas próprias culturas, línguas e ideologias.

(FREIRE, 1978, p.135)

Se tomarmos como exemplo a língua como um elemento fundamental na construção cultural de um povo ou etnia, o processo histórico de dominação colonial buscou sempre – e ainda segue buscando – desconfigurar a cultura dos povos submetidos com ataques as suas línguas na busca da negação da cultura dos povos africanos, e em especial nesse texto das 30 etnias que habitam o território nacional da Guiné-Bissau.

A primeira negação é a acadêmica do campo das linguísticas eurocentradas que insistem em chamar as línguas não europeias de dialetos, enquanto no plano da realidade dialetos são os diversos idiomas oriundos da camada indo-europeia-latina. Nem por isso, nós, os povos colonizados as denominamos como dialetos, ao contrário, as aprendemos e inclusive - como no caso brasileiro - reinventa-se o idioma em sua própria realidade a fim de atender a demanda de um país pluricultural e historicamente colonizado.

Porém, em relação à negação do idioma no período colonial na Guiné-Bissau, ocorria pela obrigatoriedade aos originários de falar o idioma do colonizador, pois os colonizadores consideravam a sua língua como formal enquanto as línguas étnicas africanas são vistas como dialetos, ou seja, com um degrau inferior no suposto ideal colonizador-eurocêntrico.

É importante ressaltar que nenhuma cultura é pobre ou inferior. Cada cultura tem sua especificidade. Porém, a forma de se manifestar e a luta pela linguagem passa diretamente pela reinterpretção, ou seja, a reconquista da linguagem passa necessariamente pela abdicação da cultura impositiva do colonizador português.

Entendendo que o processo de transformação e reconfiguração da sua linguagem deve emergir no contato sociolinguístico e cultural do seu povo, faz-se necessário reconstruir as práticas pedagógicas nas escolas evitando as cartilhas/manuais produzidos por intelectuais que desconhecem a realidade social, histórica e linguística do povo em que decorre o processo de educação, assim como, evitar utilizar os materiais de desuso oriundos de Portugal como forma de legitimar a produção do conhecimento autônomo e local.

Isso ocorre na atualidade e gera desmotivação e desinteresse na aprendizagem dos estudantes, pois, o real interesse desses materiais pedagógicos coloniais é tornar o estudante um sujeito domesticável na construção de seu próprio conhecimento, ou seja, um sujeito que não se questiona sobre as imposições ocorridas de fora para dentro de seu país e de sua região.

O que, conseqüentemente, dificulta o país em construir uma sociedade que possa se reconstruir nacionalmente de forma autônoma, deixando de lado a tutela de organismos internacionais, ONGs, União Europeia e outros entes que financiam a miséria em troca de boas

fotos para suas conferências, e para o enriquecimento de seus agentes sempre exteriores às “missões” das instituições.

Transformando os estudantes em sujeitos dóceis e domesticados, facilita-se a ação de controle sobre as suas condições sociolinguísticas e potencializa sujeitos possíveis a sair de nosso país e imigrar, como ocorre com boa parte da população jovem guineense. Infelizmente, esse processo de diáspora que acaba sendo a suposta fuga ao mundo melhor, acaba por ser uma das poucas exceções de oportunidades aos jovens guineenses, que se aventuram nas migrações legais e ilegais em busca do *El dorado* europeu.

Esquece-se porém, que o europeu tem uma predileção a invadir e tentar controlar outros territórios como visto na história e como ainda vemos as colônias francesas e inglesas até os dias de hoje.

Porém, quando se trata de abrir seus territórios para receber não-europeus, aí o jogo muda de cenário, e a realidade passa a ser a negação e o racismo pura e simples, além da exploração absoluta desses corpos como no passado, mas agora, não pela força da violência, mas antes, pela força do trabalho mal remunerado e da submissão às condições mais degradantes no trabalho e nas relações sociais. Como menciona Freire, na Guiné-Bissau, “a produtividade econômica poderá ser tão maior quanto mais clara seja a consciência política das massas populares.” (FREIRE, 1978, p.89)

Entretanto, para alcançar o apogeu da produtividade econômica há que se passar necessariamente por promover a educação para todos independentemente de níveis sociais, culturais, étnicos e econômicos da população, porém, o papel do Ministério da Educação Nacional (MEN) nesta perspectiva não se traduz em se servir da classe dirigente ou de seus interesses, uma vez que em uma sociedade de classes, é necessário que o político se some aos interesses do povo.

O que se percebe na atualidade guineense e em seu governo em relação à educação é que não há uma estrutura de política pública pensada para a educação, apenas políticas educativas de organização legislativa sobre as estruturas e organizações escolares, o que em tese não garante o acesso ao ensino, mesmo que este esteja garantido constitucionalmente, pois, não há estruturas financeiras para sustentar esse processo básico em um Estado Democrático de Direito.

Portanto, entendemos que só é possível aumentar a produtividade se os governantes assumirem o papel fundamental de criar fundos permanentes de recursos financeiros para a educação de forma significativa e permanente, ou seja, produzir políticas públicas para

educação.

Um país que não pensa em uma política pública educacional para o desenvolvimento nacional, dificilmente terá suas condições e acessos melhorados. Retornando ao questionamento inicial desse texto, a estratégia colonial do governo de não valorizar a educação é fruto do interesse dos mesmos em manter a situação educativa da Guiné- Bissau, da mesma forma que queriam os colonizadores expulsos em 1973? Se sim, então percebemos que os colonizadores deixaram o país, mas em contrapartida suas práticas seguem sendo articuladas por guineenses de mente colonizada.

Como apontou Rogério Andrade Barbosa, a funcionalidade das escolas dependia majoritariamente da chegada dos professores estrangeiros cooperados da ONU, tendo em vista que “em média 80% do quadro de docentes-cooperados era estrangeiro, boa parte portugueses, e que, muitos deles não eram professores, apenas estavam na missão para garantir fundos para si.” (BARBOSA, 1984, p.24)

Neste trecho, percebemos a ação colonizadora educativa ocorrida no país após a independência. Isso não quer dizer que negamos a explosão do número de pessoas que passaram a ter acesso à educação, mas a forma como essa educação era feita buscando a docilização dos sujeitos. Como muitos não eram professores, a situação educativa da coletividade guineense era comprometida por interesses individuais dos cooperados da ONU.

Além disso, essa missão educativa, em nenhum momento proporcionou uma formação de professores para que o país se reorganizasse com suas próprias pernas.

Até a atualidade, há um déficit no quadro docente no país, a desvalorização da categoria docente, pagamentos em atraso por meses, más condições na infraestrutura das escolas, má-formação de professores, enfim, condições inadequadas para o avanço social e econômico de uma sociedade.

Desta forma, para que o ensino nacional guineense encontre um caminho é necessário refundar os marcos constitutivos do modelo educativo colonial que segue sendo adotado nas escolas do país, assim como as estruturas de formação de professores nas universidades que não cumprem seu efetivo papel em formar os estudantes para a docência.

De outro modo disposto, pensar em uma reconstrução nacional tendo como papel principal a condição educativa e o papel determinante do Estado em produzir políticas públicas efetivas para esse elemento que define o desenvolvimento econômico, social e de libertação das amarras históricas do colonialismo, tendo como padrão essa reconstrução por meio de políticas públicas para a educação, a formação de professores sólida e crítica e o abandono dos modelos

atuais de manuais escolares importados de Portugal.

Mário Cabral, ex-ministro da Educação da Guiné-Bissau, nos recorda em carta à Paulo Freire que “não faremos nada na formação de quadros para os diversos setores da reconstrução nacional, se não tivermos professores suficientes do ponto de vista de quantidade e qualidade.” (FREIRE, 1978, p.41)

Ao refletir sobre a intenção do camarada Mário Cabral, certamente há a necessidade de criar institutos de formação de professores, posto que:

Com a proclamação da independência em 1973, as autoridades locais tinham como foco principal, criar condições para formação de pessoas a fim de responder as expectativas e os desafios do momento. Surgiram então, após esse período, algumas escolas de formação de professores, cuja principal objetivo era preparar os nativos para assumirem eles próprios o destino da educação do país. (INDJALÁ, 2019, p.42)

De fato, atualmente ainda há escolas de formação de professores e isso representou um fator importante no avanço da luta pela independência. Entretanto, quando falamos de uma descolonização, ou seja, de um país que busca se descolar da sua realidade colonial de séculos e seguir adiante com autonomia, não basta somente formar quadros de professores como meros instrumentos de recursos humanos.

Deve-se formar sujeitos políticos e conscientes de sua importância social, exatamente pelo contexto da descolonização. Dessa forma, o que não aparece no texto de Indjalá e em nenhum outro é qual o modelo de educação estava sendo proposto nessa formação massiva de professores? Seria a mesma de atualmente, o padrão colonial de manuais escolares de Portugal?

Sendo assim, que impacto na luta pela descolonização - que tanto lutou o líder nacional Amílcar Cabral – a educação ou formação de professores em massa seria a continuidade do ensino que tem como base demonstrar que há um ser e uma sociedade superior e outras sociedades não europeias atrasadas e ultrapassadas.

Que para chegarem a serem civilizadas deviam aprender sua língua, seus costumes, ou seja, um processo contínuo de manutenção da situação colonial, não mais territorial e econômica, e sim econômica e mental.

Desta forma, se faz necessário pontuar esse questionamento da formação em si e seus elementos coloniais, para que de fato, como apontou Mário Cabral, seja possível a Guiné-Bissau efetivamente se desenvolver e reconstruir a identidade nacional e o respeito as diversidades étnicas existentes no território a partir da educação e dos sujeitos que transformaram a realidade

nacional a partir da educação crítica e descolonizadora.

A CONSTRUÇÃO PEDAGÓGICA DOS POVOS OPRIMIDOS

Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia do Oprimido” (1987), nos leva ao debate sobre os conflitos entre o entendimento de pedagógico-político e político-pedagógico. Nesse sentido, nos colocamos a refletir.

Se entendemos como certo que as teorias educacionais podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem, acompanhando-a com modelos de ensino se adequando a realidade vivenciada do educando. E no que diz respeito ao entendimento político-pedagógico, isto é, a definição da base educacional do currículo escolar que traduz-se em definição padrão da qual o processo educacional deve seguir de uma forma horizontal e não vertical.

Envolvendo a comunidade escolar e todas as entidades no processo educativo, compreende-se que os conteúdos escolares, não podem ser transmitidos de forma mecânica ou de ideologia fatalista (conformismo), ou seja, o ensino que parte dos livros sem o embasamento da realidade do próprio educando (pragmatismo neoliberal) condiciona o processo de ensino-aprendizagem a assuntos ou temas dos conteúdos sem fundamentos.

Observa-se que se os conteúdos ou currículos escolares não se baseiam no contexto sociocultural-étnico-político-econômico-histórico, pois ainda utilizam os materiais didáticos portugueses em sala de aula, tornando o sujeito facilmente cooptável ao ideal domesticador mencionado neste texto, o que não permite ao aluno desenvolver a sua própria aptidão em termos de transmissão de conhecimento, uma vez que o que está sendo ensinado não está baseado em seu próprio cotidiano.

Assim, entendemos que o ensino torna o educando passivo no ato de construir o seu próprio conhecimento, impossibilitando uma aprendizagem ativa e crítica, daí a importância da elaboração dos currículos de se exigir a clareza política e ideológica dos materiais.

Conforme apresentamos nesse texto, o objetivo da escola colonial de desafricanizar os africanos teve um efeito devastador no contexto histórico.

Pois, certamente, a educação herdada dos colonialistas era antidemocrática nos seus objetivos fundamentais, uma vez que a educação deve se centralizar ou emergir a partir das vivências do sujeito e do seu contexto local e não como teria tido com o método colonial educativo que restringia acesso à educação aos povos africanos (no período chamados de indígenas).

Só tinha acesso à educação os que assimilavam a cultura e a ideologia colonialista seguindo a história, a cultura e a língua. Percebe-se claramente que os objetivos de desafrikanização dos nacionais tentou formá-los brancos e atrasar o seu desenvolvimento econômico e sociocultural na intenção de inviabilizar a reconstrução nacional que o país almejava e necessitava desde antes do início do processo revolucionário que culminou com a libertação em 1973.

Por isso, é imprescindível pensarmos na descolonização das mentes como disse Aristídes Pereira em sua apresentação do plano anual de educação, lembrado nas Cartas à Guiné-Bissau.

Assim como, o líder da descolonização e independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde, Amílcar Cabral, denominou como reafrikanização das mentalidades, ou seja, a transformação radical do sistema herdado da ideologia colonialista que devia ser modificado, emergindo-se na e da realidade do país e de suas etnias conviventes.

Esta transformação requer um enorme esforço, de um lado sobre as condições de clareza política em seus objetivos que estão sendo traçados e do outro, a organização possível para se pensar e alcançar uma verdadeira reconstrução nacional do país por meio do processo educativo.

Uma vez que existia parcela crescente do número de renegados em termos de acesso educacional, os autores Rogério Andrade Barbosa (1984) e Paulo Freire (1978) nos trazem uma comparação do período colonial com o período sob a liderança do Partido Africano pela Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde (PAIGC) após o processo de independência.

Segundo os autores, durante 5 séculos de colonização apenas 14 cidadãos guineenses foram formados em cursos superiores e 11 em ensino básico. Na gestão revolucionária do PAIGC (1963-1973) formou-se 34 estudantes em curso superior, 46 em cursos técnicos, 241 em cursos profissionais e 174 quadros sindicais. Perante essa situação, compreende-se que o objetivo primordial da educação colonial não era só a desafrikanização dos africanos, mas sobretudo, atrasar o desenvolvimento socioeconômico do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste breve artigo, buscamos apresentar alguns elementos que compõem o intrincado processo histórico de formação da Guiné-Bissau, destacando sua consolidação como padrão colonial na esfera educacional do país.

Simultaneamente, procuramos demonstrar o processo de transformação desencadeado a partir da descolonização do território, enfrentando desafios tanto internos quanto externos. Contudo, os avanços conquistados no sistema educativo guineense perdem força quando confrontados com o modelo colonial de ensino, cuja intenção era desorganizar o sistema de um país anteriormente colônia, mantendo propósitos claros de continuidade do colonialismo.

Nesse sentido, acreditamos que o investimento material e humano, juntamente com debates e propostas claras de descolonização mental por meio da educação, constitui uma das poucas abordagens capazes de descondicar o pensamento colonial arraigado no sistema educativo guineense.

Este, por vezes, persiste em educar os guineenses com material didático português dos anos 1980, não pela sua qualidade intrínseca, mas sim pela concepção colonial de que o europeu é intrinsecamente superior ao colonizado. A potencialidade da descolonização mental caminha de mãos dadas com a conscientização da sociedade sobre a importância de compreender o passado colonial, permitindo a identificação das influências negativas presentes até os dias atuais, especialmente em regiões violentamente colonizadas pelos europeus.

Portanto, a trajetória rumo a uma Guiné-Bissau genuinamente livre requer, acima de tudo, a descolonização mental. Este processo, indissociável da educação, representa a missão essencial de cada jovem guineense que busca não apenas transformar sua nação, mas redefinir a própria realidade.

Ao vislumbrar um futuro mais equitativo e emancipado, a descolonização mental emerge como o alicerce fundamental para a construção de uma sociedade que transcende não apenas as barreiras territoriais, mas, sobretudo, os grilhões de um passado colonial que ainda ecoa em diversas esferas do presente.

REFERÊNCIAS

AZURARA, G.E. **Chronica do descobrimento e conquista de Guiné**. Paris: J. P. Aillaud, 1841. Disponível em:
<https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=136761>
Acesso em: 16 jan.2024.

BARBOSA, R.A. **La-le-li-lo-luta**: a experiência de um professor brasileiro na Guiné-Bissau. São Paulo: Achiamé, 1984.

BARROSO JÚNIOR, R. S. **Nas rotas do Atlântico equatorial**: tráfico de escravos rizicultores da Alta-Guiné para o Maranhão (1770-1800). 2009. Dissertação.(Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

CUSICANQUI, S. R. **Un mundo Ch'ixi Es Posible**: ensayos desde un presente en crisis. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.

DUSSEL, E. **1492**: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em Processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INDJALÁ, S. **Educação na Guiné-Bissau**: análise das produções acadêmicas. 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.201-248.

SEMEDO, R. J. C. G. PAIGC: **A face do monopartidarismo na Guiné-Bissau (1974-1990)**. 2009. (Mestrado em Ciência Política) - Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2009.

SEGATO, R. L. **La Nación y sus Otros**. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

Submetido em: 04/01/2024

Aceito em: 02/03/2024

ⁱ Povos da região de Abya Yala (América Latina) igualmente afetados pelos efeitos devastadores do projeto

cultural-colonial dos europeus orquestrado a partir do eurocentrismo e da divisão sociorracial da sociedade.

ii Grifos originais do autor.

iii Idem.