

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FINO VESSAM MENDES

COLONIALIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA GUINÉ-BISSAU

CURITIBA

2024

FINO VESSAM MENDES

COLONIALIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA GUINÉ-BISSAU

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Ciência Política no Programa de Pós-Graduação em Ciência Política setor das ciências humanas, da Universidade Federal do Paraná (PPGCP) como parte de requisitos necessários para obtenção de grau de mestre em Ciência Política.

Orientador: Ramon Blanco de Freitas

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Mendes, Fino Vessam

Colonialidade nas Políticas Educacionais de Guiné-Bissau. / Fino Vessam

Mendes. – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política.

Orientador: Prof. Dr. Ramon Blanco de Freitas.

1. Educação e Estado. 2. Educação – Guiné-Bissau. 3. Currículos.
4. Raças. I. Blanco, Ramon. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ciência Política. III. Título.

Bibliotecária: Fernanda Emanoéla Nogueira Dias CRB-9/1607



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CIÊNCIA POLÍTICA -
40001016061P2

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação CIÊNCIA POLÍTICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **FINO VESSAM MENDES** intitulada: **Colonialidade nas Políticas Educacionais da Guiné-Bissau**, sob orientação do Prof. Dr. RAMON BLANCO DE FREITAS, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 17 de Dezembro de 2024.

Assinatura Eletrônica

18/12/2024 10:23:51.0

RAMON BLANCO DE FREITAS

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

19/12/2024 15:32:08.0

LUCAS RIBEIRO MESQUITA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO AMERICANA)

Assinatura Eletrônica

18/12/2024 10:02:53.0

ALEXSANDRO EUGENIO PEREIRA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

General Carneiro, 460 - 5º andar - sala 521 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5233 - E-mail: ppgcupfpr@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 418974

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 418974

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa, marca um grande momento na vida como pesquisador e pessoal. A sua operacionalização envolve várias diligências, às quais, quero aproveitar esse momento para agradecer. Antes de tudo, agradecer ao senhor que está no céu pela a vida e saúde que me deu para viver e de poder realizar essa pesquisa. Do mesmo modo, agradecer os meus familiares por me deixarem escolher a minha própria direção e ao mesmo tempo me suportarem nos momentos que eu mais preciso deles. Também agradecer aos meus amigos que me apoiarem direto ou indiretamente nessa minha longa caminhada perseguindo meu sonho.

Professor Dr. Ramón Blanco, é com grande orgulho e satisfação que eu dirijo meus agradecimentos ao senhor por ter aceitado me orientar e acompanhar ao longo desse processo. Lembro-me de todas vezes que me fala, “Fino, qualquer coisa manda mensagem”. Acredito que tenho me abusado dessa liberdade porque às vezes mandava mensagem até nos finais de semana, desculpa por isso. O senhor é um pai para mim, assim consideramos um professor/a ou orientador na nossa sociedade.

Um agradecimento ao Programa de Pós-Graduação de Ciência Política - PPGCP, pela oportunidade de realizar esse curso. A todos/as professoras/as do programa, aceitem a minha gratidão por terem contribuído na minha formação acadêmica e pessoal.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela concessão da bolsa, a minha dedicação e manutenção na cidade foi possível graças a ela.

Um agradecimento especial ao NEPRI e a todos os seus constituintes pelo apoio, dicas, sugestões e indicações dos textos desde a elaboração do projeto. O NEPRI deu-me uma nova vida enquanto membro pesquisador.

Por fim, aos meus colegas de orientação, do mestrado, galera do doutorado e do programa em geral, pelo apoio e o ambiente familiar criado. Vocês me fizeram sentir bem acolhido no programa, na cidade e nessa família de discentes da Ciência Política.

RESUMO

A presente pesquisa aborda a colonialidade nas políticas educacionais da Guiné-Bissau. O trabalho reflete o recorte temporal de 30 anos, de 1990-2020. O objetivo é analisar a colonialidade na educação da Guiné-Bissau. A colonialidade trata-se de um sistema de dominação de poder oriundo do colonialismo. Constata-se que a raça se configura como um dos elementos-chave para operacionalização da prática da colonialidade. A educação na Guiné-Bissau é caracterizada por diferentes fases, iniciando desde da educação pré-colonial, durante a invasão colonial e até pós-colonialismo. Destaca-se a forte dependência do país na ajuda externa, esse fator resulta nas interferências dos organismos financeiros internacionais nas políticas educacionais do país. Isto porque a maior parte dos projetos educacionais são suportados e geridos pelos parceiros financeiros. A ausência dos responsáveis da educação da Guiné-Bissau na elaboração dos projetos educacionais corresponde à desconfiguração do currículo nacional da educação da realidade sociocultural do país. Com isso, pode-se afirmar que há presença da colonialidade nas políticas educacionais da Guiné-Bissau. Para isso, recorreremos a metodologia qualitativa, através da técnica de análise de conteúdo e perspectiva decolonial baseada nos seguintes teóricos: Aníbal Quijano, Maldonado-Torres, Walter D. Mignolo, entre outros.

Palavras-Chave: Colonialidade; Raça; Guiné-Bissau; Currículo; políticas educacionais; organismos internacionais.

ABSTRACT

This research addresses coloniality in the educational policies of Guinea-Bissau. The work reflects the 30-year time frame, from 1990-2020. The objective is to analyze coloniality in education in Guinea-Bissau. Coloniality is a system of power domination originating from colonialism. It is noted that race is one of the key elements for the operationalization of the practice of coloniality. Education in Guinea-Bissau is characterized by different phases starting from pre-colonial education, during the colonial invasion and until post-colonialism. The country's strong dependence on foreign aid stands out, this factor results in the interference of international financial organizations in the country's educational policies. This is because most educational projects are supported and managed by financial partners. The absence of those responsible for education in Guinea-Bissau in the elaboration of educational projects corresponds to the misconfiguration of the national education curriculum from the sociocultural reality of the country. With this, it can be said that there is a presence of coloniality in educational policies in Guinea-Bissau. To this end, we will use qualitative methodology, through the technique of content analysis and a decolonial perspective based on the following theorists: Aníbal Quijano, Maldonado-Torres, Walter D. Mignolo, among others.

Keywords: Coloniality; Race; Guinea-Bissau; Curriculum; educational policies; international organizations.

LISTA DE FIGURAS

Figura-1: PROCLAMAÇÃO da independência da Guiné-Bissau _____	42
Quadro 1: formação entre autoridade colonial e o PAIGC _____	50
Quadro-2: Configuração do ensino colonial _____	51
Figura-2: Alunos de uma escola nas regiões libertadas na Guiné _____	53
Quadro 3: Estrutura do ensino guineense _____	57
Quadro-4: Distância entre as residências dos alunos e a escola _____	66
Quadro-5: Doação de Portugal a Guiné-Bissau no quadro da cooperação bilateral _____	77
Quadro-6: Investimento externo na educação _____	79
Quadro-7: Orçamento de projeto firkidja _____	83
Quadro-8: Subsídio dos professores do ensino básico entre 1992/97 _____	84
Quadro-9: Projetos financiados pelos parceiros de desenvolvimento na área de educação _____	85
Quadro-10: Objetivos anunciados em Dakar _____	90
Quadro-11: Organização da educação guineense _____	94
Quadro-12: Disciplinas _____	96

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACES

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

MEN – Ministério da Educao Nacional

BM – Banco Mundial

UNICEF – Fundo das Naes Unidas para a Infância

UNESCO – Organizao das Naes Unidas para a Educao, a Ciência e a Cultura

MEC – Ministério da Educao

PAIGC – Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

FMI – Fundo Monetário Internacional

JOMAV – José Mario Vaz

PNUD – Programa das Naes Unidas para o Desenvolvimento

PAM – Programa Alimentar Mundial

EAC – Escola Amiga da Criana

PNQ – Padrões Nacionais de Qualidade

PME – Parceiro Mundial para Educao

LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo

PEO/GB

TIC – Tecnologias da Informao e Comunicao

EPT – Educao Para Todos

OCDE – Organizao de Cooperao e Desenvolvimento Econmico

OEA – Organizao dos Estados Americanos

DENARP

ONU – Organizao das Naes Unidas

ONGs – Organizaes Não Governamentais

FAO – Organizao das Naes Unidas para Alimentao e Agricultura

FIDA – Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola

CEENC – Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultural

CRGB – Constituição da República da Guiné-Bissau

UE – União Europeia

EB – Educação Básica

EI – Educação de Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. CAPÍTULO I: COLONIALIDADE E OS SEUS ASPECTOS POLÍTICOS	18
2.1 COLONIALIDADE	18
2.2 RAÇA COMO ELEMENTO BASE DA OPERACIONALIZAÇÃO DA COLONIALIDADE	29
3.3 CONCLUSÃO	35
3. CAPÍTULO II: GUINÉ-BISSAU E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	36
3.1 COLONIALISMO PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU	36
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU	42
3.3.1 EDUCAÇÃO PRÉ-COLONIAL	43
3.3.2 EDUCAÇÃO DURANTE O PERÍODO COLONIAL	47
3.3.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA GUINÉ-BISSAU	55
3.4 CONCLUSÃO	60
4. CAPÍTULO III: DIMENSÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA GUINÉ-BISSAU	62
4.1 UMA OBSERVAÇÃO SOBRE AS REFORMAS POLÍTICAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL	62
4.2 A INTERFERÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO GUINEENSE POR MEIO DAS SUAS PRÁTICAS	74
4.3 ANÁLISE DO CURRÍCULO EDUCACIONAL DA GUINÉ-BISSAU	88
4.4 - CONCLUSÃO	99
5. CONCLUSÕES FINAIS	101
6. REFERÊNCIAS	105

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar a colonialidade na educação da Guiné-Bissau¹. Para tal, busca-se evidenciar a colonialidade na educação guineense a partir das ações dos organismos internacionais ligados ao setor. De uma forma específica, investigamos a colonialidade e seus aspectos políticos nas políticas educacionais; do mesmo modo, descrevemos a trajetória histórica das políticas educacionais da Guiné-Bissau; por fim, investiga-se as dimensões políticas da Guiné-Bissau por meio das reformas educacionais protagonizadas pelos organismos internacionais no sistema de ensino do país. Essa dinâmica vai permitir a identificação da colonialidade e as interferências desses organismos nas políticas educacionais do país. A realização deste estudo é muito importante porque contribuirá para repensar as políticas públicas no país. É um estudo que traz uma análise das ações dos organismos internacionais ligados ao setor da educação. Visto que as obras usadas para o desenvolvimento dessa pesquisa, em algumas delas como, a do Mendes (2019), Cá (2000) foram identificadas a questão das interferências dos organismos internacionais no sistema educativo do país. Portanto, ao longo desta pesquisa, procura-se responder à seguinte questão: qual é o papel da colonialidade nas políticas educacionais da Guiné-Bissau?

A apresentação dos conceitos como: colonialismo, neocolonialismo, globalização e cooperação se faz necessário para compreender o processo da dominação. Por exemplo, o colonialismo seria um instrumento de inserção de territórios e a sua incorporação nos circuitos econômicos metropolitanos (Meneses, 2018). O neocolonialismo por sua vez trata-se de um fenômeno sociopolítico, militar e econômico que se desdobra como um mecanismo para salvaguardar a nova dinâmica de sobrevivência de ex-colônias exploradoras após independências políticas (Cardoso, 2022). Globalização seria um instrumento encontrado para aproximar os países tendo educação como base. Nesse sentido, a globalização por meio da educação é entendida como mecanismo da modernidade construída pelos organismos internacionais (Mignolo, 2010). Por fim, a cooperação seria uma dinâmica encontrada pelos países desenvolvidos e organismos internacionais para dominar os mais pobres.

Após o longo período da dominação portuguesa, alguns estudos foram desenvolvidos em diferentes perspectivas pelos pesquisadores nacionais e internacionais sobre a Guiné-Bissau como, a democracia, utensílios tradicionais e sobretudo o sistema educativo. Mesmo assim, há uma notável lacuna nas produções em diferentes áreas de conhecimento referente ao país, principalmente os

1 A Guiné-Bissau é um Estado que faz parte da Costa Ocidental da África com o tamanho superficial de 36.125 quilômetros quadrados. O país tem cerca de 20 grupos étnicos com as suas línguas incluindo o crioulo que é a língua mais falada pela maioria da população sendo que a língua portuguesa com estatuto da língua oficial do país. De acordo com os dados do Banco Mundial publicados no seu site oficial em 2022, o país tem, aproximadamente, 2.105.566 habitantes < <https://data.worldbank.org/country/guinea-bissau?view=chart> >

estudos sobre a colonialidade. A colonialidade, como aponta Mignolo (2017), é um conceito de-colonial que teve os seus primeiros passos no século XVI. Depois do processo colonial, a ideia e as práticas de-coloniais começaram a se afirmar como solução às nações opressivas e imperiais das ideologias eurocêntricas projetadas pela Europa para o resto do mundo. Em suma, a colonialidade é o resultado do colonialismo. Conforme Andrey Cordeiro Ferreira (2014), o colonialismo se trata da existência da administração colonial e a colonialidade é a condição de continuidade depois da extinção das administrações coloniais.

Segundo Da Silva Júnior (2022), não se trata do objetivo principal da abordagem de-colonial excluir os demais saberes como ocidentais, mas que sejam incluídas outras perspectivas de conhecimento para compreender os diferentes fenômenos existentes no mundo. O autor argumenta também que, um olhar decolonial, no âmbito educacional, significa ver as coisas de outra forma no sentido de compreender que, enquanto sujeitos subalternizados e silenciados. A própria colonialidade do saber não só está ameaçando a existência do Outro, mas também está aniquilando-o.

Por um lado, o termo raça tem um significado muito importante na definição da colonialidade, pois é um elemento fundamental para operacionalização do poder colonial. A raça, como produto da colonialidade, é um elemento muito presente na hierarquização humana. O próprio conceito da colonialidade do poder foi criado com a categoria social de raça como o elemento-chave da classificação social de colonizados e colonizadores (Quijano, 2007).

Na Guiné-Bissau, a língua portuguesa é uma herança colonial, também é um dos fatores que dificulta o processo de aprendizagem das crianças, jovens, adultos e camada estudantil porque a maior parte da população não sabe falar o português. Essa língua é a menos falada na Guiné-Bissau, a sua definição como a língua do ensino constitui a sentença da morte das línguas nativas, principalmente o crioulo que é a língua do dia a dia do povo guineense. Nesse sentido, ao priorizar uma língua falada pela minoria da população no processo de ensino em detrimento das línguas mais faladas pela maioria, não só cria obstáculos para os próprios alunos no processo de aprendizagem como também reduz a relevância das línguas nacionais, isto é, quanto menor for o uso dessas línguas, maior será o esquecimento. Alguns autores como Namone & Timbane (2017) defendem o desenvolvimento de um sistema de ensino por meio da língua nativa. Nesse caso, segundo os autores, seria a língua crioula, a mais falada a nível nacional.

Nos primeiros anos após a independência, principalmente no início da década de 1970, o Estado guineense tentou inverter a situação, procurou introduzir e reintegrar os temas ligados ao cotidiano socioeconômico e cultural do país. Foi alterado alguns componentes introduzidos pelos invasores como, geografia e a história com intuito de reintegrar os conteúdos que envolvessem a

realidade sociocultural do país porque nessas disciplinas como afirma Cá (1999) os materiais eram produzidos com ideologias colonialistas. Também eram ensinados a geografia portuguesa e a história dos navegadores e oficiais portugueses.

Dado o modelo curricular que o país possui, faz-se necessário realizar a pesquisa deste gênero para ressaltar, de uma forma crítica, a situação do currículo educacional guineense devido a sua desconfiguração com a realidade. Esta pesquisa pode contribuir em dois âmbitos fundamentais do país: político e acadêmico. No âmbito político, pode ser um cominho para que os responsáveis do setor educativo possam pensar as políticas educacionais a partir da realidade do país, visto que o modelo em vigor, como destaca Leonel Vicente Mendes (2019), não corresponde com a vida cotidiana dos guineenses. No âmbito acadêmico, acredita-se que esse trabalho será um contributo para o meio acadêmico, visto que ele pode incitar o senso crítico dos pesquisadores a se interessar pela temática. Também pode servir de suporte teórico para outros pesquisadores com pesquisas deste gênero, pois durante a revisão da literatura pode-se notar que há uma certa ausência de materiais que debruçam sobre o estudo da colonialidade nas políticas educacionais da Guiné-Bissau.

No que diz respeito ao procedimento metodológico, esta pesquisa consiste numa abordagem qualitativa. Trata-se de uma abordagem mais adequada e viável para resolver a problemática e os objetivos da pesquisa, pois privilegia estudos de viés sociais, individuais e grupais (De Sousa Martins, 2004). É uma abordagem que aprofunda a complexidade dos fenômenos, fatos e processos, passa pelo observável e vai além dele ao estabelecer inferências e atribuir significados ao comportamento (Da Silva, 2010). A pesquisa reflete o recorte temporal de 30 anos, de 1990 a 2020. A escolha deste período marca intensificação do processo de integração com as organizações internacionais marcando forte presença nos assuntos educacionais do país, sobretudo, no ensino básico por meio das reformas curriculares. É nesse período que o processo da democratização ganhou novos rumos começando pelo abandono do partido único para o regime multipartidário. Com as eleições multipartidárias em 1994, houve uma mudança no regime político que permitiu à estrutura central propor alguns ajustes no sistema educativo do país. Também é nesse período que se verifica a maior interferência dos organismos internacionais através dos projetos educativos na Guiné-Bissau. Além disso, é um período em que começaram aparecer produções críticas, sobretudo das atividades dos organismos no setor educativo do país. Foram usados como bases para análise alguns documentos como: a Lei de Base de Sistema Educativo de 2011, o Plano Setorial da Educação (2015 – 2025), o Documento Orientador da Reforma Curricular, Plano Nacional de Ação, assim como alguns relatórios do Ministério da Educação Nacional (MEN) e dos parceiros financeiros, artigos, dissertações e teses de doutorado, como a intitulada de

“Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: Incoerências e discontinuidades”, de Alexandre Furtado (2005); a obra de Manuel Juará (2017) intitulada “Análise do Processo de Transição Democrática na África Lusófona, entre outras.

Para identificar interferência da colonialidade na educação guineense, foram analisados alguns documentos como: os relatórios do MEN (Ministério de Educação Nacional), BM (Banco Mundial), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância, sigla em inglês), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura, sigla em inglês). São documentos elaborados pelos atores com mais ligação ao setor educativo da Guiné-Bissau, alguns delinearam como o sistema do ensino guineense deve funcionar e outros debruçam sobre a situação do ensino, apontando as orientações e recomendações a serem seguidas. As seleções desses documentos foram feitas com base nas instituições com mais presença no apoio ao setor educativo. A maioria dos documentos foram documentos elaborados pelo MEN, mas com apoio dos organismos mencionados. Em seguida, analisamos os dados coletados nos documentos selecionados sobre o fenômeno educacional na Guiné-Bissau. O objetivo da seleção desses documentos é evidenciar a presença da colonialidade no sistema educacional do país. Dentre os documentos selecionados, a maioria foi da língua portuguesa e alguns da língua francesa e inglesa, visto que a elaboração dos relatórios desses atores para a Guiné-Bissau na sua maioria é feita por meio desses idiomas. Os documentos escritos em português são os que foram coordenados pelo pessoal do MEN, aqueles do inglês e francês são da coordenação das instituições.

Relativamente a técnica de análise, foi usado análise documental. Pois esse procedimento vai permitir uma análise mais profunda e adequada dos conteúdos referentes aos documentos a serem analisados ao longo do texto. A análise documental conforme Gil (2008) é caracterizada por meio de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (Gil, 2008, p. 45). Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009):

a pesquisa documental é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas ou não são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como instrumento metodológico complementar (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 13).

Para realização de análise documental, é necessário levar em conta alguns elementos que se julgam fundamentais para essa técnica. Conforme explica Cellard (2008), os elementos de análise documental podem ser descritos da seguinte forma:

a) o contexto: é muito fundamental fazer a análise do contexto histórico e social da elaboração do documento, inserção contextual do autor e o seu destino, independentemente, do momento que ele foi elaborado e o analista;

b) o autor ou autores: a melhor compreensão do texto exige o conhecimento da identidade, dos interesses e dos motivos de quem o escreveu. Por outro lado, é fundamental ter noção de como o documento chegou até nós/os pesquisadores, a sua conservação e a sua publicação;

c) a autenticidade e a confiabilidade do texto: é fundamental assegurar-se da qualidade da informação transmitida. A procedência do documento permite observar a sua autenticidade. Nesse sentido, é fundamental a relação entre os autores e os seus escritos, levando em conta as suas testemunhas direta ou indiretamente, o tempo do acontecimento e sua descrição, se reportaram falas de outras pessoas, se comentaram enganos, em que posição estavam para fazer tal observação ou julgamento;

d) a natureza do texto: é fundamental analisar a natureza do documento, a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto podem variar segundo o contexto no qual ele é escrito e;

e) os conceitos-chave e a lógica interna do texto: é importante o entendimento do sentido dos termos utilizados no documento. Pois estes podem ter variação ao longo da história, e também, segundo a natureza do documento, interpretação e conhecimento do leitor. É possível também encontrar questões específicas como: gírias, linguagem popular, regionalismos, conceitos-chaves, etc. É um procedimento que permite o mapeamento dos dados por meio dos documentos selecionados se for aplicado da melhor forma.

Além da introdução e a conclusão, esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro capítulo é desenvolvido o conceito da colonialidade. A conceitualização da colonialidade vai permitir a compreensão da sua dinâmica. Depois, verifica-se a noção de raça como um elemento em destaque na operacionalização da própria colonialidade, Em seguida, é feita uma contextualização histórica do país descrevendo um pouco o processo da colonização portuguesa na Guiné-Bissau como forma de situar o leitor e depois olhar para o seu modelo educacional antes, durante e depois da invasão portuguesa. Isso porque, a Guiné-Bissau apresenta diferentes fases no sistema educativo que também foram marcadas por diferentes formas de adquirir o conhecimento, caso da época pré-colonial. Nessa época, antes da invasão dos portugueses, o território guineense tinha um modelo educativo muito diferente do colonizador, o conhecimento era transmitido oralmente, não existiam materiais como livros, textos, etc. Modelo que, segundo Cá (2000), era de modo oral, visto que a oralidade era a principal forma de transmitir o conhecimento. Diferente da educação formal, conforme o autor, não havia pessoas específicas que assumissem o papel de

ensinar na sociedade tradicional. Também não tinha um lugar privilegiado ou específico para a transmissão do conhecimento. Nessa sociedade, a educação era feita por meio de exemplo do comportamento e do trabalho de cada jovem (aprendiz), não havia um professor propriamente dita de modo que cada adulto era tido como um professor (*idem*). Essa educação não tinha um período determinado ou específico, os indivíduos adquiriam os conhecimentos de uma forma contínua, isto é, o conhecimento se adquire dia após dia. De certa forma, este tipo de educação espontânea, como disse Cá (2000), permitia aprendizagem direta da realidade social. Mas depois da invasão portuguesa, essa dinâmica foi marginalizada pelos invasores. Na sessão seguinte, foi discutido o sistema educativo ao longo da colonização, visto que, a chegada dos invasores portugueses modificou a forma de transmissão do conhecimento. Na última, destaca-se algumas iniciativas do governo guineense, as mudanças previstas para o setor educativo e as dinâmicas das políticas educacionais.

No terceiro e último capítulo, é desenvolvido uma discussão sobre as reformas políticas, no setor educativo, analisando as intervenções dos organismos internacionais no processo de desenvolvimento do setor. Nele, observa-se as dinâmicas ou estratégias usadas no processo de financiamentos para as reformas no setor educativo. Uma vez que, a maior parte das reformas educacionais na Guiné-Bissau foi suportada pelos organismos financeiros internacionais. Por fim, analisa-se o currículo educacional com intuito de compreender qual é a dinâmica usada para a sua elaboração.

2. CAPÍTULO I: COLONIALIDADE E OS SEUS ASPECTOS POLÍTICOS

Esse capítulo se trata do conceito da colonialidade trazendo algumas implicações políticas para compreender algumas características como: colonialidade do poder, do saber e do ser. Também se destaca a noção do colonialismo, neocolonialismo como forma de distingui-los com a colonialidade. Ademais, destacamos outros elementos como raça para entender como a colonialidade tem impactado a sociedade após o fim do colonialismo.

O capítulo está estruturado em duas sessões, na primeira sessão, desenvolve-se a noção da colonialidade com base nos autores do grupo da Modernidade/Colonialidade como, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Maldonado-Torres, entre outros constituintes desse grupo. Nessa mesma sessão, aborda-se também a noção do colonialismo, do neocolonialismo, da globalização e da cooperação para entender o surgimento da colonialidade e do processo de dominação. É destacada as questões da colonialidade do poder, do saber e do ser. Na segunda e última seção, discute-se sobre a ideia de raça começando pela discussão da sua origem com autores como, Munanga, Sansone e Furtado, entre outros. Nesse debate, faz-se análise do termo raça com intuito de compreender o seu efeito no processo de operacionalização da colonialidade. Para isso, utiliza-se a base teórica dos autores do Grupo da Modernidade/Colonialidade e outros teóricos que debruçaram sobre o assunto.

2.1 COLONIALIDADE

Antes de avançar com o desenvolvimento da colonialidade, é necessário apresentar outros conceitos como, colonialismo, neocolonialismo, globalização e cooperação com intuito de compreender o processo da dominação através das práticas de colonialidade. De acordo com Andrey Cordeiro Ferreira (2013), o colonialismo se trata de um processo histórico muito complexo. O autor considera que não se pode dissociar o colonialismo do estatismo, ele é visto como um instrumento de Estado. O colonialismo e o Estado andam juntos, ou seja, não se pode falar do colonialismo sem mencionar o Estado, que para ele, promove, organiza e coordena a colonização, mesmo que esse não detenha o total controle sobre os colonizados. Dada a essa situação, Ferreira (2013) considera o colonialismo como uma política de Estado seguido por um movimento de integração econômica complexa que dá sentido à própria política sob o capitalismo. O autor ainda argumenta que o colonialismo seria o resultado de duas tendências. Para ele, o imperialismo apresenta dois componentes expansionistas diferentes. A primeira seria a tendência expansionista do estatismo, isto é, do Estado tentar se expandir e subjugar outros Estados e territórios e a segunda a do capitalismo a expandir-se por meio das relações de produção e circulação comercial. O

resultado dessas duas tentativas deu origem ao colonialismo que ele chama de colonialismo do séc. XIX e XX (Ferreira, 2013).

Maria Paula Meneses (2018), o colonialismo tem sido um instrumento usado para se referir o processo de dominação iniciado por um conjunto de colonos (civis e/ou militares) para seu benefício econômico e da metrópole. A autora vê o colonialismo como um mecanismo de anexação de territórios e a sua incorporação nos circuitos econômicos metropolitanos – ela ressalta que o colonialismo é um paradigma, um conjunto de axiomas, conceitos e discursos por meio dos quais se busca representar o mundo por meio de uma determinada visão. A título de exemplo, a autora apresenta o caso do colonialismo moderno por meio da ideia racional eurocêntrica que busca civilizar a heterogeneidade mundial através das suas referências científicas, que julga um modo universal de pensamento (Menezes, 2018).

O que se pode destacar nesse processo do colonialismo é a questão linguística que também se desdobra como um instrumento de dominação. De acordo com Henning Bergenholtz & Sven Tarp (2005, s/n), os processos de guerra, ocupação territorial, colonização, descolonização e libertação nacional são frequentemente acompanhados por uma política linguística aberta ou tácita que procura alargar o domínio e a hegemonia da língua do vencedor em detrimento da(s) língua(s) do perdedor, na maioria das vezes, fora do país do vencedor, mas por vezes, como no caso da descolonização e da libertação nacional, também dentro das suas fronteiras. Para Veronelli (2016), analisa a colonialidade da linguagem como “um processo que acompanha a colonialidade do poder” (Veronelli, 2016, p. 91). O simples facto de uma série de antigas línguas europeias se terem espalhado por todos os cantos do globo não pode ser explicado sem os processos de colonização dos últimos 500 anos.

O inglês, o espanhol e o francês – e em menor medida o português, chegaram a todos os continentes, não pelas suas características próprias, mas pela língua de força. A compreensão que se tem com os argumentos dos autores é de que, se hoje a Guiné-Bissau tem a Língua Portuguesa como a língua oficial, do serviço público e, principalmente a língua do ensino, foi o resultado do processo do colonialismo português que marginalizou as línguas nacionais. Essa atitude de ter a língua portuguesa como oficial e do ensino pode ser considerada práticas da colonialidade linguística como pode observar na obra da Veronelli (2016), a autora aponta que “a colonialidade da linguagem faz parte do processo que busca negar aos colonizados-colonializados como gente” (Veronelli, 2016, p. 96). Na Guiné-Bissau, a língua portuguesa é obrigatória no sistema do ensino, mesmo sendo a terceira mais falada (terceira língua no país). Com isso, pode-se dizer que o país é independente em termos administrativos, mas ainda enfrenta uma colonização linguística por meio das práticas da colonialidade. Tal como explica Mignolo (2003), o autor propõe a “diferença

colonial em ação na língua” como uma forma de colonialidade do poder e problematiza o status das línguas nacionais no cerne da modernidade” (Mignolo, 2003, p. 298). Ademais, o autor aponta que os modelos teóricos para o estudo das línguas foram construídos em cumplicidade com a expansão colonial; e, dessa forma, foram sustentadas pela visão e cosmovisão da dita modernidade/colonialidade. Com isso, considera-se a língua portuguesa no ensino guineense como um instrumento da operacionalização da colonialidade do saber. A título de exemplo, Baptista (2019) identifica a colonialidade de linguagem como uma das caras da colonialidade do poder-saber.

Com base nas análises dos autores, a língua seria um instrumento de modo pelo qual as práticas da colonialidade são difundidas por meio da implementação da língua estrangeira num determinado país que nesse caso, destaca-se a língua portuguesa na Guiné-Bissau.

No que refere ao neocolonialismo, esse fenômeno começou no século XIX com os processos das independências dos países colonizados. Esses países tornaram independentes da hegemonia política administrativa de grandes potências europeias, contudo a colonialidade do poder segue manejando as sociedades periféricas. Isso torna um elemento-chave para organização dessas sociedades, esse fenômeno ocorre por meio da reprodução subordinada do capitalismo e das diversas formas de exploração do trabalho, o processo histórico dessas sociedades é assinalado pelo preconceito e pela fragilidade dos Estados, assim como pelo conflito que caracteriza suas sociedades. Nesse sentido, surgiu o neocolonialismo que apresenta como um fenômeno sociopolítico, militar e econômico operando como um instrumento de manutenção da nova forma de subserviência das antigas colônias de exploração, depois das independências políticas (CARDOSO, 2022).

Para Lopes (2011), o neocolonialismo é caracterizado como os processos decorrentes das atividades econômicas internacionais e dos acordos bilaterais que interferem na autonomia dos recém Estados independentes da África. Dito de outra forma, o neocolonialismo é uma nova forma de exploração após o fim das administrações coloniais dos centros ocidentais.

Kwame N'krumah na sua obra intitulada Neocolonialismo – Último estágio do Imperialismo, assinala que no lugar do colonialismo como instrumento chave do capitalismo, está o neocolonialismo. Dessa forma, o autor aponta que o neocolonialismo se trata de dispersar grandes territórios coloniais, antes unidos, em numerosos pequenos Estados inviáveis, incapacitados de se desenvolverem sozinhos e precisam de ajuda de ex-potência imperial para se defenderem e para a sua segurança interna (N'krumah, 1967).

Destaca-se também a globalização que conforme Bonal, Tarabini & Verger (2007), a conjuntura econômica mundial que os países têm enfrentado ao longo das décadas os tornam

interdependentes de modo que há uma necessidade da aproximação das fronteiras nacionais. Nesse sentido, a forma mais adequada para essa aproximação seria por meio da globalização que tem a educação como instrumento para a solução econômica. A globalização guiada pela educação é a principal arma para o crescimento da produção mundial e dos bens econômicos. Nas últimas décadas a globalização foi algo que provocou as mudanças de paradigma nos quadros explicativos dos assuntos econômicos, políticos e culturais. Em consonância com Mignolo, entende esse processo da globalização baseada na educação como uma manobra da modernidade construída pelos organismos internacionais. O autor considera a modernidade como uma narrativa que exalta a civilização ocidental por meio do seu lado mais oculto, a colonialidade (Mignolo, 2010). A função da globalização parece mais inclinada para trilhar a modernidade legitimada pela colonialidade. Por exemplo, no Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico, Men destaca a questão da universalização da educação prevista no PEO/GB-2025 que de acordo com o Ministério deveria ser atingida até 2020. No mesmo documento, foi prevista a questão da formação global dos componentes que integrariam o 1^o, 2^o e 3^o ciclo, a questão da competência linguística sendo que o português mantém nos três ciclos e depois uma primeira língua estrangeira no 2^o ciclo e no 3^o integra o inglês (Men, 2017). Nesse sentido, considera-se que a Guiné-Bissau através do Men lida com as práticas de colonialidade incentivadas pela globalização.

Por fim, observa-se a cooperação no sentido de compreender como esta ajuda no processo de dominação. Num mundo cada vez mais interdependente onde os diferentes atores estatais e não-estatais não conseguem se virar para resolver as suas demandas de uma forma singular, eles recorrem à cooperação como um instrumento para possível solução dos problemas. É nesse sentido que Tadeu Morato Maciel (2009) ressalta que o ato de cooperar seria o desenvolvimento das ações coordenadas para as demandas comuns, de modo pelo qual, não possuímos solução ou capacidade individual para resolvê-las. Para Hayter (1971), a cooperação surge como um instrumento a partir do qual os países industrializados tentam dominar os mais pobres servindo os interesses dos países ocidentais e das multinacionais que se tentam apoderar dos seus recursos. Ainda nessa perspectiva, a cooperação foi destacada como um fenômeno que emergiu por meio das teorias da modernidade. No caso da cooperação internacional para o desenvolvimento, por exemplo, alguns autores como Halliday (2007), Hayter (1971) e Molinar (1975) afirmaram que é uma tentativa de manutenção do capitalismo, servindo como instrumento de preservação e consagração da hegemonia dos países centrais do sistema internacional. Nesse sentido, os modelos de desenvolvimento dos países industrializados deveriam ser deslocados para os países em desenvolvimento (Cardoso, 2008). Entende-se que a dinâmica do desenvolvimento entre esses países são diferentes, de modo que, não se deve implementar um modelo de desenvolvimento de uma realidade para a outra diferente. O que

quer dizer que transportar um determinado modelo de desenvolvimento seria, de certa medida, transportar os seus valores socioculturais para uma localidade que não possui os mesmos valores. Nessa lógica, compreende que é uma forma de expandir as práticas de colonialidade facilitada pelo o processo de cooperação.

OCDE (2017) explica que na virada do milênio, relacionado aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), estabelecidos em 2000 pelas Nações Unidas, surge um interesse renovado pela cooperação da parte das organizações internacionais e dos governos que conduziu a uma série de compromissos universais, com intuito de melhorar a qualidade da ajuda. Compreende-se que o desenvolvimento da sociedade mundial não pode ser baseado nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, visto que existem diversas realidades, de modo que, uma perspectiva não pode resolver os diferentes problemas no mundo. Nessa lógica, Escobar (2001) realça que o desenvolvimento não pode emancipar os povos do sul porque apaga os contextos sociais e culturais, as instituições locais e crenças, substituindo-as por uma visão do mundo baseada no mundo ocidental.

Com essa breve apresentação desses conceitos, aborda-se a questão da colonialidade. Para Aníbal Quijano (2010), considera a colonialidade como parte constituinte e característico do padrão mundial do poder capitalista, tendo raça como a base da sua operacionalização que se traduz por meio da classificação da população mundial e funciona em diversos mecanismos, graus e materiais da existência social cotidiana e de nível societal. Visto que, a questão da superioridade da cultura, dos saberes e de outros tipos de classificação apresentam uma base racial, que é um dos elementos que reforça a ideia da própria colonialidade. Conforme destaca Mignolo (2017), a colonialidade é um conceito apresentado por Aníbal Quijano (sociólogo peruano) a partir dos anos de 1980 ao início da década de 90. Blanco & Delgado (2019), definem a colonialidade como um padrão de poder originado do colonialismo considerando a cultura, o trabalho, relações intersubjetivas e produção do conhecimento muito além dos limites de administrações coloniais. Esse padrão de poder não só operou na época colonial, mas também se alastrou até nos períodos do pós-independências. Com base nos apontamentos dos autores, se compreende que as operações da administração colonial não se limitaram a esse período. Por um lado, Maldonado-Torres (2013) corrobora com os autores ao afirmar que a colonialidade foi um produto do colonialismo, ou seja, é um elemento que surgiu como consequência do próprio colonialismo. O autor destaca que a colonialidade pode ser entendida como radicalização e naturalização da não ética da guerra. A não ética para o autor envolve as práticas de exclusão e escravização de certos indivíduos como, indígenas e negros enquanto parte da ação de colonização. Com base nos entendimentos desses autores, pode-se definir a colonialidade como uma forma de dominação e controle de recursos,

trabalho, capital e conhecimento limitados a uma relação de poder articulada pelo mercado capitalista.

A colonialidade é um termo desenvolvido pelo Grupo da Modernidade/colonialidade principalmente pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, o seu pioneiro. De acordo com os autores como, Mignolo, Quijano, Maldonado-Torres, etc, a colonialidade procura de certa forma atribuir sentido à uma estrutura de poder hierárquica, uma matriz colonial de poder e colonialidade do poder.

Aníbal Quijano (1992) argumenta que, a colonialidade do novo padrão de poder não está superada, pois os negros e índios não podiam conseguir lugar de destaque ou de controle dos recursos de produção e nem tão pouco nas instituições e mecanismos de autoridade pública. Em outras palavras, a ausência dessas pessoas nos altos cargos ou nos lugares mais prestigiados nas instituições públicas pode ser considerada como um dos fatores que justifica a presença da colonialidade no pleno século XXI.

A prática de colonialidade ainda é evidente nos dias atuais, mesmo com a superação do colonialismo, ou seja, o fim do colonialismo não terminou com esta prática. Podemos constatar nos estudos de Maldonado-Torres (2007) que a colonialidade não cessou com o fim do colonialismo. O autor aponta que a colonialidade ainda está operante, mesmo com a inoperância das administrações coloniais, ou seja, a prática do colonialismo só mudou de método. Pois para Ballestrin (2017), a colonialidade é a continuidade do colonialismo por outros mecanismos.

Conforme argumenta Quijano (2010), a mundialização do novo padrão mundial (capitalismo) se expandiu para o mundo inteiro a partir da constituição da América Latina, considerando a Europa aquele centro hegemônico que se estabelece nas áreas posicionadas sobre o Atlântico. Ademais, foram dados como pontos centrais da predominância desta matriz a colonialidade e a modernidade. Percebe-se que esse novo padrão estabelecido e que conquistou espaço a nível mundial com a sua instituição na América Latina constitui um novo instrumento para exploração de grandes potências europeias, incluindo os Estados Unidos.

É muito fundamental destacar o aspecto da modernidade nessa análise, pois, é uma fase que marca uma nova dinâmica do padrão mundial. A modernidade é definida por Shinn (2008), como “um sistema de relações institucionais e individuais definido por fronteiras”. Por outras palavras, a modernidade é um sistema marcado pela causalidade e por fronteiras” (Shinn, 2008, p. 46-48). Para Mignolo (2017, “a modernidade é uma narrativa complexa que surgiu na Europa, uma narrativa constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo o seu lado mais escuro, a colonialidade” (Mignolo, 2017, p. 2). Para ele, a colonialidade é a característica da modernidade, ou seja, não pode existir a modernidade sem a

colonialidade, assim, vice-versa. Isto significa que, o colonizador não precisa mais agir como antes, a modernidade e colonialidade são fases em que é estabelecida alguns padrões na sociedade cujo as práticas, não necessariamente revelam explicitamente que o sujeito está agindo sob uma nova forma de exploração. A colonialidade nesse sentido, pressupõe ações que legitimam a própria modernidade.

Nas palavras de Ramón & Delgado (2019), a colonialidade pode ser caracterizada como um sinônimo do colonialismo num sentido mais amplo e do neocolonialismo na sua forma mais restrita. A colonialidade é uma nova forma de dominação em quase todos os sentidos que se fez deixar antigas práticas como violência física, ameaças do uso da força por meio da invasão militar nos territórios outrem. Visto que, as práticas no período colonial se davam de uma forma mais visível, ou seja, no geral, pode-se dizer que esse fenômeno era obrigatório, caso contrário, a pessoa pagava com uma punição dependendo da gravidade da situação.

A colonialidade pode ser caracterizada em três aspectos diferentes: a colonialidade do poder, do ser e do saber, conforme serão destacados em seguida. Grosfoguel (2008) destaca a colonialidade do poder como um meio para organização do sistema mundo, que estabelece uma relação de hierarquia na sociedade internacional. De acordo com o autor:

A expressão colonialidade do poder designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da colonialidade global imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial (GROSFOGUEL, 2008, p. 126).

É muito importante deixar claro que, a citação acima referida, não se limita em simples poder bélico/força militar. A colonialidade do poder abrange as questões econômicas, políticas, culturais, raciais, trabalho, entre outras formas, que podem ser acionadas para hierarquização social. Por exemplo, um determinado Estado desenvolvido com tecnologias avançadas e uma estrutura econômica bem consolidada, tende a manipular o outro que carece desses recursos podendo, assim, torná-lo o seu subordinado devido às suas condições, ou seja, a probabilidade do Estado com menos recursos seguir as ordens ou modelo daquele que apresenta mais estável é maior. Portanto, para Aníbal Quijano (2000, p. 557) as diversas dimensões e camadas em que o poder é operacionalizado geram a chamada matriz colonial do poder, que é uma complexa estrutura de níveis interconectados,

como: a) o controle da economia; b) o controle da autoridade; c) o controle do ambiente e dos recursos naturais; d) o controle de gênero e da sexualidade e; e) o controle da subjetividade e do conhecimento. O que se compreende com essas dimensões mencionadas pelo autor, refere a uma imposição do Marxismo ao atribuir a questão da dominação das relações sociais apenas às relações de produção.

Castro-Gómez (2005) ressalta a dinâmica da colonialidade do poder ao tentar ampliar, de certo modo, o conceito de poder disciplinar proferido por Foucault. O autor demonstra que, os instrumentos panóticos apontados pelo Estado moderno se configuram numa condição mais extensa de cunho mundial assentada numa relação colonial centro/periferia, através da expansão europeia. Com base nessa perspectiva, o autor destaca a modernidade como “um projeto na medida em que seus dispositivos disciplinares se vinculam a uma dupla governabilidade jurídica” (Castro-Gómez, 2005, p. 83). A primeira, conforme argumenta o autor, é comandada para dentro por meio de estados nacionais com intuito de produzir identidades homogêneas através de políticas de subjetivação; a segunda é conduzida para fora por meio de grandes potências hegemônicas do sistema mundo moderno/colonial com objetivo de garantir fluidez de matérias-primas, saindo da periferia para o centro. O que se compreende nessa relação centro/periferia, é uma forma de Estados hegemônicos manterem as suas formas de exploração dos recursos através da definição de certas políticas que vai de acordo com os seus interesses. A condição econômica e a falta de meios dos Estados em desenvolvimento podem ser consideradas como um dos motivos que os colocam sob controle e manipulação de grandes potências.

Maldonado-Torres (2013) mostra que o conceito da colonialidade do poder está atrelado a atuais formas de exploração moderna e de dominação, ou seja, a forma como os povos considerados inferiores estão sendo explorados e dominados é denominada, pelo autor, da colonialidade do poder.

Nesse sentido, compreende-se que a invasão dos europeus nos territórios dos colonizados tinha um objetivo além da missão civilizatória e de aspecto político. Essa missão (Católica) foi um mecanismo usado para alcançar outros objetivos como: a busca de territórios mais ricos para extração dos recursos naturais no sentido de alimentar o dito sistema mundial, o capitalismo. Ou seja, a Igreja Católica jogou um papel relevante ao invadir a mente dos colonos através da sua evangelização. Por exemplo, evangelizar esses povos, é instruí-los a uma doutrina antes desconhecida e isso permitiria que invasores conseguissem seus objetivos. Essa dinâmica diz respeito à colonialidade do saber.

A colonialidade do saber é o modo pelo qual o conhecimento é hierarquizado, onde alguns conhecimentos são considerados superiores e outros inferiores. Nas palavras de Ballestrin (2013), a

cosmologia e o conhecimento não ocidentais são inferiorizados, ou seja, os privilégios são atribuídos aos conhecimentos e cosmologias da Europa e dos Estados Unidos (ocidente). A invisibilidade do conhecimento produzido fora dos ares ocidentais demonstra o quanto são marginalizados e inferiorizados os saberes que não são efetivamente europeus ou dos Estados Unidos. Por exemplo, a forma tradicional africana de transmitir o conhecimento, no caso de transmissão oral, a valorização de certas línguas de publicação, o privilégio que as referências ocidentais têm sobre os demais, etc. O saber ocidental seria aquele que de certa medida constitui o padrão do conhecimento que a sociedade mundial deve seguir, além deste, os outros são marginalizados.

A lógica da colonialidade do saber, conforme destaca Gonçalves (2005), vai além da desigualdade e da injustiça social protagonizada pelo sistema colonial e imperial, o que significa que existe uma premissa epistemológica eurocêntrica que, de certa medida, não permite uma compreensão dos fenômenos sociais a partir da própria visão local ou da própria realidade em que se vive. Pois, como o conhecimento é transmitido oculta a verdadeira realidade, ou seja, as narrativas são baseadas a partir das ideologias ocidentais. Esse tipo de pensamento que desvaloriza outros tipos de saberes é que o Santos (2007) chama de pensamento abissal, visto que marginaliza ou inferioriza outros tipos de pensamento em detrimento do Ocidental. Para Santos (2007, p. 1), o Pensamento Abissal:

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzida como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível.

Invisibilizar uma realidade em detrimento da outra é fazê-la desaparecer. Boaventura de Sousa Santos apresenta uma das características basilar deste pensamento. De acordo com Santos (2007; p. 2) “a característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha”. Tudo isso evidencia a possibilidade de existir outros tipos de pensamento como, africano, asiático e latino-americano é menor. Mas isso não significa que os indivíduos nos outros lugares não pensam ou não têm conhecimento. A questão do raciocínio tem a ver com as pessoas, elas existem e desenvolvem um pensamento. Na verdade, o que está em jogo não é a ausência do pensamento, mas sim, a tentativa de ocultar ou aniquilar os conhecimentos que se encontram fora do mundo ocidental, ou seja, é a forma de expandir as suas ideologias, que é uma

característica da colonialidade do saber. A tentativa de hierarquizar algumas epistemologias ou culturas gera uma certa ignorância por parte daqueles que se auto determinam superiores em relação aos outros. Esse pensamento, conforme Gonçalves, impossibilita um entendimento de que não existem lugares ativos, a Europa, e lugares passivos, a América. O autor demonstra que a diferença espacial não significa ser superior. Para ele, a colonialidade sempre teve a sua formulação desde os primeiros passos da modernidade.

Com isso, vale a pena ressaltar o eurocentrismo para compreender melhor essa ideologia. Conforme destaca Ballestrin (2013, p. 103) “o eurocentrismo é a lógica fundamental para a reprodução da colonialidade do saber”, pois, é a partir desse pensamento que os conhecimentos são hierarquizados. Por outras palavras, percebe-se que a criação desses dois lados da linha foi o resultado da reprodução eurocêntrica, pois a ideia da centralidade do conhecimento veio do ocidente para o resto do mundo. De acordo com Gonçalves (2005, p.3) a colonialidade do saber não só produz uma imagem de desigualdade e injustiça sociais carregadas do colonialismo e do imperialismo, há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias. Ou seja, a hierarquização do conhecimento pressupõe que uma determinada epistemologia é superior a outra. Também existe uma imagem epistemológica deixada pelo eurocentrismo, que nos mostra uma realidade falsa, ou melhor, projeta uma imagem que nos impossibilita a compreensão dos verdadeiros fenômenos do mundo na própria localidade. Pois, conforme ressalta Mignolo (2005), o que hoje detemos da civilização ocidental é o fruto de uma longa construção dentro do seu imaginário, que começou desde a transição do mediterrâneo como centro, a formação do circuito comercial do Atlântico. Com base nos argumentos dos autores, pode-se dizer que a função do eurocentrismo é nada menos que esconder dos sujeitos a verdadeira realidade em detrimento dos interesses do falso projetor dessa imagem, o ocidente. Isto porque, a perspectiva eurocêntrica segundo Gonzaga, Dos Reis et al (2018), é aquele que caracteriza a Europa como elemento principal e permanente no processo da construção da modernidade, pressupondo que esse modelo social seria a única possibilidade a ser alcançada por toda a humanidade.

A colonialidade do poder e do saber, destaca-se também a colonialidade do ser que, segundo Garcia *et al* (2022), consiste numa classificação de identidades ou na impossibilidade de haver diferentes tipos de matrizes que não sejam ocidentais. Pode-se evidenciar no privilégio dado a certas línguas como, inglês, francês espanhol não apenas como línguas internacionais, mas também da produção e publicação científica. A negação de diferentes matrizes de conhecimento permite que o Outro seja aquele que ele é de verdade. O que significa que a cultura, raça e as religiões de matrizes africanos, asiáticos e latino-americanos são renegados por serem elementos marginais, na

visão do Ocidente.

Maldonado-Torres (2013) explica que a ausência da racionalidade está relacionada à modernidade como a noção de falta de ser dos demais. Pois, raciocínio válido ou o pensamento com mais visibilidade é associado ao Ocidente. De acordo com esse pensamento eurocêntrico, os outros povos, como índios, africanos, latino-americanos são seres inferiores.

Conforme aponta o Maldonado-Torres (2013), o que sempre foi ocultado sobre o negro é a sua própria humanidade – essa invisibilidade e a negação como um ser humano foram identificadas como principais elementos da colonialidade do ser. Ou seja, negar a identidade de um determinado povo como, a cultura, a língua é desvalorizar a sua própria existência. A colonialidade do ser não se trata apenas de diminuir algo específico à generalidade da ideia ou de qualquer ângulo do sentido atribuído, mas sim, uma violência na existência do outro até que este se altere ou se torne um subalter. Para o autor, a colonialidade do ser se apresenta nos projetos históricos e concepções civilizatórias que estimulam as propostas coloniais de diversos tipos com base na noção de raça. Percebe-se que, civilizar o outro pressupõe a ideia de superioridade, nesse caso o povo civilizado é associado a raça inferior e o colonizador como raça superior.

Um dos elementos destacados sobre a colonialidade do ser por Maldonado-Torres (2013) foram as questões de assassinato, de estupro e do tamanho de pênis relacionados ao homem negro. Para o autor, a matabilidade e estuprabilidade estão escritos nas imagens do colonialismo. O estudioso acrescenta que na ausência da autoridade real, os indivíduos que sofreram com o processo de colonização foram feminilizados de uma forma contínua, sendo que o homem negro é sempre um perigo. O sexo para o homem negro relacionado com o seu pênis carrega uma imagem perigosa, porém, sexualmente ele é tido como agressivo que sempre tem o desejo de praticar o ato de estupro com as mulheres, de preferência as brancas. Compreende-se que, há uma imagem construída sobre esses corpos que faz pensar que todos eles (homem negro/mulher negra) têm essas características, que é um dos instrumentos da colonialidade do ser que caracteriza os indivíduos de como eles são. No que diz respeito a mulher negra, ela é vista como se fosse um objeto pronto para sexo, ou seja, ela está sempre disponível na visão de quem a estupra, principalmente, o homem branco. A mulher negra sempre carrega com ela essa imagem de quem está pronta e disponível para satisfazer sexualmente e a reprodução. “Corpos negros são vistos como excessivamente violentos e eróticos, bem como os destinatários legítimos de violência excessiva, erótica ou não. Matabilidade e estuprabilidade fazem parte de sua essência compreendida de forma fenomenológica” (Maldonado-Torres, 2013, p. 255).

Com isso, compreende-se que essas características atribuídas a esses indivíduos revelam o ato da superioridade e inferioridade racial. Nesse sentido, parte-se para o próximo subtópico com

intuito de analisar aquele que foi e ainda é o elemento crucial para a operacionalização da própria colonialidade, raça. O elemento raça é analisado para compreender melhor como foram/são incorporadas as discriminações raciais fomentadas pelas práticas da colonialidade.

2.2 RAÇA COMO ELEMENTO BASE DA OPERACIONALIZAÇÃO DA COLONIALIDADE

Neste tópico, destaca-se a definição de raça para compreender melhor o significado do termo. Em seguida, a análise deste termo permite evidenciar como ele legitima a operacionalização da colonialidade e de outros tipos de discriminações feitas baseando-se no termo raça.

De acordo com Munanga (2004), no campo semântico do conceito raça, é uma estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam (Munanga, 2004). Para Sansone & Furtado (2014), a concepção de raça equivale à casta, espécie ou noção que define uma classe como raça de fidalgo – ou indicando uma incipiente associação da raça com fenótipo, o que significa que ter raça é ter sangue de mouro ou judeu, ou seja, raça é um termo usado para caracterizar um determinado grupo ou espécie de animais, plantas ou indivíduos. Foi preciso esperar até o decorrer da segunda metade do século XIX a primeira Guerra Mundial, período em que o termo raça começou a ser usado para diferentes fins e ao mesmo tempo marcado por forte ideologia dentro do projeto diferencialista, ou seja, deixou de ser usado somente para identificar a diversidade das plantas, grupos de indivíduos, etc. Este projeto segundo Sansone & Furtado (2014), culminou com múltiplos fatores como: a reação conservadora e anti-igualitária da revolução francesa; o romantismo inspirado por meio de vários autores principalmente alemães, com ênfase numa relação estrita, nação, povo e cultura, assim como a consolidação dos impérios coloniais e da nova geografia racial no mundo. É importante destacar que o termo racismo foi uma utilização recente para mostrar a divisão do mundo em múltiplas esferas (Sansone & Furtado, 2014). Por outro lado, para os autores, o termo começa a ser notado por alguns cientistas sociais a partir da evolução dos movimentos anticoloniais e da aparição da genética por volta da década de 1930.

Nas palavras de Munanga (2004), a noção de raça possui uma área semântica e com dimensão temporal/espacial. No latim medieval, ela é usada para referir uma descendência, a linhagem ou um grupo de indivíduos com algumas características em comum. Em 1684, segundo o autor, a raça foi usada por François Bernier para identificar a humanidade na sua diversidade. Logo, mais tarde, a raça carregou uma nova função como identificador das classes sociais na França por volta dos séculos XVI-XVII. Para além da classificação dos indivíduos fracos provenientes da Alemanha com os da França (nobreza e gauleses/plebe), eram classificados aqueles fadados da pureza (sangue), achando as suas aptidões e habilidades naturais para impor os gauleses que,

segundo eles, poderiam ser escravos (Munanga, 2004). Foi por meio dessa trajetória, segundo o autor, que o termo raça passou da classificação da zoologia e botânica para dar legitimidade às relações de dominação e de submissão das classes sociais sem que haja uma diferença significativa dessas pessoas.

Com esse significado e a classificação que o termo raça carregou ao longo da sua trajetória, Munanga (2004) formula uma definição muito importante a partir do entendimento de uma pessoa racista. Segundo o autor, o racista entende a raça numa perspectiva sociológica e não por meio de traços físicos. Deste modo, o autor afirma que, raça “é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que considera naturalmente inferiores aos do grupo ao qual ele pertence” (MUNANGA, 2004, p. 24).

Para Kabengele Munanga (2004), a essência de raça é da origem italiana, *razza*, que também é proveniente do latim, *ratio*. Este tem como significado sorte, categoria ou espécie. Para o autor, o conceito de raça é pregado nas ciências naturais nos primeiros momentos na zoologia e na botânica com intuito de classificar diferentes espécies de animais e vegetais. Munanga afirma que, o naturalista sueco Carl Von Linné (Lineu 1707-1778) foi quem primeiro classificou 24 tipos de plantas com base no critério raça ou classe. Maldonado-Torres (2013, p. 244) destaca também que o termo raça tinha outro significado no século XVI diferente daquele que tem carregando desde o século XIX que diferencia a raça humana biologicamente. Alguns conceitos como racismo científico e a própria concepção de raça segundo o autor, foram os que têm evidenciado de uma forma mais clara e geral a exclusão dos povos colonizados e escravizados da humanidade por volta do século XVI, ou seja, estes ditos povos não eram tidos como humanos. Nesse século, a questão que orientava o debate era se os povos encontrados por Colombo tinham ou não a alma. Isso recai, sobretudo, na questão do julgamento da humanidade das pessoas, tal como aconteceu também no século XIX. Esse fato foi considerado pelo autor como um ponto em comum dos respectivos séculos. O termo raça segundo Da Silva & Motta (2009), era normalmente utilizado para a caracterização do grupo ou categorias de indivíduos da mesma originalidade. E mais tarde tem sido vinculado à Biologia e à Ciência, mas teve a sua evolução a partir do século XIX.

Portanto, esse julgamento da humanidade de outros povos como inferiores, nomeadamente os ditos bárbaros, tira-lhes a essência do próprio ser. Por isso, Dussel *apud* Maldonado-Torres (2013, p. 245) afirma que o bárbaro tinha sido uma correspondência indispensável para uma reflexão no âmbito da subjetividade, a razão e o cogito. Na verdade, conforme argumenta o autor, não se trata da própria existência do dito bárbaro, porém passou a ter essa nomenclatura na era moderna. O dito bárbaro era tido como aquele que não pertencia a raça humana, segundo a concepção ocidental, nesse caso, não reconhecia a sua humanidade. Essa situação se caracteriza

como colonialidade do ser, pois julgar a condição humana do Outro como diferente é um dos elementos que constituem a colonialidade. Maldonado-Torres atribui o ceticismo como fator crucial para a concepção da modernidade europeia (Maldonado-Torres, 2013).

A problemática do racismo não era a questão que se espelhava sobre os indivíduos ou pessoas humanas, isto é, raça não era usado para se referir a inferioridade ou superioridade dos indivíduos. De acordo com Grosfoguel (2016, p. 33), o que estava em jogo sobre os indivíduos era a questão da religiosidade baseada na pureza do sangue. Em outras palavras, tratava-se de racismo ou preconceito religioso. Os indivíduos eram identificados como da religião cristã seguindo um processo da linhagem começando desde os antepassados de uma família até certificar se eles são ou não cristãos. Este processo, conforme o autor, não colocava em dúvida a humanidade da pessoa. O objetivo deste procedimento era para entender melhor o grau da cristandade dos indivíduos. Não eram questionadas as condições humanas dos indivíduos, mas sim, as suas identidades ideológicas e teológicas para evidenciar qual religião estavam seguindo para que pudesse ser separada da sociedade em unidades religiosas.

Portanto, consideravam que os indivíduos sem religião tinham um significado diferente (eles eram considerados ateus, a designação atual). Nessa altura, conforme Grosfoguel (2016), do ponto de vista da religião cristã, todos os indivíduos tinham religião. O autor ressalta que, o problema dessa visão foi que estes indivíduos acreditavam num Deus ou deuses equivocados e, isso de certa forma, provocava uma guerra que também resultava no derrame de sangue na tentativa de conquistar o outro com Deus equivocado. A ideia do racismo religioso foi classificada por Grosfoguel (2016, p.36-7) por volta do século XVI como o primeiro componente que diferencia a sociedade em grupos entre aqueles indivíduos com/sem religião ou aqueles que possuía ou não a alma na história do sistema mundo patriarcal, eurocêntrico, cristão, moderno e colonialista que tratava os indivíduos. A humanidade dos indivíduos conforme destacada anteriormente, não estava em julgamento. De acordo com o autor, foi preciso esperar até o século XVI que começaram a circular as ideias racistas sobre os seres humanos, sobretudo com a viagem do Colombo. Nessa viagem, um dos pontos destacados pelo Colombo conforme o autor foi sobre a humanidade dos povos locais, que para esse navegador, aqueles povos eram pobres de tudo, eles andavam nus como nasceram, de modo pelo qual, deveriam ser servos e desenvoltos, pois eles podiam assimilar rapidamente o que lhe foi recomendado, que eles poderiam se converter facilmente a religião cristã, porque eles pareciam dispersos (Grosfoguel, 2016).

A própria ideia do povo sem religião teve o seu início no território espanhol nos finais do século XV e começo do século XVI. As discussões que vigoravam na conquista das Américas davam conta dos indivíduos sem religião que o Colombo havia descoberto numa das viagens, se

tivessem ou não a alma (GROSFOGUEL 2016, p.36-7). Esse tipo de condicionamento e julgamento da identidade humana com base na categoria raça, são características que legitimam a colonialidade do ser. Essas características pressupõem a ideia da superioridade religiosa explicadas pelo autor citado na seguinte lógica: Um indivíduo sem religião, é um indivíduo sem Deus; indivíduo sem Deus, é um indivíduo sem alma e, por fim, indivíduo sem alma, ele é rejeitado a sua humanidade, isto é, ele não é humano.

Com base nos argumentos de Grosfoguel (2016), pode-se compreender que, com o início do século XVI, começou também o questionamento da humanidade dos povos ameríndios conquistados e dominados pelos colonizadores que os discriminavam racialmente. A questão da pureza do sangue já não era mais algo que se relaciona com a raça para determinar a identidade de uma pessoa. O termo raça ganhou um novo significado e essa passa a ser estabelecido como um instrumento que serve para justificar a humanidade dos indivíduos. A problemática do século XVI era, no entanto, questionar a religiosidade de certos indivíduos.

As discussões sobre a questão dos ameríndios segundo Grosfoguel arrastaram até meados de 1552, ano que o tribunal (termo preferido pelo autor) de Valladolid teve que esclarecer sobre a humanidade dos índios, ou seja, com base na lógica do conhecimento cristã, é necessário que a monarquia espanhola certificar se estes possuem ou não a alma. Nesse sentido, os teólogos envolvidos para tal julgamento foram Bartolomé de las Casas e Ginés Sepúlveda (Grosfoguel, 2016). Nesse processo, obtiveram uma conclusão sobre a problemática do povo índio. De acordo com o autor, Sepúlveda havia declarado os índios como seres sem alma. Desse modo, eram animais com a legitimidade de passarem pelo processo de escravidão como trabalhadores sem qualquer pecado perante Deus. Dada essa condição, conforme o autor, os índios foram marginalizados e considerados como povos inferiores em detrimento dos outros (europeus) sem qualquer benefício. Na visão de Las Casas, os índios eram possuidores de uma alma, mas numa condição sem religião e era preciso cristalizar-los perante Deus (Grosfoguel, 2016, p. 38/9).

A raça, a racialização e o racismo são produzidos na dinâmica das relações sociais, compreendendo as suas implicações políticas, econômicas e culturais. É a dialética das relações sociais que promove a *metamorfose da etnia em raça*. A “raça” não é uma condição biológica como a etnia, mas uma condição que envolve dimensões: social, psicossocial e cultural criadas, reiteradas e desenvolvidas na trama das relações sociais, envolvendo jogos de forças sociais e progressos de dominação e apropriação. Racionalizar uns e outros, pela classificação e hierarquização, revela uma técnica política e articulação sistêmica, em que se fundam as estruturas de poder. Racializar ou estigmatizar o Outro e os Outros é também politizar as relações quotidianas, recorrentes, em locais, como o de trabalho, estudo e entretenimento, assim como bloqueios das relações, possibilidades de

participação, inibindo aspirações, mutilando práxis humana, acentuando a alienação de uns e outros, indivíduos e coletividades. Sob todos os aspectos, a “raça” é sempre “racialização”, trama de relações no contraponto e nas tensões “identidade”, “alteridade”, “diversidade”, compreendendo integração e fragmentação, hierarquização e alienação. (OCTÁVIO IANNI, 2004, P. 23).

Os termos raça e racismo são elementos cruciais para operacionalização da colonialidade do poder. De acordo com Quijano (2007, p. 171) “o conceito da colonialidade do poder foi criado com a categoria social raça como o elemento-chave da classificação social entre colonizados e colonizadores”. Para este autor, a concepção de raça tem o ponto de partida nas diferenças fenotípicas entre os colonizadores e os colonizados. Ademais, o autor argumenta que a colonialidade se assenta na codificação de diferença entre os colonizadores e colonizados na concepção de raça, apontando que a estrutura biológica classificou alguns como inferiores e outros como superiores.

Quando se trata da colonialidade do poder, ela se refere a um padrão de poder que se afirmou na era colonial. Quijano (2005), usa o termo para delinear como o poder se estabelece a partir de uma determinada racionalidade particular, várias estratégias e instrumentos inéditos de controle, sobretudo dos corpos colonizados. Segundo Quijano (2005), a nova forma de dominação social teve como elemento fundador a ideia de raça, que seria também a primeira categoria da modernidade.

Para Dalberto (2015, p. 9) “a raça é o primeiro alicerce dessa racionalidade, assumida pelo colonizador como uma forma de legitimar as relações de dominação prescritas em proveito da exploração econômica na América”. Esse processo ocorre em detrimento de certas políticas de desenvolvimento em diversas áreas que favorecem os interesses de grandes potências que usam as suas vantagens financeiras e materiais para tirar proveito em detrimento da falta de condições do resto mundo.

Ainda sobre este fenômeno, raça, Amância e Pastore (2019) demonstram como é compreendida a ideia da colonialidade na definição do próprio racismo. Os autores apontam que o racismo seria uma razão de modo pelo qual se ordena todas as formas sociais assim como de mecanismos de predominância da dita modernidade. Isso se relaciona segundo Seyferth (1994) com a ideia de Darwin de seleção natural baseada no esquema de evolução do Lamarck³, onde a palavra adaptação usada por ele foi transformada pelos darwinistas para aptidão. De acordo com o autor, os darwinistas sociais entendem que, a aptidão para evolução e sobrevivência não era apenas individual, mas também uma questão racial onde as raças inferiores eram dominadas pelas elites brancas (Seyferth, 1994). Nesse sentido, o racismo seria um elemento que sistematiza diferentes formas de superioridade, como por exemplo, divisão internacional de trabalho e as demais formas

de classificação: gênero, saberes, religiosas, sexuais, pedagógicas e ao mesmo tempo das identidades e subjetividades (Amância & Pastore, 2019, p. 12).

Quijano (2005), ressalta que dentro da nova ideia de raça, foram restabelecidas e reconfiguradas todas formas e instâncias de dominação por meio de sexos. Essa dominação era baseada de forma patriarcal, vertical e autoritária, onde os conquistadores eram considerados como portadores definindo, assim, que todos os homens são superiores às mulheres. Ora, com a imposição e a legitimidade da ideia de raça, a classificação foi invertida onde todas as mulheres de raça superior passaram a ser, por definição, superiores a todos homens de raça inferior (Quijano, 2005). Com essa situação, o autor sustenta que a colonialidade das relações entre sexos se restabeleceu em dependência da colonialidade das relações entre raças. Ainda segundo o autor, esse cenário foi relacionado a produção de novas identidades históricas e geoculturais derivadas do novo padrão de poder, definido como, brancos, índios, negros e mestiços.

Íris de Carvalho & Eggert (2022), argumentam de forma clara como a nova ordem global de controle de trabalho e de outros dispositivos estão atrelados ao elemento raça. a nova configuração mundial de mando do trabalho assim como dos postos de ocupação foram vinculadas as novas identidades históricas e sociais com ligação, sobretudo, a noção raça como referência a diversas classes da humanidade (De Carvalho & Eggert, 2022). Isto reflete muito nas questões históricas do processo de colonização, que os que pertencem a raça superior são mais aptos para ocupar os cargos mais importantes. As autoras ressaltam ainda que a nomeação racista de: brancos, amarelos, negros, índios e mestiços teria sido o resultado da divisão do trabalho e de modos pelos quais o capitalismo moderno é explorado que também foi vinculado em grande parte por meio de branquitude social e os cargos de controle da administração colonial (De Carvalho, Eggert, 2022, p. 6).

Baseando nessa perspectiva de autores como, Amância & Pastore (2019); De Carvalho & Eggert (2022) e Aníbal Quijano (2005), a categoria raça seria um elemento fundamental para todos os tipos de classificação/dominação seja ela, cultural, política, econômica, desigualdade do trabalho, nomeadamente na geopolítica do conhecimento. Ou seja, pode-se ressaltar que a diferença cultural é baseada nas diferenças raciais. A sociedade é marcada pela desigualdade racial de trabalho e da distribuição de recursos, onde a meritocracia perde espaço por uma narrativa construída para legitimar a capacidade dos indivíduos, a raça.

Portanto, segundo Grosfoguel (2016), a discussão teológica do século XVI tinha a mesma direção com o discurso científico do século XIX, sobretudo na questão da constituição dos seres humanos ou não humanos. Esses debates eram estruturados pelo discurso racista institucionalizado pelos Estados como, a monarquia espanhola do século XVI, principalmente dos Estados-nação da

Europa Ocidental do XIX. Conforme o autor, essa lógica institucional racista de ter ou não alma e da questão biológica humana de ambos os séculos, se constituiu como o primeiro elemento estruturador da divisão internacional do trabalho.

2.3 CONCLUSÃO

Ao longo do capítulo, foram desenvolvidos de uma forma superficial alguns conceitos como colonialismo, neocolonialismo, globalização e cooperação. Estes elementos foram destacados como instrumentos de dominação.

Em seguida foi observada a questão da colonialidade, termo que teve como precursor, Aníbal Quijano. A colonialidade é compreendida como um padrão de poder que emergiu por meio do colonialismo. Os autores da modernidade/colonialidade como quijano, Mignolo e os demais consideram que a colonialidade é um fenômeno existente mesmo com o fim do colonialismo. Também foi observada a modernidade que é referida como um sistema de relações institucionais e individuais estabelecido por fronteiras. Ademais a modernidade foi considerada junto da colonialidade como a moeda da mesma face. Ainda neste capítulo, foram destacadas algumas características da colonialidade: colonialidade do poder, do saber e do ser.

Por fim, foi tratada a questão de raça que num passado, é compreendida como um mecanismo que define as classes, ou seja, seria um instrumento que determina grupos ou espécies de animais. Nessa observação, raça foi vista como um mecanismo de todo e qualquer tipo de discriminação. De modo geral, raça é entendida como a base da operacionalização da colonialidade.

3. CAPÍTULO II: GUINÉ-BISSAU E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Este capítulo descreve de uma forma cronológica a trajetória histórica das políticas educacionais na Guiné-Bissau. Para isso, destaca-se em primeiro lugar o processo de colonialismo no país e depois rever como foi o cenário educacional na sociedade tradicional antes/durante e depois dos invasores portugueses pisaram no solo africano, principalmente, no da Guiné-Bissau.

Neste capítulo desenvolve-se, em primeiro lugar, o colonialismo português no país trazendo algumas implicações dos invasores portugueses. Em seguida destaca-se o modelo educativo ou de aprendizagem que os povos nativos da atual Guiné-Bissau utilizavam para transmitir o conhecimento. Na terceira sessão, trata-se do modelo imposto pelos portugueses após a invasão. Visto que, a invasão colonial desconfigurou a dinâmica do ensino da sociedade guineense introduzindo o modo da sociedade ocidental, nomeadamente o de Portugal. Na última, destaca-se a política educacional da Guiné-Bissau, visto que após a independência, o país se empenhou em busca de reconstrução do seu modelo educativo que vai ao encontro da sua própria realidade cultural.

3.1 COLONIALISMO PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU

As relações comerciais, exploração mineral, tráfico de escravos e as demais outras formas de acumular riquezas para os comerciantes portugueses, foram possíveis fatores que justificaram o contato entre os africanos e portugueses (Muniz, 2018). Conforme Muniz, o fator econômico foi uma das grandes motivações para a expansão marítima. As movimentações econômicas foram um dos mecanismos para a consolidação de acumulação das riquezas portuguesas e principais para expansão ultramarina, que iniciou na costa africana por meio da cidade de Ceuta, a partir do século XV (Muniz, 2018).

O colonialismo se trata de um processo de dominação iniciado por um conjunto de colonos (civis/militares) para seu benefício econômico e da metrópole (Menezes, 2018). Nesse sentido, pode-se definir o colonialismo como uma soma de ações políticas, econômicas e militares que buscam a aquisição de territórios com objetivo de assegurar o controle através da imposição administrativa e cultural. O processo da colonização não se trata apenas das aquisições territoriais e dos povos que vivem nesses lugares, foi uma liquidação cultural e de outras formas de extinguir os saberes nesses territórios dominados (Césaire, 1977). O autor acrescenta que seria impossível uma colonização sem uma aniquilação sistemática dos traços culturais, linguísticos e religiosos exercida

pelo colonizador sobre o colonizado.

O colonialismo é um termo polêmico entre todas as formas de dominação colonial, visto que não se manifesta de uma única forma. Pois, conforme Santos (2018), os indivíduos vivem em sociedades capitalistas, coloniais e patriarcais e, nessas sociedades, encontram-se três modos principais de dominação, sendo eles: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado. Dessas três formas, a mais controversa foi o colonialismo. Conforme autor, a sociedade se socializa com a ideia de que as lutas anticoloniais de libertação do século XX colocaram um ponto final ao colonialismo que, de certa maneira, foi uma tolice ainda achar que o colonialismo cessou, só tem mudado o modo, de forma que devemos conceituá-lo adequadamente. Com isso, entende-se que a atual forma de exploração não se manifesta de igual modo como no período do colonialismo. Nessa época, a exploração dos recursos e da mão de obra eram feitas de forma explícita e violenta ou obrigatória, ou seja, os indivíduos eram obrigados a trabalharem mesmo nas condições desagradáveis. Na verdade, segundo argumentos de Santos o que terminou com os processos de independência do século XX foi uma forma específica de colonialismo como modo de dominação. Isto é, a forma em que o colonizador controla administrativamente o colonizado usufruindo do seu trabalho e dos seus recursos (Santos, 2018).

O processo de colonização causou um impacto significativo no continente africano, não apenas pela própria ocupação violenta dos estrangeiros aos territórios, mas também a forma como foi explorado o continente. Esse continente não usufruiu da sua própria riqueza, os recursos ali extraídos não foram usados para o desenvolvimento do continente ou dos territórios vítimas de exploração colonial.

O que acontecia nos primeiros momentos da chegada dos portugueses na costa africana até a Conferência de Berlim, segundo Canto (2020), era uma intensa atividade de comércio de homens que contribuíram no enriquecimento da Coroa portuguesa, assim como de uma pequena burguesia que desestabilizou algumas estruturas do continente. Conforme o depoimento do autor, apesar da invasão dos colonizadores no continente, o controle jurídico dos territórios da costa africana fora verificado somente no período colonial. No caso da Guiné-Bissau, os portugueses iniciaram esse processo a partir da conferência de Berlim e da Guerra de Colonização (CANTO, 2020). Pode-se dizer que os primeiros contatos dos invasores coloniais com os nativos africanos não passavam de uma mera troca de produtos comerciais e de tráfico humano para os campos de produção.

A invasão europeia no continente africano, segundo Maia (2016, P. 150), enfrentou grandes dificuldades ao tentar inverter a situação encontrada ao seu favor (disputas religiosas entre o islamismo, o cristianismo e as religiões locais), pois houve uma resistência significativa dos africanos durante o período colonial. A mistura das religiões desconhecidas com as religiões locais

criou um caos religioso na sociedade provocando, de certo modo, uma adaptação de novas instituições religiosas independentes e separatistas, situação essa que deu a origem a movimentos que tentaram restabelecer o status quo das coisas. Pois a derrota dos africanos a favor dos invasores coloniais provocou uma perda de legitimidade dos seus símbolos utilizados (Maia, 2016).

Na atual Guiné-Bissau, os portugueses chegaram por volta de 1446, o objetivo nos primeiros momentos era estabelecer as trocas comerciais e construir uma relação amigável com os nativos ou gentios, denominação portuguesa aos povos ali encontrados (Monteiro, 2011). Esse processo, conforme a autora, teve colaboração de alguns líderes ou chefes locais, ou seja, houve colaboração entre os invasores portugueses e líderes locais nesse processo.

A disputa de territórios começou a traduzir-se num problema a partir do momento em que era preciso se apresentar como uma potência. Conforme Mendy (1994), citado por Canto (2020), o Portugal deu início a uma reivindicação do território da atual Guiné-Bissau a partir do momento em que foi estabelecido critério: “para ser reconhecido como uma potência colonial era necessária uma ocupação efetiva do território, isto é, o controle total do território” (Mendy, 1994 apud Canto, 2020, p. 83), algo que não foi verificado ao longo de vários anos da instalação portuguesa na região. Nessa mesma linha de raciocínio, Maia (2016) argumenta que, a conquista do território da Guiné-Bissau intensificou-se precisamente com as disputas imperialistas, motivando Portugal a querer uma dominação completa desse território (Maia, 2016).

No que tange ao colonialismo português na Guiné-Bissau, Maia (2016) aponta que os portugueses não tiveram grandes sucessos no processo da introdução da sua cultura ao povo guineense, sobretudo a língua e a religião. De um lado, a religião muçulmana (Islã) que havia instalado suas raízes no território criou grandes barreiras aos portugueses e seus missionários. Os grupos muçulmanos que tinham uma relação mais próxima com os missionários europeus também tinham acesso ao povo local, desse modo, tiveram maior poder de conversão em relação aos missionários. Por outro lado, a Guiné-Bissau é constituída por diversas religiões locais (religiões tradicionais), isto tornou o processo muito mais difícil para os colonizadores portugueses nessa tentativa de conversão. No mais, a autora aponta que houve uma intensa resistência das etnias que constituem o povo guineense, entre os quais estavam os bijagós, felupes, manjacos e papeis. Nesse cenário, Maia (2016), afirma que os que mais criaram dificuldades foram os bijagós, que além de conflitos armados que causaram aos portugueses, também não reconheciam a autoridade colonial e muito menos pagavam o imposto de palhota exigida pelo Portugal colonial. Além disso, mesmo com algumas transformações na cultura guineense ao longo do período colonial, o povo esteve sempre, de uma ou outra forma, a proteger as suas instituições e princípios tradicionais. Pois, nesse período, o povo continuava realizando a sua prática cultural e ao mesmo tempo fazendo algumas

manifestações rituais.

Nesse sentido, o que se pode compreender é que durante muitos anos da ocupação portuguesa no território da Guiné-Bissau, Portugal talvez não tinha interesse de uma ocupação ou o controle total do território guineense até a conferência de Berlim. Todavia, a necessidade de tornar-se uma potência determinou a luta pela dominação total desta antiga colônia portuguesa (Canto, 2020) – pois não podia tornar uma potência colonizadora sem uma dominação ou controle efetivo das suas colônias. Por este motivo, segundo Canto (2020), Portugal a partir dos anos de 1880, deu início ao processo de ocupação por meio da violência. Esse processo, de acordo com o autor, teve a sua conclusão nos meados de 1936, momento em que foi construído um monumento por meio das custas financeiras e do trabalho dos bijagós, manifestando a obediência ao governo português. De acordo com autor, o processo da ocupação efetiva adotada na base de violência contou com esforço econômico da coroa portuguesa e ao mesmo tempo aniquilou várias vidas humanas e fragmentou grande parte de bases nativas na região, argumentando que o Portugal esteve presente na guerra de colonização por causa da pressão das outras nações bélicas. Essa pressão foi motivada pela luta de estatuto de uma potência colonizadora, isto é, controlar esses territórios alheios tanto político-administrativo quanto militar e ideologicamente, lhe daria esse estatuto (Canto, 2020).

No território da atual Guiné-Bissau, a Guerra de colonização provocou uma grande ruptura no interior do povo local, dado que, para que o processo da ocupação pudesse ter efeito, era preciso contar com ajuda dos líderes locais e também provocar uma divisão interna entre os nativos. Essa divisão contribuiu para que os chefes ou líderes locais de diferentes grupos étnicos entrassem nos conflitos que acabaram facilitando os invasores portugueses dominarem o atual território da Guiné-Bissau. Conforme destacou o Mendy (1994):

Sob o pretexto de libertar povos a muito sujeitos, como os fulas-pretos escravizados pelos fulas-forros, essa nova militância teve de facto sucesso e assegurou um enorme reservatório de auxiliares africanos, que seriam utilizados nas filas de frente, durante as guerras de pacificação. Através da colaboração estreita com poderosos chefes locais, e tirando partido absoluto dos conflitos territoriais e religiosos sangrentos, os portugueses manobram várias classes e grupos étnicos uns contra os outros, numa tática inteligente de dividir e conquistar (MENDY, 1994 *apud* CANTO, 2020, P. 84).

É de salientar que a guerra de colonização reduziu várias famílias guineenses e provocou vários danos e problemas, que até hoje assombram o povo da Guiné-Bissau. Pois nesse conflito, os nativos serviram como homens da linha de frente motivo pelo qual perderam mais vidas. Além disso, ainda persistem ódios entre alguns grupos étnicos na Guiné-Bissau. Por exemplo, houve uma

desorganização das sociedades da costa ocidental africana, principalmente da Guiné-Bissau, que teve que esperar até o final da Segunda Guerra Mundial para tentar a reorganização com intuito de expulsar os invasores (Canto, 2020). A ocupação efetiva da década de 1930, conforme o autor, não cessou com a resistência. A resistência passiva, o nome dado, que manteve até nos últimos anos da submissão. Os sobreviventes da administração europeia foram os que conseguiram administrar a resistência passiva para manter as suas tradições ancestrais (Canto, 2020).

Nessa luta de resistência durante o período colonial, o povo Bijagós foi o que mais resistiu da dominação portuguesa na Guiné-Bissau, foi considerado o povo mais difícil de submeter aos costumes portugueses. Ademais, foi também o primeiro povo desse território a entrar em confronto com o Portugal colonial (Canto, 2020). Nesse sentido, foram desencadeadas campanhas na ilha de Canhabaque (uma das ilhas do país) devido à falta de pagamento de impostos de palhotas e da recusa de reconhecer a autoridade portuguesa (Maia, 2016). A derrota dos bijagós, conforme o autor, se deveu ao poder de fogo como, metralhadoras, canhões bombardeios aéreos, usados pelos invasores portugueses impossibilitaram a resistência. Considera-se os impostos da palhota (foi estabelecido após um longo período da luta de colonização) como uma das tarifas mais difíceis para os bijagós, porque o referido imposto era cobrado por palhota (Canto, 2020). A tentativa de não pagar impostos, os nativos, em especial os bijagós usaram uma estratégia que lhes permitiam burlar a autoridade portuguesa. De um lado, eles mudavam para dentro das florestas onde os invasores não tinham acesso e às vezes colocavam fogo para destruir palhotas ou cochas.

É preciso ressaltar que a reação sobre a cobrança dos impostos de palhota não aconteceu da mesma forma entre os diferentes grupos étnicos existentes na Guiné portuguesa. De um lado, alguns grupos étnicos como fulas e mandingas, ao contrário dos bijagós, tiveram uma reação diferente. Esse fato se deve à extensão familiar que cada chefe de família possui nesses grupos, por isso, eles habitavam separados (Monteiro, 2011). Conforme os relatos da autora, como parte de estratégia para evitar o pagamento de imposto de palhota, eles resolveram morar juntos na mesma casa. Do outro lado, os manjacos, mancanhas, felupes e os demais, escolheram a imigração para os países vizinhos como forma de resistência da cobrança e seguir com o cultivo dos produtos que eram taxados na Guiné Portuguesa, estas foram as primeiras reações contra atitudes coloniais. Considera-se esse processo de resistência tardio e disperso, motivados pelas reações individuais, isoladas e separadas entre os grupos étnicos. Isso porque havia chefes locais que se associavam aos invasores coloniais de modo que rejeitaram aderir o processo de resistência, pois acreditavam que os ajudariam a consolidar seus poderes nas suas localidades e os demais privilégios que possivelmente pudessem usufruir (Monteiro, 2011).

A autora citada classifica os processos de resistências em duas fases: a primeira foi

desencadeada pelos grupos étnicos já abordada anteriormente, que seriam pacíficas ou primárias, iniciadas entre 1913-1936. A segunda, resistência secundária, foi por volta de 1952 liderada pela elite intelectual local face à administração colonial ou portuguesa (Monteiro, 2011). Essa segunda, conforme os relatos da autora, foi motivada pela perda de poderes da parte dos africanos, violência excessiva, imposição cultural, ausência de liberdade, soberania e a independência. Nesse sentido, pode-se dizer que a perda dos privilégios de certos chefes locais que antes se aliaram com os invasores coloniais constitui uma segunda resistência que culminou com as lutas de independência Nacional da atual Guiné-Bissau em 1963, processo caracterizado por Monteiro (2011, p. 231) como: “a conquista da autonomia política e a independência total”.

Essas elites intelectuais/urbanas eram grupos de indivíduos que se caracterizavam de associações de bairro, clubes desportivos, comandados por assimilados e intelectuais que trabalhavam nas casas comerciais dos colonizadores como, Casa Gouveia, Banco Ultramarino – estes exigiam dos seus patrões uma política face ao racismo e a discriminação racial no serviço público colonial, o trabalho forçado, más condições de trabalho, salários baixos, a falta de educação para o povo guineense como também do reconhecimento e a liberdade (Monteiro, 2011, p. 231).

Portugal governou a Guiné Portuguesa de uma forma bem dura, qualquer reivindicação era respondida também de forma esmagadora. No final da década de 1950 segundo Sellstrom (2008), o governo português havia instalado a polícia secreta, Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE), em Bissau com intuito de captar informações. Isso permitiu a violenta repressão da parte da polícia e aos massacres dos anos de 1959-1960. De acordo com os relatos do autor, em 1959 foram assassinados pela polícia cerca de 50 estivadores que estavam em greve no Porto de Pindjikit. Poucas semanas depois desse acontecimento, uma reunião que decidiu a libertação da Guiné e Cabo Verde (por todos os meios necessários sem exceção) foi realizada pelos membros do Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC) (Sellstrom, 2008). Já em janeiro de 1963, o PAIGC iniciou a guerra armada de libertação nacional ordenando um ataque ao quartel do exército português em Tite, Sul do país. 10 anos depois o PAIGC anunciou a independência de Guiné e Cabo Verde de uma forma unilateral, em 1973 (Monteiro, 2011). Mas Portugal só veio a reconhecer a Guiné e Cabo Verde como Estados independentes em 1974. Essa declaração colocou um ponto final da administração colonial portuguesa no território que hoje é conhecido como a República da Guiné-Bissau. A imagem² a seguir evidencia a declaração unilateral da independência da Guiné-Bissau.

2 Vatican News. Proclamação da independência. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/africa/news/2023-09/guine-bissau-celebra-50-anos-de-independencia-sem-grandes-motivos-p.html> acesso 12 de maio de 2024.

Figura – 1: Proclamação da independência da Guiné-Bissau



Fonte: Rádio Vaticano (2023).

Essa imagem marca o momento especial para o PAIGC e o povo guineense. Foi um momento em que pela primeira vez desde a invasão colonial, a Guiné-Bissau se declarou ao mundo como uma república soberana independente da administração colonial portuguesa. Na imagem está o João Bernardo Nino Vieira, que declarou ex-colônia portuguesa como um território independente. É importante ressaltar que, antes da invasão de Portugal colonial, o atual território da Guiné-Bissau aplicava um modelo de ensino muito diferente dos colonizadores. Esse modelo era aplicado de uma forma oral, ou seja, a oralidade era tida como o mecanismo de transmissão dos saberes entre os povos locais da Guiné-Bissau. Em seguida, descreve-se de uma forma cronológica a trajetória da educação aplicada no país ao longo dos tempos.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

Nessa sessão, discute-se o modelo de transmissão de saberes utilizados pelos diferentes grupos étnicos da atual Guiné-Bissau antes da chegada dos invasores portugueses. O modelo é denominado da oralidade, o que significa que os saberes eram transmitidos de uma forma oral. É fundamental destacar esse modelo de transmissão de conhecimento porque era e ainda é em algumas aldeias do país, a principal forma do processo de aprendizagem.

3.2.1 EDUCAÇÃO PRÉ-COLONIAL

O termo educação como qualquer um apresenta uma definição muito complexa. Este fenômeno vem sofrendo grandes mudanças ao longo dos tempos, principalmente, nos últimos séculos. Furtado (2005) ressalta que, isso foi provocado pelos fatores de desenvolvimento como: industrialização, desenvolvimento econômico, mudanças sociais e políticas que foram verificadas entre os estados à volta do mundo – dessa forma, ela configurou-se entre as atividades sociais mais obscuras da sociedade humana. Considerando esses fatores de desenvolvimento acima mencionado, a educação perde a sua configuração natural por assim dizer, permitindo diversas interpretações tendo em conta as necessidades de cada um, ou seja, as diferentes visões sobre o fenômeno se desdobram através de seguintes panoramas: histórica, política, psicológica, econômica, religiosa, sociológica, pedagógica, etc (Furtado, 2005).

Devido à complexidade do conceito da educação, alguns autores como, Dos Santos e Mesquida et al (2002), Paulo Freire (2014). Cada um desses autores trouxe uma visão da educação apontando que: “a educação é aquilo que alguém conquistou ao fim de um processo em que interagem a prática e a teoria, a teoria e a prática, a ciência e a técnica (tekne), o saber e o fazer. É um processo de vida, de construção, de experimentação” (Sampaio, Dos Santos et al, p. 2, 2002).

No que refere ao Paulo Freire, que foi um dos principais mentores da educação mundial, para não dizer o principal, tinha várias produções dando as suas contribuições para a educação, sobretudo, brasileira. Freire (2014, s/p) ao se tratar da educação, ele argumenta que:

A educação é uma resposta da finitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto o leva à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizado por um sujeito que é o homem. Homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém.

Com essa definição, compreende-se que a educação não é nada mais que uma trajetória da vida em que as pessoas acumulam experiências, através de uma interação social com a própria sociedade envolvendo a teoria e a prática. A experiência de vida acumulada ao longo da nossa trajetória é muito fundamental na educação pessoal. Não nascemos educados/as, as nossas experiências nos tornam homens/mulheres educados/as.

É de extrema importância destacar que nas comunidades africanas antes da invasão europeia tinha um modo de produção diferente dos modos europeus ou ocidental. Pois, antes da invasão europeia, era de modo informal, não havia instituições escolares e nem tão pouco profissionais para a transmissão do saber (Almeida, 1981). Os saberes básicos para a vida

comunitária, como por exemplo, as técnicas de produção, valores e normas comportamentais, eram aprendidos através dos envolvimento das crianças ou adolescentes nos grupos sociais e familiares durante o desenvolvimento das suas atividades (trabalho produtivo), aprendiam as suas histórias por meio de transmissão oral (Almeida, 1981).

É muito fundamental destacar a concepção teórica da tradição oral para compreender a sua importância no processo de aprendizagem. De acordo com Hampaté Bâ (2010), a tradição oral é um testemunho transmitido oralmente de uma geração para outra – para o autor é uma grande escala de vida, pois dela recupera e relaciona todos os aspectos da vida.

Esse modelo de transmissão do conhecimento das sociedades africanas antes da chegada dos invasores coloniais, foi e ainda é alvo de questionamentos preconceituosos, marginalizantes e até ao ponto de ser designado de primitivo. Pois a rejeição do conhecimento do Sul Global, nomeadamente da África, pelo Ocidente por ser um continente com a cultura inferiorizada, pode ser tida como um dos principais fatores desse questionamento, a colonialidade do saber, seria sem dúvida, o exemplo perfeito. O primitivo aqui diz respeito a aquilo que não corresponde com modelo da educação ocidental (educação formal). Portanto, é preciso dizer que foi com essas práticas tidas como informais que esses povos conseguiram sobreviver ao longo dos tempos antes do processo de colonização europeia.

A Guiné-Bissau como uma das partes constituintes dos territórios africanos, não escapou da mesma prática, a transmissão oral. A atual República da Guiné-Bissau, antes da chegada dos portugueses ou da invasão colonial, tinha um modelo de organização social. Na era pré-colonial, o modelo de organização era baseado na produção coletiva. Tradicionalmente, “a sociedade agrupava os indivíduos rurais, a forma de produzir e de viver na terra era o patrimônio de uso coletivo” (Cá, 2000, p. 2). Por exemplo, a família em geral que vai além de pai, mãe e filhos exercia um papel muito importante, a divisão do trabalho era feita por meio de sexo (homem/mulher). A atividade predominante era agricultura, mas havia outras atividades praticadas como: pastorícia, pesca e a caça. No setor agrícola, as atividades eram praticadas por meio de rotação do solo, ou seja, a terra é explorada uma vez por ano (CÁ, 2000). Pois os indivíduos na sociedade detinham os saberes sobre tudo aquilo que os rodeiam, a natureza. Eles sabiam como lidar e aproveitar ao máximo a natureza, sabiam o momento exato de usá-la para não ter que se preocupar com o futuro.

Na época pré-colonial, esse território tinha um modelo educativo muito diferente ao do colonizador. A educação que se vigorava era de uma forma oral, ou seja, a oralidade era a principal forma de transmitir o conhecimento, ou melhor, não havia pessoas que assumissem esse papel de ensinar na sociedade tradicional (Cá, 2000). Com base nos apontamentos do autor, pode-se dizer que o processo de ensino antes da chegada dos invasores europeus se dava de forma tradicional e

não como se verifica na sociedade ocidental. Também não tinha um lugar privilegiado para a transmissão do conhecimento, essa prática acontecia em qualquer lugar e circunstância, às vezes a volta de uma fogueira com os anciões contando as histórias, no trabalho do campo e em qualquer atividade que reúne os indivíduos na aldeia. Nessa sociedade, a educação era feita por meio de exemplo do comportamento e do trabalho de cada jovem (aprendiz), não havia um professor propriamente, não havia um indivíduo com uma formação específica destinado para cumprir essa tarefa, de modo que, cada adulto era tido como um professor, esses adultos são indivíduos que acumulam experiências com os mais velhos (anciões). Essa educação não tinha um período determinado ou específico, os indivíduos adquiriam o conhecimento de uma forma contínua, isto é, o conhecimento se adquire dia após dia (Cá, 2000). Esse tipo de educação espontânea, conforme autor, permitia de certa forma, uma aprendizagem direta da realidade social.

Com isso, compreende-se que, nessa época, a sociedade tradicional africana, nomeadamente a guineense, tinha um modelo de educação não ocidental. Não havia registros de uma forma escrita, o que significa que informações eram mantidas nas memórias dos indivíduos, principalmente dos mais velhos. É de salientar que esse modelo da educação é presente nos dias atuais, as regiões onde as pessoas não têm acesso à educação formal, elas adquirem os conhecimentos através da transmissão oral, aquilo que Hampaté Bá (1973) chama de boca para ouvido.

Apesar da diferença que se verifica na época, esse modelo da educação permitia que os indivíduos ou os mais velhos aprendessem diferentes tipos de técnicas para realizarem as suas atividades na sociedade. Segundo a explicação do Fernando Siga (2020, p. 55), “a educação na época pré-colonial na Guiné-Bissau assim como em toda a África foi uma educação informal, mas é com essa educação que os meus avós aprenderam as técnicas de agricultura, pesca, caça, de construção e até hoje se verifica este tipo de educação na Guiné”. Por exemplo, a contação de história, fábulas, receitas medicinais, culinária, rezas e benzedouras, ervas que curam doenças, todos esses conhecimentos eram transmitidos de forma oral, e ainda são.

A ausência das instituições escolares na sociedade africana tradicional, não implica que não exista ou não existe ensino, a forma de adquirir o conhecimento é que difere das outras sociedades como ocidentais (Cá, 2000). Com base nos argumentos do autor, pode-se compreender que não era um problema para a sociedade africana. Por exemplo, na Guiné-Bissau, existem ainda em algumas zonas as práticas tradicionais de transmissão de conhecimentos. Também a ausência da escrita nas sociedades orais ou onde não existe a escrita como em algumas aldeias da Guiné-Bissau, o indivíduo sempre está ligado à sua palavra. Ele sempre está comprometido com ela. Pois a coesão social se assenta no valor e o respeito pela palavra (Hampaté Bá, 2010). Compreende-se com isso

que, a palavra para essas sociedades não é um simples ato de fala e comunicação, mas sim um compromisso assumido.

Levando em conta a forma de transmitir o conhecimento na sociedade africana, em especial a da Guiné-Bissau, pode-se dizer que a escrita não é a única forma de transmitir o conhecimento. Namone (2020) destaca a antropologia da educação para explicar esse fenômeno. De acordo com o autor:

A Antropologia da Educação é de fundamental importância para analisar e compreender a educação em sociedades multiétnicas, como a de Guiné-Bissau, país cuja oralidade é a principal forma de transmissão de conhecimento entre os grupos étnicos que a compõem. Desse modo, essa ciência se preocupa em conceber a educação para além dos limites do espaço físico compreensão de que cada grupo social tem a sua forma específica de transmissão de conhecimento, através do qual estabelece seu modo de viver em sociedade e compreender o mundo. Tal é o caso da etnia Balanta Nhacra da Guiné-Bissau (Namone, p. 46, 2020).

A citação nos evidencia que, em todas as sociedades ou comunidades há uma maneira de transmitir o conhecimento, uma forma própria de convivência, o estilo de vida. Desse modo, a sociedade guineense na época pré-colonial não tinha escrita como forma de arquivar ou transmitir o conhecimento. Essa tradição ainda existe em algumas tabancas (aldeias). Por exemplo, os anciãos que não tiveram acesso à escola transmitem as suas experiências de vida por meio da oralidade. Há um provérbio de Amadou Hempâté Bâ (2010) que diz: “quando um velho morre, é uma biblioteca que queima”. O fato de não registrar os acontecimentos tal como é feito nos dias de hoje, as suas memórias são como arquivos, não havia nenhuma forma de preservar os conhecimentos além das memórias.

Faz sentido dizer que da oralidade nasce a escrita? Esse questionamento mostra a importância da memória no modelo tradicional de transmissão oral. Para responder essa pergunta se apoia nos argumentos do Hampaté Bâ (2010). Entenda que os primeiros acervos do mundo foram os cérebros dos indivíduos, pois para que um indivíduo transcreva as suas ideias no papel, primeiro mantenha em diálogo secreto consigo. Antes de escrever um acontecimento, ele precisa recordar de tudo tal como aconteceu (Hampaté Bâ, 2010).

Alguém pode questionar a veracidade dos fatos, simplesmente por serem transmitidos pela tradição oral ou por achar que não existe fonte. Entenda que qualquer dos fatos narrados, pode ser comprovado tal como existem referências dos livros, artigos e de qualquer texto. Por exemplo, o respeito pela transmissão define, no africano não aculturado a tendência de narrar os

acontecimentos tal como desenrolaram ou ouviu (sempre com ajuda da memória) no passado. E se houver algum questionamento ou alguma contradição sobre tal assunto, o narrador diria simplesmente que fulano me ensinou assim (Hampaté Bâ, 2010).

Nos tempos atuais, por exemplo, algumas crianças contam certos acontecimentos no passado ou antecipam algo no futuro e quando forem questionados sobre tal fato, elas respondem os meus pais me disseram, ou seja, as crianças reproduziram aquilo que ouviram dos pais, as referências. É exatamente o que acontecia e acontece com a tradição oral africana, em especial guineense. As informações são transmitidas dos mais velhos para os adultos, jovens e crianças ou de geração para geração. A própria educação tradicional começa num ambiente familiar, em que os pais ou pessoas mais velhas (idosas/anciões) são mestres e educadores, elas são ministradas das primeiras lições da vida, não apenas por meio da experiência, como também através das fábulas, histórias, lendas, etc. (Hampaté Bâ, 2010).

Considerando isso, os anciões são fundamentais não só pela transmissão dos conhecimentos nas sociedades tradicionais, mas como garantia à segurança da comunidade. Qualquer fenômeno conturbado, como no caso da epidemia ou outro surto que coloca a comunidade em causa, os anciões buscam solucionar o problema usando suas habilidades e experiências para manter a comunidade mais segura. Assim, uma tabanca (aldeia) fica mais protegida com a presença dos anciões.

Em seguida, aborda-se o modelo educativo implantado pelos colonizadores portugueses ao longo do período da colonização, modelo entendido pelos colonizadores como o mais viável para o processo de transmissão dos saberes.

3.2.2 EDUCAÇÃO DURANTE O PERÍODO COLONIAL

Percebendo um pouco do que era e ainda é em algumas zonas o método de transmissão do conhecimento nas antigas sociedades africanas, em especial da Guiné-Bissau, observa-se nessa sessão o processo educativo ao longo da época colonial nesse território.

É possível observar que a chegada dos invasores portugueses na África, especificamente na Guiné-Bissau, desconfigurou a estrutura social das sociedades africanas, de modo que, alterou as dinâmicas políticas dos nativos introduzindo uma nova forma de viver para os mesmos (Seide, 2019). Pois as práticas culturais como, a forma tradicional de adoração e da educação, a organização social dentre outras (Seide, 2019). Seide demonstra como essa força opressora conduziu os nativos para uma forma desconhecida de vivência argumentando que:

A invasão dos portugueses na Guiné-Bissau mexeu com todas as estruturas sociais do país, criou e introduziu instituições escolares, com base nos modelos portugueses, eram instituições à parte, fechadas, que estavam absolutamente vinculadas com as necessidades dos colonizadores, possibilitaram uma desestruturação entre os povos africanos que até então conviviam tranquilamente. Esse desvinculamento foi promovido principalmente por meio das escolas, igrejas e demais instituições e medidas que foram estabelecidas na época pelos colonizadores (Seide, 2019, p. 2).

No caso do setor educativo, após a chegada dos europeus no território da atual Guiné-Bissau, o sistema educativo que ali era aplicado foi, de certa maneira, negligenciado por invasores coloniais, adotando um novo modelo numa sociedade com uma cultura totalmente diferente da dos colonialistas (Seide, 2019). O modelo da educação que vigorava neste período, tinha uma característica humanista, os nativos solidarizavam-se, o modo de vida era determinado com base na harmonia (Seide, 2019).

Como destacado anteriormente, a educação era transmitida oralmente por motivos óbvios: não havia professores que pudessem assumir a ensinar na sociedade tradicional como acontece na educação formal. Nesse sentido, a base fundamental da educação tradicional era e é através da oralidade, dado que não havia a escrita.

A educação colonial (formal) não apresentava os conteúdos ligados à realidade social do povo em causa, ou seja, o sistema educativo era exclusivamente europeu e não tinha nenhuma conexão com a cultura da sociedade guineense. Siga (2020) destaca que

A educação formal, no entanto, não passava de espaço de lavagem cerebral, pois tudo que era ensinado não tinha nada a ver com a realidade guineense, não só, mas de todos os países que estavam sob jugo colonial. Era as formas de vida europeia que se ensinavam, eram os conteúdos sobre Portugal e a vida dos seus heróis, os seus grandes feitos históricos no que toca à história da navegação (Siga, 2020, p. 56).

O modelo da educação montado nessa época não era para melhorar as condições de vida do povo e nem tampouco para ensinar a história, a cultura, os rituais e os valores dos povos locais (Cá, 2000). Ainda o autor, a educação promovida pelos invasores coloniais tinha como principal objetivo dar continuidade à dominação. Cá explica que os portugueses não tinham planos de educar ou instruir toda a população dominada, porém, era indispensável instruir apenas uma pequena porção dessa população para um bom funcionamento da obra colonial, fazendo-a de assimilada com intuito de afastá-la das suas raízes. Para tal, os colonizadores recorreram à Igreja Católica como

uma forma de poder executar essa missão. Para o autor, era necessário que essa parte da população adquirisse um pouco dos hábitos europeus para estabelecer uma ordem que possibilitasse proveito econômico (Cá, 2000). Isso porque a Igreja Católica defendia uma educação diferenciada entre as duas partes, colonizador e colonizado, isto é, entre os europeus e as massas indígenas (Silva, 2015). Nessa lógica, “se os africanos assimilassem a cultura e as técnicas europeias com demasiado sucesso, poderiam constituir uma ameaça à dominação colonialista” (CÁ, 2000, p. 5). Esse plano era o mínimo que os colonizadores pudessem fazer aos assimilados sem prejudicar a obra colonial. Neste caso, a Igreja Católica fez bem o seu papel garantindo as vantagens de assimilação das técnicas europeias sem que seja colocada em causa os proveitos econômicos. Ou seja, o mais importante para os colonizadores era que os colonizados compreendessem algumas técnicas que iriam facilitar a dinâmica para ganhos coloniais. Mas a educação colonial não objetivava alcançar a maioria da população, apenas uma pequena parte teve acesso, principalmente aquela que habitava nos centros urbanos. Isso porque:

Até 1926, as medidas educacionais estabelecidas por decretos não chegaram a produzir resultados reais na Guiné. Faziam parte da política educacional que Portugal adotava para todas as suas colônias na África. Mas, apesar das políticas unificadas, essas colônias eram exploradas de modos diferentes, na realidade. Angola e Moçambique possuíam muitos recursos naturais. Portugal, dependente da Inglaterra desde o início do século XVIII, fornecia um pouco mais seus territórios coloniais que recebiam mais investimentos dos países capitalistas desenvolvidos. Como a Guiné-Bissau apresentava poucos interesses para esses países, ficava em segundo plano também para Portugal. Desse modo, a legislação reguladora da educação colonial, do governo liberal até o início da ditadura salazarista, por mais modificações pelas quais possa ter passado, não correspondeu a medidas concretas na Guiné (Almeida, 1981, p. 32).

Nesse sentido, se compreende que a Guiné-Bissau não tem recursos naturais e econômicos que pudessem atrair Portugal para uma exploração de grande escala, ou seja, não lhe traria vantagens econômicas resultando assim numa dominação frágil e deficiente, por isso, não era prioridade para Portugal colônia (Maia, 2016). A autora explica que a dominação portuguesa na atual Guiné-Bissau não teve grandes ganhos econômicos, situação que colocou essa dominação como a mais frágil e deficiente.

Portugal colonial não tinha nenhuma intenção para a formação da boa parte da população guineense, restando, de certa medida, a fazer vontade da coroa portuguesa (Cá, 2000). Por exemplo, entende-se que essa decisão pode ser uma estratégia utilizada pelos colonizadores para que os ditos civilizados não pudessem compreender melhor a lógica da obra colonial, visto que, uma instrução

mais qualificada para os colonizados traria grandes consequências para o império colonial. Silva (2015) destaca a mesma preocupação dos colonizadores com relação aos colonizados. Durante a Segunda Guerra Mundial, deu-se mais nas vistas a formação dos movimentos de libertação das colônias nos finais das décadas 50 a 70 sob comando dos estudantes e intelectuais africanos que estudavam nas universidades portuguesas e de outras nações (Silva, 2015). Nesse período, o nível de preocupação sobre o tipo de educação a se dar aos africanos ganhou novos contornos e houve uma divisão de opiniões entre os colonizadores. Alguns elementos dos colonizadores achavam que os colonizados deveriam receber uma educação até um certo ponto (ligada a aceitação do trabalho imposto), ou seja, que haja um limite para educação dos guineenses. A referida limitação da educação dos colonizados foi fundamentada na base da ideologia das campanhas de pacificação, que era necessária uma educação até ao certo ponto para se livrar dos riscos de ensinamento (Silva, 2015). De acordo com Silva, outros defendiam uma formação mais integral de alguns africanos com intuito de dar as suas contribuições para a obra colonizadora ao lado de Portugal. Posto isso, havia uma necessidade de o povo guineense não ter uma educação com a mesma intensidade dos portugueses, ou aqueles que na altura tiveram privilégios de ingressar nas escolas coloniais como foi o caso de alguns filhos dos ditos assimilados e dos portugueses. Isto significa que a forma mais fácil de controlar e dominar esses povos em todo sentido era de lhes fornecer uma educação de pouca qualidade, ou seja, seria melhor permitir uma pequena parte do povo para facilitar o processo da colonização.

É de suma importância destacar aqui o papel da Igreja Católica na obra da educação colonial. Ela era relevante para o sucesso do colonialismo português na África através das ditas missões civilizadoras, que viria não apenas educar os colonizados conforme as práticas e especificidades da cultura portuguesa, mas também ajudava numa aculturação um pouco mais limitada e controlada (Cá, 2000). Ao longo de toda colonização portuguesa, segundo o autor, a autoridade colonial conseguiu formar apenas 14 guineenses com o curso superior e 11 no nível técnico (dados extraídos no estudo da Pereira (1977). Ao contrário do PAIGC (Partido Africano da Independência de Guiné e Cabo Verde) nas zonas libertadas que obteve um número superior: 36 do curso superior, 46 do curso técnico médio, 241 em cursos profissionalizantes e 174 quadros políticos e sindicais (Cá, 2000).

Quadro 1 – formação entre autoridade colonial e o PAIGC

ENTIDAD E	SUPERIOR	TÉCNICO	TÉC/MÉD	PROFISSIONALIZANT E	Q. POLÍTICO
COLONIAL	14	11	0	0	0
PAIGC	36		46	214	174

Fonte: Cá (2000)

O quadro 1 ilustra a falta de interesse da parte do Portugal colonial em se comprometer com a educação do povo colonizado, em especial o da Guiné-Bissau. A questão da evangelização talvez seja uma forma de manipular os colonizados no sentido de aderirem em massa à cultura ocidental, nomeadamente a de Portugal. Pode-se compreender que essa atitude dos colonizadores portugueses não apenas permitia acesso aos recursos como também uma forma de afastá-los dos seus hábitos como, a forma de ensinamentos e de outras práticas tradicionais.

Mas, as transformações políticas e econômicas ocorridas na Europa Ocidental com o fim da Segunda Guerra Mundial, a evolução do capitalismo português e, conseqüentemente, a pressão dos movimentos anticoloniais forçaram Portugal a adotar uma nova estratégia para a sua política colonial, sobretudo na evolução rápida da economia, principalmente nas suas principais colônias e uma política de assimilação intensiva (Cá, 2000). No mais, Cá ressalta que a necessidade do novo tipo de ensino culminou com a reforma que não apenas destituiu as missões católicas dos seus direitos particulares no setor da educação colonial, como também fez perder a posição privilegiada das escolas que se encontravam sob controle das missões.

Houve uma mudança com a implementação da nova política educacional portuguesa, sobretudo na expansão do ensino. Porque na década de 1960, o nível de ensino estava muito baixo. Pode-se constatar no quadro a seguir como estava a estrutura do ensino na época colonial entre o período de 1962 a 1973.

Quadro-2: Configuração do ensino Colonial de 1962/73

Anos	Ensino primário Alunos	Pessoal docente	Ensino secundário	Pessoal docente
1962/3	11827	162	987	46
1963/4	11877	164	874	44
1964/5	12210	163	1095	45
1965/6	22489	192	1293	42
1966/7	24099	204	1039	43
1967/8	24603	244	1152	40
1968/9	25213	315	1773	111
1969/70	25854	363	1919	147
1970/1	32051	601	2765	110
1971/2	40843	803	3188	158
1972/3	47626	974	4033	171

Fonte: Repartição Provincial dos Serviços da Educação da Guiné, 1973. (Cá, 2000, p. 8). 8).

O quadro 1 ilustra o número de indivíduos que tiveram acesso à educação ao longo deste período colonial. Houve um ligeiro aumento de indivíduos com acesso ao ensino. Percebe-se que o período com maior número de alunos e professores dentro dos muros escolares, foi no ano letivo

1972/3, um período que foi declarado unilateralmente a independência da Guiné-Bissau.

Durante a colonização, no território que hoje é chamado Guiné-Bissau, decorria a educação em duas frentes: uma era conduzida pelos colonizadores e que já foi abordada anteriormente e a outra na zona libertada sob tutela do PAIGC. Com a exceção dos assimilados², a educação tutelada pelos portugueses não permitia que todos a aderirem, pois ela não foi estruturada para que eles acessassem (Djaló, 2009). O regime colonial como vimos anteriormente não tinha planos para educar os guineenses. Poucos guineenses tinham acesso à educação e aqueles que conseguiram estudar alguns foram considerados como assimilados portugueses. No entanto, o PAIGC após o congresso de Cassacá (congresso do partido realizado em Cassacá para escolher novos dirigentes do partido), iniciou a formulação o seu modelo de ensino nas escolas de “tabancas”, internatos, a escola piloto e o instituto amizade. Nesse modelo, o PAIGC apresentou cinco pontos fundamentais que são:

- Criar uma alternativa face à educação colonial;
- Descolonizar os espíritos submetidos a propaganda e à consequente alienação;
- Promover a mobilização contra a opressão colonial;
- Emancipar os espíritos face às forças obscurantistas locais;
- criar as condições para o afastamento da Guiné-Bissau dos modelos estrangeiros e de um desenvolvimento alienador (Djaló, 2009, p. 73).

Entende-se que os referidos cinco pontos acima, seriam uma estratégia criada para combater pelo menos a educação colonial. Pois pelo que se compreende dessa educação não passava de uma autêntica alienação. A criação de uma política que, talvez, poderia ajudar para o afastamento das ideologias e das dinâmicas desenvolvidas pelos invasores portugueses reflete nesses cinco pontos. Por exemplo, em primeiro lugar esses povos foram roubados os seus lares e os seus direitos como indivíduos de viverem livremente de acordo com as suas próprias realidades, socioculturais e tradicionais (Djaló, 2009). Por fim, Djaló ressalta que eram usados como objetos e fontes de renda para os colonizadores, ou seja, os que tiveram acesso a uma instrução básica foram aqueles que, talvez, dariam algum contributo para o avanço da colonização, os que não tiveram, talvez, eram máquinas de serviço bruto, ou trabalho forçado. Esses pontos também contribuíram para que a educação escolar no país ganhasse novos olhares, o PAIGC naquela altura, adotou uma nova ordem para transmitir o conhecimento, conforme o slogan a seguir: “quem sabe deve ensinar aquele que não sabe” (Djaló, 2009, p. 74). Nesse sentido, a educação passou a ser o principal instrumento no desenvolvimento e transformação de consciência e foi nessa base que o PAIGC implantou o seu modelo educativo nas zonas libertadas.

É importante frisar que o projeto educativo do PAIGC nas zonas libertadas conforme esclarece Djaló (2009), visava expandir a educação básica com intuito de instruir as crianças e os jovens. A educação dada às crianças e jovens não se limitava apenas nos ensinamentos escolares. Ela era associada ao trabalho produtivo, onde os aprendizes se envolviam na gestão da escola e da sua preservação material. As aulas eram conduzidas, conforme as condições de cada localidade – sendo que a presença dos alunos era ordenada em grupos para que pudessem, de certa forma, efetuar o trabalho de lavoura e cultivo dos campos – as meninas efetuavam o trabalho doméstico (Djaló, 2009, P. 75).

Nas zonas libertadas não havia escolas com construção moderna, isto é, eram construídas barracas por meio de madeiras e ramos das árvores que serviam de salas de aulas. As salas não eram cobertas de zínco (chapas), de modo que, eram utilizados ramos de palmeiras ou algumas árvores para evitar o sol. Em seguida pode-se ver uma das escolas nessas zonas libertadas.

Figura – 2: Alunos de uma escola nas regiões libertadas da Guiné



Fonte: Casa Comum: Desenvolvido por Fundação Domingos Soares (1963 – 1973)

Namone (2014), destacou a relevância do fator cultural e educacional nas zonas fora do controle colonial. O partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-Verde ao programar a luta de libertação nacional tinha como objetivo conquistar a independência da Guiné e Cabo Verde e pôr fim a qualquer tipo de exploração colonial elegendo a resistência cultural como um dos mecanismos fundamentais para combater o colonialismo português. O fenômeno cultural faz parte do plano teórico de Cabral³ no sentido de conquistar a união de dois povos numa luta contra a dominação

³ Líder revolucionário guineense e um dos fundadores do PAIGC

colonial. Por outro lado, Cabral considerava a educação como um dos instrumentos para fazer face à luta de libertação. A educação pensada pelo PAIGC passa pela formação de um homem novo livre⁴ de qualquer tipo de dominação e que se compromete com o desenvolvimento de novo Estado (Namone, 2014).

Falando especificamente da cultura, na movimentação do anti-imperialismo como destaca Sane (2018), este fenómeno teve um papel fundamental. O povo guineense ao eleger a luta de libertação nacional como forma de se livrar do jugo colonial português, a traduziram em uma ação cultural, isto é, a luta de libertação nacional para esse povo foi uma ação cultural como sempre dizia Amílcar Cabral. Tudo isso demonstra que a necessidade de preservar a cultura foi determinante na mobilização dos povos guineense e cabo-verdiano para uma luta contra os invasores portugueses.

O PAIGC no seu Congresso realizado em Cassacá, em 1964, havia estabelecido as instruções específicas para a educação de um indivíduo consciente para a luta da descolonização total do país sob o jugo colonial. Esse indivíduo consciente seria aquele que o Partido designou de Homem Novo (Sane, 2018). O PAIGC entende que iniciar uma luta contra opressores coloniais demandava um homem novo que saiba, sobretudo da necessidade e da importância dessa luta. A formação desse Homem Novo também se deve a aposta na educação como um instrumento para as reformas mais amplas com objetivo de fomentar grandes mudanças no setor social como, cultura, economia e política (Seide, 2019). O PAIGC no seu programa maior, como aponta, há alguns pontos essenciais para a possível reorganização do sistema educativo. Para Sane (2018), era necessário:

- Reforma do ensino, desenvolvimento do ensino secundário e técnico, criação do ensino universitário e de institutos científicos e técnicos;
 - Erradicação rápida do analfabetismo;
 - Instrução primária obrigatória e gratuita;
 - Formação e aperfeiçoamento urgente de quadros técnicos e profissionais
- (Sane, 2018, p. 59/60).

Entende-se que é muito importante que haja a reforma do ensino que permite formação não só no sentido crítico desse homem novo que vai contribuir para o desenvolvimento do país, mas também uma reforma que vai melhorar o acesso das crianças, adultos e jovens nas instituições escolares. Assim, poderia contribuir para radicalização do analfabetismo no país. Com isso, a Guiné-Bissau poderia ter quadros que vão perspetivar uma sociedade bem preparada para enfrentar os desafios que o país enfrenta.

Portanto, já foram observados um pouco daquilo que eram modelos educacionais ao longo

⁴ Refere-se a um indivíduo escolarizado e livre capaz de agir de acordo com o seu pensamento.

da história do atual território guineense, como era encarada a educação antes da invasão colonial, durante e como decorria nas zonas libertadas, seja da parte do colonizador assim como da parte do PAIGC. Em seguida, faz-se necessário trazer algumas considerações sobre o cenário das políticas educacionais do país.

3.2.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA GUINÉ-BISSAU

O processo educativo na Guiné-Bissau passou por diferentes formas e estruturas antes, durante e depois da invasão colonial. No período antes da colonização, o atual território da Guiné-Bissau tinha um modelo tradicional da educação baseado na oralidade, ou seja, o processo de aprendizagem passava por meio de transmissão oral (Cá, 2000). Entretanto, ao longo da ocupação portuguesa as dinâmicas do modelo tradicional começaram a perder visibilidade perante os olhares coloniais, de modo que, eles iniciaram com a introdução de valores europeus, isto é, da cultura portuguesa. O novo modelo que Portugal colonial adotou nesse período não correspondia com a realidade cultural da sociedade guineense. Ainda nesse período, o PAIGC (Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde) conquistou algumas áreas do território denominadas de zonas libertadas. Nessas áreas, era desenvolvido um modelo pensado pelos dirigentes dessa unidade política que era voltado a pensar a identidade cultural do país e de conscientizar a população, sobretudo, para o desenvolvimento de uma ideologia anticolonial (Djaló, 2009).

O processo de desenvolvimento requer uma sociedade bem preparada, qualificada em termos dos recursos humanos. Esses indivíduos seriam aqueles que estariam aptos, cientes e capazes de entender o tipo de desenvolvimento seria mais adequado para a sua sociedade. Esse desenvolvimento deve alinhar, por exemplo, com a realidade sociocultural daquela sociedade. Pois o desenvolvimento de uma sociedade não deve se desligar das suas dinâmicas tradicionais como, a cultura, a economia, a língua, etc. A Guiné-Bissau, como um dos países que passaram pelo processo de colonização, ainda enfrenta várias dificuldades no processo de transformação e reconstrução da sociedade.

As políticas educacionais são projetos elaborados pelos governos nacionais que, de certa medida, são colocados em função para todos os cidadãos daquele Estado. Normalmente, os governos criam estratégias definidoras das políticas públicas com intuito de garantir o acesso à educação para todos.

O sistema educacional guineense está estruturado em seguintes níveis de escolaridade: **pré-escolar** (que abrange as crianças de 3 a 6 anos, que é jardim – essa fase de ensino equivale a creche no Brasil); **ensino básico** (com uma média de 7 a 12 anos); **ensino secundário** (que engloba

7^o, 8^o, 9^o, 10^o, 11^o e 12^o ano correspondendo 5 anos); **ensino superior** (universidades) - no caso do ensino básico, ele é gratuito e obrigatório com a duração de 6 anos tendo o crioulo como a língua de ensinamento durante o processo de iniciação (Djaló, 2009, p. 85.) O **ensino técnico** faz parte desta estrutura (Seide, 2022). Esta estrutura do sistema educativo diz respeito a uma política educacional desenvolvida pelas autoridades competentes, Ministério da Educação Nacional, com intuito de adequar-se às mudanças sociais do país. O quadro a seguir destaca a estrutura do ensino da Guiné-Bissau segundo os níveis.

Quadro – 3: Estrutura do ensino guineense

Ensino	Nível
Pré-escolar	Etapa inicial
Ensino Básico	1 ^o a 6 ^o ano
Ensino Secundário	7 ^o a 12 ^o ano
Ensino Técnico	-----
Ensino Superior	Universidade

Fonte: adaptação própria

Após a conquista da independência, o país prosseguiu com o modelo colonial, porque, na altura, não havia uma forma de despojar todos os princípios coloniais devido às dificuldades que o país tinha enfrentado durante o processo de luta de libertação nacional (Seidi, 2019). Com estas dificuldades, a Guiné-Bissau iniciou um processo de formação, ou seja, a atenção especial era melhorar o sistema educativo que vigorava no país através de condições disponíveis na altura – a formação dos professores tornou-se prioridade dando, assim, a especial atenção na construção de centros escolares no sentido de aumentar o maior número possível de alunos nas diferentes zonas do país (SEIDI, 2019, P. 5).

Era natural que a mudança fosse feita de uma forma gradual devido aos obstáculos que se colocavam na altura. Sendo assim, seguiu-se, em parte, os princípios ou modelo colonial enquanto estava sendo arquitetado um modelo ou esquema de ensino que combinasse com a realidade da sociedade guineense. Pois o esqueleto de ensino tinha que ser com base na realidade cultural do povo guineense. Por isso, alguns componentes como exatas sofreram pequenas alterações no ensino secundário. Conforme Seide (2019), grandes mudanças foram verificadas nos componentes como, a História, Geografia e a Língua Portuguesa. Pois, começaram a transmitir aos alunos um pouco dos ensinamentos, por exemplo, os conteúdos sobre a história e a geografia guineense. Nesse sentido, a conquista da independência foi um dos passos fundamentais para a transformação/reconstrução de uma sociedade justa e uma educação para todos os guineenses. Posto isso, nos primeiros anos da independência, o país estava numa política de transformação não só do ensino, mas também da

política do país em geral sob liderança do governo guineense. Nesse período, o país estava em busca de uma estratégia que pudesse associar o modelo de ensinamentos à realidade local. Por isso, era preciso que seja unido a educação com o trabalho baseado na realidade social como era antes (Mendes, 2019). Ademais, os portugueses, em certa medida, não eram favoráveis às manifestações públicas das culturas guineenses por considerarem-se primitivas e exóticas. Visto que qualquer tipo de manifestações culturais locais feitas com base na educação tradicional, eram organizadas longe das vistas dos colonizadores (pois eram reprimidas), o que significa que ocorriam de modo clandestinos (Cá, 1999). Considerando esses fatores, se compreende que havia necessidade de uma transformação do sistema do ensino deixado pelos invasores coloniais. Portanto, para que a transformação e educação (tidas como a nova política educação) canalizada com a realidade do povo guineense sejam efetuadas, é necessário a superação do analfabetismo, unindo a educação ao trabalho produtivo e, de certo modo, transformar a educação que o regime colonial deixou, não herdar o modelo da educação colonial portuguesa (Cá, 1999). Neste período, a política educacional empreendida no país entre o período de 1975/97 estava caracterizada em três funcionalidades:

1. A transformação da então estrutura implantada pelo colonialismo português através da dualidade educacional existente em todo o país: uma colonial e outra adquirida nas zonas libertadas;
2. A unidade da educação com o trabalho produtivo, por direto dos estudantes com a realidade do país e;
3. combater o analfabetismo que era de 90%, considerado uma das sequelas do descaso com a educação durante a dominação colonial (Cá, 1999, p. 6-7).

Com esses pontos, se compreende que o sistema de ensino implantado pela colonização não era favorável e nem tampouco compatível com a realidade local, isso porque não era o objetivo colonial a expansão da educação a toda camada populacional. Como se vê nos pontos anteriormente referidos, o número de analfabetismo nesse período atingiu 90%, o que significa que só tinha 10% dos guineenses com acesso à escola. Talvez essa não fosse uma preocupação antes da chegada dos invasores portugueses, mas com as mudanças da sociedade, entende-se que é preciso acompanhá-la. Para isso, a educação (a partir do local) seria um dos instrumentos que poderia contribuir para a realização dessa tarefa.

É importante salientar que, durante a educação colonial, ou seja, no período colonial a educação não se dava para todos. Havia certos indivíduos que tinham acesso à educação, o que significa que o privilégio era para certas pessoas, como no caso dos filhos/as dos colonizadores e dos assimilados ou civilizados (Cá, 1999). Dada a necessidade de garantir acesso à educação, depois da independência o país tem procurado alternativas no sentido de minimizar as

desigualdades que espalharam no período da colonização. Com isso, a dinâmica que talvez poderia desinstalar essa situação fosse, a priori, a expansão da educação. Nesse sentido, o instrumento encontrado para restabelecer ou minimizar as desigualdades passou pela,

A universalização da frequência do ensino através da generalização da oferta para a população escolarizável, sem nenhum tipo de discriminação de natureza social, ou religiosa. Era uma resposta imediata e natural à discriminação imposta durante décadas pela política colonial que marcava assim a grande diferença entre a nova escola e a escola colonial que dividia as crianças em duas classes bem nítidas ((Furtado, 2005, p. 341).

Essa mudança da frequência dos alunos tem sido entremeada por meio da institucionalização de uma política de ensino básico gratuita – feito que contribuiu no aumento dos alunos, apesar das dificuldades enfrentadas devido à falta de professores e das más condições das infraestruturas disponíveis no momento. Um exemplo, de 1^o a 4^o ano entre o ano letivo de 1973/74 havia um total de 45.961 alunos, diferentemente do ano seguinte 1974/75 que expressava um total de 70.226 (Furtado, 2005). Esse feito demonstra a liberdade que as autoridades nacionais têm não apenas para controlar e dirigir a sua política educacional como também para recriar e promover um sistema de ensino que iria ao encontro da sua própria realidade.

A educação para a gestão do PAIGC era um ponto em questão. Com isso, em 1975, não apenas havia aumentado o número das escolas (238) correlação a era colonial, assim como o número dos alunos e professores, ambos de 52.567 e 571 respectivamente. Esta época foi considerada uma época da revolução educacional no país (CÁ, 1999, P. 115). Essas mudanças demonstram a preocupação que o PAIGC tinha em alfabetizar e educar a população guineense, apesar das dificuldades que o país enfrentava em termos econômicos. Não era uma tarefa fácil para um país recém independente com falta de recursos humanos que pudessem contribuir para o desenvolvimento do país.

Infelizmente, o modelo colonial da educação que o país herdou consistia na desfrancização dos nacionais, discriminadora, mediocrementemente verbalista e longe daquilo que era o cotidiano dos guineenses. Nesta cena, restava para o partido uma reconstrução nacional – o regime da educação colonial tinha o objetivo de induzir nas mentes das crianças e jovens de que seriam brancos ou negros de alma branca. Desse modo, os portugueses tudo que era representação de ser nacional era rejeitado. Este cenário começou com a invasão colonial justificada pela missão civilizadora. Por esta razão, passou a reinar a cultura portuguesa (CÁ, 1999, p 116). Nesse sentido, entende-se que essa dinâmica de assimilado ou civilizado seria uma boa estratégia que poderia atrair boa parte dos guineenses aderirem em massa aos costumes portugueses.

A necessidade de superação da alienação que os colonizados experimentaram na educação colonial, conforme Paulo Freire (1978), passa pela introdução de um sistema independente que os leva a rejeitar e, ao mesmo tempo, superar o conhecimento consumido no passado colonial. Em outras palavras, a alienação só pode ser superada a partir de uma dinâmica que leva em consideração os valores tradicionais como, todos os tipos de manifestações culturais e língua da sociedade alienada. Isto funciona a partir do momento em que o governo assume com o seu povo a sua própria história, entrando num processo de desfazer as mentes colonizadas com intuito de reafrikanizá-las (Freire, 1978). Esse cenário, segundo o autor, demanda a transformação drástica do modelo educativo herdado do período colonial. De certo modo, essa dinâmica deveria ser conduzida conforme o autor por uma decisão política, que ia de acordo com aquilo que a sociedade almeja e busca criar. Para isso, é necessário que haja instrumentos materiais para operacionalização de tal transformação. Para que seja realizado o processo de transformação do modelo herdado da colonização, é necessário colocar em mente um processo de capacitação e recapacitação de novos quadros do ensino. Esse processo de capacitação e recapacitação dos quadros é fundamental para a transformação de um sistema educacional que distorce a verdadeira realidade do povo guineense (Freire, 1978). Pois compreende-se que transformar um sistema que não vai de acordo com os verdadeiros fatos, pressupõe implementação de um novo sistema que resgate os valores tradicionais. Por isso, o desenvolvimento de um pensamento crítico possibilitaria ao indivíduo transformar a realidade. Porque os indivíduos, dentro de uma sociedade, ao responder os desafios do mundo, vão fazer a história através das suas próprias criatividade (Freire, 1978). Nessas condições, a educação seria um dos instrumentos fundamentais para o processo de transformação com alerta Freitas (2018). Conforme o autor,

A educação é fundamental para a transformação de uma nação, os países que não valorizam a ética, o trabalho e a educação em geral, apresentam economia frágil, os rendimentos são inferiores, refletindo em todo segmento, como habitação, saúde, qualidade e expectativa de vida. As nações que priorizam e valorizam a educação têm, com esse objetivo, maneiras concretas de ascensão profissional-econômica através do esforço em anos de estudo e trabalho. O contrário ocorre nos países que não valorizam a educação, a maioria visa uma mudança de vida sem dedicação e esforço, quer uma ascensão a partir de prêmios lotéricos, no ramo artístico e esportivo (Freitas, 2018, s/p).

A Guiné-Bissau, sendo um dos países pobres do continente africano, não conseguiu evitar esse processo de ensino eurocêntrico, tendo em conta as demandas que o país tinha após o jugo colonial (Seide, 2019). O PAIGC tinha que procurar mecanismos que pudessem deslocar o país nas

condições que se encontrava na altura. Os primeiros anos da independência foram de muita instabilidade política, o país parecia estar sem destino devido à má gestão das autoridades nacionais, impossibilitando, de certa maneira, a organização de um sistema educativo que o país havia almejado (Seide, 2019). Esta situação foi aproveitada pelo programa de liberalização econômica do Banco Mundial e das demais instituições financeiras, condicionando assim o novo perfil do sistema educacional, em detrimento das necessidades econômicas imediatas do país (Seide, 2019).

Essa situação pode ser associada à falta de recursos não apenas financeiros, mas dos materiais para organização de um modelo de ensino em consonância com a realidade da sociedade guineense. Pois, depois da independência, a Guiné-Bissau se encontrava numa condição financeira muito precária, porque o Banco Nacional Ultramar⁵ tinha apenas 20 centavos de escudos após a entrega de poderes por Portugal, o país passou a depender de ajuda estrangeira (Cá, 1999). Conforme o autor, Guiné-Bissau tinha uma elevada dívida com Portugal e as instituições portuguesas, por isso o país não tinha como cumprir os seus compromissos, visto que o antigo colonizador não deixou nada nos cofres. Revela-se que a população ativa em 1979 era de 450.000 pessoas distribuídas de uma forma desigual em termos da produtividade. Por exemplo, o setor primário desata-se com 87,8%/ secundário apenas com 3,2% e terciário por sua vez apresentou 9% (Cá, 1999). O autor revelou também que entre o período de 1974 a 1979 (aumento burocracia), as receitas diminuíram de 1.111.646 pesos para 890.340, nesse mesmo período as despesas cresciam de 1.220.469 pesos a 1.474.262. essa situação causou um déficit de 583.913 em 1979 (Cá, 1999, p.65).

O documento do plano estratégico e operacional Terra Ranka (2015) ressalta que o desenvolvimento econômico e social passa para uma política que fomenta a formação de profissionais de qualidade. A necessidade da formação de profissionais de qualidade é fundamental para o desenvolvimento de qualquer país. No caso do ensino básico, por exemplo, apenas tinha em 2005 cerca de 4.665 professores, entre os quais 48% não possui formação adequada e certificação, e 11% não possui inclusive o Ensino Secundário concluído (MEN, 2015). Essa situação pode ser associada por falta de instituição de formação pois o país só tem quatro centros/escolas de formação técnico-pedagógica de professores: Escola Nacional 17 de Fevereiro e Escola Norma Amílcar Cabral (formação de professores de ensino básico), Escola Nacional de Educação Física e Desporto e Escola Normal Superior Tchico Té (formação de professores de ensino secundário: não conseguem dar conta) (MEN, 2015). Trata-se de uma dinâmica que passa pela configuração de um sistema educativo de qualidade (privilegiar a constituição de instituições educacionais de qualidade que vão gerar esses profissionais) (MEN, 2015). A Guiné-Bissau carece desse tipo de instituições que produz quadros competentes para acompanhar o desenvolvimento do país em todos os setores,

principalmente, o setor educativo que, desde a independência, não conseguiu responder às necessidades do seu povo.

3.3 CONCLUSÃO

Ao longo do capítulo constatou-se o primeiro contato dos portugueses no continente africano através da cidade de Ceuta. Foi por meio deste que iniciou o processo da expansão marítima que veio a dar início a colonização. Ainda nesse processo, constata-se que as resistências dos nativos começaram com a implantação de imposto de palhota na Guiné Portuguesa.

Foi abordada a questão da educação no continente africano, em especial a Guiné Portuguesa. Neste contexto, foi discutido o modelo de transmissão de conhecimento aplicado pelos africanos, sobretudo, os nativos guineenses antes da invasão portuguesa, a oralidade.

Também tratou-se do modelo da educação implementado pelos colonizadores portugueses durante o processo da colonização. Esse modelo era aplicado com base nos valores culturais europeus, sobretudo, de Portugal. Nesse mesmo período, já no decorrer da luta de libertação nacional da Guiné-Bissau, discutiu-se a educação implementada nas duas frentes, dos colonizadores e dos combatentes da liberdade da pátria, denominadas de zonas libertadas.

Por fim, foi observado a educação guineense já no pós-independência até os dias atuais, sendo assim, analisou-se o processo da organização de um modelo de ensino que leve em consideração os valores culturais do país. Nesse cenário, observou que houve a tentativa da definição de uma política educacional associada à realidade local.

A elaboração de uma política educativa de acordo com a realidade do povo guineense exige uma reforma de currículo educacional bem profunda. A realização da reforma exige condições não apenas financeiras e materiais, mas também instituições de qualidade. Condições essas que a Guiné-Bissau não possui para a realização das reformas com sucesso. Por esse motivo, como estratégia para cumprir com as demandas do seu povo, decidiram recorrer às instituições financeiras. O capítulo a seguir descreve sobre as dimensões políticas educacionais.

4. CAPÍTULO III: DIMENSÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA GUINÉ-BISSAU

Neste capítulo abordamos as questões da reforma no setor educativo da Guiné-Bissau com o intuito de identificar a presença da colonialidade nas políticas educacionais do país. Para tal, fez-se um recorte que começa a partir dos anos 1990, após a independência, até 2020. Esse recorte

temporário possibilitou a análise da forma como o Estado da Guiné-Bissau tem direcionado as políticas educacionais, assim como foi oportuno analisar a interferência das instituições financeiras internacionais na elaboração e na aplicação de tais políticas. Este capítulo está estruturado de seguintes formas: o primeiro tópico analisa-se as reformas políticas numa perspectiva educacional no sentido de compreender como foi a dinâmica desenvolvida nesse setor. Em seguida, destaca-se as interferências dos parceiros financeiros do país no setor educativo analisando de que forma estes têm exercido um certo controle nesse setor. No terceiro tópico, observa-se o currículo educacional para entender também de que forma os parceiros têm moldado este documento.

4.1 UMA OBSERVAÇÃO SOBRE AS REFORMAS POLÍTICAS NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Vale a pena ressaltar que a constituição dos Estados africanos da Lusofonia se encontra instável devido às instabilidades políticas vigentes nesses territórios. Essas situações dificultam, de certa forma, o desenvolvimento de uma política educativa mais consistente (Seide, 2022). Na Guiné-Bissau, vale destacar alguns pontos sobre os principais eventos que ocorreram na educação guineense no período pós-independência. É importante rever o processo das reformas políticas para compreender a trajetória da educação guineense ao longo dos tempos. A necessidade de recorrer aos eventos históricos, como destaca Seide (2022), possibilita evidenciar os transtornos, as desconfigurações e fragmentações da estrutura institucional, em especial da educação.

A Guiné-Bissau, sendo um país que conquistou a sua independência por meio de uma longa luta armada contra o regime colonial português, tinha política administrativa centralizada num regime monopartidário, em que as administrações estavam moldadas pelo partido único, o Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo-verde (PAIGC) (Seide, 2022). Nesse período, conforme o autor, havia necessidade de uma democratização do setor de ensino no sentido de facilitar o acesso a ela e um alargamento escolar para responder às demandas do povo. A situação do partido único enfrentada pelo país conforme o autor, não possibilitava o desenvolvimento e a definição de políticas educativas em prol de todos, pois a Constituição da República não previa na época um conjunto de elementos que pudessem esclarecer como deveria funcionar as políticas educativas e, nem tampouco, uma organização do sistema educativo. Apesar de atribuir aos Conselhos Regionais, em art. 50, parágrafo 1 da primeira Constituição de 1973, o poder de “criar, dirigir e desenvolver instituições escolares, desportivas e outros serviços públicos”, tudo indicava que os membros do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) eram dignos e legítimos para elaboração das políticas educativas, porque eram eles que determinavam o

que deveria ser feito no país. A mesma Constituição de 1973 no seu art. 4 expressa que “na Guiné-Bissau o poder é exercido pelas massas trabalhadoras ligadas estreitamente ao Partido, que é a força política dirigente da sociedade”, o que significa que ninguém fora do seio do partido podia ocupar os cargos políticos. Esse atributo dificulta o processo de desenvolvimento da educação, porque a maioria dos membros do partido não tinha quase nenhuma formação. Nesse caso, trata-se de uma entidade que coordenava a política geral do país como foi consagrada no art. 6 da Constituição: “o PAIGC é a força dirigente da sociedade. Ele é a expressão suprema da vontade soberana do povo. Ele decide da orientação política do Estado e assegura a sua realização pelos meios correspondentes”. Compreende-se que essa responsabilidade atribuída à PAIGC não foi uma boa estratégia para um país que planeja um desenvolvimento apontando a educação como um dos instrumentos para a sua consolidação e ao mesmo tempo condicionar os cargos governativos a favor de certas pessoas com pouco nível de escolarização.

O que a Constituição da República de 1973 condicionou no seu artigo 11 pode ser tratado de uma espécie de colonização no sentido interno e isso não faz sentido para um país que lutou para desfazer a administração colonial no qual a educação é uma das condições a ser repensada. A constituição através do artigo mencionado concede ao Estado o seguinte:

O Estado, de acordo com os princípios fundamentais da Declaração Universal dos Direitos do Homem e com os objetivos revolucionários e democráticos da presente Constituição, garante direitos fundamentais, cuja realização visa a formação da personalidade e o desenvolvimento da sociedade. O Estado cria as condições políticas, econômicas e culturais necessárias para que os cidadãos possam gozar efetivamente dos seus direitos e cumprir integralmente as suas obrigações (CRGB, 1973, S/P).

Percebe-se que a própria Constituição não menciona em nenhuma parte dela a questão da educação, o que explica que cabe só o PAIGC que era o responsável pelo desenvolvimento de toda política do país incluindo a estruturação de um sistema de ensino a ser adotado. Ademais, o Estado guineense era governado por seguintes órgãos: um conselho de Comissário de Estado (Conselho de Ministros) sob direção do Comissário Principal (primeiro-ministro) e do Presidente do Conselho de Estado (Jauará, 2017). Os poderes de decisões políticas administrativas estavam centralizados nesses órgãos, o que significa que as políticas educativas do país eram desenhadas pelos indivíduos que não conheciam o assunto ou que não tinham base forte para este cargo. Também, as demandas da governação na época do partido único, conforme Seide (2022), eram determinadas sob comando do conselho superior da luta de libertação nacional, a quem cabe o poder deliberativo das atividades governativas, pois era esse órgão responsável pela decisão final. Os arranjos políticos para o

desenvolvimento da Guiné-Bissau deveriam alinhar com as ideologias do partido. Isso justifica o impacto negativo que teve o regime do partido único instalado no país sobre a educação (Seide, 2019).

Constata-se os obstáculos na definição da política educativa, a consequente desestruturação do sistema educativo e de um gerenciamento mal alinhado, porque o desenho das políticas educacionais do país não alinhava com o contexto nacional. Sendo assim, isto contribuiu, negativamente, nas finalidades e nos objetivos da educação que era a formação do Homem Novo consciente e comprometido com o desenvolvimento do país, ou seja, um indivíduo que carrega os valores e os princípios socioculturais e que saiba o significado da luta de libertação. Para Furtado (2005), o Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura (CEENC) era o órgão responsável concebida pela Assembleia Nacional Popular de gerenciar os assuntos da administração educativa – esse departamento que comandava o dossiê da educação funcionava sob ordens das estruturas do partido/estado. Apesar de os comissários pertencerem aos órgãos superiores do partido, eles eram subordinados às estruturas do partido, que avaliavam e sancionavam as suas decisões (Furtado, 2005).

De acordo com o autor, o cenário político na administração do partido único não facilitava o desenvolvimento do setor educativo, visto que, o ambiente que se vivia no seio do partido, era de um clima de desconfiança por parte das elites políticas. Porque não se tratava da capacidade do indivíduo de exercer uma função no Estado, mas bastava a fidelidade ao partido. Essa situação não ajudou no desenvolvimento das instituições do país, incluindo o setor educativo, pois, conforme explica Furtado (2005), os cargos deveriam ser ocupados pelos quadros que se dedicaram ao partido de forma fiel. Dada essa situação, houve grandes interferências políticas nas atribuições dos cargos decisivos no interior do comissariado e não só, também nas estruturas de administração educativa e escolar, porque nomeavam ao cargo um militante do partido mesmo sem competência para o exercício do mesmo. Tanto os Comissários assim como os Delegados Regionais no setor educativo não tinham nenhuma formação e experiência na administração, ou melhor, conhecimentos que lhes davam alguma condição para gerir os problemas herdados e criar mecanismos para definição de uma nova política, sobretudo educacional (Furtado, 2005).

Importa ressaltar que, durante o período de 1975 a 1980 conforme Cá (2005), a situação da educação na Guiné-Bissau, principalmente ensino secundário, estava centralizada na capital Bissau, o que significa que, era preciso no mínimo ter condição financeira para sua manutenção ou ter uma família que residia ou ter uma casa própria em Bissau, porque na altura o país tinha apenas um único Liceu, Liceu Nacional Kwame N'krumah, que possibilita aos alunos a conclusão do segundo ano do curso complementar, visto que os demais liceus no território nacional não tinham

implementado ainda o curso complementar (Cá, 2005). Essa situação talvez seja atribuída a falta de condições econômicas e do pessoal qualificado para colmatar essa lacuna. Nesse período, segundo o autor, havia um grande fluxo de alunos já com o curso geral concluído e que tinham que fazer uma escolha entre ir continuar em Bissau ou pôr um ponto final nos estudos devido à ausência de classes superiores nas suas localidades. A necessidade de combater o analfabetismo que era uma das propostas do partido não teve efeito devido a falta de uma organização governamental para dar continuidade às atividades iniciadas nesse setor, pois o governo não conseguiu criar condições necessárias para a sua efetivação. O cenário piorou com o golpe de Estado da década de 1980⁵ e da desorganização central resultando assim numa organização política após golpe, a falta de vontade política da parte dos governantes para um acompanhamento escolar da sua população impossibilitou combate ao analfabetismo e não possibilitou também abertura dos liceus com níveis superiores em diferentes localidades, pois desconfigurou a política governativa em geral no país e, não só, como também a falta de um desenho claro das políticas educacionais e de um projeto de educação que tem como prioridade a realidade local (Gomes, 2014; Mendes, 2019). Toda essa situação política teve um grande impacto nos anos posteriores, sobretudo na formação dos professores para diferentes níveis como, Ensino Básico Elementar e Complementar, Curso Geral do Liceu e Complementar do Liceu (Ca, 2005). Considerando isso, compreende-se em primeiro lugar que a falta de uma política de descentralização das instituições de ensino constitui um dos entraves para a continuidade dos alunos nas classes superiores. Em segundo lugar, verifica-se a falta das condições financeiras do país em suportar a estadia dos seus filhos na capital Bissau para continuarem os seus estudos (Cá, 2005).

O contexto econômico é um dos fatores que condicionou o desenvolvimento do país. Cerca de 85% da população vivem da agricultura, essa situação causou grandes movimentações para a região urbana (Furtado, 2005). As indústrias conforme o autor, não davam conta devido as suas limitações, contribuem pouco somente nas produções como: arroz, óleo de amendoim e palma, sabão, serração de madeira e cerveja – as infraestruturas econômicas eram péssimas se olhar para a rede rodoviária (430 km de estradas) e 3000 km de pistas sem condições e eram necessárias reabilitações, a falta de pontes que facilitassem as movimentações nas localidades cobertas de rios. Esses fatores podem ser considerados como motivadores para o não desenvolvimento das

⁵ O golpe de 1980 apresentou algumas insatisfações da parte dos guineenses do PAIGC, estes inconformados reivindicaram, sobretudo, a nova Constituição elaborada, que o partido tinha dito ser comum para os dois países, mas que na verdade apresentava diferenças políticas sensíveis. O motivo dessa refutação estava em seguintes diferenças: a) a constituição cabo-verdiana especificava que o presidente devia ser cabo-verdiano, enquanto a constituição da Guiné-Bissau não especificava a nacionalidade; b) a constituição cabo-verdiana abolia a pena de morte, enquanto a guineense conservava a pena de morte. Foram essas diferenças constitucionais que levantaram suspeitas dos guineenses quanto a real intenção da administração de Luís Cabral, sobretudo, da institucionalização do controle de Cabo-Verde sobre a Guiné-Bissau e uso das medidas repressivas para mantê-los (Jauará, 2017). Esse evento, de certa forma, não contribuiu no desenvolvimento das políticas educacionais e políticas públicas em geral.

instituições do país, em especial da educação e mesmo se fossem desenvolvidos não teriam que ocupá-las devido a distância entre os alunos e as instituições escolares, pois na Guiné-Bissau, só existe um aeroporto, Osvaldo Vieira (Furtado, 2005). Por exemplo, conforme os dados de estudo do observatório de direitos humanos entre 2015/2016 realizado por Sangreman (2017), há alunos que percorrem quilômetros de casa até a escola (porque não há transporte e, mesmo se tivesse, não teriam condições para abarcar o custo). O quadro abaixo apresenta a distância entre os alunos e os centros escolares.

Quadro – 4: Distância entre os alunos e a escola

Região/Anos	Km	
	2015	2016
Bafatá	6.0	8.0
Biombo	3.0	4.0
Cacheu	2.0	3.0
Gabu	2.0	3.0
Oio	2.70	2.0
Quinara	0.78	0.7
Tombali	2.0	2.5
SAB, Setor Autonomo de Bissau	1.0	0.95

Fonte: Observatório dos Direitos, Bissau, 2015 e 2016 (Sangreman, 2017).

A agricultura é o principal setor da economia guineense, nomeadamente a exportação da castanha de caju. Este produto representa 90% do valor da exportação e possibilita cerca de 80% do rendimento da população (Banco Mundial, 2023). A população guineense vive em condições precárias, em especial os professores com atraso salarial levando-os a aderirem greves. Essa situação, por exemplo, dificulta não apenas o funcionamento das aulas, mas também o desenvolvimento do setor. Por um lado, a questão da energia é um assunto ainda por resolver, pois o povo vive mais noites na escuridão, ou seja, é mais fácil ver as luzes das velas que das lâmpadas com exceção da capital Bissau a mais iluminada do país e mesmo assim muitas habitações permanecem sem energia (algumas casas são iluminadas devido aos geradores), situação que dificulta o funcionamento das aulas noturnas. Conforme a representante do Banco Mundial residente na Guiné-Bissau, Anne-Lucie Lefevbre⁶, apenas cerca de 33% da população guineense

⁶ Banco Mundial investe em energia solar para expandir acesso à eletricidade na Guiné-Bissau: Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2024/06/06/world-bank-invests-in-solar-energy-to-expand-access-to->

tem acesso a energia e 58% na capital Bissau. Com isso, pode-se dizer que o Estado guineense não consegue cumprir com o seu dever de satisfazer as necessidades da sua população em termos da energia, principalmente aquela do interior do país, porque o próprio Estado concentrou as suas baterias na capital, que também não consegue atender todas as demandas. Sendo que a maioria dos estudantes não conseguem estudar no período da noite por falta da energia.

Em 1984 segundo Suma (2023), foi feita a revisão constitucional dando origem a uma nova Constituição da República que teve como referência a de Cuba. A nova Constituição trouxe algumas mudanças no que tange ao fenômeno educacional, pois segundo Seide (2022), o debate sobre a educação iniciou na década de 1980 e a questão da educação veio aparecer na Constituição de 1984, e partir de 1996 com a revisão da Constituição da República, ela foi consolidada. Entende-se a importância da referida Constituição ter mencionado o direito à educação porque isso demonstra o compromisso assumido pelo Estado para com a sociedade. A Constituição de 1996, atual, declara no seu artigo 49 o seguinte: a) todo cidadão tem o direito e dever da educação; b) o Estado promove gradualmente a gratuidade e a igual possibilidade de acesso de todos os cidadãos aos diversos graus de ensino; c) é garantido o direito de criação de escolas privadas e cooperativas⁷; o ensino público não será confessional (Art. 49, CRGB, 1996).

Apesar disso, há algumas lacunas sobre o fenômeno da educação, pois não havia clareza sobre a definição da política educativa referente às questões de formação dos cidadãos, assim como a garantia do direito à educação com base na declaração universal dos direitos humanos, pois não se explica que medidas deveriam ser tomadas pelo Estado para o seu cumprimento. Além disso, como destaca Seide (2022), a Constituição da Guiné-Bissau de 1973 não evidenciou quais níveis de ensino seriam gratuitos e obrigatórios, nem se quer o que seria o princípio da gratuidade.

A partir dos anos de 1984 a Guiné-Bissau vivia uma crise no setor educativo como por exemplo, a falta das estruturas escolares para alocar os alunos e dos professores que vão ensinar e acompanhar os alunos no processo de aprendizagem (Seide, 2022). Essa crise demonstra a importância de ter pessoal qualificado para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, porque nenhum país pode se desenvolver sem quadros capazes de preparar as crianças e adultos que vão assumir o desenvolvimento do país num futuro próximo. Essa situação, principalmente da falta das pessoas qualificadas, pode ser considerada como uma das consequências do colonialismo português, pois durante esse período poucos guineenses tiveram acesso à educação. É nesse sentido que os responsáveis estavam em busca de uma saída adequada através das reformas políticas, em

electricity-in-guinea-bissau acesso em 10 de junho de 2024.

⁷ As cooperativas não é nada mais que entidades voluntárias de indivíduos com as suas autonomias que se juntam com intuito de desenvolver as suas necessidades socioeconômicas, culturais ou sociais por meio da cooperação de assuntos prioritários

especial no setor educativo, quer quantitativa assim como qualitativa para resolver a situação que resulta do baixo nível de qualificação dos professores e ao mesmo tempo da falta dos equipamentos e materiais didáticos para um ensino de qualidade. Compreende-se que é de suma importância a reforma política não apenas nesse setor como também em outros setores da administração pública no sentido de construir uma sociedade de qualidade, pois a reconstrução de uma nova sociedade teria que ter nas escolas a execução da tarefa que Aristides Maria Pereira entende de descolonização das mentalidades e que foi denominado por Amílcar Cabral de re-africanização da mentalidade (Cá, 2008).

Esse período culminou com as propostas das políticas educativas do Banco Mundial (BM) e outras instituições financeiras como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que condicionam o sistema educativo em prol das exigências econômicas. Nessa lógica, segundo Akkari (2011), a educação é vista como redentora para solução econômica e, ao mesmo tempo, deve fomentar a inserção dos indivíduos na economia quer no âmbito nacional assim como internacional.

A intervenção do BM e o FMI culminou com uma das crises políticas na altura, porque em 1985, uma das figuras como Paulo Correia, coronel e vice-presidente da República, tem reivindicado as mudanças nas políticas econômicas, infelizmente, veio a ser assassinado no regime do então presidente da República João Bernardo Vieira (caso 17 de outubro⁸) e, no ano seguinte, foi anunciado o liberalismo econômico. Esse período foi nos primeiros anos do regime do partido único, onde o poder era centralizado. A adesão ao liberalismo econômico resultou das condenações no âmbito internacional causadas pelos assassinatos de Paulo Correia, Viriato Rodrigues Pã, Pedro Ramos, Binhanquerem Na Tchanda, Braima Bangura e N'Bana Sambú em 1986. Nesse sentido, segundo Cá (2005), o PAIGC atento com a situação, viu que era necessário aderir às políticas liberais como forma de sair do isolamento e de confundir a opinião pública ocidental de que o partido rompeu os seus laços com o comunismo. Considera-se esse comportamento fragilizador da política governativa das instituições públicas, em especial educacionais. Por um lado, essa situação pode ser associada pelas reivindicações para as reformas ou mudanças políticas no aparelho de Estado que custou a vida de Paulo Correia e outros envolvidos, pois foram reivindicações que, se fossem atendidas, talvez ajudariam nas mudanças econômicas, isto seria de grande importância para o desenvolvimento da educação guineense. Por outro lado, pode tratar-se dos processos da entrada no liberalismo econômico liderado pelos Estados Unidos que não tem outra explicação além da força da colonialidade do poder. Nesse sentido, entende-se que esses acontecimentos podem ser

8 Consultar o dever da memória: o caso 17 de outubro, ou massacre na Guiné-Bissau pelos dirigentes do PAIGC. Disponível em: <https://ibdgb.blogspot.com/2017/05/o-dever-da-memoria-o-caso-17-de-outubro.html> acesso em 14 de maio de 2024.

considerados como fatores que impactaram o desenvolvimento dos setores públicos incluindo o da educação, visto que, as instabilidades políticas desse período afetaram o funcionamento das instituições.

De modo geral, a caminhada para o regime democrático no continente africano, conforme enfatiza Suma (2023), foi causada por fatores externo e interno. Em relação ao fator externo, os organismos econômicos internacionais exigiam aos países o início do processo democrático. A título de exemplo, a exigência da implementação de processos democráticos surgiu após a 16^o Conferência dos Chefes de Estado da França e da África realizada em La Baule (França) em 1990, onde o então presidente francês, François Mitterrand condicionou a ajuda francesa às boas práticas democráticas (Cruz 2007). À semelhança do parágrafo anterior, pode-se dizer que há uma clara evidência da colonialidade do poder nesse processo da abertura democrática desses países, porque a França prometeu ajudar se estes aderissem ao regime democrático. Além disso, esse processo decorre no âmbito das reformas políticas tal como esses países buscavam concretizar. Esse cenário, de certa forma, permitiu que os parceiros financeiros tivessem um certo domínio sobre a política desenvolvida no país, sobretudo, a política educacional.

No que diz respeito ao fator interno, trata-se das fragilidades econômicas que os países do continente apresentavam e a necessidade de aderir ao projeto democrático como forma de receber financiamento, ou seja, o condicionamento dos países africanos para aderirem a democracia consiste numa situação em que não havia uma outra saída ou condições próprias para seguir com as suas reformas políticas nos diferentes setores, dos quais, a educação faz-se necessário. No caso da Guiné-Bissau, a questão da instabilidade política com a má condição econômica para satisfazer as demandas educacionais contribuíram na acessibilidade das propostas da ajuda externa para esse setor e por mais que sejam relevantes, não levaram em conta o plano estratégico nacional (Gomes, 2014). Ora, a autoritarismo não explica, de uma forma convincente, a entrada dos países africanos ao regime democrático, pois era necessário que estes países fizessem reformas profundas, não só para reviver as suas africanidades, mas também para uma sociedade africana baseada na sua realidade ou na realidade de cada país africano. É nessa perspectiva que o modelo do desenvolvimento educativo desses países, sobretudo da Guiné-Bissau deve se configurar conforme alertou Seide (2019) sobre a necessidade de uma reforma de ensino com viés cultural do país. Essa dinâmica seria um mecanismo que poderia contribuir para uma educação dentro daquilo que é a vida do povo guineense.

O abandono dos regimes autoritários que se manifestavam nos países africanos ocorreram por falta de recursos econômicos para alimentar as suas políticas autoritárias, ou seja, se estes Estados tivessem condições necessárias para a efetivação das reformas políticas nos diversos setores

das suas administrações públicas, o raciocínio seria outro. Em via de regras, o desenho do plano de desenvolvimento de cada Estado deve ser feito pelo próprio Estado e não o Estado em posição de auxiliar ou de submissão ao plano externo. Em outras palavras, o desenvolvimento da Guiné-Bissau deve ser de dentro para fora e não de fora para dentro, mas se for de fora para dentro, que seja na base de um acordo mútuo. Por exemplo, como alerta Mendes (2019) as políticas educacionais da Guiné-Bissau, sobretudo, o currículo educacional foi desenvolvido com base nas recomendações encontradas na Conferência de Dakar, em 2000.

Baseando no que foi referido no capítulo anterior sobre o modelo educação herdado, se compreende que havia uma necessidade da reconstrução do sistema educativo do país que foi estruturado sob prisma do modelo europeu, principalmente o de Portugal, que foi o país colonizador desse novo Estado. Era, e ainda é, preciso a construção de um sistema educacional com raízes fincadas nas realidades socioculturais da sociedade guineense e, sobretudo, em conformidade com as necessidades das comunidades rurais, unindo o trabalho intelectual com o manual. A efetivação desse processo vai permitir um desenvolvimento que conecta o povo guineense com os princípios culturais da sociedade. Dada essa necessidade de projetar um modelo educativo que combina com os fatores socioculturais e sociais, Furtado (2005) argumenta que:

A nova realidade exigia uma nova política educativa que deveria gerar um sistema educativo mais justo para toda a extensão do território nacional, que tivesse em conta os contextos social, cultural, econômico e político, tanto nacional como internacional. A política educativa devia ser capaz de responder aos novos desafios colocados ao jovem Estado. Esta necessidade implica a transformação radical do sistema colonial herdado, com aproveitamento seletivo de alguns dos seus elementos adaptáveis ao novo contexto e a incorporação de algumas práticas, atitudes e comportamentos desenvolvidos durante a luta, como sejam: a forte ligação entre a escola e comunidade; a participação ativa dos alunos, professores e pais na gestão e no funcionamento das escolas; a participação espontânea da comunidade na manutenção e proteção das escolas; a forte ligação entre a escola e a produção; as intensas relações afetivas entre professores e alunos; entre professores, pais, comunidade e combatentes. Implicava ainda a contextualização dos objetivos definidos durante a luta (Furtado, 2005, p. 355).

Com isso, compreende-se que era necessária educação que abrange todo o território guineense envolvendo os dois contextos, interno e externo. A relação entre a escola e comunidade faz sentido desde que o sistema educativo seja, efetivamente, desenhado à luz da sua realidade. Mas, o que se pode compreender, como observa Furtado (2005), é que os fatores relevantes ou estruturantes da nova política educativa e equivalente ao sistema educativo foram baseados na

Declaração Universal dos Direitos do Homem. Considera-se essa decisão de desenhar o sistema educativo a partir da Declaração Universal dos Direitos do Homem como fruto da colonialidade do saber. Ora, acredita-se que o fator econômico foi um dos principais condicionantes que levou a Guiné-Bissau a seguir essas políticas traçadas pela declaração.

A estratégia do ensino segundo Furtado teria sido o resultado dos eventos como, o III Congresso do PAIGC e no I Encontro dos Ministros da Educação e Educadores de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe que tiveram lugar entre 15 a 20 de novembro de 1977 e 15 a 24 de Fevereiro de 1978 respectivamente, ou seja, os planos para estruturação do ensino guineense foram frutos desses eventos. No âmbito desses encontros, foram definidos alguns pontos fundamentais sobre a educação. Em termos da política educativa, a Guiné-Bissau havia enfrentado duas decisões, entre as quais: a) fechar as escolas herdadas do colonialismo até a concepção de um projeto global para o país, em que se definisse uma política educacional clara e se formassem os quadros necessários à execução; b) conservar a estrutura educacional existente, abrindo as portas para um maior número de estudantes, substituindo todos os quadros indesejáveis e introduzindo as reformas de conteúdos mais pertinentes (Furtado, 2005). O autor considera que, a educação é um direito e um dever de todo o cidadão, ou seja, é um direito de um cidadão ter acesso a educação. Esse direito foi concedido a todos os cidadãos no art. 49 da Constituição da República de 1996, mas, quando esse direito é exercido pelos organismos internacionais e não pelo Estado, considera-se como as práticas da colonialidade. No entanto, olhando pela Constituição, é da responsabilidade do governo garantir a todo o cidadão um direito a educação, a igualdade de acesso e permitir a participação de toda a população nas atividades educativas. Bem, se todo o cidadão tem esse direito, o governo como responsável pela sua efetivação, deveria ser o mesmo a delinear as políticas educacionais para com os seus cidadãos e não um sujeito fora do governo/país. Essa educação deve ser de acordo com a vontade e dos princípios socioculturais de cada Estado/governo e não pelos parceiros financeiros, ou seja, uma educação pensada do centro para periferia, isto é, deve ser uma educação por meio de um pensamento endógeno, uma educação que valorize a cultura, a língua e ao mesmo tempo os princípios tradicionais daquela localidade.

Conforme Seide (2022), os conteúdos da reforma do sistema educativo na Guiné-Bissau deveriam estar alinhados com base nos princípios do PAIGC, o que significa que, a educação deveria ser pensada em conformidade com os valores e princípios ideológicos propostos pelo governo. Compreende-se que, esses princípios se tratam de uma organização da política educacional que envolve a dinâmica local do país e da ideologia do PAIGC. Mendes (2019) explica que as

reformas educacionais na Guiné-Bissau, decorreram com base nos princípios⁹ do partido, nas experiências inovadoras, ou seja, todo o aprendizado desde movimentações da luta de libertação até a conquista da independência, desenvolvidas nas escolas das zonas libertadas¹⁰, de modo pelo qual, houve alteração dos conteúdos de alguns componentes como a história, geografia, etc. No novo sistema, foram inseridos novos programas e conteúdos de ensino em conformidade com a realidade social do país, como por exemplo: a história e a geografia guineense – e da ideologia do PAIGC, pois esses componentes, como foi referido no capítulo anterior, apresentaram conteúdos baseados na história e a geografia portuguesa. Furtado (2005) mostra que outras ciências como naturais (Formação para a vida, coesão social, educação para a cidadania, integração comunitário, entre outros) retratavam assuntos que envolvem o meio ambiente da criança, seu espaço de convivência, tabanca (aldeia) e meio ambiente. Essas ciências, por exemplo, são as que devem se tratar das matérias que dizem respeito às localidades das crianças, adultos e jovens – passar conteúdos que refletem a vida sobre do povo local e não do povo português como se fazia com a geografia e a história portuguesa.

A partir da década 70, sobretudo, no ano letivo de 1976/77, o ensino primário passou a ser denominado de Ensino Básico e foi ampliado para seis classes estruturados em dois ciclos como: Ensino Básico Elementar (da 1ª a 4ª classe) e o Ensino Básico Complementar (da 5ª a 6ª classe). Nesse âmbito, o Ensino Básico tornou-se gratuito (Cá, 2005). Para Furtado (2005), esse nível de ensino devia constituir uma unidade completa com finalidade própria. Por outro lado, argumenta que os seis anos de escolarização deveriam fomentar nos alunos uma preparação para a vida, um objetivo que se esperava atingir ao nível das classes terminais, 5ª a 6ª. Mas, acredita-se que o que acontece nesses níveis não fomenta aquilo que o autor referiu devido às práticas da colonialidade do saber que as acomodam, visto que os conteúdos não se identificavam com a realidade. Outrossim, alguns professores selecionados, conforme explica Furtado, tiveram as suas instruções em Portugal e, não só, não havia bases escolares com esses níveis. Além das dificuldades das infraestruturas escolares, entende-se que a formação que esses professores receberam em Portugal carregou ideologias que não coabitaram com a diversidade cultural do país. Como exemplo, pode-se analisar as questões dos conteúdos da história e da geografia portuguesa que eram ensinados às crianças e alunos, em geral. Com isso, esses professores que tiveram o processo de aprendizagem em Portugal, tinham mínimas chances de absorver matérias que analisam a realidade guineense, uma vez que esse tipo de educação contradiz aquilo que é vivido na Guiné-Bissau.

9 Estatuto do PAIGC. Princípios, art. 8: entre os quais: a – Unidade e Coesão; b – Direção Coletiva e solidariedade; c – Promoção de mérito e; d – Paridade e equilíbrio de género. Disponível em: <https://paigc.gw/wp-content/uploads/2021/12/Estatutos-do-PAIGC-2018.pdf> acesso em 17 de maio de 202 (PAIGC, 2018, P. 5)

10 Espaços conquistados pelo Partido no decorrer da luta da independência.

A transição democrática, que culminou com o multipartidarismo e as primeiras eleições no país em 1994, foi um dos fatores que marcaram o regime da democracia guineense. A transição política poderia trazer benefícios, caso tivesse priorizado um debate mais profundo da parte da classe política no sentido de tentar uma solução para as questões que abalam o povo guineense e, ao mesmo tempo, resolver os problemas ligados ao funcionamento das instituições públicas, principalmente aquelas ligadas ao setor educativo. Ou seja, a democratização escolar, no sentido interno, significa que a educação deveria ser organizada para alcançar, de uma forma democrática, a todos os cidadãos guineenses. Pois, como ressalta Mendes (2019) a democratização por meio de estabelecimento de novas infraestruturas escolares, de certa medida, foi um progresso fundamental uma vez que permitiu o acesso de novos sujeitos na escola, mas ela não conseguiu incluir outras camadas como por exemplo as pessoas com deficiências, um número significativo sem acesso à educação escolar. Esse processo da democratização, como refere Mendes, não foi seguido com projeto numa perspectiva pedagógica no que diz respeito a criação de novas proposições curriculares para contemplar as necessidades educativas específicas de novos sujeitos que beneficiam do processo, porque a inclusão delas nas escolas seria abertura epistemológica.

O fim do partido único, marcado pelas eleições de 1994, não trouxe mudanças significativas em termos da governação no país, porque os vencedores das primeiras eleições eram os dirigentes do mesmo partido que existia no regime único, o PAIGC. João Bernardo Vieira era quem liderou o país desde a década de 1980 até o levante militar de 1998 (7 de junho). No âmbito educacional, esses eventos não contribuíram para um bom funcionamento das instituições escolares e a própria consolidação dessas instituições, principalmente. O conflito militar paralisou todas as atividades governativas. Portanto, para minimizar os problemas agravados no país era necessário se aproximar dos organismos internacionais e isso não significa que devem ter o controle das políticas educacionais do país, mas sim, deveriam passar por um desenvolvimento de uma política educativa que considere a realidade local. Em seguida, analisa-se a interferência desses organismos no setor educativo da Guiné-Bissau.

4.2 A INTERFERÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO GUINEENSE POR MEIO DAS SUAS PRÁTICAS

Neste tópico o objetivo visa analisar a intervenção das instituições financeiras internacionais no sistema de ensino da Guiné-Bissau. Nisso, é importante realçar que durante o processo da independência, Guiné-Bissau somou apoio de diferentes países, sobretudo dos países que faziam parte do bloco soviético. Com a proclamação irreversibilidade da hegemonia da economia do mercado e a primazia do estado mínimo controlado pelos Estados Unidos em 1990, no domínio econômico, a África foi vista como uma região que passaria problema em termos estruturais para suportar a nova onda do liberalismo econômico (Jaurá, 2017). Jaurá afirma que a África não tinha capacidade para atender a economia do mercado por ser uma região sem estruturas políticas bem consolidadas, ou melhor, carece de regras para gerenciar e controlar a nova estrutura econômica. Nesse sentido, nas negociações com organismos como: BM e FMI para conseguir novos créditos, vieram a ser obrigadas as receitas econômicas destes organismos. Com base nos argumentos do autor acima citado, pode-se considerar que para que um país possa se desenvolver, é preciso reunir certas condições econômicas e de desenvolvimento em geral, mas os países periféricos incluindo a Guiné-Bissau não as tinham para tal. A falta de recursos destes países para atrair novos investidores externos cria grandes riscos para o investimento, pois apresentavam uma organização política que estes organismos consideram menos desenvolvida, fraca economia, a ausência de uma estrutura produtiva, precariedade do mercado de consumo, instabilidade política e inexistência de uma legislação consolidada que possa garantir ganhos capitais e segurança por parte dos investidores externos (Jaurá, 2017). Essa situação pode levar os países sem capacidade financeira a aderir à algumas agendas que vão interferir nas suas agendas nacionais, por exemplo, na busca de financiamentos para as suas políticas de desenvolvimento que, de certa medida, acabam aceitar certos recursos no âmbito de ajuda externa que podem alterar os seus programas de desenvolvimento. Essa situação pode desconfigurar as instituições públicas, incluindo as educacionais e da governação em geral.

Politicamente, a década de 1990 tem difundido novas ideologias provocando novas transformações radicais para certos países. A questão do partido único que esses países adotaram como modelo político-partidário mais adequado para levar a cabo o desenvolvimento do projeto da formação do Estado, em nome da ascensão da consciência nacional, étnica e regional, perdeu a essência e foi substituído por multipartidarismo (Furtado, 2005). Como foi referido na seção anterior, a necessidade de abandonar o regime do partido único não é algo da iniciativa nacional desses Estados, mas sim foi o resultado da pressão de atores internacionais, sobretudo dos

organismos financeiros e, em especial da França através do então presidente, François Mitterrand.

Como forma de obter os financiamentos desses organismos, Gomes (2014, p 17), realça que foi necessário a Guiné-Bissau adotar as suas propostas. Por exemplo, é possível observar no trabalho do Flaviano Gomes (2014) intitulado “Organismos Internacionais no Apoio ao Setor Educativo na Guiné-Bissau: O Caso do Programa Alimentar Mundial”, aquando aborda os condicionamentos do programa de ajustamento Estrutural do BM: Liberalização completa do comércio interno e externo; Incentivo à produção agrícola, com ênfase na produção de exportação mediante incentivos fiscais; Privatização de empresas públicas e limitação das funções do estado; Redução das despesas públicas quer de funcionamento quer de investimento; Aumento da pressão fiscal para melhorar a cobrança e a arrecadação de receitas pelo Estado; Remuneração dos depósitos para estimular poupanças internas; Desvalorização da moeda de forma a tornar a taxa de câmbio (Gomes, 2014, p. 17).

Compreende-se que esses pontos do Programa de Ajustamento Estrutural manifestam num tipo de dominação e exploração moderna que Maldonado-Torres (2014) aclamou da colonialidade do poder. A diminuição das despesas públicas impactará negativamente as condições sociais: baixo poder de compra, más condições de saúde e de educação, pois o Estado havia sido o único agente empregador (Gomes, 2014).

No âmbito da ajuda externa, Furtado (2005) aponta as principais fontes de financiamentos da Guiné-Bissau na área da educação. Estes circulam através de projetos educativos, empréstimos para liquidação salarial dos funcionários, etc. Entre as quais destacam-se: i) o grupo dos organismos das Nações Unidas: (UNESCO, UNICEF, UNHCR, OIT/PNUD, PAM; UNICEF); ii) a SIDA (Agência Sueca de Desenvolvimento Internacional); iii) outras agências de desenvolvimento: FIEU (Fonds International d'Échanges Universitaires); C.O.E (Conselho Ecuménico das Igrejas); SUCO (Service Universitaire Outre-Mer); DANIDA; USAID; NORAD; BAD/FAD (Banco Africano de Desenvolvimento/Fundo Africano de Desenvolvimento); CCE (Comissão das Comunidades Europeias); IRFED (Instituto Internacional de Pesquisa e de Formação, Educação e Desenvolvimento); IUED (Institut Universitaire d'Etudes du Développement); OXFAM-QUEBEC; C.U.C.D (Centre Universitaire de Coopération au Développement); iii) ao nível bilateral, e principalmente no domínio de formação de quadros, alguns países como, Portugal (curso superior, médio, Ensino Liceal e Ensino primário); Cuba (curso superior, Médio, Ensino Liceal e Primário); RDA (curso superior, médio e profissional); França (curso superior, médio e profissional); URSS (curso superior, médio, profissional, liceal e primário); Roménia (curso superior, médio e liceal); China (curso superior), Jugoslávia (curso superior e médio); Checoslováquia (curso superior e médio); Hungria (curso superior e médio), Polónia (curso superior); Senegal (curso superior), e

Argélia (curso superior e médio). Importa ressaltar que outros parceiros da Guiné-Bissau na área da educação como o Brasil e Marrocos não constaram na lista organizado pelo Furtado. Por outro lado, identifica-se que esses parceiros atuavam em diferentes domínios como construção e reparação de escolas; formação de professores técnicos, bolsas de estudos, impressão de manuais, equipamento de jardins; apoio alimentar às escolas; estudos; formação de animadores; aquisição de materiais didáticos, etc. Segundo Furtado, cada um desses parceiros financeiros possui a sua ideologia e critérios. Só que para firmar uma parceria é necessário concordar com certos critérios que a outra parte, nesse caso, os financiadores, coloca no contrato para que este possa ser reconhecido, principalmente quando compreendem a sua vulnerabilidade eles a usam para controlar o mutuário, esse tipo de prática pode ser considerado a um simples ato das práticas de colonialidade, seja de poder, ser ou do saber. Vale ressaltar que, mais tarde, alguns desses parceiros financeiros da Guiné-Bissau cortaram os laços com o país, ou seja, nem todos acima mencionados continuaram com as suas atividades de financiamento. Entende-se que a forte presença desses parceiros no país gera um grande controle sobre o condicionamento da definição de certas políticas públicas, principalmente no setor educativo, pois conforme explica Furtado, os técnicos provenientes de diversos contextos, com um nível mais elevado de organização e capacidade de implementação, muito embora com pouco conhecimento da realidade local, eram, de certa forma, aqueles que inspirava mais confiança e situavam-se em melhores posições para persuadir as decisões políticas como técnicos e assessores dos responsáveis políticos. Certos parceiros do país, como a França por exemplo, com o seu centro cultural difundindo a sua cultura por meio do ensinamento da língua francesa. Além disso, a Guiné-Bissau é um país rodeado de países francófonos, ou seja, na África Ocidental, a Guiné-Bissau é o único país da colônia portuguesa que faz fronteira com países como: Senegal ao Norte e Guiné Conacri ao Sul. Analisando essa situação com as abordagens dos autores no primeiro capítulo, compreende-se que o país está numa região em que a cultura francesa é predominante e isso pode causar um certo domínio dessa língua como por exemplo: os bancos como BAO, BCEAO, BDU, etc. os seus documentos são escritos em francês. Diante dessa situação, pode-se dizer que há a operacionalização da colonialidade, considerando a Guiné-Bissau como um país com a língua oficial portuguesa, poderia obrigar ou aconselhar as instituições como essas sediadas no país o uso da língua oficial, nesse caso, o português e não francês. Dessa forma, entende-se que isso aumenta a possibilidade de ocultar as línguas nacionais em detrimento das estrangeiras.

O Relatório de Avaliação à Intervenção da Cooperação Portuguesa no Setor da Educação na Guiné-Bissau (2017, p. 24) destaca que, desde a independência, o setor educativo da Guiné-Bissau está entre o setor que mais beneficiou da ajuda externa, tanto da parte das agências multilaterais quanto de acordos bilaterais com países, como Portugal, Holanda e Suécia. Embora

não tenha revelado os valores em causa, é um setor que ganhou a atenção dos parceiros financeiros. Este relatório foi resultado de uma avaliação externa sobre a intervenção da Cooperação Portuguesa no setor da Educação, sobretudo nas áreas do Ensino Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário, entre setembro de 2009 e agosto de 2016. O documento destaca como objeto de avaliação os projetos educacionais sob administração direta do IPAD e de Camões I.P., depois Camões – Instituto da Cooperação e da Língua (CICL), Programa de Apoio ao Sistema Educativo da Guiné-Bissau (PASEG II (2009-2012) e Projeto Unidades de Apoio Pedagógico, este projeto¹¹ constitui mais um contributo da Cooperação Portuguesa para a melhoria da qualidade do ensino em português e da língua portuguesa na Guiné-Bissau; e os projetos implementados pela Fundação Fé e Cooperação (FEC) (projetos Djunta Mon (2009-2012) que foi destinado aos professores, diretores e subdiretores do ensino básico elementar, dirigentes comunitários e escolares, inspetores estatais e alguns de meios de comunicações e associações com objetivo de contribuir para a afirmação do português enquanto língua de conhecimento no interior do país e; projeto do Programa Ensino de Qualidade em Português na Guiné-Bissau (PEQPGB¹²) (2012-2016), (Caetano 2013). Observando as finalidades desses projetos, pode-se compreender que existem práticas da colonialidade difundidas através do ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau.

No que tange aos apoios bilaterais, o documento destaca Portugal como o principal doador da Guiné-Bissau. O quadro a seguir revela os valores doados pelo Portugal, em euros.

Quadro 5. Doação de Portugal a Guiné-Bissau no quadro da cooperação bilateral

2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
10.3	11.866.05	9.829.37	7.400.846	6.054.32	8.410.138	12.492.914	13.329.164
31.4	1	6		6			
14							

Fonte: Camões/DPC (Carvalho et al, 2017).

Olhando para o quadro, entende-se que a forte presença de Portugal em termos financeiros na sua parceria com a Guiné-Bissau, de certa forma, isto justifica a falta de recursos, sejam econômicos ou humanos, que possam viabilizar o desenvolvimento dos setores públicos, principalmente, educacionais. Essa situação pode, de certo modo, reforçar o domínio deste país nas decisões acerca de assuntos públicos, e isso permitiria que Portugal tivesse um tipo de poder que se

11 Projeto das unidades de apoio pedagógico na Guiné-Bissau. Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/sobre/comunicacao/noticias/projeto-das-unidades-de-apoio-pedagogico-na-guine-bissau?highlight=WyJiXHUwMGUxc2ljbyJd> acesso em 26 de setembro de 2024

12 Caetano, Fara. “Cooperação Portugal–Guiné-Bissau: os projetos portugueses no sistema educativo guineense.” História: revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto 3 (2013).

chama a colonialidade do poder.

Considerando os eixos prioritários do Documento de Estratégia Nacional de Redução da Pobreza (DENARP), documento elaborado entre o Ministério da Economia Guineense e os parceiros, FMI e o BM, os principais parceiros de cooperação na Guiné-Bissau na área da educação têm sido:

Cooperação Portuguesa – com atuação aos níveis de Educação de Infância (EI), Ensino Básico (EB), Ensino Secundário (ES) e Ensino Superior: nas áreas de formação de professores, apoio técnico, capacitação, divulgação de materiais didáticos, construção de infraestruturas e bolsas.

Banco Mundial – reabilitação de infraestruturas, apoio a programas.

FNUAP – apoio técnico Ministério da Educação Nacional (MEN).

PAM – distribuição de refeições escolares.

PLAN Internacional – apoio financeiro a projetos na área de educação

UE – reabilitação de infraestruturas sociais, apoio a programas de EI e EB.

UNESCO – no quadro do EFA tem apoiado programas de formação em serviço, estabelecimento de currículos e implementação de programas multilíngues.

UNICEF – desde 1990 tem vindo a afirmar como a principal agência internacional na implementação dos objetivos do EFA. Na GB coordenou o GLE, apoia os programas da EI e a revisão curricular junto do MEN.

Por um lado, os pontos são importantes para o desenvolvimento do setor. Percebe-se que todos esses parceiros atuam no setor de educação e podem contribuir para minimizar a precariedade que o setor educativo enfrenta.

A Cooperação Portuguesa apesar de trazer alguns benefícios para o desenvolvimento do setor, ela está expandindo os valores da cultura portuguesa, neste caso, a língua e a literatura que podem ser usadas para tentar diminuir outras práticas socioculturais de modo que possa legitimar a superioridade da cultura europeia (eurocentrismo). Essa prática vai contribuir no desligamento pouco a pouco da sociedade guineense da sua cultura como por exemplo: as práticas tradicionais e ao mesmo tempo contribuir para o esquecimento das línguas nativas, situação que pode ser entendida como princípios da colonialidade.

Para melhor compreender as informações acima colocadas, temos o quadro 6 abaixo de alguns parceiros sobre o investimento externo na educação entre o período de 2000 a 2010 elaborado por Gomes (2014, p. 107), com base nos dados do MEN.

Quadro 6. Investimento externo na educação guineense (2000 a 2010)

Financiador	Período coberto	Montante (Milhões US\$)	Porcentagem
Banco Mundial	2000-2004	14,347,300	90
PLAN Internacional	2003	300,000	0,19
PAM	2000	182.270	0,11
FNUAP	2003-07	150,107	0,9
UNICEF	2001-07	922,267	5,7
Total		15,901,844	100%

Fonte: MEN: 1-donativos, 2-empréstimo, (Gomes, 2014).

O quadro indica o apoio concedido da parte dos parceiros financeiros da Guiné-Bissau para o setor da educação desde o início de 2000 até 2010 com destaque para o Unicef que desembolsou cerca de 922,267 milhões de dólares americanos, seguido pelo Plano Internacional com 300,000. Observa-se que esses valores são importantes para perceber que a Guiné-Bissau é um país que apresenta grandes dificuldades como elevados níveis de pobreza, instabilidade política e, conseqüentemente econômica, social e militar que a levam numa posição de dependência, em especial da ajuda externa (Caetano, 2013). Nessas condições, torna-se fundamental a ajuda da comunidade internacional, sobretudo nos processos de cooperação que, de certa forma, poderia unir-se aos esforços domésticos do governo com intuito de alcançar as metas de desenvolvimento estabelecidas para os países em desenvolvimento, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (Caetano, 2013). Mas, é nessas condições de dificuldade que os parceiros financeiros também podem aproveitar-se para criar certos condicionamentos com intuito de ter mais controle na parceria com os necessitados, nesse caso, a Guiné-Bissau, visto que o outro lado não tem uma alternativa e, esse tipo de estratégia é acompanhada com as práticas da colonialidade.

No caso do UNICEF, conforme Gomes (2014) menciona, os seus financiamentos estão mais voltados ao acesso à universalização do ensino, apoiando na diminuição da desigualdade sexual no acesso ao ensino básico, fomentando a escolaridade das meninas e formação de docentes de qualidade. O que está em causa neste processo de universalização do ensino é a forma em que este vai ser estruturada, ou seja, a base deste processo não tem condição de abrangência, pois só na Guiné-Bissau existem diferentes realidades culturais tendo em conta a diversidade étnica. É muito difícil a construção de uma sociedade com base numa única realidade, uma visão, por exemplo, que

vai tratar os fenômenos mundiais com igualdade. A UNICEF começou a sua intervenção financeira no país ainda no período de luta de libertação nas áreas como, da saúde e da educação nas zonas libertadas, no sul do país. O objetivo é facilitar o acesso a educação a todos, eliminar o analfabetismo e estabelecimento da equidade. Os financiamentos dessa agência para educação estão centralizados na educação básica - a sua ação no setor educativo abrange as seguintes áreas: escolarização das meninas, alfabetização das mulheres, formação dos professores, construção, reabilitação e equipamento de escolas e distribuição dos livros (UNICEF, 1999). Considera-se que as contribuições do UNICEF como fundamentais para a eliminação do analfabetismo na Guiné-Bissau, mas esse processo não considerou a questão da realidade local, as formas de vivências do povo guineense, a vida coletiva que é muito fundamental nessa sociedade, a dinâmica do aprendizado na educação com a produtividade, ou seja, a conexão da educação com o trabalho. Os manuais de instrução pedagógica devem alinhar-se com a realidade tanto dos professores quanto dos aprendizes, ao contrário disso, torna difícil o processo de aprendizagem. Por exemplo, UNICEF e Radda Barnen dão assistência pedagógica e a orientação didática de como trabalhar com as crianças no nível pré-primário (Monteiro, 1996), ou seja, o UNICEF ajuda o Estado guineense no processo da reabilitação das instituições escolares, criação de novas estratégias e oportunidades para o acesso ao ensino, entre outros, que podem facilitar o desenvolvimento das práticas da colonialidade do saber por meio das estratégias que fogem da realidade local, por exemplo, numa parceria com a Televisão da Guiné-Bissau (TGB) e a organização Animar para Educar, “o UNICEF produziu e transmitiu 30 aulas televisivas para crianças dos 6 aos 14 anos sobre Português e Matemática” (UNICEF, 2022, P. 18). Seria muito importante para uma aprendizagem trazer exemplos que fazem parte da vida local e não trazidos de fora para dentro.

O BM, por sua vez, é uma instituição que tinha como objetivos salvaguardar as economias dos países devastados pela Guerra, mudou a sua estratégia política, sobretudo no setor social. Na década de 1990, foi evidenciado mais apoios no setor educativo e a luta contra a pobreza e a dinamização do setor privado, principalmente na sua política de recuperação. Os financiamentos vindos do BM para a Guiné-Bissau foram destinados para o setor educativo, através das infraestruturas e equipamentos, materiais educacionais, formação de professores e pagamento dos salários atrasados. Nesse quesito, compreende-se a importância da contribuição do BM em prol do desenvolvimento do país, na verdade, a Guiné-Bissau precisa de parceiros de desenvolvimento e estes devem pensar esse processo em consonância com os valores e princípios locais, ou seja, o desenvolvimento deve ser pensado conforme a localidade, isso não quer dizer que não pode se espelhar da outra realidade. Um país nessa condição conforme Macuane (2005), uma instituição como o Banco Mundial passa a ter um certo controle na definição das políticas do país, ou seja, ele

controla o destino do país, que nesse caso, a Guiné-Bissau e, esse tipo de comportamento é entendido pelo Castro-Gomez (2005) como a colonialidade do poder. Pois, uma instituição para decidir certas políticas para um ator político significa exercer um controle sobre tal, por exemplo, como explica Pereira (2009), o BM condicionou a ajuda externa aos países africanos em troca de Boa Governança. Nesse caso, boa governança seria “maneira pela qual o poder é exercido na gestão dos recursos econômicos e sociais de um país para o desenvolvimento” (Banco Mundial, 1989, p. 1).

Em 1986, a Guiné-Bissau aprovou o Programa de Ajustamento Estrutural, este tinha duração de seis anos divididos em etapas e objetivos para o restabelecimento dos equilíbrios macroeconômicos a nível interno e externo, busca pelo crescimento econômico no país e estabelecer as vantagens da estabilização em 1990/2. A Guiné-Bissau como um país recém-independente e com pouca experiência da parte dos seus dirigentes, os primeiros anos foram acompanhados com o regime do partido único. Neste período, mesmo com algumas violações dos direitos humanos e ausência da sociedade civil na política, o país apresentava uma ligeira estabilidade política. A crise da dívida conectada à herança colonial e má estratégia para o desenvolvimento levaram o país a uma crise de instabilidade governativa. Com isso, havia uma necessidade urgente de deixar a situação de subdesenvolvimento para tentar o desenvolvimento. Essa situação não permitiu uma reflexão mais aprofundada sobre as causas dos problemas que assolavam o país e, conseqüentemente, os caminhos que poderiam ser seguidos para responder às demandas (Seide, 2019). Posto isso, a entrada da Guiné-Bissau no Programa de Ajustamento Estrutural pressupõe que o país obedeceu os critérios postos pelo Banco Mundial, por exemplo a questão de Boa Governança já referida anteriormente, sobretudo na agenda de desenvolvimento e, essa atitude implica obediência às políticas desenvolvidas pela instituição, condição que deixa o mutuário de refém do Banco. Essa situação, segundo Macuane (2005), daria ao próprio BM mais controle, sobretudo na forma de governação dos países em desenvolvimento dos quais a Guiné-Bissau faz parte. Lopes (2011), considera essa situação de neocolonialismo, que seria processos decorrentes por meio das ações econômicas. Pois, a falta de condições para suprir certas necessidades, ou criar mecanismos para o desenvolvimento das políticas públicas conduziu a Guiné-Bissau a olhar para o BM como solução aos seus problemas e não só, como também seguir as suas recomendações.

Nesse sentido, como forma de obter os financiamentos desses organismos, Gomes (2014, p. 17) afirma que foi necessário a Guiné-Bissau adotar as suas propostas. Por exemplo, é possível observar no trabalho do Flaviano Gomes (2014) intitulado “Organismos Internacionais no Apoio ao Setor Educativo na Guiné-Bissau: O Caso do Programa Alimentar Mundial”, quando aborda os

condicionamentos do programa de ajustamento Estrutural do BM: a) Liberalização completa do comércio interno e externo; Incentivo à produção agrícola, com ênfase na produção de exportação mediante incentivos fiscais; b) Privatização de empresas públicas e limitação das funções do estado; c) Redução das despesas públicas quer de funcionamento quer de investimento; d) Aumento da pressão fiscal para melhorar a cobrança e a arrecadação de receitas pelo Estado e; e) Remuneração dos depósitos para estimular a poupanças internas; Desvalorização da moeda de forma a tornar a taxa de câmbio (Gomes, 2014, p. 17).

No âmbito da educação, segundo Djaló (2009), o BM começou a sua intervenção dando prioridade ao ensino básico por meio do projeto Firkidja elaborado em 1997 com intuito de melhorar o ensino e combater o analfabetismo. O projeto tinha duração de 4 anos, com início em 1997 e término em 2001, tendo probabilidade de ser renovado. O projeto foi suspenso em decorrência do conflito civil de 1998 (7 de junho). Em 2000, foi reativado, devendo funcionar até 2003, infelizmente, sem sucesso. O projeto Firkidja do BM apresentou o seguinte orçamento aprovado entre o período de 2001/2002. Os financiamentos do Banco Mundial através dos projetos requerem adequação do país aos condicionantes da instituição e isso faria segundo Macuane (2005) ter um determinado poder sobre as suas políticas. Com isso, pode-se considerar que a instituição está atuando sob práticas da colonialidade do poder, pois, ser beneficiária dos financiamentos do BM significa submeter-se às políticas desenvolvidas pela instituição. O cumprimento dessas políticas significa também não só honrar o acordo firmado entre ambas partes, mas também demonstra o quão vulnerável a Guiné-Bissau é ao ponto de não conseguir se posicionar perante as suas políticas públicas. Por exemplo, considera-se que os financiamentos no quadro do projeto Firkidja em milhões de FCFA, moeda local, entre outros projetos, constitui um dos fatores que legitimam a questão da colonialidade. Em seguida apresenta-se os valores disponibilizados no quadro do projeto Firkidja.

Quadro 7. Orçamento de projeto Firkidja

Orçamento aprovado 2001/2002	Orçamento executado 2001/2002	Despesas com os funcionários 2001/2002	Despesas com aquisição de bens e serviços 2001/2002	Observações: <<o financiamento para setor da educação representou>>3,1% do PIB
4.848 milhões de FCFA	2.189 milhões de FCFA	2.184 milhões de FCFA	114 milhões de FCFA	Despesa em bens e serviços resumiu-se a
	57,53% do orçamento			Despesas de representações e viagens

Fonte: Djalo (2009).

Observando esses valores do quadro 7, um país em desenvolvimento como a Guiné-Bissau concordaria em receber os financiamentos do Banco para desenvolver uma política pública que possa fomentar uma sociedade alfabetizada.

No caso do Programa Mundial Alimentar (PAM), segundo Gomes (2014), trata-se da maior agência humanitária mundial que procura apoiar pessoas com necessidades alimentares no mundo. Faz parte do sistema das Nações Unidas, atua sob doações. A agência apresenta como parceiros as agências da Organização das Nações Unidas (ONU), como: a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO) e o Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA) e não só, as doações dos governos nacionais e da ONU e as ONGs parceiras. Essa agência começou as suas atividades na Guiné-Bissau em 1974, logo após a independência. As suas ações consistiam no âmbito emergencial. O objetivo foi de restabelecer a vida das pessoas que foram impactadas pela guerra de luta de libertação nacional, contribuindo com apoio alimentar, reabilitação de algumas estradas, assistências às crianças mal nutridas, às mulheres nos centros de nutrição e nos hospitais, seminários de capacitação das mulheres nas atividades que geram rendimentos (Gomes, 2014). Em relação à educação especificamente, Gomes (2014) explica que o PAM tem incluindo os professores no âmbito da política de retenção, ou seja, forma de manter os professores colocados nas suas localidades, através de pagamento de salários e subsídio de isolamento, entregando por trimestre 6 litros de óleo alimentar, 100 kg de arroz e subsídio de isolamento no valor de 25\$/mês durante 9 meses de aulas, que equivale 225\$/ano. O objetivo é: “apoiar professores do ensino básico que estão a lecionar fora da sua zona de residência; contribuir para a distribuição equilibrada dos professores qualificados ao nível nacional; aumentar a participação feminina no sistema educativo” (Gomes 2014, p. 64).

Compreende-se da relevância dos financiamentos fornecidos pelas agências ao país. Mas é com esses financiamentos que esses organismos acabam exercendo um certo domínio nas tomadas de decisões. Segundo Mendes (2019), os financiadores fixam os planos, programas, objetivos e

metas que deveriam ser realizados sem que haja um diálogo aberto ou de fazer uma consulta prévia aos agentes do setor educativo para exporem suas opiniões sobre os financiamentos. Essas políticas de financiamentos acompanhados de certos critérios para um país como a Guiné-Bissau que está em busca de um equilíbrio nas suas políticas administrativas, podem ser entendidas como elementos da prática de colonialidade, pois julgando pelas condições econômicas do país, seria difícil deixar escapar um financiamento desse mesmo com os condicionamentos e é dessa forma que as instituições financeiras conseguem controlar os países vulneráveis aplicando as práticas de colonialidade. Em seguida, apresenta-se o quadro de orçamento em subsídio destinado aos professores do ensino básico entre o período de 1992/97.

Subsídio 8. Os professores do ensino básico entre 1992/97.

	Montante em USD	N Total de professores	N Beneficiários
1992	735525	3859	3269
1993	739575	3961	3287
1994	742950	4069	3302
1995	749025	5063	3329
1996	752850	5012	3346
1997	755325	5109	3357
Total	4.475.250	27073	19890

Fonte: Gomes (p. 65)

O quadro 8 ilustra a contribuição do PAM no pagamento dos subsídios de isolamento dos professores, cobrindo cerca de 19.890 beneficiários no total de 27.073. Entre os períodos, destaca-se o ano de 1997 em que foram desbloqueados 755.325 beneficiando 3.357 professores.

De acordo com a OCDE (2011), os atores internacionais nem sempre levam em conta as condições internas no âmbito da reforma e as consequências das suas intervenções no processo de negociação interna. Este cenário apresenta consequências nas modalidades e prazos das reformas nacionais e estratégias políticas de desenvolvimento devido aos seguintes fatores como: a falta de capacidades internas, a falta de liderança ou visão política nacional, sobretudo, nas orientações e modalidades mais adequadas no contexto local, a pressão das agendas externas ou de escolhas de acordo com as áreas de intervenção e modalidades preferidas pelos doadores. Isso porque a forte dependência do país de ajuda externa condiciona o seu poder de negociação com parceiros de desenvolvimento, uma vez que as estratégias são elaboradas, financiadas e geridas com pouca participação e liderança dos atores nacionais. Para mais esclarecimentos sobre o assunto, cerca de 98% dos projetos inscritos no Programa de Investimentos Públicos (PIP) da Guiné-Bissau foram suportados financeiramente pelos doadores, sendo estes, encarregados pela preparação de 80% dos projetos sobre os quais determinaram as orientações, planificações e programações das atividades.

Isto implica que tudo é feito e gerido pelos atores externos (OCDE, 2011). A Guiné-Bissau é um país com grandes dificuldades econômicas e uma administração sem capacidade de controlar as políticas públicas, o que causa uma ruptura no seio da administração e abre brecha para uma influência externa, nesse caso, dos parceiros financeiros. Segundo Akkari (2011), a necessidade de desenvolver um país que apresenta as dificuldades acima referidas, com instabilidade política administrativa e governativa, com o passado colonial como a Guiné-Bissau, tende a ser dominada pelas práticas de colonialidade devido à sua vulnerabilidade.

O documento de estratégia nacional da Guiné-Bissau (DENARP-II) destaca também que 86% da ajuda à República da Guiné-Bissau (RGB) é gerida na sua maioria, diretamente, pelos doadores ou por meio de unidades paralelas de execução de projetos. Além disso, os sistemas nacionais que controlam as finanças públicas, implementação e avaliação dos projetos e programas são usados por grande parte dos doadores. Este fato não se deve apenas às exigências de qualidade e supervisão, como também pela falta de sistemas nacionais confiáveis e sólidos. Nessas condições, pode-se dizer que existem práticas da colonialidade nos projetos e programas desenvolvidos pelos doadores.

Alguns dos projetos no setor educativo da Guiné-Bissau financiados pelos parceiros de desenvolvimento nesse setor, foram prejudicados negativamente pelo conflito civil de 7 de junho de 1998, pois durante o conflito vários projetos financiados pelos parceiros financeiros do país foram interrompidos e não houve renegociação, outros foram retomados. O quadro a seguir ilustra esses projetos que até tinham iniciado as suas atividades, mas acabaram paralisados devido ao referido conflito. A demonstração destes projetos serve para exemplificar os principais financiadores conforme foi apontado por OCDE (2011).

Quadro 9. Projetos financiados pelos parceiros de desenvolvimento na área de educação

	PROJETOS	FINANCIADOR	OBJETIVOS
1	Projeto de Apoio à Educação de Base	BM	Melhoria da qualidade e da eficácia do ensino; A melhoria da expansão do acesso; O reforço da capacitação de gestão e planificação do sistema.
2	Projeto de Construção de Escolas	JAPÃO	Construção de 166 salas de aulas nas regiões de Cacheu, Biombo e Oio
3	Projeto de Reabilitação de Escolas e Reforço da Formação Profissional	BAD E FUNDO AFRICANO DE DESENVOLVIMENTO	Reforçar o ensino de base no Setor Autónomo de Bissau; Reabilitar e equipar 21 salas de aula, em 27 escolas; Formar quadros em matéria de administração, gestão, secretariado, estatísticas e contabilidade; Promover a formação profissional no país
4	Projeto Piloto de Alfabetização Funcional das Mulheres e Raparigas	PNUD, UNESCO, PAME UNICEF	Alfabetizar em várias línguas nacionais (fula, mandinga, balanta e crioulo), 5.250 mulheres e raparigas até ano 2000, nas regiões de Gabú, Bafatá, Oio, Quinará e Tombali

5	Plano Especial de Emergência	GB/UNESCO	Contribuir na luta contra a pobreza e para o desenvolvimento durável do país
6	Projeto IRI/PALOP	UNESCO/PNUD	Contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica através da rádio, incidindo essencialmente sobre as disciplinas de português, como língua segunda e matemática
7	Projeto de Escolarização das Raparigas	UNICEF	Minimizar a grande disparidade, em termos de género, registada na região de Gabú
8	Programa de Escolarização Feminina e Participativa	ASDI	Apoiar a escolarização das raparigas nas regiões de Biombo, Cacheu
9	Projeto de Educação para a vida Familiar e Educação em Matéria de População	FNUAP	_____
10	Projeto de Consolidação dos Sistemas Educativos	UE	Formação contínua dos professores do ensino básico, com especial incidência nas disciplinas de português e matemática; na concepção e elaboração de novos modelos didáticos e metodológicos de ensino aprendizagem
11	Projeto ICCO/CENFA/PANP	ICCO	Disseminar as acções de formação do CENFA, no interior do país, nos domínios de secretariado, contabilidade, administração, alfabetização funcional, gestão de armazéns, tesouraria e arquivo
12	Projeto INAFOR/CENFI, CEFC/EU	EU	Equipar as estruturas do CENFI/CEF, respetivamente, Centro de Formação Industrial e Centro de Formação Comunitária e apoiar as reformas dos currículos, visando sua adaptação às necessidades do mercado do emprego e ao desenvolvimento sócio-económico do país
13	Programa MEN/ASDI	ASDI	Incidir os meios de ensino (impressão e distribuição de livros escolares, material didático, equipamento, pequenas bibliotecas) e apoio institucional
14	Projeto de Língua Francesa na Escola Norma Superior (Tchico Té)	COOPERAÇÃO FRANCESA	Habilitar professores para o ensino da língua francesa a partir de 5 classe do ensino básico

Fonte: adaptado com base nos dados de Furtado (2005).

O quadro apresenta os projetos com financiamentos dos parceiros de desenvolvimento da Guiné-Bissau no setor educacional, sobretudo na melhoria da qualidade do ensino, a construção de salas de aulas, equidade de género, escolarização feminina, formação dos professores, equipamentos, etc.

Além dos projetos como: Projeto de Construção de Escolas e o Projeto Piloto de Alfabetização Funcional das Mulheres e Raparigas que foram projetos que talvez teriam grandes efeitos nas comunidades locais se tivessem sido concluídos. Nesses dois projetos, o segundo que

encaixaria na realidade das localidades mencionadas, pois foi o projeto que incluiu as línguas nacionais e isso poderia, de certa forma, proporcionar uma boa aprendizagem para essas comunidades. Os restantes, principalmente projeto de língua francesa na Escola Normal Superior, projeto INAFOR/CENI, CEFC/EU e o projeto de consolidação dos sistemas educativos, podem ser considerados como projetos que, de certa medida, expandiram os valores e costumes ocidentais. Quando os projetos educativos não são elaborados e desenvolvidos à luz da realidade social e são liderados pelos atores financeiros internacionais, criam certas dificuldades para os beneficiários, o que significa que o nível de fragilidade governativa permite que os parceiros financeiros assumem um certo controle na definição das políticas públicas e nessas condições difundem as práticas da colonialidade.

Fica evidente que grande parte dos projetos implementados na Guiné-Bissau foi elaborada pelos atores externos, ou seja, foi conduzida por atores externos, o que indica que a forma de elaboração e de implementação destes projetos, às vezes, não adéquam a realidade sociocultural da sociedade guineense. Nesse sentido, conclui-se que as necessidades do povo guineense são fabricadas/elaboradas de fora para dentro sem que haja um estudo prévio das reais condições e prioridades/necessidades locais. Isso leva-nos a concluir que as políticas nacionais da educação no país, em grande parte, são definidas pelos seus parceiros/doadores tanto ao nível bilateral quanto ao nível multilateral. No caso do currículo nacional, que será desenvolvido mais a frente, este tende a seguir as recomendações das conferências mundiais da educação. A origem desse controle, como explica Mendes (2019), é a falta dos recursos financeiros que o governo poderia destinar para o setor, o que o deixa débil e vulnerável, permitindo que os organismos internacionais exercessem domínio nas agendas educativas neoliberais e eurocêtricas. Considera-se essas ações como o reflexo do colonialismo que se manifesta por meio da colonialidade, pois os próprios condicionamentos e tipos das políticas educacionais não representam a cultura guineense. Os recursos nacionais disponíveis, tanto financeiros quanto humanos para o desenvolvimento das políticas do país, em geral, são escassos e isso fortalece a própria prática da colonialidade.

Essa situação, de certo modo, não permite um desenvolvimento desejado pelo povo guineense, porque as demandas políticas não são definidas pelas autoridades e nem com a participação da comunidade local. O desenvolvimento de um país deve ser pensado a partir das necessidades do povo e acompanhado pelas mudanças local e global. Ora, quando um desenvolvimento é pensado fora das condições culturais, sociais e econômicas de uma sociedade, haverá consequências negativas pelo simples fato deste desenvolvimento não conter no seu esboço as vivências da localidade. Além disso, destaca-se que a própria Guiné-Bissau é um país multiétnico e cada etnia tem a sua própria cultura, sendo isto um dos desafios para a definição de políticas

educativas que contempla todas essas culturas. Nesse sentido, entende-se que o Ministério da Educação Nacional está ativando as práticas da colonialidade através da inclusão dos valores culturais estrangeiros no sistema de ensino do país sem falar do português com estatuto da língua do ensino.

4.3 ANÁLISE DO CURRÍCULO EDUCACIONAL DA GUINÉ-BISSAU

Após análises feitas para entender a trajetória das reformas políticas no âmbito educacional, das interferências dos organismos internacionais nesse setor, essa seção analisa o currículo educacional do país no sentido de compreender como as dinâmicas desses organismos afetam esse documento.

É fundamental um país ter um ensino de qualidade que possa produzir quadros capazes de acompanhar as demandas sociais do país e do mundo. Para tal, é preciso uma sociedade bem preparada para atender essas exigências. Para que isso aconteça, é necessário que seja feita uma reforma na área de educação de acordo com a vivência local. A Assembleia Nacional Popular estabelece, por meio do artigo 85 n-1, c) da carta magna e configurado na LBSE através do artigo 1 n-1, de que compete à lei definir o enquadramento geral do sistema educativo da Guiné-Bissau (LBSE, P. 1). No desenvolvimento dos documentos orientadores da reforma curricular foram feitas observações em dois âmbitos, multilateral e nacional. No âmbito multilateral, conforme MEN (2017), foram destacadas as questões das interdependências globais. Estas observações tiveram grande impacto nos sistemas educacionais dos estados nacionais. Esta situação se deve à necessidade da instituição de um modelo de funcionamento coletivo em diferentes aspetos, como estruturas de cursos, atribuição de diplomas, equivalência de estudos e de formações, Tecnologia da Informação e Comunicações (TIC). A finalidade é de permitir a flexibilidade e a recessão de técnicos e formandos, trocas de experiências, de procedimento, assim como, os processos metodológicos de ensino. Isto é, trata-se de atividades que possibilitam agentes do setor educativo da Guiné-Bissau, através do apoio dos parceiros de desenvolvimento, compreender, de certo modo, a dinâmica do trabalho coletivo. A partilha das informações, cooperação em diferentes áreas de desenvolvimento, a questão da globalização, principalmente no setor educacional, etc. O problema é que as sociedades são diferentes e, conseqüentemente, os valores e os princípios culturais são distintos também, de modo que, seria um desastre pensar que a globalização da educação é um caminho viável para o desenvolvimento das sociedades. É verdade que nenhum país ou setor pode se desenvolver sozinho. Por isso, é necessário que haja cooperação entre os países/setores, sem esquecer que os interesses e objetivos são diferentes. Considerando isso, quem pode sair mais

prejudicado seria aquele que depende mais da ajuda externa, nesse caso, a Guiné-Bissau que é um país com a diversidade étnica e multicultural com grandes dificuldades em termos de acesso à educação. Nesse sentido, a universalização do ensino, sem levar em consideração seus condicionalismos peculiares, causaria mais dificuldades quando pensar num ensino fora da realidade nacional. Em colaboração com a discussão do primeiro capítulo, isso seria mais uma vez, a consequência da colonialidade, seja ela do poder, do saber e do ser, ou seja, quem tem o poder acaba definindo as políticas da universalização, como é o caso das organizações ligadas à educação guineense.

A importância do papel da educação no processo de desenvolvimento leva os atores/movimentos internacionais, de uma forma tendenciosa, a se guiarem através de princípios de apoio e de democratização, genericamente consensuais, moldando, de certa medida, as políticas nacionais de educação (MEN, 2017). Como esses movimentos se aparentam não chocar com os princípios de identidade e conexão nacionais particulares, seus objetivos e metas, de certo modo, passaram a ser introduzidos como uma das valias para as políticas nacionais. Apesar de certos progressos a nível global em diferentes localidades ou regiões, alguns países não conseguiram dar respostas às certas dificuldades do âmbito estrutural ligadas às suas particularidades nacionais. Essa situação pode ser condicionada pela escassez do tempo para o cumprimento dessas políticas e, também, devido às exigências exageradas da parte das agências financeiras (MEN, 2017). Entende-se também que as diferenças nas realidades locais, regionais e globais podem ser atribuídas como motivos de não desenvolvimento. Por exemplo, seria muito complexo pegar projetos educacionais desenhados de acordo com uma realidade e implementar numa outra realidade diferente. As dificuldades que, muitas das vezes, os alunos enfrentam nas escolas guineenses têm a ver com os programas ou conteúdos, sem falar da língua portuguesa, que os professores passam para eles e que nem sempre se relaciona com o que vivem no dia a dia na Guiné-Bissau. Essa situação seria a forma de expandir e universalizar as culturas e os saberes ocidentais através das práticas da colonialidade do saber, pois, quando os programas educativos são elaborados fora do escrutínio nacional da Guiné-Bissau, como é o caso da Educação Para Todos, exclui as epistemologias locais do país em detrimento de uma que vem de fora.

Os programas originários na Conferência Mundial de educação em Jomtien/Tailândia, Educação Para Todos, apresentam como principais finalidades, atingir até ao final da década de 90 uma educação básica de qualidade para todas as crianças e tentar baixar o alto número de analfabetismo dos adultos, por exemplo, como foi destacado no segundo capítulo sobre o nível de analfabetismos na Guiné-Bissau que atingiu os 90%. O fórum de Dakar, em 2000, retomou o debate onde foram ajustados os objetivos de Jomtien com a previsão de os cumprir até 2015. Dessa forma,

conforme explica Men (2017), no âmbito da reforma curricular da educação guineense, em especial ensino básico, foram levados em considerações alguns objetivos apresentados em Dakar. Por exemplo, é possível observar no documento Lei de Base do Sistema Educativo da Guiné-Bissau (Men, 2010) essa perspectiva de levar em consideração as recomendações dessa conferência destacando a educação de base de 6 anos como gratuita e obrigatória. Essa atitude demonstrou um certo monopólio de organismos internacionais na definição das políticas educativas. Por exemplo, como destaca Noma (2011), além de delinear orientações relacionadas ao acesso à educação, a Unesco ainda foi responsável por sinalizar também quais as perspectivas e os objetivos principais para as políticas educacionais dos países, em especial aqueles considerados em desenvolvimento. O quadro a seguir destaca com detalhes esses objetivos.

Quadro 9. Objetivos anunciados em Dakar

Objetivo 2	O acesso universal a um ensino primário obrigatório, gratuito e de boa qualidade, em parte também preconizado na LBSE (art. 12) e retomado, em plenitude, no PEO/GB-2025;
Objetivo 5	A instauração da igualdade de acesso à educação primária (e secundária) para rapazes e raparigas, igualmente postulado na Constituição (art. 49) e na LBSE (art. 2);
Objetivo 6	A melhoria da qualidade da educação, objetivo primeiro do PEO/GB-2025 para o setor, agora num horizonte de 10 anos, e que deve constituir o denominador comum das ações da reforma curricular do ensino básico

Fonte: Men, 2017. Documento orientador da reforma curricular do ensino básico.

Esses objetivos estão fixados no documento que orienta o sistema educativo da Guiné-Bissau, o Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico, o que também considera o fato de que o país está seguindo as orientações da Conferência de Dakar. Essa dinâmica da implementação das políticas educacionais dessa conferência foi reconhecida no Boletim Oficial¹³ do Conselho de Ministros da Guiné-Bissau através do decreto-lei número 1/2019 onde demonstrou que o plano nacional de educação para todos decorre do plano de ação de Dakar que fixa os grandes objetivos de educação para todos.

No âmbito nacional, evidencia-se que a entrada em vigor da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), lei nº 4/2011 de 29 de maio, tem facilitado a incorporação de vários princípios universais admitidos na estrutura, organização e funcionamento dos sistemas educativos, assim como, das doutrinas gerais que vão em consonância ao processo de ensino e aprendizagem, sem impactar, de forma negativa, o sistema nacional e regional do país, pois não havia um documento específico que regulamentava o sistema educativo, a Lei permite o processo de acompanhamento das especificidades de alguns aspetos sociais localmente importantes, com intuito de instituir um quadro harmonioso com aplicabilidade nacional. A LBSE deveria ser um guia para os trabalhos da

¹³ Suplemento ao Bolitim Oficial da República da Guiné-Bissau n. 21. Regulamentação dos serviços de cantina escolar. Disponíveis em: <https://faolex.fao.org/docs/pdf/gbs196874.pdf> acesso em 14 de outubro de 2024.

reforma curricular a nível do ensino básico, coerente a Programa Estratégico Operacional da Guiné-Bissau (PEO/GB-2025), como sendo um dispositivo que determina as preferências, finalidades e recursos que deveriam ser considerados ao longo de 10 anos.

O ajustamento do Currículo Educacional à realidade sociocultural e econômica de uma determinada sociedade exige uma reforma bem aprofundada. As reformas educacionais são procedimentos que possibilitam a reformulação de um currículo de acordo com o modo de vida de qualquer sociedade. É necessário fazer uma reforma em diferentes setores do aparelho de Estado, em especial o setor educativo, para acompanhar a evolução do próprio país e da sociedade global. É muito importante que se considere, na construção de um currículo, a realidade sociocultural do país, como foi evidenciada no capítulo anterior. Nesse sentido, o currículo seria um conjunto de ações sistematizadas, que determinam o modo pelo qual as políticas educacionais de uma determinada sociedade devem ser organizadas. Conforme MEN (2017):

Currículo é um plano estruturado de ensino e aprendizagem, organizado à luz de determinados princípios políticos educacionais, sociais e culturais, legitimados no país, e que estabelece os valores, os conhecimentos, os comportamentos, os processos de raciocínio, as atitudes e as habilidades de comunicação e expressão que os alunos devem alcançar no final de um dado nível de escolaridade, previsto na estrutura geral do sistema de ensino (MEN, 2017, 12-3).

Nesse sentido, entende-se que, na composição do currículo nacional da educação guineense, devem ser estabelecidos certos valores culturais de diferentes grupos étnicos do país. O estabelecimento dos valores das etnias nacionais traria uma rica aprendizagem para com o povo guineense e as suas culturas. É importante a participação dos parceiros na elaboração do currículo nacional desde que não haja a maior interferência, sobretudo nas políticas a serem desenvolvidas. O currículo se trata de um guia de políticas nacionais de educação que deve seguir a realidade sociocultural do país, nesse caso da Guiné-Bissau, de modo que, não deve distanciar dessa realidade.

Men (2017) aponta que currículo é um veículo político educativo que precisa estar em consonância tanto com as estratégias nacionais de desenvolvimento e as políticas nacionais de educação como também com as prioridades e os resultados da investigação científica internacional. O currículo como um instrumento social, cultural e político, não é neutro nem inócuo. Existe uma relação forte do conhecimento ligado ao local de destaque na projeção da educação e a relação entre a escola e diferentes grupos de classes sociais o que significa que o currículo educacional da Guiné-Bissau deve estabelecer uma epistemologia sobre os valores culturais do povo guineense. Apple

(1999), referenciado por Morgado (2016, p. 60), argumenta que, direto ou indiretamente, o currículo interfere na legitimação do conhecimento em uma determinada situação, é tido como conhecimento oficial, sendo na produção ou na consolidação de certas identidades sociais específicas que figuram como condicionantes da inclusão ou exclusão de cada pessoa no espaço escolar, assim como na sociedade, ou seja, os conteúdos que o currículo de um determinado país propõe interfere no ato de aprendizagem dos alunos, pois é na base dele que os conteúdos das aulas são elaborados, ou melhor, é nessa relação direta ou indiretamente com a sociedade que se pode montar um currículo de acordo com a vivência do povo guineense. Por exemplo, Dos Santos Bazzo & Bari (2021) argumentam que há uma certa interferência europeia desde idealização e do planejamento metodológico aos materiais didáticos. Outrossim, Empalá (2023) explica que os documentos que regulam as políticas educacionais da Guiné-Bissau como: o Plano-Quadro Nacional de Educação para o Desenvolvimento; o Plano Nacional de Ação/Educação Para Todos; a Lei de Base do Sistema Educativo e outros foram elaborados por meio das orientações do BM e recomendações dos organismos multilaterais. Nesse sentido, pode-se dizer que, o que se aprende na escola não corresponde exatamente com as características socioculturais da Guiné-Bissau, pois as bases da educação guineense foram sugestões de atores externos.

Com isso, entende-se que as orientações e recomendações desses organismos foram feitas de acordo com os seus interesses. Nesse caso, entende-se essas condições como frutos da prática da colonialidade do saber. No caso da Guiné-Bissau, é possível associá-la com os documentos orientadores das políticas educacionais como bem reconheceu o Ministério da Educação Nacional da Guiné-Bissau de que a elaboração do Plano Nacional de Ação foi inspirada por meio do Quadro de Ação de Dakar (Men, 2003).

Os parceiros financeiros da Guiné-Bissau nos diversos setores, em especial no setor educativo, têm os seus interesses no desenvolvimento desse setor. Por exemplo, o Banco Mundial¹⁴ no âmbito da educação de qualidade para todos da Guiné-Bissau, apoia o país na reforma curricular e a produção de manuais escolares e guias para os docentes nas escolas primárias (BM, 2023). No caso da cooperação da Guiné-Bissau com o Unicef e Unesco no âmbito da formação dos professores guineenses, o Documento de Base do Programa de Formação dos Educadores do Ensino Básico da Guiné-Bissau considera-se válido o UNICEF e outros organizarem materiais de formação como, livros, panfletos e os demais já produzidos e usados nas suas atividades programáticas para que possam ser distribuídos para os participantes do programa com intuito de incorporá-los no currículo de formação e organizados pelos formadores nos cursos (Men, 2007). Incorporar os

¹⁴ Banco Mundial (2023). Como a educação pode abrir caminho para o desenvolvimento sustentável na Guiné-Bissau. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/feature/2023/10/04/afw-how-education-can-pave-the-way-for-sustainable-development-in-guinea-bissau> acesso em 20 de junho de 2024.

materiais produzidos por estes organismos no currículo de formação seria liberar as práticas da colonialidade no sistema educativo do país.

A escola, por sua vez, é um instituto formal de educação, com um currículo unificado por meio de um determinado conteúdo que seria objeto de transmissão, que objetiva a formação ou estreio de reflexão e transformação (Machado e Gonçalves, 1991). Para tal, é necessário que o currículo esteja comprometido com a transformação de uma ação cultural por meio de conscientização crítica (Freire, 1987 *apud* Morgado, 2016). Elizabeth Macedo (2012) advoga que a escola é vista como um espaço, no qual, os conhecimentos exigidos/indicados seriam distribuídos, ensinados e aprendidos. Desse modo, os planos educativos seriam planos críticos de uma epistemologia construída socialmente, fora do indivíduo e, quando se apropriar dele, poderia se tornar um grande trabalhador, um cidadão crítico. Nesse sentido, deveria ser, dessa forma, a estruturação dos documentos reguladores do sistema educativo da Guiné-Bissau fazendo uma crítica sobre as orientações e recomendações desses organismos do que pegá-las como o modelo a ser seguido. Dessa forma, espelhar-se nas orientações e recomendações dos parceiros de financiamento significa admitir as práticas de colonialidade no sistema educativo da Guiné-Bissau.

É fundamental ressaltar que essas dinâmicas de adequar o sistema educativo à realidade social da sociedade guineense está prevista no artigo 2 dos princípios gerais da LBSE. Em termos dos princípios gerais da Lei de Base do Sistema Educativo da Guiné-Bissau (LBSE/GB) no art. 2:

- É reconhecido a todos os guineenses o direito à educação e cultura, nos termos da Constituição da República e das leis.
- É reconhecida a liberdade de ensino, nos termos da Constituição da República.
- O ensino público não é confessional.
- A educação deve estimular a emergência e consolidação da atitude democrática e pluralista na sociedade.
- Cabe ao Estado, em especial, assegurar a igualdade de oportunidades no acesso e sucessos escolares.

O sistema educativo deve adequar-se ao meio social que o envolve e visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, democracia e progresso social.

De acordo com o artigo 4 da LBSE, o sistema educativo guineense se encontra dividido em dois aspectos, formal e não formal. Nos termos dos artigos 5 e 6, a educação informal expressa o seguinte:

Artigo 5. 1. A educação não formal está enformada por uma filosofia de educação

permanente, abrangendo todas as dimensões da ação educativa e tem por escopo expandir os conhecimentos ou potencialidades dos seus destinatários, em complemento da formação formal ou em suprimento da que não puderam obter.

Artigo 6. 1. A educação não formal se desenvolve, nomeadamente, nas seguintes áreas: a) Alfabetização e educação de base de jovens e adultos; b) Ações de reconversão e aperfeiçoamento profissional, tendo em vista o acompanhamento da evolução tecnológica; c) Educação dirigida para a ocupação criativa dos tempos livres; d) Educação cívica (MEN, 2010).

Os pontos destes artigos da LBSE (2, 5 e 6) parecem bons estrategicamente, é um plano que mudaria o sistema herdado do colonialismo, se fossem corretamente desenvolvidos com base na dinâmica cultural da Guiné-Bissau. É um país com uma cultura diversificada e rica que deveria ser transmitida através das propostas educativas também diversificadas. Mas, o currículo não tem estabelecido um diálogo, de uma forma efetiva, com os saberes locais, diversidades culturais, as memórias que pertencem às realidades sociais e históricas dos aprendizes (Mendes, 2019).

No caso da educação formal, esta se trata de um tipo de educação que integra, sequencialmente, os ensinamentos pré-escolar, básico, secundário, técnico-profissional, superior e, outrossim, modalidades especiais e atividades para a ocupação de tempos livres (art. 8.1, LBSE). A LBSE estabelece no seu artigo 12, o ensino básico como universal, obrigatório e gratuito. Sendo que, de 1 a 6 ano item (2) de escolaridade, o ensino básico é totalmente gratuito, no item (3), a partir do 7º ano de escolaridade, o ensino básico é tendencialmente gratuito, de acordo com as possibilidades econômicas do Estado. Ademais, no artigo 20.1, estabelece que o ensino secundário compreende o 10º, 11º e 12º ano.

Quadro 11. Organização da educação guineense

Educação Básica		escolaridade		
Ensino Básico	Primeiro ciclo	Primeira fase	1 e 2 ano	obrigatório
		Segunda fase	3 e 4 ano	
	Segundo ciclo	Terceira fase	5 e 6 ano	
	Terceiro ciclo	Quarta fase	7 a 9 ano	Tendencialmente gratuito
Ensino secundário	Ensino geral		10, 11 e 12 ano	Não obrigatório

Fonte: adaptação própria.

Fazem parte da proposta do plano curricular, segundo Men (2017), os princípios decorrentes do PEO/GB-2025, nomeadamente os cinco eixos prioritários de intervenção, como: Paz e a Boa Governança; Biodiversidade e Capital Natural; Infraestrutura e Desenvolvimento Urbano;

Desenvolvimento Humano e, por último, Ambiente de Negócios. Esses eixos parecem reforçar os objetivos gerais do ensino básico¹⁵, tendo a escola como um elemento fundamental para a execução deste plano de desenvolvimento, fomentando aos alunos condições no sentido de se valorizarem uma educação para a Paz e a Tolerância. Por exemplo, alguns desses objetivos destacam o seguinte: inspirar nos educandos a valorização e salvaguarda da identidade cultural guineense; contribuir para preservação do ambiente, com vista a melhoria da qualidade de vida, etc (Men, 2010). Uma educação com essas características na Guiné-Bissau, daria pouca margem às práticas de colonialidade, pois vai permitir aos alunos um aprendizado baseado nas experiências da realidade local. Também a se esforçarem para o desenvolvimento pessoal, social e ético; a se promover a saúde individual e coletiva; incentivar-se a gestão responsável do patrimônio natural e edificado, bem como do patrimônio imaterial (cultura local); trabalhar-se em prol do desenvolvimento sustentável (ao nível ambiental, social, econômico, turístico, etc.).

O Ministério da Educação Nacional destaca esses elementos no Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico um desenho, mas parece que não funciona conforme estabelecido, pois o relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2011) aponta que essa situação se deve à falta de orientação efetiva das políticas nacionais conforme as estratégias e da falta de coordenação interna dentro do governo. A análise da OCDE em relação à questão demonstra que a vulnerabilidade do sistema de ensino guineense deve-se não só pelo condicionamento dos parceiros financeiros, mas também pela falta de atenção máxima do governo nesse setor.

O ensino básico apresenta uma unidade que decorre da existência de um conjunto de competências gerais em cada nível de escolaridade, que subordinam os objetivos gerais e específicos a serem alcançados ao longo do percurso escolar. Segue a estrutura curricular por ciclo: O 1º e o 2º ciclo constituem os pilares da educação básica, permitindo ao aluno adquirir alguns conhecimentos fundamentais e desenvolver competências gerais relevantes para a sua formação pessoal e social. Esses conhecimentos e competências constituem pré-requisito para, no 3º ciclo, poder adquirir conhecimentos específicos das diversas disciplinas que compõem o currículo. A proposta de estrutura curricular desta reforma obedece ao previsto na LBSE e tem em consideração outros documentos relevantes no que respeita à definição das competências que todos os cidadãos escolarizados devem possuir. Começa no 1º ciclo, com um ensino eminentemente globalizante, evoluindo para um ensino organizado em torno de áreas de formação interdisciplinares (2º ciclo), para terminar com um ensino “especializado” e organizado por disciplinas (3º ciclo). No entanto, há uma continuidade formativa que decorre do facto da formação global prevista para o 1º ciclo

15 Consultar o artigo 14 do documento Lei da Base do Sistema Educativo da Guiné-Bissau.

integrar componentes de formação que, no 2º ciclo, originam áreas de formação, as quais, no 3º ciclo, originam disciplinas. Segue-se a evolução das diversas componentes curriculares:

a) *competência linguística*, que mantém nos três ciclos a língua portuguesa, para depois, no 2º ciclo, agregar uma primeira língua estrangeira (Francês) e, mais tarde, no 3º ciclo, uma segunda língua estrangeira (Inglês);

b) *conhecimento do meio*, que, no 1º ciclo, aborda de modo integrado o Meio Físico e Social, para depois, no 2º ciclo, se dividir em Ciências da Natureza e em História e Geografia da Guiné-Bissau e, mais tarde, no 3º ciclo, originar, no primeiro caso, Ciências da Vida e da Terra e Ciências Físico-Químicas, e, no 2º caso, História e Geografia, agora como disciplinas autônomas;

c) *competências expressivas*, que se inicia, no 1º ciclo, com a abordagem integrada da Expressão Musical, Plástica, Dramática e Motora, para, no 2º ciclo, originar a Educação Física e a Expressão Musical, Plástica, Dramática, integradas, e, para mais tarde, no 3º ciclo, surgir a Educação Visual e Tecnológica, mantendo-se a Educação Física;

d) *formação para a vida*, com uma nova disciplina, Educação para a Cidadania, no 1º e 2º ciclos, que dá lugar à Educação para a Vida, no 3º ciclo;

e) *coesão social*, com uma nova área disciplinar de *Integração Comunitária*, a gerir por escola, segundo atividades próprias, que promoverão o contato orientado com as realidades sociais e laborais, podendo, progressivamente, assumir formas específicas de formações vocacionais, como se prevê para o 3º ciclo, no art. 16º, nº 1, alínea c) da LBSE (MEN, 2015).

A sequência das disciplinas que compõem estas diversas componentes curriculares, ao longo dos três ciclos do ensino básico, pode ser visualizada no quadro que se segue:

Quadro 11. Disciplinas

Componentes curriculares	1 ciclo 1 fase 2 fase	2 ciclo	3 ciclo
Componentes linguísticas	Língua portuguesa	Língua portuguesa Francês	Língua portuguesa Francês Inglês
Conhecimento do meio	Meio físico e social	Ciências da natureza História e Geografia da Guiné-Bissau	Ciências da vida e da terra História Geografia
Conhecimento matemático	Matemática	Matemática	Matemática
Competências expressivas	Expressões	Expressões Educação física	Educação visual e tecnológica Educação física
Formação para a vida	Educação para a cidadania	Educação para a cidadania	Educação para a vida
Coesão social	Integração comunitária	Integração comunitária	Integração comunitária

Fonte: Men (2017).

Há uma preocupação no que tange às disciplinas destacadas no quadro, principalmente das línguas estrangeiras que são obrigatórias segundo Men. Num país como a Guiné-Bissau, onde a população não domina a língua oficial e também a do ensino, a língua portuguesa é falada pela minoria, o que torna difícil para as crianças, jovens e adultos no processo de aprendizagem. A inclusão obrigatória das duas línguas estrangeiras, inglês e francês, ao invés do crioulo que é falado pela maioria da população, aumenta mais a dificuldade para os alunos. Se a língua tida como oficial não é dominada, imagine outras línguas estrangeiras! O crioulo é a língua nacional que, para melhor compreensão dos alunos, deveria ser constituída como a língua do ensino. Com base nessas condições, considera-se que no sistema educativo da Guiné-Bissau, manifestam as práticas da colonialidade através da inclusão obrigatória das línguas estrangeiras e de outras disciplinas. Por exemplo, numa pesquisa feita pelo Instituto Nacional de Estatística e Censo (INEC) da Guiné-Bissau aponta que o crioulo é a língua mais falada pela população guineense, cerca de 90,4% seguido do português com 27,1% e o francês que agrupa 5% de falantes (INEC, 2009). Além disso, conforme o Instituto, o português não é uma língua do dia a dia entre os guineenses pois dentro da configuração linguística do país há uma língua étnica com maior falante que o português nesse caso, a língua fula que corresponde 28,5% seguida da balanta com 22,5%. Mas, o Banco Mundial no seu documento refere a questão da língua não numa perspectiva educacional, mas como parte causadora da fragmentação da sociedade guineense (BM, 2017).

O crioulo em comparação com o português e a língua francesa, deveria ser incorporado no currículo da educação da Guiné-Bissau no sentido de permitir uma boa compreensão dos conteúdos transmitidos pelo corpo docente. Os conteúdos devem ser acompanhados de exemplos que fazem parte do dia a dia dos alunos. Portanto, as dificuldades que o sistema do ensino guineense está deparando não só pela falta de recursos e materiais, das instituições de qualidades, mas também como consequência do colonialismo reproduzido pelos organismos internacionais através das práticas da colonialidade.

Do outro lado, as outras disciplinas para o novo currículo parece contemplar algumas demandas da sociedade guineense, por exemplo, as disciplinas como: educação para cidadania, integração comunitária, ciência da vida e da terra, meio físico e social História e Geografia da Guiné-Bissau, são disciplinas que acusam um pouco da realidade da sociedade guineense, caso fossem/forem selecionadas conforme a realidade local.

Ademais, todos esses componentes, com exceção do francês e inglês, são as orientações que o currículo nacional da educação deveria levar em conta para o desenvolvimento das políticas educacionais. As duas línguas estrangeiras deveriam configurar-se como opcionais e não

obrigatórias. O crioulo, por mais que não tenha uma gramática escrita, poderia ser permitido no processo de aprendizagem das crianças, jovens, adultos e a população em geral. A obrigatoriedade dessas línguas estrangeiras reforça a tentativa de aniquilação e desvalorização das línguas nativas em detrimento das línguas europeias. Em colaboração com Quijano, considera-se também esse domínio linguístico (francês e inglês) como resultado da superioridade racial, pois o autor coloca a raça como base de uma nova dominação social (Quijano, 2005).

A Guiné-Bissau vive até hoje sob a sombra do colonialismo difundido pelas práticas da colonialidade do poder. Estas línguas ganham espaço todos os dias, por exemplo, para trabalhar nos bancos instalados no país, é necessária uma certa habilidade/influência em Língua Francesa. Como pode observar num país da língua oficial portuguesa para conseguir emprego nas instituições privadas como nos bancos/empresas, o indivíduo precisa/necessita de uma outra língua estrangeira. A juventude se sente discriminada por estudar português e quando empresas só admitem quem fala francês ou inglês, e cuja língua do trabalho é português e crioulo. Nesse sentido, considera-se a colonialidade presente neste tema uma vez que a Guiné-Bissau está sob forte presença das línguas estrangeiras nas atividades do país tanto no mercado do trabalho quanto nas instituições escolares.

Nesse quesito, a situação das políticas linguísticas dentro do ensino guineense precisa ser revisada, pois boa parte da população não compreende a língua do ensino, que também não é a língua do dia a dia. Além disso, é raro, na Guiné-Bissau, encontrar dois guineenses falando o português. Por exemplo, Couto (1989) explica que nos poucos dias que esteve na redação do Jornal Nô Pintcha, percebeu que todos os funcionários ali falavam exclusivamente o crioulo, mas os jornais são escritos em português. Com isso, compreende-se que a implementação da língua portuguesa como a língua do ensino cria muitas dificuldades para as crianças do ensino básico e toda a camada estudantil, em geral. Nesse sentido, é necessário uma língua de ensino que possibilite às crianças e os adultos absorverem as matérias com facilidade no processo de aprendizagem. Pois a maioria dos guineenses nasceu nas aldeias ou em famílias nas quais a língua materna (língua étnica) é a língua que aprende com os pais e ela é o fio de ligação entre as pessoas da mesma aldeia ou comunidade étnica e é utilizada no dia a dia da família, amigos, cerimônias tradicionais, reuniões e a própria comunidade (Barbosa, 2015). O ensino na língua do educador traria mais vantagem no processo de interação entre as crianças e os professores (Namone & Timbane, 2017). No caso da Guiné-Bissau, apesar da existência de diferentes línguas nativas, a língua mais adequada para o ensino é o crioulo, visto que é a mais falada pela maioria da população guineense no dia a dia. Sendo o português a língua falada pela minoria, cria um entrave na medida que dificulta no processo de aprendizagem das crianças e alunos como um todo (Namone & Timbane, 2017).

Na Guiné-Bissau, o que os alunos enfrentam nos liceus em termos das disciplinas dos

diferentes níveis do ensino, sobretudo nos conteúdos desenvolvidos nas escolas, elas não seguem as realidades do povo guineense. Essa situação num país que apresenta uma realidade cultural e linguística diversificada cria, de certa forma, uma barreira no processo de aprendizagem. Pois não se pode basear os programas de ensinos, metodologia e os debates de uma realidade para a outra, seria transferir os valores culturais para essa realidade. Esse tipo de comportamento liga-se ao que Mignolo (2003) chama de eurocentrismo, que seria uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais - narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada (MIGNOLO, 2003, p. 41). Por exemplo, é possível constatar no trabalho de Mendes (2019) sobre essa dinâmica presente nas disciplinas na Guiné-Bissau afirmando que: “as discussões presentes nas disciplinas de história, filosofia, sociologia, psicologia, economia, literatura, línguas estrangeiras, ciência sociais, geografia, física, química matemática, se estruturam completamente na base do paradigma eurocêntrica. Todas as interpretações de processos históricos mundiais transmitidas pelas disciplinas citadas são referenciados a partir do ocidente” (Mendes, 2019, p. 180).

Entende-se que as disciplinas estão desajustadas da realidade nacional do país. Nesse sentido considera-se a necessidade de um documento que define e estabelece como serão organizadas as políticas públicas, em especial, políticas educacionais. Nesse caso, o currículo escolar é como um guia, que define as políticas gerais do ensino. A definição dessa política deve ser direcionada em conformidade com a realidade local. A desvinculação do currículo da vivência da sociedade, cultura local, seria a extinção dos valores e princípios culturais desse povo.

4.4 – CONCLUSÃO

Em suma, ao longo deste capítulo discutiu-se a questão das reformas políticas no âmbito educacional no sentido de entender a trajetória histórica das políticas educacionais desenvolvidas durante o período em análise. Nesse sentido, foi abordado o regime do partido único que, de certa forma, não tem ajudado o desenvolvimento das instituições políticas do país, principalmente educacionais. Nesse caso, foi levantada a necessidade da democratização do setor educativo com intuito de facilitar o seu acesso. Também destacou-se o fator econômico que, de alguma forma, não facilitou no desenvolvimento do país e essa situação criou certas dificuldades para os alunos frequentarem as escolas devido a falta de instituições nas localidades mais próximas. Evidenciou-se que a agricultura é o principal setor da economia do país com destaque a exportação da castanha de caju estimada em 90%.

Em 1984, o setor educacional da Guiné-Bissau enfrentava uma crise devido à falta de estruturas escolares. Nesse período, as instituições financeiras (BM, FMI, UNICEF), através das suas propostas das políticas educativas, exerceram um certo domínio no setor educativo condicionando, assim, este setor por meio das exigências econômicas do país. Ademais, foi observado que a estrutura do ensino guineense foi desenhada com base nas políticas desenvolvidas no III Congresso do PAIGC e no I Encontro dos Ministros da Educação e Educadores de Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Também analisado a interferência dos organismos internacionais no setor em questão e foram listados algumas principais fontes de financiamento da Guiné-Bissau na área do ensino, nela foi destacado alguns parceiros bi e multilaterais como: Unesco, Unicef, PAM, Portugal, Senegal, Marrocos, etc. Esse setor é considerado como o que mais se beneficiou da ajuda externa de ambos parceiros. A Guiné-Bissau aderiu ao Programa de Ajustamento Estrutural do BM e FMI, em 1986. No contexto educativo, o BM iniciou a sua intervenção em 1997 através do projeto Firkidja (com prioridade ao ensino básico) e veio a ser interrompido em 1998 devido ao conflito civil e só se retomou em 2000.

No caso do PAM, esta agência começou as suas atividades desde a independência, em 1974, apoiando os indivíduos que a Guerra de libertação deixou em condições miseráveis. No plano de ensino, o PAM contribuiu com o pagamento salarial dos professores e subsídio de isolamento.

A política de condicionamento que estes organismos financeiros aplicam para os mutuários foi considerada como práticas de colonialidade devido a inadequação dos projetos desenvolvidos. Também destaca-se que cerca de 80% dos projetos foram preparados e orientados pelos financiadores.

Observou-se que o BM e UNESCO são os principais parceiros financeiros da Guiné-Bissau, sendo que as suas políticas públicas são suportadas pelos seus financiamentos. Também foi apontado que os organismos financeiros apresentam orientações que deveriam ser seguidas pelos mutuários, nesse caso a Guiné-Bissau. Ademais destacou-se que algumas agências como Unicef não respeitam as condições locais, como princípios e valores culturais.

Nas políticas curriculares, observou-se também que o currículo da Guiné-Bissau foi desenvolvido na base das recomendações e orientações das Conferências de Jomtiem (Tailândia) e de Dakar (Senegal). Além disso, Empalá (2023) destaca que os documentos reguladores das políticas educacionais do país foram desenvolvidos por meio das recomendações dos organismos multilaterais. Foi possível ilustrar a presença obrigatória das línguas estrangeiras na estrutura do currículo nacional da educação.

5. CONCLUSÕES FINAIS

Ao longo do trabalho foram desenvolvidos alguns conceitos como: o colonialismo, neocolonialismo, globalização, cooperação e, principalmente o da colonialidade sob perspectiva de diferentes autores, principalmente de alguns intelectuais integrantes do Grupo Modernidade/Colonialidade. Nessa abordagem, revelou-se que estes conceitos foram instrumento de dominação e da própria operacionalização da colonialidade.

A colonialidade, de uma forma geral, foi destacada como matriz de dominação e controle dos recursos que emergiram do colonialismo. A colonialidade é considerada como o lado mais oculto da modernidade, dado que são entendidas como moeda da mesma face, ou seja, elas caminham juntos.

Destaca-se também que a própria operacionalização da colonialidade se desdobra por uma base bem forte, raça. A raça foi dada como um pilar basilar de toda e qualquer tipo de discriminação, de hierarquização e da divisão do trabalho internacional. A questão da superioridade e da inferioridade dos conhecimentos, da cultura, religião e demais formas de preconceitos foram observadas pelos autores como o resultado da base racial.

Também foi desenvolvida a questão da humanidade das pessoas durante o século XV e foi possível compreender que a humanidade das pessoas não era questionada. O que estava em causa, na verdade, era racismo religioso. Neste período, era questionada a religião que as pessoas se identificavam, isto é, se eram ou não da religião considerada verdadeira, nesse caso o cristianismo. Foi apontado que o questionamento sobre a humanidade das pessoas começou a partir do século XVI.

Evidenciou-se que a África, Guiné-Bissau em particular, usa a tradição oral como metodologia de transmissão de conhecimento. Esta é forma da qual as pessoas se conectam com a realidade sociocultural africana, a combinação da educação com o trabalho. A coletividade é uma das características principais da sociedade. Foi ressaltado também que essa dinâmica sofreu várias transformações a partir da chegada dos portugueses no território da atual Guiné-Bissau. Os princípios tradicionais foram marginalizados de modo que tentaram, a todo custo, inviabilizá-los em detrimento dos valores culturais europeus e ocidentais.

Foi destacado também a questão da independência que foi conquistada após onze anos da luta de libertação nacional, o povo da Guiné-Bissau, através da sua maior força política, o PAIGC, conseguiu recuperar o controle total do seu território. Nesse sentido, a preocupação com o desenvolvimento do país tornou-se a prioridade dos dirigentes desse partido. Para tal, a educação foi

eleita como um mecanismo fundamental para o desenvolvimento do país. Isto requer a formação de profissionais de qualidade para levar a cabo essa prioridade.

Também foram abordadas as questões das reformas políticas ocorridas na Guiné-Bissau que iniciaram logo depois da independência. Ressaltou-se que dada as preocupações que as autoridades nacionais guineenses tinham com as políticas implementadas pela colonização, os novos dirigentes do país tentaram fazer reformas em todos os setores, em especial o da educação com intuito de estabelecer uma política que permita uma vivência de acordo com a realidade do país. Apesar destas tentativas, foi notada que as condições econômicas não permitiram que esse projeto alcançasse os objetivos almejados. Nesse sentido, a intervenção dos organismos internacionais era um mecanismo que pudesse viabilizar o início de um desenvolvimento mais sólido, através de ajuda externa. Dessa forma, a necessidade de aderir o Programa de Ajustamento Estrutural se deve a falta de recursos para implementação da reforma.

Ao longo do texto, percebeu-se também que o regime do partido único não tem contribuído para o desenvolvimento do país, em especial para o setor educativo, porque havia uma desconfiança sobre quem devia ocupar os cargos naquela administração. Ademais, nesse regime os cargos, na sua maioria, eram atribuídos para camaradas que participaram na luta (aqueles considerados fidedignos ao partido).

Os autores destacaram que a década de 1990 foi a que oficialmente estabeleceu o regime democrático na Guiné-Bissau com a realização das primeiras eleições no país, em 1994. A oficialização da democracia na Guiné-Bissau, por um lado, colocou o fim do regime do partido único, permitindo, assim, a ampla concorrência nas eleições presidenciais e legislativas.

Notou-se também que as intervenções dos organismos internacionais desconfiguraram o contexto político do país. Esse cenário, conforme os autores, foi causado por intermédio da aplicação das ideologias desconectadas com a realidade do país. O setor educativo, apesar de ter sido o que mais beneficiou da ajuda externa entre todos os setores da Guiné-Bissau, este setor é um dos menos desenvolvidos no país. É uma das áreas que mais adere às greves dos professores por falta de pagamentos dos salários e outros tipos de reivindicações.

Evidenciou-se também que o currículo nacional de educação apresenta algumas alterações nos componentes/disciplinas. Muito embora, nem todas essas alterações combinam com os valores do povo guineense, caso das duas línguas estrangeiras incluídas como componentes curriculares obrigatórias, assim como da principal língua do ensino, o português e, principalmente as duas línguas estrangeiras, francesa e inglesa como componentes obrigatórias. Na Guiné-Bissau, apesar de ser um país multilíngue, tem uma língua que a maioria compreende, o crioulo. Foi abordado a questão da língua portuguesa e a obrigatoriedade das duas línguas estrangeiras, francesa e inglesa. É

percebido que estas línguas estrangeiras conquistaram um espaço no território nacional. Por exemplo, para conseguir emprego em algumas agências bancárias instaladas no país é necessário uma certa habilidade nessas línguas, principalmente o francês.

Durante as abordagens observou-se que as formas das intervenções das organizações internacionais nos sistemas educativos dos países foram distintas. Verificou-se que as organizações internacionais não apenas possibilitam os modelos de educação para o desenvolvimento, mas também estabelecem as regras de como serão feitas as reformas educativas, apontam as prioridades, o designo da investigação, sua utilização e implementação nas reformas, seleção de certas iniciativas políticas, providências e avaliação.

A necessidade da transformação dos sistemas educativos conta com grandes pressões e esse cenário deve-se à tentativa de criar uma estratégia para a economia global. A estratégia das organizações financeiras para com diferentes Estados tratou-se de estes seguirem as suas orientações, através do método aberto de coordenação baseado no *modus operandi* da cooperação voluntária acordados entre os atores.

O respeito à alteridade é muito fundamental para o desenvolvimento humano e da sociedade mundial. A diferença local e aparência física não devem ser motivo de qualquer tipo de hierarquização, mas sim o motivo da troca das experiências vividas nessas localidades e de reconhecimento de cada um como ser humano.

A dependência financeira não deve ser o motivo de condicionamento. Aliás, a parceria significa a busca em conjunto para satisfazer as necessidades de cada ator político, seja estatal ou não. A parceria é uma relação de troca de todos os tipos de necessidades em diferentes setores, e não uma forma de marginalização, subordinação ou superioridade. Nesse sentido, cada parceiro deve utilizar seus financiamentos ou bens recebidos de acordo com o seu projeto, e não através das recomendações do terceiro. As organizações ou organismos internacionais devem servir como um elo de ligação para a realização dos projetos e não aqueles que determinam como serão realizados.

A universalização dos sistemas educativos não resolve e nem resolverá as demandas mundiais se lembrar que existem diferentes países com realidades bem distintas de modo que não pode ter os mesmos resultados para os países se não uma troca de experiências entre ambos. É por isso que, cada Estado precisa e deve estruturar o seu currículo educacional pensando na sua própria realidade.

Durante o desenvolvimento deste trabalho, percebeu-se a presença da colonialidade na educação da Guiné-Bissau. Conforme se destaca, a política educacional do país foi baseada nas conclusões e recomendações das duas Conferências referidas, de 1990 e de 2000. Portanto, pode-se afirmar que, de acordo com os documentos consultados, há colonialidade nas políticas educacionais

da Guiné-Bissau.

6. REFERÊNCIAS

A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, 2016.

AMÂNCIO, Hélder Pires; PASTORE, Marina Di Napoli. A Persistência da Colonialidade na Educação Escolar no Moçambique Contemporâneo. **Cadernos de África Contemporânea**, v. 2, n. 3, 2019.

Avaliação Externa à Intervenção da Cooperação Portuguesa no Setor da Educação (Pré-escolar, Básico e Secundário) na Guiné-Bissau (2009-2016) (Relatório final de julho de 2017).

ALMEIDA, Hilda Maria Ferreira de. **Educação e transformação social: formas alternativas de educação em país descolonizado**. 1981. Tese de Doutorado.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, 2013.

Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O elo perdido do giro decolonial. **Dados**, v. 60, 2017.

Banco Mundial. Sub-Saharan África: from crisis to sustainable growth. Washington, D.C.: The World Bank, 1989.

Banco Mundial. Política docente na Guiné-Bissau, 2009.

BARDIN, Laurence. *L'Analyse de Contenu*, 1977. Tradução de RETO, Luís Antero e PINHEIRO, Augusto. Lisboa 1995.

BARBOSA, José Augusto. **Língua e desenvolvimento: o caso da Guiné-Bissau**. 2015. Tese de Doutorado.

BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, Luiz Bezerra. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**, v. 10, n. 1, 2014.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. colonialidade da linguagem, lócus enunciativo e constituição identitária em Gloria Anzaldúa uma “new mestiza”. *Polifonia*, v. 26, n. 44, 2019.

Banco Mundial. Política docente na Guiné-Bissau, 2009

BERGENHOLTZ, Henning; TARP, Sven. Política lingüística: Conceptos y definiciones. In: **5TH**

Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canadá. 2005.

CÁ, Lourenço Ocuni. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **ETD-Educação Temática Digital**, v. 2, n. 1, 2000.

Política educacional da Guiné-Bissau de 1975 a 1997. 1999.

Caetano, Samora et al. Influências do Banco Mundial e da UNESCO na política de formação de professores na Guiné-Bissau. 2021.

CANTO, Rafael Antunes do. Os bijagós da Guiné-Bissau: ancestralidade, cultura marítima e resistência histórico-cultural, 2020.

CARDOSO, Kleyton Emanuell Moura et al. A PEC No 32/2020 e o neocolonialismo jurídico: uma análise crítica sobre a proposta de contrarreforma administrativa. 2022.

Cardoso, Manuela. 2008. Cabo Verde e São Tomé e Príncipe; Educação. Porto: Afrontamento.

CARVALHO, Ricardo Ossagô de. Política externa e Estado frágil na Guiné-Bissau: crises multidimensionais e o papel dos organismos internacionais" CPLP e CEDEAO"(1973-2014). 2016.

Carvalho, Clara, Maria Antónia Barreto, and Miguel de Barros. "Avaliação Externa à Intervenção da Cooperação Portuguesa no Setor da Educação (Pré-escolar, Básico e Secundário) na Guiné-Bissau (2009-2016). Relatório Final." *Relatório Final. ISCTE–Instituto Universitário de Lisboa, Camões–Instituto da Cooperação e da Língua, IP* (2017).

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**, v. 2, 2008.

Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. **International sociology**, v. 15, n. 2, 2000.

Coloniality and modernity/rationality. **Cultural studies**, v. 21, n. 2-3, 2007.

CRUZ, Jorge Manuel et al. **O Programa de Ajustamento Estrutural na República da Guiné-Bissau: Uma avaliação política e ética.** 2007. Dissertação de Mestrado.

SILVA, Rui. Globalização e currículo—um caso de estudo na Guiné-Bissau. **Africana Studia**, n. 22, 2020.

DA SILVA, Carlos Alberto Figueiredo; MOTTA, Jorge França. Relendo o significado de raça.

DA SILVA, Marcelo Martins. CONSIDERAÇÕES ACERCA DA DIVISÃO RACIAL DO TRABALHO NO BRASIL. **Coleção Máquinas, Linhas e Territórios, Rede de Laboratórios Moitará Coordenação Giuseppe Cocco e Luiz Felipe Teves.**

DA SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes et al. Decolonialidade e ensino de língua portuguesa: um desafio para a educação escolar na contemporaneidade. **Revista Desenredo**, v. 18, n. 2, 2022.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma " cultura educacional mundial comum" ou localizando uma " agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educação & sociedade**, v. 25, 2004.

DE CARVALHO, Íris; EGGERT, Edla. TEMPOS DE FOME. **Cadernos de Educação**, v. 66, 2022.

FREITAS GARCIA, Caio Matheus; SILVA, Caroline dos Santos Maciel; TEIXEIRA, Pedro Pinheiro. ESCOLA SEM PARTIDO E RAÇA: Uma Educação para a Colonialidade?. **Cadernos Cajuína**, v. 7, n. 2, p. 227207, 2022.

DE SOUZA MARTINS, Heloisa Helena T. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 2, 2004.

DJALÓ, Mamadú et al. A Interferência do Banco Mundial na Guiné-Bissau: a dimensão da educação básica-1980-2005. 2009.

DO NASCIMENTO, Tamires Guimarães; GONÇALVES, Renata. Entre a divisão sexual e a divisão racial do trabalho: a precarização das relações de trabalho das mulheres negras. **O Público e o Privado**, v. 19, n. 40 set/dez, 2021.

DO COUTO, Hildo Honório. O crioulo guineense em relação ao português e às línguas nativas. **Linguística**, v. 29, n. 1, p. 107-128, 1989.

Documento orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico, 2015.

Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico. 2017.

Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos avançados**, v. 19, 2005.

EMPALÁ, Jean da Silva. Políticas públicas na Guiné-Bissau: arranjos e relações institucionais para provisão de políticas educacionais no ensino básico (2010-2023). 2023.

Escobar, Arturo. 2001. *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton University Press.

FAZZIO, Ila; ZHAN, Zhaoguo. Lacunas de conhecimento nas zonas rurais da Guiné-Bissau. **Effective Intervention**, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Autores Associados, 2020.

FERRER, Ada. A sociedade escravista cubana e a Revolução Haitiana. **Almanack**, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Editora Paz e terra, 2014.

FUCHS, H. L. A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na ABYA YALA. 2019. 199f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas (RS),

2019.

FURTADO, Alexandre Brito Ribeiro. **Administração e gestão da educação na Guiné-Bissau: Incoerências e descontinuidades**. 2005. Tese de Doutorado. Universidade de Aveiro (Portugal).

FUCHS, H. L. A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de Pedagogia na ABYA YALA. 2019. 199f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas (RS), 2019.

GOMES, Flaviano. Organismos Internacionais no Apoio ao Setor Educativo na Guiné-Bissau: O Caso do Programa Alimentar Mundial. **Mestrado, Faculdade de Economia, Universidade Coimbra**, 2014.

GOMES, Arrais Fidelis da Silva. Políticas educacionais de alfabetização de jovens e adultos na Guiné-Bissau: a presença do método Alpha TV. 2018.

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, 2008.

Guiné-Bissau: **Análise do setor da Educação; linhas metodológicas: análise Setorial com ênfase no ensino primeiro e secundário**, 2014.

Guiné-Bissau. Instituto Nacional de Estatística e Censo. 3º Recenseamento geral da população e habitação. Bissau: INEC, 2009.

GONZAGA, Jorge Luiz Ayres; DOS REIS, Jonas Tarcísio; DE AZEVEDO, José Clóvis. Razão e Raça uma construção da Modernidade e Colonialidade no processo de Colonização da América. **ÉTNICO-RACIAIS E A DESCOLONIZAÇÃO DO PENSAMENTO**, 2018.

IANNI, Octavio. Dialética das relações raciais. **Estudos avançados**, v. 18, 2004.

JAUARÁ, Manuel. Análise do processo de transição democrática na África lusófona, Curitiba: CRV, 2017.

LANDER, Edgardo et al. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

Lopes et all. Capitalismo e educação. 2021.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, 2012.

MALANCHEN, Julia. UNESCO: Políticas e estratégias para formação docente a distância no Brasil. **Revista HisteBR On-line, Campinas**, n. 32, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the Coloniality of Being: Contributions to the development of a concept1. In: **Globalization and the decolonial option**. Routledge, 2013.

MAIA, Joelma. Algumas considerações sobre a Guiné-Bissau. **África [s]-Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África**, v. 3, n. 5, 2016.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, p. 89-118, 2003.

MENDES, Leonel Vicente. As influências dos organismos internacionais na educação guineense: uma análise sobre políticas curriculares (1980-2010). 2019.

Men. DOCUMENTO DE BASE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DO ENSINO BÁSICO DA GUINÉ BISSAU, 2007.

MEN. Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau. Disponível em: acesso em 28 de dezembro de 2023.

MEN. DOCUMENTO DE BASE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOS EDUCADORES DO ENSINO BÁSICO DA GUINÉ BISSAU. Disponível em: https://www.didinho.org/Arquivo/WCARO_Bissau_Pub_RptTrainingProgTeachers-pt.pdf acesso em: 25 de novembro de 2023.

MEN/UNICEF. Plano Estratégico Nacional de Educação Inclusiva para a Guiné-Bissau (2022 – 2028), 2022.

MEN/UNICEF. Avaliação Sumativa da Iniciativa _Escolas Amigas das Crianças (EAC)_ na Guiné-Bissau, 2020.

Men. Plano setorial da educação (2017 – 2025), 2017

MIGNOLO, W. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. O controle dos corpos e dos saberes. Entrevista com Walter Mignolo. Tradução André Langer. Revista IHU, São Leopoldo, jul. 2014.

MONTEIRO, Artemisa Odila Candé. Guiné Portuguesa versus Guiné-Bissau: a luta da libertação nacional e o projeto de construção do estado guineense. **A cor das letras**, v. 12, n. 1, 2011.

MIGNOLO, W. *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

Monteiro H. e Martins G. (1996), *Os efeitos do PAE no sector da educação, in, O programa de Ajustamento Estrutural na Guiné-Bissau, Análise dos efeitos Sócio Económicos*. INEP, Bissau.

MORGADO, José Carlos; SANTOS, Júlio; SILVA, Rui da. Currículo, memória e fragilidades:

contributos para (re) pensar a educação na Guiné-Bissau. **Configurações. Revista Ciências Sociais**, n. 17, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**, 2004.

MUNIZ, Luciano Borges. O Mundo Ibérico e as origens das relações com a África Negra: a expansão ultramarina portuguesa.

NAMONE, Dabana. A luta pela independência na Guiné-Bissau e os caminhos do projeto educativo do PAIGC: etnicidade como problema na construção de uma identidade nacional. 2014.

NAMONE, Dabana; TIMBANE, Alexandre António. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. **Mandinga-Revista de Estudos Linguísticos (ISSN: 2526-3455)**, v. 1, n. 1, 2017.

NODARI, Felipe et al. Contribuição do Maxqda e do NVivo para a Realização da Análise de Conteúdo. **ENANPAD 2014, 2014, Brasil.**, 2014.

OCDE (2011), *Relatório 2011 sobre a intervenção internacional em Estados frágeis: República da Guiné-Bissau*, OECD Publishing.

OCDE. 2017. «The High Level Fora on Aid Effectiveness: A history – OECD». 2017.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. Formação continuada de professores: experiências em alguns países. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 2, n. 3, 2001.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação da edição em português. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**, v. 2, 2005.

PEREIRA, João Márcio Mendes. A atuação do Banco Mundial ameniza ou piora o impacto da pandemia global? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, 2020.
 QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO**, 2005.

SAMPA, Pascoal Jorge. Raízes do colonialismo na África: o caso da Guiné-Bissau: Raiz di colonizaçon na África: na cazu di Guiné-Bissau. **NJINGA e SEPÉ: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, v. 1, n. 1, 2021.

Situação do Ensino Pública em Guiné-Bissau: Desafios e Possibilidades para uma Educação de Qualidade. **Anais do VII FIPED**, 2015.

SAMPAIO, Carlos Magno Augusto; DOS SANTOS, Maria do Socorro; MESQUIDA, Peri. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 7, 2002.

SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. **Anuário antropológico**, v. 18, n. 1, 1994.

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

SANSONE, Livio; FURTADO, Cláudio Alves. **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. EDUFBA, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. El colonialismo insidioso. **El Correo [Internet]**, 2018. Disponível em 13 de novembro de 22.

Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, 2007. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/negros-segundo-o-mec-uma-educacao-que-amputa-o-cerebro/> acesso em 2023.

SARTORI, Giovanni. O que é democracia? Trad. Georgia de Souza Cagneti. 1 3d. Curitiba: Instituto Atuação, 2017.

SEIDI, Braima. Percurso do sistema educativo na Guiné-Bissau. 2019.

SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. **Anuário antropológico**, v. 18, n. 1, 1994.

SHINN, Terry. Desencantamento da modernidade e da pós-modernidade: diferenciação, fragmentação e a matriz de entrelaçamento. **Scientiae Studia**, v. 6, p. 46, 2008.

SIGA, Fernando. Educação básica formal na Guiné-Bissau, acesso, Permanência, desafios e perspectivas: uma análise de Políticas educacionais guineense de 1995 a 2015. 2020.

SILVA, Giselda Brito. A educação colonial do império português em África (1850-1950). **Cadernos do Tempo Presente**, n. 21, 2015.

SUCUMA, Arnaldo. **O ensino superior na Guiné-Bissau: elementos estruturais, conjunturais e suas implicações no desenvolvimento das universidades guineenses**. Editora Dialética, 2022.

SUMA, Nando Paulo. **Democracia e comportamento eleitoral na Guiné-Bissau: um estudo sobre a influência da etnicidade nas eleições presidenciais de 2019**. 2023. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

THEODORO, Mário et al. As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição. **Brasília: Ipea**, p. 15, 2008.

THIESEN, Juarez da Silva. Quem tirou as chaves da internacionalização dos currículos na educação básica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2018.

UNICEF. Le renforcement des capacités dans les institutions de formation des enseignants en Afrique subsaharienne: Guinée Bissau, 2003.

UNICEF (1999) *Programa de Apoio ao Setor Educativo na Guiné-Bissau*. Bissau

UNICEF. RELATÓRIO ANUAL 2022 DA UNICEF A APOIAR AS CRIANÇAS NA GUINÉ-BISSAU 20 COM OS NOSSOS PARCEIROS, p. 14, 2022.

UNICEF 2022. O UNICEF a apoiar as crianças na GUINÉ-BISSAU 20 com os nossos parceiros.

VASCONCELOS, Cyntia Maria Silva; COSTA, Cintielena Holanda. O impacto da colonialidade na educação das mulheres no Brasil: a pedagogia decolonial como esperança. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 10, 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista brasileira de educação**, 2003.

VERONELLI, Gabriela A. Sobre a colonialidade da linguagem. *Universitas Humanística*, n. 81, 2016.

WOODSON, Carter Godwin. A deseducação do negro. Tradução/Kwame Asafo N. Atnda. São Paulo, 2018.

WORLD BANK. Project Information Documents / Integrated Safeguards Datasheet, (PID/ISDS) 2018.

WORLD BANK. REPUBLIC OF GUINEA-BISSAU EMERGENCY PUBLIC SERVICE DELIVERY PROJECT, 2008.

WORLD BANK. The World Bank Guinea Bissau: The Quality Education for All Project (P160678), 2018.