

# A INSTITUIÇÃO DO PORTUGUÊS COMO A ÚNICA LÍNGUA DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA GUINÉ-BISSAU: REFORÇO DA UNIDADE NACIONAL OU PERPETUAÇÃO DA COLONIALIDADE?<sup>1</sup>

BRAIMA SADJO<sup>2</sup>  
Licenciando em Sociologia

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO  
BRASILEIRA (UNILAB)

Instituto de Humanidades

## RESUMO:

A pesquisa discute o uso do português como a única língua de ensino-aprendizagem nos países africanos marcados pela colonização portuguesa, em particular Guiné-Bissau, debate que remonta ao período final da luta de libertação nacional dos referidos países e tem sido foco de muitos debates e controvérsias nas últimas décadas. Para tanto, dialoga-se com Amílcar Cabral, para quem a língua era uma mera ferramenta de comunicação entre seres humanos, e com Paulo Freire, que entende que a manutenção do português como a língua exclusiva de alfabetização seria um obstáculo para a descolonização das mentes. Pretende-se empreender uma análise sociológica acurada das concepções e referências que historicamente fundamentaram a implementação do português como a única língua de alfabetização na Guiné-Bissau, bem como as resistências e críticas a isso, considerando as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Assim, estabelece-se um diálogo entre as perspectivas Cabralista e Freiriana no que tange à questão da língua mais apropriada e eficaz para a alfabetização no contexto guineense. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico. As reflexões já empreendidas permitem inferir que as medidas tomadas por líderes políticos e atores que atuam no domínio da educação foram bastante influenciadas pelo sistema colonial. Portanto, a implementação do português como a única língua oficial e de ensino-aprendizagem no país, além de não contemplar boa parte da população, especialmente os alunos, também parece não ser resultado de uma discussão endógeno-democrática e contra-hegemônica que permita respeitar as diversidades culturais e sociolinguísticas de que o país dispõe.

**Palavras-chave:** Língua portuguesa. Ensino-aprendizagem. Colonialidade. Amílcar Cabral. Paulo Freire.

## RUZUMU:

Es piskiza papia di uzu di lingua purtuguis suma uniku lingua di sina ku aprendi kel na skola na teras ku kolonizadu pa Purtugal, Guiné-Bissau mati tambi nes mandjuandadi. I um conbersa ku tarda, i kunsu na kabantada di luta di libertason nasional di kil teras, ma nes ultimus anus, i sta na tisi manga di conbersa ku pui utrus na toma puzison diferenti di utrus. Amílcar Cabral ku Paulo Freire i djintis ku djubi es asuntu diritu, e papia del tchiu na ladu di Guiné-Bissau, kila ku pui nes tarbadju i djuntadu se falas. Suma ku no pudi odja, pa Amílcar Cabral, lingua purtuguis i um simplis manera di kombersa entri pekaduris na se mandjuandadi. Mas pa manera di odja di Paulo Freire, tene purtuguis suma uniku lingua di sina kel ku aprendi na skola ta bai kaba son pa tudji tarbadju di diskolonizason ianda diritu. Es asuntu

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão do Curso de licenciatura em Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Gomes Machado.

<sup>2</sup> Bacharel em Humanidades e licenciando em sociologia pela UNILAB. Mestrando em Sociologia na Universidade de Brasília - UnB. E-mail: sadjocunda9@gmail.com.

sta na djobidu ku udjus di sociologia, pa kila, i tisidu manga di n'tindimentus ku rakadadu na librus kuta tustumunha storia di kil ku papiadu del sobri es purbulema di kudji purtuguis suma uniku lingua pa sina kel na skolas. Tambi i tisidu luta ku kritika ku fasidu diante des purbulema kuta lebanu pa djubi keku skolia tisi pa prucesu di sina ku aprendi na skolas di Guiné-Bissau. Nes sintidu, i djobidu conbersa di Cabral kudi Freire na ke kuta toka ku lingua ku mas sta diritu pa sina kel na Guiné-Bissau. Es piskiza i di tipu kualitativu, nunde ki uzadu librus, artigus ku disertasons. Purbulema djobidu i odjadu di kuma mididas ku tomadu pa pulitikus ku djintis kuta tarbadja na edukasson di pui purtuguis suma uniku lingua di tarbadju tambu di sina i aprendi kel i bin di kolon i ku tene falta di opinion di manga di djintis. Tambi i falta bom conbersa kuna pudi djubi condison i us di tera i libra di pensamento di kolon na ora di toma disizon. Kaba mas putuguis kata papiadu pa maga di guinensis, djuntadu ku alunus.

**Palabras tchabi:** Lingua purtuguis. Sina ku aprendi. Pensamentu di kolon. Amílcar Cabral. Paulo Freire.

## 1. Introdução

O debate em torno do uso do português como a única língua de ensino-aprendizagem nos países africanos vítimas da colonização portuguesa, em particular na Guiné-Bissau, remonta ao período final da luta de libertação nacional dos referidos países, principalmente a partir da década de 70 do século XX, e tem sido foco de muitos debates e controvérsias no seio de atores responsáveis pela educação, acadêmicos e pesquisadores sobre a temática. O centro da divergência está no uso ou não do português como a única língua de alfabetização nas instituições públicas (e não só) da Guiné-Bissau. Se, para Amílcar Cabral, a língua era uma mera ferramenta de comunicação entre seres humanos e o português constituía a mais importante herança que o colonialismo deixou no país, então se acreditava, na altura, que esta língua jogaria um papel preponderante no processo da unidade nacional. Já na concepção de Paulo Freire a manutenção do português como a língua exclusiva de alfabetização seria um obstáculo para uma verdadeira descolonização das mentes, uma vez que, diferentemente da linguagem, a língua é um elemento ideológico e de poder. Ou seja, a “[...] política e planejamento linguísticos são processos ideológicos que contribuem para a manutenção de relações de poder desiguais entre grupos linguísticos majoritários e minoritários” (BONACINA-PUGH, 2012, p.216 apud SEVERO, 2013, p.456).

Em todo o mundo, as línguas desempenham um papel importante na comunicação. É através delas que se estabelecem laços de pertença étnica, política, econômica ou cultural. (ABDULA, TIMBANE e QUEBI, 2017). A Guiné-Bissau possui cerca de trinta línguas nativas pertencentes à “família linguística Nigero-congolesa”<sup>3</sup>, faladas por diferentes grupos étnicos,

---

<sup>3</sup> Scatamburlo (2013).

incluindo o crioulo, uma língua franca nativa falada quase em toda parte do território nacional, principalmente na capital Bissau por todos os trinta grupos étnicos. Para além da Guiné-Bissau, o crioulo é falado no Senegal, especialmente em Casamança e em algumas regiões que fazem fronteira com o país. Não obstante toda essa diversidade do ponto de vista linguístico, e, também, o facto do Crioulo ser a língua franca no contexto guineense, é apenas o português – antiga língua da administração colonial – que goza de estatuto de língua oficial. Isto é, o português é a língua oficial, sendo a língua da função pública, da burocracia e da educação.

Aliás, sobre esse particular, conforme afirmam Lopes e Simas (2020), o racismo é um mal que se apresenta de diferentes formas, e uma dessas é a inferiorização de bens simbólicos de um povo. Mais do que isso, cabe considerar que “a negação da diversidade é inerente ao colonialismo”. (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p.26). Em outros termos, parafraseando Dako (2016)<sup>4</sup>, mas já no contexto guineense, pelo menos de ponto de vista burocrático ou documental, o governo e seus serviços civis e públicos usam o português quase em todos os níveis de interação e transação. Os meios de comunicação, o poder judiciário, o serviço de educação e, quase, em todos os órgãos públicos usam o português como código principal de discurso. Esta língua é adquirida no território guineense através da educação formal. Percebe-se como há aqui uma herança colonial, em que o domínio da língua portuguesa aparece como requisito de ingresso nos circuitos estatais-governamentais, associada, portanto, à inscrição cultural dos nativos no universo da metrópole portuguesa.

Toda dominação possui um componente ideológico como alicerce e, portanto, não teria durabilidade qualquer dominação que tem como o único meio de sustentabilidade o uso de coerção física. Neste caso, a emancipação social não se deve limitar à erradicação dos meios coercivos, mas deve ela, sobretudo, enveredar pela desconstrução dos aparelhos ideológicos que os sustentam (CAOMIQUE, 2020). Assim, conforme algumas teorias sociológicas (e não só) argumentam, a língua é muito mais que uma simples ferramenta de comunicação, revelando-se um instrumento ideológico e de poder por excelência. Nesse sentido, para Bourdieu (2008) a língua vincula-se à dominação política incessantemente reproduzida por instituições capazes de impor o reconhecimento universal da língua dominante. Desse modo, a integração em uma mesma comunidade linguística constitui a condição da instauração de relações de dominação político-culturais. Entre essas instituições, a escola é, por excelência,

---

<sup>4</sup> Analisa especificamente a situação sociolinguística de línguas francas não nativas em Gana: Inglês, Hausa e Pidgin. E como tem algumas semelhanças com a realidade guineense, fazemos um paralelo entre contexto ganes e o guineense. Ou seja, tal como o Inglês em Gana, o Português, na Guiné-Bissau, ocupa o mesmo espaço de privilégio e destaque, relegando as demais línguas nativas para uma posição inferiorizada.

um lugar de legitimação da dominação simbólica e de reprodução do arbitrário cultural da classe dominante, acabando por incorporar e canonizar certos itens culturais nos currículos educacionais (FRIEDMAN; ARON, 2020).

A ideologia, por oposição ao mito, produto coletivamente apropriado, serve a interesses particularistas – vinculados a classes, segmentos e grupos sociais específicos – que tendem a se apresentar como universais. Neste caso, a cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante, agregando segmentos da classe dominada. Aliás, segundo Bourdieu, a cultura que une, através de comunicação, é a mesma que separa, através de distinção. (BOURDIEU, 1986).

Assim, busca-se indicar, mesmo preliminarmente, no âmbito de uma análise histórico-sociológica, condicionantes históricos da implementação do português como a única língua de ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau, mormente no período final da luta de libertação nacional e pós-independência, assim como as suas implicações no processo de alfabetização e letramento. Igualmente, pretende-se efetuar um diálogo entre as perspectivas Cabralista e a Freiriana, no que tange à língua mais apropriada e eficaz para a alfabetização no contexto guineense. Trata-se de identificar e problematizar possíveis pontos de divergência/convergência dos dois autores sobre a questão específica do uso ou não do português como língua oficial e de alfabetização.

Amílcar Cabral, pai das nacionalidades guineense e cabo-verdiana, foi um dos principais líderes, símbolo de resistência e persistência na luta contra o colonialismo português para a emancipação sociopolítica e cultural dos povos da Guiné e de Cabo Verde. Cabral sustentava que a libertação nacional era um ato cultural, posto que a libertação política não eliminaria a presença do colonizador. Ele continuaria na cultura imposta e introjetada no colonizado. O trabalho educativo pós-colonial, portanto, se impõe como tarefa de descolonização das mentes e dos corações. Assim como é necessária a luta social para a descolonização política, também é necessária a luta por uma outra educação, que se liberte dos traumas coloniais e que consiga descolonizar as mentes (ROMÃO; GADOTTI, 2012).

Já Paulo Freire, na década de 1970, assessorou vários países da África que haviam se libertado da colonização europeia, cooperando na implantação de seus sistemas de ensino pós-coloniais, buscando afirmar uma educação crítica, problematizadora e emancipadora. *A priori*, os movimentos associados a essas duas personagens parecem confluir, ao se compreender que o processo de descolonização e reconstrução nacional deveria ter por base ético-política o princípio da autodeterminação e a valorização da sua cultura e da sua história (ROMÃO; GADOTTI, 2012).

No entanto, os dois divergiram sobre a questão do uso do português como a única língua de alfabetização. Nesse sentido, torna-se relevante, a partir de questionamentos, fazer um pequeno exercício sociológico: Como é que a elite independentista e pós-independência enxergam a língua? Será que a instituição do português como a única língua oficial e de alfabetização na Guiné-Bissau promove o reforço da unidade nacional ou a perpetuação da colonialidade? E até que ponto uma língua (português) supostamente falada por 27, 1 %<sup>5</sup> da população poderia ser mais eficaz ou importante para o processo de ensino-aprendizagem, em detrimento da outra (crioulo) falada por cerca de 90, 4%<sup>6</sup>? Quem ganha e quem perde mais com a não oficialização do crioulo? Existem condições objetivas para a institucionalização do crioulo? Neste artigo, procurar-se-á responder a essas e outras questões.

Para tanto, o presente trabalho estrutura-se em duas seções principais, que, por sua vez, se subdividem em duas subseções. Na primeira sessão analisam-se as relações entre saberes e colonialismo ou colonialidade, problematizando as implicações tanto do colonialismo quanto da colonialidade de poder e saber no processo de definição de agendas de pesquisa e produção de saberes no contexto africano, em particular guineense. Ainda na mesma seção – subseção – problematiza-se o contexto histórico da institucionalização da língua portuguesa, tendo como foco o caso da Guiné-Bissau, onde se centra a nossa análise. Na sessão seguinte, estabelece-se um diálogo entre perspectivas Cabralista e a Freiriana no que concerne à questão de uso exclusivo ou não do português como língua de ensino-aprendizagem no contexto guineense. E, por fim, na subseção, busca-se compreender as implicações da adoção do português no processo do ensino-aprendizagem.

## **2. Saberes, colonialismo e colonialidade: por uma abordagem contra hegemônica**

A manutenção das estruturas sociais é, normalmente, permeada por um processo contínuo de produção e reprodução de saber com vista a responder às necessidades materiais e ideológicas de uma sociedade. Em termos epistêmicos, a produção de saber é encarada como algo presente em todas as sociedades humanas e faz parte dos mecanismos utilizados para organizar as estruturas sociais. A sua produção ganha contornos diferentes dependendo do

---

<sup>5</sup> Dados extraídos no estudo feito, em 2018, pela ANEME – Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Eletromecânicas, intitulado: Enquadramento e perspetivas de desenvolvimento: levantamento e caracterização das empresas comerciais e industriais.

<sup>6</sup> Segundo ANEME (2018).

contexto e dos conhecimentos tidos como prioritários pela sociedade num determinado espaço-tempo. No entanto, a racionalidade ocidental e ocidentalizada dominante encara a escrita como um instrumento ímpar de educação e preservação de memórias, defendendo a sua instituição - “escola formal” - como forma universal e legítima de produção de saberes. Sendo relegados à margem do cânone epistêmico ocidental, os saberes orais, dentre outros saberes, enfrentam o dilema de invisibilização, periferização, subjugação e aniquilação. E os seus atores, bem como os lugares em que decorre a sua produção, passam, do mesmo modo, a serem inferiorizados no palco da descoberta e da produção epistêmica global.

Nessa linha do raciocínio, Santos, Meneses e Nunes (2005) apontam que a constituição do “sistema-mundo moderno/colonial”, a partir do século XV, realizado em nome de projetos “civilizadores” visa reduzir a compreensão do mundo à compreensão ocidental do mundo. Aliás, para Antônio Bispo dos Santos (2019)<sup>7</sup>, o colonialismo não é um processo de confluência, mas sim de influência e de exclusão dos outros saberes tidos como senso comum por não seguirem o cânone metodológico ocidental de produção de conhecimento e saberes.

Em decorrência disso, a referida racionalidade tem assegurado, durante séculos, que a filosofia teria surgido na Grécia antiga e que na África não haveria seres histórico-sociais pensantes, tampouco cultura ou religião. Para esse pensamento linear, tudo isso só teria sido possível com a chegada dos invasores europeus ao continente africano. O mais preocupante nisso é que alguns africanos, influenciados por essas estruturas e dinâmicas de longa duração são doutrinados a acreditar nessas ideias, passando essa pseudo-história e narrativas estereotipadas para as novas gerações dos africanos. Nessa perspectiva, inclusive, essas percepções são ensinadas nas escolas e até nas universidades. No caso específico da Guiné-Bissau, fala-se mais da Grécia antiga e de Roma do que da civilização egípcia, por exemplo. Esquece-se sistematicamente de outros povos, civilizações, reinos e impérios que se destacaram na antiguidade, a saber: reino de *Axum*, Núbia, Kush (Cuxe), o conceituado reino de *Kaabu*, império Songai, Ashanti, Gana, Mali, entre várias outras culturas e civilizações da África pré-colonial relegadas ao esquecimento e invisibilidade. Essa perspectiva reproduz uma baixa auto-estima simbólica e uma auto-periferização, pois continuamos a utilizar sistemas de julgamento cujo mecanismo hierarquizador é centro-periferia ou norte-sul global desvalorizando por conta própria nossa história, cultura, produção, referência, etc. Como nos lembram Rezende, Silva e

---

<sup>7</sup> Informação retirada da palestra proferida pelo autor em 2019, sob tema: Confluências: o modo quilombola de vida, e a sociedade do século XXI. Disponível no canal do youtube:ColaborAméricatv. Link: <https://bit.ly/36VSeBi>.

Lelis (2014, p.992), “o ato de selecionar o que deve e o que não deve ser ensinado denota poder de quem opera essa seleção”.

Ao refletirem sobre as relações que se estabelecem entre o currículo, conhecimento e poder na construção de hegemonias, Oliveira e Candau (2010) corroboram que a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõem novos modos. Nesse sentido, o processo de descolonização dos países africanos não culminou na eliminação da dominação cultural e educacional ocidental, anteriormente perpetrada agencialmente a partir da estrutura, da lógica, dos processos e das dinâmicas coloniais. Essa situação resultou na substituição implícita de sistemas de referência africanos pelo cânone ocidental de interpretações do mundo, adotando este último como um padrão universal a ser seguido por todos. “Apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.19).

É hoje evidente que, para além das dimensões econômicas e políticas, o colonialismo teve uma forte dimensão epistemológica, e que, em parte por isso, não terminou com o fim dos impérios coloniais. Por isso, importa avaliar o modo como o Sul foi e continua a ser afetado por esse processo de colonização, sem o que não será possível pensar a diversidade epistemológica do mundo. A produção do Ocidente como forma de conhecimento hegemônico exigiu a criação de um Outro, constituído como um ser intrinsecamente desqualificado, um repositório de características inferiores em relação ao saber e poder ocidentais e, por isso, disponível para ser usado e apropriado. (SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p.27-28).

Em nome da ciência moderna, destruíram-se muitas formas de conhecimento alternativas e humilharam-se os grupos sociais que neles se apoiavam para prosseguir as suas vias próprias e autônomas de desenvolvimento (DUSSEL, 2000 apud SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p.28). Assim, passa-se a vender o discurso de que o homem branco é, supostamente, superior às demais raças, ele é o sinônimo de inteligência e o negro seu antônimo. Neste caso, comparativamente ao branco, o negro é visto como o menos civilizado e inteligente. Essa complexidade do mundo Ocidental em reconhecer o Outro como sujeito histórico-social e pensante fica patente e expressa em alguns escritos de Georg Wilhelm Friedrich Hegel sobre a África. “Historicamente, a África não é parte do mundo; não tem movimento ou desenvolvimento que possa apresentar. Os movimentos históricos que apresenta – na região nortenha do continente – pertencem ao mundo asiático e europeu” (HEGEL, 1995 apud SANTOS; MENESES; NUNES, 2005, p.28). Tanto que as afirmações contemporâneas de que a África não tem história têm raízes profundas em interpretações de pensadores europeus que se indagam sobre o grau de humanidade do negro (Kant, Hume, Voltaire, Montesquieu,

Condorcet), sobre africanos e sobre a África (FOÉ, 2013, p. 176). Ao analisar a relação entre Europa ocidental e África, Falola (2007) e Foé (2013) chamam-nos atenção para o facto de que desde muito cedo os dois continentes (Europa e África) só parecem dialogar sobre o modo da violência e da opressão, do insulto e da estigmatização, do ódio e do desprezo. Facto que, segundo Foé (2013), se estende até aos dias atuais, bastando analisarmos um dos trechos do discurso do ex-presidente francês, Nicolas Sarkozy, na Universidade de Dakar, no dia 26 de julho de 2007. No qual afirma que,

O drama da África é que o homem africano não entrou totalmente na história. O camponês africano, que desde milhares de anos vive conforme as estações, cujo ideal de vida é estar em harmonia com a natureza, só conhece o eterno recomeço do tempo ritmado pela repetição sem fim dos mesmos gestos e das mesmas palavras. Nesse imaginário onde tudo recomeça sempre, não há lugar nem para a aventura humana, nem para a ideia de progresso. Nesse universo onde a natureza comanda tudo, o homem escapa à inquietude da história que inquieta o homem moderno. Mas o homem permanece imóvel no meio de uma ordem imutável, onde tudo parece ser escrito antes. Nunca ele se lança em direção ao futuro. Nunca não lhe vem à ideia de sair da repetição para se inventar um destino. (SARKOZY, 2007 apud FOÉ, 2013, p. 178).

À luz da reflexão empreendida no texto de dois autores: Oliveira e Candau (2010), no qual discernem e apontam as principais diferenças entre o colonialismo e a colonialidade, percebe-se que os dois termos têm uma estreita ligação do ponto de vista conceitual, isto é, a colonialidade emana-se do colonialismo. O colonialismo foi concebido por alguns autores, em destaque Quijano (2007 apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010), como ocupação territorial por potência ou força alheia, a ausência de autonomia e soberania total dum povo sobre seus assuntos internos, quer no âmbito político quer no econômico, sendo o poder de decisão sobre o seu destino usurpado pela força imperial. Por seu turno, a colonialidade refere-se à dominação do ponto de vista ideológico e cultural que possibilita a manutenção e a perpetuação das estruturas coloniais nas sociedades colonizadas mesmo depois da independência formal, sobretudo, no processo de produção de saberes. Isso acontece quando houver importação acrítica de métodos e das teorias analíticas para interpretar uma realidade para a qual não foram elaborados e, como consequência, assiste-se à alienação científica e cultural dos sujeitos onde são direcionados e aplicados.

Porém, reconhecendo a dominação, e, mais do que isso, a continuidade de uma hegemonia colonial, através da colonialidade, cabe reconhecer que há resistências, contraposições, linhas de fuga e alternativas contra hegemônicas, mesmo fragmentárias, minoritárias e descontínuas, mais ou menos formais, sendo gestadas e reproduzidas



continuamente. A própria existência de dezenas de etnias e de línguas nativas vivas e ativas, compondo o cotidiano de centenas de milhares de pessoas, com seus territórios, dinâmicas e práticas cotidianas, com suas sociabilidades, esquemas cognitivos e disposições sociais, evidencia como a hegemonia e a dominação não são absolutas e desde sempre e para sempre. Há toda uma dinâmica que extrapola, se contrapõe gera alternativas ao monopólio do português enquanto língua oficial, particularmente nas instituições e processos da educação formal, que precisam ser identificados e compreendidos em sua densidade, complexidade e potência. Nesse sentido, mesmo reconhecendo a força e a violência inscritas nas estruturas e dinâmicas sociais, avaliamos que a colonização não foi capaz de efetuar um epistemicídio que decretasse o fim dessa diversidade cultural existente em Guiné-Bissau, sendo a presença viva das línguas nativas, faladas ativamente e cotidianamente por populações locais um indício relevante desse fato. Porém, mais do que isso, caberia discutir as implicações sociológicas, políticas e educacionais dessa hipótese analítica. Por limites óbvios, não abordaremos, neste artigo, essas questões, associadas ao que transcende a hegemonia linguística.

## **2.1 A colonização e institucionalização do português no contexto guineense**

É quase consensual, para não dizer absolutamente inquestionável, que o processo de colonização sempre foi marcado por violências das mais variadas formas. Aliás, para ser mais preciso, “a violência tem sido um dos empecilhos à afirmação de uma epistemologia alternativa, violência que, no contexto colonial, se traduziu na repressão de todas as formas de conhecimento endógenas que não fossem informadas pelas matrizes coloniais” (CARDOSO, 2012, p.126). E a língua portuguesa, sendo um dos subprodutos deste processo, não foge à regra. Pois, a afirmação do português fora do mundo Ocidental, mormente nos países africanos vítimas de colonização, não se deu do nada ou dum piscar de olhos, mas sim envolve todo um processo de “violência simbólica” e teve toda conjuntura histórico-colonial que explica e justifica isso.

Portugal, favorecido pela sua posição geográfica nas margens do Oceano Atlântico e muito próximo da extremidade ocidental da África do Norte, começou no século XV a enviar barcos para o Sul, a costear a margem atlântica da África. O Cabo Bojador foi dobrado em 1434, o Senegal foi atingido em 1434 e as ilhas de Cabo Verde em 1456. Em 1485 Diogo Cão “descobriu” a embocadura do Congo. Em 1487 Bartolomeu Dias avançou para além do Cabo da Boa Esperança. E em 1498 Vasco da Gama desembarca nas Índias. (ANDERON,1962 apud CABRAL,1993, p.03).

Jorge Cabral (1993), ao analisar a história colonial e a expansão da língua portuguesa, corrobora que “a história da longa aventura colonial de Portugal é ao mesmo tempo a história desta língua chamada, pela vontade dos seus detentores, a assumir a função central de veículo de comunicação com povos de outros horizontes” (CABRAL, 1993, p. 04). Ou seja, segundo este autor, a história colonial é também a história dos mais variados contatos humanos, de aculturação e intercâmbio das mais diversas naturezas, porém aconteceu de forma assimétrica.

Ainda sobre essa ligação umbilical entre o colonialismo e a língua portuguesa no contexto guineense, não nos faltam exemplos, bastando revisitarmos a história relativamente recente do país e olharmos para o suposto “Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique”<sup>8</sup>, no artigo 56º do Decreto-Lei nº 39666, de 20 de maio de 1954, a língua portuguesa constituiu-se numa das condições *sine qua non* da extinção da condição de indígena e da aquisição da cidadania. Ou seja, para que qualquer pessoa duma das províncias fosse reconhecida como sujeito de direitos, além dos outros critérios, deveria saber “falar corretamente a língua portuguesa” (GUINÉ; ANGOLA; MOÇAMBIQUE, 1954). Sobre esse particular, conforme Abdula, Timbane e Quebi (2017):

O sistema colonial proibia as línguas africanas em sectores da administração pública, isto porque era obrigatório o uso da língua do colonizador. Essa política linguística colonial dividia os africanos em dois grupos: os assimilados e os não-assimilados ou indígenas (resto da população pobre, analfabeta). Esta questão de ‘assimilado’ é muito interessante para ser debatido nesta pesquisa porque os “africanos assimilados” renegavam a sua própria identidade, sua cultura e sua língua, quer dizer, passando a se identificar com a cultura europeia/portuguesa do colonizador. Quem tinha acesso a esta formação eram os ‘assimilados’, porque deviam servir às instituições da administração colonial. Desta forma, a ideologia colonial cimentou no seio dos africanos a sonegação à sua própria língua, ou melhor, a sua própria identidade. (ABDULA; TIMBANE; QUEBI, 2017, p. 31).

E qual é a repercussão de tudo isso nos dias de hoje? Pouco menos de duas décadas depois, isto é, em 1973, quando a Guiné-Bissau se tornou “independente” de Portugal, politicamente falando, o português continuou sendo a única língua oficial<sup>9</sup> e de ensino-aprendizagem do país recém-libertado. Aliás, conforme assegura Jorge Cabral (1993), o período pós-independência dos países africanos vítimas de colonização foi marcado por muitos

<sup>8</sup> Guiné, Angola e Moçambique. Decreto-Lei nº 39666, de 20 de maio de 1954. Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique.

<sup>9</sup> É importante sublinhar que a Constituição da República da Guiné-Bissau não decidiu nada sobre as suas línguas, porém o português continua até então sendo a única língua oficial e de ensino-aprendizagem no referido país. (ABDULA; TIMBANE; QUEBI, 2017, p.24).

desafios, principalmente na área da educação, dado que, na década de 90 do século XX, o número total de analfabetos atingia 168 milhões, dos quais 106 milhões eram mulheres. Cientes desses desafios, os líderes africanos empreenderam um esforço para pôr cobro a essa situação de elevado índice do analfabetismo nos seus respectivos países, porém, sem sucesso em vários deles. Na definição da política educacional, havia uma tentativa de luta contra o analfabetismo e a adaptação dos programas de ensino às realidades socioculturais e africanas e às necessidades do desenvolvimento do continente.

Não obstante as sociedades e as elites africanas se baterem para desconstruir os paradigmas coloniais, têm sido as próprias estruturas e elites políticas pós-coloniais a desenvolverem certo tipo de violência face às potencialidades de uma epistemologia alternativa (CARDOSO, 2011, p.126). Tanto que o sistema educativo implementado no pós-independência, segundo Pedro Cabral (1993), é herdeiro do sistema do ensino colonial e do sistema de escolarização nascido durante a luta de libertação.

[...] a colonização criou uma ideia de inferioridade das nossas línguas, de tal forma que não as usamos para fins legais; a segunda é a de que os governantes que alcançaram as independências esqueceram a sua identidade linguística, favorecendo e dando maior prestígio às línguas dos colonizadores. (ABDULA; TIMBANE; QUEBI, 2017, p.24).

N'krumah (1967), na sua obra intitulada “Neocolonialismo – último estágio do imperialismo”, tece críticas contundentes e ganha fôlego apontando o dedo para os males e mazelas que afetam o continente africano quase no seu todo.

O neocolonialismo de hoje representa o imperialismo no seu estágio final e talvez o mais perigoso. No passado, era possível converter uma nação à qual tivesse sido imposto um regime neocolonial – Egito do século XIX é um exemplo – em um território colonial. Hoje, esse processo não é mais viável. O colonialismo de velho estilo não está, de modo algum, abolido. Constitui ainda um problema africano, mas está em retirada, por toda parte. Uma vez que um território se tornando nominalmente independente, não é mais possível, como no século passado, inverter o processo. As colônias existentes podem continuar por mais tempo, mas não serão criadas novas colônias. Em lugar do colonialismo, como principal instrumento do capitalismo, temos hoje o neocolonialismo. A essência do neocolonialismo é de que o Estado que a ele está sujeito é, teoricamente, independente e tem todos os adornos exteriores da soberania internacional. Na realidade, seu sistema econômico e, portanto, seu sistema político é dirigido do exterior. (N'KRUMAH, 1967, p.06).

Ainda conforme N'krumah (1967), onde quer que exista o neocolonialismo, geralmente, a potência que exerce esse controle é o Estado que governou anteriormente o território em

questão. Fazendo um paralelo ao contexto guineense, vê-se que essa lógica operou e ainda opera, a língua portuguesa é uma das principais agências que possibilita o prolongamento dessas relações assimétricas.

### **3. Português como língua de ensino-aprendizagem na Guiné-Bissau: possível diálogo entre Cabral e Freire**

A realidade sociocultural da Guiné-Bissau diferentemente do seu par Cabo-Verde e de outros países africanos, além de possuir uma língua que é falada a nível nacional, neste caso o crioulo, também o país dispõe de cerca de três dezenas de grupos étnicos, e cada um com sua respectiva língua e filosofia de vida, modo peculiar de interpretar o mundo. Por certo, são o conjunto desses ingredientes e diversidades que o tornam um país metaforicamente designado de mosaico etnocultural.

Como aponta Paulo Freire, tendo em conta a diversidade, multiplicidade e pluralidade linguística existentes na Guiné Bissau, deixa subentender a diversidade cultural como uma grande riqueza e não como uma deficiência e, portanto, a educação deve partir da vivência cotidiana e da prática social das pessoas. Isto porque “sem identidade, somos um objeto da história, um instrumento utilizado pelos outros, um utensílio. E na identidade a língua conta muito” (KI-ZERBO, 2009, p.12). Ora, pensando a educação neste contexto, pressupõe-se levar em consideração esses fatores para (re)pensar um modelo de educação que contemple as diversidades culturais existentes no país, isto é, (re)pensá-lo a partir duma perspectiva afrocêntrica – endógena –, conforme argumenta Assante (2016), o Afrocentrismo tem a ver com a crítica construtiva à dominação cultural e econômica europeia, a correção no reposicionamento do africano como sujeito de sua própria história. Portanto, uma educação pensada nesse molde é aquela que parte de dentro para fora e não o contrário.

Não obstante a convergência entre Cabral e Freire, quanto à necessidade e urgência de criar uma proposta pedagógica decolonial que possibilite uma ruptura com estruturas coloniais objetivas e subjetivas, as duas personalidades tiveram discrepâncias em suas análises e proposições. Essas confluências e divergências ganham relevância ao percebermos que, embora algumas tentativas de endogeneização curricular, os países africanos vítimas da colonização, principalmente a Guiné-Bissau, ainda não conseguiram emancipar-se cultural e educativamente. Ao olharmos para o conteúdo programático das instituições educativas desse país e a sua relação com os valores e as manifestações culturais vivenciados pela diversidade de populações nacionais, nota-se um exponencial deslocamento em relação à realidade

sociocultural local. Quer dizer, os rastros e traços coloniais ainda estão muito presentes, perpassando quase todas as esferas de relações sociais e políticas. “O colonialismo substituiu inteiramente o sistema africano. Fomos alienados, isto é, substituídos por outros, inclusive no nosso passado” (KI-ZERBO, 2009, p.25).

Percebe-se que a ideia e proposta pedagógica de Freire, além de serem mais viáveis para o contexto guineense, também podem ser consideradas como propostas pedagógica e epistêmica que se alinham com a perspectiva afrocêntrica que alguns intelectuais africanos e afro-diaspóricos defendem, a saber: Dove, 1998; Mazama, 2003; Hountondji, 2008; Assante, 2016; Ake, 2016. Por exemplo, para eles, quando se fala da África deve-se partir dela (África) para explicá-la. Sobre isso, Hountondji (2008) chama a atenção dos cientistas sociais ou investigadores africanos de modo geral para o facto de que tendem a fazer um tipo de pesquisa massivamente extrovertida, ou seja, orientada por interesses externos, com intenção de, em primeira linha, satisfazer as necessidades das sociedades do Norte. Na mesma linha do pensamento, mas já sobre a questão específica de gênero em África, Oywùmí (2011, p.02) defende que “a fim de entender as estruturas de gênero e relações de gênero na África, nós devemos começar com a África”. Ou seja, não se deve falar da África importando acriticamente aportes teórico-metodológicos.

Ambos os autores julgam necessário e urgente romper com a estrutura colonial e, conseqüentemente, com a educação colonial. Isso nos remete a repensar a educação, de modo que possa dialogar teórica e praticamente com a realidade africana, o que passa necessariamente por ensinar nas línguas locais e produzir conhecimento e obras literárias não só nas línguas locais, mas também usar procedimentos metodológico-analíticos afrocêntricos. “A fonte da filosofia africana deveria ser procurada nas ditas tradições africanas, isto é, nos seus provérbios, cantos, mitos, dizeres, etc. que as animam” (CASTIANO, 2015, p.37). Em suma, uma educação que traz para sala de aula as narrativas que a história e a filosofia ocidentais sistematicamente não trazem à ribalta do debate público, e que foram, também sistematicamente, invisibilizadas e deslegitimadas.

Tanto Cabral quanto Freire defendem a ruptura não só no âmbito político, como também no cultural. A título de exemplo, para Cabral, não faria sentido lutar exclusivamente pela emancipação política, já que só a libertação política não eliminaria a presença do colonizador, então é impreterível lutar pela libertação cultural e por outra educação pensada pelos africanos e para os africanos. Não obstante ambos serem convencidos de que “não existe libertação sem a descolonização das mentes” (ROMÃO; GADOTTI, 2012, p.15), fica patente que Cabral e Freire divergem sobre algumas questões.

Na base da divergência, está o uso exclusivo do português como a língua de alfabetização e letramento. Por um lado, para Amílcar Cabral, a língua era uma mera ferramenta de comunicação entre os seres humanos e o português constituía a mais importante herança que o colonialismo deixou para o país.

Temos que ter um sentido real da nossa cultura. O português (língua) é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram, porque a língua, não é uma prova de mais nada, senão um instrumento, para os homens se relacionarem uns com os outros, é um instrumento, um meio para falar, para exprimir as realidades da vida e do mundo (CABRAL, 1976, p.59).

Naquela altura, Amílcar Cabral considerava a língua portuguesa como símbolo da unidade nacional, dado que não excluiria nenhum dos grupos étnicos, muito pelo contrário, para ele, seria um elemento chave da união de vários grupos étnicos existentes no país e até um elemento de progresso. Assim, para o autor, “o primeiro ato de cultura que devemos fazer na nossa terra é o seguinte: unidade do nosso povo, necessidade de lutar e desenvolver em cada um de nós uma ideia nova que é o patriotismo, o amor pela nossa terra, como uma coisa só” (CABRAL, 1974b, p.187 – 217 apud ROMÃO; GADOTTI, 2012, p.68). Percebe-se, portanto, como a escolha de Cabral explica-se enquanto uma análise política muito marcada pelo contexto de transição, considerando-se a libertação colonial e a necessidade de constituição da nação, através de processos integradores de larga escala.

Nesse sentido, a escolha do português significaria a escolha pelo princípio da unidade nacional. E Amílcar Cabral defendia com entusiasmo o português como língua da unidade nacional, mesmo sabendo que aproximadamente 80% da população da Guiné-Bissau não falava português. (ROMÃO; GADOTTI, 2012, p.68). No entanto, hoje, abundam os exemplos de alguns países africanos que oficializaram as línguas africanas nativas, sem que houvesse conflitos étnicos ou divisão entre a população. A título de exemplo, Tanzânia, Quênia e Uganda oficializaram Swahili em paralelo com a língua do colonizador. Ademais, a África do Sul oficializou 10 línguas africanas e jamais ouvimos existência de conflitos devido ao uso simultâneo dessas línguas. Isso mostra que a não oficialização não tem nada a ver com a divisão étnica dos povos, e pode ter a ver com análises políticas circunstanciais e/ou com a falta de vontade política. (ABDULA; TIMBANE; QUEBI, 2017).

Também, àquela altura, para justificar o uso da língua portuguesa em detrimento do crioulo, Cabral avaliava que para a ciência o crioulo não seria uma boa opção, e sim o português. Sob pretexto de que, diferentemente do crioulo, à altura o português era uma língua com regras gramáticas padronizadas e léxicos suficientes.

Então outros pensam que é melhor ensinar em Fula, em Mandinga, em Balanta agora? Quem é que sabe a fonética do Balanta? Ainda não se sabe, é preciso mudar primeiro, mesmo o crioulo. Eu escrevo por exemplo, *n'ca na bai*. Um outro pode escrever por exemplo *n'ka na bai*. Dá na mesma. Não se pode ensinar assim. Para ensinar uma língua escrita, é preciso ter uma maneira, senão é uma confusão do diabo. Mas muitos camaradas, com sentido oportunista, querem ir para a frente com crioulo. Nós vamos fazer isso, mas depois de estudarmos bem. Agora a nossa língua para escrever é o português. (CABRAL, 1976, p.59, grifo nosso).

No entanto, para Diop (1974), as línguas nativas africanas podem expressar o pensamento filosófico e científico (matemática, física, etc.), avaliando que a cultura africana não será levada a sério até que sua utilização na educação se torne uma realidade. E avaliamos que subjacente a essa tentativa da relegação sofrida pelo crioulo e demais línguas locais, subsiste a questão da hegemonia e/ou preconceito linguísticos. O preconceito, particularmente, conforme nos lembra Bagno (1999), está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa<sup>10</sup>. Tanto que “sempre que se fala de crioulo dá-se a impressão de que se trata de uma língua deficiente, sem estrutura, incompleta e sem léxico suficiente para receber a qualidade de língua” (TIMBANE; MANUEL, 2018, p.02). No entanto, argumenta-se que não existe uma língua com menos léxico, tampouco com gramática incompleta. Pois, segundo Timbane *et al.* (2018), a língua se constrói culturalmente e cada língua se adapta às condições e necessidades dos seus falantes. Sobre isso, no texto desses autores, faz-se referência a uma das línguas falada no Sul de Moçambique, língua *Xichangana*, na qual não existe a palavra “primo/a”. A pergunta que se coloca é seguinte: mas será que nas famílias daquele povo não existe primo? É claro que existe, mas não se chama “primo/a”, mas sim “irmão/ã”. A cultura define “primo/a” como irmão/ã, por isso mesmo não precisa inventar o nome para “primo” se “primo” é irmão (TIMBANE; MANUEL, 2018).

Por outro lado, contrariamente ao que defendia Cabral, Paulo Freire entende que a implementação do português, que considera do colonizador, não passa de uma estratégia da manutenção e perpetuação das desigualdades (re)produzidas pela elite letrada, na medida em que a língua portuguesa acaba servindo de um elemento de distinção entre as classes: erudita e popular, criando uma “linha abissal” entre elas. Não condizendo com a realidade local, uma vez que a maioria da população se sente mais confortável ao falar crioulo e as demais línguas

---

<sup>10</sup> A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever, apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma culta. Essa descrição, é claro, tem seu valor e seus méritos, mas é parcial (no sentido literal e figurado do termo) e não pode ser autoritariamente aplicada a todo o resto da língua..., mas é essa aplicação autoritária, intolerante e repressiva que impera na ideologia geradora do preconceito linguístico. (BAGNO, 1999, p. 09-10).

étnicas. Assim, a manutenção do português como língua de alfabetização seria um obstáculo para uma verdadeira descolonização das mentes, uma vez que diferentemente da linguagem, a língua é um elemento ideológico e de poder.

Aliás, “a imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial, que se estende na dominação não colonial. Não é por acaso que os colonizadores falam de sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto”<sup>11</sup> (FREIRE, 1978, p.135). Assim, o uso exclusivo da língua do antigo colonizador seria um instrumento de “imperialismo ou dominação *soft*”.

### **2.1. As implicações do português no processo de ensino-aprendizagem**

A língua oficial é o português (que apenas 27,1% diz falar). Todavia, o crioulo é a língua-franca entre as diversas etnias e falada por cerca de 90,4% da população. Entre 1.565.842 de habitantes, a Guiné-Bissau apresenta a seguinte composição da população: Balantas (cerca de 27%), Fulas (cerca de 23%), Mandingas (cerca de 12%); Manjacos de Cacheu (cerca de 11%), Papeis de Bissau (cerca de 10%) e, em menor quantidade, os Felupes, Baiotes, Mancanhas ou Brames, Biafares, Nalus, os Bijagós, etc (ANEME, 2018). Neste contexto, a representação do português como língua materna e como língua de uso cotidiano em situações naturais, isto é, em casa, em família, entre pais e filhos, entre crianças brincando na rua, limita-se a casos isolados e é quase nula (AUGUEL, 1996). No entanto, segundo Abdula, Timbane e Quebi (2017), em muitas escolas, ainda há professores que proíbem que seus alunos falem as línguas africanas. Isto é, quando um aluno fala sua língua materna na escola, os professores punem, um comportamento e atitude herdados do sistema colonial. Mediante o exposto, faz-se necessário retomar uma das perguntas levantadas na introdução deste trabalho: até que ponto uma língua (português) falada supostamente por 27,1% da população poderia ser mais eficaz ou importante para o processo de ensino-aprendizagem, em detrimento da outra (crioulo), falada por mais de 90,4%<sup>12</sup>?

A resposta a essa pergunta indubitavelmente encontra o seu fundamento no processo histórico de colonização. Pois,

---

<sup>11</sup> O emprego do termo dialeto, fora dos estudos científicos, sempre tem sido carregado de preconceito racial e/ou cultural. Nesse emprego, dialeto é uma forma errada, feia, ruim, pobre ou atrasada de se falar uma língua. Também é uma maneira de distinguir as línguas dos povos civilizados, brancos, das formas supostamente primitivas de falar dos povos selvagens. Essa separação é tão poderosa que se enraizou no inconsciente da maioria das pessoas. Inclusive das que declararam fazer um trabalho politicamente correto (BAGNO, 2011 apud ABDULA; TIMBANE; QUEBI, 2017, p.31)

<sup>12</sup> ANEME (2018).



Nos tempos modernos, a África é de fato o continente que viu suas crianças reduzidas a escravos e deportados, seus territórios ocupados e colonizados, suas religiões e suas línguas destruídas e substituídas. Hoje, toda a África negra é muçulmana ou cristã; ela se comunica em francês, em inglês, em português, em espanhol e às vezes em alemão e em italiano, línguas da Europa imperial. (FOÉ, 2013, p. 180).

De acordo com Joseph Ki-zerbo,

O problema das línguas é fundamental, porque diz respeito à identidade dos povos. E a identidade é necessária, tanto para o desenvolvimento quanto para a democracia. As línguas também dizem respeito à cultura, aos problemas da nação, a capacidade de imaginar, à criatividade. Quando falamos numa língua que não é originalmente a nossa, exprimimo-nos de forma mecânica e mimética, salvo exceções” (KI-ZERBO, 2009, p.73).

Subjacente a essas assertivas, está a ideia de que a língua é um gêmeo siamês do colonialismo e uma das ferramentas fundamentais na perpetuação da colonialidade na Guiné-Bissau, um país africano que foi durante séculos colonizado por Portugal. Sobre isso, Fanon (2008) nos lembra que falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura. Dado que a cultura é um processo de construção onde estão inseridas as visões de mundo, os estilos, as histórias, as expressões e os símbolos usados por um grupo, ou seja, seus conceitos e conhecimentos que são transmitidos às novas gerações (TEZANI, 2004). Aliás, a cultura, “seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo” (GOMES, 2003, p.75). Assim, “a escola sem conteúdos culturais é uma ficção, uma proposta vazia, irreal e irresponsável. O conteúdo cultural é a condição lógica do ensino e o currículo é a estrutura dessa cultura” (SACRISTAN, 2013, p.10 apud AROYO, 2015, p.49).

Paradoxalmente,

Os nossos países são chamados francófonos, anglófonos ou lusófonos, não obstante o fato de cerca de 70% a 80% das populações não falarem essas línguas. Oitenta por cento da população senegalesa fala o uolof; no entanto, não se diz que o Senegal é uolofófono, mas francófono. Na minha opinião, é um abuso de linguagem. (KI-ZERBO, 2009, p.72).

Cabe sublinhar que essa tem sido a realidade de quase todos os países africanos que passaram pelo processo de colonização e a Guiné-Bissau não foge à regra, pois, conforme Augel (2006), diferente do Brasil em que o português se impôs sobre centenas das línguas indígenas e as poucas restantes têm uma área restrita de circulação. Na África, sobretudo na Guiné-Bissau, apesar de tentativas de aniquilamento de culturas e epistemicídio, sempre houve resistência e

as línguas autóctones foram conservadas e continuam presentes no cotidiano. Ou melhor, a multiplicidade étnica corresponde à multiplicidade linguística. O crioulo guineense é falado por pouco mais de 90% da população, enquanto o português supostamente por 27%. A primeira evidencia-se, portanto, como uma língua falada pela maioria esmagadora dos guineenses. Nesse sentido, a questão que se coloca é seguinte: o que justificaria essa ausência do crioulo nos currículos escolares guineenses e qual o empecilho para sua oficialização? Por que português e não crioulo? A juízo de quem? E quem se beneficia com tudo isso?

Ao fazer alusão à origem da língua crioula, Filho (2014) assevera que:

[...] o crioulo, não é, porém, um mero sincretismo ou mistura de elementos das línguas envolvidas. Não é também uma língua desestruturada e desregrada como queriam crer no passado os agentes coloniais portugueses com relação aos crioulos de base portuguesa falados em Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe (FILHO, 2014, p. 85).

Debruçando sobre a eficácia ou não do uso exclusivo da língua portuguesa para alfabetização, Martins (2016) sublinha que as crianças guineenses entram em contato com o mundo da cultura escrita escolar, sendo privadas dos conhecimentos linguísticos prévios já adquiridos, tanto na aquisição de uma das, aproximadamente, 25 línguas pertencentes aos diferentes grupos étnicos que constituem a população do país, como também dos conhecimentos culturais e práticas de letramento relacionados ao crioulo, língua nacional.

Muitos países hoje com bons índices de desempenho escolar passaram por diversos programas de abertura do sistema escolar a fim de proporcionarem acesso a camadas mais amplas da sociedade. Querer impor, como língua de ensino, uma língua só falada por 9% da população de um país (entre eles certamente não a totalidade dos professores primários), como é o caso do português na Guiné-Bissau, significa o afastamento e o não aproveitamento da quase totalidade da população do sistema escolar. O efeito é o que se vê nas escolas e nas estatísticas escolares e educacionais. (AUGUEL, 1996, p.230).

Percebe-se, que por mais que possa haver outros fatores que estão por detrás do fracasso escolar na Guiné-Bissau, não pode ser ignorado o fator língua, principalmente a forma como ela é ensinada como a língua materna dos alunos que na verdade não corresponde à realidade. Sobre isso, Abdula, Timbane e Quebi (2017) argumentam que o uso de uma língua desconhecida aos alunos no espaço escolar tem criado muitos problemas, dentre os quais se podem apontar as reprovações em massa como a principal e, conseqüentemente, elevada taxa de abandono escolar. No caso específico do território guineense, em 2010 a taxa do abandono

escolar e analfabetismo era de 45,8%<sup>13</sup>. Pois, “quando falamos numa língua que não é originalmente a nossa, exprimimo-nos de forma mecânica e mimética, salvo exceções” (KIZERBO, 2009, p.73).

#### **4. Considerações finais**

Não é propósito deste trabalho, por um lado, polarizar o debate em torno da figura de Amílcar Cabral e Paulo Freire, ou seja, de fazer apologia a Freire, em detrimento de Cabral e vice-versa ou rotular um de alienado e assumir um posicionamento anticabralista. Muito pelo contrário, estamos bastante cientes de que Cabral não só respeitava as diferenças e diversidade, mas também valorizava a cultura local. Ademais, reconhecemos a importância da luta liderada por Cabral, um símbolo de resistência e persistência na luta contra o colonialismo português para a emancipação sociocultural e política dos povos da Guiné e Cabo Verde. No entanto, o exercício que fazemos no trabalho envolve uma leitura crítico-contextual de Cabral no quesito da língua de alfabetização, o qual, à altura, reproduzia o julgamento hierárquico das línguas, pois considerava o português como língua legítima e da ciência, em detrimento do Crioulo e demais línguas étnicas.

Por outro lado, não se trata de assumir uma posição essencialista e radical no debate em questão, tampouco se pretende a exclusão do português como língua oficial e de alfabetização. Porém, propomos tão somente interpelar a colonialidade que ainda opera no país e nas suas instituições e que se traduz efetivamente no monopólio da língua portuguesa com a única que goza do estatuto de língua de burocracia e de educação. Particularmente em um contexto tão diverso de ponto de vista cultural e linguístico como é o caso da Guiné-Bissau. Assim, entendemos que esse monopólio reforça a perpetuação de colonialidade, inclusas as distinções e divisões sociais, e não a unidade nacional.

Embora, reconhecemos a importância da língua portuguesa, por permitir o contato com outros povos e culturas de mundo, nem por isso entendemos que deveria se manter o menosprezo social às línguas autóctones. Precisamos estabelecer políticas linguísticas que possam expandir e preservar as línguas locais e não excluí-las. Neste caso, propõe-se, tão somente, democratizar este corpo de conhecimento (ciência no caso) e suas instituições (escola e currículo) com uma proposta de ensino bilíngue ou até mesmo multilíngue, ou seja, propomos a coexistência das duas ou mais línguas (português e crioulo) no processo de ensino-

---

<sup>13</sup> (CPLP, 2013, apud ABDULA; TIMBANE; QUEBI, 2017, p.29).

aprendizagem, sem que qualquer uma delas se sobreponha às restantes. Tal como problematiza Yankah (2016) sobre o uso exclusivo do inglês nos contextos nigeriano e ganês: quão importante possivelmente seria este corpo de conhecimento, se tivesse ele sido articulado em Iorubá, Hausa ou Akan, em vez de em inglês?

Nessa perspectiva, o nosso estudo se insere em uma perspectiva afrocêntrica<sup>14</sup> da vigilância epistêmica e denúncia do “racismo científico/colonização epistêmica” e “arbitrário cultural” que acabam por inferiorizar os bens simbólicos dos povos africanos em geral e do povo guineense em particular. Tal como acreditam os afrocentristas, “a alma de um povo está morta quando não pode mais respirar seu próprio ar cultural ou espiritual, falar sua própria língua, e quando o ar de uma outra cultura parece cheirar mais doce”. (ASANTE, 2016, p.15). Em decorrência disso, acredita-se que essa crítica à racionalidade ocidental dominante possibilita a desconstrução do imaginário da “superioridade da raça branca” e da civilização eurocêntrica – projeto da modernidade – imaginário que tende a nos fazer acreditar que, “em todos aspectos, a Europa é a mestra e a África, discípula”. (LOPES; SIMAS, 2020, p.15).

A reflexão empreendida no presente trabalho avalia que o uso do português como a única língua oficial e de ensino-aprendizagem, para além de ser uma herança de pendor colonial, justifica-se por servir de um instrumento de afirmação de status social elevado e, conseqüentemente, manutenção de privilégio ou prestígio de um número restrito da elite letrada. Enquanto isso, a maioria esmagadora da população sente-se sistematicamente excluída e menos contemplada nesse mundo científico, cujo “DNA” carrega marcas da colonização. Assim, avalia-se que as medidas tomadas por líderes políticos independentistas e pós-independência, foram influenciadas pelo sistema colonial acima mencionado, o que significa dizer que o monopólio do português, neste caso, pode ser considerado como um dos rastros e traços do colonialismo. Portanto, a implementação do português como a única língua oficial e de alfabetização no país, além do facto de não contemplar boa parte da população, especialmente os alunos, também não é resultado de uma discussão endógeno-democrática e contra hegemônica com vistas a respeitar as diversidades linguísticas de que o país dispõe.

Com isso, é salutar apontar que os discursos produzidos no período colonial e pós-colonial sobre as línguas locais não são neutros, mas constitutivos de um paradigma da modernidade europeia, enraizado na perspectiva iluminista de leitura e compreensão do mundo

---

<sup>14</sup> A Afrocentricidade não representa um contraponto à eurocentricidade, mas é uma perspectiva particular para a análise que não procura ocupar todo o espaço e o tempo como o eurocentrismo tem feito com frequência. Portanto, a Afrocentricidade força a hegemonia europeia a liberar seu poder de situar os africanos como marginais. Assim, a Afrocentricidade torna-se uma crítica da dominação que nega o poder da hegemonia cultural. (ASANTE, 2016, p.16).

considerado não europeu. Por fim, urge um engajamento sério dos atores políticos e sociais no processo de mudança desse paradigma e prosseguir com a normatização e institucionalização, pelo menos, do crioulo como uma das línguas oficiais e de ensino-aprendizagem - por um ensino bilíngue ou até mesmo multilíngue no país. O que pode impactar profundamente e de modo positivo a educação básica no país.

### Referências

ABDULA, Rajabo Alfredo Mugabo; TIMBANE, Alexandre António; QUEBI, Duarte Olossato. Políticas Linguísticas e Línguas Africanas: As Políticas Linguísticas nos PALOP e o Desenvolvimento Endógeno. **Revista Internacional em Língua Portuguesa**. Lisboa, IV Série Nº 31, p.23-46, 2017.

AKE, Claude E. Ciência Social como Imperialismo. In: Helen Lauer e Kofi Anyidoho (Org.). **O resgate das ciências humanas e das humanidades através de perspectivas africanas**. V.1 - Brasília: FUNAG, 2016. p. 43-98.

AUGEL, Moema Parente. O Crioulo Guineense e a Oratura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, vol. 10, n.19, p.69-91, 2006.

ARROYO, Miguel G. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 47-68, mar. 2015. FapUNIFESP.

Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Electromecânicas. **Estudo Guiné-Bissau-Enquadramento e Perspetivas de Desenvolvimento**: Levantamento e Caracterização das Empresas Comerciais e Industriais. Lisboa: ANEME, 2018.

ASSANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade como Crítica do Paradigma Hegemônico Ocidental: Introdução a uma Ideia**. Ensaios Filosóficos, Volume XIV– dezembro/2016.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: ed. Loyola, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Linguísticas**: o que falar quer dizer. 2.ed., São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Editora Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1989.

CABRAL, Amílcar. **A Questão da Língua**. Transcrito de *Nô Pintcha* de 21, 24 e 26 de fev. 1976.

CABRAL, Jorge. O desafio da afirmação do português como língua Internacional. In: **Soronda**: revista de estudos guineenses, Bissau, n.15, p.3-35, 1993.

CAOMIQUE, Policarpo Gomes. **Virtudes satanizadas**: epistemologias africanas e outros olhares. 1 ed. São Paulo, Fontenele Publicações, 2020.

CARDOSO, Carlos. Da possibilidade das ciências sociais em África. In: Teresa Cruz e Silva, João Paulo Borges Coelho e Amélia Neves de Souto (org.) **Como Fazer Ciências Sociais e Humanas em África**. Codesria, Dakar, p. 125-144, 2012.

CASTIANO, José P. **Filosofia Africana: da Sagacidade à Intersubjectivação** com Viegas. Maputo: Educar, 2015.

DAKO, Kari. **A Situação Sociolinguísticas de Línguas Francas Não Nativas Em Gana: Inglês, Hausa e Pidgin**. In: Helen Lauer e Kofi Anyidoho (org.). O Resgate das Ciências Humanas e das Humanidades Através de Perspectivas Africanas.V.4.– Brasília: FUNAG, 2016. p.2597-2615.

DIOP, Cheikh Anta. **The African Origins of Civilisation: myth or reality**. Lawrence Hill Books, 1974.

DOS SANTOS, Antônio Bispo. **Confluências: o modo quilombola de vida, e a sociedade do século XXI**. 2019. (21m07s). Disponível no canal do youtube: ColaborAméricatv. Link: <https://bit.ly/36VSeBi>.

FANON, Franz. **Pele Negra Mascarás Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FILHO, Wilson Trajano. **Crioulo, Crioulização**. In: Lívio Sansone e Cláudio Alves Furtado (org.) **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: DUFBA, p.75-90, 2014.

FOÉ, Nkolo. Afrique en dialogue, Afrique en auto-questionnement: universalisme ou provincialisme? “Compromis d’Atlanta” ou initiative historique? **Educar em Revista**, [S.L.], n. 47, p. 175-228, mar. 2013. FapUNIFESP.

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

FRIEDMAN, Sam; REEVES, Aaron. From Aristocratic to Ordinary: Shifting Modes of Elite Distinction. **American Sociological Review**, vol. 85(2) 323–350, 2020.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, São Paulo, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 23, p. 75-85, ago. 2003.

GUINÉ et al. Decreto-Lei n°39666, de 20 de maio de 1954. Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique. **Diário do Governo** n.º 110/1954.

HOUNTONDJI, Paulin J. Knowledge of Africa, Knowledge by Africans: Two Perspectives on African Studies. **RCCS Annual Review**, 2008.

KI-ZERBO, Joseph. **Para Quando a África?:** entrevista com René Holenstein. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias Africanas: uma introdução**. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020

MARTINS, Aracy Alves. Literacia (S)/Letramento (S) e Alfabetização em Contextos Multilíngues: Pesquisas em Angola e Guiné Bissau. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p.391-412, 2016.

MAZAMA, Ama. **The Afrocentric Paradigm**. Trenton: Africa World Press, 2003.

DOVE, Nah. African Womanism. **Journal Of Black Studies**, [S.L.], v. 28, n. 5, p. 515-539, maio 1998. SAGE Publications.

N'KRUMAH, Kwame. **Neocolonialismo: último estágio do imperialismo**. Rio de Janeiro: Ed. civilização brasileira, 1967.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

OYWŪMÍ, Oyèrónké. **Gender Epistemologies in Africa: gendering traditions, spaces, social institutions and identities**. New York: Palgrave Mcmillan, 2011.

REZENDE, Valéria Moreira; SILVA, Maria Vieira; LELIS, Úrsula Adelaide de. Currículo, Conhecimento e Poder: desafios contemporâneos para as reformas curriculares e o trabalho docente. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 991-1011, abr. 2014.

SANTOS, Boaventura de S; MENESES, Maria P. G de; NUNES, João A. Introdução. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: Boaventura de Sousa Santos (org.) **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SCANTAMBURLO, Luigi. **O léxico do Crioulo Guineense e as Suas Relações Com o Português: o ensino bilingue português-crioulo guineense**. Tese de doutorado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2ª ed. Lisboa, 2013.

SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **Alfa**, São Paulo, v.57, nº2, p.451-473, 2013.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. As Interfaces da Pesquisa Etnográfica na Educação. **Revista Linhas**, Florianópolis – SC, v. 5. N. 1, p. 01-17, abril/2004.

TIMBANE, Alexandre Antonio; MANUEL, Catia. O crioulo da Guiné-Bissau é uma língua de base portuguesa? embate sobre os conceitos. **Revista de Letras JUÇARA**, Caxias – Maranhão, v. 02, n. 02, p. 107 – 126, dez. 2018.

YANKAH, Kwesi. A Globalização e o Acadêmico Africano. In: Helen Lauer e Kofi Anyidoho (org.). **O Resgate das Ciências Humanas e das Humanidades Através de Perspectivas Africanas**. V.1. – Brasília: FUNAG, 2016. p. 127-161.