

A EDUCAÇÃO E O IMAGINÁRIO SOCIAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR NA GUINÉ-BISSAU

CARRECOR PEREIRA

UNIVERSIDADE DE INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO
BRASILEIRA (UNILAB)

Instituto de Humanidades-IH

E-mail: carecorprera@gmail.com

Resumo

Este artigo examina o impacto da educação no imaginário social e os obstáculos da descolonização curricular na Guiné-Bissau. A pesquisa busca compreender a contribuição da educação na formação do imaginário social guineense, explorando os desafios e as possibilidades da descolonização curricular. A hipótese levantada destaca o papel crucial da educação na construção do imaginário social, enquanto a descolonização curricular, embora complexa, pode promover uma sociedade mais equitativa, valorizando a diversidade cultural. O estudo adotou uma abordagem qualitativa baseada em fontes bibliográficas, examinando livros, dissertações e artigos sobre a educação na Guiné-Bissau. Portanto, percebe-se que a educação tem um grande impacto na formação e transformação do imaginário social. Por exemplo, na época colonial a educação não tinha intenção de instruir e capacitar o povo guineense a ter visão crítica e reflexiva sobre o mundo, dado que objetiva alienar para garantir a continuidade da dominação e da exploração. Contudo, observa-se que, após a independência, a ausência de um projeto de Estado como era pensado por Amílcar Cabral, dificultou a descolonização do currículo que possibilita uma transformação do imaginário social.

Palavras-chave: Guiné-Bissau, Educação, imaginário social, descolonização curricular.

Abstract

This article examines the impact of education on the social imaginary and the obstacles to curricular decolonization in Guinea-Bissau. The research seeks to understand the contribution of education in the formation of the Guinean social imaginary and explores the challenges and opportunities of curricular decolonization. The hypothesis raised highlights the crucial role of education in the construction of the social imaginary, while curricular decolonization, although complex, can promote a more equitable society, valuing cultural diversity. The study adopted a qualitative approach based on bibliographical sources, examining books, dissertations and articles on education in Guinea-Bissau. Therefore, it is clear that education has a great impact on the formation and transformation of the social imaginary. For example, in colonial times, education had no intention of instructing and enabling the Guinean people to have a critical and reflective view of the world, given that it aims to alienate to ensure the continuity of domination and exploitation. However, it is observed that, after independence, the absence of a State project as thought by Amílcar Cabral, makes it very difficult to decolonize the curriculum, which enables a transformation of the social imaginary.

Keywords: Guinea-Bissau, Education, social imaginary, curricular decolonization.

1- INTRODUÇÃO

A educação é um tema central em todas as sociedades e desempenha um papel importante na formação e transformação do imaginário social. Essa relevância tem chamado a atenção de todas as ciências, em particular, a Sociologia. A Sociologia, que estuda as relações sociais, tem como objeto de análise a sociedade, sua organização social e os processos que interligam os indivíduos em grupos, instituições e associações. Esses processos podem ser usados para manter ou alterar as relações de poder existentes na sociedade. Nesse âmbito, o estudo da educação tem se destacado como uma das temáticas importantes do campo da sociologia da educação. Os clássicos da Sociologia desenvolveram reflexões analíticas sobre a educação, e os contemporâneos continuam a fazê-lo.

Conforme Durkheim (2011), educação é algo eminentemente social e é vista como um meio de civilizar o ser egoísta e não social que existe na criança. A educação varia de uma sociedade para outra, ou seja, cada povo possui uma educação que lhe é própria e cada sociedade alimenta um certo ideal humano e, por meio dela a sociedade cria e reproduz as condições de sua própria existência ou consciência coletiva.

Brandão (1989), por sua vez, ressalta que a educação é um fenômeno social que ocorre sempre que surgem formas de condução e controle do ensinar-e-aprender. Ela é mais ampla do que o sistema educativo escolar, pois ocorre em todos os contextos sociais, desde o nascimento até a morte. A educação atua na vida das pessoas e na sociedade, contribuindo para o desenvolvimento das forças produtivas e dos valores culturais. Bourdieu (1992) assinalou que a educação é um espaço de reprodução social gerada pelos mecanismos de valorização do capital cultural, arbitrariamente definido em benefício de uma classe dominante que detém esse tipo de capital e possui *habitus* que facilitam a sua reprodução.

Para Marx (2011), dependendo da sua posição de classe, no caso da burguesa, a educação pode ser útil para manter o *status quo* (dominação) e no de proletariado, ela pode ser fundamental para processo de emancipação, ou seja, transformação social. Rodrigues (2003), argumenta que Weber considera a educação uma instância burocratizada que tem a função de acelerar o preparo especializado dos indivíduos para atuar no mercado de trabalho, atendendo as exigências do capitalismo e da sociedade moderna.

A educação é organizada pelo currículo e este último trata-se de um produto cultural de uma determinada sociedade, pois reflete a identidade desta. Além disso, é

dinâmico, ou seja, está sempre em construção. A sua elaboração envolve relações de poder sobre o que é importante ensinar, como ensinar e porque deve ser ensinado conforme Silva (1999). Por isso, segundo Apple (1982), é importante a tomada de consciência da posição sociocultural, econômica e política da escola. Ele ainda ressalta que as questões ligadas à tradição seletiva precisam de uma análise minuciosa e crítica, como as seguintes questões: a quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? Além disso, é também necessário vincular essas investigações a concepções diversas de poder sociocultural, econômico e ideologias.

Na Guiné-Bissau, o espaço delineado para estudo, é sabido que antes da invasão e colonização colonial portuguesa, os povos que o habitam têm seus *habitus*, capitais¹ necessários para o desenvolvimento pessoal e comunitário que formam o seu imaginário social caracterizado pela valentia e resiliência. Apesar da ausência de um currículo sistematizado como na atualidade, educação estava presente em todos os campos de atividade humana e outros espaços como em casa ou na sociedade e o processo de ensino-aprendizagem era baseado na práxis por meio da oralidade. A tarefa de educar era responsabilidade de cada adulto.

Entretanto, na época colonial, a educação colonial portuguesa possibilitou a (trans)formação deste imaginário social para incutir lógicas ocidentais, naturalizar cultura de dependência, violência, inferioridade, incapacidade individualismo, ignorância, racionalização econômica capitalista que seguem latentes até os dias atuais. Além disso, apoiou e sustentou os ideais que buscam perpetuar outras atribuições ultrajantes e satanizantes aos hábitos, capitais políticas, econômicas, socioculturais guineenses, fundamentada pela superioridade branca e etnocentrismo em particular lusocêntrica, conforme apontam {Cá (2000), Mendes (2019), Caomique (2020), Gomes (2021)}.

Nas zonas libertadas e nos primeiros anos pós-independência houve grandes esforços de (re)construção nacional pensado por/com Amílcar Cabral, a partir das realidades locais para o desenvolvimento do país, em particular na área de educação, marcado por desafios e perspectivas. Porém, este sonho foi adiado com as crônicas instabilidades política-econômica que levaram o país ao liberalismo, este por sua vez afastou o Estado do seu projeto de reconstrução nacional.

¹ Os termos emprestado do Pierre Bourdieu, que entende *habitus* como é um conjunto de princípios que estruturam nossos modos de perceber, valorizar e agir, que adquirimos e reproduzimos pelo simples fato de pertencer a um grupo social, e capital como o poder.

O presente artigo objetiva examinar o impacto da educação colonial na (trans)formação do imaginário social e, compreender os desafios e perspectivas da descolonização curricular após-independência na Guiné-Bissau. Com base nisso indaga-se: como a educação colonial contribuiu para a (trans)formação do imaginário social na Guiné-Bissau? Quais são os desafios e perspectivas da descolonização curricular após-independência na Guiné-Bissau?

O estudo parte da hipótese que a educação colonial foi crucial para (trans)formação do imaginário social guineense, enquanto a descolonização curricular, embora complexa, pode promover uma sociedade mais equitativa, valorizando a diversidade cultural. Utilizou-se da pesquisa bibliográfica com base em livros, dissertações, artigos e outros materiais que abordam ou ajudam a pensar a educação na Guiné-Bissau. O trabalho está estruturado em duas seções interligadas entre si, além da introdução e conclusão. Na introdução, contextualizamos o aspecto geral do trabalho. A primeira seção, discute a educação português e suas implicações na Guiné-Bissau. A segunda analisa os desafios e perspectivas de descolonização do currículo na Guiné-Bissau e, por fim, a conclusão do trabalho.

2- EDUCAÇÃO COLONIAL E AS SUAS IMPLICAÇÕES NA GUINÉ-BISSAU

Os povos que habitam o espaço conhecido hoje como Guiné-Bissau, assim como qualquer povo, têm seus habitus e capital político, econômico, e sociocultural necessários para o desenvolvimento pessoal e comunitário que formam o seu imaginário social caracterizado pela valentia e resiliência. Neste território, antes da invasão e colonização portuguesa, a educação não era um campo de atividade sistemático como na modernidade, mas estava presente em todos os campos de atividade humana e outros espaços como em casa, no campo de trabalho e na sociedade. O processo de ensino-aprendizagem era baseado na práxis por meio da oralidade. A tarefa de educar, transmitir habitus, capitais políticos, econômicos e socioculturais era responsabilidade de cada adulto.

Conforme Bâ (2010), a tradição oral permitia (e ainda permite) a produção e transmissão de saberes de geração para geração, tendo como principais atores os anciões e mestras. A educação inclui quase tudo, desde a forma de relacionar com a natureza, a convivência social, técnicas de agricultura, caça, pesca, medicina, arte, a arquitetura e entre outras – com o objetivo de extrair o necessário para a subsistência (CÁ, 2000).

(...), não havia pessoas que ensinassem na sociedade africana tradicional, um ensino formalizado como na sociedade ocidental, nem lugar privilegiado para a transmissão do conhecimento. A forma de educar baseava-se no exemplo do comportamento e do trabalho de cada aprendiz. Cada adulto era, de certa forma, um professor. A educação não se separava em campo e especialização de atividades humanas. Ninguém se educava apenas por um determinado período, aprendia-se com a vida e com os conhecimentos ao longo do tempo. Esta educação espontânea e diária possibilita, assim, uma aprendizagem direta da realidade social (CÁ, 2000, p.4).

No entanto, isso foi transformado com a invasão e colonização portuguesa dita descoberta, que até no início era mais caracterizada pela troca comercial, mas depois se mostrou a verdadeira face, ser um sistema de extermínio e saqueamento em todos os níveis, desde apagamento das histórias, a exploração material, humana, a discriminação e escravidão principalmente no final do século XIX após a ocupação efetiva².

Caomique (2020), aduz que durante o processo de colonização, a educação colonial desempenhou um papel imprescindível, devido a sua capacidade de apoiar e sustentar as lógicas do sistema colonial. Ela permitia a perpetuação das atribuições ultrajantes e satanizantes desencadeadas pela racionalidade colonial dominante na altura. Por sua vez, Cá (2000) salienta que, as instituições educativas coloniais eram fechadas em si mesmas, longe da vida social e realidade local. Aliás, europeizar, manter, reforçar e dar continuidade à dominação são características dos principais objetivos desse regime colonial em matéria de escolarização.

A intenção do regime colonial português na Guiné-Bissau, era no mínimo oposto à escolarizar o povo subjugado a ter visão crítica e reflexiva sobre o mundo, pois, o propósito era extrair do seu seio deste, uma minoria letrada para usá-la como porta-voz, como fizeram, por exemplo, os chamados assimilados³ para garantir o funcionamento do sistema colonial, porque compreenderam que era mais fácil e sutil a dominação se incluir o imaginário social.

O regime colonial português considerava a Guiné-Bissau apenas como colônia de exploração, e não de povoação, diferente das outras colônias em que povoaram e construíram infraestruturas principalmente escolares, inclusive, a administração central

² A ocupação efetiva se deu após a Conferência de Berlim, realizada na Alemanha entre 15 de novembro de 1884 e 26 de fevereiro de 1885, com objetivo de solucionar os conflitos existentes entre as potências europeias causados pelas disputas na África. A partir desta conferência estabeleceu o critério ocupação efetiva, pelo qual a posse da colônia seria garantida à nação que ocupasse militarmente.

³ Pessoas ensinadas até um certo ponto a negar a sua cultura para assimilarem o modo de vida dos portugueses.

português na Guiné-Bissau era indireta, a partir de Cabo-Verde. Por isso, o atraso do país em relação a Angola e Cabo-Verde na educação moderna. Durante o período colonial, segundo Monteiro (1997), a taxa de analfabetismo era aproximadamente 99% da população guineense. Só nas zonas libertadas o número de alfabetização era superior a todo o período (quase cinco séculos) da colonização. Esta realidade mostra o quão a educação colonial não tinha a intenção de instruir o povo guineense.

Nos países colonizados, o objetivo fundamental do ensino ocasional e precário colonial não poderia ser outro, senão o de preparar o terreno para consolidação e proliferação do colonialismo (FURTADO, 1968). O Sistema educativo na época colonial, segundo Sané (2018), era nitidamente excludente, elitista e seletiva, a maioria dos alunos eram de origem portuguesa, mestiça e filhos das famílias urbanas. O seu quadro docente e rede escolar eram constituídos em função das necessidades do regime colonial.

Esse sistema era confiado às autoridades administrativas e às missões católicas, que se encontravam em contato mais direto com a população e se serviam dos meios mais cruéis para impor a mentalidade portuguesa e para transformar as pessoas segundo o paradigma europeu. Foram essas as circunstâncias que deram origem às escolas onde eram utilizados os métodos mais desumanos, como a violência, os castigos corporais, a intimidação, as injúrias e o total desrespeito pela personalidade africana (SANÉ, 2018. p. 58).

Observa-se que a educação inculca a cultura de inferioridade, incapacidade crítica reflexiva, ignorância, racionalização económica capitalista, violência e sociocultural são os capitais que a educação colonial representa. Além disso, por meio da educação foi possível incutir modos de pensar desde as relações pessoais até política, económica e socioculturais.

As relações pessoais e sociais que eram caracterizadas pelo espírito de solidariedade comunitária foram alteradas para o espírito de individualismo. A relação com a natureza que era pautada na harmonia, sustentabilidade mudou para a racionalização e maximização de lucro, a noção da família que era mais abrangente incluindo tios(as), primos(as), sobrinhos(as) etc., foi resumida na noção ocidental - pai, mãe e filho(a). A cultura política que era marcada pela estabilidade mudou para cultura de violência.

O sistema colonial marcado por um processo dinâmico de desumanização, de desvalorização dos sistemas culturais e das modalidades de existência dos povos colonizados, implantou, durante o período colonial, uma estrutura de opressão sistemática

que incluía as violências física, psicológica, econômica, jurídica, religiosa e cultural (FANON, 1979).

“entre o colonizador e o colonizado, só há lugar para trabalho forçado, a intimidação, a pressão, a polícia, o imposto, o roubo, a violação, as culturas obrigatórias, o desprezo, a desconfiança, a arrogância, a suficiência, a grosseria, as elites descerebradas, massas aviltadas” (CÉSAIRE, 1978, p.25).

As práticas de escolarização do sistema de ensino colonial prolongavam as ideologias que defendiam os abusos e crimes cometidos pelo regime colonial, ao mesmo tempo, silenciavam as vozes das populações autóctones que reclamavam contra violências perpetuadas pela colonização portuguesa na Guiné-Bissau (MENDES, 2019).

As escolas coloniais, na Guiné-Bissau, proibiam não apenas o uso das línguas étnicas no cotidiano escolar considerando-as dialetos, mas também os nomes de origem étnicos que carregam histórias de linhagem ancestral e cultural eram feios, portanto, era preciso batizar novamente as crianças com nomes ocidentais, relegando os nomes étnicos à posição de subalternidade, considerando-os nomes de casa.

Esta prática fez com que o povo guineense se distanciou dos nomes tradicionais, o mesmo aconteceu com as formas de casamentos tradicionais, que foram subjugadas, invalidadas, as religiosidades também foram demonizadas e o mosaico cultural, de modo geral, tido como um patrimônio, foi inferiorizado considerado até um problema para a formação da identidade nacional como se a formação exige a eliminação da diversidade.

Conforme Mendy (1997), a missão civilizadora era realizada através da educação colonial e é estritamente lusocêntrica e fortemente repressiva. As pessoas, portanto, não só eram obrigadas a renunciar suas práticas religiosas e suas línguas maternas para serem aceitas na sociedade colonial, mas também eram exigidas a mudar o nome de origem africana para nomes ocidentais, se vestir como europeus e até serem batizados para tornar-se um cristão (BALANDIER, 1993).

Segundo Mendes (2019), as escolas colônias ensinavam os ideais e ações que propagavam a falsa ideologia colonial, justificando a superioridade da raça branca em relação aos outros povos. Nesse quesito, os missionários das igrejas reforçavam essa mesma ideologia por meio das suas ações educativas, religiosas e práticas, que desvalorizavam cosmo percepções africanas.

Mignolo (2008) ressalta que, o poder colonial opera em todos os níveis, sendo o epistêmico um dos mais intrínsecos e sutil. O autor destaca a dominação epistêmica e a subjetividade instaurada pelo monopólio das instituições educacionais, dos currículos e

dos meios de construção de subjetividades, como a mídia, a igreja e outras instituições. Esta dominação, embora poderosa, é também notavelmente sutil.

Gomes (2021) ressalta que, a educação durante o período da colonização na Guiné-Bissau se fundamentava na reprodução da cultura lusocêntrica, que consistia em perpetuar cada vez mais os moldes portugueses, provocando o deslocamento das subjetividades. Analisando a relação do Ocidente e África, Patrícia Vallin (2013), reduz o elemento central da relação em duas posturas para olhar o continente africano: a de navegadores colonizadores acostando aos portos e a de nativos vendo a chegada dos modernos "civilizadores", cujo o contato transformou radicalmente a vida dos africanos.

Portanto, a educação colonial não apenas era completamente distante das realidades econômicas, políticas e socioculturais da Guiné-Bissau, como também (trans)formou o imaginário social. Desse modo, tornou-se evidente a necessidade e urgência de descolonizar o currículo para uma transformação do imaginário social na Guiné-Bissau.

3- DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA GUINÉ-BISSAU

Apesar da diversidade de definições, a noção de currículo tomado neste trabalho vai além de um documento dinâmico que organiza o espaço escolar. Trata-se de um documento que representa as práticas e a diversidade de identidade cultural de uma determinada sociedade em formato do sistema de ensino-aprendizagem.

O currículo é resultado de uma seleção, que envolve relações de poder, ao escolher o que, como e por que ensinar um determinado conhecimento, essa seleção é influenciada por fatores como o contexto histórico, político e sociocultural e visão dos atores envolvidos (SILVA, 1999).

Na visão de Corazza (2001), o currículo pode ser pensado de diversas maneiras: pode ser pensado como linguagem composta de elementos sonoros, visuais e simbólicos selecionados e organizados para o ensino e a aprendizagem, que permite a comunicação entre os seres humanos, portanto, um "ser falante". Corazza (2001) convida-nos a refletir sobre o seu poder de expressão. O currículo expressa os valores, crenças e ideologias, as experiências, vivências e perspectivas dos sujeitos envolvidos no processo educativo da sociedade em que está inserido.

O currículo é um meio para organizar, orientar a prática de construção do conhecimento, de forma geral, a educação, a partir dele que se decide o que pode, deve ou não ser ensinado numa determinada escola e num período específico. Ribeiro (1993) reafirma as colocações de Silva (1999), salientando que essa escolha envolve relações de poder e de construção identitária. O currículo, portanto, é um espaço de disputa e negociação de significados.

Apple (1982) enfatiza que a educação longe de ser um empreendimento neutro, é antes de tudo um ato político intrinsecamente ligado à estrutura capitalista. No entanto, a educação não pode ser dissociada por completo dos programas institucionais, que frequentemente refletem diversas tendências, e paradigmas de consciência que permeiam o sistema dominante.

não são de pequena importância para a tomada de consciência da posição cultural, econômica e política da escola. Aqui, a ação básica implica problematizar as formas de currículo encontradas nas escolas, de maneira que se possa desmascarar seu conteúdo ideológico latente. É preciso levar muito a sério as questões acerca da tradição seletiva, como as seguintes [indagações]: A quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? É para esse grupo determinado? O mero ato de formular essas questões não basta, no entanto. É também necessário que se procure vincular essas investigações a concepções diversas de poder social e econômico e de ideologias (APPLE, 1982, p.16/17).

Kaphagawani e Malherbe (2002) já teria sublinhado que a sociedade colonial nunca quis experimentar as culturas alternativas, o que lhe impossibilita perceber que os conhecimentos produzidos e transmitidos em diferentes culturas podem ser diferentes, pois são influenciados pelos valores, crenças e práticas sociais dessas culturas, porém, esses diferentes modos de produção e transmissão de conhecimento são importantes para a tomada de consciência da posição sociocultural, econômica e política da escola.

Em Guiné-Bissau, o território delineado para este estudo, não poderia ser diferente, considerando que a educação foi um instrumento importante para (trans)formar o imaginário social. A educação colonial regulada por um currículo ocidental que permitiu e buscou naturalizar a superioridade branca, a cultura de inferioridade, ignorância, incapacidade, individualismo, racionalização econômica capitalista e de violência como foi apresentado na seção anterior.

Amílcar Cabral, portanto, compreendia a importância de uma cultura técnica, científica e tecnológica para o desenvolvimento da Guiné-Bissau principalmente no que diz respeito à agricultura, mecânica, eletricidade, comércio, formação feminina, que

funcionava no regime colonial como propaganda. Por isso, pensava a reforma curricular e desenvolvimento de ensino secundário, técnico, a implementação do ensino universitário, instituições científicas, técnicas, o combate ao analfabetismo, o desenvolvimento das línguas nativas inclusive o crioulo, a proteção da literatura, das artes nacionais e o aproveitamento das conquistas da humanidade como prioridades que guiavam a resistência cultural - um projeto de Estado.

Conforme Cabral (2011), a resistência cultural na Guiné-Bissau tem dois principais objetivos, por um lado, a libertação, por outro lado, o desenvolvimento de uma cultura técnica, científica e tecnológica compatível com as exigências locais, com base numa assimilação crítica das conquistas da humanidade nos domínios da arte, da ciência, da literatura, etc. de uma cultura global tendente a uma progressiva integração no mundo atual e nas perspectivas da sua evolução.

Percebe-se que Cabral pensa um projeto de Estado dividido em dois planos: o plano menor, por um lado, que consiste na expulsão do colonizador para garantir a independência e estabilidade no país. Por outro lado, o plano maior da instrução e da cultura que é desenvolver o país, a partir das exigências locais e, considerando que Amílcar Cabral é talvez quem mais soube contextualizar o marxismo, as suas ideias sobre o desenvolvimento caminhavam nesse sentido.

A descolonização do continente africano não é um presente dado pelos colonizadores europeus, a independência foi uma conquista, porém não deve ser apenas militar. Considerando que a colonização, sendo um dos projetos Ocidental mais sofisticados, não foi uma simples ocupação efetiva militar, administrativo, exploração material e humana, ela foi também de controle do poder, saber e das subjetividades das pessoas (VALLIN, 2013).

Desse modo, nas zonas libertadas, foram criadas: a Escola Piloto, a Escola Técnica, o Instituto de Amizade, Internatos e Semi-Internatos com objetivo de (trans)formação social para o desenvolvimento do país. Conforme Mancebo (1997) o Instituto Amizade visava o acolhimento e formação das crianças vítimas de guerra, a partir da criação de jardins, internatos e escolas agrícolas, onde se ministrava o ensino maternal, pré-primário, primário e secundário. A Escola piloto fica em Bolama e objetiva a formação dos alunos assim como dos professores(as).

Importa sublinhar que as zonas libertadas se configurava como um Estado guineense, dentro do estado colonial, na qual se promovia políticas públicas de inclusão,

como a construção de escolas para formação de quadros políticos, postos médicos e entre outras instâncias de organização da nação (MONTEIRO, 2016).

Nos primeiros quatro anos pós-independência da Guiné-Bissau, por volta de 1973-77, ocorreram inúmeras tentativas de (re)construção nacional quase em todos os setores do Estado (Gomes, 2012). O Estado guineense cada vez mais com responsabilidades, seguiu para o plano maior como era pensado por Amílcar Cabral. Na área económica foi pensada uma política de autonomia econômica a partir da criação da unidade monetária própria PESO que foi abandonada em 1997, e o Estado adotava a política intervencionista que o permitia controlar as atividades econômicas para garantir o desenvolvimento social no país abandonada no início da década de 90.

Na educação não poderia ser o contrário, a política curricular pensada para o setor da educação logo após independência, caminhava nesse sentido. O Estado estava preocupado em expandir o sistema de ensino para todo o território nacional com propósito de erradicação do analfabetismo, ignorada pela educação colonial.

Assim criaram as escolas de ensino primário, básico, secundário, técnico-profissional, superior não universitário e universitário, além disso, houve uma ressignificação das escolas, alguns receberam nomes dos heróis Nacional e da África, atenção foi dada a formação técnica profissional e formação inicial dos professores. Algumas disciplinas como a História, Geografia e das Línguas vivas, por exemplo, passaram por uma vigilância epistêmica. O objetivo geral da educação era formar toda a população e desenvolver neles a capacidade intelectual, física, espiritual a partir das Ciências através da formação técnica, intelectual, política ideológica e cultural (MACEBO, 1977).

O Estado tinha como prioridades a criação de infraestruturas escolares. Entretanto, durante este processo, a Guiné-Bissau chamou mais ainda atenção das autoridades externas, que vieram com políticas de cooperação de "apoio", "ajuda" etc. para o desenvolvimento como a França, Portugal, Suécia, Suíça, Canadá, Holanda, Rússia etc. e os organismos internacionais como o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organizacional (UNESCO), Haut Commissariat des Nations-Unies pour les Réfugiés (UNHCR), United Nations Children's Fund (UNICEF), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Swedish International Development Agency (SIDA) da Suécia, Service Universitaire Canadien Outre-Mer (SUCO) da Canadá, etc.

Na sua relação com estas autoridades externas, adotou várias políticas abandonando seu projeto de reconstrução nacional do Estado pensado por Cabral, em geral isso trouxe resultados negativos, devido à má gestão, falta de preparação e conhecimento das suas teorias complexas por ser um Estado novo e os condicionantes dos parceiros. No entanto, vale lembrar que a relação da Guiné-Bissau com parceiros internacionais, antecede a sua independência, durante a luta o Partido Africano para Independência de Guiné e Cabo-Verde (PAIGC) liderado por Amílcar Cabral estabelecia suas parcerias importantes, principalmente para a finalidade da libertação.

Na educação na Guiné Bissau é possível ver diferentes tipos escolas: escolas públicas - em a iniciativa e gestão estatal (Ministério da Educação); Escolas públicas de autogestão - em que a gestão é assegurada em parceria com as instituições privadas; Escolas privadas - em regime de gestão privada de iniciativa laica ou religiosa. Escolas comunitárias - de iniciativas das comunidades locais, ONGs, associações com gestão própria. Escolas madrassas - de gestão privada, de iniciativa Árabe ou Português.

Quanto ao ensino pré-escolar, até final da década de oitenta, havia seis (6) Jardins e todas públicas, embora centradas em Bissau, apenas na década de noventa alargou para outras regiões (BANCO MUNDIAL, 2009). No ensino básico e secundário também foram criadas inúmeras escolas e liceus como Liceu Nacional Kwame N'Krumah localizada em Capital Bissau e liceus regionais: Hochi Minh localizada no Norte do país em Canchungo, Hoji Ya Henda no Leste, em bafatá e José Marti em Bolama. Mais tarde, o Liceu Dr. Agostinho Neto, Liceu Dr. Rui Barcelos da Cunha, Liceu Samora Marchal Michel, Escola do ensino Básico Unificado Salvador Allende, Escola de Ensino Básico Justado Vieira, Unidade Escolar 23 de janeiro, ambas centradas em Bissau.

Quanto ao ensino universitário, em 1979 foi criada a Faculdade de Direito de Bissau, em 1986, a criação da Faculdade de Medicina, a Universidade Amílcar Cabral criada em 1999 que começou a funcionar em 2003, a Universidade Colinas de Boé desde 2003, a Universidade Jean Piaget da Guiné Bissau, autorizada a funcionar desde 2008. No ensino não universitário, em 1975 foi criada a Escola Nacional Amílcar Cabral, em 1980 a Escola Nacional 17 de Fevereiro, ambas em Bissau para formação de professores do Ensino Básico, em 1976 a Escola de superação de professores na região de Cacheu, setor de bula, em Có, denominada Escola Máximo Gorky. Em 1979 foi criada a Escola Nacional Superior Tchico Té, em 1986 foi criada a Escola Nacional de Educação Física e Desporto, em 1982 foi criado o Centro Nacional de Formação (CENFA) que pariu

Escola Nacional da Administração (ENA), ambas em Bissau para formação de professores do Ensino Secundário (BANCO MUNDIAL, 2009).

Analisando as mudanças ocorridas em África, no período de transição, Cardoso (1995), afirma que o final da década de 1980 foi marcado por acontecimentos que mexeram profundamente com as estruturas políticas dos países. A Guiné-Bissau assim como Gana, Costa do Marfim, Senegal e outros vinham tentando ultrapassar a crise política e econômica apelando às “ajudas” de organismos financeiros internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM).

(...) a nível interno de África tinha-se igualmente chegado à conclusão que o sistema de partido único bem como a ausência da democracia tinham sido uma das causas principais do desastre econômico verificado ao longo de três décadas de independência [...]. No fundo caiu-se nas entranhas das teorias modernistas de desenvolvimento, isto é, baseadas no paradigma da modernização [...]. A aplicação desta estratégia conduziu, naturalmente, a resultados negativos: diminuição progressiva da produção de alimentos, êxodo rural, dependência externa incontrolada, ameaça permanente de colapso económico” (CARDOSO, 1995, p. 259 e 261).

Cardoso (1995) aponta ainda que o Programa de Ajustamento Estrutural (PAE) implementado em 1986 na Guiné-Bissau, provocou abandono dos ideais e projetos nacionais que inspiraram a luta pela independência e a reconstrução nacional e impactou socialmente quase todos os países que o adaptaram, pois este programa tem contribuído fortemente para aumentar as desigualdades sociais que já existiam antes da sua implementação, mas que se agravaram e se consolidaram com as medidas de liberalização.

Na área de educação, o Estado distanciou seu projeto pensado por Cabral e passou mais a fiscalizar a educação ao invés de investir, deixando as autoridades externas assegurar os custos da educação, lembrando que estas últimas têm seus interesses complexos. Com a emergência da iniciativa não pública, conforme Banco Mundial (2009), poucos anos depois, entre 1999 a 2006, quatro quintos das crianças atendidas no ensino pré-escolar eram atendidas pelas iniciativas não públicas. Até 2006, cerca de um terço das escolas básicas correspondia às iniciativas não públicas, no ensino secundário, dois terços das escolas eram de iniciativas privadas, apesar que mais de 80% dos alunos frequentam escolas públicas.

A própria atuação da Organização das Nações Unidas (ONU), por suas diversas organizações filiadas, no que se refere à economia, política, cultura, educação e outras esferas da vida social, apoiam, incentivam, orientam e induzem à modernização, nos

moldes do ocidentalismo. A modernização do mundo implica a difusão dos padrões e sedimentação dos valores socioculturais predominantes na Europa ocidental assim como nos Estados Unidos para todos os cantos do mundo como universais e, concomitantemente a subvalorização de tradições econômicas, políticas e socioculturais dos países anteriormente invadidos e dominados (IANNI, 2010).

No período pós-segunda Guerra Mundial, segundo Spring (2018), foram constituídas organizações internacionais, como por exemplo a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, Fórum Econômico Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), que desempenharam um papel imprescindível na construção de um modelo de educação mais centrado no ensino de habilidades técnicas e interpessoais exigidas pelo mercado de trabalho, sistema capitalista.

A modernidade como projeto de difusão da civilização ocidental no mundo, estabeleceu um paradigma intelectual sistemático que pretende se universalizar como modelo exclusivo de produção e validação do saber, mas que, na verdade, é uma epistemologia capitalista e euro-estadunidense (QUIJANO, 2005).

Em 1997, a Guiné-Bissau aderiu a União Económica e Monetária do Oeste Africano (UEMOA), como critério para adesão, adotou Franco Comunitária Financeira Africana (FCFA) criada em 1945 pela França para controlar através do Banco Central dos Estados da África Ocidental (BCEAO) e manter a dependência, exploração e dominação dos países africanos membros (SADJO, 2019).

Por meio do Ministério da Educação Nacional, até os dias atuais, o Estado guineense, com a crônica instabilidade político-econômica, praticamente limita-se em organizar como fez em 2010 com a criação da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE), fiscalizar o sistema educativo que nem isso faz direito, formar e pagar o salário dos professores(as) que também os governos não conseguem, pois inúmeras vezes não pagaram os professores(as), o que acaba paralisando frequentemente a educação causando perdas de anos letivos e baixa qualidade de ensino-aprendizagem.

A gestão educacional pública da Guiné-Bissau, portanto, é instável e distante das realidades locais por estar sempre influenciada pelos fatores político e econômico interno e externo, (CÁ, 2010). “A educação na Guiné-Bissau continua marcada fortemente pelos modelos de currículos eurocêntricos, que desvalorizam saberes locais (MENDES, 2019, p.22)”.

Além disso, o Estado ignora a descentralização do sistema educativo de qualidade, provocando imigração estudantil à Capital Bissau. Não obstante, percebe-se uma despreocupação de governantes quanto ao investimento na Educação para construção das infraestruturas escolares de qualidade, em tecnologia na educação e, principalmente, a elaboração política curricular nacional comprometida com as demandas locais, assim como os manuais escolares a partir das realidades locais, contextualizando as contribuições da ciência.

A ausência de um projeto de Estado que priorize a descolonização curricular para (trans)formação do imaginário social como era pensado por Amílcar Cabral explica estes desafios e dificuldades. As prioridades dos governos seguem ainda distante das realidades locais, se realmente eles têm prioridades para o Estado guineense. O currículo comprometido com a transformação da realidade política, económica, sociocultural em que está inserida, constrói-se com a participação contextualizada dos seus sujeitos na elaboração das políticas educacionais em especial a política curricular, pois, trata-se de um ato político, epistemológico e sociocultural.

Segundo Freire (1987), a educação deve ser uma prática de liberdade, não um instrumento de dominação. O autor salienta ainda que o povo antes oprimido não deve esperar que o colonizador ofereça uma política transformadora, pois esta última deve surgir de dentro, não de fora. Além disso, o colonizador é incapaz de fornecer uma política curricular.

Este processo significa a identificação dos problemas sociais no cotidiano que procuram, dialeticamente, articular diferentes dimensões de realidades locais, assim como ajustes pertinentes do conhecimento universalizado. A perspectiva que deve orientar esse processo de construção curricular fundamenta-se em referenciais éticos, políticos, epistemológicos e pedagógicos, na teoria crítica e na práxis da educação libertadora, em que o compromisso emancipatório orienta a construção do currículo (SILVA, 2004).

Não se pode negar que a educação segue sendo (re)formulada conforme o modelo ocidental dito moderno e global que, na verdade, é pautada segundo os princípios e diretrizes neoliberais e ocidentais. A educação tem sido importante para a (re)produção das desigualdades sociais, cultura de violência e a alienação do povo guineense.

Nas escolas, por exemplo, até recentemente observa-se a proibição do uso de língua nacional, o crioulo, através da política de pagamento de um valor monetário ou perda de notas e muitas vezes violência física (puxão de orelha, ficar de joelhos,

palmatórias). Ou seja, só se pode falar o português, a língua do colonizador oficializada como a língua do Estado.

Pode-se inferir que tomamos a independência do território geográfico Guiné-Bissau, mas ainda não há uma independência na forma de pensar, ou seja, em termos sociocultural e político-econômico, ainda se vive o flagelo da colonização (SIGA, 2020, p.97).

Observa-se, portanto, que na Guiné-Bissau, mesmo depois de cinco décadas que os guineenses assumiram o controle do Estado, pouco se criou condições básicas para reflexão no setor educativo para a elaboração e implementação de uma política curricular nacional que possibilite uma (trans)formação do imaginário social guineense para o desenvolvimento sociocultural do país.

4- CONCLUSÃO

Como foi frisado anteriormente, a educação é um dos principais temas em todas as sociedades, sempre existiu muito antes do sistema educativo escolar moderno que temos atualmente e tem um papel crucial na (trans)formação do imaginário social. A história do território conhecido atualmente como Guiné-Bissau antecede à invasão e dominação do sistema colonial português.

Os grupos étnicos que habitam esse território sempre tiveram como qualquer sociedade, seus habitus, capital político, econômico, social e cultural, as subjetividades que formam o imaginário social caracterizado pela valentia e resiliência. A educação ocorre na práxis a partir da experiência cotidiana de geração para geração. Os anciãos e mestras eram responsáveis pela educação, além disso, a educação é baseada na oralidade, durante a vida toda.

No entanto, o sistema colonial português compreendeu que não basta a violência física, para uma dominação era preciso (trans)formar o imaginário social guineense. Assim, inventaram um conjunto de ideias ultrajantes e atribuições satanizantes que inferiorizava tudo que é local em detrimento dos valores ocidentais em particular lusocêntrica. Porém foi por meio da educação que conseguiram incutir, perpetuar cultura de ignorância, incapacidade, violência, racionalização econômica capitalista, individualismo e sentimento de inferioridade que seguiram latentes no imaginário social guineense até aos dias atuais.

Percebe-se que, a educação colonial foi um instrumento para impor lógicas coloniais, na Guiné-Bissau, desde as relações pessoais, políticas, econômicas, socioculturais até as subjetividades.

A relação com a natureza que era pautada na harmonia, sustentabilidade, por exemplo, mudou para a racionalização, maximização de lucro. A noção de família, que era mais inclusiva, foi resumida a noção ocidental (pai, mãe e filho(a)). As formas de casamento tradicionais foram invalidadas pelo Estado. A cultura política que era marcada pela estabilidade mudou para cultura de violência. As relações pessoais caracterizadas pela solidariedade mudaram para o espírito de individualismo.

Os nomes de origem africanas que carregam histórias de linhagem ancestral, cultural foram considerados feios, as religiosidades africanas foram demonizadas e satanizadas. O mosaico cultural, de modo geral, tido como um patrimônio, foi inferiorizado considerado até um problema para a formação da identidade nacional. Afinal a intenção do regime colonial português, no mínimo, era oposta a de instruir e capacitar o povo guineense à ter visão crítica e reflexiva das realidades locais, em geral do mundo, pois, o propósito era formar analfabetos funcionais, alienar como fizeram com os assimilados para facilitar a dominação e a exploração.

Nas zonas libertadas, era pensada por Amílcar Cabral projeto de Estado para o desenvolvimento do país. Na área de educação, uma política curricular com propósito de desmistificar o imaginário social formado pela colonização, para o desenvolvimento sociocultural, a partir das realidades locais.

O período pós-independência caracterizava-se pelos desafios e perspectivas de reconstrução nacional e seguia o mesmo sentido. Foram inúmeras tentativas de (re)construção em todos os setores do Estado, no campo da educação, um esforço de descolonização curricular, por exemplo, algumas disciplinas como a História, Geografia e das Línguas vivas, passaram por uma vigilância epistêmica, as escolas receberam novas designações, com nomes de heróis nacionais e internacionais africanas, construção das escolas do ensino pré-escolar, básico, secundário, técnico-profissional e universitário, com atenção especial para a formação de professores, quadros e eliminação do analfabetismo.

Entretanto, as crônicas instabilidades políticas e os condicionantes financeiros desorientaram este projeto e levou o país à adoção da política (neo)liberal que, assim como o regime colonial, também é distante das realidades guineense. Portanto, a ausência

de um projeto de Estado, como era pensado com Amílcar Cabral, dificultou e ainda dificulta a descolonização do currículo para uma transformação do imaginário social.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: **História Geral da África Volume I**. Metodologia e pré-história da África. Editado por Joseph Ki-Zerbo. 2ª ed. rev. - Brasília: UNESCO, 2010.

BALANDIER, Georges. A noção de situação colonial. In: **Cadernos de Campo** nº 3 USP, São Paulo: 1993.

BANCO MUNDIAL. Política Docente na Guiné-Bissau. 2009. disponível em: https://www.relaappe.fe.unicamp.br/pf-relaappe/campos_furtado_2009.pdf

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 19.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CÁ, Lourenço Ocuni. **A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973)**. Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, SP, v.2, n.1, out. 2000.

CÁ, Lourenço Ocuni. **ESTADO: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL**. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

CABRAL, Amílcar. **Libertação Nacional e Cultura**. In: As Malhas que o império tecem. Textos Anticoloniais, Contextos Pós-Coloniais. Edições 70, LDA. 2011.

CAMPOS, Américo. **História da Guiné-Bissau em datas**. 2012

CARDOSO, Carlos. A transição democrática na Guiné-Bissau: um parto difícil. In: Lusotopie, nº2, 1995. **Transitions libérales en Afrique lusophone**. pp. 259-282;

CAOMIQUE, Policarpo Gomes. **Virtudes Satanizadas: Epistemologias Africanas e Outros Olhares**. 1 ed. São Paulo, Fontenele Publicações, 2020.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. Prefácio de Mário de Andrade. Cadernos Livres n.15. 1978.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, Vozes, 2001.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephania Matousek. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 - (Coleção Textos Fundantes de Educação).

FANON, Frantz. Da violência. In: **Os Condenados da Terra**. Trad. De José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, pp. 23-74.

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

FURTADO, Alexandre. Projeto de investigação sobre a história do ensino da Guiné. SORONDA – **Revista de Estudos Guineenses**, n. 1, jan. 1985.

GOMES, Bruno. **Movimentos Estudantis em Guiné-Bissau em defesa da educação pública, gratuita e de qualidade para todos(as)**. Alfenas/MG, 2021. Disponível em: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/1791>. Acesso em: maio, 2021.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. 9ª. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

KAPHAGAWANI, Didier N; MALHERBE, Jeanette G. African epistemology. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 219-229. Tradução para uso didático por Marcos Rodrigues.

MACEBO, Francisco Rodrigues de. A educação na República da Guiné-Bissau. São Paulo: Unicamp, 1977. p.158-194. Disponível em: https://www.relaappe.fe.unicamp.br/pf-relaappe/macedo_1977.pdf

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MENDES, Leonel Vicente. **(Des)caminhos do sistema de ensino guineense: avanços, recuos e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2019.

MENDES, Leonel Vicente. **A escolarização e a formação de quadros nas regiões libertadas da Guiné-Bissau: uma perspectiva histórica (1963-1973)** [recurso eletrônico] – 1.ed. - Curitiba: Brazil Publishing, 2021. Disponível em: https://aeditora.com.br/?download_file=74122&order=wc_order_ZSF7xBTIJvxmS&uid=6ed678a723bf27b91d3c200cc625def178eb21ea11a3c67b08e588971cf07d73&key=0e2b4266-bff6-4c7b-8bc8-d5bfeca8312f. Acesso em: maio, 2023.

MENDY, Peter Karibe. A relevância do pensamento Chiekh Anta Diop na África Lusófona: O caso da Guiné-Bissau. **Soronda – Revista de Estudos Guineenses**, 1997.

MIGNOLO, Walter. **Género y descolonialidad**. 1ªedi. Buenos Aires. Del Signo, 2005.

MONTEIRO, Artemisa Odila Candé. A luta de libertação da Guiné-Bissau e Cabo – Verde: O Congresso de Cassacá e a criação do partido Estado. **Revista Perspectiva Histórica**, julho/dezembro de 2016, Nº8.

MONTEIRO, João José Silva. Analfabetismo na Guiné-Bissau: Kamiñu lundju inda. **Soronda – Revista de Estudos Guineenses**, Nova serie vol.1 Nº 1 jan. 1997.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Consejo Latino Americano de Ciências Sociais, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023.

RIBEIRO, Victoria Maria Brant. A Construção do conhecimento, o currículo e a escola básica. **Brasília**, 1993, p.67-72

RODRIGUES, Alberto Tosi. Sociedade, educação e desencantamento. In: RODRIGUES, Alberto Tosi, org. 4. Ed. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SADJO, Braima. Os impactos socioeconômicos da globalização na África Ocidental: o caso do franco CFA na Guiné-Bissau (1997-2017). 34 f. projeto de pesquisa (Graduação) - Curso de Bacharelado em Humanidades. Instituto de Humanidades (IH), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Acarape-CE, 2019. disponível em: <https://www.repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/3060>

SANÉ, Samba. Os desafios da educação na Guiné-Bissau. **Revista Temas em Educação**, v. 27, n. 1, p. 55-77, 10 jul. 2018.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa Da. A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas. **Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP - 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. Cap. I e IV.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

VALLIN, Patrícia. **Amílcar Cabral e a crítica ao colonialismo**. 1 ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2013.