

HISTÓRIA E CULTURA GUINEENSE NO CURRÍCULO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Aniela Fabriciana Ribeiro da Silva²

RESUMO

O artigo analisa a representação da história e cultura da Guiné-Bissau nos documentos curriculares normativos da educação básica como proposição para os processos de consolidação da identidade nacional na Guiné Bissau. O objetivo principal é compreender em que medida esses elementos identitários estão presentes nos documentos curriculares e como dialogam com a realidade sociocultural dos discentes. A metodologia fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, utilizando a técnica de análise de conteúdo e cruzamentos de dados obtidos por meio de levantamento documental (legislações) e entrevistas preliminares realizadas em campo com alunos, professores/as, autoridades do Ministério da Educação e lideranças culturais em Bissau. Os resultados indicam que, embora existam representações da história e cultura nacional nos livros, elas ocorrem de forma superficial e limitada. Observa-se uma presença persistente da colonialidade do poder, manifestada no viés eurocêntrico dos conteúdos, na marginalização da língua crioula e na dependência de agências internacionais para a produção de materiais. Constatou-se também que o debate sobre a identidade ainda é muito incipiente, além do mais, verifica-se um descompasso estrutural entre a presença normativa da identidade e a morosidade ou ausência de avanços na prática escolar. Conclui-se que as urgências de uma reforma curricular, em diálogos com a decolonialidade, constituem fatores determinantes para uma autonomia e emancipação epistêmica, a promover e valorizar a memória dos saberes endógenos, enquanto conteúdo curricular e conhecimento histórico.

Palavras chave: currículo; Guiné-Bissau - educação; história - estudo e ensino - Guiné-Bissau; características nacionais.

RUSUMU

Es skritu ta djubi diritu manera ki storia i kultura di Guine-Bisau ta mostradu na papelis di lei di n'sinu baziku, suma proposta pa djuda finka diritu manera di sedu (identidadi) di no nason na Guine-Bisau. Finalidadi garandi i pa n'tindi te nunde ki es kusas ku ta fasinu no sedu Guinensi ta pudu na dukumentus di skola, i kuma ki e ta liga ku vida di sosiedadi i kultura di skolerus. Manera di tarbadja sta finkadu na un manera di djubi diritu kualidadi di kusas, uza manera di analiza ke ki skirbidu i djunta informasons ku otchadu atraves di buska na papelis (leis) i intrivistas (kombersas) fasidu na kampu djuntu ku skolerus, pursoris, garandis di Ministeriu di Idukason i garandis di kultura na Bisau. Kusas ku no odja ta mostra diritu kuma, nin si storia i kultura di no nason ta parsi na librus, e ta parsi son pa riba-riba i sen fundura. Ta odjadu sempri kil forsa i manera di manda di kolonialismu, ku ta mostradu na manera di odja kusas kuma son di Oropa ki bali na materias di skola, na pui di un ladu lingua Kriol, i na spera di mon di organizasons strandjeru pa kumpu materialis. I notadu tambi kuma djumbai sobri manera di sedu di no nason (identidadi) inda i fraku i ta na ranka son; pa mas di kila, i ten un diferenza garandi entri identidadi ki pudu diritu na lei i manera ku tarbadju ta tarda o ka ta bai danti dentru di skolas. Pa kaba, no ta n'tindi kuma mistida garandi gosi-gosi di mindjora programas di n'sinu, ta kombersa ku idea di kaba ku spritu di kolonialismu, i kusas mas importanti pa no pudu sedu dunu di no naris i liberta no manera di pensa, pa lanta i da balur pa lebransa di sabiduria di djintis di no tera, suma asuntu di n'sinu i kunhisimentu di storia

Palabras-tchabi: programa di nsinu; Guine-Bisau - idukason; storia - studu i n'sinu - Guine-Bisau; manera di sedu di nason.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Lúzio Matos Silva.

² Discente do curso de Licenciatura em Pedagogia pela UNILAB.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo principal compreender como a história e cultura guineense são representadas nos documentos curriculares normativos da educação básica como proposição nos processos de construção da identidade nacional na Guiné Bissau. O país está situado na região oeste do continente africano, que faz fronteira ao norte com o Senegal e ao sul com a República da Guiné, sendo banhado a oeste pelo Oceano Atlântico. Possui uma área total de 32.125 km², dividida entre a parte continental e o arquipélago dos Bijagós, composto por 88 ilhas e ilhotas (INE, 2024). Administrativamente, é constituído por três províncias: Norte, Sul e Leste, compostas por oito regiões: Biombo, Quinara, Tombali, Bafatá, Bolama, Bijagós, Oio e Gabú, bem como o setor autónomo de Bissau.

A sua composição étnica é constituída por mais de trinta grupos étnicos, distribuídos por todo o território nacional. A maior parte da população pertence ao grupo étnico Balanta (27%), seguida pelos Fulas (22%), Mandingas (12%), Mandjacos (11%), Pepel (10%) e pelos demais grupos étnicos, que, em conjunto, representam 18% da população (Lopes, apud Candé Monteiro, 2011; Djaló, 2006). Faço parte dos grupos étnicos Pepel, Mandjaco e Bijagó, o que evidencia a riqueza e a diversidade cultural da Guiné-Bissau. Essa trajetória pessoal reforça a relevância deste estudo, uma vez que a perspectiva feminina é essencial para compreender a educação oral e ancestral guineense, historicamente preservada e transmitida pelas mulheres no seio das comunidades.

No século XV, o conjunto destes territórios foi invadido pelos navegadores portugueses no ano de 1446, que se estabeleceram inicialmente na região de Cacheu (Djaló, 2006). Tal como aconteceu noutros países africanos que sofreram com a colonização das potências europeias, os nativos da Guiné-Bissau resistiram a esta invasão violenta e que deixou impactos na educação tradicional, cultura e modo de vida locais. Ou seja, a colonização portuguesa não se limitou à exploração dos recursos, mas também foi repressiva, violenta e, acima de tudo, culturalmente opressora, de acordo com uma política assimilacionista, além da propagação das ideias coloniais, reforçadas com a atuação da Igreja (Tavares, 2015).

Antes da chegada dos portugueses ao território que hoje é a Guiné-Bissau, existia uma forma de organização social comunitária. Prevalcia uma educação baseada na oralidade, em que os valores das comunidades eram base para a convivência. No entanto, os portugueses consideravam esse modo de vida incivilizado, desvalorizando as culturas, marginalizando as línguas locais e deturpando a sua história, enquanto produziam outras narrativas sobre as

histórias locais. Além disso, e ao longo da ocupação colonial foi instaurado um sistema educativo segregacionista, discriminante, excludente e hierarquizado, e com o exclusivo objetivo de reforçar, manter e dominar povos locais (Cá, 2000; Tavares, 2015).

A ocupação colonial prevaleceu até 1963, ano em que o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), fundado em 1956, mobilizou todos os segmentos sociais para iniciar a luta armada contra os colonizadores, após várias tentativas de negociação (Semedo, 2009). A eclosão da luta armada teve como estopim o "Massacre de Pindjiguiti": os trabalhadores (marinheiros e estivadores) da Casa Gouveia³ que se encontravam em protesto no porto de Pindjiguiti, em Bissau, para exigir condições básicas de trabalho, e que foram assassinados pelo Estado colonial em 3 de agosto de 1959. Este massacre impulsionou os guerrilheiros do PAIGC a avançarem com a luta armada, a qual culminou nos processos de descolonização da então Guiné Portuguesa em 1973.

O desencadeamento desta luta armada resultou na conquista da independência, tornando-se a Guiné-Bissau o primeiro país, dentre as colônias portuguesas em África, a alcançar esse marco histórico. Cá (2000) argumenta que a luta pela independência da Guiné-Bissau foi uma das mais sangrentas de toda a história das revoluções globais, e além disso, contribuiu significativamente para disseminar as lutas pela descolonização nos países africanos.

Diante disso, percebe-se o quanto a Guiné-Bissau detém uma história de resistência inspiradora, além da sua significativa diversidade cultural, religiosa e linguística, tendo sido considerado um mosaico étnico e cultural, devido à sua complexa composição étnica. Neste sentido, o sistema educativo, enquanto estrutura social, desempenha um papel preponderante nas lutas por autonomia e justiça social, e encontra no currículo escolar um mecanismo de afirmação, de valorização e de difusão da história, bem como de fortalecimento da identidade nacional e do respeito às diversidades culturais do seu povo. Na realidade os materiais didáticos utilizados a partir do currículo, sobretudo no ensino básico, constituem instrumentos fundamentais nesses processos para orientar a formação escolar e civil, muito além da prática pedagógica.

Em vista disso, a pergunta norteadora deste estudo é a seguinte: como a história e cultura guineense são representadas nos documentos curriculares normativos da educação

³ Foi uma das maiores companhias comerciais, logísticas e de importação/exportação na Guiné-Bissau durante a época colonial portuguesa. Fundada em 1879 por António da Silva Gouveia, operava essencialmente como os "armazéns do povo" e tornou-se o principal motor da economia local e do porto de Bissau. Link de acesso: https://www.google.com/search?q=o+que+casa+de+Gouveia+na+Guin%C3%A9-Bissau&rlz=1C1CHZN_pt-BRBR1095

básica e de que forma trabalham a identidade nacional? Trata-se de um estudo de cariz qualitativo, que recorreu a um levantamento de documentos e legislações sobre o ensino, além da consulta de arquivos de imprensa, manuais e livros didáticos, e entrevistas preliminares, para contatos iniciais.

É importante ressaltar que a motivação e a necessidade de se realizar este estudo surgiu no terceiro semestre do curso de Pedagogia, através das leituras, dos debates e discussões do repertório teórico proporcionado pela disciplina "Ensino de História nos Países de Integração". Nessa altura, foram apresentados seminários sobre o estudo de textos e de propostas de intervenção pedagógica em História escolar, relacionados com as discussões históricas, as metodologias de ensino e os conteúdos de História da África.

Trata-se, portanto, de uma investigação no domínio do ensino da História da Educação, cuja análise centra-se na Educação Básica na Guiné-Bissau. O estudo apresenta as suas contribuições na medida em que aborda o componente curricular da História, atuando significativamente para o debate sobre o letramento histórico e o pensamento crítico numa perspectiva de educação libertadora, contra-hegemônica, afrocentrada e pós colonial.

É importante salientar que, apesar do fim do colonialismo, o continente africano, e em particular a Guiné-Bissau, continua a enfrentar as políticas neocoloniais, naquilo que Aníbal Quijano (2000) denomina de colonialidade de poder, enquanto sistemas de dominação enraizados na sociedade. Por conseguinte, a investigação propõe a criação de mecanismos viáveis, como a reforma curricular, que vise romper com a herança colonial, possibilitando a emancipação epistêmica e a construção de saberes endógenos que reflitam a realidade histórica e sociocultural do país.

O texto apresenta uma contextualização dos processos históricos em meio à sistematização da educação guineense desde o período colonial mais recente, nas décadas que antecedem a independência. O artigo busca desenvolver uma reflexão e análise sobre a história e cultura guineenses no currículo escolar do ensino básico, observando os desafios da reforma curricular, o enfrentamento e superação da colonialidade, e o papel da contínua construção da identidade nacional, para os avanços políticos e educacionais da sociedade guineense.

2 UMA CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL SOBRE OS ASPECTOS POLÍTICOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NA GUINÉ-BISSAU

Antes de proceder à uma breve análise descritiva dos contextos históricos pós coloniais da Educação na Guiné-Bissau com base em estudos especializados, é necessário fazer um apanhado geral sobre os desafios de consolidação dos sistemas educativos nos países africanos, desde as suas independências nas últimas cinco décadas. Neste sentido, Indjai (2021) afirma que abordar a educação numa perspectiva africana exige uma análise cuidadosa do verdadeiro significado cognitivo para a construção do conhecimento identitário. A própria concepção de identidade nacional nos paradigmas africanos, constitui um debate mais amplo e relevante para os estudos em História da África.

Isto posto, é relevante compreender que antes da invasão colonial, já existiam formas de organização social assentes na produção coletiva e no ensino. Na sociedade tradicional, as populações rurais organizavam-se de acordo com o seu modo de produção; a terra era propriedade de uso coletivo e as mulheres controlavam a produção (Cá, 2000; Indjai, 2021). No âmbito da Educação, prevalecia a oralidade como forma de transmissão de conhecimento de geração para geração. Ou seja, quando se fala da tradição em relação à história africana

Referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apóie nessa herança de conhecimento de toda espécie pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos (Hampaté Bâ, 1972, p. 167).

Na mesma linha de raciocínio, Cá (2000) afirma que não havia na sociedade africana tradicional, tanto pessoas quanto instituições formais para transmitir conhecimento. Assim, a educação estava baseada no modo de vida, isto é, na base de convivência social dentro da comunidade. O conhecimento era transmitido diariamente e de forma espontânea; as pessoas aprendiam através das suas relações e interações no seio familiar. Os mais velhos passavam conhecimentos para os mais novos ao longo do tempo, e a escolarização, conforme o modelo europeu, obviamente, não era uma realidade.

É importante salientar que a inexistência de instituições formais de ensino na sociedade africana não significava a ausência de ensino e aprendizagem, visto tratar-se de culturas de oralidade que acabaram por serem dominadas pela escrita (Hampaté Bâ, 1972; Cá, 2000; Rosario, 2025). Este modo de se fazer educação esteve em estreita ligação com as ancestralidades africanas.

Na Guiné-Bissau, prevalecia a oralidade como forma de transmissão de saberes de geração para geração. Os mais velhos contavam histórias, as crianças absorviam conhecimentos através dos diálogos e das brincadeiras, com as pessoas educadas sobre os valores da vida comunitária. As relações sociais baseiam-se nos princípios de solidariedade e do cuidado com os outros. Rosário (2025) argumenta que a educação se fundamenta em práticas enraizadas no espaço territorial, com base na língua e na filosofia de vida do povo. Ou seja, os conhecimentos sobre cultura e identidade eram passados por via oral e nas línguas endógenas, o que configura um modo próprio de educação, segundo a preservação dos costumes e dos valores ancestrais.

Esta forma de educação sofreu o impacto da invasão colonial portuguesa com a criação de instituições escolares nos moldes europeus, criando-se assim uma ruptura com as culturas do país, e desconectadas da realidade sociocultural (Rosário, 2025). Não só isso, mas também passou a ter um caráter civilizatório, tendo a Igreja Católica servido de âncora para legitimar, ou seja, fazer prevalecer o projeto político português, em sua estrutura colonial, nas bases sociais e políticas dos espaços colonizados (Tavares, 2015).

Este modelo de educação visava exclusivamente, de acordo com Cá (2000), manter, reforçar e dar continuidade à dominação colonial, disseminando um modelo de educação seletiva, sem compromissos com as identidades, ao contrário,

preconizava extrair do seu seio uma minoria de homens letrados, indispensáveis para o funcionamento do sistema colonial de espoliação e reduzi-los a uma assimilação que devia retirar-lhes qualquer possibilidades de desvendar o processo de docilização, despersonalização a que estavam submetidos (Cá, 2000, p. 5).

Com isso, percebe-se que o sistema educativo colonial adotava uma política de assimilação, em que as escolas foram lugares de reprodução por excelência da cultura europeia dominante, fazendo-se tábua rasa da história e da cultura nativa dos africanos (Tavares, 2015). Assim, a prática desse sistema de ensino era revelada nos materiais didáticos utilizados no processo de ensino. Touré (1977), colabora argumentando que a estrutura da educação colonial e o seu conteúdo buscavam impor e refletir o modo de vida europeu.

Desta forma, a cultura, a história e o modo de vida dos povos guineenses foram marginalizados e considerados conhecimentos incivilizados. Na Guiné-Bissau, a língua crioula, língua nacional do país, foi excluída e proibida conforme pode ser observado no trecho que se segue.

Toda a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. As

línguas africanas estão proibidas nas escolas. O homem branco é sempre apresentado como um ser superior e o africano como um inferior. As crianças africanas adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a terem vergonha de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não são mencionadas, ou são adulteradas, e a criança é obrigada a estudar a geografia e a história portuguesa (Cabral, 1978, p. 64).

Essa prática prevalece até aos dias de hoje, como será observado ao longo deste trabalho. O *modus operandi* do sistema educativo colonial foi, conforme já referido, seletivo, excludente, racista e desligado da realidade sociocultural da população, cuja filosofia de vida sempre esteve voltada para a integração comunitária.

As medidas restritivas à educação dos guineenses resultaram na criação tardia do primeiro liceu (equivalente ao ensino secundário no Brasil) em 1959. Até meados da década de 1960, apenas 11 guineenses obtiveram diploma universitário, todos portugueses assimilados em Portugal. Além disso, apenas uma pequena percentagem, entre 10% e 15%, dos alunos que iniciavam o ensino primário conseguia concluir o ensino secundário (Cá, 2000; Semedo, 2006).

Os dados apresentados pelos estudiosos revelam o cenário crítico em que a educação se encontrava durante a colonização portuguesa, cujas sequelas se fazem sentir até aos dias de hoje: uma educação que não dialoga com a realidade dos alunos. Esse tipo de ensino

não levava em conta a experiência dos anciãos, que acabavam, eles próprios, por considerar-se ignorantes. Esse sistema de ensino herdado do colonialismo conduzia à formação de uma pequena elite, não só com uma mentalidade individualista, mas também distante da realidade do país, onde a maioria da população era camponesa (Cá, 2000, p. 10).

É importante destacar que, apesar da instauração de um modelo de ensino de viés ocidental, coexistiu, de certa maneira, um tipo de ensino que visava formar consciência cívica crítica em prol da descolonização. Assim, Cabral na obra crônica de luta (1984), enxergava na educação o mecanismo viável para destituir o colonialismo português, tanto que criou escolas nas zonas libertadas, onde transmitia instruções para os guerrilheiros. Cabral entendia que a educação era uma forma de garantir a continuidade da luta e a construção da identidade nacional.

Cabral na sua renomada obra intitulada “Arma e Teoria” via na educação e cultura os instrumentos de luta de libertação nacional, bem como mecanismos de construção da identidade dos guineenses. Sobre a cultura, o líder pan-africanista argumentou que:

O valor da cultura como elemento de resistência ao domínio estrangeiro reside no fato de ela ser a manifestação vigorosa, no plano ideológico ou idealista, da realidade material e histórica da sociedade dominada ou a dominar [...]. A cultura, sejam quais forem as características ideológicas ou idealistas das suas manifestações, é assim um elemento essencial da história de um povo (Cabral, 1978, p. 56-58).

Diante disso, percebe-se que a luta pela independência não era apenas um ato de emancipação da dominação colonial, mas também era um ato de afirmação cultural. Assim, é importante frisar que, ainda no decurso da luta armada contra a dominação imperial portuguesa, havia uma preocupação em construir um sistema educativo que refletisse os princípios e valores culturais e identitários das configurações étnicas do país. Desse modo, os slogans "Luta", "unidade", "escola", "progresso", "combatente", "camarada", "Guiné", "comitê" e "vitória" estiveram entre as principais palavras que marcaram o processo de ensino na construção ideológica do PAIGC nas escolas das zonas libertadas.

Naquele contexto, Cá (2000) e Indjai (2021), afirmam que o comprometimento com os valores culturais e a necessidade de uma unidade política do movimento da libertação apareciam como cruciais nos discursos de Cabral. Desta forma, Cá (*ibidem*, p. 11) afirma: "só um povo que preserva a sua cultura é capaz de se mobilizar para a luta, e esta, por sua vez, torna-se um fator de cultura à medida que o dinamismo social se desencadeia". Desta forma, Rosário (2025) afirma que uma das ideologias do PAIGC

O autor ressalta ainda que o partido rejeitou o currículo imposto pela colonização portuguesa e, por conseguinte, destacou a necessidade de impulsionar a formação da consciência cívica crítica, formando as pessoas para conhecerem as suas culturas. Em outras palavras, pode-se dizer que a descolonização do currículo era um dos objetivos do partido, não só para a luta de libertação, mas também em prol da emancipação cultural. Isso ficou evidente no programa do partido na altura, conforme foi destacado pela pesquisadora guineense Patrícia Gomes Godinho, na sua obra: "Os fundamentos de uma nova sociedade: o PAIGC e a luta armada na Guiné-Bissau (1963-1973)". A autora destacou, de acordo com o documento:

No capítulo VII do Programa do P.A.I.G.C., intitulado Justiça e Progresso para todos, no plano da educação e da cultura lê-se o seguinte: 1. Os estabelecimentos do ensino e os institutos científicos e técnicos serão considerados bens da nação e, como tal, propriedade do Estado. Reforma do ensino, desenvolvimento do ensino secundário e técnico, criação do ensino universitário e de institutos científicos e técnicos; 2. Liquidação rápida do analfabetismo. Instrução primária obrigatória e gratuita. Formação e aperfeiçoamento urgente de quadros técnicos e profissionais; 3. Liquidação total dos complexos criados pelo colonialismo, das consequências da cultura e exploração colonialistas; 4. #a Guiné, desenvolvimento das linguas nativas

e do dialecto crioulo, com criação da escrita para essas linguas [...]. Desenvolvimento das culturas dos vários grupos étnicos [...] Protecção e desenvolvimento da literatura e das artes nacionais; 5. Aproveitamento de todos os valores e conquistas da cultura humana e universal ao serviço do progresso dos povos da Guiné [...] Contribuição da cultura desses povos para o progresso da humanidade em geral; 6. Apoio e desenvolvimento da educação física e dos desportos para todos os cidadãos da Guiné [...]; 7. Liberdade religiosa, liberdade de ter qualquer religião ou de não ter religião; 8. Protecção às Igrejas, aos lugares e objectos de culto e às instituições religiosas legais. Independência para os profissionais da religião (Gomes, 2010, p. 92-93).

Desse modo, percebe-se que o partido estava preocupado em romper com a estrutura colonial. A preocupação ia além da formação de quadros técnicos, abrangendo também a construção e preservação da identidade cultural e dos valores ancestrais.

Segundo Rosário (2025), o programa do partido refletia uma abordagem de perspectiva descolonial, na medida em que valorizava as línguas locais, a cultura e os saberes endógenos, demonstrando um esforço significativo para a reconstrução da identidade nacional.

Este processo de valorização da identidade cultural, a partir da ruptura com o padrão colonial, prevaleceu até aos anos pós-independência. Segundo Cá (2000) e Rosário (2025), os primeiros anos após a independência foram marcados pela reforma do sistema educativo, que visava romper com o legado colonial e implementar um modelo de educação orientado para a realidade sociocultural do país.

3 AS INTERAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E CULTURA

Os estudos contemporâneos evidenciam que os processos educativos são marcados pelas relações intrínsecas entre Educação, Currículo e Cultura. Assim, Brandão (2002) entende que a Educação é o modo de vida de fragmentos sociais que a criam e recriam, tornando-a inerente à cultura desse grupo social, ou seja, o sistema educativo deve ser pensado, estruturado e voltado para os princípios, valores e crenças do grupo social.

De acordo com Paulo Freire, na sua obra intitulada “Pedagogia do Oprimido” (1970), as críticas à “educação bancária”, um modelo de educação no qual os alunos servem não só como meros receptores de conhecimentos “depositados” pelo educador, no qual os conhecimentos tornam-se conteúdos “deslocados” da realidade sociocultural, partem de uma realidade a ser transformada. Nesse sentido, Freire propôs que a educação deve partir da experiência existencial concreta dos alunos, isto é, pautar-se pelos valores, pela cultura e pela

realidade social da comunidade onde está inserida. É preciso que os alunos se reconheçam e se identifiquem com os conteúdos curriculares programáticos.

Diante disso, o currículo escolar assume um papel fundamental nesse processo. É importante salientar que o currículo não é neutro no aspecto social e político da realidade; pelo contrário, é um espaço marcado pelas disputas e por posições ideológicas. Em outras palavras, pode-se dizer que o currículo escolar não pode ser compreendido de forma positivista, mas sim de forma crítica.

Relacionalmente como tendo adquirido o seu significado a partir das conexões que ele tem com as complexas configurações de dominação e subordinação, na nação como um todo e em cada região ou escola individual. O currículo não existe como um fato isolado, ao invés ele adquire formas sociais particulares que corporificam certos interesses que são eles próprios os resultados de lutas contínuas dentro e entre grupos dominantes e subordinados. Ele não é o resultado de alguns processos abstratos, mas é o resultado dos conflitos, acordos, alianças de movimentos e grupos sociais determinados (Apple, 1989, p. 4).

As observações do autor nos oferecem elementos para pensar o currículo escolar como um produto social que expressa as ideias de certos grupos e, dependendo de quem o elabora, tende a utilizá-lo para atender aos interesses de uma determinada classe ou grupo social. Moreira e Silva (1997) colaboram com essa visão quando argumentam que o currículo expressa as preferências de segmentos e de classes dominantes. Para Moreira e Silva (1997) o currículo e a cultura são duas dimensões indissociáveis, sendo o currículo o mecanismo formal que proporciona a propagação da cultura de uma sociedade.

Diante disso, pode-se dizer que o currículo escolar não se limita à visão tradicional, isto é, àquela organizada por fatos, habilidades, crenças e valores selecionados para transmitir às gerações futuras – retomando as críticas de Apple (1989) –, mas sim que é um “terreno de produção de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão” (Moreira; Silva, 1997, p. 36). O currículo exerce influência direta ou indiretamente na formação e na evolução do aluno, uma vez que a realidade histórica e cultural é socialmente determinada, refletindo-se em procedimentos didáticos e administrativos que condicionam a sua prática e teorização.

Assim, a seleção do que deve ou não ser incluído no currículo está relacionada a esse processo de disputa, que Apple, em diálogo com Raymond Williams denomina-se como “tradição seletiva”. Ou seja, entre o universo de conhecimentos possíveis, apenas uma parte limitada é reconhecida como conhecimento oficial ou como conhecimento digno de ser

transmitido às futuras gerações. O autor argumenta ainda que a preocupação não deve concentrar-se apenas no conteúdo, mas também na forma como o currículo é organizado.

Essa observação permite fazer uma reflexão sobre o sistema educativo guineense. Assim, fazem-se necessárias as seguintes inquietações: Que tipo de conhecimento é tido como fundamental para ser ensinado? A partir de que lente esse conhecimento é selecionado? Será que esse conhecimento está voltado à realidade sociocultural dos alunos? Essas questões atravessam as reflexões e análises deste estudo.

É importante ressaltar que o currículo deve servir como mecanismo de internalização dos valores e crenças de organização social de um povo. A associação da cultura à realidade social através do currículo requer um compromisso sério e um sentido de valorização da história, crenças e valores sociais da comunidade, uma vez que a elaboração do currículo é, sobretudo, um processo social, cultural e político.

Todavia, é importante ressaltar que essas disputas políticas e epistemológicas são perpassadas também pela questão da herança colonial. Os países que passaram pelo processo de colonização sofreram e continuam sofrendo influência dessa dominação, naquilo que Quijano (2000) considerou “colonialidade do poder”, isto é, as estruturas sociais, ideológicas, culturais e epistemológicas que prevalecem mesmo com o fim efetivo da colonização. Influenciado pelo pensamento do intelectual peruano, Mignolo (2017) classificou a colonialidade como o lado mais obscuro da modernidade. Os países africanos colonizados foram profundamente afetados por esses legados coloniais, principalmente no âmbito educacional. E a Guiné-Bissau não esteve imune a estes impactos.

4 HISTÓRIA E CULTURA GUINEENSE NO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO BÁSICO

A história de um povo é fundamental não só para preservar a sua memória, mas também para construir a sua identidade cultural. Dito isso, buscamos desenvolver uma análise crítica sobre o componente curricular de História e os temas de história e cultura da Guiné-Bissau no currículo escolar do ensino básico.

Assim, é importante salientar que a elaboração do currículo escolar do ensino básico guineense reflete os desafios de consolidação do Estado guineense, numa história recente de crises e de conflitos, desde a sua independência. Trata-se de um Estado independente que ao longo destas últimas décadas ainda procura superar a herança colonial, construir e fortalecer a

identidade nacional a partir dos esforços por reformas e pela renovação do seu sistema educativo (Rosário, 2025).

Dito isso, um ano após a proclamação da independência, foi criado no país o Comissariado de Estado da Educação Nacional e Cultura (CEENC), um departamento encarregado da gestão do sistema educativo guineense (Mendes, 2019). A mobilização em torno da reforma contou com a contribuição do patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1978), que viajou até à Guiné-Bissau a convite das autoridades do país para trabalhar no processo de reconstrução do sistema educativo.

O desafio não se limitou à construção do Estado-nação nem à criação de infraestruturas escolares, mas estendeu-se também ao plano ideológico. Um projeto de “reconstrução nacional” e de “reafirmação das identidades culturais” esteve presente nos discursos políticos das novas elites dirigentes. É importante frisar que as identidades culturais são construções sociais, culturais e históricas, bem como constituem “aspectos da nossa identidade que surgem do nosso pertencimento às culturas étnicas, raciais, linguísticas e, acima de tudo, nacionais” (Hall, 1992, p. 8).

Partindo desse entendimento, compreende-se que a reconstrução da identidade nacional de um país como a Guiné-Bissau, devido à sua configuração étnica e religiosa, era crucial para o fortalecimento do projeto de unidade nacional. Assim, entende-se por identidade nacional o conjunto de elementos culturais, simbólicos e históricos partilhados por um povo de determinado país, que gera um sentimento de pertencimento e de integração comunitária (Smith, 1991).

Após a independência, havia uma preocupação, por parte da elite política, com a reconstrução da identidade nacional, a qual havia sido colocada em risco pela política colonial segregacionista, que promovia a separação entre diferentes franjas sociais. Nesse sentido, tornava-se necessária a instauração de uma nova ordem política e institucional, acompanhada pela proliferação de um novo discurso pedagógico e educacional, marcado pela busca de uma “reafricanização das mentes”, dilaceradas pelas práticas sociais coloniais (Tavares, 2015, p. 10), e pelo reconhecimento da função formativa da educação na construção da identidade nacional. Nesse contexto, torna-se igualmente crucial repensar o papel de um currículo descolonizado.

Além de mais, havia preocupação com a reestruturação do sistema educacional herdado da colonização portuguesa através da reforma curricular fez-se presente na Lei de Base do Sistema Educativo guineense (2010). Isso ficou evidente no artigo 14, inciso c) da legislação, onde consta o seguinte: "Inspirar nos educandos a valorização e salvaguarda da

identidade cultural guineense". Todavia, uma coisa é a legislação e outra é a aplicabilidade disso. Isto posto, Rosário (2025) afirma que desde a independência a Guiné Bissau continua com um sistema educacional deslocado da realidade sociocultural dos estudantes, onde saberes endógenos voltados à identidade cultural continuam desvalorizados, reforçando assim a alienação cultural.

Na mesma linha de pensamento, M'boto e Cá (2024) afirmam que o sistema educativo da Guiné-Bissau reproduz uma cultura eurocêntrica. De acordo com o Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico (RECEB, 2015), o atual currículo escolar do ensino básico não foi alterado desde meados dos anos 90, estando defasado do contexto do país. Os materiais didáticos utilizados carecem de conteúdos contextualizados com a realidade sociocultural do país e continuam de certo modo reproduzindo o contexto europeu (Cá, 2000; Rosário, 2025).

Além do mais, as línguas locais continuam desvalorizadas: o crioulo, a mais falada do país (por 44,31% dos guineenses), continua marginalizado e proibido nas escolas, em detrimento do português, a língua do colonizador, institucionalizada como instrumento de ensino (Cá, 2000; Mendes, 2019; M'boto; Cá, 2024; Rosário, 2025). Os estudos que dialogam com as teorias pós-coloniais chamam atenção sobre a necessidade da descolonização e da africanização das mentes (Tavares, 2015); isso passa, de certo modo, pela questão da língua, uma vez que o universo cultural do colonizado foi dominado pela língua do colonizador.

Assim, a descolonização das mentes deve ocorrer inicialmente por meio das línguas, ou seja, é preciso incluir as línguas locais no currículo escolar (Thiong'o *apud* Oliveira, 2018, p. 149). A adoção da língua portuguesa como instrumento oficial de ensino vai ao encontro de divergências da construção da identidade cultural e perpetua a colonialidade do poder, retomando o pensamento de Quijano (2000).

É importante salientar que as línguas locais, nomeadamente o crioulo, não são apenas um instrumento de comunicação dos guineenses, mas também um instrumento político de resistência e representatividade. Durante o processo de luta pela libertação nacional, a língua crioula funcionou como mecanismo de comunicação entre os diferentes grupos sociais que compõem o país, uma vez que cada grupo étnico possui a sua própria língua. Nesse sentido, o crioulo era usado para a comunicação entre os guerrilheiros e como elemento de unidade nacional.

Apesar do papel fundamental que o crioulo desempenha na formação da identidade nacional, verifica-se a sua marginalização e desinstitucionalização no currículo escolar, sobretudo, da educação básica. Além disso, M'boto e Cá (2024) afirmam que os programas

das disciplinas de História e Geografia não refletem a realidade do país.

Disciplinas como a História são essenciais para a formação da consciência de identidade nacional. Na sua reflexão sobre a identidade nacional e o ensino da História no Brasil, Bittencourt (2010) destaca o papel deste ensino como mecanismo de promoção da reflexão e da compreensão crítica do passado. Em suma, a História permite a um povo conhecer o seu passado e valorizar a sua identidade. Por outro lado, Maria Isaura Queiroz (1989), inferiu que:

[...] as duas concepções, de identidade cultural e de identidade nacional, se confundem, em sua nação, todas as coletividades étnicas, todos os estratos sociais estão interligados por um patrimônio cultural semelhante e este fato compõe o nacional, - algo que se exprime de forma concreta, independentemente de uma conscientização. (Queiroz, 1989, p. 44).

Em “Revisitando o conceito de Identidade Nacional”, Jean Carlos Moreno (2014) apoiado em Homi Bhabha (2001), apresentou uma interpretação conceitual, que alarga um debate bastante recorrente nas décadas recentes. Para Moreno:

Constata-se, então, a permanência da identidade nacional como forma de identificação coletiva, convivendo, sem se apagar, com outras formas de identidade devido à sua estruturação “mais híbrida na articulação entre diferenças e identidades culturais – gênero, raça ou classe – do que uma estruturação hierárquica ou binária do antagonism social é capaz de representar. (Moreno, 2014. p. 26-27)

No caso da Guiné-Bissau, os livros de História não realçam devidamente a valorização da identidade cultural ou os percursos sociais dos heróis e heroínas, ou seja, dos mártires que sacrificaram as suas vidas para conquistar a liberdade dos guineenses. Percebe-se que se fala pouco do pensamento de Amílcar Cabral, Titina Silá e outros antigos combatentes e mais dos europeus e da Europa. Para além da escassa ou inexistente presença da história do país, os autores salientam a ausência de conteúdos sobre as manifestações culturais.

É importante frisar, tal como já foi destacado anteriormente, que uma das características da colonização portuguesa foi a estereotipização e subalternização das outras culturas, tidas como atrasadas e primitivas, em detrimento da cultura europeia. Essa forma de pensamento foi se perpetuando, criando alienação cultural. As manifestações culturais do país, tais como *Kansaré Kussundé*, *Finka Firkidja*, *Kumari*, *Kata*, *Leba Kabaz'* entre outros, foram colocadas à margem dos temas e conteúdos do currículo escolar.

Isto posto, na sua obra intitulada "(Des) Caminhos do Sistema de Ensino Guineense: Avanços e Recuos e Perspectivas", o pedagogo guineense Mendes (2019) chama atenção sobre a necessidade de uma reforma curricular que abandone a perspectiva eurocêntrica do ensino, começando desde a educação de base até o ensino superior para incluir a história e a cultura do país no currículo, na perspectiva das suas culturas. Mendes (ibidem) destaca, por outro lado, a implicação das organizações internacionais como parte das agendas neocoloniais para tornar o currículo escolar eurocêntrico.

Diante disso, Rosário (2025) propôs um currículo decolonial, ou seja, um currículo que desafie a supremacia dos saberes eurocêntricos e promova a valorização da identidade cultural guineense e dos diferentes conhecimentos endógenos que foram desvalorizados pela colonização portuguesa. Seguindo a mesma linha de pensamento, Mendes (2019) afirma que descolonizar o currículo é o mecanismo de ruptura com a política neocolonial e propõe a elaboração de um currículo que aproxime a realidade dos alunos. Ou seja, os estudantes precisam associar o que aprendem à sua experiência de vida, retomando o debate de Freire (1970) sobre a necessidade de os alunos se identificarem com os conteúdos abordados na sala de aula.

5 UMA ANÁLISE PRELIMINAR DE LEGISLAÇÕES E DOCUMENTOS OFICIAIS DE ENSINO

Dentre as legislações e documentos oficiais do Ensino, como fontes para a presente análise estão a Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau (LDB)⁴, o Plano Nacional para o Desenvolvimento da Educação⁵, o documento sobre a Reforma Curricular do Ensino Básico⁶– 1º ciclo (3º e 4º anos) e o Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico (RECEB)⁷. Buscamos compreender como esses documentos normativos mobilizam e operacionalizam a questão da identidade nacional enquanto elemento inerente à

⁴ REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos. Lei de Bases do Sistema Educativo. Bissau. 2010

⁵ GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional. Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE). Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação: documento orientador da reforma curricular do ensino básico (RECEB). Bissau: MEN/INDE, 2015.

⁶ RECEB. Reforma curricular do ensino básico da Guiné-Bissau: orientações programáticas de expressões – 2.º a 4.º anos, 1.º ciclo do ensino básico. Bissau: Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE); Universidade do Minho (UMinho), 2018.

⁷ REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional. Documento orientador da reforma curricular do ensino básico (RECEB). Bissau: Ministério da Educação Nacional, 2015. (Plano Estratégico e Operacional “Terra Ranka”, Relatório Final, julho de 2015)

cultura de um povo.

Partimos do entendimento de Apple (1989) de que o currículo escolar não é neutro em relação aos aspectos social e político da realidade; pelo contrário, é um espaço marcado por disputas de natureza política e ideológica. Em síntese, o currículo constitui um lócus de legitimação e atribuição de valores e significados, isto é, de difusão e afirmação da identidade de um povo por meio do processo educativo.

Conforme salientou Tavares (2015), após a independência, a "reconstrução de um projeto nacional" e a "reafirmação da identidade cultural" foram desafios enfrentados pelo Estado da Guiné-Bissau. Nesse contexto, a educação assumiu-se como mecanismo estratégico para a edificação da identidade nacional, por meio da formação de cidadãos conscientes, visando à ruptura com a herança colonial.

Nesse sentido, os documentos normativos assumem papel fundamental como instrumentos de representação, atribuição de significados, valores e afirmação da identidade de um povo. Assim, a Constituição da República da Guiné-Bissau (1996), em seu artigo 17.º, alínea 1, atribui ao Estado a responsabilidade de promover e criar as condições necessárias à preservação da identidade cultural. Tal atribuição demonstra um projeto político de um Estado pós-independente que via a identidade cultural como mecanismo de construção da consciência coletiva em um país marcado pela heterogeneidade étnica e cultural.

Assim sendo, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LDB), sancionada em 2010 e implementada em 2011, enquanto instrumento normativo que regulamenta e organiza o sistema educativo do país, estabelece como um dos seus objetivos no artigo 3º, inciso h) de que o sistema educativo deve “contribuir para a salvaguarda e aprofundamento do nosso diversificado património cultural e inspirar nos educandos a valorização e salvaguarda da identidade cultural guineense” (LDB, 2010, págs. 4 e 8).

Essa assertiva revela a preocupação do Estado em preservar a diversidade cultural e consequentemente salvaguardar a identidade por meio da Educação, sendo o currículo o espaço para potencializar esses valores, não obstante observa-se uma tensão entre as questões normativas e estruturantes da educação e suas aplicabilidades práticas, conforme será desenvolvido ao longo desta análise. Diante disso, vale salientar que o currículo escolar vigente no país:

Não sofre alterações desde o início da década de 90, encontrando-se, por isso, desatualizado tecnicamente e desajustado do quadro constitucional vigente, não podendo, também, responder aos novos desafios colocados pelo recente Plano Estratégico e Operacional da Guiné-Bissau, 2025 (RECEB, 2015).

Essa realidade curricular pode ser observada nos materiais didáticos utilizados no ensino básico. A título de exemplo, existem livros – como o livro de leitura do 4.º ano, intitulado “História dos Avós”, e o livro de ciências naturais e sociais, “A Nossa Vida” – produzidos em 1996, que continuam a ser utilizados como material de ensino. O livro de leitura, embora apresente contos que retratam a realidade do país, evidencia uma influência colonial nos níveis político, ideológico e simbólico, a qual persiste até os dias atuais.

A persistência no uso desses instrumentos didáticos – ou a ausência de novos materiais, conforme corroborado pelo RECEB (2015) – indica a estagnação do currículo guineense nos últimos 30 anos. O Documento Orientador da nova reforma curricular do ensino básico atribui ao currículo escolar da educação básica

a função de estruturar o ensino e a aprendizagem "à luz de determinados princípios político-educacionais, sociais e culturais, legitimados no país, e que estabelece os valores, os conhecimentos, os comportamentos, os processos de raciocínio, as atitudes e as habilidades de comunicação (RECEB, 2015, p. 8).

Diante disso, é importante frisar que, com base no Documento Orientador da Reforma na Educação Básica e na Lei de Bases do Sistema Educativo (LDB, 2010), foi elaborado o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (2015). A estruturação desse plano curricular revela situações estruturantes no âmbito das disciplinas curriculares. Percebe-se, por exemplo, que o componente curricular "Integração Comunitária" – previsto para o 1º ciclo (1º ao 4º ano) e para o 2º ciclo (5º e 6º ano) – aparece de maneira figurativa, sem dias letivos atribuídos. Isso revela um problema estrutural do sistema educativo guineense: de um lado, a escassez de profissionais qualificados para lecionar; de outro, a incapacidade do Estado de garantir a efetivação de seus recursos humanos no setor educativo.

Vale salientar que disciplinas como essa são fundamentais para trabalhar a questão da identidade cultural em um país como a Guiné-Bissau, marcado pela heterogeneidade cultural e pela predominância dos valores comunitários. Retoma-se aqui o debate de Freire (1970) sobre a necessidade de uma educação que faça os alunos se reconhecerem a partir dos conteúdos programáticos por meio dos quais são ensinados, ou seja, uma educação voltada à filosofia de vida da comunidade na qual os alunos estão inseridos.

Além disso, observa-se a inclusão, no Plano Nacional, da disciplina "História e Geografia da Guiné-Bissau", destinada aos alunos do 5º ano. Assim como ocorre com o componente "Integração Comunitária", a disciplina de História e Geografia, embora institucionalizada, suscita o questionamento: em que medida ela efetivamente trabalha a

história e a geografia do país? Vale frisar que, apesar de sua institucionalização, os conteúdos programáticos abordam de forma superficial ou com limitações o contexto histórico e geográfico do país. Essa assertiva corrobora as perspectivas de M'boto e Cá (2024) de que os conteúdos de História e Geografia não contemplam aspectos condizentes com a realidade do país.

Diante disso, percebe-se que a identidade cultural guineense compareceu no currículo de forma superficial e limitada a alguns aspectos históricos, notadamente o processo de invasão colonial portuguesa ao território da Guiné-Bissau, sem, no entanto, enfatizar a resistência desse povo contra a ocupação colonial. Essas perspectivas alinham-se às percepções de professores(as), alunos(as) e entidades culturais obtidas em entrevistas preliminares realizadas na Guiné-Bissau, às quais apontam a ausência de um projeto político de Estado que vise trabalhar a identidade nacional no currículo em sala de aula.

Tanto o Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico – RECEB (2015) – quanto a reforma curricular do ensino básico (2018) estabelecem, em suas orientações programáticas, que a escola, enquanto espaço de construção de conhecimento, deve procurar atrelar os conteúdos programáticos e as práticas educativas à cultura e ao contexto social dos alunos. O documento sobre a reforma curricular define os temas estruturantes para serem trabalhados na primeira e segunda fase do ensino básico, como pode ser observado no trecho que se segue:

De acordo com o quadro legal estabelecido e com os princípios que emanam do Documento Orientador (DO), a área das Expressões integra a estrutura curricular da 1.^a e 2.^a fases do 1.^o ciclo do Ensino Básico e deverá desenvolver-se com base em orientações programáticas estruturadas em torno de três temas estruturantes: Eu quem sou?, Eu e os outros, Eu e a minha Terra, e respectivos subtemas [...] o 2.^o ano organiza-se em torno do tema Eu e os outros e respectivos subtemas (A minha família; Outras pessoas com quem me relaciono; A habitação; A escola); - o 3.^o e o 4.^o anos têm como tema estruturante Eu e a minha terra, sendo que as atividades do 3.^o ano se desenrolam à volta dos subtemas Lugares e paisagens e Seres vivos da minha terra; enquanto o 4.^o se organiza em torno dos subtemas Materiais e Objetos do quotidiano e, finalmente, Tradições e dias festivos (RECEB, 2018, p. 4).

Apesar da institucionalização normativa sobre o diálogo entre a escola e a identidade cultural, ou seja, a realidade sociocultural do aluno, percebe-se, com base nos depoimentos colhidos em conversas preliminares para o desenvolvimento deste estudo, a ausência efetiva dessa relação. Em outras palavras, a atribuição à escola do papel de associar os conteúdos à realidade cultural do país não se concretiza na prática docente ou é considerada insuficiente diante da vastidão cultural do país.

Assim, percebe-se uma tensão entre os documentos e a realidade prática: as diretrizes

curriculares indicam um projeto político – ainda que de forma tímida – para trabalhar a identidade cultural do país, mas verifica-se sua inaplicabilidade na escola, conforme afirmou uma das pessoas informalmente entrevistadas, cujo efeito reverbera na sociedade por meio da alienação cultural.

A contradição entre a indicação da identidade cultural nos documentos analisados e a percepção de ausência cultural por parte de professores, alunos e entidades culturais sugere que a mera inclusão de tópicos superficiais não configura uma educação decolonial, uma vez que não é reconhecida como representativa pelos sujeitos da educação. Esse descompasso estrutural e formativo deve-se, por um lado, à herança colonial por meio de seus instrumentos de colonialidade, como a língua. A institucionalização do português como única língua de ensino atua como mecanismo de colonialidade que aliena o aluno de sua própria história, já que os conceitos de resistência e identidade são mediados por uma estrutura linguística exógena.

Por outro lado, a escassez de materiais didáticos que reflitam a realidade social e cultural do país, bem como a ineficiência da formação de professores – ou seja, a necessidade de capacitar os professores com base em um currículo descolonizado – compromete a transmissão dessas diretrizes nos planos pedagógicos. Outrossim, as recorrentes instabilidades políticas e institucionais dificultam a continuidade da governança para a elaboração e implementação de políticas públicas educacionais.

O Estado depende de ajuda externa, o que resulta em uma dependência de recursos financeiros e de materiais didáticos que seguem um modelo curricular eurocêntrico, tornando os alunos indiferentes ou desvinculados em relação às suas identidades culturais

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA

Neste estudo, buscou-se compreender como a história e a cultura guineense são representadas nos documentos curriculares normativos da educação básica, entre muitas limitações, e como tais representações, quando politicamente construídas, podem configurar-se como propostas e instrumentos educativos nos processos de consolidação da identidade nacional na Guiné-Bissau, sobretudo a partir da História escolar. Para responder às perguntas que me inspiraram a fazer este estudo, conciliei compromissos familiares e realizei uma viagem à Guiné-Bissau, para ampliar a minha pesquisa. Durante os meses de Dezembro/2025 e Janeiro/2026, desenvolvi um trabalho de campo em órgãos e instituições de ensino. No

Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE), coletei os seguintes documentos: Documento sobre Reforma Curricular do Ensino Básico; Documento Orientador da Reforma Curricular do Ensino Básico (ESEB); Plano Nacional para o Desenvolvimento da Educação; Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau (LDB); Constituição da República, além de outros documentos complementares que me auxiliaram nas leituras e análises. Também estive no Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos para conhecer e coletar dados.

Além disso, realizei entrevistas preliminares em duas escolas de ensino básico localizadas no centro da cidade de Bissau, a saber: a Escola de Ensino Básico Unificado Justado Vieira e a Escola Doutor José Ramos Horta. Por meio delas, pude coletar, de forma preliminar, as percepções de alunos(as), professores(as), entidades que atuam nos movimentos culturais e técnicos administrativos do INDE. É importante ressaltar que, para além das conversas preliminares, tive a oportunidade de fazer observações in loco nos espaços escolares e nas salas de aula para acompanhar as práticas docentes.

Vale ressaltar que foram momentos marcados por desafios. Tive dificuldades para agendar entrevistas com professores, alunos e, principalmente, com as autoridades vinculadas ao Ministério da Educação. Houve momentos em que fui impedida de acessar uma certa instituição. Foram muitas idas e vindas, de um lugar a outro, para conseguir consultar possibilidades de realização de entrevistas. Apesar disso, consegui incluir algumas vozes femininas entre as lideranças culturais e professoras do ensino básico. Cabe salientar que a dificuldade de acesso às entrevistadas em postos de decisão e liderança cultural constitui uma limitação deste estudo, reconhecendo-se que a perspectiva feminina é fundamental para compreender a educação oral e ancestral guineense, historicamente sustentada pelas mulheres nas comunidades.

Após o processo de coleta de dados documentais e das entrevistas preliminares, prosseguir com a organização das leituras e análises. Vale ressaltar que, enquanto pesquisadora com origens nestes contextos e com base nos documentos analisados, percebo que a identidade nacional não é trabalhada, efetivamente, no currículo escolar. Ou seja, o debate sobre a identidade do povo guineense ainda aparece de forma incipiente, e observou-se esta limitação tanto nas pesquisas quanto nas conversas e entrevistas ao abordar este assunto. O ensino de História ainda é eurocêntrico, apesar de documentos e legislações recomendarem a inclusão dos aspectos identitários do país no currículo escolar.

Durante a observação, pude me reconhecer como um sujeito (guineense) que também foi fruto de um currículo escolar alienado da minha realidade sociocultural. Ou seja, durante

meus estudos na Guiné-Bissau, não tive oportunidade de estudar as tradições culturais dos diferentes povos guineenses. Sabemos que a Guiné-Bissau é considerada um mosaico étnico; assim sendo, não estudei aprofundadamente os povos *Pepel*, *Mandjak*, *Bijagó*, *Fula*, *Mandinga*, *Felupe*, *Balanta*, entre outros. Todavia, tive disciplinas sobre cultura religiosa na escola durante o ensino básico.

Vale também ressaltar que, certa vez, usei um traje cultural do povo *Mandjaku* para ir às aulas; logo no portão da escola, fui proibida de entrar com aquele traje, tendo que voltar para casa e trocá-lo. Comecei a estudar e a saber mais aprofundadamente sobre Amílcar Cabral no Brasil, principalmente na UNILAB, no Bacharelado Interdisciplinar de Humanidades e no Curso de Pedagogia. Após quatro anos, regressei ao meu país com uma visão desconstruída e com a mente reafricanizada, identificando-me com minha realidade cultural, com meu povo e com minha história. Pude constatar que os guineenses ainda não valorizam suas próprias identidades.

Assim sendo, evidencia-se a necessidade urgente de uma reforma curricular, crítica, inclusiva e decolonial, que promova a emancipação epistêmica e a valorização dos saberes endógenos. Para trabalhos futuros, investigar a relevância da oralidade em diálogos com a historiografia, torna-se um caminho plausível, como forma de aprofundar uma visão educativa holística e abrangente, e que contemple a identidade nacional como um componente do currículo escolar.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Educação e Poder. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2010. p. 185-204.

CANDÉ MONTEIRO, Artemisa Odila. Guiné Portuguesa Versus Guiné-Bissau: a Luta da Libertação Nacional e o Projeto de Construção do Estado Guineense. v. 12 n. 1 (2011): Literatura, cultura e memória negra.

CABRAL, Amílcar. Unidade e Luta. A arma da teoria, Lisboa: Seara Nova. 1978 CABRAL, Luís. Crónica da Libertação. Lisboa: Edições “O Jornal”. 1984

CÁ, L. O. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 1, n. 2, p. 119–130, 2000.

CASIMIRO, Maria Teresa Moreira; CASSAMA, Maria Isabel; KING, Ema Rosa. A nossa Vida: ciências naturais e Ciências Sociais. 3º ano. Guiné-Bissau: Editora Escolar da República da Guiné-Bissau. 1998.

CÓ, Dimi Gomes. Katandera: as Mulheres e os Ritos aos Ancestrais na Guiné- Bissau. UNILAB. Acarape. 2019. Disponível em: chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/<https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789>.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODINHO GOMES, Patrícia. Os fundamentos de uma nova sociedade: o P.A.I.G.C. e a luta armada na Guiné-Bissau (1963-1973). Torino: L'Harmattan Italia, 2010.

GUINÉ-BISSAU. Lei de Bases do Sistema Educativo Guineense. Bissau: Assembléia Nacional Popular, 2010.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos. Lei de Bases do Sistema Educativo. Bissau. 2010.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional. Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE). Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação: documento orientador da reforma curricular do ensino básico (RECEB). Bissau: MEN/INDE, 2015.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 104 p.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). História geral da África, I: metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática; Brasília: UNESCO, 1982. p. 181-218.

HAMPATÉ BÂ, Amadou Hampâté. A educação tradicional na África. Tradução de Daniela Moreau. In: Aspects de la civilization africaine. Paris: Ed. Présence Africaine, 1972.

INDJAI, Sene Carlos. Educação escolar e o ensino de História na Guiné-Bissau: dilemas da construção da identidade nacional no período pós-colonial. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Paraná. Curitiba, 2021.

M'BOTO, Tiago; CÁ, Lourenço Ocuni. A descolonização curricular na Guiné-Bissau: uma análise de materiais didáticos do primeiro ciclo do ensino básico. Revista Repositório Institucional da UNILAB, 2024. Disponível em: chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/<https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/7055/1/TIAGO%20M%E2%80%99BOTO.pdf>.

MENDES, Leonel Vicente. (Des)caminhos do sistema de ensino guineense: avanços e recuos e perspectivas. [S.l.]: [s.n.], 2019.

MENDES, Maria do Carmo; FERREIRA, Valentina Joaquim; MACHADO, Maria do Carmo. Histórias dos Avós: leitura do 4º ano. Guiné-Bissau. Editora Escolar, 1996.

MIGNOLO, Walter D. Coloniality, subaltern knowledge, and border thinking. Princeton: Princeton University Press, 2017.

MORENO, Jean C. Revisitando o conceito de identidade nacional. In: RODRIGUES, CC., LUCA, TR., and GUIMARÃES, V., orgs. Identidades brasileiras: composições e recomposições [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, pp. 7-29

OLIVEIRA, Bruno Ribeiro. A história da descolonização das mentes em Ngũgĩ wa Thiong'o (c.1964-1986). 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Lisboa. Faculdade de Letras, Lisboa, 2018. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=OLIVEIRA%2C+Bruno+Ribeiro.+A+hist%C3%B3ria>.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Identidade Cultural, Identidade Nacional no Brasil. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 1(1): 29-46, 1.sem. 1989

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 227-278.

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. Instituto Nacional de Estatística. Anuário Estatísticas Vitais da Guiné-Bissau: 2018–2022. Bissau: INE, 2024.

SEMEDO, Rui Jorge. PAIGC a face do Monopartidarismo na Guiné-Bissau (1974 a 1990). Lisboa, 2021. Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/21101/1/wp182.pdf>.

ROSÁRIO, Flávio. Descolonização do currículo escolar na Guiné-Bissau: percepções de um grupo de estudantes guineenses no Brasil sobre a valorização da identidade cultural e dos saberes locais na educação. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2025. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/97749>.

SMITH, Anthony D. *National identity*. Reno: University of Nevada Press, 1991

TAVARES, Fernando Jorge Pina. Os limiões críticos da educação na “África Lusófona”. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 29, p. 101-118, 2015.

WILLIAMS, Raymond. Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory, in Problems in Materialism and Culture, London, Verso, 1997.

DEEPSEEK. Modelo DeepSeek-V3. Online disponível gratuitamente via Web. Acesso em: 06. Jun. 2026 <https://chat.deepseek.com/a/chat/s/bc3b386c-5078-44a0-8bf2-a434b31ede52>

O presente trabalho foi submetido à tecnologia de IA (inteligência artificial generativa - DEEPSEEK), para fins de revisão gramatical e de aprimoramento da produção textual. A pesquisa e a redação do texto, em sua formulação e escrita, bem como o desenvolvimento das ideias e argumentos apresentados, são exclusivamente de concepção da sua autora.